



UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
ESCUELA DE PREGRADO
EDUCACIÓN PARVULARIA Y BÁSICA INICIAL
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN

**DISTINCIONES ENTRE UNA PRÁCTICA PEDAGÓGICA SUSTENTADA EN LOS
FUNDAMENTOS ESENCIALES DE LA PROPUESTA FILOSÓFICA PEDAGÓGICA
DE LORIS MALAGUZZI, Y UNA PRÁCTICA PEDAGÓGICA TRADICIONAL**

**Tesis para optar al título de
Educatora de Párvulos y Escolares Iniciales**

TESISTAS

PAMELA ALEJANDRA FUENTES BERRÍOS
AMANDA CAROLINA YAÑEZ MATAMALA
DAIANA VANESA VENEGAS BRAVO
ROMINA PAULA SOTO TAPIA

PROFESORA GUÍA
Zulema Serrano Espinoza

SANTIAGO – CHILE

2010

Dedicado a quienes,
al igual que nosotras, con ímpetu, pasión y convicción,
se embarcan en proyectos inciertos y desconocidos,
en pos de hacer realidad sus sueños,
atreviéndose a pensar y sentir el mundo,
y sus propias vidas,
desde las dudas, la complejidad,
y las transformaciones.

AGRADECIMIENTOS

A nuestra querida Profesora Guía Zulema Serrano Espinoza, quien con infinita paciencia y dedicación nos introdujo con un ritmo calmo y amoroso, en la pedagogía compleja e incierta de Malaguzzi. Por ser una educadora Reggiana, que respetó nuestros procesos, tiempos, y errores, sin juzgarlos, confiando en nosotras, esperando todo, sin esperar nada a la vez. Y finalmente, por su valentía de transgredir día a día con grandes acciones o pequeñas sutilezas, el camino del pedagogo profesional.

A nuestro amigo personal Alfredo Hoyuelos Planillo, quien nos abrió las puertas de su espacio más íntimo, las Escuelas Infantiles de Berriozar, llenando nuestras vidas de aprendizajes extremadamente significativos y mágicos. Después de conocerlo, nuestra mirada hacia la Infancia, sus procesos y su cultura, se ha transformado profundamente.

Por su humor constante, sus cálidos consejos y sabias palabras.

A nuestros Profesores de la OPECH: Rodrigo Cornejo, Juan González y Rodrigo Sánchez, por su inagotable impulso de promover una visión crítica y transgresora de la Educación. En sus palabras encontramos nuestra primera inspiración para ver más allá de lo evidente.

A nuestra más querida Profesora, Angélica Riquelme Arredondo. Por su apoyo incondicional, confianza, motivación, compromiso, y tiempos eternos para nuestras diversas y complejas problemáticas. Sin usted nuestro pasar por el departamento no hubiese sido el mismo.

A mi madre, por su amor incondicional y por su infinita capacidad de entrega y dedicación.

A mi padre, por su sabiduría y ayuda constante.

A mis compañeras de tesis, por compartir este proceso de crecimiento personal y profesional.

Pamela Fuentes B.

A Calú y Víctor, por acompañarme desde sus propias complejidades en las infinitas aventuras que he emprendido. Por darme espacios para crecer y experimentar que la vida es, como quiera vivirla. Por creer en mí y en mis sueños. Por entregarme cada uno mundos distintos y maravillosos. Los amo y honró con todo mi corazón.

A Verito y a John, quienes con un amor incondicional se comprometen con mi espíritu, acompañando mis pasos y mis sueños. Gracias por mostrarme empíricamente que Reggio Emilia existe en cada rincón de nuestro corazón. Los admiro y Amo Mucho.

A mis hermanos, Laura, Simón y Sara Emilia, los quiero mucho.

A mis amigos y gente linda de aquí y allá, todos aquellos que han sido parte de mi vida, llenando mis momentos de colores y mermelada.

A mis compañeras de tesis, por compartir momentos tan dulces y agrios de estos últimos dos años. Largas y tediosas noches, conversaciones interminables, muchas risas y muchos llantos. Ha sido un período complejo, pero por lo mismo muy enriquecedor. Las Quiero Mucho, muchas gracias por todo.

A mi amigo de la vida, quien acompañó mis procesos, y apoyó incondicionalmente mi descabellada idea de cruzar varias regiones, llegar a Santiago y estudiar Educación.

Te Quiero Mucho.

Amanda Yáñez M.

A mis compañeras de tesis, por permitirme desarrollar junto a ellas un viaje arduo, desconocido y extraordinario, por permitirme crecer y aprender junto a ellas. En especial a Amanda, por dar el primer paso en esta travesía, y por confiar a pesar de todo, en que cada una de nosotras éramos las indicadas para emprender este rumbo.

A mis padres, por su amor y apoyo incondicional, por cada uno de sus esfuerzos para darnos una vida mejor.

A mis hermanos por su compañía y cariño, por confiar en mí, por nuestras interminables horas de risas y juego.

A Catalina y Constanza, por ser parte fundamental de mi mundo, y permitirme viajar por el tiempo para volver a reír y jugar como niñas.

Al John y la Verito, por su hospitalidad, por su aliento para cambiar el mundo y transformar nuestras vidas, por reconfortar con sus palabras nuestro niño interior.

A cada uno de los niños que me acompañó en este viaje, por sus sonrisas y cariño, por enseñarme aquello que no está en los libros, por recordarme día a día que la vida tiene un sentido indeterminado, maravilloso y profundo.

Daiana Venegas B.

Agradezco a mis padres, Paulina y Juan, por su incansable amor, y apoyo a cada iniciativa que tomé para llegar a terminar este proyecto.

A mis hermanas, Nadia y Nathalie, por hacer que su alegría y cariño dieran energía a mis noches de estudios.

A Freddy, quien con su amor incondicional, me acompañó en cada paso en este camino de inciertos.

Y a Amanda, Daiana y Pamela, por ayudarme a comprender que en la diversidad, y en la constante confrontación, se aprende a ser tolerante, y a conocer la complejidad de la vida.

Romina Soto T.

ÍNDICE

DEDICATORIA	2
AGRADECIMIENTO	3
ÍNDICE	8
RESUMEN	11
INTRODUCCIÓN	12
CAPÍTULO I:	
1. EL PROBLEMA Y SU IMPORTANCIA	
1.1 Tema de Investigación	14
1.2 Fundamentación del Problema	14
1.3 Problema de Investigación	16
1.4 Objetivos Principales	16
CAPÍTULO II:	
2. ANTECEDENTES	
2.1. Antecedentes Empíricos	
2.1.1 Consolidación del Pensamiento de Loris Malaguzzi	17
2.1.2 Repercusión de las Escuelas Reggianas en el mundo	17
2.2. Antecedentes Teóricos	
2.2.1 La Infancia en el Chile Republicano	23
2.2.2 La Educación Infantil en Chile	25
2.2.2.1 Reseña histórica de la Educación Parvularia	25
2.2.2.2 Las Bases Curriculares de la Educación Parvularia	26
2.2.3 Loris Malaguzzi y las escuelas de Reggio Emilia:	

Un primer acercamiento	37
2.2.4 La teoría de los 100 Lenguajes de Loris Malaguzzi	39
2.2.5. Sustento Filosófico de la Propuesta Pedagógica de Loris Malaguzzi	41
2.2.6 Principios Inseparables: lo Ético, lo Estético y lo Sociopolítico	47
2.2.7 Fundamentos esenciales de la propuesta Filosófica Pedagógica de Loris Malaguzzi	55
2.2.7.1 Imagen de Infancia	55
2.2.7.2 Estrategias del Trabajo Pedagógico	69
2.2.7.3 Organización de la Escuela	85
CAPÍTULO III:	
3. METODOLOGÍA	
3.1 Paradigma	94
3.2 Enfoque de la Investigación	95
3.3 Método	95
3.4 Criterios de Selección y Composición de la Muestra	96
3.5 Técnicas de Recolección de Datos	97
3.6 Plan de Análisis	98
3.7 Presentación de los Contextos Pedagógicos	100
3.7.1 Jardín Infantil Público de la comuna de Puente Alto-Chile	100
3.7.2 Escuela Infantil municipal de Berriozar-España	103
CAPÍTULO IV:	
4. ANÁLISIS	
4.1 Presentación de Unidades Temáticas	106
4.2 Corpus de Datos: Registros Etnográficos	

4.2.1 Unidad Temática N° 1: Imagen de Infancia	107
4.2.2 Unidad Temática N° 2: Estrategias de Trabajo Pedagógico	126
4.2.3 Unidad Temática N° 3: Organización de la Escuela	147
4.3 Análisis y Reflexiones del Corpus de Datos	
4.3.1 Unidad Temática: Imagen de Infancia	167
4.3.2 Unidad Temática N°2: Estrategias de Trabajo Pedagógico	179
4.3.3 Unidad Temática N°3: Organización de la Escuela	191
CAPÍTULO V:	
5. CONCLUSIONES	201
6. PROYECCIONES PEDAGOGICAS	210
7. BIBLIOGRAFÍA	212
8. ANEXOS	218

RESUMEN

La presente investigación tuvo por objetivo conocer las distinciones que existían entre una práctica pedagógica sustentada en los fundamentos esenciales de la propuesta filosófica pedagógica de Loris Malaguzzi, y una práctica pedagógica tradicional, para así, desde las presuntas diferencias, proponer criterios pedagógicos que contribuyan a mejorar las prácticas educativas de la educación infantil en nuestro país.

Para el logro de dicho objetivo, se estudiaron en profundidad los fundamentos esenciales que estructuran la propuesta pedagógica de Loris Malaguzzi, a través de la revisión bibliográfica; la participación en una Escuela Infantil municipal del ayuntamiento de Berriozar-España sustentada en la propuesta filosófica de Loris Malaguzzi, y la implementación de prácticas pedagógicas orientadas desde los principios esenciales de dicha propuesta, en un Jardín Infantil público de la comuna de Puente Alto-Chile. Posteriormente, se analizaron los contextos prácticos de ambos centros educativos, considerando la propuesta filosófica de Malaguzzi, y relacionando las observaciones e intervenciones realizadas con las Unidades Temáticas construidas, para luego, proponer criterios que contribuyan a enriquecer la práctica pedagógica de la Educación Infantil.

La presente investigación sustenta su metodología en el paradigma Comprensivo Interpretativo; a través de la perspectiva Cualitativa y el Estudio de Casos.

Las principales conclusiones a partir de esta investigación, permiten comprender cómo un educador reflexivo, capaz de construir una Imagen de Infancia enriquecida, puede mejorar sus prácticas pedagógicas e incrementar así, las posibilidades de desarrollo de los niños y la calidad de la educación infantil.

Conceptos claves: *Filosofía de Loris Malaguzzi; Imagen de Infancia; Prácticas Pedagógicas, Educador Reflexivo.*

INTRODUCCIÓN

A pesar de los grandes esfuerzos que han realizado los distintos gobiernos desde la creación de la Junta Nacional de Jardines Infantiles (J.U.N.J.I) en el año 1970, como la institución pública encargada de expandir y supevigilar la educación Parvularia en Chile; no se ha logrado mejorar sustancial e íntegramente la calidad de ésta, ya que continúan existiendo importantes falencias estructurales, procedimentales y profesionales que hoy en día, dan cuenta de la compleja e inacabada trayectoria de estos intentos.

A partir de nuestra experiencia como estudiantes de Educación Parvularia y Básica Inicial, hemos constatado a través de diversas prácticas en Jardines Infantiles públicos, la gran dificultad que existe para desarrollar en la práctica, las mejoras presupuestadas. Por esta razón, es necesario realizar un análisis profundo y responsable de la realidad educativa chilena pública, que nos lleve a encontrar herramientas pertinentes para desempeñar un adecuado quehacer pedagógico, contribuyendo así, a la mejora de la calidad educativa de nuestro país.

En esta búsqueda hemos considerado el pensamiento y obra de Loris Malaguzzi, como una de las posibles propuestas teórico/prácticas que permiten resolver de forma satisfactoria esta problemática. La pedagogía del Loris Malaguzzi, parece pertinente e interesante para este contexto educativo público, puesto que plantea una Imagen de Infancia indeterminada, donde el ser humano es concebido desde su complejidad, a diferencia del sistema educativo tradicional. Así mismo, las estrategias pedagógicas emanadas de esta propuesta, son herramientas prácticas, que permiten un crecimiento pedagógico significativo, pues reposicionan el rol profesional, y reconfiguran las representaciones y saberes con los cuales tradicionalmente los educadores han caracterizado la Infancia.

En relación a lo mencionado anteriormente, la presente investigación tuvo como finalidad conocer las distinciones que existían entre una práctica pedagógica sustentada en los fundamentos esenciales de la propuesta filosófica pedagógica de

Loris Malaguzzi, y una práctica pedagógica tradicional, para así, desde las presuntas diferencias, proponer criterios pedagógicos que contribuyan a mejorar las prácticas educativas de la educación infantil en nuestro país.

La metodología utilizada para construir nuestra investigación, estuvo enmarcada en el Paradigma Hermenéutico Interpretativo, situado en el Estudio de Casos, lo que nos permitió comprender e interpretar los significados y representaciones emanados de ambos contextos educativos mencionados enmarcados en la propuesta filosófica pedagógica de Loris Malaguzzi.

Finalmente, el desarrollo de esta investigación involucró dos períodos; 2009 y 2010, en los que se profundizó de manera teórica y práctica, la propuesta filosófica pedagógica de Loris Malaguzzi.

CAPÍTULO I

1. EL PROBLEMA Y SU IMPORTANCIA

1.1. Tema de Investigación

Las distinciones existentes entre una práctica pedagógica sustentada en la propuesta filosófica pedagógica de Loris Malaguzzi, y una práctica pedagógica tradicional; como orientación para la construcción de criterios de mejora de las prácticas de educación infantil en nuestro país.

1.2. Fundamentación del Problema

En la sociedad actual, los niños son incorporados a menor edad, a los sistemas tradicionales de educación formal. Las necesidades de desarrollo profesional y económico de la mujer, han incentivado el incremento de instituciones que trabajan con niños desde sus primeros meses de vida. En esta realidad, la Educación Infantil ha alcanzado, sin lugar a dudas, un lugar protagónico en las discusiones en torno a la implementación de políticas públicas dirigidas a trabajar con la primera infancia. En este sentido, la Educación Infantil, busca ser un recurso al que todos los niños de nuestro país tengan acceso. Sin embargo, el interés por alcanzar mayor cobertura, no necesariamente se ha traducido en el desarrollo de prácticas pedagógicas que contribuyan a fortalecer la calidad de la educación de las escuelas infantiles chilenas.

Por otro lado, las políticas educativas han sido elaboradas desde equipos y comités de expertos, cuyas propuestas curriculares suelen distar bastante de la realidad misma de los educadores; o bien, son programas que se orientan más al asistencialismo de la infancia, que al desarrollo integral de los niños. Por lo tanto, la visión de Infancia construida desde los documentos y mandatos institucionales escasamente incorpora las perspectivas, intereses o reflexiones de los actores sociales que están involucrados de manera concreta y permanente, en el proceso educativo de los niños; como las familias, los educadores y la comunidad a la que pertenecen. Aspecto no menor, si

consideramos que las políticas y prácticas relacionadas con la infancia, dan cuenta de la construcción social del niño de cada sociedad¹. Así mismo, el trabajo pedagógico y las estrategias con las que se valen los pedagogos para desarrollar su práctica pedagógica, necesitan de imágenes y representaciones, las que se construyen y reconstruyen permanentemente a partir de la confrontación de sus propias ideas y la relación establecida con los niños².

Desde nuestra experiencia, observamos que en los contextos educativos infantiles chilenos, no existen instancias, espacios e incluso intención de reflexionar sobre la Imagen de Infancia construida, como punto de partida para mejorar las prácticas pedagógicas. Así mismo, en forma bastante generalizada, se tiende a organizar el quehacer pedagógico principalmente desde las herramientas curriculares, más que desde la reflexión de la propia experiencia, construyéndose así en la mayoría de los casos, una Imagen de Infancia carente, que apunta a la concepción de un niño receptor pasivo, sin considerar sus potencialidades particulares.

Por estas razones, nos pareció imprescindible conocer las diferencias entre una práctica pedagógica sustentada en los principios filosóficos pedagógicos de Loris Malaguzzi, considerando ésta como una alternativa real de mejorar las prácticas; con una práctica pedagógica tradicional, constatando finalmente a partir del estudio teórico, que las prácticas pedagógicas enmarcadas en la propuesta filosófica pedagógica de Loris Malaguzzi, permiten desarrollar una Imagen de Infancia potenciadora, capaz de mejorar las prácticas pedagógicas de los educadores.

La propuesta de Malaguzzi permite no sólo adherirse a la Imagen de Infancia enriquecida, sino que también, permite adherir a una imagen de educador que abandona la pedagogía técnica instrumentalizada, para ser un profesional reflexivo, creativo, transformador, democrático e investigador de sus prácticas pedagógicas.

¹ Moss, en UNESCO 2010.

² Sacristán, G., 2003

1.3. Problema de Investigación

¿Qué distinciones existen entre una práctica pedagógica sustentada en los fundamentos esenciales de la propuesta filosófica pedagógica de Loris Malaguzzi, y una práctica pedagógica tradicional?

1.4. Objetivos Principales

1. Identificar las características de las prácticas pedagógicas desarrolladas en una Escuela Infantil municipal de Berriozar-España, y en un Jardín Infantil público de la comuna de Puente Alto-Chile.
2. Conocer las distinciones existentes entre las prácticas pedagógicas desarrolladas en ambas Escuelas Infantiles públicas.
3. Proponer criterios para la mejora de las prácticas pedagógicas en escuelas públicas de Chile, a partir del estudio realizado.

CAPÍTULO II

2. ANTECEDENTES

2.1. Antecedentes Empíricos

La propuesta filosófica pedagógica de Loris Malaguzzi es una experiencia que ha brotado de los confines de la ciudad de Reggio Emilia para darse a conocer alrededor de todo el mundo. Diversos investigadores del área de la educación, psicología, artes, etc., han querido conocer y mostrar las particularidades pedagógicas surgidas de la propuesta de Malaguzzi. Es por ello, que en este apartado, se exhiben los estudios, redes, y publicaciones, que se han originado desde la curiosidad de indagar en esta filosofía pedagógica.

2.1.1. Consolidación del Pensamiento de Loris Malaguzzi

Las escuelas Reggianas comenzaron a expandirse en el norte de Italia, llegando en el 1980 a 22 escuelas. Durante ese período, esta propuesta filosófica comenzó a difundirse por Europa y países del mundo, a través de las visitas de delegaciones internacionales como: Cuba, España, Japón, Suiza, Francia y Bulgaria. A partir de estas visitas y la permanente difusión que generaban estas escuelas en el mundo, se establecieron distintas instancias de redes de comunicación internacionales de esta filosofía.

2.1.2. Repercusión de las Escuelas Reggianas en el mundo

Jerome Bruner: psicólogo y profesor de la Universidad de Nueva York, viajó a investigar las escuelas de Reggio Emilia en busca de mejorar la calidad de las escuelas infantiles de Inglaterra. Visitó las escuelas de Diana y Villeta, y después de conocerlas, comentó; *“no estaba preparado para lo que encontré. Me admiró la*

*imaginación colectiva y la posibilidad de la infancia*³. Declaro además que lo que más le maravilló fue el sentido de lo posible que promovían en las acciones y procesos de los niños, la imaginación y el respeto entre todas las personas.

La característica fundamental de estas escuelas, para Jerome Bruner consiste en *“ayudar de manera respetuosa a los niños a encontrar los significados en relación con el mundo y con otras personas”*⁴, en donde el rol del educador toma gran importancia, y su poder *“no es el de una autoridad dada, sino el del experimentador, de alguien que ayuda o del árbitro-juez”*⁵. En este sentido, todos los miembros de la comunidad participan, colaboran, toman decisiones y sus intereses son recíprocos.

Algunas de sus investigaciones han sido publicadas en el libro *“Dietro le informazioni date”* (más allá de las informaciones dadas), en donde se evidencian cómo operan *“los procesos cognitivos para llevarlos detrás de lo que es real y ya está establecido para, después, ir hasta lo que es posible y lo nuevo”*⁶, por lo que en las escuela Reggianas, ir más allá de lo establecido es algo que es permitido y alabado.

Howard Gardner: *“Reggio Emilia es una ciudad que, hoy, es emblema universal de respeto y convicción en esa neotenia, que significa plasticidad, disponibilidad o educabilidad del hombre en relación con los demás”*⁷.

Howard Gardner, Psicólogo y creador de la teoría de las inteligencias múltiples, afirma que Loris Malaguzzi fue un visionario teórico, puesto que desarrolló ideas claves para la cultura de la infancia.

En palabras de Gardner, las cualidades fundamentales de las escuelas de Reggio Emilia son *“la interacción cotidiana entre los enseñantes, los estudiantes y, en ocasiones, los padres y otros adultos de la comunidad; la interacción también constante entre los enseñantes de aula y sus colegas especializados(...) y, sobre todo,*

³ Bruner, J. en Berasaluce, R. 2008:371.

⁴ Bruner, J. en Cuadernos de Pedagogía. 2001:75

⁵ Ibid

⁶ Ibid

⁷ Gardner, H. 2000:52

*la asombrosa documentación del trabajo de los niños que realiza cada día el personal docente*⁸, los que plantean enigmas fascinantes, para que toda la comunidad pueda aprender de ellos.

Según Howard Gardner, en las escuelas de Reggio Emilia se evidencian estas ideas, debido a que en ellas *“se estimula el cultivo y el desarrollo de inteligencias y representaciones múltiples, ofreciendo un sólido conjunto de vías de acceso a las nociones de verdad, belleza y bondad que valora la comunidad. El método de Reggio invita a los niños a explorar con comodidad, el mundo físico, biológico y social*⁹.

George Forman: *“Reggio nos dio la posibilidad, con su ejemplo de ver el proceso del grupo, de averiguar cómo una idea se ensarta y modifica las mentes de los niños y la de los profesores”*¹⁰.

Según George Forman, catedrático y profesor emérito de la Facultad de Educación de la Universidad de Massachussets, el enfoque de Reggiano en Estados Unidos se hizo conocido a mediados de los 80, gracias a la exposición de “Los Cien Lenguajes de los niños”. Al conocer esta exposición, los educadores norteamericanos, suscitaron gran interés por saber si las experiencias educativas eran llevadas a cabo por niños especiales, o realmente la propuesta educativa Reggiana era de calidad. Por este motivo, Malaguzzi los invitó a conocer esta experiencia. La visita que realizaron los educadores norteamericanos les permitió adoptar para su contexto educativo, algunos elementos fundamentales de las escuelas, que hasta hoy influyen las prácticas educativas de las escuelas norteamericanas:

- *“La educación de los niños pequeños se desarrolla en un mundo de relaciones. Las relaciones con los otros, suponen el objetivo primario de la educación y el instrumento principal del aprendizaje”*¹¹.

⁸ Gardner, H. 2004:103.

⁹ *Ibid.*:104.

¹⁰ Cuadernos de Pedagogía. 2001.

¹¹ Forman, G. en Cuadernos de Pedagogía. 2001:77.

- *“Los procesos educativos implican la co-construcción de significados compartidos de los niños, los maestros y los padres. Los padres llegan a ser auténticos compañeros intelectuales en los procesos de conocimiento de los niños”¹².*
- *“Los niños tienen potencialidades, son competentes y curiosos. Esto es importante para una escuela que quiera impulsar a los niños a usar sus capacidades para predecir y hallar soluciones, para organizar su trabajo y comprender cómo funcionan las cosas”¹³.*

Sin embargo, la práctica que ha sido mayormente adoptada en las escuelas de Estados Unidos, es la documentación, donde el educador deja constancia de las experiencias educativas para hacerlas visibles públicamente, a su vez, reflexiona con sus colegas, y planifica los pasos que vendrán en las próximas actividades pedagógicas.

Gunilla Dalberg: la profesora de la Escuela de Educación de la Universidad de Estocolmo, conoció las escuelas Reggianas debido a la exhibición de “Los Cien Lenguajes”.

Desde la perspectiva de esta profesora, una característica fundamental de estas escuelas es la exploración de la complejidad, evidenciada en la idea de “Los Cien Lenguajes”. Las múltiples conexiones que aquí se establecen, adquieren nuevos significados, y permiten el desarrollo de aprendizajes graduales. Esta profesora afirma además que *“el currículum de Reggio es un currículum emergente”¹⁴*, ya que permite centrar el interés en los procesos y conexiones, en lugar de los resultados de las actividades de los niños.

Las repercusiones que generaron estas escuelas, en su momento, fueron visualizadas como un movimiento social. Debido a esto, el Gobierno Sueco en 1992,

¹² *Ibíd.*

¹³ *Ibíd.*

¹⁴ Dalberg, G. en Berasaluce, R. 2008:377.

apoyó el proyecto “Pedagogía en un mundo cambiante”, que investigaba las implicancias de trabajar estas escuelas en un contexto sociocultural diferente. Las experiencias realizadas en este proyecto, fueron fundamentales para el desarrollo del enfoque Reggio Emilia en Suecia, así en el año 1993 se funda el Instituto Sueco Reggio Emilia.

Estas escuelas se han extendido en los países nórdicos, debido a que, tanto instituciones como profesionales, se han interesado en llevar a cabo esta propuesta. Lo que ya no es un asunto sólo a nivel local, sino también a nivel global.

Alfredo Hoyuelos: licenciado en Filosofía y Ciencias de la Educación, Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación y docente la Universidad de Navarra, es el máximo referente teórico hispanoamericano, que ha sistematizado y estudiado la obra y pensamiento de Loris Malaguzzi.

Realizó su tesis doctoral en la Universidad de Navarra, “El pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi y su repercusión en la educación infantil”. Ésta se realizó en colaboración con el Ayuntamiento de Pamplona, el ayuntamiento de Reggio Emilia y con Reggio Children, siendo actualmente el coordinador de los “Talleres de expresión” de las Escuelas Infantiles Municipales de Pamplona.

Este autor difunde la pedagogía y obra de Loris Malaguzzi, a través de la publicación de numerosos artículos y libros sobre temas educativos en revistas especializadas, además constantemente está realizando investigaciones en las escuelas infantiles municipales de Pamplona, para su difusión, tanto en congresos como en seminarios.

Irene Balaguer: directora y coordinadora de la revista *Infancia*, desde su experiencia relata que desde 1974 en diversas ciudades de España se genera una importante presencia de la experiencia Reggiana, en torno a foros, exposiciones, encuentros, etc. En este país, se abren los debates en torno a las reformas educativas como consecuencia de la reivindicada ley de escuelas infantiles. Posteriormente, las

autoridades inauguran la exposición de “Los Cien Lenguajes”. Al conocer esta experiencia, los gobiernos locales se muestran muy interesados en estas escuelas infantiles.

A mediados de los 80, esta propuesta provocó un gran impacto en España, lo que hizo pensar que éstas, iban a trascender y perdurar en el tiempo. Sin embargo, son pocas las instituciones y profesionales que actualmente la conocen. Según Balaguer, el desconocimiento de la obra de Loris Malaguzzi y las escuelas de Reggio Emilia, podría comprenderse por la *“falta de información que tantos maestros tienen sobre la realidad y el pensamiento pedagógico de Reggio, quizá debido a la escasa bibliografía existente”*¹⁵, o el elevado compromiso y entrega que plantea su pedagogía. A sí mismo, argumenta que la sociedad no está acostumbrada al cambio, prefiriendo asegurar modelos educativos que al menos aparentemente, funcionan en su contexto.

Sin embargo, en la actualidad, el referente importante de estas escuelas en España son las 10 escuelas infantiles del Patronato Municipal de Pamplona, cuyo objetivo es promover y gestionar estos espacios educativos, bajo la inspiración Reggiana, para atender a la comunidad pamplonesa. Dichas escuelas están dirigidas por el Pedagogo y Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación, Alfredo Hoyuelos Planillo.

¹⁵ Balaguer, I. en Cuadernos de Pedagogía. 2001:80

2.2 Antecedentes Teóricos

2.2.1 La Infancia en el Chile Republicano

Desde los inicios de la República chilena, fueron insuficientes los registros que permitieron evidenciar la importancia de la Infancia en nuestro país. La escasez de imágenes y relatos, y la aparente indiferencia de las autoridades, respecto de estas problemáticas, hacen sospechar el bajo nivel de interés respecto a la infancia que habría durante la época. *“Se ha dicho con insistencia que los niños eran invisibles en la época colonial y hasta bien entrado el siglo XIX”*¹⁶.

Desde mediados del siglo XIX, paralelo con los cambios en materia social política y cultural, la modernización acarrió nuevas miradas del mundo y la Infancia, aumentando la preocupación por la educación de los niños. *“La naciente república proyectó grandes esperanzas en la función civilizadora de la educación. Sin embargo, sus alcances fueron limitados en una primera fase y una mínima proporción de la población infantil asistía a clases”*¹⁷. Para entonces, la sociedad estaba marcada por profundas diferencias. La educación de la época, al igual que la educación actual, se planteaba más bien como un espacio de reproducción de las diferencias¹⁸.

*“Desde Europa se trajeron nuevas ideas y formas de vida que transformaron la visión del mundo y la experiencia cotidiana de las personas (...) En esta época se produjo una suerte de descubrimiento de la infancia”*¹⁹, y a mediados del siglo XIX, por primera vez, se comienza a promover ideas como la del protagonismo del niño en el aprendizaje; sin embargo, dicha idea sólo permeó en las escuelas de elite, ya que el resto de los establecimientos se limitaban simplemente a un rol asistencial.

A finales del siglo XIX, debido a los fuertes fenómenos de modernización; movilidad social, y expansión económica, se hizo evidente la necesidad de crear políticas públicas abocadas a proteger la infancia (disminuir la vagancia y la mortalidad). Los

¹⁶ JUNJI. 2010

¹⁷ *Ibíd.*:12.

¹⁸ *Ibíd.*

¹⁹ *Ibíd.*:28.

niños trabajadores también fueron objeto de críticas, aunque sólo cuando ponían en riesgo ciertas virtudes, ya que el trabajo fabril o campesino era bien considerado.

Desde 1950, hay vestigios que avalan la paulatina construcción de una mirada más profunda respecto de la infancia, reflejada a través de la literatura infantil y las guías de apoyo a la maternidad de la época, que describen, por ejemplo, la complejidad de la psicología infantil, en ellas se manifiesta la idea de un niño sensible, con familias poco idealizadas; en contraste a la imagen romántica y proteccionista que hasta entonces imperaba²⁰.

A partir de los años 60, los medios de comunicación se transformaron en nuevos espacios de socialización para la infancia. Se crean programas de televisión y revistas con espacios infantiles que intentaban captar este nuevo público objetivo. Así mismo, la expansión del consumo acentuó la aparición de niños en la publicidad, potenciando su incorporación al mercado e influyendo en las opciones de consumo de los adultos.

Otro aspecto relevante para la evolución la de Infancia en el Chile contemporáneo, fue la ratificación de los Derechos del Niño en el año 1990, sin embargo, se da lugar a una paradójica situación: por un lado se reconocen los derechos del niño, y por otro, son cada vez más vulnerados.

Se constatan cambios en las formas de crianza, en las responsabilidades de los padres y en la estructura familiar. Existe una nueva cultura infantil, recubierta de más libertades y poder emocional sobre los padres, y revestida por una estética juvenil. *“Los niños de las últimas décadas parecen ser menos niños, desarrollando muy precozmente rasgos que antes se consideraban propios de la adultez (...) no falta quienes se preguntan ¿qué ha pasado con la infancia?”*²¹.

²⁰ Ibíd.

²¹ Ibíd.:212.

En los últimos años, las políticas de gobierno han favorecido la incorporación temprana de los niños a la educación, apoyando la inserción laboral de la mujer, y otorgando una educación especializada a los más pequeños, doblando la cobertura²².

2.2.2 La Educación Infantil en Chile

2.2.2.1 Reseña histórica de la Educación Parvularia

Nuestro país, a mitad del siglo XIX, recibe las influencias educativas de Europa y Estados Unidos, las cuales trajeron consigo algunos “*grupos de juego*” y los primeros “*Kindergartens*”, todos pertenecientes al sector particular. El Estado comenzó a subvencionar algunos de los “*Kindergartens*” particulares, sin embargo, no fue hasta 1906, que el sector público se comprometió con la instalación del primer Kindergarten fiscal. “*Ello se efectuó anexo a la Escuela Normal N° 1 de Santiago (...) En esta etapa de instalación, el ideario que llegó a través de la obra de Froebel y su interpretación, hizo que se instalaran los paradigmas más importantes que en gran parte fundamentan hasta el presente, la orientación de este nivel educativo*”²³.

La Universidad de Chile en 1944 creó la “*Escuela de Educadoras de Párvulos*”, al amparo directo de la Rectoría, académicos, estudiantes y egresadas, quienes comenzaron a sensibilizar a la sociedad chilena con el tema de la educación infantil, a través de diversas actividades profesionales de extensión y publicaciones especializadas.

Por su parte, el Ministerio de Educación, se fue incorporando cada vez más en este nivel educativo. Es así como en 1948, se estableció el primer “*Plan y Programa de Estudios*”, como instrumento orientador para los anexos a las Escuelas de Párvulos. El 22 de abril del año 1970, a fines del Gobierno de Frei Montalva, y después de diferentes iniciativas legales, se creó la Junta Nacional de Jardines Infantiles (ahora en adelante J.U.N.J.I), generándose una rápida expansión del nivel. Debido a esto, se

²² *Ibíd.*

²³ Colegio de Educadores de Párvulo de Chile. 2009:8.

inició la preparación de Técnicos de Educación Parvularia en diferentes organismos, y aumentaron las entidades formadoras de Educadoras de Párvulos. En 1974, la Universidad de Chile creó junto a la Universidad de Concepción, la Pontificia Universidad Católica de Chile y la Universidad Austral, Escuelas para formar Educadoras de Párvulos en todas sus sedes²⁴.

En 1998, como parte de la Reforma Educacional, se inició la reestructuración Curricular de la educación inicial, elaborándose las “Bases Curriculares de la Educación Parvularia” (BCEP). Este instrumento se transformó en el referente curricular actualizado para la educación de niñas y niños chilenos, desde el nacimiento hasta el ingreso a la Educación Básica, y aplicable a distintas modalidades educativas. Las Bases Curriculares terminaron de ser elaboradas en el año 2001, iniciándose el perfeccionamiento de los educadores de párvulos en torno a este elemento curricular y la implementación de la propuesta.

2.2.2.2 Las Bases Curriculares de la Educación Parvularia

Las Bases Curriculares de la educación Parvularia, se consideran como el instrumento orientador del quehacer pedagógico de aquellos centros educativos pertenecientes a la JUNJI, ya que configura un repertorio de objetivos que permiten realizar un trabajo secuenciado en torno al desarrollo cognitivo, físico y moral de los niños; *“ofrece una propuesta curricular que define un cuerpo de objetivos que busca ampliar las posibilidades de aprendizaje considerando las características y potencialidades de niñas y niños, los nuevos escenarios familiares y culturales del país y los avances de la pedagogía”*²⁵. Este instrumento puede ser adaptado en distintos programas y modalidades educacionales, resguardando siempre el cumplimiento de sus principales características, las cuales dan directriz a la labor pedagógica de los educadores.

²⁴ Ministerio de Educación. 2009.

²⁵ *Ibíd.*:4

A continuación se presentan los propósitos, fundamentos, principios pedagógicos, fines y componentes de las Bases Curriculares, los que permiten comprender el trabajo pedagógico que se realizado en la educación infantil chilena.

Propósitos de las Bases Curriculares de la Educación Parvularia²⁶:

- Proveer un Marco Curricular *que define principalmente el para qué, el qué y el cuándo de unas oportunidades de aprendizaje que respondan a los requerimientos formativos, más elevados y complejos, del presente.*
- *Proveer continuidad, coherencia y progresión curricular a lo largo de los distintos ciclos que comprende la educación parvularia, desde los primeros meses de vida de los niños hasta el ingreso a la Educación Básica.*
- *Proveer orientaciones al conjunto del sistema de Educación Parvularia para que puedan ser desarrollados por las diferentes modalidades y programas.*
- *Proveer criterios y orientaciones que permitan integrar en los contextos y procesos de aprendizaje de la Educación Parvularia, los intereses, necesidades, características y fortalezas de las niñas y niños, con las intenciones educativas que reflejan la selección cultural de la sociedad.*

Fundamentos de las Bases Curriculares:

Los fundamentos de las Bases Curriculares de la Educación Parvularia se enmarcan en los principios y valores que inspiran el Marco Curricular Nacional, y se complementan con otros cinco principios que sustentan su consolidación:

- **La Familia y el Medio:** Considera a la familia como el núcleo central donde el niño encuentra y construye sus primeros significados, pautas y hábitos, por lo

²⁶ *Ibíd.*:12.

que comprende la importancia de apoyar la labor de ésta. En cuanto al Medio, se reconoce la importancia de desarrollar la práctica educativa en un entorno comunitario en el que todos sus miembros estén comprometidos y que valoren y promuevan la diversidad en su multiplicidad, y la participación democrática. Una práctica que considere además una visión ecosistémica, que promueva la vida saludable y el cuidado del conjunto de seres que habitan el planeta.

- **La Educación Parvularia y el Rol de la Educadora:** las Bases Curriculares comprenden el rol del educador bajo los siguientes desempeños; Formador, Modelo de referencia para los niños, Diseñador, implementador y evaluador de los currículos, Seleccionador y mediador de los procesos educativos, Investigador en acción y dinamizador de comunidades educativas.
- **Desarrollo, Aprendizaje y Enseñanza:** Para las Bases Curriculares, la tríada desarrollo, enseñanza y aprendizaje es fundamental para la educación, ya que según su visión, el aprendizaje activa el desarrollo especialmente si éste se relaciona con sus experiencias previas, y como las posibilidades de ir más allá en el aprendizaje dependen en cierto grado de las propias pautas madurativas del desarrollo.

Principios Pedagógicos:

Los principios pedagógicos procedentes de las Bases Curriculares buscan ofrecer, desde diversas teorías pedagógicas, una visión enriquecedora de los aprendizajes de los niños. Aunque su estructuración se realiza de forma separada, se espera que los educadores en sus prácticas pedagógicas los trabajen de forma integrada y permanente.

Principio Pedagógico	Características
Principio de Bienestar	Las situaciones educativas deben propiciar que cada niño se sienta plenamente considerado en cuanto a sus necesidades e intereses de protección, protagonismo, afectividad y cognición.
Principios de Actividad	Los niños deben ser los protagonistas de las experiencias de aprendizajes, a través del proceso de apropiación, construcción y comunicación.
Principio de Singularidad	Los niños son seres únicos con características, necesidades, intereses y fortalezas que se deben conocer, respetar y considerar efectivamente en todas las experiencias de aprendizaje.
Principio de Potenciación	El proceso de enseñanza y aprendizaje debe generar en los niños un sentimiento de confianza en sus propias capacidades para enfrentar mayores y nuevos desafíos, fortaleciendo integralmente sus potencialidades.
Principio de Relación	Las experiencias de aprendizajes deben favorecer la interacción significativa con otros niños y adultos, como forma vinculación afectiva, fuente de aprendizaje, e inicio de la contribución social.
Principio de Unidad	El niño como persona es esencialmente indivisible, por lo que enfrenta todo aprendizaje en forma integral, participando con todo su ser en cada experiencia de aprendizaje que se le ofrece.
Principio del Significado	Las experiencias de aprendizajes deben considerar y relacionarse con las experiencias y aprendizajes previos, lo que responde a sus intereses y tiene sentido para ellos.
Principio del Juego	Las experiencias de aprendizajes deben enfatizar el carácter lúdico, ya que el juego tiene una importancia fundamental en la vida del niño.

Cuadro Sintetizador de los Principios Pedagógicos según BCEP²⁷

Fines de la Ecuación Parvularia, según las Bases Curriculares:

El principal fin de la Educación Parvularia es *“favorecer una educación de calidad, oportuna y pertinente, que propicie aprendizajes relevantes y significativos en función del bienestar, el desarrollo pleno y la trascendencia del niño como persona”²⁸*. Además pretende generar, una continuidad en el sistema educativo y contribuir a la sociedad, en un marco de valores nacionalmente compartidos. Para lograr este fin, las BCEP, detallan una serie de objetivos generales, los que se presentan a continuación:

- *Promover el bienestar integral de niño; la identificación y valoración progresiva de sus propias características personales, para favorecer una imagen positiva de sí mismo.*

²⁷ *Ibíd.*

²⁸ *Ibíd.*:22.

- *Fortalecer aprendizajes oportunos, pertinentes y con sentido para los niños.*
- *Propiciar aprendizajes de calidad en los niños que consideren diversidades étnicas, lingüísticas y de género.*
- *Propiciar un trabajo conjunto con la comunidad respecto a las características y necesidades educativas del niño, y generar experiencias de aprendizajes en conjunto con la familia que inicie al niño en la formación de valores en función de la búsqueda de la trascendencia y el bien común.*

Componentes estructurales de las Bases Curriculares:

Los fundamentos, principios y objetivos de las Bases Curriculares se materializan en la organización de cuatro componentes curriculares:

- **Ámbitos de experiencias para el aprendizaje:** abarcan campos de acción donde se llevan a cabo procesos claves para la tarea formativa y de aprendizaje de la Educación Parvularia. Son tres los ámbitos de experiencia y que en conjunto organizan las oportunidades de aprendizaje promovidos. Estas son: *Formación Personal y Social, Comunicación, y Relación con el Medio Natural y Cultural*. El trabajo de estos ámbitos se realiza mediante la interpretación de cada uno de ellos de forma inclusiva y relacional, abarcando aspectos que se contienen y vinculan unos con otros. Dicha organización permite al educador tener mayor claridad para planificar, efectuar y evaluar el trabajo educativo de los ámbitos, contribuyendo a una visión integradora de los aprendizajes de los niños.
- **Núcleos de Aprendizaje:** son focos de experiencia y aprendizaje al interior de cada ámbito, y para cada uno de ellos se define un objetivo general. Los núcleos de aprendizaje por cada ámbito, son los siguientes:

Formación personal y social.	Autonomía.
	Identidad.
	Convivencia.
Comunicación.	Lenguaje Verbal.
	Lenguaje Artístico.
Relación con el Medio Natural y Cultural.	Seres Vivos y su Entorno.
	Grupos humanos, sus formas de vida y acontecimientos relevantes.
	Relaciones Lógico-Matemáticas y Cuantificación.

Cuadro sintetizador de los núcleos de aprendizaje según BCEP

Los ocho núcleos de aprendizajes presentados buscan desarrollar mejores aprendizajes en los niños. Los educadores deben favorecerlos equitativamente y de forma permanente en las planificaciones.

- **Aprendizaje Esperado:** Éstos especifican qué se espera que aprendan los niños. Se organizan en dos ciclos: desde los primeros meses hasta los tres años y desde los tres hasta los seis años. Buscan generar una progresión de aprendizajes y habilidades: *“Los aprendizajes esperados están expresados en términos de definiciones de lo que se debe hacer o ser capaces de hacer los niños en un mediano plazo; permiten diversas formas de manifestación de los aprendizajes acorde a sus posibilidades y singularidad (...) de acuerdo a su formulación, presentan diversos niveles de especificación y de contextualización, según sea el aprendizaje que se trate y la necesidad de orientar más claramente sobre su intención”²⁹.*
- **Orientaciones Pedagógicas:** *“buscan fundamentar y exponer criterios para la realización y manejo de las actividades destinadas al logro de los aprendizajes esperados”³⁰.* Estas orientaciones son de tipo general y se refieren a más de un aprendizaje esperado, variando su nivel de especificación en relación a la complejidad de los objetivos o el grado de innovación de éstos respecto a las prácticas habituales de Educación Parvularia. Las orientaciones pedagógicas permiten al educador definir un marco de acción junto y las características de las experiencias de aprendizajes, involucrando en ello el tipo de recurso

²⁹ Ibíd.:28.

³⁰ Ibíd.:24.

pedagógico, procurando ofrecer material tangible e intangible, con la finalidad de promover la motivación en los niños. En las Orientaciones Pedagógicas se propone que las experiencias de aprendizaje deben estar contextualizadas a la vida de los niños para proveer ambientes de aprendizaje con sentido y relevancia.

El trabajo de estos elementos se materializan a través de componentes básicos del desarrollo curricular, los cuales deben tener la característica de ser consistentes entre sí, adecuados y organizados, para que de esta forma se pueda lograr los aprendizajes esperados y propuestos.

Contextos para el Aprendizaje:

El educador que utiliza las Bases Curriculares para desarrollar su quehacer pedagógico, piensa y diseña su labor, en función a cinco componentes: la planificación, la conformación de comunidades educativas, el espacio, el tiempo y la evaluación. Éstos entregan un lineamiento transversal, el cual, independiente de la modalidad curricular que se seleccione, debe estar presentes para considerarse como una práctica educativa de calidad.

1. Planificación: para las BCEP, la planificación de la experiencia educativa cumple un rol fundamental, dado que es el instrumento que hace posible la organización del quehacer pedagógico, señalando explícitamente y principalmente: *“qué se pretende favorecer en los niños, qué contenidos se han escogido y cuáles son las estrategias metodológicas a desarrollar”*³¹. La planificación es el instrumento curricular que permite seleccionar, jerarquizar, ordenar en secuencia y gradualidad los aprendizajes esperados, así como también, permite definir y organizar los diversos factores que interviene en la comunidad, y orientar los procesos evaluativos que se trabajarán.

Desde la postura de las BCEP, la planificación se entiende como un proceso que contiene varios niveles de concreción: a largo, mediano y corto plazo, como son

³¹Ibid.:105

respectivamente el Proyecto Educativo Institucional, Plan General, Planificaciones Sectoriales y Mínimas.

Planificación	Funciones
Proyecto Educativo Institucional (P.E.I)	Instrumento para la gestión técnica-administrativa que explicita la propuesta educacional, donde se determinan las características singulares que dan identidad al establecimiento.
Plan General Común.	Realizado por el grupo de educadores del establecimiento, y define metas comunes al nivel, en aspectos pedagógicos y administrativo.
Plan General del Curso.	En él se proyecta el trabajo educativo para un periodo de mediano plazo: un año, un semestre o trimestre; organiza, programa y coordina el quehacer pedagógico.
Planificaciones sectoriales.	Son Planificación de corto plazo. Propuesta integral de trabajo pedagógico organizado a través de diferentes ejes centralizadores, con la finalidad de otorgar más sentido, continuidad y requerimiento de los niños. Por ejemplo: Temas, Proyecto de aula, Unidad de enseñanza y aprendizaje, Método proyecto, Centro de Interés, etc.
Planificación mínima.	Tiene una duración de un período de actividad variable (aprox. 20 min). Se escogen aprendizajes esperados y se planifica de acuerdo a una modalidad curricular que la Institución Educativa a escogido. Algunas sugerencias son: Juego de Rincones/zonas/ Áreas, Juego centralizador/socio-dramático o Juego de roles, Motivo de lenguaje, Centro de interés, Cuento eje, etc.

Cuadro sintetizador de los niveles de planificación³²

2. Conformación y funcionamiento de comunidades educativas: la comunidad educativa es el conjunto de personas que participan en el proceso educativo realizando un trabajo coordinado, colaborativo y participativo, en función de un propósito común. Estos integrantes pueden ser: los niños, sus familias, apoderados, los agentes educativos y otros miembros de la comunidad social.

En las Bases Curriculares se considera a la familia como un agente educativo crucial en la comunidad educativa, ya que es el primer gran formador de los niños y que permanentemente influencia el aprendizaje de éstos. *“La relación con la familia es clave, en tanto ésta constituye la principal fuente de la cual los profesionales y técnicos pueden nutrirse del conocimiento que tienen los padres de sus hijos, información necesaria para tener diagnósticos más completos y certeros y así dotar de mayor intención educativa las acciones con los niños”³³.*

³² Ibíd.:90.

³³ Ibíd.:99.

En cuanto a la relación entre los miembros de la comunidad educativa de la escuela, las B CEP proponen generar un ambiente de confianza, donde todos se escuchen, dialoguen y se respeten, propiciando el trabajo en equipo y el consenso en la forma de trabajar y tratar a los niños generando un buen trabajo en conjunto. El rol del educador en la comunidad educativa es de liderar el proceso de enseñanza y aprendizaje; ser el responsable de promover un trabajo en equipo de reflexión y evaluación continua de la práctica pedagógica; conformar redes de comunicación y de trabajo con la comunidad y proveer de intencionalidad educativa las interacciones con los niños/as y los espacios en donde éstas se desarrollan, de modo de establecer con ellos relaciones potenciadoras de aprendizajes.

3. Organización del espacio educativo: según las B CEP, el espacio educativo, es una pieza fundamental para el desarrollo de los aprendizajes esperados. En las Bases Curriculares, se concibe que un ambiente que ofrece ricas y variadas oportunidades para favorecer: el juego, la exploración, la curiosidad y la interacción tiene una directa incidencia en la calidad de los aprendizajes, por ello que, el conjunto de aspectos físicos, funcionales y estéticos, no pueden quedar al azar. Cada nuevo elemento o dimensión del espacio debe ser pensado para ser pertinente con la edad de los niños, su contexto cultural, junto con sus intereses y motivaciones, siendo un ambiente que refleje el rol protagónico de ellos.

El espacio educativo debe contemplar las siguientes características: Espacios internos (salas, otras dependencias, forma de organizarlas, materiales, ambientación, participación niños) y Espacios externos: zonas, aparatos, espacios comunitarios (próximos y mediatos y la ambientación y los materiales didácticos).

En cuanto al material didáctico este debe ser; pertinente socioculturalmente, favorecer la integralidad (expresión de afectos, creatividad, humor, motricidad), adecuados a los intereses lúdicos del niño, a su comprensión, capacidades, coordinación y habilidades de acuerdo a su edad y grado de desarrollo, posibilitando la

manipulación y la exploración activa con todos los sentidos, y deben ser variados: no estructurados y estructurado, naturales y manufacturados, fungibles y no fungibles.

4. Organización del tiempo: es el período de trabajo acorde a características de la comunidad educativa y a la modalidad curricular. Este puede ser a corto, mediano y a largo plazo. El tiempo siempre debe ser planificado, toda actividad realizada en el espacio educativo debe ser una experiencia de aprendizaje, por lo que no deben existir tiempos “muertos”, en los cuales los niños(as) sólo jueguen en el aula, sin ninguna intencionalidad pedagógica. Se debe lograr generar un paulatino equilibrio entre las actividades variables, que son aquellas que se realizan durante el día y tienen diversos objetivos, y aquellas más regulares, que buscan de manera intencionada ciertas rutinas en los niños.

5. Evaluación: la evaluación de los aprendizajes es una herramienta fundamental del educador de párvulo en el trabajo pedagógico con los niños, según las BCEP. Este procedimiento debe ser el punto de partida para el diseño curricular, y por tanto para la planificación, y la retroalimentando el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En torno a la evaluación, BCEP se refieren a diversos focos, tales como: la evaluación del contexto, la evaluación de los recursos, la evaluación del producto y especialmente del proceso de aprendizaje de los niños. De acuerdo a las BCEP *“La evaluación se concibe como un proceso permanente y sistemático, mediante el cual se obtiene y analiza información relevante sobre todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, para formular un juicio valorativo que permita tomar decisiones adecuadas que retroalimenten y mejoren el proceso educativo en sus diferentes dimensiones”*³⁴.

Es importante mencionar que las BCEP más allá de ser un marco filosófico que describe las directrices técnicas y pedagógicas que se han de tener presentes en las prácticas educativas de los ciclos iniciales, tiene una especial relevancia, ya que a partir del análisis de sus componentes y principios, se puede evidenciar cuáles son los

³⁴ Ibíd.:107.

lineamientos éticos y las concepciones paradigmáticas que subyacen al Currículum Nacional de Educación Parvularia.

2.2.3 Loris Malaguzzi y las Escuelas de Reggio Emilia: un primer acercamiento

Loris Malaguzzi nació en Italia, Corregio, el 23 de febrero del año 1920. Se destacó por ser una persona con amplias y diversas capacidades y habilidades desarrolladas en: el deporte, en el teatro, en el periodismo, en la poesía, en las artes y la pedagogía, siendo esta última área la de mayor interés para su vocación, encontrando en ella el espacio propicio para trabajar sus inquietudes. En la pedagogía encontró una manera de devolver el carácter humanizador a las relaciones y vínculos sociales, ya tan desgastados para la época, producto de las crudas y difíciles circunstancias post Segunda Guerra Mundial.

Tras el término de La Segunda Guerra Mundial, la ciudad de Reggio Emilia, quedó destruida. Debido a la fuerte crisis económica provocada por la guerra, un grupo de mujeres se vio en la necesidad de trabajar y organizarse para obtener y garantizar un lugar seguro para los niños mientras trabajaban. *“Con sus propias manos y con ladrillos de las casas derruidas por los bombardeos”*³⁵, estas mujeres levantaron la primera escuela en Villa Cella en el año 1945. Malaguzzi tiene noticias de este movimiento y decide participar y colaborar en la construcción de estos nuevos espacios educativos autogestionados en sectores populares. Fue en esta instancia, donde a Loris *“los niños le enseñaron lo que les podía enseñar”*³⁶.

El concepto de educación que se comenzaba a desarrollar, consistía *“de un ámbito socio-ideológico en el que crear relaciones, construir una colectividad, practicar la democracia y vivir la humanidad”*³⁷, significaba cimentar y reforzar una educación para y con la comunidad, haciendo partícipes a todas las personas.

En 1963 nace la primera Escuela Infantil Municipal del Ayuntamiento de Reggio Emilia para atender a niños de 3 a 6 años, y en el año 1970, se funda la primera escuela infantil para niños de 0 a 3 años. Estas escuelas se inspiran y son una

³⁵ Peralta, M. 2008:144.

³⁶ Hoyuelos, A. 2004:124.

³⁷ Berasaluce, R. 2008:198.

continuidad de las experiencias de autogestión llevadas a cabo por los movimientos de las mujeres en el campo y en la periferia durante la posguerra.

Malaguzzi, enfocaba su trabajo *“con niños pobres, de salud precaria, que hablaban dialecto y no entendían el italiano. Los padres desempeñaban un fuerte rol, ya que ellos, en especial las madres habían construido las escuelas, por lo que pedían que fueran distintas, en el sentido que se debía reconocer el derecho de los niños a aprender, a ser inteligentes (...) Así los maestros empezaron a buscar, aplicar y a aprender, y de a poco se empezó a avanzar en la idea de una escuela diferente”*³⁸.

Paulatinamente, esta perspectiva de educación, centrada en los niños, y sustentada en la participación activa de la comunidad, fue tomando cuerpo, y a su vez motivando el desarrollo de un enfoque educativo teórico y práctico, que recogió las experiencias desarrolladas en estas escuelas, y las perspectivas teóricas de autores tales como: Rousseau, Pestalozzi, Froebel, Bovet, Ferriere, Pierce, Dewey, Decroly, Gramsci, Freinet, Wallon, Cleporede, Marenko, Erikson, Piaget, Wertheimer, Lev Vygotski, Bruner, Freire, Fromm, Bronfenbrenner, Maslow, Rogers y Hawkins incorporando más tarde a: Carr, Gardner, Kagan, Shaffer, Kaye, Bateson, Morin, Prigogine, Von Foerster, Varela, Edelman, Popper, Bachelard, Lorenz, Bronowsky, Wittgenstein, Meisemberg, Arnhem y Grombrich. Sin embargo, Loris fue siempre muy cauto, crítico y reflexivo de las teorías y los autores con los que trabajaba. *“En rigor, no era prisionero de las ideas de nadie, aunque le gustaba beber de todas las fuentes”*³⁹.

³⁸ Peralta, M. 2008:145.

³⁹ Hoyuelos, A. 2004:125.

2.2.4 La teoría de los 100 Lenguajes de Loris Malaguzzi

Ciertamente, uno de los elementos más populares y característicos de la filosofía Reggioiana es la teoría de los “Cien Lenguajes del Niño”. Al describir Los Cien Lenguajes del Niño, Malaguzzi busca reconocer todas las maneras diferentes que tiene la infancia para interpretar el mundo y representar sus ideas y teorías. *“La teoría de los cien lenguajes de los niños dice relación con las distintas maneras en que los niños representan, comunican y expresan su pensamiento en los diferentes sistemas mediáticos y simbólicos”*⁴⁰.

Con esta teoría de los 100 lenguajes, Malaguzzi incita a los adultos a valorar todas las formas de expresión y comunicación que tienen los niños; reconociendo sus cien maneras de pensar, jugar, hablar, escuchar, sorprenderse, amar y alegrarse, reconociendo que los niños tienen infinitas maneras de entender, descubrir, inventar y soñar⁴¹. *“mezcla de una semiología que trata de descubrir 100 señales potentes y vitales que los niños de la escuela infantil, envían al mundo de los adultos, para que ese mundo aprenda a no defraudarles, aprenda a entender cuáles son los códigos de sus propios lenguajes, que convergen en una pasión muy fuerte del vivir, del conocer”*⁴². Malaguzzi apuesta por todos estos lenguajes, porque piensa que a través de las conexiones que logran establecer los niños, con sus diferentes expresiones, construyen un mundo nuevo de significados y riquezas, donde no son las palabras exclusivamente el único medio de expresión lo que rompe con las barreras culturales del lenguaje y los sesgos interpretativos sensoriales. Los cien lenguajes permiten la optimización de la comunicación entre niño y adulto, pues de esta forma se cuenta con múltiples códigos para interpretar los mensajes y sus sentidos. De esta manera, los niños no están vinculados tan fuertemente al mundo de las ideas, ni tienen estructuras mentales tan arraigadas; por lo tanto, viven la creatividad de manera más auténtica a la de los adultos, y el poder atender y expresar una multiplicidad de códigos para la expresión y la escucha comunicativa con los niños, es algo que estrecha los vínculos relacionales entre la cultura infantil y la cultura comunicativa adulta. Según Malaguzzi,

⁴⁰Moss, p. 2010:2

⁴¹Hoyuelos, A. 2004:11

⁴² Malaguzzi, L. en Cabanellas y Hoyuelos. 1996.

la gestualidad, las miradas, las sensaciones y percepciones, son expresiones que no están en una lengua difícil de comprender, por esto, la pedagogía Reggiana, toma la diversidad de expresión de los niños y abre los horizontes hacia nuevos espacios y conocimientos.

Malaguzzi considera vital la escucha de los Cien Lenguajes en la educación de los niños, pues para el pedagogo, el comunicarse en diversos niveles y a través de diversos códigos, es un derecho que la escuela tradicional, y la restrictiva cultura moderna -con o sin conciencia de ello- ha robado históricamente a la humanidad; dado que la educación tradicional, parece más interesada en disminuir el potencial y la complejidad del ser humano, que en desarrollar de forma global y pertinente todas sus potencialidades⁴³, pues generalmente en estos espacios, la integralidad de los niños se separa en polos dicotómicos que no hacen más que aislar la mente del cuerpo y el intelecto de las emociones⁴⁴.

Bajo esta concepción, la propuesta filosófica de Malaguzzi, ha privilegiado por sobre todo, la escucha de las palabras de los niños y sus productos gráficos; la observación de su actuar, explorar, intervenir y esperar. Estas escuelas, animan a los niños a representar su mundo, a través de los diferentes lenguajes simbólicos de los que están dotados. De esta forma se revaloriza la trascendencia del ser humano, y se devuelve a los niños la posibilidad de explorar en su inagotable dotación innata, desarrollándose con la libertad y encanto, que a su propio ser inspire.

⁴³ Malaguzzi, L. en Hoyuelos. 2006.

⁴⁴ Hoyuelos, A. 2004:11

2.2.5 Sustento Filosófico de la Propuesta Pedagógica de Loris Malaguzzi

Sobre la Complejidad y la Incertidumbre

La Incertidumbre

“Lo esperado no se cumple, y para lo inesperado un dios abre la puerta”⁴⁵.

Uno de los conceptos teóricos claves que dan piso a la teoría de la complejidad, y permiten comprender su contextualización, es la noción de Incertidumbre.

Vivimos en una época cambiante, día a día nos enfrentamos a cambios vertiginosos cada vez más acelerados, en tecnologías, comunicaciones, conocimientos y valores. Vivimos en un mundo donde todo está ligado, y las interpretaciones son ambivalentes, cada día existen más pruebas de que la historia humana es una aventura desconocida. El siglo XX enfrenta una pérdida de futuro, el devenir es completamente insospechado y la realidad no es evidentemente legible⁴⁶.

La historia avanza pero no por un camino lineal, pasa por turbulencias, desviaciones, fases inmóviles, estadios y períodos de latencia, etc. Por esta razón, si se quiere construir herramientas que permitan transformar el presente, para un mejor futuro, es necesario aprender a enfrentar la Incertidumbre. *“Toda evolución es el logro de una desviación cuyo desarrollo transforma el sistema donde ella misma ha nacido”⁴⁷*. El surgimiento de lo nuevo no se puede predecir, sino no sería nuevo. El surgimiento de una creación no se puede conocer por anticipado, sino no habría creación.

Dado que el devenir es incierto y permanentemente cambiante, hay que aprender a interpretar la complejidad de la realidad y ser realista en lo complejo, teniendo en cuenta que nada es tal cual como se ve, y que siempre hay un posible aún invisible en

⁴⁵ Eurípides en Morín, E. 1999

⁴⁶ Morín, E. 1999

⁴⁷ *Ibíd.*:40

lo real. *“Toda acción escapa a la voluntad de su autor cuando entra en el juego de las inter- retro-acciones del medio donde interviene”*⁴⁸.

Para enfrentar el futuro, ya no sirven programas rígidos que señalen un determinado camino de acción, o que configuren a priori, paso a paso las decisiones o actuaciones por las que debemos ir pasando, pues *“el programa establece una secuencia de acciones que deben ser ejecutadas sin variación en un entorno estable; pero desde el momento que se establece una modificación de las condiciones exteriores el programa se bloquea”*⁴⁹. En este contexto, es necesario el uso de Estrategias.

La Estrategia elabora un escenario de acción que examina las certezas, las incertidumbres, las posibilidades y las improbabilidades de una situación. Dar respuesta a las incertidumbres, significa hacer una buena elección de decisiones que apuesten por un camino, pero con conciencia de la infinidad de caminos posibles. Para que las Estrategias permitan enfrentar Incertidumbres, es necesario que éstas, tengan en cuenta las complejidades inherentes a sus propias finalidades, y que en el transcurso de la acción pueda modificarse en función de los riesgos, informaciones, cambios de contexto⁵⁰.

La Complejidad

*“La simplicidad limita las posibilidades de comprender un fenómeno profundamente”*⁵¹.

No es posible definir la complejidad de un modo significador. No es algo definible de manera simple, *“la complejidad es una palabra-problema y no una palabra-solución”*.⁵² El sentido de la complejidad nos da el sentido del carácter multidimensional de toda realidad.

⁴⁸ *Ibíd.*: 44

⁴⁹ *Ibíd.*:39

⁵⁰ *Ibíd.*:1999

⁵¹ Morin, E. 2001:15

⁵² *Ibíd.*

La complejidad es “*el tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares, que constituyen nuestro mundo fenoménico. Así es que la complejidad se presenta con los rasgos inquietantes de lo enredado, de lo inextricable, del desorden, la ambigüedad, la incertidumbre. De ahí la necesidad, para el conocimiento de poner orden en los fenómenos, rechazando el desorden, de descartar lo incierto [...] Pero tales operaciones, necesarias para la inteligibilidad corren el riesgo de producir ceguera si eliminan los otros caracteres de lo complejo*”⁵³.

El enfoque complejo intenta comprender fenómenos eliminando toda clase de certezas, no explicar fenómenos a partir de conocimientos establecidos. La complejidad busca comprender los fenómenos desde los múltiples elementos que los componen, sin separarlos de la unidad que los integra; pues, se concibe que la unidad del todo, resulta más relevante que la suma de las partes.

Teoría de la Complejidad

Uno de los pilares básicos que describen la lógica comprensiva con que la filosofía de Loris Malaguzzi pretende enfrentar los fenómenos, es la teoría de la Complejidad, la que se podría sintetizar en los siguientes tres principios:

- *Principio Dialógico*: comprende la necesidad de una compleja asociación de diversos aspectos, para que exista, funcione y se desarrolle un fenómeno organizado. Cada fenómeno se entiende como resultado de muchos factores influyentes, entendiéndose además, que “*toda acción escapa a la voluntad de su autor cuando entra en el juego de las inter-retro- acciones del medio donde interviene*”⁵⁴.
- *Principio Recursivo*: comprende la interacción como retroactiva, donde los efectos obtenidos, influyen sobre las causas que lo originaron. Los procesos se

⁵³Morín, E. en Cabanellas. 1998

⁵⁴Morín, E. 2010: 32

conciben circulares. Cada fin es un nuevo comienzo. Idea de auto-organización y autoproducción.

- *Principio Hologramático*: la totalidad está siempre presente en cada una de las partes, y a la vez, cada parte podría por si misma dar cuenta del todo⁵⁵. De esta forma, cada parte tiene su singularidad, pero contiene la organización del total y es capaz de regenerar esa totalidad.

Incertidumbre, Complejidad y Conocimiento

“La educación debe mostrar que no hay conocimiento que no esté, en algún grado, amenazado por el error y por la ilusión”⁵⁶.

La complejidad parte de *“la aceptación de lo inalcanzable del conocimiento”⁵⁷*, y desde esta mirada completamente abierta y llana, intenta hacer emerger todo lo nunca antes visto, de cada fenómeno.

Morín, afirma que uno de los fenómenos más elocuentes que se pueden comprender desde lo complejo es el conocimiento. Para el autor, el conocimiento es un fenómeno complejo porque está permanentemente bajo el riesgo del error y la ilusión, es decir, es un fenómeno que es imposible de asir completamente, ya que siempre se construye a partir una visión parcelada de la realidad, una visión errónea que sólo puede entregarnos ilusiones de conocimiento más o menos cercanas, pero ninguna clase de certezas, dado las limitaciones de nuestros sentidos, interpretaciones y experiencias, por lo tanto, el conocimiento siempre está sujeto al riesgo del error y las imágenes inexactas de la realidad. En este sentido, Morín piensa que *“sólo debemos, reconocer como dignas de fe, las ideas que conllevan la idea de que lo real resiste a la idea.”⁵⁸*, es decir, luchar contra la ilusión del conocimiento a través de la multi-interrogación de la realidad.

⁵⁵ *Ibíd.*

⁵⁶ Morín, E. 2001:5

⁵⁷ Hoyuelos en Berasaluce, 2008: 242.

⁵⁸ Morín, E. 2001:12

Cuando Morín se refiere a la complejidad del conocimiento humano, intenta hacer visible que la humanidad no depende ni se explica a partir de variables elementales de fácil identificación, por el contrario, alude a un conocimiento que se construye a partir de múltiples relaciones interconectadas y complementarias, por lo tanto, en la búsqueda de su comprensión no es posible dar una simple respuesta.

La complejidad construye conocimiento, pero no lo limita, es una postura que está permanentemente abierta al cambio y al cuestionamiento. La complejidad no tiene mecanismos trazados en la construcción del conocimiento, no tiene pautas pre establecidas ni formas absolutas de hacer las cosas, simplemente funciona a través de estrategias amplias que permiten la reconstrucción constante del fenómeno que se investiga.

En un mundo complejo e incierto como el contemporáneo, se acepta la condición parcial y superficial del conocimiento; entendiendo que el conocimiento no es un espejo del mundo exterior, capaz de representar y explicar la realidad; sino por el contrario, el conocimiento es simplemente una más de las infinitas posibilidades de explicación a una realidad posible de acercarse a un fenómeno, pero completamente inaccesible.

El autor acusa que el conocimiento y la educación en la actualidad, no son contemplados como fenómenos complejos. Morín, atribuye a la educación tradicional una visión sesgada y simplista del conocimiento humano, sus disposiciones, sus imperfecciones, sus dificultades, etc. Señalando que las metodologías que pretenden construir conocimiento, realmente no lo desarrollan, sino que simplemente suelen ser estudios simples, segmentados a través de disciplinas que no se dan puntos de encuentro con otras; simples visiones parceladas que no permite una visión del entramado. Un conocimiento desvinculado de la vida, de la historia, de la realidad y los intereses de las personas.

Como consecuencia de la especialización del conocimiento, se perdería el contexto y la globalidad de estos, ya que la hiper-especialización impide ver lo complejo, el

fenómeno en su conjunto, pues la especialización abstrae, extrayendo un objeto de su conjunto, rechazando los lazos que conectan la totalidad.

“La inteligencia parcelada, compartimentada, mecanicista, disyuntiva, reduccionista, rompe lo complejo del mundo real en fragmentos separados, fracciona los problemas, separa lo que está unido, unidimensionaliza lo multidimensional”⁵⁹. Morín señala que el conocimiento segmentado deviene de una inteligencia parcelada que termina por engeguerse, que destruye desde el comienzo las posibilidades de comprensión y de reflexión; que reduce las oportunidades de un juicio correctivo o de una visión a largo plazo.

“La educación debería mostrar e ilustrar el destino con las múltiples facetas del humano: el destino de la especie humana, el destino individual, el destino social, el destino histórico, todos los destinos entrelazados e inseparables”⁶⁰. Es por ello que para el autor, una de las vocaciones esenciales de la educación del futuro debería ser el examen y el estudio de la complejidad humana.

En este sentido Morín, consciente de la multidimensionalidad del ser humano, piensa que el conocimiento pertinente debe enfrentar la complejidad, por lo tanto, que la educación del futuro deberá ser una enseñanza universal, que sea capaz de conocer al ser humano situarlo en el universo y a la vez separarlo de él⁶¹. A este problema está enfrentada la educación del futuro, ya que existe una inadecuación cada vez más amplia y profunda los saberes, los cuales se encuentran cada vez más desunidos, divididos y compartimentados. En un contexto como éste, surge la necesidad imperiosa de comprender y vislumbrar el conocimiento como un fenómeno complejo, del cual la educación debiera hacerse cargo.

⁵⁹ Morín, E. 2001:16

⁶⁰ Morín, 2001: 21

2.2.6 Principios Inseparables: lo Ético, lo Estético y lo Sociopolítico

Los principios de la filosofía de Loris Malaguzzi, se entienden como los elementos estructurantes de su obra y pensamiento, y otorgan sentido a cualquier proyecto educativo. La pedagogía que de estos principios se desprende, busca una construcción ética, política y estética de la infancia, y de la comunidad educativa en general.

Dimensión Ética de la Filosofía Pedagógica Reggiana

“La indeterminación del ser humano revela la incertidumbre de su propio desarrollo”⁶².

La ética de esta filosofía busca ser una actitud científica, entendida como; “una actitud abierta y comprensiva, limpia de prejuicios, dispuesta siempre a poner las ideas a prueba en la experiencia y a modificarlas sólo de conformidad con la experiencia misma”⁶³.

La ética de la obra de Malaguzzi es un concepto con múltiples dimensiones: por un lado es una ética que permite al sujeto seleccionar con inmediatez entre un conjunto de normas y luego aplicarlas en situaciones particulares, y por otro, permite una investigación de lo valioso y de lo que realmente importa, siendo una exploración *“acerca del significado de la vida o de aquello que hace que la vida merezca vivirse”⁶⁴.*

Para Malaguzzi, la ética *“trata de recuperar la cultura de la infancia para que se entremezcle y forme parte de la cultura del hombre y la mujer. Una cultura que posee una particular manera de entender y categorizar la realidad. Una cultura que contiene, sus valores y normas, sus lenguajes y rituales, y sus propios ritmos. Elementos que deben ser respetados y valorados como procesos y productos culturales”⁶⁵.*

⁶² Cuadernos pedagógicos. N°307:256

⁶³ Abbagnano y Visalberghi. en Hoyuelos, A. 2004:38.

⁶⁴ Ludwig. en Hoyuelos, A. 2004:36.

⁶⁵ Hoyuelos, A. 2004:325

También, es la ética del pragmatismo de Dewey, que acepta la incertidumbre, el error, la precariedad y el riesgo, sin caer en oposiciones y articulaciones absolutas. *“El concepto de ética que asumimos para nuestro sistema interpretativo es, en resumen, una ética entendida como un reto o desafío hacia la condición humana, esa naturaleza fronteriza que conduce a elecciones prudentes, pero también pasionales, en la justa medida”*⁶⁶.

A continuación, se presenta un cuadro resumen de estos principios éticos y las estrategias educativas que le otorgan sentido práctico:

É T I C A	<p>PRINCIPIO 1 La educación empieza con la imagen del niño, una imagen que revela la indeterminación del ser humano.</p>	E S T R A T E G I A S	<ul style="list-style-type: none"> • La pedagogía de la escucha. • La observación a través de sondas de investigación- acción. • La idea de proyecto frente a la programación.
	<p>PRINCIPIO 2 Educar significa incrementar el número de oportunidades posibles.</p>		<ul style="list-style-type: none"> • Una adecuada organización de las escuelas. • Los grupos pequeños. • Los roles del adulto. • Distribución o reparto personalizado de responsabilidades.
	<p>PRINCIPIO 3 El niño es un sujeto de derechos históricos y culturales.</p>		<ul style="list-style-type: none"> • Defensa de los derechos de los niños, de los educadores, de las familias y de la mujer. • La identidad de la escuela y de la Educación infantil. • Desarrollar los derechos de la infancia tomando prestada la voz de sus cien lenguajes.

Cuadro N°3: Dimensión Ética⁶⁷.

⁶⁶ Ibíd.:39.

⁶⁷ Berasaluce, R. 2008:272

Dimensión Estética de la Filosofía Pedagógica Reggiana

“El desarrollo del sentido estético es la síntesis entre el pensamiento, el sentimiento y la percepción que se manifiestan en el juego, en el arte y en la vida”⁶⁸.

Una pedagogía estética es una pedagogía de las relaciones. La estética de la que habla Malaguzzi en su filosofía, tiene relación con; *“ser sensible a la estructura que conecta las cosas o los acontecimientos”⁶⁹*. La filosofía pedagógica de Malaguzzi, a través de su visión estética, busca permanentemente mantener la unidad del complejo entramado de la experiencia educativa.

La estética, como uno de los principios fundamentales de la pedagogía de Loris Malaguzzi, es un elemento transversal que engloba a la escuela en su totalidad, pues se preocupa tanto por los procesos de quien crea, como del espectador de la experiencia estética. La pedagogía organizada desde la estética, intenta plasmar integridad, unidad y armonía en cada una de las dimensiones que conforman una escuela, desde los aspectos más generales; como la belleza y conformidad de los espacios educativos, hasta la estética de las actitudes y emociones con que cada uno de los actores se inserta en el proyecto educativo.

“El desarrollo del sentido estético es la síntesis entre el pensamiento, el sentimiento y la percepción que se manifiestan en el juego, en el arte y en la vida”⁷⁰. Malaguzzi considera fundamental tener una visión estética respecto a la escuela, ya que cree que esta actitud provoca una forma diferente de mirar; que nombra y media los acontecimientos vitales con una *“percepción globalizadora y selectiva al mismo tiempo”⁷¹*, potenciando una actitud reflexiva que se mueve en el abismo de la duda, de la ambigüedad, en un territorio donde las verdades no son obvias, sino inciertas y donde el desequilibrio creador puede emerger.

⁶⁸ Abad, M. 2009:45

⁶⁹ Hoyuelos, A. 2006:32.

⁷⁰ Abad, M. 2009:28

⁷¹ Parini en Hoyuelos, A. 2006:84

La estética de las escuelas que habla Malaguzzi, tienen relación con una actitud que intenta apostar por lo insólito, lo divergente y lo original, traspasando las fronteras de la uniformidad y los estilos clásicos predominantes de la descuidada estética escolar.

Esta perspectiva estética considera la contemplación de las cualidades sensorialmente perceptibles de los objetos, y también, la interpretación de todas las experiencias que permitan profundizar los sentimientos y emociones que despiertan la sensibilidad de los niños.

La estética también es entendida como un medio de manifestación de la cultura de los niños, que permite dar cuenta de cómo la comunidad educativa vive, comprende y socializa los valores de los niños y los objetivos que esta se propone sobre la educación.

Velar por la estética de una escuela significa, hacer todo lo posible para agradar y provocar a quienes la componen; significa transformar la escuela en un espacio alegre y placentero para todos. Entendiendo que la estética no es otra cosa que la búsqueda de *“lo que realmente resulta imprescindible para nuestra propia autoestima”*⁷². La estética en la pedagogía se entiende además, como la importancia dada a cada detalle, el gusto por enseñar las cosas, cuidadosa y atractivamente; el interés por equilibrar y redondear las acciones, el gusto por cultivar la sensibilidad personal.

El cuidado de la estética en las escuelas Reggiana, no es casual ni azaroso. Existe un equipo de profesionales llamados “atelieristas”, que promueven y facilitan el equilibrio estético; y tienen como estrategia, discutir, reflexionar y generar, un apoyo fundamental a los niños en la comunicación de sus ideas a través de diversas formas de expresión, provocando y diseñando entornos que refuercen la conciencia perceptiva de los niños y proporcionando espacios y materiales para que exploren y se maravillen con la curiosidad y expresen sus ideas.

⁷² Trias en Hoyuelos 2006:62

Una escuela concentrada en la estética, va mucho más allá de velar por un ambiente enriquecido de forma bella y armoniosa, tiene relación con la preocupación por crear ambientes, espacios y experiencias de aprendizaje que ofrezcan posibilidades de interacción e interrelación permanente, en donde se desate el asombro, el entusiasmo e inviten a explorar.

Las estrategias educativas, que permiten poner en ejecución esta filosofía:

E S T É T I C A	PRINCIPIO 1: La escuela es un ámbito estético habitable.	E S T R A T E G I A S	<ul style="list-style-type: none"> • Concepción del aprendizaje y del desarrollo del niño como un motivo de placer. • La calidad del espacio-ambiente.
	PRINCIPIO 2: Construir pedagogía es soñar la belleza de lo insólito.		<ul style="list-style-type: none"> • El taller. • La metáfora.
	PRINCIPIO 3: Educar supone desarrollar las capacidades narrativas de la seducción estética.		<ul style="list-style-type: none"> • La documentación. • La creatividad de los cien lenguajes de Loris Malaguzzi.

Cuadro N°2: Dimensión Estética ⁷³.

⁷³ Berasaluce, R. 2008:273

Dimensión Sociopolítica de la Filosofía Pedagógica Reggiana

“Una sociedad que se construya sobre el carácter primordial de los derechos a la infancia, será una sociedad que reconquiste la medida humana del hombre y que se ponga al servicio de sus valores y su liberación”⁷⁴.

La pedagogía desarrollada por Loris Malaguzzi, es considerada eminentemente política, por su fuerte compromiso social y cultural con los derechos de la infancia: *“la pedagogía y la política son (...), dos caras de la misma moneda. Una pedagogía política, o una política pedagógica tratan de construir una sociedad laica con más derechos, sobre todo para los niños y las mujeres...”⁷⁵*. Así mismo, la escuela y la educación, son aspectos cruciales y decisivos, respecto a la transformación social y democrática.

La formación ciudadana, es uno de los objetivos principales de las escuelas de Reggio Emilia. A través del conocimiento y manejo de los derechos y deberes de la infancia, los niños se vinculan de forma más consistente con la comunidad a la que pertenecen. La participación activa y comprometida en las dinámicas políticas de la comunidad en general, contribuye a la transformación social, mientras la escuela replica la realidad social, y los niños participan de ésta, la educación devuelve a la ciudad, lo que la ciudad invierte en ella.

Desde una perspectiva sociopolítica y de formación ciudadana, es necesario reconocer y comprender que el niño es un sujeto de derechos históricos y culturales. El derecho para Malaguzzi, es *“una riqueza en potencia: se puede usar o no. Pero, para poseer y ostentar un derecho debe ser reconocido por los otros, por la ley. (...) los niños identifican el derecho con el hacer o, (...) poder hacer algo, lo que significa para ellos, estar legitimados y considerados para llevar a cabo sus ideas y sus pensamientos, (...) que no tienen por qué, coincidir con los de los adultos”⁷⁶*. Bajo esta lógica, los derechos del niño están siempre en función de sus necesidades, y

⁷⁴ Hoyuelos, A. 2004:281

⁷⁵ Cuadernos de Pedagogía N°307:256

⁷⁶ Hoyuelos, A. 2004:278-279

consideran, supuestos fundamentales que deben ser conocidos, comprendidos, y respetados.

Los derechos de la infancia, según Loris Malaguzzi, se articulan principalmente a través del derecho a estudiar y a recibir una educación de calidad. Este derecho es *“inalienable, y permite dar un nuevo estatus a la infancia en la sociedad”*⁷⁷. La proclamación de éste derecho, necesariamente implica considerar otros, que de forma interrelacionada, dan fuerza y sentido a la propuesta filosófica pedagógica de Loris Malaguzzi:

- *“(...) tener una relación aseguradora y positiva tanto con los coetáneos como con los adultos”*⁷⁸.
- *“(...) construir y co-construir su conocimiento, es decir, su cultura”*⁷⁹.
- *“(...) disponer de un espacio de acción suficiente. Un espacio cualificado en el que el niño pueda construir activamente sus experiencias”*⁸⁰.
- A ensuciar. *“Por medio de la experiencia, lo desinhibe, le otorga el gusto de hacer, le reconoce el derecho a error y al perfeccionamiento de su manera de actuar, y sobre todo a poder abarcar el campo de elección actividades”*⁸¹.
- *“al ruido y al silencio, (...) a estar con los otros, a estar solo o con pocos niños”*⁸²; y el derecho a *“(...) comer y dormir en condiciones adecuadas”*⁸³.

Estos derechos están considerados para la totalidad de la población infantil. *“Es importante acreditar al niño sus derechos y potencialidades sin diferencias de clase social, de proveniencia, de cultura, más allá de las diferencias individuales”*⁸⁴.

⁷⁷ Ibid.:280

⁷⁸ Ibid.:282

⁷⁹ Ibid.:287

⁸⁰ Ibid.:278-279

⁸¹ Ibid.:283

⁸² Ibid.:282

⁸³ Ibid.:283

Para que la pedagogía y la educación desarrollen una cultura de derechos de la Infancia, las políticas gestionadas por los gobiernos locales se tornan de gran importancia. Éstas requieren, necesariamente, que las intervenciones que promuevan, se caractericen por ser decisivas, y propendan a la calidad de la infraestructura, personal, programas educativos, fiscalización constante, poniendo especial énfasis en la apertura de espacios e instancias de diálogo y participación ciudadana en la escuela y la comunidad en general.

Los principios sociopolíticos y las estrategias educativas que hacen posible su ejecución.

S O C I O P O L I T I C O	<p>PRINCIPIO 1 La pedagogía siempre es política; política y pedagogía siempre establecen una relación de carácter cultural y social.</p>	E S T R A T E G I A S	<ul style="list-style-type: none"> • El reciclaje profesional como construcción de sujetos políticos. • La relación básica entre investigación educativa y política. • La búsqueda de solidaridades intelectuales.
	<p>PRINCIPIO 2 La escuela y la educación son aspectos fundamentales de la transformación social.</p>		<ul style="list-style-type: none"> • La información a través de datos reales. • Para poder realizar una transformación crítica de la cultura y de la sociedad, se hace necesario realizar un análisis serio de la situación política del país. • Permanecer siempre en movimiento. • La participación y la gestión social como formas de transformación social y política.
	<p>PRINCIPIO 3 La participación y la gestión social son formas de intervención política de la escuela en la ciudad y de la ciudad en la escuela.</p>		<ul style="list-style-type: none"> • La participación de las familias y de los ciudadanos en la escuela es una cuestión de relaciones humanas. • La calidad de la habitabilidad de los espacios. • El amplio teclado de oportunidades que la escuela debe brindar. • La concepción práctica de la participación. • La institucionalización de la participación. • La normativa municipal.

Cuadro N°1: Dimensión sociopolítica ⁸⁵.

⁸⁴ Ibíd.

⁸⁵ Berasaluce, 2008:274

2.2.7 Fundamentos esenciales de la propuesta Filosófica Pedagógica de Loris Malaguzzi.

La acuciosa revisión de fuentes bibliográficas del pensamiento y obra de Loris Malaguzzi, permitió construir un marco de referencia sobre los fundamentos esenciales que sustentan el quehacer pedagógico de esta propuesta filosófica.

Los fundamentos construidos son: Imagen de Infancia, Estrategias del Trabajo Pedagógico, y Organización de la escuela; los cuales se levantaron a partir de aspectos teóricos de la propuesta filosófica de Loris Malaguzzi, y la contrastación de la realidad observada en la práctica, por lo tanto, es importante comprender que éstos, son fundamentales para analizar las practicas pedagógicas implementadas, y han sido construidos especialmente para el desarrollo del presente estudio.

2.2.7.1 Imagen de Infancia

El concepto de Infancia comprende una amplia gama de significados que varían según las miradas. Así, la infancia puede entenderse como una categoría temporal que, de forma convencional, considera un espacio de tiempo socioculturalmente definido. Por otro lado, se habla de infancia, cuando se hace referencia a una categoría demográfica que denota un conjunto de población radicada en un espacio geográfico. Otra perspectiva de infancia considera este concepto como el *“conjunto de características psico-socio-biológicas de los sujetos en estado de desarrollo (...)”*⁸⁶.

Finalmente, y he aquí el punto de discusión, la infancia se comprende también como *“aquello que la gente dice o considera respecto de ella”*⁸⁷. Nace de una imagen colectivamente compartida que va cambiando histórica y culturalmente. Esta imagen se define a partir de asociaciones y relaciones de ideas y significados, que urden un conocimiento lógico y ampliamente socializado respecto de lo que se considera como Infancia.

⁸⁶ Casas, 2006: 23

⁸⁷ Casas, 2006: 24

Ferran Casas, comprende la Imagen de Infancia, como representaciones sociales. Las que forman *“un conjunto de implícitos o de saberes cotidianos resistentes al cambio (sean verdaderos o falsos desde cualquier disciplina científica), y tienen cuerpo de realidad psicosocial, ya que no existen sólo en las mentes, sino que generan procesos (interrelaciones, interacciones o interinfluencias sociales) que se imponen a la infancia y condicionan a niños y niñas, limitando la posibilidad de experiencias o perspectivas de análisis, fuera de esta lógica.”*⁸⁸

Las representaciones sociales emergen de un contexto sociocultural global. Este contexto no sólo considera aspectos materiales, sino que además se configura a través de elementos psicosociales: *“actitudes, representaciones, atribuciones, categorizaciones, estereotipos, percepciones sociales, valores, ideologías, etc.”*⁸⁹, los que están permanentemente naturalizados hasta hacerse invisibles e incuestionables.

El significado de las palabras en la construcción de la Imagen de Infancia

Mediante el uso del lenguaje, la sociedad ha logrado significar consensuadamente su realidad. *“El ser humano crea significados sobre el mundo que le rodea y sobre él mismo, sobre lo que considera que es todo eso y acerca del mundo deseable para él, inventando conceptos que le sirven de referencia para verse, comprenderse y valorarse”*⁹⁰. Utilizando las palabras se visibilizan discursos socialmente construidos, interiorizados y compartidos por una comunidad específica. A través del lenguaje también se representa y se otorga significado a la Infancia.

Para conocer los parámetros desde los que se comprende, actúa y evalúa la infancia, resulta preciso reflexionar respecto de los discursos sociales que organizan las percepciones y los principios para la acción de los adultos hacia los niños en general. En este plano, las percepciones y concepciones de Infancia se materializan a través del lenguaje, pero emergen, según Sacristán, desde las propias experiencias, recuerdos y apreciaciones que como niños, experimentaron los adultos. En esta

⁸⁸ Ibid.

⁸⁹ Casas, 2006: 27

⁹⁰ Sacristán., J. 2003:23

dinámica se activa *“un discurso cargado de conceptos y de combinaciones de éstos, cuyos significados (que son construcciones nuestras) acotan el sentido que adquiere esa realidad para nosotros, a la hora de pensar y actuar en, y ante ella”*⁹¹. Las relaciones y comportamientos que se construyen con el otro, están apoyados en un bagaje de experiencias mucho más elementales y menos elaboradas, pero inmensamente útiles; *“los significados de la infancia para la gente corriente, e incluso para los profesores, son extraídos de la propia experiencia y de la vida cotidiana que, al ser asimilada, es reproducida”*⁹². Así, los adultos piensan a los niños a partir de categorías cognitivas y emocionales, elaboradas desde la comunicación, la socialización de discursos, y principalmente de su propia experiencia.

Por otro lado, la Imagen de Infancia, además de configurarse a partir de la experiencia propia de la niñez (homogénea y hegemónica), se sustenta en conceptos académicos y técnicos, muchas veces descontextualizados. En el espacio escolar, los profesores son poseedores de una poderosa cultura semántica que direcciona el quehacer pedagógico, a través de un lenguaje altamente especializado, cuyas representaciones han sido configuradas por terminologías provenientes del mundo científico social. Conceptos como; aprendizaje, evaluación, enseñanza, inteligencia, clase social, ciudadanía, cultura, medioambiente, calidad de la enseñanza, capital social, docente, educación pública, currículum, niño, constructivismo; encierran significados muy bien delimitados, que representan e interpretan la infancia de una determinada manera.

Hoy en día, en la vida cotidiana, las imágenes sociales sobre la infancia no sólo se elaboran, reproducen, y recrean en las relaciones familiares y escolares, sino que además, la *“publicidad, los medios de comunicación, el cine y la televisión, la industria y el comercio del juguete, desempeñan un papel determinante en la configuración de la Imagen de Infancia, construyendo formas arquetípicas de ser menor”*⁹³.

⁹¹ Ibíd.

⁹² Ibíd.

⁹³ Ibíd.

La construcción de una visión hegemónica de Infancia

Los medios de comunicación, a través de diversos mecanismos, controlan de forma sutil pero eficaz, el discurso y la visión empobrecida y marginal de la Infancia. Haciendo uso de estrategias magistrales como la publicidad; manipulan, intervienen, orientan y normalizan una perspectiva particular y específica de la Infancia. Se transmite agresivamente, una representación mediatizada y artificial de lo que son los niños y cuáles son sus necesidades.

El objetivo principal de la legitimación de una Imagen de Infancia con estas características, es el control total del espacio simbólico de la vida desde sus inicios. A diario, y cada día con mayor énfasis, se organiza una red de percepciones y significados que establecen dinámicas y lógicas del cómo de las relaciones sociales entre los niños y los adultos, y el mundo del que son parte.

La dominación y el poder que se ejerce hacia la infancia, a través de la distorsión de los medios de comunicación, provoca que se normalicen discursos respecto del deber ser, y se imparcialicen y objetiven sus consecuencias. Esta visión penetra en la subjetividad de los individuos sociales mediante *“la inculcación en hombres y mujeres de un conjunto de disposiciones duraderas que generan (...) el inconsciente cultural”*⁹⁴.

En este contexto, el enfoque referencial para comprender la Infancia está basado en la “Compasión”, en la cual los niños son objeto de sentimientos de vulnerabilidad, inocencia, desprotección y dramaticidad. En las campañas publicitarias, aparecen imágenes cargadas de escenarios perversos y trágicos donde se exagera de distintas maneras, la condición vulnerable y carente de la Infancia. El paternalismo/maternalismo derivado de esta situación, *“reproduce una relación, que se pretende protectora, pero que es descaradamente asimétrica”*, donde se crea una fuerte dependencia ficticia de ciudadanía tutelada que decanta en represión, opresión y criminalización.

⁹⁴ Bustelo, E. 2006

La visión predominante de Infancia, está relacionada con la responsabilidad de recibir y asegurar la continuación del orden social a pesar de ella misma, *“una buena imagen de una infancia sujeta a su origen: una infancia originada que debe renunciar a su originalidad. (...) como imaginar a un ser cuyo objetivo es permanecer idéntico así mismo, a lo eterno y lo inmutable.”*⁹⁵ No obstante, cuando el comienzo de la niñez se esgrime a partir de sí misma, y no de la infancia ya comenzada, es un nuevo comienzo, un nuevo principio.

La Infancia debiera ser *“juego, cadencia, ritmo, imaginación y apertura”*⁹⁶, apertura para otro comienzo, un comienzo que promueve la emancipación, al margen de su determinismo cultural y social. Este comienzo, ascético de normas, pautas, y sin una estructura definida, debe transformarse potencialmente en el momento de irrumpir en el espacio social y generar las grandes revoluciones.

Dimensiones de la Construcción de Imagen de Infancia

En la construcción de la Imagen de Infancia, Sacristán plantea supuestos de interpretación de los determinantes que la componen la construcción de la infancia, cuyos elementos se entienden en un mundo de contraposiciones entre el menor y el adulto; *“ambos están constituidos por prácticas en las que participan, discursos que tratan de comprenderlos y modelos utópicos de referencias; elementos que se enlazan entre sí generándose complejas interdependencias entre ellos”*⁹⁷.

- Los componentes discursivos que tratan sobre la infancia tienen raíces en las capas más profundas de la cultura.
- En las sociedades complejas existe una separación del menor con el adulto, como es el caso de la escolarización.

⁹⁵ Bustelo, E. 2006:146.

⁹⁶ Ibid.

⁹⁷ Sacristán, G. 2003:20

- Los menores reales se definen por las circunstancias concretas del modo de vida. No hay infancia prototípica uniforme e ideal.
- Los adultos tienen un sistema de vida en que caben o no los menores.
- La familia provee al menor según las posibilidades propias de su medio.
- La psicología y las ciencias sociales han aportado nuevas formas de ver la infancia, construyendo discursos intelectuales sobre cómo las condiciones de vida construyen al ser humano.
- La edad de ser menor es también un momento cargado de esperanza para los adultos sobre los que proyectan sus ideales.

Al construir una imagen de Infancia, es necesario incluir todos aquellos factores culturales y sociales particulares de cada espacio o contexto, para que de esta forma, el quehacer pedagógico y las prácticas de la escuela, se diseñen acorde a las características de la Infancia con la que se trabaja. *“Mientras la educación sea entendida como una actividad que se realiza a través del intercambio entre las personas y gracias al mismo, la imagen que tengamos de dichas personas será un factor determinante de la relación entre ellas”⁹⁸.*

La Imagen de Infancia en La Escuela

El quehacer pedagógico implica necesariamente, además de la labor de enseñar, la caracterización de los sujetos con que se trabaja. Esta determina significativamente la dinámica de las relaciones llevadas a cabo, y la imagen que se desprende. *“El alumno, como el niño, el menor o la infancia en general, son invenciones de los adultos, categorías que construimos con discursos que se relacionan con las prácticas de estar*

⁹⁸ Sacristán, G. 2003: 25

*con ellos y de tratarlos. Son elaboraciones atribuidas a los sujetos que pensábamos tienen alguna de esas características*⁹⁹.

La infancia ha construido en parte al alumno y éste a su vez, ha construido parcialmente a la Infancia. Ambas categorías pertenecen y aluden a mundos donde se separa a los menores de los adultos; la infancia respecto de los mayores y el alumno en relación a la persona emancipada, siendo esta una característica de las sociedades modernas: *“estar escolarizado es la forma natural de concebir a quienes tienen la condición infantil”*¹⁰⁰.

Para la sociedad la condición natural de ser menor, viene unida a la de ser alumno. Ambas condiciones se encuentran libres de toda reflexión respecto de su significado, debido al carácter conocido. Esta categoría, menor/alumno, *“es una construcción social inventada por los adultos a lo largo de la experiencia histórica, porque son los adultos quienes tienen el poder de organizar la vida de los no adultos”*¹⁰¹.

La imagen del menor/alumno se configura a partir de las experiencias cotidianas, arraigadas y asumidas como parte de la cultura social devenidas del hecho de ser persona: *“todo lo que nos es familiar tiende a ser apreciado como natural; cuando eso ocurre le damos carta de naturaleza a lo que nos rodea, a los contactos y relaciones que mantenemos con lo que nos circunda, como si su existencia fuera resultado de la espontaneidad, como si siempre hubiera existido e inevitablemente tuviera que existir”*¹⁰².

La representación social que surge de los niños, dibuja un ser de corta edad que debe ser escolarizado. Esta imagen se proyecta fuertemente en todas las interacciones construidas y en las situaciones que las enmarcan, configurando parámetros que sirven para establecer lo que se considera normal y lo que se define como fuera de lo tolerable. *“Al creer que son menores, no nos importa su voz y no les consultamos para*

⁹⁹ *Ibíd.*:15

¹⁰⁰ *Ibíd.*:17

¹⁰¹ *Ibíd.*:13.

¹⁰² *Ibíd.*

*elaborar o reconstruir la idea que tenemos acerca de quiénes son. Los adultos se definen a sí mismo, los menores son definidos por los primeros*¹⁰³.

En torno a la figura del menor/alumno, se ha formado un orden social muy bien definido de acuerdo a roles y funciones designadas como parte fundamental del modo de vida. Este orden propicia y obliga a los sujetos inmersos en él a ser de una determinada manera, *“homologando sus pensamientos, sentimientos, motivaciones y forma de relacionarse, desconociendo el hecho de que cada uno de ellos tiene una vida personal y familiar, una historia, un contexto de vida y un futuro distinto e independiente, a pesar de compartir la condición de ser menor y alumno”*¹⁰⁴.

La evolución de la infancia, como una categoría social, ha ido perfilándose primero con el reconocimiento, definición, desarrollo, evaluación del niño y, subsecuentemente, de acuerdo con las intervenciones de los adultos para facilitar su desarrollo.

Sacristán propone, desarrollar en quienes trabajan con la infancia, una actitud inquisitiva que permita romper con la naturalidad con que se concibe al menor y al alumno, integrando en ello el conocimiento del contexto social e histórico de este. Una imagen de Infancia enriquecida, requiere según Sacristán, de tres niveles¹⁰⁵:

- **Condiciones de vida de los niños:** rastrear los orígenes de los modos de tratar a los menores, es decir, descubrir los orígenes de las prácticas de relacionarse con ellos en la vida cotidiana y en las instituciones que han frecuentado y siguen haciéndolo.
- **Funcionamiento de la sociedad:** las formas de relacionarse con los niños a través de prácticas educativas y sociales, se engloban y relacionan con el funcionamiento de la sociedad: el gobierno de los individuos, las formas de reproducción y la evolución del trabajo, la distribución de la riqueza, las

¹⁰³ *Ibíd.*:14.

¹⁰⁴ *Ibíd.*

¹⁰⁵ *Ibíd.*:21.

tecnologías de comunicación dominantes, la práctica del derecho, la evolución de la familia, el papel que tiene la escolaridad en cada momento histórico y circunstancia sociales.

- **Análisis de discurso:** analizar los modelos que, a modo de imágenes ideales, existen en la sociedad y tiene cada persona respecto de lo que creen de la Infancia y lo que desean que ocurra en esta etapa. Este análisis comprende desde las creencias más cotidianas hasta las prescripciones científicas.

La problemática respecto de las representaciones de la Infancia, se vuelve pertinente y necesaria al momento de discutir sobre qué conceptos de infancia subyacen en las escuelas, cómo éstas son parte de la cultura escolar, y cómo se generan las transformaciones.

La Imagen de Infancia desde Loris Malaguzzi

“La Educación empieza con una imagen del niño que revela la indeterminación del ser humano”¹⁰⁶.

La sociedad, al hablar de infancia, ineludiblemente habla de la humanidad y la concepción de mundo que tiene. Así mismo, la visión que se tenga de hombre está directamente relacionada con la visión que se tenga de niño. La imagen de niño se encuentra con la imagen que el hombre tiene de sí mismo. Ambas imágenes construyen un entramado de relaciones en las que interactúan experiencias, emociones y sentimientos, haciendo el diálogo de estas imágenes extremadamente complejo.

Para Malaguzzi, existen tantas imágenes de infancia como adultos en el mundo. Estas imágenes o representaciones, dirigen y orientan las relaciones y los significados que se establecen en las interacciones entre la cultura adulta y la cultura infantil. Así mismo, establecen el qué y el cómo del trabajo pedagógico diario y el sentido que este

¹⁰⁶ Hoyuelos, A. 2003:54

tendrá. La imagen que se tenga de la infancia resulta imprescindible para comenzar a trabajar con los niños, *“es el cimiento sobre el que hay que sustentar todo el proyecto educativo”*¹⁰⁷.

Explícita o implícitamente el adulto posee una teoría de la infancia, derivada de sus propias experiencias y cultura. Según este autor, esta teoría debe hacerse consciente a través de la declaración, diálogo y confrontación de pensamientos, ideas, hipótesis, deseos, miedos y juicios respecto de la infancia. La definición verbalizada y manifiesta del consenso de imagen de Infancia, permite construir un proyecto común respecto de la escuela, y de las imágenes e identidades individuales y colectivas de los niños.

Una imagen de infancia enriquecida, está necesariamente vinculada a un proyecto teórico-práctico que desacredite la asimetría entre, un niño débil, carente, vulnerable; y un adulto fuerte, sabio y autoritario, pues una identidad profesional cargada de palabrería académica e intelectual, sin una práctica coherente y contextualizada, presenta imágenes infantiles amorfas, ficticias y desvirtuadas. *“La sintonía y concordancia entre teórica y praxis educativa conforma la ética pedagógica de Loris”*¹⁰⁸.

La Interpretación de la Imagen

*“Estamos por una imagen del niño completamente disponible, extremadamente equipado desde el nacimiento, lleno de recursos, capacidades y cualidades”*¹⁰⁹.

Las observaciones realizadas sobre Infancia, están sostenidas sobre interpretaciones cargadas de significados e imposiciones que muchas veces encasillan las experiencias y procesos infantiles, definiendo y estableciendo cánones que limitan la propia imagen Infantil. El profesional de la educación debe considerar éticamente este supuesto e incorporarlo a través de expresiones que no cierren posibilidades a la Infancia, pues no se puede definir un niño estáticamente, sino más bien, como un fluido

¹⁰⁷ Hoyuelos, A.2003:55.

¹⁰⁸ Hoyuelos, A.2003: 68

¹⁰⁹ Hoyuelos, A. 2003: 235

dinámico e inagotable de capacidades e interpretaciones. *“Cada niño que nace es un desafío, un punto interrogativo. Es una especie de aventurero que puede coger mil caminos imprevisibles. Contiene en su interior la posibilidad de los posibles, de ser diverso a cómo lo conocemos. Esta es su libertad y su responsabilidad que le impone el oficio de crecer”*¹¹⁰.

Sin embargo, la infancia ha estado determinada por el espacio y la voz del adulto, enmarcada en una tradición histórica de silencio y anonimato, en la que los niños son entendidos como *“menores, (...) algo así como ciudadanos aun-no-del-todo, en muchos niveles de la vida social”*¹¹¹. Es una categoría cultural sin un estatus reconocido, comprendida en oposición al adulto desde la dicotomía de sus necesidades y características. Así, existe una necesidad imperiosa y forzada de dotar al niño, en el menor tiempo posible, de aquellos elementos que le permiten ser adulto. Los peligros a los que se somete la Infancia, en este sentido, están relacionados con *“una manía obsesiva, intelectual y materialista que quiere acelerar el crecimiento y la productividad cognitiva del niño, sacándolo de sus tiempos y ritmos de juego y conocimiento, defraudándolo como una persona compleja y unitaria, violando los derechos que le corresponden”*¹¹².

La Imagen del niño en la Construcción de Aprendizaje y Desarrollo

*“El verbo enseñar, transitivo, no transita nunca sobre los niños, sino sobre el contenido y la materia de la enseñanza. Sólo el verbo aprender puede tener en cuenta al sujeto (el niño que aprende), y este sujeto es declarativo, explícitamente activo”*¹¹³.

Malaguzzi rechaza la imagen de niño como tabla rasa que reproduce y almacena lo que viene del exterior. *“Sustancialmente entre lo interno y lo externo del niño, lo preponderante es lo externo; por lo tanto, hay una gran apología del entorno como elemento determinado y decisivo respecto a las posibilidades evolutivas del niño”*¹¹⁴.

¹¹⁰ Hoyuelos, A. 2003: 59

¹¹¹ Casas, F. 2006: 44

¹¹² Hoyuelos, A. 2003: 62

¹¹³ Hoyuelos, A. 2003:71

¹¹⁴ Hoyuelos, 2003:73

Así mismo, objeta la idea de que el niño, sin autonomía ni protagonismo frente a sus procesos, aprende a través la enseñanza inductivista y unidireccional, en un proceso sin proceso, supeditado a las condiciones del ambiente como detonantes en el aprendizaje. Estas perspectivas de Infancia, establecen fragilidades, imperfecciones y restricciones respecto del niño, pues sólo se focalizan en la diada enseñanza-aprendizaje, subestimando la propia ontogénesis del ser humano y su potencial intrínseco de desarrollo¹¹⁵. El desarrollo más allá del aprendizaje, implica para Molina, la capacidad de aprender de la propia experiencia y no necesariamente desde aprendizajes venidos de la instrucción y la enseñanza. El desarrollo vincula necesariamente un *“cambio personal integral”*¹¹⁶ interno y conflictivo. La imagen de Infancia que considera una visión desde la perspectiva del aprendizaje para el desarrollo y no desde la enseñanza para el aprendizaje, permite concebir un ser humano repleto de posibilidades que emergen sin previo aviso, sin pauta y sin estímulos, al contrario de lo que ocurre en el contexto escolar. Así, como lo propone también Malaguzzi, considerar al niño como sujeto *“capaz de activar sus recursos genéticos sobre el ambiente, a través de interferencias, experiencias e interconexiones con las disposiciones ambientales”*¹¹⁷. El respeto al niño y su imagen está relacionado con defender éticamente la indeterminación de su ser.

El educador, al tener una imagen enriquecida de la infancia, logra elaborar mejores propuestas de aprendizaje y desarrollo que motiven la *“solidaridad de diversas partes interrelacionadas...”*¹¹⁸, estableciendo un proceso, una capacidad estratégica de enfrentarse a situaciones nuevas, de superación de acontecimientos; un pienso con el cuerpo, con la fantasía, con la razón. Bajo esta lógica, se da espacio *“al niño como constructor de teorías significativas (...) capaz de elaborar hipótesis, con teorías y respuestas diferentes a las que esperamos”*¹¹⁹, con puntos de vista propios y legítimos, de organizar y describir su conocimiento, aprendizaje y desarrollo.

¹¹⁵ Molina, V. Nº3:55

¹¹⁶ *Ibíd.*

¹¹⁷ Hoyuelos, A. 2003:76

¹¹⁸ Hoyuelos, A.2003:86

¹¹⁹ *Ibíd.*:91

Desde esta Imagen, el aprendizaje y desarrollo del niño, no va en línea recta ni continúa. Tampoco es vertical, ni requiere elementos cognitivos previos que lo consoliden. No es regular ni acumulativo, muy por el contrario, es divergente, espontáneo e incontrolado; y brota ineludiblemente, cuando se encuentra con la provocación genuina de un contexto desafiante e instigador.

Este aprendizaje y desarrollo *“se construye a través de las diferencias, de los conflictos, de las tensiones y de las discrepancias de puntos de vista intersubjetivos que los niños perciben en la relación solidaria y diferencial con los demás”*¹²⁰, generando una tensión creativa definida como el sentido vital que lleva a interrogarse y buscar lo nuevo. La construcción del aprendizaje y desarrollo resulta subjetiva e intersubjetivamente desde ellos, no se desprende necesariamente de manera lineal de la enseñanza. *“... en los procesos de crecimiento y desarrollo de los niños, se alternan momentos de ruptura y discontinuidad, de diálogo con la causalidad, con lo inédito, con lo aleatorio, la emoción, la imaginación y con tiempos constructivos imprevisibles...”*¹²¹.

El niño posee sus propias teorías que puede reestructurar y modificar permanentemente, estas teorías *“son una interpretación del mundo según nuestros propios proyectos”*¹²², e imponen una forma de ver el mundo y decisiones al respecto. Involucran además un diálogo entre capacidades genéticas y adquiridas que se mueven en la incertidumbre, la transformación y el cambio. Así, se promueve un niño *“lleno de potencialidades de creación e invención. (...) potente desde su nacimiento”*¹²³, capaz de establecer relaciones e interacciones significativas con el medio al que pertenece.

Para concluir según Malaguzzi, una adecuada y pertinente imagen de Infancia se comprende a través de la sinergia de conceptos como: *“co-constructivista, interaccionista, ecológica (que se construye con relaciones múltiples socioculturales), genética (una criatura provista de enormes potencialidades, pero que a la vez hay que*

¹²⁰ Ibid.:116

¹²¹ Ibid.:120

¹²² Ibid.:109

¹²³ Hoyuelos, A.2003:111

respetar su ritmo de maduración y desarrollo sin violentarnos con programas de estimulación precoz), compleja, optimista, incierta; un niño o niña dotado de autonomía, y responsabilidad para establecer el camino de su propia evolución; solidarios, activos, participes que se mueven (...) en la complementariedad dialógica de los lenguajes, capaces de dar sentido a su vida, y una esperanza de futuro a la humanidad¹²⁴.

¹²⁴ *Ibíd.*:128

2.2.7.2 Estrategias del Trabajo pedagógico

En el desarrollo de la siguiente Unidad Temática, se presentarán estrategias, que según nuestra visión, son las fundamentales para comprender la esencia del trabajo pedagógico que realiza un educador que intenta trabajar con la propuesta filosófica pedagógica de Loris Malaguzzi. Es así como: Escucha, Observación, Documentación, Narrativa y las propuestas pedagógicas, construyen una labor que se realiza de forma integral, la cual, trabaja una Imagen de Infancia desde su propia complejidad.

La Escucha

“Hemos de admitir que nosotros los adultos hablamos mucho de los niños, pero hablamos poco con ellos, y todavía les escuchamos menos”¹²⁵.

Para definir la escucha en la propuesta de Loris Malaguzzi, se debe trascender el simple acto de oír. Escuchar implica por sobre todo, la capacidad de movilizar una serie de habilidades, actitudes y valores humanos en pro de la comunicación con otros, en un espacio seguro, paciente y único. *“La escucha, como actitud ética y estética, significa desconfiar de lo que ven nuestros ojos y oyen nuestros oídos. La escucha activa nos lleva a comprender cómo los niños piensan, desean, hacen teorías o nos introducen en sus caminos emocionales”¹²⁶.*

Para que el niño construya sentido desde lo que hace, y sobre todo, encuentre el placer y el valor de comunicar, debe contar con un oyente permanente, que se sitúe como reflejo y receptor de sus inquietudes. El oyente en este caso, debe ser un pedagogo que cuente con herramientas pertinentes y adecuadas para escuchar y comprender las necesidades de la Infancia en su globalidad y complejidad.

La escucha de la que habla Malaguzzi, se caracteriza por la calidad del tiempo que se destina para practicarla. El acto de escuchar está contenido en un tiempo seguro y libre, tanto para los niños como para los adultos. Los niños deben sentir que los

¹²⁵ Malaguzzi en Hoyuelos 2004:129.

¹²⁶ *Ibíd.*:131.

educadores tienen el tiempo necesario para dedicárselo a cada uno, y los educadores contar con el tiempo para activar su curiosidad de observarlos, sin los apuros que tradicionalmente superpone la estructura escolar.

La escucha es una primera aproximación para realizar una adecuada observación, interpretación y posterior meta-cognición de todas las experiencias y procesos de aprendizaje que se generan en la escuela. *“Sin escucha el adulto pierde las herramientas imprescindibles de su propio trabajo: el asombro, la maravilla, la reflexión y la alegría de estar con los niños”*¹²⁷.

Observar

*“Observar es, por sobre todo, problematizar los acontecimientos”*¹²⁸.

Observar, supone una continuación de la Escucha. *“Observar es algo más que mirar (...) es la sistematización consciente de la mirada, con el interés de enfocar una situación y de recoger una serie de datos interpretativos que nos ayuden a comprender mejor el secreto que deseamos desvelar”*¹²⁹.

Se caracteriza por ser participante, pero no interferente, es decir, no interrumpe el proceso de desarrollo de los niños. De esta manera, un buen maestro, siempre sabe recoger algo relevante de cada situación, para transformarlo y comprenderlo de una nueva forma. Así, para Loris, la observación del Educador tiene como finalidad principal la transformación de la práctica educativa, a través de *“dudas, preguntas, incertidumbres, e interrogantes que tratan sistemáticamente de recoger datos que ayudan a la reflexión”*¹³⁰.

La observación requiere de un alto grado de consciencia respecto de lo que se va a observar, y así recoger delimitadamente ámbitos o situaciones para analizar. Es por ello, que la observación en el espacio de la escuela, no se presenta de manera

¹²⁷ Ibid.:130

¹²⁸ Ibid.:148

¹²⁹ Ibid.:146

¹³⁰ Ibid.:135

autónoma, pues depende *“nuestra cultura, de nuestras intenciones y, como hemos señalado, de la imagen del niño”*¹³¹.

Idea de Sonda como Método y Actitud Investigativa Pedagógica

*“Es necesario que penetremos en la experiencia del niño para entender mejor sus recursos y sus potencialidades”*¹³².

La *Sonda* es una metáfora que asemeja una perforación, una investigación en profundidad -cualitativa y cuantitativa- una especie de búsqueda que, con insistencia sobre el mismo punto, trata de revelar la complejidad de las riquezas escondidas y originales del niño. Consiste en una forma de indagar para conocer y reconocer los límites y posibilidades del observar, reconociendo lo complejo y difícil de este proceso.

Utilizar la sonda como método de investigación, implica eliminar las ataduras de las explicaciones previas que enjaulan el pensar de las potencialidades de los niños. *“El niño quiere ser observado y multi-interpretado, pero no juzgado (...) las valoraciones deben hacerse sobre los procedimientos y no sobre las estructuras, esto nos hace estar más cerca del niño y de sus intereses. Para realizar este tipo de valoración es necesario tener un alto nivel de incertidumbre. Demasiadas certezas llevan a estabilizar demasiado pronto valoraciones inadecuadas (...) No es cuestión de eliminar la valoración, sino de observar interpretativamente el camino que recorre el niño en su actuación”*¹³³.

Las valoraciones realizadas desde las observaciones, son interpretaciones parciales de lo que ocurre, y corresponden sólo a retazos de la realidad, los que si bien son importantes, no construyen el todo. *“Aceptar la valoración como una interpretación, de todas las posibles, significa dejar de realizar juicios clasificadorios inútiles”*¹³⁴.

¹³¹ Ibid.:135

¹³² Ibid.:134

¹³³ Ibid.:142

¹³⁴ Hoyuelos, A. 2004:143

La metacognición involucrada en el proceso de la investigación pedagógica, supone entender el significado de los acontecimiento realizando *abducciones* que explican el cómo los niños construyen su conocimiento; las abducciones, implican *“la búsqueda constante de significados insospechados que hacen re-significar cada situación. Se propone en base a la observación y sagacidad (...) descubrir conexiones entre los hechos para buscar una hipótesis que explicaría el conjunto de los hechos observados. La abducción acepta, como método de investigación, la paradoja, la duda, la diversidad de puntos de vista, la multidimensionalidad, la verificación, corrección, y confrontación interpretativa”*¹³⁵. Este proceso se realiza a través de varios momentos que no necesariamente deben estar marcados y definidos desde fuera, sino que se adecuan en función de las propias características del centro educativo, de los niños, de los adultos, y su contexto.

Documentar

*“(...) a través de la documentación se devela una escuela que quiere argumentar su trabajo más allá de las palabras, una escuela que piensa, que reflexiona, que aprende en el camino, capaz de escuchar y dialogar con democracia, construyendo procesos de confianza recíproca y de legitimidad pública”*¹³⁶.

Toda documentación nace con un plan detallado de observación y escucha. *“La documentación consiste en la recogida y exposición sistemática y estética (a través de escritos, imágenes, paneles, vídeos, palabras de los niños y niñas, productos gráficos) de los procesos educativos. No se trata sólo de plasmar lo acontecido, sino de construir –en diversos formatos– un producto público que dé cuenta narrada de lo vivido”*¹³⁷. Es un proceso de construcción social que selecciona aquello que es valioso de testimoniar.

Consiste fundamentalmente en interpretación de muchas otras interpretaciones anteriores, interpretación de lo que el educador comprendió de cada experiencia

¹³⁵ Hoyuelos, A. 2006:203

¹³⁶ *Ibíd.*:209

¹³⁷ *Ibíd.*:209

cuando observó y escuchó a sus estudiantes, y también y sobre todo, interpretación de la primera interpretación realizada por el niño en torno a su experiencia. *“La documentación no es una descripción o una mera constatación de lo que acontece: no busca una verdad objetiva externa que pueda ser registrada fielmente. La documentación es una interpretación del sentido que aquella experiencia ha supuesto para el niño o la niña: qué significa (por qué y para qué) realizar aquello que hacen. Recoge y rescata los significados elaborados a través de una interpretación de la interpretación (la que las propias criaturas hacen de la situación)”¹³⁸.*

La documentación, en palabras de Malaguzzi¹³⁹, se caracteriza por:

- Entregar visibilidad y transparencia en los procesos de búsqueda, pedagógicos y cognitivos de los niños.
- Registrar procesos de conocimiento y formación, recorridos didácticos y valores de referencia.
- Ser una piel psíquica y energética hecha de escritos, imágenes, materiales, objetos, colores, que revelan la presencia de los niños también cuando están ausentes, y hacer público y confrontable el trabajo de la escuela.
- Ser auto-representación, entendida como la capacidad de cada espacio individual de narrar el conjunto de elecciones que generan el ambiente de la escuela como un holograma.
- Tener un orden metafórico de los registros documentados.
- Considerar temáticas variadas e infinitas, y contar con un gran abanico de posibilidades en el tiempo.

¹³⁸ Ibid.:152

¹³⁹ Ibid.:153

- Permitir pensar, reflexionar e individualizar los campos de investigación en el proceso de elaboración de cada uno de los proyectos.

La mera observación no da cuenta de procesos documentativos. La observación sin interpretación, reflexión, análisis y confrontación es una historia sin historia, sin sentido y peor aún, sin significado. Una documentación ya dialogada, es esencialmente memoria. Memoria viva, visible, estética y narrativa, de todo lo que ocurre en las experiencias de la escuela. Es memoria de los niños y también de los educadores; es también evaluación cualitativa de los procesos de aprendizaje de los niños; y autoevaluación de la escuela sobre sí misma, y respecto a los mecanismos que genera para provocar el desarrollo de los niños.

“Hay procesos que no dejan huella de esa manera. Muchas veces he visto cómo diversos niños y niñas dibujan trazos en el aire, tocan el papel para sentir su sensorialidad (...). Son criaturas con las que me siento violento al pedirles que tracen huellas con una pintura o que hablen obligatoriamente. Siento que les robo el derecho a su identidad. La única forma que encuentro de dejar constancia de esos extraordinarios procesos es convirtiéndolos en productos visibles a través de las imágenes que los puedan narrar”¹⁴⁰.

De la necesidad de documentar surgen los archivos en las escuelas que recogen la multiplicidad de documentos escritos, visuales y auditivos, que dan voz pública a la escuela.

Formatos de Documentación

Es posible documentar a través de distintos formatos, y cada uno de ellos es relevante porque permite -desde su propia singularidad- evidenciar de distintas formas lo observado, proporcionando además, una manera de triangular las interpretaciones que los educadores realizan sobre su práctica y del desarrollo de los niños.

¹⁴⁰ Ibíd.:156

Libreta de Observaciones

Para Malaguzzi resulta fundamental documentar las experiencias de las escuelas y de cada uno de los niños, por lo que exigía como parte fundamental de la indumentaria de los educadores, una libreta de notas, que sirviese de fuente de alimentación para las reflexiones y análisis posteriores. *“Los diarios, cuadernos de clase o quadernoni eran una forma obligada de dar un testimonio cultural o pedagógico a la propia profesión”¹⁴¹.*

Para Malaguzzi, los educadores a través de los diarios, tienen la responsabilidad de recoger información respecto de la realidad diaria de la escuela y extraer reflexiones teóricas y prácticas de lo que se hace. Este instrumento, el diario, sirve para entrenar el ojo observador de los educadores haciendo consciente las riquezas y potencialidades de los niños. Contribuye además, a fortalecer la memoria individual y colectiva. Todos quienes están vinculados a las escuelas Reggianas tienen la obligación de participar de él, ya sea con registros propiamente tal o con otros medios de documentación como cartas, folletos o fotografías. Luego, toda la información recogida es analizada y reflexionada en conjunto, muchas miradas y puntos de vista de un mismo asunto permiten observar su complejidad con mayor rigurosidad.

Material Audiovisual

Para Loris, uno de los formatos más idóneos para desarrollar el proceso de documentación, es el relacionado con el material audio-visual, ya que enriquecen la documentación en sí misma, y ofrece además, una gran alternativa de retener aquello que la memoria muchas veces olvida: imágenes, como testimonios de los procesos de la infancia. Las imágenes se transforman en la posibilidad de encontrar características inéditas y propias del lenguaje visual que a veces pueden pasar inadvertidas; y, suponen una auténtica escritura pedagógica, adecuada para narrar interpretativamente experiencias.

¹⁴¹ Ibíd.

Sobre qué es lo que se debe documentar a través de imágenes y fotografías, Malaguzzi propone¹⁴²:

- Experiencias cotidianas.
- El actuar y pensar de las investigaciones y aprendizajes.
- La apropiación de lo novedoso y lo desconocido.
- La organización de la curiosidad.
- La construcción de los sentimientos, y qué y cómo se provocan.
- Los puntos de vistas y reflexiones.
- Cómo ponen a prueba sus hipótesis.
- Su energía y vitalidad.
- La satisfacción de deseos y necesidades.
- El establecimiento de relaciones y cómo las significan.
- Las interpretaciones del mundo.

Lo que se documenta se desprende de actitudes y posturas corporales que, para Malaguzzi, sólo observamos atentamente a través de: caras, ojos, manos, boca, gestos propios de la postura, y señales en facciones.

¹⁴² *Ibíd.*:200

Resulta trascendental señalar que, al igual que la narración, las fotografías no sólo deben dar cuenta de situaciones describiéndolas, buscando verdades objetivas externas y observables, sino que, pretende interpretar desde las voces de los adultos, el sentido que las experiencias han tenido para los niños.

La Narrativa en la Documentación Pedagógica

“A través de la narración, la escuela construye su propia historia cotidiana y significativa, lejos del lenguaje técnico oficial. Devela su propia biografía y las de los protagonistas que han creado las historias”¹⁴³.

Para Malaguzzi, la pedagogía tiene sentido cuando es narrada creativamente. Es tan importante observar e investigar sobre los procesos de conocimiento del niño, como también saber narrarlos. En la narración de los acontecimientos se construye un sentido de lo que el niño descubre en su exploración. La infancia que construye Loris, se caracteriza por ser narrada, tiene historia que puede oírse y saborearse desde sus voces e imágenes.

Esta narración es una interpretación construida de la realidad rigurosa y verdadera del día a día, abastecida de datos recogidos y contrastados. El valor central de las narraciones pedagógicas que propone Malaguzzi es que; en las investigaciones que realizan se narra las experiencias de los niños y niñas, utilizando gran rigor. Por un lado existe *“gran presencia de presuposiciones con significados interpretativos implícitos, la subjetivación y la presencia de una pluralidad de perspectivas que proponen una multiplicidad de significados que estimulan la imaginación del espectador (...)”¹⁴⁴*; mientras que por otro, exige datos y referencias extraídos de las experiencias.

La trascendencia de este tipo de recurso pedagógico, está en poder imaginar los pensamientos de los niños. Se pretende ver, pero con nuevos ojos y algo de retórica, el

¹⁴³ Ibid.:182

¹⁴⁴ Ibid.:182

infinito viaje de los niños al desarrollo, rescatando por sobre todo la cultura de la infancia.

La Narración como estrategia pedagógica, considera según Jerome Bruner supuestos universales¹⁴⁵, caracterizados básicamente por:

- Una selección mentada de un tiempo del que se narrará. Comprende un inicio, un desarrollo y un final.
- Una intención fenomenológica en las actuaciones de los niños. Esta es la fuerza de las narraciones.
- Una interpretación (o muchas) legible y comprensible de los acontecimientos vividos por los niños, que permite reflexionar globalmente sobre la complejidad de las experiencias.
- Las interpretaciones pedagógicas no son absolutas ni suficientes, por el contrario, éstas deben estar dispuestas a recibir cuestionamientos y críticas.
- Una situación o problemática intrínseca en la realidad de la escuela que sirve como gancho para entretejer y tramar la historia y las interpretaciones.
- Son las historias subjetivas de las que se desprenden historias universales de la infancia.

“Todo intento de narrar lo humano es ciertamente una aspiración a decir la verdad, pero no existe jamás la posibilidad de que los hechos humanos calcen con el discurso sobre esos hechos”¹⁴⁶. Los hechos son sólo hechos, suceden y se siguen continuamente. Los dichos, por otro lado, son reflexión sobre el pensamiento e

¹⁴⁵ Ibid.:189

¹⁴⁶ Ibid.:193

interpretación que configuran el hecho, ordenándolo y haciéndolo entendible para todos.

La Metáfora en la Narrativa

Para Malaguzzi, el lenguaje ordinario y común no permite dar cuenta de la complejidad, la maravilla, y el asombro, que tiene la infancia cuando es vista desde los ojos del adulto. Para hablar del conocer infantil, es necesario un lenguaje que haga posible comunicar la riqueza de las acciones de los niños.

Es por ello que, la metáfora es la herramienta lingüística utilizada por Malaguzzi para impregnar el lenguaje cotidiano y sencillo sobre cómo vemos el mundo infantil. Creando metáforas se inventa un nuevo lenguaje para decir cosas nuevas, con esa operación de extrañamiento propia del artista a quien los recursos lingüísticos normales le recuerdan conceptos cerrados. La metáfora y su lenguaje, abre el mundo de los posibles, de lo indeterminado, de la transgresión imprescindible para abordar la realidad de manera insólita. La metáfora significa una transformación de lo real, la creación de nuevas redes de valores creativos alejados de lo ya sabido; *“se trata de una conquista creativa capaz de reinterpretar el mundo para verlo con otras gafas”*¹⁴⁷.

Propuestas Pedagógicas

El Taller

*“El taller nace para escuchar, para problematizar los sucesos de la vida, para que estos se puedan interpretar de mil maneras y nunca saber cuál será la interpretación exacta”*¹⁴⁸.

Malaguzzi creó el taller con el propósito de brindar un espacio que diera, de manera metafórica y práctica, el privilegio de la acción, tanto a los niños como a los adultos, con el fin de recuperar el enriquecimiento de carácter personal en el plano intelectual,

¹⁴⁷ Ibid.:176

¹⁴⁸ Hoyuelos, A. 2010

afectivo y relacional. El taller está inspirado en el concepto clásico de taller; como lugar físico de donde los artistas experimentan nuevas técnicas y procesos.

El taller pretende reconocer que la especie humana tiene el privilegio de manifestarse en una pluralidad de lenguajes, y que cada lenguaje tiene el derecho de realizarse completamente, sin jerarquías; es el espacio, por excelencia, para hacer oído a los “cien lenguajes”. El taller nace como posibilidad de expresión, de observación y documentación permanente de los procesos constructivos del niño, puesto que es un “espacio de experimentación y búsqueda”¹⁴⁹.

El taller es el espacio físico destinado al descubrimiento y la creatividad de los niños; y a la vez, es una Estrategia entendida como búsqueda de perturbación, extrañeza y asombro en las propuestas de desarrollo. “*El taller rompe e interrumpe los estereotipos y prejuicios*”¹⁵⁰.

Una de las principales estrategias utilizadas en el taller, es la experimentación a través del arte, dado que el arte -en palabras del Elliot Eisner, “*nos hacen ver que puede haber más de una respuesta a una pregunta y más de una solución a un problema (...) Las artes ayudan a refinar y usar la sensibilidad huyendo, de cierta manera, de lo factual, la exactitud, lo lineal, lo excesivamente concreto (...) Las artes también nos enseñan a ver la importancia de las relaciones entre las partes*”¹⁵¹.

El taller está guiado por un atelierista. Su misión consiste en inventar y construir nuevas relaciones. El atelierista es un educador especializado en formación artística pero no limitado a una clase de artes, sino que está presente para romper con la rutina de la escuela y escandalizarla. El taller y el *atelierista* rompen con la tradición de una escuela ligada a la palabra verbal, a la alfabetización como objetivo primordial de la escuela. Esta cuestión, declara Malaguzzi, tiene relación directa con el hecho de que la formación del maestro se basa, casi exclusivamente, en la palabra. Malaguzzi, con el atelierista busca hacer oído a los “otros lenguajes”.

¹⁴⁹ Hoyuelos, A. 2006:127

¹⁵⁰ *Ibíd.*:127

¹⁵¹ *Ibíd.*

Hablar de taller supone reflexionar sobre la expresión. Expresión significa –para Dewey– tanto acción como resultado. El problema es que el campo de la expresión en la educación ha sido tradicionalmente infravalorado, y por ende, es un elemento que se pasa por alto al analizar los aprendizajes y el desarrollo construidos por los niños. Por esto, Malaguzzi intenta incorporar la expresión al trabajo pedagógico consciente, permitiendo *“realizar una educación más integral, más capaz de poner en diálogo los juegos de la lógica con los de la imaginación y los de la memoria, ocasionando una zona más disponible e inteligente para las experiencias de la vida cotidiana”*¹⁵².

Para definir el carácter estético de la experiencia, Malaguzzi incorpora la idea de acto de la expresión desarrollado por Dewey; *“toda experiencia comienza con una impulsión, entendida como un movimiento de todo el organismo”*¹⁵³. Para Malaguzzi, es necesario escapar de la idea inocente que supone que el simple curso de una impulsión habitual, permite la expresión; ya que esta sólo constituye una descarga emocional, que es necesaria, pero no suficiente.

Según Malaguzzi, para lograr el trabajo permanente de una pedagogía estética, es necesario incorporar y desarrollar principalmente dos actitudes, las cuales hacen posible romper con el desasosiego de la rutina: el Extrañamiento y el Asombro. Es necesario *“hacer extraño lo que parece familiar, para poder examinarlo de una manera nueva, o para reflexionar sobre lo que se está haciendo”*¹⁵⁴, la actitud de extrañeza posibilita rescatar de las vivencias ligeras lo extraordinario; *“lo inesperado que hay en las palabras, los gestos, los dibujos y las miradas de los niños”*¹⁵⁵. Por otro lado, el Asombro es *“una emoción sutil que nos pone en alerta para buscar los significados importantes de las cosas que vemos, sentimos o reconocemos”*¹⁵⁶. El Asombro, puede surgir por parte del niño, aumentando su atención e interés por conocer; o puede surgir en el educador para mantener alta la capacidad de tensión que el niño demuestra en su ritmo de exploración. El trabajo pedagógico permite al educador, trabajar con la

¹⁵² *Ibíd.*

¹⁵³ *Ibíd.*:130

¹⁵⁴ Bruner, J en Hoyuelos, A. 2006

¹⁵⁵ Hoyuelos, A. 2006:121

¹⁵⁶ *Ibíd.*:123

esencia natural del asombro que el niño lleva consigo cuando es protagonista y autor de su propio desarrollo.

Los Proyectos

“La programación es un plan detallado, prescrito, que deben cumplir los niños con tiempos determinados (...) si eliminamos lo preestablecido, los objetivos inflexibles, y permitimos que el niño aporte a su propio aprendizaje, tendremos un proyecto”¹⁵⁷.

Tradicionalmente, para que una experiencia pedagógica se concrete, debe contar con un plan bien detallado que oriente los objetivos, propósitos, y situaciones educativas que permitan su desarrollo. La filosofía Reggiana, en este sentido, también busca organizar su quehacer pedagógico, pero de una manera muy distinta a la normalmente acostumbrada, esta manera se conoce como “Proyectos”.

Los proyectos son, en palabras sencillas; la manera cómo se organiza el devenir de las experiencias de aprendizajes de los niños en las escuelas Reggianas. Así mismo, las escuelas tradicionales también tienen su propia manera para conducir la educación de los estudiantes, sin embargo los orígenes, fines y formas que utilizan en la construcción o reproducción de los aprendizajes, tanto Programaciones como Proyectos, son totalmente opuestos.

La pedagogía Reggiana utiliza los proyectos como estrategia, porque son una manera de organización pedagógica que no está sujeta a estructuras fijas y deterministas, permitiendo aflorar la incertidumbre del conocimiento sin definir a priori las experiencias, ni limitar o apresurar los tiempos de las mismas; simplemente intentan dar cuenta de los lineamientos que pretenden orientar en el trabajo pedagógico; de forma abierta, libre y sin estructuras. *“El proyecto es estrategia organizativa que tiene en cuenta los procesos que el niño construye al aprender; un esquema cuyo foco, es tanto el trabajo de los educadores, como el trabajo de los niños; trabajo siempre enmarcado en situaciones y actitudes que estén en una espera dubitativa; donde el*

¹⁵⁷ Sagafredo, G. 2006

*educador, los niños y toda la comunidad, son siempre capaces de sorprenderse de lo que no se esperaban*¹⁵⁸.

En los proyectos lo que se intenta es *“vivir con los niños y trabajar, un tercio, con la certeza y dos tercios con la incertidumbre y lo nuevo*¹⁵⁹, y comprender que los aprendizajes tienen su propio flujo. Esta estrategia es abierta, evolutiva, afronta lo imprevisto, lo nuevo, no se basa únicamente en *“decisiones iniciales sobre objetivos definidos sino que también en decisiones sucesivas tomadas a partir del desarrollo de la situación, hasta el punto de modificar el tipo y la continuidad de las operaciones y los objetivos*¹⁶⁰, por lo que las estrategias a seguir por la escuela no son improvisadas, ni surgen por casualidad.

La filosofía Reggiana rechaza las programaciones. Loris Malaguzzi, creía que las programaciones no logran más que cerrar las posibilidades y simplificar el entorno, y desde esta pedagogía, es impensable cerrarse a las múltiples posibilidades e incertidumbres del conocimiento, del devenir y de los intereses propios de los distintos actores de la escuela, *“porque precisamente, al estar de algún modo enjaulado, se corre el riesgo de dar lugar a una experiencia también enjaulada*¹⁶¹.

La filosofía de Loris Malaguzzi, renuncia y acusa la programación porque es una pauta que, entendida como históricamente se ha desarrollado, suele predecir la estabilidad de su evolución en el tiempo, haciendo de la experiencia de aprendizaje una situación plana, predecible y limitante. En cambio *“un proyecto es elástico y tiene la fuerza de saberse adecuar con más prontitud a los cambios*¹⁶².

La génesis de un proyecto nace de una idea. Un proyecto puede iniciarse de un tema que los adultos quieren desarrollar y que proponen a los niños, o de una necesidad real de construir algo para la escuela; sin embargo, la mayoría de las veces, los proyectos parten de ideas o inquietudes particulares de los niños, puesto que se

¹⁵⁸ Hoyuelos, A. 2004:174

¹⁵⁹ Malaguzzi en Hoyuelos, A. 2004:191

¹⁶⁰ Rinaldi en Hoyuelos. A. 2004:186

¹⁶¹ Hoyuelos, A. 2004:166

¹⁶² *Ibíd.*:174

entiende que el niño es un sujeto constructor de la sociedad que vive, y por lo mismo y tiene derecho a decidir sobre lo que aprende.

Los proyectos se diseñan a corto, a medio y a largo plazo. Cada año las escuelas preparan sus principales pilares y orientaciones, pero son los niños, los acontecimientos y los educadores los encargados de re-direccionar el curso de éstos. La extensión de los proyectos, no tiene límites definidos, encuadrados en semestres y/o unidades específicas, pero sí buscan tener una organización temporal adecuada con el fin de disminuir el riesgo de alargarlos indefinidamente. Una experiencia suele durar aproximadamente un total de 30 sesiones, pero cada proyecto variará de acuerdo a las posibilidades de aprendizaje y de interés que aún tengan, o no, los niños sobre éste.

En cuanto a las temáticas de los proyectos, la selección no es azarosa, sino que intentan ser construidas a partir de la reflexión práctica permanentemente crítica, de la formación contemporánea de los individuos, y llevarlas a la práctica con los niños y la comunidad, de esta manera, los contenidos se hacen participantes y democratizadores

Por otro lado, para que el desarrollo mismo de un proyecto sea capaz de encantar a la comunidad, y sobre todo a los niños, se intenta no desilusionar las expectativas con las que fueron soñados los proyectos, y para éstos puedan ser llevados a cabo con veracidad, lejos de los artificialismos que, muchas veces, la escuela y la didáctica imponen. Es decir, hacer que los contenidos del proyecto sean tratados de la forma más real posible, de la forma más significativa, que sean capaces de evidenciar en ellos, la complejidad del mundo; sin reducirlo a meros ejemplos o representaciones reduccionistas de lo que realmente pueden desarrollar los niños.

2.2.7.3 Organización de la Escuela

“Las Escuelas en general –y también las escuelas dignas de emulación- son productos de su sociedad y su cultura: de sus metas, sus valores, sus maneras de transmitir e interpretar significados (...) estos entornos, con su propia historia y sus propios valores, determinan cómo será la educación de sus niños y jóvenes”¹⁶³.

La Escuela como Ámbito

La escuela como ámbito, es mucho más que el escenario donde ocurren los aprendizajes. La escuela como ámbito, es un entramado espacio-temporal donde confluyen diversos aspectos de la realidad que se co-determinan y están en dialogo permanente¹⁶⁴. Un ámbito se establece como un complejo de relaciones móviles no sujetas a un modo fijo, sino abiertas a un horizonte de variedad dentro de ciertos límites¹⁶⁵. Ser sensible a la estructura que conecta los acontecimientos, sería posible a partir de una visión estética.

Un ambiente estético, desde la visión Reggiana, tiene relación con un espacio que ofrezca posibilidades de interacción, de conexión, que provoque e invite a explorar. Cuando se intenta desarrollar la estética, se busca por todos los medios, agradar a los niños, profesores y familias. La estética contempla un deseo de transformar la escuela en un espacio alegre y placentero, donde la esperanza y el optimismo sean una actitud permanente para enfrentar el devenir. Desarrollar estética en la escuela significa convertir la escuela en un lugar ilusionante y divertido. Un ambiente estético habitable se concibe como un ambiente colmado de alegría, *“alegría que, inevitablemente, debe ir unida a la esperanza que es connatural al acto de educar. Un anhelo que debe superar ese cansancio improductivo y empobrecedor que algunas escuelas y profesionales demuestran”¹⁶⁶.*

¹⁶³ Gardner, 2004.

¹⁶⁴ Hoyuelos, A. 2006.

¹⁶⁵ López Quintas 1987, en Hoyuelos, A. 2006.

¹⁶⁶ Malaguzzi, en Hoyuelos 2006.

La Escuela como Ámbito Habitable de Comunicación

Malaguzzi le da un espacio fundamental a la comunicación, y desde su visión, la escuela como ámbito habitable, implica necesariamente posibilitar procesos comunicativos estéticos. La competencia comunicativa que promueve Malaguzzi a partir de su propuesta pedagógica, es aquella que busca principalmente la escucha; o mejor dicho: saber hablar para escuchar. En este sentido, la comunicación dependería de una combinación de acciones, que no tienen relación directa con lo que se transmite, sino más bien con *“lo que ocurre con quien lo recibe”*¹⁶⁷.

La filosofía de Loris Malaguzzi, apuesta por una comunicación que no se vincula sólo con la palabra, sino también con los ojos, el cuerpo, las manos. Un lenguaje que pretende en todo momento comunicar.

Organización del Espacio Escolar

Las escuelas italianas, inspiradas en la filosofía de Loris Malaguzzi, utilizan tres estrategias de organización de la labor educativa, integrando a los distintos profesionales, niños, niñas y familia.

Una Adecuada Organización de las Escuelas

La organización del quehacer pedagógico se relaciona directamente con los valores y las elecciones del proyecto a trabajar. Así mismo, *“la organización escolar es la que dota a la escuela y al proyecto de una identidad particular. Una identidad que se desarrolla en la práctica, gracias a las virtudes de las organizaciones que, como red, posibilita su desarrollo”*¹⁶⁸. Esta organización se logra, considerando paralelamente, éstos tres elementos:

¹⁶⁷ Maturana y Varela, en Hoyuelos, A. 2006.

¹⁶⁸ Hoyuelos, A. 2004:211.

1. **El Tamaño de las Escuelas:** éstas deben ser amables y acogedoras. Un lugar en que todos y todas se conozcan e identifiquen. Para ello, necesariamente, las escuelas deben ser pequeñas en cantidad de niños y espacio. Un centro educativo con estas características *“posibilita el que las personas participen en mayor medida (...) porque se favorecen las relaciones informales. Se produce un sistema de elementos interdependientes, en que todas las personas participen del mismo proyecto educativo, un proyecto de investigación y de discusión permanente (...) la escuela es, en realidad, un organismo vivo, un sistema”*¹⁶⁹.
2. **Pareja Educativa:** para Malaguzzi, existe una tristeza absoluta cuando el quehacer pedagógico se desarrolla sólo con una maestra y un grupo de niños. Una situación trágica para la profesión, pues no es posible *“compartir con nadie las emociones y las ideas que supone la extraordinaria tarea de educar”*¹⁷⁰. Por lo demás, una sola maestra, no logra satisfacer adecuadamente el derecho intrínseco de los niños a ser tratados de una manera individual; tampoco logra respetar ritmos de aprendizaje, ni encontrar un sentido afectivo en la escuela. Sin embargo, dos personas, facilitan situaciones de aprendizaje acordes a los intereses y motivaciones de cada niño.

Un elemento fundamental en ésta práctica pedagógica, consiste en el trabajo compartido de dos educadores, con las mismas responsabilidades, las mismas funciones, y la misma categoría profesional. Dos educadores, logran coordinar y establecer, eficientemente, roles de actuación complementarios según las situaciones de aprendizaje. La pareja educativa, en dialogo relacional, permite confrontar diversos puntos de vista, surgir nuevas visiones y propuestas del trabajo educativo; y nutrir, enriquecer y retroalimentar, reflexiones pedagógicas del día a día. El concepto de pareja educativa, invita a una nueva imagen de infancia. Para Loris educar significa estar abierto a las críticas, y la comprensión de la confrontación pedagógica con el equipo de

¹⁶⁹ Malaguzzi, en Hoyuelos, A. 2004.

¹⁷⁰ Hoyuelo, A. 2004:216.

trabajo: *“La presencia de la pareja educativa ha supuesto una ruptura consciente con el tradicional aislamiento de los educadores que mal entienden su libertad didáctica y, de esta manera, legitiman su soledad humana y, también, la profesional y cultural¹⁷¹”*.

3. **Personal de Limpieza y Cocina:** este personal forma parte sustancial de la escuela, y es considerado como agente educativo, igualmente profesional y capacitado que cualquier otro. La labor que desempeñan estos profesionales, siempre se presenta como instancia propicia para promover situaciones de aprendizaje. Por lo mismo, la cocina está ubicada al centro de la escuela, adquiriendo un rol protagónico y haciéndose visible.

4. **Sin Directores Didácticos:** Malaguzzi propone eliminar la figura del director del organigrama de la escuela. Al no existir jerarquías, todos deben ser responsables del proyecto sin derivar a otros, funciones y trabajo. Todos son considerados participantes del mismo, cumplen roles y se dividen deberes del equipo de la escuela. El trabajo de equipo, en su auto-organización y autonomía, resulta vital para la consecución práctica de los objetivos educativos. *“El hecho de discutir, compartir y colaborar con los colegas, niños y familias, sobre las bases de las competencias de cada uno y de todos, contribuye a definir un nuevo concepto de libertad didáctica, el cual significa una multiplicación de puntos de vistas, de posibilidades de interpretación, de convergencias y divergencias y de construcción de libertad (..). Esto supone una gran capacidad de organización, (...) un protagonismo individual para cada uno de los miembros del equipo, (...) las funciones de cada trabajador están en relación interdependiente con los organismos de gestión social propios de cada escuela¹⁷²”*.

Existen diversas funciones definidas de acuerdo a pautas de trabajos y actividades que la escuela requiere. Los miembros del equipo educativo organizan y subdividen

¹⁷¹Hoyuelos, A.2004: 219

¹⁷²Hoyuelos, A. 2004:227

por turnos el funcionamiento de la institución. Algunas de estas funciones son: *“cuidado de la gestión social, preparación de las reuniones, organización de iniciativas culturales, organización del archivo y biblioteca, preparación de audiovisual, adquisición y revisión del material didáctico, cuidado de las plantas y animales, desarrollo de las cuestiones administrativas”*¹⁷³.

Los Grupos Pequeños

Las escuelas Reggianas basan esta modalidad de trabajo en la observación de las relaciones e intercambios naturales que conforman los niños. Un grupo pequeño están constituidos por dos, tres, cuatro o en ocasiones hasta un máximo de ocho niños, cuya formación varía según el propio proyecto. Los grupos pueden formarse por afinidad de los niños, en otras ocasiones por sexo, y en otras por planteamientos de cada uno de los proyectos. *“Para Loris el grupo pequeño es un módulo de gran eficacia comunicativa y educativa por ser un contexto cultural que provoca infinitas posibilidades”*¹⁷⁴.

La importancia que dan las Escuelas Reggianas a los espacios comunicativos, nace de una concepción filosófica de una *Pedagogía Relacional*, que tiene su fundamento: crear una escuela con capacidad de comunicarse, mediante *“una imagen de la infancia capaz de interaccionar constructivamente, y de cooperar e investigar conjuntamente y con ganas de abandonar los estados improductivos de soledad”*¹⁷⁵.

Malaguzzi estaba muy interesado en saber cómo los niños se comunican y negocian en pequeños grupos el conocimiento construyendo ideas compartidas. Ya, en una intervención en 1989, él se preguntaba por la facultad de relacionarse y comunicarse de los niños, un misterio que ha abierto grandes posibilidades de trabajo y de investigación en Reggio. *“Ya no tenemos tiempo, pero si lo tuviésemos, se podría explicar detenidamente algo no muy tenido en cuenta por los adultos: ¿Cómo se buscan los niños? ¿Se buscan de verdad? ¿Cómo llegan a conocerse particularmente?”*

¹⁷³ *Ibíd.*

¹⁷⁴ Hoyuelo, A. 2004:239

¹⁷⁵ *Ibíd.*: 231

¿Cómo consiguen conocer a otros niños? ¿Cuáles son las ambigüedades y contradicciones que el niño vive cuando presume haber conseguido un cierto grado cognoscitivo y, en cambio, tiene que confrontar la imagen del amigo del día anterior con la de hoy? ¿Y cómo consiguen los niños comunicar? ¿Qué quiere decir comunicar? ¿A qué astucias recurren los niños cuando comunican? ¿Cuándo son sinceros los niños?”¹⁷⁶.

Para los pedagogos inspirados en la filosofía de Loris Malaguzzi, el niño es un agente comunicativo capaz de interpretar y de negociar los significados en sus distintos contextos comunicativos. *“Cuando los niños interactúan de forma grupal, se dan cuenta rápidamente de las ventajas de jugar, trabajar y emocionarse con otros: En las primeras edades la comunicación es muy rica en cuanto a transmisión de ideas, casi como si los niños quisieran trasladar la complejidad del lenguaje comunicacional a un lenguaje a través de símbolos. También, cuando los niños intercambian cosas y objetos entre sí, no es acto unívoco, sino una complejidad interpretativa de significados y de actos en un paso que parece, aparentemente, simple”¹⁷⁷.*

Los grupos pequeños además, permiten a los niños *“(…) tomar consciencia de su identidad, de las igualdades y de las diferencias, además del descubrimiento de nuevas curiosidades y teorías (...) establecen una relación particular que no forma parte del modelo de relación familiar, donde las relaciones son muy estrechas (...) El grupo pequeño permite que el niño se dé cuenta de que sus ideas no coinciden con la de los otros, y, por tanto, descubre que tiene ideas propias, que hasta ese momento las había utilizado sin saber que eran suyas”¹⁷⁸.* El descubrimiento de estas teorías, es la ocasión para generar conflictos socio-cognitivos que nacen de la confrontación de las diferencias de ideas, acciones, conjeturas y expectativas. *“A estos actos hay que añadir los méritos de una transformación de las situaciones individuales, especialmente en el plano cognitivo y en modalidades de aprendizaje, con fructíferos estímulos sobre el desarrollo. Y como no existen relaciones de autoridad o de fuerte dependencia, los niños se muestran muy sensibles para recoger los significados de los conflictos, para*

¹⁷⁶ Malaguzzi en Hoyuelos, A.2005: 264

¹⁷⁷ Malaguzzi “comunicare tra i bambini” en Hoyuelos 2004:236.

¹⁷⁸ Malaguzzi en Hoyuelos, A.2005:237

*dejarse influenciar por su atractivo y apreciar las formas del aprendizaje reelaborativo y creativo basado en el descubrimiento*¹⁷⁹.

Desde la filosofía de Loris Malaguzzi, la organización del trabajo de grupo es más que un instrumento funcional, es un contexto cultural que lleva su seno a una vitalidad y una red infinita de posibilidades. Malaguzzi invita a los pedagogos de la primera infancia a hacer todo lo posible para que esta forma de trabajo penetre en la cultura de todos los educadores de las Escuelas Infantiles.

Aspectos Organizativos Prácticos

Desde la filosofía de Loris Malaguzzi, un buen comienzo de actividades anuales, implica, inevitablemente, que cada una de las personas que trabajan en ella, y contribuyen a su funcionamiento, se reúnan con anterioridad a la fecha oficial de comienzo del año escolar. Esta instancia llamada *Reunión de Colectivo*, permite situar en un mismo espacio, conversaciones, reflexiones, metas comunes, discusiones de temas domésticos, e investigaciones y análisis sobre la dimensión cognitiva, social, emocional de los niños y las niñas. Principalmente, esta reunión de colectivo considera:

- *La asignación de cursos a los profesores*, asegurando el máximo de continuidad entre las relaciones establecidas previamente.
- *El Análisis cognitivo de los niños y sus familias*, mediante un cuestionario dirigido a los niños y sus familias, y reuniones permanentes y asambleas abiertas. Estas instancias permiten, obtener y sistematizar información que contribuye a fortalecer una relación más cercana y real entre todos los miembros de la comunidad. El equipo de profesionales tiene como misión profundizar y debatir sobre todo el material informativo.
- *La reorganización del ambiente y la adquisición de material*, entendiendo que ambiente son todos los espacios de reunión e interacción de la escuela. Las

¹⁷⁹ *Ibíd.*

salas de clase, deben estar contextualizadas según las edades y necesidades educativas de quienes las habitan y bien dotadas de recursos facilitadores de experiencias de aprendizaje.

- *El conocimiento de las necesidades de la cocina y el comedor*, considerando discusiones y reflexiones comunitarias sobre el menú, la alimentación adecuada y saludable para los niños, compartiendo una idea común de alimentación.
- *Los horarios, turnos, cuadros logísticos del funcionamiento cotidiano, la asignación de tareas específicas al personal, las relaciones con el consejo de administración y la coordinación pedagógica*, promueven y estimulan la participación constante del grupo de trabajo de la escuela, en un contexto democrático y público.
- *La organización y preparación del patio de recreo*. El patio es considerado una extensión de la sala, en el que también se viven experiencias educativas significativas, *“lo importante es que se conciba de forma unitaria y estable y que por tanto, se organice siguiendo un proyecto conjunto (...)”*¹⁸⁰.
- *La puesta al día del archivo y los despachos*. El archivo es el lugar físico donde se conservan y clasifican cosas importantes, *“es allí donde se guarda la memoria del centro (...)”*¹⁸¹. Se documenta y registra de todo lo que acontece, observando cuidadosamente los procesos de los niños.
- *La programación de la progresiva incorporación de los niños a las clases y al funcionamiento de éstas durante el periodo del comienzo de la escuela*. La incorporación de los niños al centro educativo, naturalmente y por razones propias de sus diferencias y características, debe ser gradual y diferida. El escalonamiento en estas fases, facilita la adaptación, y la normalización de la escuela.

¹⁸⁰ *Ibíd.*

¹⁸¹ *Ibíd.*

- *Las reuniones con los trabajadores de la escuela infantil.* Año a año, existe un grupo de infantes que abandona la escuela Maternal y se dirige a la escuela Infantil. Por lo mismo, se hace necesario promover las relaciones entre estas dos instituciones, a través de reuniones de educadores, padres y niños.
- *Elaboración de estadísticas.* Se sistematizan los datos proporcionando un esquema ordenado de la información para discutir y difundir con las familias y la comunidad en general.

CAPÍTULO III

3. METODOLOGÍA

Conocer la realidad, estudiarla y comprenderla, implica necesariamente adoptar una perspectiva o marco de referencia que permita establecer cómo se producirá el acercamiento a ésta, y los alcances que tendrá. Por lo mismo, es preciso posicionarse dentro de una perspectiva filosófica investigativa, que entregue los lineamientos necesarios, para realizar dicha investigación.

31. Paradigma

El contexto metodológico de nuestra investigación se configuró a partir del Paradigma Hermenéutico Interpretativo, el que nos permitió observar y analizar nuestras propias prácticas en las instancias de aplicación de la propuesta filosófica pedagógica de Malaguzzi, considerando que *“el mundo funciona empujado por múltiples realidades (...) que forman un todo interconectado”*¹⁸² en el cual, *“el conocedor y lo conocido son interdependientes”*¹⁸³. El investigador que se vale de este marco, es consciente de la sensibilidad del contexto, y a partir de esto, aspira a *“la comprensión de los fenómenos en toda su complejidad”*¹⁸⁴.

En el plano educativo, este paradigma, tiene su principal interés en *“la comprensión en situaciones particulares, del significado de las acciones y efectos educativos para las personas implicadas en educación”*¹⁸⁵. Sus supuestos hacen referencia principalmente a que: *“las formas de vida vienen influenciadas por el contexto social; la conducta social no se puede explicar sin tener en cuenta las interpretaciones particulares de los sujetos; y el conocimiento pedagógico no es universal ni sirve para espacios ni contextos determinados (...) las teorías son relativas, cada comunidad actúa con criterios propios que pueden evolucionar en el transcurso del tiempo”*¹⁸⁶.

¹⁸² Sandín, M. 2003:140.

¹⁸³ *Ibíd.*:141.

¹⁸⁴ *Ibíd.*:141.

¹⁸⁵ Pérez, S. 1994:198

¹⁸⁶ *Ibíd.*:199

Este paradigma, permitió de forma contextualizada y auténtica, aproximarnos a la cotidianidad de los espacios de de aplicación de la propuesta filosófica de Loris Malaguzzi, en dos escenarios distintos. Los significados construidos en torno a las prácticas educativas diarias emanadas de estas instancias de aplicación, se entretajan y dan sentido al discurso, al quehacer y las acciones que realizan los sujetos; haciendo necesario para la aproximación, comprenderlos, interpretarlos y reflexionar respecto de ellos.

3.2 Enfoque de la Investigación

La orientación de la investigación estuvo centrada en los procedimientos y técnicas que se desprenden de la Metodología Cualitativa, la que permite *“describir e interpretar los fenómenos sociales y educativos, interesándose por el estudio de los significados e intenciones de las acciones humanas desde la perspectiva de los propios agentes sociales. Se sirve de las palabras, de las acciones y de los documentos orales y escritos para estudiar las situaciones sociales tal y como son construidas por los participantes”*¹⁸⁷.

De este modo, el propósito de esta investigación se orienta a conocer las distinciones que existen en dos instancias de aplicación de la propuesta filosófica pedagógica de Malaguzzi, y los significados y representaciones que desde ahí se desprenden, para así proponer criterios pedagógicos para la mejora de las prácticas educativas de la educación infantil chilena.

3.3 Método

En esta investigación, el procedimiento metodológico utilizado para comprender la particularidad y complejidad del fenómeno estudiado, consideró como metodología el Estudio de Casos.

¹⁸⁷ Sandín, M. 2003: 146

La orientación de esta investigación, está enmarcada en el Estudio de Casos pues, dada las características del estudio, este método ofrece *“una recogida formal de datos presentada como una opinión interpretativa de un caso único, e incluye el análisis de los datos recogidos durante el trabajo de campo y redactados en la culminación de un ciclo de acción, o la participación en la investigación”*¹⁸⁸. Así mismo, considera que la información emergida de los sujetos y el contexto en general, es *“la base de datos total sobre la que se erige el estudio de casos. (...) son la colección entera de información organizada durante la investigación”*¹⁸⁹. Este método permitió recoger e interpretar datos e información de ambos contextos, comprendiendo el sentido y la relevancia que tienen en sí mismos los significados para así analizar y reflexionar sobre las instancias de aplicación de la propuesta filosófica pedagógica de Malaguzzi en dos contextos educativos distintos, para así construir criterios pedagógicos que contribuyan a mejorar las prácticas educativas de la educación infantil chilena.

A partir de la reflexión respecto de las instancias de aplicación de la propuesta filosófica pedagógica de Malaguzzi en dos contextos distintos, se configuró la matriz de la investigación, la que permite desde el Estudio de Casos, recoger significados e interpretaciones desde la propia práctica, para comprender la complejidad del fenómeno y proponer criterios pedagógicos para la mejora de las prácticas educativas de la educación infantil en nuestro país.

3.4 Criterios de Selección y Composición de la Muestra

Los datos e información que sustentan esta investigación, han sido extraídos del Corpus de datos, el que consiste en el cúmulo de registros etnográficos obtenidos de las experiencias prácticas en dos Escuelas Infantiles públicas, que han incorporado algunos matices de la propuesta filosófica pedagógica de Loris Malaguzzi.

¹⁸⁸ Mckernan, J. 2001: 96

¹⁸⁹ *Ibíd.*:96

3.5 Técnicas de Recolección de Datos

Las técnicas de recolección de datos hacen referencia al medio escogido para obtener los datos e información de los sujetos, y por tanto, las características que estos recursos tendrán. Así mismo, *“los datos se recogen de forma natural preguntando, visitando, mirando, escuchando y no en el laboratorio u otros lugares controlados. El investigador se sitúa en el lugar natural donde ocurre el suceso. El contacto directo con los participantes y la interacción cara a cara es un rasgo distintivo predominante en este tipo de investigación, sea cual sea el problema de estudio que se plantea”*¹⁹⁰.

Para la realización de la investigación se trabajó con las siguientes técnicas:

- **Observación Participante:** mediante el uso de esta técnica, los investigadores pueden obtener datos e información a través del contacto directo con los sujetos en su espacio natural. *“La observación participante se emplea cuando el investigador desea comprender implicándose en el rol de las personas que estudia (...) es no estructurada en el sentido de que no se ponen controles estrictos sobre el contexto, la acción o el tipo de datos recogidos, (...) no existe ninguna hipótesis de investigación a priori que se vaya a poner a prueba en el entorno del campo”*¹⁹¹.

La Observación Participante fue utilizada como la herramienta para acercarnos significativamente a ambos contextos educativos, Berriozar y Puente Alto, participando de sus dinámicas y relaciones, observando las instancias de aplicación de la propuesta filosófica pedagógica de Malaguzzi, en función de comprender las representaciones y significados de las investigadoras, desde su propio quehacer práctico.

- **Diario de Campo:** esta herramienta metodológica resulta fundamental en la investigación, pues, al ser *“un documento personal, una técnica narrativa y*

¹⁹⁰ Sandín, M. 2003: 163

¹⁹¹ Mckernan, J. 2001: 80

*registro de acontecimientos, pensamientos y sentimientos que tienen importancia para el autor*¹⁹², permite recoger y sistematizar ordenadamente los datos emanados desde la participación activa en las instancias de aplicación de la propuesta filosófica pedagógica de Malaguzzi.

- **Registros Etnográficos:** esta herramienta permite sistematizar la información observada. Se caracterizan por ser *“descripciones narrativas literales de incidentes y acontecimiento significativos que se han observado en el entorno de comportamiento en el que tiene lugar la acción. (...) se centran en la narración, la conversación y el diálogo y proporcionan resúmenes breves agudamente incisivos”*¹⁹³.

En la fase de vinculación con los contextos del estudio, se elaboraron Registros Etnográficos en los cuáles se describían episodios cotidianos significativos, que contribuyeron a develar las representaciones respecto del quehacer práctico diario de las investigadoras en las instancias de aplicación de la propuesta filosófica pedagógica de Malaguzzi.

3.6 Plan de Análisis

*“Esta fase va muy unida a la anterior, de forma que la elaboración de documentos en este tipo de investigación, son procesos complementarios, continuos y simultáneos (...). El análisis de la información está integrado en todas las fases del proceso, constituyendo un proceso cíclico y sistemático”*¹⁹⁴. En términos generales, el análisis considera: *“reducción de datos, disposición y transformación de datos, obtención de resultados y verificación de conclusiones”*¹⁹⁵.

Para elaborar el análisis de la información recogida a lo largo de la investigación, se consideraron, los siguientes pasos detallados a continuación:

¹⁹²Mckernan, J. 2001: 105

¹⁹³Mckernan, J. 2001: 88

¹⁹⁴ Ibíd.:165

¹⁹⁵ Ibíd.:165

1.- A partir de la revisión acuciosa de diversas fuentes bibliográficas, respecto del pensamiento y obra de Malaguzzi, y los fundamentos esenciales de su propuesta filosófica pedagógica, se construyeron tres Unidades Temáticas de análisis que agruparon, según nuestra visión, estos fundamentos. Las Unidades Temáticas de las que emergen los análisis y reflexiones a lo largo de la investigación, comprenden; Imagen de Infancia, Estrategias Pedagógicas, y Organización de la Escuela, y articulan las reflexiones a lo largo de la investigación.

2.- Se reunieron los diarios y registros etnográficos obtenidos de la observación participante en las instancias de aplicación de la propuesta filosófica pedagógica investigadas en Berriozar-España y Puente Alto-Chile, vinculando los episodios registrados con los significados que representaban, con las Unidades Temáticas configuradas en el paso anterior. Con el fin de rescatar la complejidad de cada una de las Unidades Temáticas construidas, se seleccionaron aquellos episodios más relevantes y significativos, para así dar cuenta del desarrollo de cada una de los conceptos agrupados en ellas.

3.- En los registros anecdóticos agrupados en las Unidades Temáticas, se dialogaron, confrontaron y debatieron las experiencias prácticas de las investigadoras, para así construir argumentos que describieran y explicaran cómo se experimentó cada Unidad. Finalmente, con los argumentos separados por Unidades Temáticas, se dio lugar a los análisis y reflexiones, que permitieron construir desde la teoría y la práctica, criterios de mejora de las prácticas pedagógicas de la educación infantil en Chile.

3.7 Presentación de los Contextos Pedagógicos

3.7.1 Jardín Infantil público de la comuna de Puente Alto-Chile

Dependencia: Junta Nacional Jardines Infantiles (J.U.N.J.I)

Cobertura: 220 niños.

Niveles educativos de atención:

- Sala cuna mayor: 2 cursos
- Nivel medio menor: 2 cursos
- Nivel medio mayor: 2 cursos
- Transición I: 2 cursos

Cantidad máxima de niños por curso:

- Sala cuna mayor: 16
- Nivel medio menor: 30
- Nivel medio mayor: 30
- Transición I: 30

Jornada:

- Para madres trabajadoras: desde las 7:30 hrs en adelante.
- Horario normal: de 8:30 a 16:30 hrs y extensión horaria: hasta las 19:20 hrs.

Dotación de personal:

- 1 Educadora directora
- 6 Educadoras pedagógicas
- 1 Administrativa
- 14 Asistentes de párvulos
- 2 Auxiliares de servicio
- 4 Manipuladoras de alimento

Contexto Socio-Económico: Este centro educativo se encuentra ubicado en la comuna de Puente Alto, localidad situada en la ciudad de Santiago. Al ser un jardín infantil perteneciente a la JUNJI, la atención ésta focalizada en el sector vulnerable del entorno del centro. En relación a la información social y económica recogida del centro educativo, a partir de sus propios actores, se presenta principalmente, los siguientes factores característicos:

- Abandono por Negligencia.
- Alto porcentaje de padres adolescentes.
- Padres con enseñanza media incompleta.
- Ingreso familia entre los 80.000 a los 200.000 pesos.
- Cesantía, empleos intermitentes.
- Viviendas en condiciones de hacinamiento.

En este contexto, el Centro Educativo presentaba preocupación permanente por cubrir necesidades básicas de los niños, tales como: alimentación e higiene.

Identificación de los cursos de Práctica Pedagógica

1. Nivel Educativo: Sala Cuna Mayor

Edad de los niños: Entre 1 y 2 años

N° de niños: 16

N° de educadora: 1

N° de asistentes de párvulos: 2

Característica: desconocimiento de la filosofía.

La educadora del curso, se había incorporado recientemente a trabajar en el jardín, por tanto, las prácticas pedagógicas que realizaba no consideraban matices de la propuesta de filosofía pedagógica de Loris Malaguzzi. Esta característica dificultaba el trabajo de estrategias pedagógicas, al no contar con una referencia teórica que permitiera la comprensión, reflexión y apropiación de esta pedagogía.

2. Nivel Educativo: Nivel Medio Menor

Edad de los niños: Entre 2 y 3 años

N° de niños: 27

N° de educadora: 1

N° de asistentes de párvulos: 2

Características: buena disposición para la Experimentación.

La educadora y las asistentes de sala, se mostraron en cada momento dispuestas a participar e integrarse en las nuevas propuestas que les presentaba. Esta motivación fue transmitida a los padres de los niños, quienes se mostraban interesados en participar a través de la colaboración con: materiales, compañía, trabajos, etc.

3. Nivel Educativo: Nivel Medio Mayor

Edad de los niños: 3 y 4 años

N° de niños: 29

N° de educadora: 1

N° de asistentes de párvulos: 1

Características: Ausencia de la figura del educador.

Este curso tenía la singularidad de que la educadora debía realizar trabajo pedagógico en los dos cursos que conformaban el nivel. Esta característica incidía en el hecho de que se ausentara permanentemente de la organización y puesta en práctica de las estrategias pedagógicas

4. Nivel Educativo: Transición I

Edad de los niños: 4 y 5 años

N° de niños: 22

N° de educadora: 1

N° de asistentes de párvulos: 1

Características: personal con presencia inestable.

Este nivel se caracterizó por la rotación permanente del personal; la educadora del nivel presentó inasistencias médicas durante gran parte del semestre y fue reemplazada por 2 educadoras. Así mismo, la técnico del nivel, también presentó ausencias médicas en siendo reemplazada por 3 técnicos.

3.7.2 Escuela Infantil municipal de Berriozar-España

Dependencia: Ayuntamiento de Berriozar.

Cobertura: 190 niños.

Niveles educativos de atención:

- Lactantes: 1 curso
- 1-2 castellano: 2 cursos
- 1-2 euskara: 2 cursos
- 2-3 castellano: 2 cursos
- 2-3 euskara: 2 cursos

Cantidad máxima de niños por curso:

- Lactantes: 16
- 1-2 castellano: 25
- 1-2 euskara: 25
- 2-3 castellano: 25
- 2-3 euskara: 25

Jornada:

- Jornada completa: de las 8:00 a las 16:00 hrs.
- Media jornada: de las 8:00 a las 13:00 hrs.

Dotación de personal:

- 2 Educadores Directivos

- 29 Educadoras Pedagógicas
- 3 Auxiliares de Limpieza

Contexto Socio-Económico: la escuela infantil está ubicada en una pequeña localidad, en el ayuntamiento de Berriozar, provincia de Navarra, España. Esta comuna se encuentra habitada por alrededor de 9.034 personas, cuyo entramado cultural se encuentra integrado por la cultura vasca e inmigrantes de distintos países: Portugal, Perú, Brasil, Bulgaria, Afganistán, Sudáfrica, Chile, etc.

El ayuntamiento de Berriozar cuenta con dos Escuelas Infantiles Municipales que atienden a niños entre 4 meses y 3 años de edad, teniendo una matrícula total de 190 niños. Los padres para optar a un cupo en las escuelas, deben llenar un formulario para así conocer su situación socio-económica, desde cuyas respuestas se desprende un puntaje que les permite acceder, o no, a una vacante. Aunque son escuelas municipales, los padres realizan un pago diferenciado de arancel; según sus rentas.

Identificación de los cursos de práctica pedagógica

1. Nivel Educativo: Lactantes

Edad de los niños: Entre 4 y 12 meses.

N° de niños: 16

N° de educadora: 3

Características: dentro del aula se podía apreciar la diversidad cultural que conformaba al curso, pues aunque la mayoría de los niños tenía nacionalidad española, sus padres eran en su mayoría inmigrantes. Este contexto cultural permitía a las educadoras dedicar una mayor observación, no sólo a lo que los niños realizaban en el espacio de la escuela, sino también a las familias, pues intentaban integrar constantemente sus características particulares de su nacionalidad

2. Educativo: 1-2 Castellano

Edad de los niños: Entre 1 y 2 años.

N° de niños: 24

N° de educadora: 3

Características: el trabajo pedagógico de las educadoras también incluía a los niños con derechos educativos especiales: 2 de los 24 niños presentaban ceguera absoluta. Las educadoras no tenían estudios acabados en educación diferencial, pero demostraban un trabajo profesional y comprometido con diseñar propuestas que potenciaran de igual manera, el desarrollo de los niños

3. Nivel Educativo: 2-3 castellano

Edad de los niños: Entre 2 y 3 años.

N° de niños: 29

N° de educadora: 2

Características: la participación de la familia en el trabajo educativo del curso, tenía como figura principal a las madres de los niños, puesto que los padres, dadas sus condiciones de trabajo como obreros fabriles, no podían participar tan activamente en la escuela, ya que sus horarios en general no compatibilizaban con los del Centro Educativo.

CAPÍTULO IV

4. ANÁLISIS DE UNIDADES TEMÁTICAS

A continuación se presentan las Unidades Temáticas de la investigación, las cuales se construyeron a partir de la revisión bibliográfica de la propuesta filosófica pedagógica de Loris Malaguzzi. Dicho sustento teórico fue utilizado para orientar la realización de prácticas educativas, desde cuya experiencia, basada en la teoría y en la práctica, emergen posteriormente los análisis y reflexiones de estas Unidades.

4.1 Presentación de las Unidades Temáticas

Unidad Temática N°1: Imagen de Infancia

- Influencia de la Institucionalidad en la construcción de Imagen de Infancia
- Imagen de Infancia y su expresión en lo cotidiano
- Construcción de Imagen de Desarrollo

Unidad Temática N°2: Estrategias del Trabajo Pedagógico

- La Escucha
- La Observación Participativa no Interferente
- La Documentación
- La Narración
- Propuestas Pedagógicas

Unidad Temática N°3: Organización de la Escuela

- La escuela como espacio estético habitable.
- La Dupla Pedagógica.
- Equipo de Trabajo de la Escuela.
- Grupo Pequeño de Niños
- Relación familias y escuela.

4.2 Corpus de Datos: Registros Etnográficos

4.2.1 Unidad Temática N°1: Imagen de Infancia

Cuando se haga referencia al concepto de Imagen de Infancia, estaremos entiendo por ello, las representaciones y saberes colectivamente compartidos y aceptados de los niños y la Infancia. Estas representaciones son construidas desde el entramado íntimo y social de las personas.

Experiencia Pedagógica en Chile

Influencia de la Institucionalidad en la construcción de Imagen de Infancia.

Evidencias de la Experiencia, Episodios y Reflexiones:

- **Caso 1:** en la segunda semana de práctica, la educadora de la sala me pidió que realizara la evaluación diagnóstica del curso. Me entregó una lista de indicadores, todos aglutinado en sus respectivos ámbitos y núcleos de aprendizajes. Era una lista dirigida a evaluar destrezas motores, comunicación oral y expresión de sentimientos. Cada uno de los 31 niños del curso debía ser evaluado. Para ello debía definir objetivos y actividades que permitieran evidenciar las conductas solicitadas. Al transcurrir la semana observé que existían indicadores de la pauta que podían ser evaluados en un contexto natural y familiar para los niños, por ejemplo; saltar en un pie, correr alternando los pies, caminar en equilibrio, demostrar emociones, etc., son destrezas que los niños utilizaban en sus momentos de juegos no dirigidos. Le comenté esta observación a la educadora, quien respondió que la evaluación debía realizarse en una misma actividad para todos los niños, esto produjo en mi trabajo educativo una distancia con las estrategias pedagógicas de la filosofía de Malaguzzi en donde; la observación, la escucha y la documentación me permitían evaluar los procesos de los niños sin importar el momento en que se realizara. Realicé la primera “actividad” destinada a evaluar destrezas motoras gruesas, en un contexto artificial, en donde se extraía a los niños de sus acciones naturales para hacerlos partícipes de un

juego motor. Algunos niños participaron, realizaron la actividad y *“cumpliendo con las instrucciones que permitían observar la presencia o ausencia de los indicadores”*. Mientras otros se rehusaron a participar, pues no querían simplemente responder a lo que les estaba solicitando *¿Y por qué obligarlos? ¿Por qué restringir sus destrezas a un espacio y tiempo que para ellos no tenía sentido? ¿Los niños que participaron acaso no saltaban en un pie, no mantenían el equilibrio?* Aquellos niños que permanecieron sentados en el tronco observaron los que sus compañeros realizaban, pero esos mismos niños cotidianamente; en el patio, en el pasillo, en la sala; saltaban, corrían, caminaban, realizando movimientos motores con un fin que ellos mismos definían, y que no necesariamente venía el adulto. El instrumento de evaluación obliga a mirar sólo una parte de las acciones que los niños estaban realizando, dejando fuera toda interpretación de lo que significaba para ellos saltar, correr, caminar; *“Martín quiso saltar de los primeros las argollas, se colocó en el punto de partida para comenzar a saltar con los pies juntos, pero antes tomó aire. Queriendo sacar fuerzas, agachó su cuerpo, deseando saltar lo más alto que pudiera. La expresión de su rostro denotaba el esfuerzo que estaba realizando, pues no era sólo mover sus piernas, era involucrar todo su cuerpo, desde sus pies hasta su cabeza. Al llegar a las argollas se detuvo por completo, tardó algunos segundos, como queriendo analizar la acción que iba a realizar, planeando que pasos seguir para lograr el objetivo propuesto, que había transformado como suyo. Saltó de una argolla a otra, pero al llegar a la siguiente, su pie izquierdo tocó el suelo antes que el derecho, se devolvió a la primera argolla, para intentarlo nuevamente, logrando pasar a la siguiente con los pies juntos. Cuando llegó a la cinta para caminar en equilibrio la recorrió abriendo sus brazos y balanceándose de un lado a otro, terminando el circuito fue donde estaban sus compañeros que no querían participar, diciéndoles que jugaran, transmitiendo su satisfacción o alegría de haber utilizado su cuerpo*. El proceso de Martín quedó relegado a una conducta observable, estrecha y pobre.

- **Caso 2:** las actividades pedagógicas en mi práctica profesional, estuvieron mediadas por las BSEP y por las exigencias de la universidad, y esto evidentemente repercutió en mis prácticas. Cada actividad que realicé, estaba en función de los aprendizajes esperados que estipula las Bases Curriculares. *“Dirigí una actividad de*

proyecto, con el aprendizaje esperado: Recrear a partir de imágenes, figuras y objetos, combinando diferentes recursos expresivos que integran algunas nociones de organización espacial. En esta actividad, enmarcada dentro del proyecto “Los juguetes”, dispuse de material variado, y los niños crearon juguetes de acuerdo a sus intereses. Durante el desarrollo de la actividad se observó que varios niños, no estaban interesados en combinar los diferentes recursos entregados, ni en sus dibujos o esculturas, ni tampoco integraban nociones espaciales, sin embargo, se develaron otros aprendizajes; a través de la utilización de temperas, un grupo descubrió que de la mezcla de colores, resultaba otro color, otros niños comenzaron a realizar “garabatos” en sus manifestaciones, y naturalmente tomaban el lápiz e intentaban acomodarlo en sus manos para escribir, pretendiendo iniciarse en la escritura, imitando el mundo de los adultos”. Tal vez los niños no estaban interesados en trabajar en torno al aprendizaje esperado, a pesar de ello, naturalmente fueron desarrollando diferentes habilidades, sin que hubiese un adulto dando las instrucciones, ni transmitiendo contenidos. Más bien los niños necesitaron de propuestas interesantes y desafiantes, a través de las cuales iban descubriendo y desarrollándose. Los aprendizajes esperados, no determinaron en ningún caso lo que aprendieron los niños.

Mediante la reflexión de este episodio, pude comprender cuál es la imagen de niño que se promueve a través de procesos educativos sistemáticos, en función de lo que los adultos creen es más óptimo para el desarrollo. Así, el niño es un sujeto pasivo, que no tiene nada que crear ni aportar, y que necesita que el conocimiento sea transmitido por el educador, como si no pudiera aprender, o desarrollarse a través de su propia exploración.

- **Caso 3:** en el contexto de la preparación de nuestro proyecto de “intervención”, una de las actividades formales con las que teníamos que cumplir en el desarrollo de nuestra práctica profesional, fue la aplicación del diagnóstico inicial de los aprendizajes. Esto significó para mí algo bastante incomodo y abrumador. No sabía cómo hacerlo, no sabía cómo realizar un diagnóstico que fuera capaz de evidenciar el nivel de desarrollo real de los niños, y por otro lado, no me hacía sentido esas estructuradas listas de cotejo que se utilizaban en el establecimiento para registrar si

un niño cumplía o no con determinada conducta. Sin embargo, yo por mi parte no sabía hacer nada mejor que eso. Esta situación era algo muy frustrante. Finalmente, al no quedarme otra alternativa y en virtud del tiempo, terminé realizando como diagnóstico estas listas de cotejo, pero solamente para cumplir con las exigencias de la universidad, pues los resultados arrojados no tenían relación con la imagen de infancia que yo pretendía promover. *“Alondra fue la primera en notar que ese día habían libros nuevos en la sala, de forma totalmente autónoma, se acerca a los libros; lentamente toma uno de ellos, se acerca a una mesa y se sienta en una silla a “leer” con el libro reposado sobre la mesa. Con sus dedos cambia una a una las páginas del libro, mientras mira las páginas en completo silencio y muy concentrada”*. Uno de los indicadores de conducta que tenía que observar según la pauta de diagnóstico, era si los niños eran capaces de dar vueltas las páginas de un libro una en una. Definitivamente en este episodio había sido posible observar que la niña cumplía con esta conducta, pero *¿Qué relevancia profunda tenía esto sin toda la explicación del contexto en que ocurre? Al registrar su conducta de forma parcelada, perdía totalmente su sentido, sin el entramado en que está inserta, el episodio perdía toda profundidad y belleza. ¿Qué era lo que estaba desarrollando Alondra en ese instante? ¿Sería la receptividad sensorial? Al captar cambios sutiles en el espacio y su entorno, al momento de reconocer por sí sola los libros nuevos. Alondra ¿Estaría desarrollando el gusto por los códigos escritos y las imágenes? ¿Estaría tal vez, imitando la actitud corporal plácida que se adopta al coger un texto de interés? ¿Estaría desarrollando la autonomía por decidir respecto del qué, dónde y cuándo, de sus aprendizajes? ¿Alondra estaba acaso, dominando la postura sedente e incorporándola a sus rutinas?* En momentos como éstos, me parecía que una evaluación tan básica, con indicadores como: *“Hojea páginas de un libro una a una. Si/No”*, era algo grotescamente empobrecedor e insultante para las capacidades reales de los niños. Definitivamente en evaluaciones como estas había una imagen pobre. El hacer evaluaciones, sin un análisis profundo de ellas, nos llevan a construir una imagen pobre, o empobrecer nuestra imagen enriquecida.

- **Caso 4:** en los distintos niveles y momentos en lo que participé pedagógicamente del centro educativo, mis acciones y pensamientos estuvieron

mediados por los elementos curriculares y formales de la Educación Parvularia. Las actividades pedagógicas que deseé realizar siempre se encontraron con preguntas respecto de que si lo que estaba preparando cumplía o no con lo requerido y propuesto por las B CEP, o que si mi trabajo era realmente autónomo e independiente, o si acaso simplemente me encontraba repitiendo un canción. Desde la concepción de Infancia que me encontraba investigando, el aprendizaje y desarrollo se originan de manera indeterminada, espontánea y diversa, sin procesos instruccionalistas de por medio, ni parafernalia. Pretender reducir el potencial infantil a supuestos transversales y estandarizados como los aprendizajes esperados concebidos como fin último, sentía que era no creer en los niños. Comencé mi trabajo pedagógico, provista de entusiasmo y alegría, dejé brotar en mí la incertidumbre, abandonando las estructuras hasta entonces conocidas. Las propuestas pedagógicas que diseñaba partieron de las observaciones diarias y no de lo transversalmente esperado. Sin embargo, y con el pasar del tiempo, sumado al apremio que significaba lidiar con un equipo pedagógico que desconocía el sentido de la indeterminación del ser humano, me sumergí en el papeleo obligatorio y enajenador de pautar mi trabajo en función del “deber ser” profesional: planificar de acuerdo a un plan semestral y en función de Aprendizajes Esperados definidos con anterioridad por el equipo pedagógico del centro educativo. Me veía forzada a promover instancias pedagógicas “entretenidas” en la que pudiese capturar abruptamente el desarrollo y potencial infantil, evitando reducirlo a una conducta parcelada y empobrecida. *“Si, Maite hace presión de pinzas. El cómo y el por qué no son considerados en la lógica evaluativa, total hace presión y punto. Además, son conductas observables las que dan cuenta del aprendizaje ¿no? para qué entrar en tanto detalle. Perdí de vista episodios tan enriquecedores en los que por ejemplo: “(...) Maite me observa de reojo, parece que me estuviese diciendo que espera más de mí, como si quisiera que la observara con ojos más profundos. (...) Entre sus juegos olvida la presión. ¡Qué lamentable! El momento pasó y nadie más que yo observó que cumple con el indicador especificado. Su conducta pasó inadvertida, su desarrollo soterrado”.*

Imagen de Infancia y su expresión en lo cotidiano

Evidencias de la Experiencia, Episodios y Reflexiones:

- **Caso 1:** hoy fue el segundo día de trabajo. La actividad consistió en construir animales con materiales de reciclaje; cilindros de papel higiénico, cajas de Té, bombillas, lana y temperas de colores. Para presentar la actividad se les dijo a los niños que podían crear los animales que ellos quisieran, utilizando el material que estaba disponible en sus mesas. La técnico del curso trabajó con una grupo de diez niños y yo con otro de la misma cantidad. Los niños con lo que trabajé demoraron en comenzar a utilizar el material, pues no lograban relacionar unos con otros materiales para crear animales, mientras el otro grupo ya había comenzado, pues la técnico iba dirigiendo su trabajo mediante la demostración de las cosas que podían realizar con el material. *¿Era tiempo lo que los niños necesitaban o un adulto que modelara lo que tenían que realizar?* De cierta forma, ambos grupos crearon un animal, pero el cómo llegaron a ellos presentó diferencias. Mi actuar pedagógico se situaba desde una espera, desde una observación de la relación de los niños con el material, el objetivo no importaba, no tenía mayor trascendencia si lo que crearan tenía o no forma de animal, lo que importaba era el sentido que le otorgaban los niños a lo que estaban experimentando y a lo que estaban realizando.
- **Caso 2:** en los momentos de higiene, la técnico, la educadora y yo, realizábamos una labor enfocada meramente a satisfacer las necesidades fisiológicas de los niños, y no se aprovechaba este espacio para desarrollar hábitos y mecánicas de higienes. En estos momentos, mi actitud era pasiva, ya que me dedicaba a dar órdenes a los niños, como; *“los que van a orinar vengan a buscar el papel higiénico, los que terminaron lávense las manos, ahora vengan a buscar las pasta de diente, luego cierran las llaves y se secan con la toalla nova”*. Me puede dar cuenta de esta situación, debido a que la supervisora de mi práctica fue testigo de esto, y me lo hizo saber. Esta actitud constante en mí, se contradice totalmente con la filosofía de Malaguzzi y con mi discurso de que *“todos los momentos deben ser educativos”*. En este sentido, tengo una imagen pobre respecto a la infancia, como si los momentos

educativos fuesen exclusivos del aula, y las habilidades a desarrollar estuvieran enfocadas meramente al ámbito cognitivo e intelectual, dividiendo al niño, en cuerpo y mente. Estos momentos son una parte de la cual nadie quiere hacerse cargo, tratando que dure lo mínimamente posible, transformándose en un mero trámite con el cual hay que cumplir.

- **Caso 3:** los talleres, como estrategia pedagógica, experimentada en el desarrollo de mi proyecto de práctica profesional, creo que logra ser una evidencia concreta de cómo se fue enriqueciendo y evolucionando la imagen de infancia que yo proyectaba en mi quehacer pedagógico, tras la paulatina apropiación de la filosofía pedagógica de Loris Malaguzzi. Cuando preparaba las propuestas de taller, no me preocupaba demasiado en lo que terminaría cada experiencia; no me preocupaba pautar los pasos de la clase, ni preparar la conducción que tendría cada experiencia, yo proponía los materiales y preparaba el espacio. Pero dejaba absolutamente en las manos de los niños las actividades, siendo ellos quienes finalmente organizaban el devenir de las experiencias y los resultados de éstas. En general yo dejaba que en los talleres la exploración de los niños siguiera un curso natural, pues, tenía la confianza absoluta de que las decisiones que tomaría cada niño durante la experiencia, siempre serían las mejores y las más significativas en ese momento. Me acomodaba este sistema de trabajo en que no se espera nada específico, pero se pretendía observar en detalle todo lo que ocurre. Sentía una curiosidad enorme por verlos interactuar entre ellos, con los materiales y el espacio. Creo que la imagen de infancia que yo tenía en esos momentos, era la de un niño, libre, autónomo y sabio, un niño que sabe precisamente que es lo que necesita verdaderamente para ser feliz y desarrollarse. Durante el desarrollo de las experiencias yo me hacía a un lado del rol directivo, simplemente acompañaba e intentaba observar concentradamente a los niños en sus procesos, dejaba fluir las experiencias en un curso natural, intentando intervenir lo menos posible durante ellas. No me angustiaba tener que trabajar a la par con el Marco Curricular, ni tener que seleccionar aprendizajes esperados específicos al momento de proponer una actividad, pues las experiencias lograban ser tan motivadoras para los niños que lo involucraban en su totalidad, y siempre en todas las propuestas se estaban promoviendo espacios para el desarrollo de casi la totalidad de

los aprendizajes esperados de las bases curriculares. Sin embargo, más de alguna vez me pregunté si acaso no sería exceso de optimismo pensar que los niños estaban aprendiendo y desarrollándose equilibradamente sólo por el hecho de estar disfrutando de una actividad o compartiendo sanamente con sus compañeros. Entonces ¿cuál es el rol de un educador y cuál será mi rol en este contexto?

- **Caso 4:** a diario, en el centro educativo, con todo el equipo pedagógico hablábamos y discutíamos acerca de la autonomía e independencia de los niños y de la importancia de promoverlas en distintos espacios educativos. Sin embargo, en los pequeños detalles de la cotidianeidad olvidábamos los conceptos (que al parecer no eran nuestros) y recurríamos a las tradicionales prácticas de negar o invalidar el potencial infantil, así como su necesidad vital de explorar el mundo con el cuerpo y el corazón. En variadas ocasiones, prohibí tajantemente a los niños investigar con el tacto y el olfato el almuerzo diario, o compartir con el otro las comidas. En la rutina, fui perdiendo el encanto del asombro de lo incierto. *“Esmeralda abre sus ojos y mira atenta alrededor, espera a que nadie la observe y con sigilo introduce las manos en la sopa caliente, primero sólo la punta de los dedos, luego casi toda la mano. Atenta a los ojos inquisidores de las educadoras, ahora introduce sus dedos mojados en la boca. Disfruta unos momentos de la poción que tienen sus dedos y luego repite los pasos (...). Entre tanto una de ellas le presta atención, le dirige una mirada acusadora y la invita forzosamente a comer con la cuchara. (...) Yo sin saber qué hacer, me acerco a ella he intento que comprenda que debe utilizar la cuchara, que no existe otra opción, que la investigación hay que realizarla mientras nadie te observe. Esmeralda se niega y llora. Prefiere no comer a perderse el placer de sentir con las manos el alimento”.* Estar en medio de la situación resultaba difícil, comprendía el impulso vital de Esmeralda de aprehender su comida e investigarla, sin embargo, las reglas sobre cómo comer en la sala fueron claras e imposibles de quebrantar, menos desautorizarlas. ¿Qué sucede cuando entendemos pero no practicamos la indeterminación de la Infancia? ¿Cómo hacer de nuestras prácticas pedagógicas una instancia real de desarrollo si limitamos las sutilezas de los niños? En las oportunidades en las que debía defender el espacio infantil, me vi envuelta por los prejuicios con los que fui formada.

Construcción de Imagen de Desarrollo

Evidencias de la Experiencia, Episodios y Reflexiones:

- **Caso 1:** *“Cristóbal y Brandon se quedaron en la sala observando a las tortugas de agua en su acuario. Me pidieron que sacara una tortuga del agua y la pusiera en la mesa. La coloque frente a ellos, donde los niños al comienzo solo la observaban, haciéndose preguntas mutuamente: “me morderá”, “será dura la caparazón”, “caminará rápido”. Estas preguntas eran la antesala de su experimentación. “Brandon fue el primero en perder el miedo a la tortuga, tomándola y tocándola hasta donde la tortuga lo dejará, mientras que Cristóbal lentamente acercaba sus dedos, retirándolos enseguida cuando la tortuga se movía”. En compañía, Brandon y Cristóbal estaban descubriendo el mundo, necesitaban plantearse preguntas sobre las cosas o fenómenos que estaban experimentando, preguntas que surgieron con naturalidad sobre lo que iban observando o realizando. Quizás por eso la información que le entrega el adulto no es suficiente para completar las interrogantes que se formulan o las inquietudes que siente de moverse, hablar, reír, acariciar. Necesitan por ellos mismo responder o verificar sus hipótesis, siendo el adulto el facilitador de un ambiente y materiales que sean parte del todo de los niños. ¿Tenía yo el derecho de irrumpir en su diálogo sin que ellos me invitaran hacer parte? ¿Era adecuado que les entrega información sobre las preguntas que ellos se estaban planteando? La posibilidad de diálogo, de un espacio que permitiera a los niños compartir un mismo momento de exploración, pero viviendo distintas sensaciones y contestando sus preguntas de manera diversa, era lo que estaba ocasionado la compañía de ambos niños. Mi presencia era requerida por lo niños sólo cuando lo necesitan, sin interferir al entregar información que era descontextualizada e innecesaria.*

- **Caso 2:** les pedí a los niños que me ayudaran a trasladar unas mesas, en esta simple actividad, intentaban ponerse de acuerdo hacia donde ir; quien debía caminar hacia atrás, como tomar la mesa, etc., en este breve momento, posiblemente desarrollaron habilidades como; la autonomía, coordinación, el trabajo en equipo, la tolerancia, puesto que algunos niños fueron capaces de trabajar con quienes,

normalmente, no se sentían a gusto. Luego, llegó la técnico, quien estaba aterrorizada de que los niños hicieran eso: *“dejen eso ahí, es muy peligroso para ustedes”*, por lo que este tipo de actividades no las puede realizar nunca más. Esta visión de evitar a toda costa que los niños corran el mínimo riesgo no es sólo de la técnico, sino también del centro educativo en general. En este tipo de situación, prima el bien superior del adulto, ya que cualquier cosa que les pueda suceder a los niños, es responsabilidad de ellos. Por otro lado, la posibilidad de desarrollar la motricidad en los niños, requiere de una supervigilancia, y en muchas ocasiones, los adultos prefieren negar las posibilidades de desarrollo, en vez de asumir otras responsabilidades, así el aprendizaje y desarrollo queda supeditado sólo a las actividades curriculares programadas.

- **Caso 3:** *“con unos pocos materiales y una adecuada organización del espacio, la sala se transformó en un desafío provocador”*. Intenté a como dé lugar, incorporar a las necesidades de los niños y niñas, algunos de los requerimientos curriculares. En una propuesta pedagógica, algo así como un taller, pretendí observar la complejidad del proceso de desarrollo y aprendizaje de los niños y niñas. *“Esta vez no existe un tiempo, un espacio o un ritmo determinado. Todo es absolutamente incierto y permitido. No existe una pauta ni menos indicadores que focalicen la mirada engegueciéndola. Los niños tienen permitido hacerlo todo, las transformaciones, los cambios, los arreglos necesarios. Sé que no es mi propuesta, no me pertenece, le pertenece a los niños. (...) Con alegría pienso que las cosas se salieron de control, pareciese como si cada niño tuviese su propio plan de cómo hacer el juego. (...) los más pequeños concentrados en tareas muy avanzadas y de mucha precisión muscular, mientras que los mayores en grupo, con pañuelos y botellas armaban una estructura. Está todo de cabeza. Los niños superaron la propuesta y los supuestos. El tiempo ha sido eterno. Me siento tremendamente cómoda con lo que ha pasado. No tuve que dirigir ni esperar nada más que lo infinito, las acciones y movimientos de los niños fluyeron autónomamente”*.

- **Caso 4:** intentando evidenciar cuál es mi imagen de infancia en relación al desarrollo de los niños, me doy cuenta que hasta ahora, en mi experiencia como

educadora, nunca antes me había cuestionado los procesos que ocurren en el ser de los niños tras una experiencia de aprendizaje. No me había puesto a analizar qué era el aprendizaje, qué era una conducta, qué era el desarrollo. Como educadora noto que, simplemente tenía la idea de que algo ocurre en los niños cuando trabaja con ellos en el aula, pero nunca me había preguntado qué es ese algo, nunca había hecho el ejercicio de intentar declarar cuál era mi imagen respecto al desarrollo y fue sorprendente. Me di cuenta que de que, en lo que menos suelo pensar al momento de proponer una experiencia educativa, es en los procesos de desarrollo que los niños tienen o podrían tener. Evidenciar esta ignorancia profesional en mi quehacer, me lleva a cuestionar mis prácticas con los niños, y más profundamente sobre cómo será posible proponer experiencias que tiendan a generar las condiciones necesarias para acompañar el desarrollo de los niños y no simplemente la adquisición memorística de ciertos contenidos.

- **Caso 5:** en ocasiones los prejuicios personales y profesionales que tenemos sobre el contexto social, emocional y económico, en que viven los niños, pueden limitar la imagen que tenemos respecto de su desarrollo. Recuerdo el caso de una niña en particular, de la que, tanto yo como las otras educadoras del nivel, teníamos una imagen débil de su nivel de su desarrollo y potencial, en comparación con el resto de sus compañeros. Para mí, era sabido a través de diversas fuentes, que las condiciones hogareñas en que crecía la niña eran bastante deplorables: vivía en hacinamiento, llegaba sucia al establecimiento, presentaba riesgos de desnutrición, no asistía a los controles médicos obligatorios, etc. En el aula la niña no utilizaba lenguaje verbal, no controlaba sus esfínteres, ni avisaba cuando estaba sucia, golpeaba a sus compañeros sin aparente motivo, y generalmente no prestaba atención en las actividades dirigidas de aula. Bajo todas estas circunstancias, evidentemente la niña no estaba en las mismas condiciones que sus compañeros, entonces *¿Era necesario que nosotros esperáramos de ella, lo mismo que esperáramos de sus compañeros?* por otro lado, *¿Qué tan justo es para la niña, que nosotras; tras conocer su contexto, esperáramos de ella, un desarrollo disminuido?* *¿Cuánto afectan nuestros prejuicios sobre la realidad y el contexto de los niños, en la imagen de desarrollo que tengamos para ellos?* *¿Cuánto de esta imagen disminuida afectará realmente en el desarrollo potencial de la*

niña? ¿Es posible que los educadores podamos deshacernos completamente de esos prejuicios? ¿Cómo podemos entonces, lograr que esos prejuicios no interfieran en nuestra práctica?

Experiencia pedagógica en España

Influencia de la Institucionalidad en la construcción de Imagen de Infancia

Evidencias de la Experiencia, Episodios y Reflexiones:

- **Caso 1:** la idea de realizar un taller fue inmediatamente acogida, pues a las educadoras, les parecía interesante observar y conocer cómo elaboraba yo la propuesta, y bajo qué criterios la orientaba. *“María se acercó a preguntarme cuáles serían los objetivos tentativos que tendría mi propuesta. Yo la verdad no los tenía claros, y me costaba definirlos puesto que, en ausencia de pauta, me faltaba una estructura que ayudara a plantearlos. Sin embargo, María se sentó a mi lado y comenzó a preguntarme sobre los materiales que utilizaría, el por qué los utilizaría, la distribución espacial que tendrían, qué niños me imaginaba yo que serían más apropiados para los materiales, o más bien, en quien había pensado cuando presenté la idea, y lo más importante, qué me imaginaba que pasaría entre los niños, el material y el espacio. Estas preguntas contribuyeron a ordenar mis ideas y así elaborar un propio formato de Registro de Taller.”* En ningún momento sentí que debía cumplir con una pauta o estructura que moldeara mi trabajo a través de objetivos e indicadores específicos, por el contrario, sentí la libertad de poder tomar decisiones pedagógicas, argumentarlas y ponerlas a prueba sin más juicio que la propia interacción y dinámica de los niños. Desde quienes son parte de la institución existe flexibilidad, diálogo, confrontación pedagógica y principalmente un espacio físico y simbólico para dar rienda suelta al potencial profesional en pro del potencial de los niños.
- **Caso 2:** Alfredo (director de las escuelas), antes de preguntarnos en qué curso queríamos participar, nos entregó el Proyecto educativo de las escuelas, en el que abiertamente, declaran inspirarse en una imagen de infancia, de profesional y de

escuela, vinculada con los planteamientos educativos de Loris Malaguzzi y las escuelas Municipales de Regio Emilia. Ese mismo día, participé de cómo la escuela buscaba hacer efectivo lo que declaraban en papel. Se trataba de una charla que estaba a cargo de las escuelas, en ella Ana Gerendiain y Alfredo Hoyuelos exponían, pero cuyo trabajo nacía de las reflexiones de las educadoras en torno al juego y a los juguetes. La invitación a esta charla se extendió a toda la comunidad de Berriozar, asintiendo preferentemente, los padres de los niños y personas interesadas en el tema: *Juegos para jugar y juguetes ¿Para qué?* El cual me parecía un tema atingente pues la navidad ya estaba próxima, y las reflexiones surgidas de la charla, podrían guiar a los padres en la selección de los juguetes a regalar a sus hijos. Con este trabajo de la escuela, la imagen de Infancia no quedaba relegada a sus paredes. Tal como declara el objetivo expuesto, querían desarrollar y hacer visible la cultura de la infancia, como algo distinto al mundo de los adultos, como una forma de ser y estar con sus propias características. A partir de esta experiencia, mis reflexiones giran en torno al fin, diseño y trabajo del Proyecto educativo de una escuela *¿Cómo se construye un proyecto educativo? ¿Cuándo el director de la escuela se sienta a pensar en los objetivos del proyecto? ¿Cuándo se discute, se reflexiona, se propone, y se confronta lo que se quiere como escuela? ¿El proyecto educativo está listo cuando se coloca el punto final o es algo que nunca debe darse por finalizado? ¿En qué momento los docentes se apropian del proyecto educativo de su escuela? ¿Cuándo este está finalizado y hay que ponerlo en práctica? ¿Cuándo son capaces de integrar nuevos pilares que enriquezcan su quehacer educativo?* El proyecto educativo, para las escuelas infantiles de Berriozar, además de ser un documento que sirve para hacer público su trabajo pedagógico y la imagen de Infancia con la que trabajan, es algo que se vive, que está presente en el la relación educadora y niño, materiales y niño, tiempo y niño, documentación y niño. Es un instrumento que permite integrar nuevas interpretaciones que surgen del diálogo constante que realiza la escuela.

Imagen de Infancia y su expresión en lo cotidiano

Evidencias de la Experiencia, Episodios y Reflexiones:

- **Caso 1:** Era el primer día que yo compartía con el grupo de niños, Aimar, un niño de aproximadamente 2 años y medio, jugaba con un set de fichas de madera, de pronto comenzó a lanzarlas con fuerza por el aire como parte de su juego. Mi reacción es inmediata y enérgica: ¡No! Con la intención de que se detuviera y dejara de lanzar juguetes y desordenar de esa forma el espacio. En eso, Marta -una de las dos educadoras del grupo- se acerca al niño, pone con sutileza una mano en su hombro y le dice en tono muy dulce y calmado: *“Recógelo cariño”*. Sin dudas esta fue una de las primeras lecciones que tuve respecto de lo que significa tener una imagen potente de la infancia, y confiar en sus decisiones, actuaciones y capacidades. Dejando también en manifiesto cuál era la imagen de infancia con la que yo llegué a este nuevo espacio, un niño que no está consciente de lo que hace, al que se debe corregir y sancionar.
- **Caso 2:** durante la plaza (momento de patio), los niños y niñas juegan libremente. Las miradas de las educadoras sólo se dedican a resguardar posibles accidentes, no intervienen en los juegos, no los dirigen ni aconsejan. Permiten que las exploraciones más arriesgadas y transgresoras existan, el espacio así se transforma. Mis percepciones respecto de los límites de la infancia variaban mucho con lo que me encontraba observaba a diario. Fui educada, y formada profesionalmente en un contexto en el que el “no” está fuertemente posicionado en el lenguaje cotidiano. Las fronteras entre lo posible y lo imposible cómo niña y como estudiante de pedagogía, las tenía incorporadas como parte del deber ser. *“Rubén y Juan David levantaban con esfuerzo y prolijidad la gran colchoneta colocándola en posición vertical, y luego dejándola caer al mismo tiempo que sus cuerpos encima de ella. Repiten el juego innumerables veces. Nuevos niños se integran al grupo y hacen turnos para jugar a la caída mortal. Yo, en un rincón del espacio, contengo las ganas de interrumpir la aventura y reprender a los niños. Una sensación de peligro invade mi cuerpo. Deseo prohibir tan aventurado juego. Me confundo, no logro comprender cuáles son los límites de la indeterminación del ser humano, dónde están, cómo diferenciarlos,*

necesito verlos, pues no sé cómo actuar frente a lo que veo. ¿Acaso estoy siendo irresponsable? ¡No! No es eso. Sólo se cayó de golpe el paradigma restrictivo del “no” y me cuesta asimilarlo. (...) Cuando me hago cargo y responsable de experimentar esta nueva dinámica, me siento desafiando mi propia historia. Escuchar y comprender la cultura de la Infancia es como resignificarlo todo, incluso el rol del que me empoderado.” Una Imagen de Infancia indeterminada, incierta y cargada de potencialidades se refleja en un juego libre, investigativo y provocador.

- **Caso 3:** Alfredo nos preguntó en qué curso queríamos trabajar, dando como alternativas: lactantes, 1-2 castellano y 2-3 castellano. Escogí lactantes, niños entre 4 y 12 meses de vida. Al entrar al aula nos sacamos los zapatos por razones de higiene. Alfredo me presentó el espacio y a las educadoras. En la sala principal había un niño en el suelo llorando, lo tomé en brazos y apacigué su llanto. Alfredo esperó a que una educadora lo cogiera, y cuando salimos del aula me dijo que en lactantes trabajan con los postulados de Emmir Pikler, que se respetaban las posturas físicas naturales de los niños y que además, el llanto infantil lo trabajaban desde el acompañamiento y no desde su represión. Cuando vi al niño en el suelo y llorando, pensé que las educadoras no habían observado que se encontraba en estas condiciones, así que lo tomé y comencé a calmar su llanto pensando que era lo correcto. El comentario de Alfredo puso en jaque mis concepciones sobre la infancia, sobre el cómo relacionarme y conocer a los niños. Era un acto sencillo, levantar al niño del suelo y hacer que se calmara para que dejara de llorar, sin embargo, esta acción dejaba entrever mi imagen de un niño carente, necesitado del adulto para estar bien, y realizar acciones. La forma de interpretar la infancia, y mi trabajo con y hacia ellos, son representaciones que había construido a partir de mi propia experiencia como niña, y ahora adulto, a través de las imitaciones y repetición de conductas observadas en los distintos contextos en los que participé como practicante. Un cuerpo de conocimientos y de representaciones simbólicas, respecto de mi trabajo como educadora, que distaba considerablemente del que realizaban las educadoras de las escuelas infantiles de Berriozar. Más que la puesta en práctica, era cómo concebían a los niños; un niño potente, independiente de las acciones que realizaba; si ya come sólo, camina o habla. Esto es, sin lugar a dudas, un respeto majestuoso al desarrollo humano.

- **Caso 4:** Kaiene, una niña de 8 meses, se encontraba tumbada de espalda en la colchoneta. De pronto comenzó llorar. Había otros niños alrededor y una educadora: Saray, se encontraba haciendo unas mamaderas. Fui a buscar su chupete y se lo pasé para que se tranquilizara. Kaiene se calmó. Después Saray me dijo que tratara de no utilizar los chupetes, que los tenían en el aula porque los padres encontraban que sus hijos los necesitarían, pero que ellas trataban de no utilizarlos porque era un objeto que anulaba el llanto infantil, imposibilitando que el niño se expresara y que por sí mismo regulara sus emociones. Siempre concebí el llanto como una manifestación de que algo malo que sucedía en nuestro interior, y que además esa era la herramienta fundamental de los lactantes para comunicarse. Quizás mis limitaciones para conocer la infancia, sólo a través de la observación de conductas, restringían también mi manera de entender su actuar y sus múltiples maneras de comunicarse. Desde una visión adulto-céntrica el llanto es una conducta que el adulto debe desaparecer, utilizando distintas estrategias; el chupete, el meneo, la distracción con diversos objetos. Interrogantes que permiten entregarle al llanto una posición de libertad y de comunicación a los niños. Si los adultos dedicásemos más tiempo a observarlos, podríamos descubrir sus diversas formas significar el llanto; *¿Cómo funcionan los músculos faciales al expresar distintas emociones? ¿Cuál es la función que cumple el llanto en el ser humano? ¿Qué sucedería si no tuviéramos la posibilidad de llorar? ¿De qué están construidas las lágrimas? ¿Cuándo lloran los niños? ¿Qué sucede en los niños cuando el llanto se corta?* Las permanentes preguntas que llevan el documentar el desarrollo de los niños, permitió que la escuela trabajara el llanto desde el acompañamiento.

Construcción de Imagen de Desarrollo

Evidencias de la Experiencia, Episodios y Reflexiones:

- **Caso 1:** Dimitri es un niño ciego que asiste diariamente a las clases de 1-2 Castellano. El trabajo que se realiza con él resulta excepcionalmente maravilloso, y no porque el quehacer pedagógico está centrado en resguardar su seguridad o estimular específicamente alguna habilidad, sino más bien, porque comprendían la complejidad

de su ser, permitiéndole explorar y conocer el espacio desde su propia particularidad. Cuando comencé a interactuar con Dimitri, noté los prejuicios que cargo respecto de la discapacidad. Nuestra relación en un comienzo fue fría y distante, pues me complicaba de sobremanera enfrentarme a un niño distinto y lograr satisfacer adecuadamente sus necesidades. A medida que fue pasando el tiempo descubrí y experimenté que mi labor como educadora dentro de ese espacio, no estaba definida de acuerdo a la asistencia que pudiera proporcionarle a Dimitri o a cualquier niño, muy por el contrario, debía favorecer y proporcionar desafíos y provocaciones, y comprometerme con su desarrollo reconociéndolo. Debía permitir las infinitas caídas de Dimitri, debía observar y apoyar -en tanto fuese necesario- las estrategias vivaces y diversas con las que exploraba el mundo, y comprender su diferencia como parte del todo. *“Decidido a continuar la lucha con la silla, Dimitri se pone nuevamente de pie. Toma la silla con ambas manos e intenta arrastrarla por la sala. Esta silla es parte de su plan, pues desea alcanzar la manilla de la puerta para poder salir. Sabe que su objetivo está en altura, y que debe valerse de otra cosa para alcanzarlo. Pienso por un instante desaparecer los obstáculos existentes en la ruta de la silla, sin embargo, y atenta a las miradas de las educadoras desistí de la idea. Resultaba más enriquecedor que Dimitri recorriese el espacio y aprendiese a sortear muebles, juguetes y demás niños a partir de su propia experiencia”. ¿Qué desarrollo estoy potenciando cuando confié en él? ¿Qué sucede conmigo cuando observo a Dimitri más allá de su discapacidad? ¿Qué implica tener consciencia de la potencialidad del otro? ¿Cómo se respeta su forma de aprender y se promueven así sus aprendizajes?*

- **Caso 2:** una de las cosas que me llamaba la atención de las educadoras de mi sala, era su capacidad de reconocer los avances de los niños. Era muy común oír las comentar sobre el comportamiento de un niño cuando recién lo conocieron y cómo lo veían ahora, pues eran muy agudas en notar cambios en actitudes y estados de ánimo de los niños. En un comienzo yo me preguntaba cómo lo hacían, ya que me parecía una competencia digna de admiración y emulación. Sin embargo, a medida me iba acostumbrando a este espacio educativo, comprendí que cuando se tiene la oportunidad de acompañar a los niños en sus procesos, con atención y cuidado, cuando no existe premura por intentar avanzar con todos los niños simultáneamente de

un aprendizaje a otro, y simplemente se les permite crecer en su ritmo natural, en un espacio acogedor y de permanente escucha, no es tan difícil percibir esos cambios, y tener un conocimiento profundo y específico de cómo se ha ido desarrollando cada niño en la escuela. Me atrevería a decir que poco a poco yo también iba adquiriendo esta habilidad observada en las educadoras, y poco a poco me iba acercando a la facultad de apreciar procesos de desarrollo, debido a la oportunidad única e ininterrumpida que tuve en esos espacios para observar detenidamente, sin apuros ni distractores, el actuar de los niños.

- **Caso 3:** la sala de lactantes poseía un espacio que estaba distribuido por módulos, los cuales se encontraban unidos por un pasillo. El primer módulo era el cuarto de descanso-sueño, el segundo el de cambio de muda, el tercero el comedor y el cuarto y principal, era el modulo en donde se realizaban las propuestas. Frente a él se encontraba, separado por una muralla que poseía un gran ventanal, la despensa y una lavaplatos. Era un lugar libre de estereotipos infantiles, muy alejado a lo que había visto en las salas de los jardines infantiles chilenos. Las paredes estaban libres de dibujos realizados por las educadoras, de colores sin relaciones entre ellos, de letras hechas con cartulinas o papel metálico, de materiales sin sentido para niños de 8 o 9 meses. En cambio, se podía apreciar una armonía entre el color blanco de las murallas y un papel deco-mural con matices celestes. En las paredes blancas se observaba 3 paneles de fotografías de 90x80 de tres niños del curso, quienes fueron documentados por el director, cuando estaban experimentando con materiales que provocaban que su cuerpo alcanzara posturas extraordinarias y maravillosas. La música que acompañaba el día a día no estaba infantilizada, en cambio existía una amplia variedad de música, debido a que el curso estaba constituido por una multiculturalidad que era notoria y que enriquecía la relación con las familias. Había niños de padres españoles, brasileños, bolivianos, portugueses, chilenos y rumanos. Pero lo que más llamó mi atención era el material de desecho que utilizaban las educadoras para las propuestas pedagógicas. Fuera quedaba el material plástico y estructurado, utilizando en su lugar cadenas de metal de diferentes tamaños y grosor, cucharas, conos de maderas, castañas, cajas de cartón, botellas de colores, collares, esponjas, argollas, etc. Los niños manipulaban los materiales libremente, algunos se encontraban dentro de la cesta, lo que los niños iban

vaciando, y otros estaban situados en distintos puntos del espacio. Los niños que ya se desplazaban, ya sea reptando, gateando o caminando afirmándose de los muebles del entorno, fijaban la mirada en uno de estos objetos, presentándose para ellos el desafío de llegar hasta el lugar donde éstos se encontraban, los cuales incentivaban su libre movimiento, potencializando todo su actuar. *¿Los materiales, espacio y ambientes evidencian nuestra manera de entender el desarrollo humano?* Creo que sí, que la selección de éstos, ya sea utilizando la teoría o la experiencia, demuestra la manera de ver a los niños y su forma de desarrollo. Un ambiente armónico e interrelacionado evidencia una comprensión del ser humano que funciona como un todo, que moviliza sus cuerpo, mente y sentimiento para lograr objetivos que puede fijarse por sí mismo, sin la imposición de un adulto.

4.2.2 Unidad Temática N°2: Estrategias que sustentan el Trabajo Pedagógico

Estas estrategias, hacen referencia a las herramientas y recursos implementados por el educador, que le permiten acompañar de forma significativa, las experiencias de exploración y desarrollo de los niños, promoviendo también en sí mismo, competencias propias del rol investigador.

Experiencia Pedagógica en Chile

La Escucha

Evidencias de la Experiencia, Episodios y Reflexiones:

- **Caso 1:** Tomás, Martín y Rayen estaban jugando en la rueda que se encontraba en el patio de juego.

— Rayen: *Martín escóndete, agáchate* (mientras con sus manos lo tiraba hacia abajo).

— Martín: *Pero no tan fuerte.*

— Rayen: *Un gato* (grita).

— Tomás: *Sí, es un gato* (salen los tres niños de la rueda para ir a ver el gato).

— Martín: *Gato, ven* (apuntando a la rama en que éste se encontraba)

— Tomás: (coge una rama tratando de llegar hasta él gato).

— Técnico: *Salgan de aquí, ya vayan a jugar para allá...*

Los niños vuelven a la rueda, donde estaban jugando anteriormente. Rayen propone jugar a los gatos, recorriendo el patio andando en las cuatro extremidades, y repitiendo su maúllo. Martín y Tomás la siguen en este juego de representaciones. Observo maravillada la fascinación espontánea de Rayen al ver al gato y el trabajo conjunto y organizado de los niños por tomarlo con sus manos, y bajarlo del árbol. A pesar de no concretar la tarea, lograron a través de su imaginación suplantar la acción, dando lugar a un juego colectivo de creatividad y entretenimiento.

- **Caso 2:** aunque mi horario de entrada al jardín es a las 9:00 a.m., siempre he tratado de llegar alrededor de media hora antes, pues en ese lapso de tiempo, consigo saber cómo llegan los niños al aula; alegres, con sueño, apenados por la partida de la madre, con hambre, inquietos, con algún juego, con alguna historia que contar, con el deseo de que lo acaricien, etc. Esto me ha permitido no sólo conocer más a los niños, sino también establecer una relación cercana, donde me vean como una compañera de aventuras. He tratado de no incidir o participar interferentemente de las relaciones espontáneas con sus compañeros o juguetes, sí ellos no me lo piden. Durante el tiempo que no participo con ellos, intento escuchar cómo y qué comunican con sus compañeros, y las palabras que utilizan para relacionarse, ya sea para dar alguna indicación o para crear fantasía. Esto me ha posibilitado generar el diseño de un proyecto pedagógico desde los intereses de los niños, y no necesariamente desde los déficits o problemas detectados en el diagnóstico. Así, la elección del primer proyecto, se realizó a partir de la escucha y observación de las preferencias de los niños en los juegos y juguetes, tuvo como tema los animales y la imaginación que éstos despertaban en los niños.

- **Caso 3:** sólo pude escuchar y comprometerme con las necesidades de Fernanda, cuando me incliné a observar el mundo desde sus ojos. Fernanda, *“sentada detrás de un mueble pega una a una las fotografías de sus compañeros en la parte posterior de la pared. Me parece que está ordenando de forma inusual las fotografías. A sus cortos dos años construye patrones con los objetos que tiene a su alcance”*. Comienza con una foto de un niño, luego sigue con la de una niña. Con mucha precisión ordena en hilera las fotografías. Cuando termina, desarma la hilera y construye una especie de cruz en la que nuevamente intercala fotografías. *“Parece que conversa con ella misma y se pregunta si tal o cual foto debe estar ahí o allá. Me siento maravillada pues consigo ser parte de un proceso complejo, tan sólo con acercarme a observar y contemplar lo que sucede”*. Lo estoy observando me pone en jaque, pues nunca había observado a una niña tan pequeña relacionar de esta forma los elementos. Pensaba que sólo después de los 4 años los niños eran capaces de construir tan perfectamente un patrón. De pronto se acerca la educadora de la sala, mira lo que hace Fernanda y la reprende, porque nuevamente había tomado la bolsa

de las fotos y les daba un uso inadecuado. La niña de enoja y no quiere salir del rincón, ni devolver el tesoro que había encontrado. Yo, mientras tanto, en un primer plano soy testigo de la situación, sin embargo, no sé qué hacer, ni cómo estar a favor de Fernanda sin desautorizar a la educadora. O sea, estoy dispuesta a escuchar y comprometerme con el proceso de Fernanda sólo hasta el punto donde no me compliqué la propia existencia en la escuela, ni en mi evaluación final, entonces *¿Hasta dónde llega el compromiso con ella? ¿Bajo qué criterios me comprometo con su proceso? ¿Qué significa comprometerse y escuchar?*

- **Caso 4:** en mis prácticas, intenté escuchar a los niños más allá de lo verbal, procurando satisfacer sus intereses y necesidades. Esto, sin embargo, en reiteradas ocasiones se vio limitado, puesto que si bien, de mi parte había una actitud de escucha, no siempre fue posible responder a sus demandas. *“Tanto en los momentos de patio, como en los momentos de aula, los niños deseaban explorar el entorno a través del cuerpo. En el aula, subían a una silla, para saltar hacia al suelo, y en el patio hacían lo mismo desde un árbol, intentando llegar a la cima. Sin embargo, me veía obligada por el centro educativo, a prohibirles estas prácticas, puesto que en ese lugar se evitaba a toda costa que corrieran el más mínimo riesgo. Esto dificultó en mí, la posibilidad de brindarles oportunidades para un óptimo desarrollo motor; con mi actuar sentía que estaba coartando sus posibilidades de desarrollo motriz y sensorial”.*

- **Caso 5:** pienso que la orientación de mi proyecto de intervención de práctica fue la manera más elocuente de intentar hacer oído a los cien lenguajes de los niños. Con este material esperaba generar estrategias que me permitieran tomar los intereses reales de los niños, y poder escuchar lo que ellos podían decir, aun sin mencionar palabras. Para eso propuse experiencias de taller orientadas a satisfacer necesidades de exploración manifestadas por los niños en diversos momentos, por ejemplo: cuando intentaban escalar los muros del patio, escondían juguetes en la sala, cuando jugaban con agua en el baño.

La Observación Participante No Interferente

Evidencias de la Experiencia, Episodios y Reflexiones:

- **Caso 1:** he comenzado el diseño del segundo proyecto pedagógico “Me cuentas tú, te cuento yo: desarrollo del lenguaje a través de la literatura infantil”. Al igual que el proyecto anterior, éste surge a partir de la observación y escucha de las acciones naturales de los niños. He tratado de interpretar el actuar, las relaciones y el habla de ellos, ya sea de forma individual y/o grupal, en relación al interés por el material escrito y la audición de historias sencillas.

Otra de las razones por las cuales deseé trabajar este proyecto, estuvo relacionada con que en sus tiempos de actividad no dirigida, existían niños que se dirigían al material escrito y disfrutaban de su uso. Sin embargo, en cuanto a diversidad, calidad y mantención, éstos materiales eran bastante deficientes. Lamentablemente los niños manipulaban materiales escritos que no estaban acorde a su edad, existían libros con mucho texto, otros con muy pocas imágenes, rotos, con páginas faltantes, rayadas, maltrechas y sin algunos trozos. Esta situación, que es evidente para un profesional de educación infantil, fue ignorada por quienes trabajaban a diario con este grupo de niños, teniendo como argumento que la calidad y pertinencia de estos materiales estaba de acuerdo a su edad y su capacidad de manipularlos. Los intereses de los niños, buscaban ser trabajados, pero conjuntamente con materiales que respeten su integridad y favorezcan su desarrollo.

Por otro lado, los registros anecdótico elaborados, me han permitido contar con una referencia respecto de la motivación que tienen los niños, por escuchar historias que contengan animales y personas como ellos.

- **Caso 2:** era común que nos involucráramos más de la cuenta en los procesos de exploración de los niños, pues el equipo pedagógico sentía como obligación supervisar las dinámicas de los niños; en el juego, en los talleres, en el baño, etc. Los argumentos esgrimidos, variaban desde: *si no vemos lo que hacen, puede haber un*

accidente, hasta: si dejamos ser a los niños, qué cosa haríamos nosotras. Cuando tomaba partido por los niños y mi trabajo estaba orientado a observar procesos, se me juzgaba sobre lo que hacía, pues la labor profesional se entendía desde la participación interferente del educador, como si los niños no lograsen aprender y desarrollarse con autonomía y en independencia del adulto. En cambio, cuando nuestra labor estaba relacionada a dirigir la interacción del niño con el material, nuestro rol se justificaba. En la observación de procesos, se perdía tiempo útil, y se era irresponsable con la Infancia. *¿Cómo re-significar nuestro rol profesional cuando estamos tan constreñidas respecto de cuáles son nuestras obligaciones?* Comprender nuestro rol profesional desde otra óptica nos obligaba como equipo de trabajo a debatir sobre qué entendemos de Infancia y sobre cómo los niños construyen procesos, para luego configurar una nueva lógica en la que, observar participativamente y no interferentemente su desarrollo fuese la premisa.

- **Caso 3:** fue difícil observar a los niños, puesto que no existía la dupla pedagógica, y en los momentos de realizar propuestas, la educadora no colaboraba en lo absoluto, descansaba en que yo realizaba las propuesta y la técnico en ocasiones ayudaba a disponer del material, por lo tuve que realizar muchas funciones al mismo tiempo, lo me coartaba las posibilidades de observación. Incluso en los momentos de recreo fue difícil observar, puesto que en ese momento, debía preparar la sala para las propuestas. A través de una simple y superficial observación, puede apreciar, que constantemente, los niños realizaban diversos juegos; intentaban disfrazarse con algún género de la sala y constantemente realizaban juego de roles. Entonces una de las propuestas de proyecto fue crear máscaras, para luego expresarse a través de éstas. Los niños las crearon, y decidían; con quién trabajar, dónde trabajar, con qué trabajar. Luego de haber realizado éstas máscaras, los niños y niñas intentaron descubrir su posible uso, y la ocuparon como una herramienta para seguir desarrollando su expresión, puesto que no contaban con alguna que satisficiera sus necesidades.

- **Caso 4:** Tras mi segunda supervisión de práctica, la profesora tutora me sugiere focalizar más profundamente los aprendizajes esperados en las actividades que realizo con los niños, ya que le parece, que de la manera que hemos estado

trabajando, resultaba difícil asegurar el logro de los aprendizajes por parte de los niños. Tomando las sugerencias de mi supervisora, propuse algunas experiencias pedagógicas más dirigidas y estructuradas. Sin embargo, a partir de mi propia experiencia, pude constatar que cuando trabajamos con un objetivo tan delimitado para conducir y evaluar las experiencias de aprendizaje, la complejidad de los acontecimientos se simplificaron, restando una riqueza enorme a todo lo que estaba ocurriendo con los niños.

Me ocurrió en una oportunidad que en el aula estaban ocurriendo cosas impresionantes, los niños exploraban el material de manera particularmente poco usual y creativa, sin embargo, para ese día mis objetivos pretendían evaluar el desarrollo de las habilidades motrices finas, por lo tanto, no podía disfrutar y evaluar lo que me parecía más interesante, y sorprendente con las acciones de los niños en ese momento, porque mi propósito para esa clase había sido otro, y me encontraba ocupada chequeando si los niños tomaban o no de determinada manera los materiales propuestos. Me sentí bastante frustrada pues a causa de este objetivo impuesto arbitrariamente, me estaba perdiendo de todo lo que los niños querían mostrar, puesto que era casi imposible focalizarme simultáneamente en la prensión manual de cada uno de los 27 niños, y además en los aprendizajes sociales que en ese mismo momento estaban evidenciando los niños en la propuesta.

La Documentación

Evidencias de la Experiencia, Episodios y Reflexiones:

- **Caso 1:** durante las dos primeras semanas de práctica, la observación y escucha de los niños se pudo realizar en los momentos íntimos y cotidianos. Esto me permitió realizar una documentación, a través de notas de campo observacionales y fotográficos, lo que se evidenció a través de una descripción narrativa de las características personales de cada niño. En ellas se integraron registros de las formas de relacionarse con sus compañeros y educadoras, las acciones que les gustaba realizar en sus momentos de enojo, alegría y tristeza en el jardín. Esta documentación

fue compartida con la educadora y técnico del curso, quienes decidieron entregárselas a las familias en la próxima reunión de apoderados.

- **Caso 2:** me encontraba registrando en mi libreta de notas la observación de los niños en una actividad libre. En ese momento la educadora me pidió que saliera de la sala porque quería conversar conmigo. Ella me dijo que entendía el proyecto de Reggio Emilia y que la documentación era importante, pero que dejara ese trabajo para otro momento porque yo tenía que participar con los niños mientras ellos estaban realizando alguna actividad. Además me dijo que tenía que comenzar a trabajar desde ya, actividades con los niños, a lo que respondí que aún estaba trabajando en la elaboración de mi proyecto pedagógico, pues estaba en la fase de diagnóstico que me solicitaba la universidad. La educadora, que además de este curso, está a cargo del otro nivel medio mayor, necesitaba que yo estuviera pendiente de los niños, pero cuidándolos y no observándolos, mientras ella se ausentaba de la sala. La petición de este requerimiento hace que me incorpore de la misma forma que ellas en el trabajo diario de sala. A pesar de que ya me encontraba trabajando en la elaboración de mi proyecto pedagógico, por parte de la educadora noté una urgencia para que yo comenzara desde ya, el trabajo directo con los niños, pues el hecho de tener dos cursos a cargo la sobrepasaba, teniendo que recurrir a mí para alivianarse el cansancio y estrés.

- **Caso 3:** hoy fue la exposición de los trabajos de creación de los niños en el proyecto “me cuentas tú, te cuento”. En esta exhibición participaron los padres de los niños y todos quienes son parte del jardín. Los niños recitaron poemas, actuaron canciones infantiles y exhibieron los cuentos que crearon junto a su familia.

De fondo del escenario estaban puestas en formato de panel, las fotografías tomadas durante el proceso de trabajo del proyecto, en donde los niños aparecían manipulando cuentos, de forma individual y en grupo, recitando poemas, disfrazados y jugando hacer personajes de canciones infantiles. Cada una de las fotografías estaba acompañada de una interpretación de lo observado y escuchado desde los niños.

Los paneles permanecieron en el patio del jardín, para que quienes estuvieran interesados en conocer lo que los niños realizaron, se acercaran a ellas y también se maravillaran con lo realizado por los niños.

- **Caso 4:** Llevar a cabo el complejo e interminable proceso de documentar las exploraciones y descubrimientos de los niños, implicaba contar con un tiempo prolongado y absoluto, tanto en el mismo espacio de aula, como fuera de ella. Significaba acercarme a los niños y observar con detención y sin medida, la relación que establecían con materiales, entorno, y en ocasiones, con otros niños, e interpretar a través de imágenes y letras sueltas la riqueza de sus exploraciones. Sin embargo, el apremio diario de la rutina de las obligaciones y pautas de qué hacer, imposibilitaban que lograra focalizar la mirada en los procesos, y más bien, me pasaba las horas del día intentando resguardar la seguridad física de los niños, o sus posibles conflictos. Así mismo, la observación necesariamente traía consigo innumerables preguntas respecto de qué hacían los niños y por qué, y las respuestas sólo era posible encontrarlas en las reflexiones posteriores de la documentación, las que por escases de tiempo, debían trasladarse hacia el espacio personal de mi hogar, lo que hacía que el proceso no tuviera fin. Si bien es cierto, esta estrategia de comprender en profundidad la complejidad infantil, resultaba enriquecedora y potenciadora en todos los sentidos, requería de tiempos y espacios, que no me encontraba en condiciones de satisfacer, y lamentablemente, sólo hacían mi trabajo pedagógico más complicado y tedioso. Finalmente como equipo pedagógico, reducíamos las escuálidas documentaciones que realizábamos a las observaciones exclusivas de las propuestas de taller, decidiendo a priori qué niños serían documentados, qué debíamos observar, y quiénes lo realizarían, perdiendo a gotas la complejidad.

- **Caso 5:** la documentación como herramienta para la construcción de la memoria e historia de la escuela era escasa, debido a que era realizada en una libreta de notas que se disponía en el aula, en la cual diariamente se realizaban registros anecdóticos de alguna situación puntual, específicamente a tres niños. Esta labor supuestamente, la debía realizar el equipo educativo de cada aula, pero esta labor sólo yo la realicé, puesto que la técnica y la educadora evadían esta tarea, haciéndome

responsable de esto. Las anotaciones realizadas eran desde sólo una perspectiva, además no era una observación aguda, puesto que en ningún momento, tuve la posibilidad de dedicarme sólo a observar, más bien, registraba mientras realizaba otras funciones, por lo tanto, la escasa documentación realizada, no era compartida ni dialogada por el equipo educativo.

Otro material utilizado para realizar los registros fueron las fotografías, que por las mismas razones mencionadas anteriormente, eran muy pocas, incluso en muchas situaciones tuve la cámara de fotográfica en mi bolsillo, pero ni siquiera la alcanzaba encender, puesto que constantemente debía satisfacer las demandas de los niños, y tanto la educadora como la técnico, en muchas ocasiones no colaboraban con las actividades.

En general, la documentación realizada no sirvió de base para otras propuestas, puesto que no eran suficientes para representar las necesidades e intereses de los niños.

- **Caso 6:** siempre llevé una libreta de campo durante mi práctica, en la que registraba hechos puntuales que me llamaban la atención, o sensaciones que tenía durante el transcurso de la jornada. Estas anotaciones no eran más que palabras claves que me ayudarían a recordar lo sucedido, para posteriormente extenderme en el análisis de aquellas situaciones, principalmente pedagógicas que me llamaban la atención.

En al menos el 80% de las propuestas que realicé, siempre hice una retroalimentación bastante profunda en cada experiencia educativa desarrollada, con el fin de documentar los hechos relevantes ocurridos, e interpretar las diversas direcciones que había tomado cada propuesta en el transcurso mismo de su ejecución. Nunca antes, en todas las oportunidades en que había trabajado pedagógicamente con niños, había realizado este nivel de evaluación de las clases. El modelo de planificación que organicé para estas propuestas, estaba especialmente pensado para brindar un

espacio importante a la reflexión, el cuestionamiento y la interpretación del educador como parte integrante de la organización de cada experiencia.

En torno a la documentación de las experiencias, me permití realizar paneles fotográficos y narrativos de algunas de las experiencias realizadas con los niños, como una manera de dar a conocer de forma sintética mis registros y documentaciones realizadas, lo que de una forma bastante tímida, constituyó una manera de hacer público el largo dossier de experiencias desarrolladas con los niños durante el semestre.

Sin embargo, luego de confrontar la teoría con la práctica, logro reconocer que mi trabajo de documentación estuvo siempre a medio camino, porque a partir de la filosofía pedagógica de Loris Malaguzzi, para una correcta y profunda documentación no basta sólo con tener una atiborrada batería de buenas observaciones, pues lo más relevante de la documentación, es la multi-interpretación de los hechos registrados, la confrontación de los diversos registros, de cada uno de los educadores; algo que no realizábamos en nuestra sala. Los técnicos registraban en su cuaderno, la educadora hacía algunos paneles en solitario, y yo por mi cuenta hacía mis propias documentaciones sin intentar hacerlas confluir con las observaciones del resto del grupo.

La Narración

Evidencias de la Experiencia, Episodios y Reflexiones:

- **Caso 1:** si bien es cierto, nuestras documentaciones como equipo pedagógico eran escuálidas y pobres, intentábamos a como dé lugar, dotar las palabras de retórica suave y amorosa. Sin contar con competencias lingüísticas mayores, me preocupaba de todos los detalles involucrados en el proceso de construir las historias de los niños. Reconocía la trascendencia de narrar con poesía y sin escatimar en detalles, los cómo y los porqué que de los niños. Muchas veces la educadora me preguntaba si estaba permitido relatar de esa forma los hechos, sobre todo si no nos constaba que efectivamente eso ocurría en las mentes de los niños, y yo sin tener nada más a mano

que un libro de Alfredo Hoyuelos, comencé a leer con énfasis y entonación las historias que construía, y la educadora dibujaba una sonrisa en su rostro, pues comprendía la magia de las palabras y el poder que tenían las historias.

- **Caso 2:** al analizar mis registros, observo que la narración de que realicé de las experiencias en el centro educativo chileno son muchísimo más profundas que las narraciones que realizaba en los registros de las escuelas de Berriozar. Noto que con el paso del tiempo, la experiencia me ha ido entregando herramientas narrativas para mejorar mi documentación. Las narraciones que realizaba en un comienzo en Berriozar eran muy básicas y descriptivas. No sabía qué observar, pienso que al ir desarrollando la escucha aprendí a documentar y narrar mejor las experiencias de los niños.

Mi preocupación por la narratividad queda en manifiesto a través de los paneles de documentación que realicé, en ellos me propuse utilizar un lenguaje cotidiano, sencillo y a la vez potente, para transmitir a las familias de los niños la relevancia que tenían las propuestas que realizábamos en el jardín para el desarrollo de los niños. Recuerdo que en el cierre del proyecto, cuando las familias se acercaban a los paneles, miraban con mucho respeto y una gran sonrisa, compartiendo con sus hijos sobre lo que habían realizado en esa experiencia, los padres se mostraban muy complacidos y asombrados al ver sus hijos tan contentos y concentrados en las fotografías, sin duda es algo que aporta el desarrollo de una Imagen de Infancia más potente en la conciencia de los padres y las familias de los niños.

Proyectos y Talleres como Estrategias Pedagógicas

Evidencias de la Experiencia, Episodios y Reflexiones:

- **Caso 1:** el diseño del primer proyecto pedagógico, “El reino animal: animales domésticos y salvajes”, surge combinando dos dimensiones que son parte del trabajo de práctica profesional.

En primer lugar los registros anecdóticos realizados durante este tiempo, permitió evidenciar que una de las temáticas que más utilizaban los niños en sus juegos era los animales. Dicha interpretación permitió establecer, desde el adulto, el tema de trabajo. Esta elección debe incluir la pauta de trabajo de práctica profesional que se emana desde la universidad, donde debo seleccionar los ámbitos, núcleos y aprendizajes esperados relacionados con la temática de los animales.

Es por ello que, el proyecto no podrá responder a las características con las que se trabaja en las escuelas Reggio Emilia, en donde no existe una direccionalidad por parte del educador en trabajar un proyecto para cumplir con objetivos surgidos previamente antes de iniciar el trabajo con los niños. Este proyecto surge desde la documentación de los niños, donde la puesta en marcha estaba direccionada por los requisitos que impuso la Universidad.

- **Caso 2:** los temas de proyectos que se trabajaron en la escuela, fueron decididos por los niños. En una mañana, la directora les preguntó sobre qué querían aprender, y hubieron diversas respuestas, como; Papelucho, Marcela Paz, los autos, los juguetes, y en una votación democrática ganó el tema los juguetes”. El cómo partió el tema a trabajar es bastante cuestionable, puesto que, de esta manera es difícil establecer el real interés de los niños por abordar esa temática, por una parte la directora no conocía bien a los niños, puesto que no existía una observación de ellos, y además esta elección que se produjo en un contexto puntual, ya que en una mañana respondieron lo que en ese minuto les interesaba.

- **Caso 3:** sin mucha experiencia respecto de cómo implementar un taller, distribuir los materiales o acondicionar el ambiente, nos sumergimos de modo exploratorio, como equipo pedagógico, en la elaboración de propuestas de Taller. Acordamos en una reunión previa, cómo nos organizaríamos en el trabajo diario y qué haríamos en las propuestas de Taller, y comenzamos a idear en conjunto las orientaciones que éstas tendrían. El rumbo que fue tomando el taller fue considerablemente distinto al que planteamos en un principio, y obviamente fueron surgiendo problemáticas que se resolvieron desde lo que la cultura profesional iba

dictando, sin embargo, como experiencia pedagógica, permitió al equipo pedagógico en general, establecer propuestas significativas y con sentido para los niños. Algunas de estas propuestas eran genuinamente elaboradas en función de las necesidades de los niños, mientras que otras estuvieron orientadas básicamente a generar instancias en las que las educadoras observaban criterios de una tabla de indicadores. A pesar de esto, se hizo el esfuerzo consensuado y grupal de mover el esquema de la sala, y más aun, dar espacio para que las exploraciones e investigaciones infantiles tomaran un rumbo inesperado: muchas veces los colores de las temperas empapaban las baldosas, o los materiales tuvieron usos insospechados, por tanto a pesar de haber estado considerablemente alejados de las ideas iniciales de cómo realizar un taller, la experiencia vivida fue interesante y provechosa.

- **Caso 4:** a partir de la experiencia de taller realizada en mi proyecto de intervención, se abrió en el espacio educativo, una nueva forma de concretar la pedagogía de Malaguzzi desde la teoría a la práctica. Durante todo el tiempo que se desarrollaron propuestas de taller fue posible ver como poco a poco el equipo pedagógico del nivel, se iba apropiando de esta estrategia hasta ahora desconocida. Prueba de ello, es que en el curso en que participé, se continuaron trabajando propuestas de taller, aun en mi ausencia.

Sin embargo, no siempre era fácil realizar buenas propuestas de aprendizaje. En ocasiones, me vi levantando experiencias de taller sin mucha preparación, debido a dificultades para organizar los tiempos, o utilizando materiales repetidos y limitados, lo que evidentemente disminuía la riqueza de las experiencias, y limitaba la posibilidad real de incrementar el mayor número de oportunidades posibles.

Con la ejecución del taller quedan muchos cuestionamientos en el aire: ¿En qué medida sirve el taller como propuesta de aprendizaje? ¿Si el educador no ve la evidencia del aprendizaje, el aprendizaje no existe? ¿Las experiencias de taller, sólo hacen visibles los aprendizajes de los niños que ya han sido alcanzados, pero que como educadores no hemos tenido la oportunidad de constatar? ¿Cómo ayudar a los

niños a construir aprendizajes, a potenciar su desarrollo? ¿Cuál es el rol del educador en esta nueva forma de acompañar a los niños en la escuela?

Experiencia Pedagógica en España

La Escucha

Evidencias de la Experiencia, Episodios y Reflexiones:

- **Caso 1:** al ser escuelas 0-3, los niños con los que trabajábamos eran bastante pequeños, y la mayoría de ellos no manejaban lenguaje oral, por lo tanto, la Escucha que yo realicé en estos espacios, estaba íntimamente relacionada con los procesos de observación que realizada en torno al actuar de los niños en las experiencias, y así poder acercarme de manera más profunda a las distintas manifestaciones de los Cien Lenguajes de los niños.
- **Caso 2:** en este espacio aprendí que resultaba imprescindible escuchar con atención a los niños para comprender realmente qué necesitan de mí para su desarrollo. El equipo pedagógico escuchaba y se comprometía con las necesidades de cada niño, pues a pesar de contar con tiempos acotados y muchas actividades por realizar, tenían cada una, la sabiduría de crear momentos íntimos y personalizados con los niños, logrando conectarse con su complejidad. En una oportunidad, cuando estaba participando de una propuesta de taller, observé cómo una de las educadoras se vinculaba y comprometía con sus ojos, en los movimientos de Best: cómo se transformaba su rostro cuando disfrutaba con propuestas que involucraban el movimiento total de su cuerpo, y cómo entraba en relación con sus demás compañeros en momentos como esos, a pesar de ser muchas veces más tímido para compartir con los otros. Unos minutos más tarde, me explicaba que sabía claramente cómo comprometerse con la particularidad de Best, y que reconocía su obligación para con lo que observaba. Esta forma de escuchar los lenguajes de Best, me enseñó que efectivamente se puede reconocer las necesidades de los niños cuándo nos

acercamos y escuchamos, qué realmente necesitamos provocar para el desarrollo de los niños.

- **Caso 3:** Había llegado a Berriozar cargada de teoría, y dentro de las fuentes bibliográficas la Escucha se presentaba como una estrategia para el conocer infantil y como una actitud ética, la cual implica un compromiso de realización de lo que escuchamos desde los niños. Así, situada en el curso de lactantes, me preguntaba ¿Pero cómo voy a trabajar la Escucha, si estos niños no hablan? Algunos, los de más meses, se encontraban en la etapa del balbuceo, mientras otros en Gargareo Canónico. Al comienzo pensé que no podría realizarlo, pues ellos no explicitaban su descubrimiento del mundo. A medida que avanzaban los días, pude observar que ellos utilizaban su desarrollo del lenguaje para comunicarse con sus compañeros de curso y con las educadoras. Tal como postulaba Malaguzzi: Los niños quieren ser escuchados. Esta simple aseveración me permitió relacionarme con los niños desde otra perspectiva; ¿Qué esperan los niños de mí? ¿Qué necesita Andoni? Que solamente cambie sus pañales y le dé la leche, o que permanezca en diálogo, a través de la escucha de su balbuceo y de la postura de su cuerpo ¿Mi trabajo se limita por que los niños aún no se expresan a través del lenguaje hablado? En las edades que comprende el curso de lactantes el lenguaje de gestos potencia el lenguaje del balbuceo.

“Estaba en el suelo con Lorea, ella había gateado desde la colchoneta hacia la cesta en donde se encontraban los álbumes fotográficos de sus familias. Comenzó a sacarlo de la cesta con mucho esfuerzo, pues éstos eran pesados para sus pequeños brazos. El primero que era el de John, al ver la fotografía de él miró hacia su alrededor, como buscándolo, queriendo decir “a él lo conozco, debe estar por aquí”, pero John se encontraba durmiendo. Hojeó las imágenes utilizando ambas manos para lograr su objetivo. Luego lo dejó a un lado de la cesta. De forma coincidente el álbum que seguía era el de su familia. En la portada aparecía una fotografía de ella con su madre. Al reconocer a las personas, con una expresión de asombro y alegría, acompañó su balbuceo con sus manos, para señalar que era una persona a quien quería mucho, besando la fotografía por largos segundos. El balbuceo de Lorea fue la expresión

deliberada de la emoción de encontrar la imagen de su madre entre medio de tantos objetos. Una complementariedad que enriquece la escucha de sus sentimientos.

La Observación Participativa – No Interferente

Evidencias de la Experiencia, Episodios y Reflexiones:

- **Caso 1:** en un primer momento, me costó acostumbrarme a la observación. Me incorporé a las escuelas sabiendo lo importante de observar y acompañar a los niños, pero sin saber cómo hacerlo. Me ubicaba en un rinconcito de la sala mirando lo que ocurría a mí alrededor, pero sin ser capaz de reconocer las cosas relevantes que podían estar ocurriendo allí. Muchas veces, sobre todo las primeras semanas, estaba en el espacio con ganas de documentar, pero sin saber qué ver. Mi mirada estructurada, naturalizaba cada una de las acciones de los niños, significándolas como simples situaciones normales y cotidianas. Por esto, a veces me sentía algo frustrada, como pensando *“qué anoto, qué tengo que mirar”*. Y era de algún modo comprensible, yo venía de una cultura escolar donde el rol del educador no suele ser el de observar lo que hacen sus estudiantes; al contrario, la mayoría de las veces tendemos a coartar conductas, más que a observarlas, comprenderlas e intentar acompañarlas.

Al notar las dificultades que tenía para observar, les manifesté mi inquietud a las educadoras del aula donde realizaba la práctica, y ellas me recomendaron, observar aquello que me causara extrañeza, aquello a lo que no le encontrara una explicación sencilla. En un comienzo mis registros se enfocaban en describir conductas, pero una vez que intenté registrar de la manera que me sugirieron las educadoras, la profundidad de mis observaciones paulatinamente se fue desarrollando de forma natural. Así me di cuenta que no habían parámetros ni procedimientos establecidos para observar, sino que la calidad de las observaciones dependía de la capacidad de estar permanentemente cuestionando lo que vemos. Sin proponérmelo, una pregunta iba dando paso a otra interrogante. Por lo general no llegaba a muchas respuestas, sin embargo, las preguntas que me planteaba eran capaces de abrir campos de interpretación que antes no se hubieran hecho visibles, de no haber sido gatillados por

el interés de indagar en una interrogante. De esta manera, comprendí en la misma práctica, que la observación no sólo se relaciona con mirar atentamente algo que está ocurriendo, sino que además está estrechamente vinculado con las interrogaciones permanentes que se pueden realizar en torno a lo que se está observando. Cada interrogación nos dispone a una nueva forma de mirar.

- **Caso 2:** durante la hora de la siesta de los niños, -uno de los directores de la escuela- fue a tomar el lugar de Saray, mientras ella tomaba su hora de comida. Cuando nos encontrábamos en la pieza de las cunas, le comenté que durante la mañana observé a Heider, cómo se desplazaba por los espacio de aula reptando. Alfredo me sugirió que cuando observara me planteara interrogantes, pues si no tratábamos de investigar cada vez que observáramos la mirada se vuelve descriptiva y sencilla, no logrando plasmar las hazañas y aventuras en que se envuelven los niños en cada momento. Así, tome mi cuaderno de notas y leí lo que había escrito cuando observaba a Haizene. Esto era una escritura lineal y descriptiva de las conductas de la niña. Mis notas de observación carecían de una problematización e interpretación de los actos que la niña realizaba, más bien era una mirada deambulante, que no se sumergía en intentar imaginar lo que ella estaba sintiendo, experimentando, sus frustraciones, o lo agotador de la tarea que se estaba proponiendo.

La Documentación

Evidencias de la Experiencia, Episodios y Reflexiones:

- **Caso 1:** la documentación realizada en Berriozar fue el primer acercamiento que experimenté con esta estrategia. En un comienzo mis documentaciones eran muy básicas, me quedaba sólo en la descripción simple de las conductas observadas. *“Izan, Kilian y Xabi meten pelotitas por los conos”, “David solo mira sus compañeros, y permanece en un rincón”*. Mis primeras documentaciones no lograban ser interpretativas de los acontecimientos y actuar de los niños, no daban cuenta de la complejidad de lo que estaba ocurriendo, por eso pude darme cuenta de que quizás esta no era la manera, e intenté buscar orientación al respecto.

- **Caso 2:** los paneles de estas escuelas, daban cuenta de manera amorosa y muy elocuente, el sentido que tenía la infancia para ellos, así como también, explicaban cómo entendían los procesos de los niños y su propio proceso como escuela. Me encontré con paneles, folletos, fotografías y textos que eran capaces de hablar por sí mismos, para mí significó replantearme las orientaciones que les estaba dando a mi trabajo documentativo en experiencias anteriores. Las fotografías para mí habían significado escuetamente, la captura casual de algún momento medio pedagógico, mientras que, para estas escuelas representaban efectivamente la forma de construir Imagen de Infancia. Luego comprender significativamente, esta nueva concepción respecto del registrar, el para qué y el cómo, comenzaron a ser parte del saber profesional que estaba configurando, enriqueciendo enormemente mi propia visión respecto de los niños.

- **Caso 3:** Era la charla de *Juego para Jugar y los Juguetes ¿Para qué?* Fuera de la sala estaban colocados unos paneles de documentación de juegos y los materiales que utilizan los niños para desarrollar sus momentos lúdicos. Cuando llegaban los asistentes dedicaban minutos a leer y a mirar lo que la escuela había documentando. Este espacio se convertía para dar a conocer las potencialidades de sus propios hijos ¿De qué manera la escuela contribuye, a través de la documentación, a que los mismo padres construyan una mirada más potente hacia sus hijos? ¿Sin una mirada externa, los padres lograrán darse cuenta de los actos maravillosos que realizan sus hijos? Al finalizar la charla una madre agradeció el trabajo de la escuela con su hija, mencionó que sin las fotografías tomadas en la escuela no hubiese podido darse cuenta de que su hija lograba posturas tan maravillosas con su cuerpo, que le gustaba tanto tomar y chupar las cadenas. Comentaba además que su rol de madre, sólo le preocupaba que su hija tuviera los cuidados necesarios, amarla y protegerla, pero que nunca se le habría ocurrido entregar un espacio para que ella se moviera libremente.

La documentación para la escuela es la herramienta para construir una Imagen de Infancia separada de la comparación con el adulto, se construye sobre sí misma, sobre sus características, en donde no se espera y exige nada de ella, pues el asombro que

nace al observar a los niños, permite situarse como un adulto, al servicio de sus potencialidades.

La Narrativa

Evidencias de la Experiencia, Episodios y Reflexiones:

- **Caso 1:** algo que me llamó muchísimo la atención, fue la real importancia que en estas escuelas se le daba a la narración de las documentaciones, pues se entendía que éstas eran trascendentes a la hora de comunicar la Imagen de Infancia de las escuelas, sobre todo cuando se quería comunicar el desarrollo de los niños a sus familias. Recuerdo especialmente las palabras de Alfredo cuando les manifestó a las educadoras la relevancia de lo que se escribía en los informes educativos de los niños. *“Las narraciones, deben ser muy individualizadas, lo que se diga, que se pueda decir sólo de Iker y de nadie más”.*

- **Caso 2:** si bien es cierto, las imágenes que configuraban los archivos de documentación eran simplemente maravillosas, el cómo éstas iban siendo narradas, y la poesía que las envolvía, simplemente dejaba sin palabras. Para estas escuelas una buena fotografía, va acompañada además de belleza y retórica de letras, frases y narrativa, las que en su conjunto, comunicaban la complejidad de los procesos.

En un afiche de la escuela, encontré las palabras precisas que daban cuenta del tipo de escuela que daba sentido a mi profesión. Estas palabras estaban narrando con poesía y retórica un episodio muy cotidiano, pero que, al ser contado narrativa y metafóricamente se transformaba en una hermosa historia: dos niños juegan en un rincón de la sala, uno de ellos estaba al interior de un caleidoscopio gigante, este niño necesita salir de ahí y solicita ayuda a su compañera.

“Iker: no puedo salir. ¡Ayúdame! - Millaray: pues saca las alas y vuela”.

Proyectos y Talleres como Estrategias Pedagógicas

Evidencias de la Experiencia, Episodios y Reflexiones:

- **Caso 1:** una de las cosas que mejor me quedaron grabadas de las diferentes reuniones de formación que tenía la escuela, fueron las palabras de Alfredo, al referirse al taller : “Por definición al taller se va sin objetivos”. La primera experiencia que vi de taller me pareció alucinante. Era una experiencia bastante sencilla, pero como nunca antes había visto algo así, me pareció un trabajo muy interesante. Los niños trabajaban con fideos para sopa y múltiples recipientes de los más diversos tamaños, materiales y formas, y jugaban libre y cómodamente a trasvasijar los fideos de un recipiente a otro. Me pareció muy interesante como se proponía la actividad, sin ninguna instrucción, sin ninguna pauta. Los niños al ver el material ahí dispuesto se acercaban por decisión natural a jugar, sin invitación verbal del adulto. Los niños estaban muy, muy concentrados, y se retiraban cuando cada uno estimaba conveniente. *“Me llama la atención lo concentrados que están los niños, casi no hablan entre si.”*
- **Caso 2:** en un primer momento, sólo observaba desde lejos lo que sucedía en la sala de la siesta. Veía cómo los niños salían alegres y extasiados de ese espacio. Entonces decidí participar más de cerca de lo que ocurría ahí, abrí la puerta y me encontré con un gran desorden y muchas risas, era como trasladarse a otro mundo. Los niños corrían con todas sus fuerzas, se escondían entre las camitas de la siesta, manipulaban pañuelos, jugaban con una linterna. Yo me sentía demasiado contenta, era como si yo misma volviera a ser niña. Comprendí a través de esta experiencia de Taller, que los niños necesitan contar con un espacio no estructurado que les permita jugar a sus anchas y explorar según sus intereses. Es misión de la escuela promover estos momentos y hacerlos genuinos.
- **Caso 3:** ¿Qué materiales usar? ¿En qué lugar del aula colocarlos? ¿Cómo pueden estorbar el movimiento de los niños? ¿Cuáles estos materiales son lo que más utilizan los niños? ¿Porque los escogen? ¿Qué acciones realizan entono a los materiales? ¿Cómo se mueven los niños en el espacio? ¿Se mueven en grupo o de

forma individual? Estas y tantas otras preguntas parecían estar presente al momento de diseñar el ambiente y el espacio de aula de los lactantes. Aquellos niños que habían comenzado el curso en septiembre se desplazaban y ocupaban el espacio con una soltura parecía que el lugar estuviese habitado por ellos en todo instante. Desde el inicio, hasta finalizada la jornada, el aula era una zona de constante propuesta. Aun no comenzaban el trabajo de taller en grupos pequeños, pero no era algo que hiciera falta; los niños avanzaban por sí mismo en su desarrollo. El trabajo de las educadoras era seleccionar los materiales adecuados y colocarlos en el lugar indicado para que produjeran en los niños una provocación. Esta labor puede parecer sencilla, pero requiere y demanda, de parte de las educadoras, estar en una observación constante de lo que los niños realizan y cómo se relacionan con el ambiente. Así, en la mañana, antes de los que niños llegaran, ellas discutían sobre los materiales que ocuparían para ese día y en qué lugar los dejarían; en base a las observaciones realizadas; *Ayer Jaime permaneció en el bastidor de madera, pero se colocó en él con una de las botellas que estaban en la ventana...Mateo estuvo abriendo y sacando las pelotas del mueble...John manipulo las corbata de las cesta, sacándolas del lugar y desplazándose con ellas en el pasillo*, las educadoras reorganizaban el ambiente, siendo distinto cada día, provocando en los niños distintos desafíos o agudizar aquellos que ya se habían propuestos. He de resaltar que la libertad con la que los niños se desplazaban en el espacio y con la que escogían el material a utilizar, resultaba admirable. Las educadoras no imponían nada, no le pasaban el material, no los dejaban fijos en un lugar; durante la jornada los niños actuaban movidos por su curiosidad, el tiempo en que las educadoras los cogían era para la comida, el cambio de muda y la siesta.

4.2.3 Unidad Temática N°3: Organización de la Escuela

Este concepto hace referencia a la estética de la organización de la Escuela. Esto quiere decir, la coordinación armónica y equilibrada de los diferentes aspectos involucrados en el desarrollo de las estrategias pedagógicas. La organización en estos términos considera: roles, relaciones, tiempos, espacios y recursos.

Experiencia pedagógica en Chile

La Escuela como Espacio Estético Habitable

Evidencias de la Experiencia, Episodios y Reflexiones:

- **Caso 1:** el espacio diario del aula era estático. Las transformaciones eran escasas, situadas más bien a solucionar problemáticas que le causaban a las educadoras, que a provocar las exploraciones los niños. Además, el centro educativo debía resguardar la seguridad de los niños, por lo que la distribución espacial de la escuela estaba orientada a cumplir ese criterio más que a satisfacer las necesidades educativas manifestadas por ellos. *“¿Qué les parece si cambiamos la posición de los muebles? Podríamos hacer una especie de rincón secreto para los niños, a ellos les encanta esconderse en los recovecos. Podríamos reforzar algunos rincones introduciendo más cantidad de materiales. Veamos cuáles son sus juegos favoritos y luego decidimos bien cómo lo hacemos”.*

Cuando comencé con las educadoras a transformar el espacio, o al menos cuando intentamos hacerlo, repetimos el mismo patrón; sólo movíamos los muebles de un lugar a otro, no teníamos una intención pedagógica clara para ello, ni pensábamos respecto de lo que era más pertinente para los niños y su desarrollo. En este sentido, el espacio estaba siendo considerado por nosotras como un lugar físico, y no como un contexto que educa, contiene y provoca. Bajo esta lógica, los materiales de la sala acompañaban y decoraban el espacio; sólo algunos estaban intencionados pedagógicamente y permitían que los niños se divirtieran durante los momentos

muestras del día. Sin embargo, no consideré las relaciones que establecían los niños con los materiales y con el espacio como el punto de partida para mis reflexiones. Observar y analizar la relación de los niños con los materiales y el espacio, implicaba necesariamente, hacerse responsable ética y estéticamente del contexto sus partes y el todo.

- **Caso 2:** pienso que en alguna medida yo tenía presente la estética en mi quehacer profesional, lo que se evidenciaba especialmente a partir de las propuestas pedagógicas que realizaba con los niños, pues intentaba permanentemente hacer surgir relaciones entre los materiales en este espacio. Al revisar todas las documentaciones de las experiencias realizadas, pude notar cómo en todas mis propuestas había una preocupación por romper la rutina, asombrar y perturbar los espacios, como estrategia de motivación. Me preocupaba por los contrastes de colores a la hora de ubicar las mesas y sillas, por las posiciones de los muebles, la ubicación de los materiales, etc. Me atrevería a decir que en ninguna de las propuestas que realicé, los materiales eran dejados en un sitio porque sí. Sin embargo, analizándolo más profundamente, las relaciones estéticas que yo intentaba movilizar, tenían lugar sólo durante las propuestas de taller, lo que era más bien como un pequeño paréntesis en la rutina del día y de la escuela, sin lograr trascender el tiempo del “trabajo pedagógico planificado” y los límites espaciales del aula. En este sentido, puedo evidenciar que por mucho que me preocupara por hacer las cosas distintas, la orientación de mi trabajo seguía focalizándose desde la mirada de la educación tradicional, que entiende que existe un espacio y un momento preciso para “trabajar con los niños”. A partir de esto, puedo reconocer en mí, una significación implícita que consideraba algunos momentos y espacios, más “importantes” que otros espacios para el desarrollo de los niños, por lo tanto, en esos espacios debo desplegar toda mi creatividad y análisis profesional para brindar propuestas interesantes, pero en el resto de los momentos, no necesariamente requieren mayor preocupación y replanteamiento.

- **Caso 3:** en el nivel que me encontraba, el espacio educativo no era estéticamente habitable en cuanto a las relaciones humanas. En reiteradas

oportunidades, la técnico con la educadora rompían con ciertos códigos que hay que mantener cuando se trabaja con niños, por ejemplo, respetarlos y dedicarse exclusivamente a ellos. Cuando los niños estaban en alguna actividad, ellas se dedicaban a conversar temas que no estaban vinculado con los ellos, incluso cuando un niño las llamaba para pedirles ayuda o resolver dudas, ellas decían “¿Te puedes esperar un poco, no te das cuenta de que estoy conversando?”. Esta situación rompía con la armonía del espacio educativo, y los niños quedaban en un segundo plano, afectando claramente el desarrollo emocional de los niños.

Esta constante, hacía que se rompiera con la armonía de un aula habitada con niños, pareciendo que ellos estuvieran ocupando un espacio que pertenecía a los adultos.

Dupla Pedagógica

Evidencias de la Experiencia, Episodios y Reflexiones:

- **Caso 1:** en distintos momentos del día a día, el equipo de docente intentaba trabajar de manera horizontal y simétrica, pues se reconocía la importancia que tenía el trabajo en equipo. Ninguna tarea era exclusivamente realizada por una sola persona, por el contrario, hacíamos las tareas y actividades pedagógicas, indistintamente. Eso permitía que como grupo de trabajo fluyésemos mejor y de manera más dinámica. *“A veces me encargaba de los paños, el aseo de los niños, la bienvenida, la hora de comida, las propuestas o de la elaboración de registros”*. Cuando nos sentábamos a organizar las propuestas, la educadora guía incluía en las conversaciones y diálogos a las técnicas, sus opiniones y las propuestas que daban para organizar el espacio, los materiales y las rutinas. Sin embargo, a pesar de todo ello, *“en la intimidad sabía que debía dirigir y orientar el trabajo de las técnicas, pues dependía de mí definir y establecer el cómo realizarían el trabajo, o al menos eso me comentó la educadora guía. Así, las técnicas están para apoyar mi trabajo”*.

- **Caso 2:** mientras recibía a los apoderados que nos iban acompañar al zoológico, y les entregaba el informativo de los animales que debían dedicar más

tiempo de observación, la educadora y la técnico estuvieron ausentes durante toda la organización de la salida pedagógica. Salieron permanentemente del aula, preocupándose solamente de retirar las autorizaciones de los niños. No existió diálogo entre las tres personas que conformábamos el quipo pedagógico del aula. En ningún momento nos sentamos a organizar los roles que iba a desempeñar cada una en esta salida.

¿Cuánto incide la relación laboral del equipo pedagógico en el trabajo con los niños? Puedo decir que las características de las relaciones entre los adultos que trabajan con el mismo grupo, puede repercutir para bien o para mal en el trabajo educativo. En mi experiencia, lamentablemente el compromiso de parte de la educadora y técnico, en el proyecto que estaba trabajando el jardín, no era suficiente para abarcar la complejidad que implica integrar matices de la propuesta pedagógica de Loris Malaguzzi. La carencia de compromiso por realizar un trabajo enriquecido en ideas, recursos, ambientes, perjudicaba las acciones realizadas con los niños, pues la desorganización estuvo presente debido a la falta de diálogo entre las tres personas que conformábamos el quipo pedagógico de la sala Pablo Neruda.

- **Caso 3:** durante la ejecución de mi proyecto de práctica en el establecimiento, reconozco no haber buscado las instancias suficientes para reflexionar con mis compañeras de sala respecto al desarrollo de los niños y la documentación realizada. Generalmente el tiempo era escaso, pero aún así, siento que no hice muchos esfuerzos por intentar realizar jornadas reflexivas con mis compañeras de aula, aún sabiendo lo fundamental que era este aspecto para el desarrollo de la filosofía. Esta pasividad por generar las condiciones necesarias para la reflexión, la atribuyo a que generalmente yo pensaba que las educadoras podían sentirse incómodas, si les sugería realizar alguna reunión especial para reflexionar en torno a los registros de los niños, pues con su extensa jornada laboral, y la gran cantidad de trabajo administrativo que tenían en sus horas extras, me parecía que era un poco impertinente de mi parte hacerles esta proposición. Por otra parte, pienso que esta situación puede haberse originado a partir de una sensación mía, de no sintonizar en los mismos códigos de análisis con el personal del aula, especialmente con la educadora, pues las cosas que

a mí me parecían relevantes, para ella no contaban mucho, no porque fuera una profesional poco comprometida o algo parecido, al contrario; pero me daba la sensación de que ambas teníamos líneas de orientación bastante distintas. A veces, sentía un poco de distancia con la educadora pensando que quizás no le interesaría mucho mi trabajo, o que no sería lo que ella esperaba que yo hiciera para evaluar a los niños. Posteriormente me di cuenta que muchas de estas interpretaciones mías, eran producto de prejuicios y temores personales; pues, en alguna oportunidad, recuerdo haberla visto muy interesada leyendo alguno de mis registros. Creo que si hubiéramos hallado momentos de encuentro más permanentes y profundos con la educadora, posiblemente habríamos hecho un muy buen equipo de trabajo. Sin embargo, me quedé retenida en estos temores, y finalmente no realizamos un trabajo en equipo, sino sólo dos trabajos paralelos con objetivos similares, más que un mismo proyecto integrado y potenciador. Ahora, analizando esta experiencia tomo conciencia de lo importante que es, no sólo contar con otro profesional u otra compañera con la que compartir las labores en el aula, sino que también, las implicancias y limitaciones que puede tener el trabajo en duplas; pues se requiere de mucho esfuerzo personal por relacionar y crear estrategias para aunar las dos miradas profesionales. Por lo tanto, no basta con que yo tenga claro, desde la teoría que es relevante que me relacione con mi dupla, sino que a la vez, sea muy consciente de las implicancias que conlleva esta relación, y que a partir de lo mismo, intente a toda costa generar la estética de trabajar en equipo.

- **Caso 4:** no existió una dupla pedagógica, debido a que, por una parte, las propuestas eran solamente diseñadas por mí, sin poder compartir mis ideas y visiones frente a todas las situaciones que sucedían, y por otra parte, porque en este espacio educativo se establecieron funciones y responsabilidades totalmente diferentes, y verticales; la educadora se limitaba a realizar labores administrativas, la técnico sólo realizaba acciones de cuidado e intentaba mantener el orden de la sala, y yo como estudiante en práctica, principalmente orientaba las actividades pedagógicas, por lo tanto, no se producían puntos de encuentro. Esto provocó que las visiones frente al quehacer pedagógico no fueran compartidas, impidiendo el trabajo reflexivo.

Equipo de Trabajo de la Escuela

Evidencias de la Experiencia, Episodios y Reflexiones:

- **Caso 1:** la directora a diario, se transformaba en una figura algo intimidante, y con la que muy pocos simpatizaban. En el espacio formal, el personaje de la directora era escuchado y respetado, prestando atención a sus orientaciones sobre cómo realizar el trabajo pedagógico. Sin embargo, en la cotidianeidad e intimidad propia del espacio del aula, brotaban diversos comentarios que contradecían o invalidaban el discurso mandatado por la directora. Muchas veces me vi en la posición de tener que aprobar mi quehacer pedagógico a través de las apreciaciones que ella realizaba, más que desde un dialogo fluido y frontal dónde pudiésemos intercambiar puntos de vista. La directora nos transmitía la necesidad de trabajar con estrategias como el proyecto, sin embargo, desde su interpretación, las orientaciones de los proyectos tenían que responder a lo curricular más que a los principios Reggianos. *“Me siento presionada a tener que trabajar en función de lo que la figura del director me sugiere, más que a lo que como equipo docente hemos decidido. Hasta qué punto, tenemos y tengo autonomía de decidir sobre cómo deseo organizar el proceso, los materiales que utilizar y el sentido que tendrá la propuesta. Por algo se llama propuesta lo que estamos haciendo, ¿no?, si pasamos estas exigencias por alto y nos remitimos al deber ser de nuestro quehacer profesional ¿podremos ser mal evaluadas?”*

En cuanto a las relaciones con el resto del equipo de la escuela, éstas eran aisladas y netamente funcionales. *“Trabajamos como en islas, nos remitimos a cumplir nuestras funciones y luego nos retiramos. (...)Si bien es cierto, existe un ambiente alegre y armónico, no he logrado profundizar en mis relaciones con el resto del equipo”.*

- **Caso 2:** en la reunión pedagógica sólo participaron las educadoras de los niveles y la directora. Esta reunión tenía por finalidad compartir con las educadoras nuestra experiencia vivida en las escuelas infantiles de Berriozar. En esta conversación se trato más profundamente el llanto infantil y el taller como espacio y estrategia estética. Era un grupo de 6 personas el que estaba construyendo nuevos

conocimientos sobre el trabajo de la filosofía de Loris Malaguzzi. Sin embargo, era un grupo limitado, que no representaban ni la mitad del personal de trabajo del centro.

Fuera quedaron los técnicos, el personal de aseo y el de la cocina. ¿Sólo bastaba con la presencia de las educadoras de los niveles? ¿Cómo se construye y se trabaja un proyecto que tiene la característica de incluir por igual a toda la escuela? Nuestro relato no lo iban a encontrar en un escrito, surgía a partir de las preguntas que iban realizando las educadoras, es por ello que la presencia de toda la escuela hubiera hecho más enriquecedor el momento; surgiendo reflexiones, ideas, propuestas provenientes de distintas personas que tienen diversas inquietudes e interpretaciones de lo que significa trabajar un proyecto pedagógico basada en una imagen de infancia distinta a las que ellas poseían, a un entendimiento de su rol educativo contradictorio a lo que realizaban, un trabajo directo con las familias, y por sobre todo un permanente diálogo de cómo repensar la escuela.

- **Caso 3:** podía darme cuenta que en general todos los grupos de la escuela, no se vinculaban mucho con las experiencias educativas de otros cursos, más bien cada sala funcionaba de forma independiente y sin conocer y/o interesarse por lo que sucede alrededor. Yo me sumaba a esta lógica, sin realizar cuestionamientos.
- **Caso 4:** en general no tuve mayor relación con el personal de aseo, cocina y con los demás docentes del centro educativo, más allá de saludos cordiales. Creo que mi actitud se debió, por una parte, a que no tenía momentos libres, y por otra parte, porque no me sentía a gusto con el ambiente de las relaciones humanas que en este espacio se daban, puesto que estaban enfocadas más que nada a tratar temas personales más que profesionales, debido a esto, tomé la actitud de mantenerme al margen de esto.

Con quien tuve mayor relación fue con la directora, quien se encargaba en ocasiones de supervisar cómo funcionaban los proyectos en el nivel en me encontraba, más bien establecía directrices de cómo debía realizar mi trabajo pedagógico, sin una confrontación de ideas. Además se preocupaba que la mantuviera informada de la

asistencia o inasistencia de de los niños. Por lo que la relación que se estableció, no era fluida, ya que estaba circunscrita en determinados aspectos administrativos y organizativos.

Grupo Pequeño de Niños

Evidencias de la Experiencia, Episodios y Reflexiones:

- **Caso 1:** desde las rutinas de trabajo diario, emerge una orientación estática que norma en cuanto al qué hacer con los niños, cómo y para qué. En este contexto, la propuesta de trabajar en pequeños grupos resulta bastante contradictoria respecto del saber pedagógico de cómo organizar las actividades diarias. *“¿Para qué vamos a dividir a los niños? ¿Acaso todos no pueden hacer lo mismo? ¿Todos tienen el mismo derecho? ¿O no? ¿Por qué sólo algunos podrán participar de la actividad central del día?”* Además resultaba complicado establecer criterios de trabajo respecto de los grupos pequeños. *“¿Y qué se hace con los que no están haciendo nada? ¿Los sacamos de la sala? ¿Sólo juegan y corren? ¿Dónde está el aprendizaje de ellos? (...) Entiendo que para el equipo de la sala, esta propuesta resulte complicada, entiendo que desde su concepción de trabajo de aula, tenemos la obligación planificar actividades en función del grupo, y me entristece no conseguir transmitir con mis argumentaciones, la inmensa riqueza que devolvemos a los niños cuando focalizamos propuestas específicas según desafíos o necesidades específicas”.* Sin embargo, el día a día fue permitiendo que de alguna u otra manera lográsemos cumplir con el objetivo de los grupos pequeños, pues la ausencia permanente de niños reducía el grupo. *“Cuando hay una baja asistencia tenemos una mejor posibilidad de observar las sutilezas de lo cotidiano, la complejidad de cada uno, hipotetizar respecto del proceso que está realizando y obtener algunas conclusiones (no concluyentes) de lo que sucedía. Los análisis son más acabados y podemos concentrarnos sin intervenciones en lo que observamos.”* La dinámica que toma al grupo de Taller resulta más fluida y relacional, todos se comunican más intensamente: *“se intercambian roles, intervienen sus propios juegos, imitan, discuten, se enfrentan y comparten el todo del espacio”.*

- **Caso 2:** durante el trabajo de las propuestas de aprendizaje que conformaron el proyecto pedagógico, no se logró integrar una característica fundamental de los proyectos de las escuelas Reggio Emilia, el grupo pequeño. Esta estrategia estuvo ausente por dos razones. Primero por una decisión personal, debido a que las primeras propuestas que se realizaron con grupos divididos entre la técnico, la educadora y yo. En lo relacionado con la técnico, ella indicaba a los niños los procedimientos que debían realizar, el tipo de preguntas a plantear, entregándoles las respuesta de forma explícita, lo que incidía en su desarrollo del pensamiento indagativo. Por otra parte, el trabajo de la educadora con los niños era esporádico, tanto por el poco tiempo que pasaba en el aula, como también porque cuando estaba trabajando con ellos, interrumpía la comunicación a causa de cualquier motivo exterior, dejándome con los dos grupos trabajando. La segunda razón tuvo su motivo en cómo entendía su participación la técnico y educadora. La técnico, desde su rol que le entregaba la JUNJI, que era de asistencia al trabajo de la educadora, creía que su labor se remitía a preparar el material, dejándolo listo de un día para otro. Pero durante la puesta en práctica de la propuesta, su participación giraba en torno a mantener el silencio en el aula. En cuanto a la educadora, ella se eximía de la responsabilidad de participar, basando sus argumentos en que era nueva en el jardín, lo que hacía que desconociera el trabajo que debía realizar, pues nunca antes había escuchado de Reggio Emilia. La falta de participación e involucramiento en el proyecto pedagógico, junto con el desconocimiento del trabajo que se realiza en las escuelas Reggio Emilia, de cierta forma incidió negativamente en la posibilidad de trabajar los proyectos con grupos pequeños.

- **Caso 3:** las experiencias educativas en este grupo, se realizaron principalmente a través de grupos pequeños. Sin embargo, esto demandaba gran esfuerzo personal de todo el equipo docente del aula. Se necesitaba distribuir responsabilidades entre las educadoras, generar nuevos espacios educativos en otras instalaciones del establecimiento, planificar actividades paralelas, movilizar y modificar completamente el espacio del aula. Sin embargo, en este espacio educativo, con mucho esfuerzo y organización, se asumía este desafío a favor del beneficio de los niños.

- **Caso 4:** durante el período de práctica, no fue posible el trabajo en grupos pequeños. Por una parte, esto se debió a la inexistencia de la pareja educativa, puesto que durante el período de mi práctica, tanto la técnico como la educadora, no dirigieron ninguna propuesta educativa. La técnico entregaba materiales, y la educadora se dedicaba a escribir en documentos administrativos. En este grupo existía la visión de que todos los niños deben realizar las mismas actividades, por lo tanto la estrategia de grupos pequeños no era algo que se valorara demasiado, pues además era más sencillo quedarse con la comodidad de preparar una sola propuesta pedagógica para todos. La ausencia de grupos pequeños, dificultaba que los niños pudieran comunicarse, negociar significados y establecer ideas, y todo lo que implica el complejo proceso de la comunicación profunda durante las diferentes experiencias de educativas.

Relación Familias y Escuela

Evidencias de la Experiencia, Episodios y Reflexiones:

- **Caso 1:** la relación que establecí con las familias fue cercana y amable. Me reconocían y saludaban. El diálogo era fluido y muy cordial. Lamentablemente sólo me limitaba a pedir materiales, y a conversar sobre aspectos netamente conductuales de los niños. Cuando tuve que trabajar con la comunidad educativa, y presentar a los padres y familias el proyecto de Reggio Emilia, y algunos elementos que consideré centrales, resultó complicado para mí. *“En mi afán de elaborar una propuesta completa y clara respecto del trabajo que íbamos a realizar durante todo el semestre con sus hijos, me paré desde una posición académica y descontextualizada para lo que los padres y familias necesitaban realmente oír. Comencé con mi gran discurso, y noté que las palabras se iban haciendo incómodas y extremadamente silenciosas. Los rostros de los padres se tornaban confusos y el murmullo se apoderó del espacio. En eso, la educadora guía se pone de pie e intentó traducir y acercar mis palabras a un lenguaje que tuviese sentido para quienes lo estaban recibiendo. (...) Me sentí fracasada e insatisfecha pues, no logré conectarme de manera significativa con quienes considero, son un pilar fundamental para el proceso de desarrollo de los niños.*

(...) Tomé la decisión de elaborar para las familias distintos documentos útiles y funcionales que de alguna manera remediasen la presentación anterior, y los padres y las familias, agradecieron mucho lo que había realizado, a través de comentarios y preguntas sobre cómo apoyar en el proyecto de Reggio Emilia”.

- **Caso 2:** en la reunión de apoderados se compartió con la familia el segundo proyecto pedagógico. Se comunicó el fundamento teórico y la importancia para el desarrollo del pensamiento y lenguaje de los niños el trabajar textos escritos y la audición de literatura infantil. Se pidió a los padres su colaboración para crear junto a sus hijos un cuento, pero cuya historia tenía que surgir desde los niños. Los padres realizaron preguntas sobre el diseño y formato del texto, preguntando finalmente por la fecha de entrega. La participación de los padres fue activa y positiva. Ellos realizaron todo tipo de preguntas para aclarar sus dudas sobre cómo realizar el cuento, para poder ayudar a sus hijos en esta tarea. En ningún momento se mostraron reacios en participar en la actividad, ellos comprendieron la importancia de trabajar en este tipo de creaciones y en donde sus hijos tuvieran un rol protagónico.
- **Caso 3:** en general, en mi experiencia las familias de los niños eran muy colaboradoras, siempre estaban preocupadas por enviar todo lo necesario para sus hijos en la escuela, y conocer lo que ellos estaban aprendiendo en el aula. Sin embargo, ahora que lo reflexiono, me doy cuenta que no supe sacarle todo el provecho que podría haber tenido el trabajo con las familias. Me limitaba simplemente a informarles lo que estábamos haciendo y a pedirles que nos apoyaran con materiales para los proyectos, pero sin involucrarlos más allá en las experiencias educativas de sus hijos.
- **Caso 4:** mantuve una débil relación con las familias. Los apoderados de este nivel, participaban escasamente de las actividades del centro educativo, más bien cumplían con la exigencia mínima de ir a dejar a sus hijos al centro educativo. Personalmente, casi no establecí relaciones con los apoderados, ya que el ingreso al centro era a las 8.30 a.m y yo llegaba a las 9:00 a.m. La relación que mantuve con los apoderados fue impersonal. Cuando requerí la participación de los apoderados fue en

actividades de proyecto, en una ocasión *“sin que los niños supieran, les pedí a los apoderados, fabricar un juguete, con el fin de que los niños lo recibieran como sorpresa, durante una propuesta y como un trabajo realizado con dedicación por parte de los padres, y de esta manera conocerlos más, a través lo que el regalo podía expresar. Los regalos debían entregarlos a la técnico durante la llegada al jardín. Sin embargo, la mayoría de los apoderados no fabricaron los regalos, sino que lo compraron, por ejemplo: libreta de notas, rompecabezas, hombre araña, etc., y otros simplemente, mandaron un juguete e sus hijos ya poseían. En otros casos, los regalos los mandaron en la mochila de los niños, matando la sorpresa que recibirían”*. Esto deleva que si bien, cumplían con el jardín, existía una escasa preocupación y falta de compromiso de los padres hacía sus hijos, esforzándose lo mínimamente posible.

Experiencia pedagógica en España

La Escuela como Espacio Estético Habitable

Evidencias de la Experiencia, Episodios y Reflexiones:

- **Caso 1:** el edificio de la escuela era una estructura de dos pisos que distaba de la arquitectura que propone Malaguzzi (de un solo piso, con grandes ventanales y con salas amplias), en la que se invite a una continua comunicación de todas las personas que son parte de la escuela. Las características del espacio, escapaban de las manos del equipo pedagógico, sin embargo, se esforzaban en construir y crear un espacio estético, habitable y comunicador de la cultura de infancia.

La antigua administración de la escuela que estaba en el edificio, tenía las paredes de colores, con imágenes de los dibujos animados Disney, y hamacas en la sala de lactantes, lo que desembocaba en un ambiente desequilibrado y estereotipado de la infancia. Buscaron un color que permitiera adecuar en él; muebles, fotografías y materiales que no formaran un mosaico, quitaron puertas para mejor movilidad de los niños, padres y trabajadores.

Era un lugar a gustos, abierto a las familias en cualquier momento y en donde las relaciones entre el equipo pedagógico se podía establecer en cualquier lugar.

- **Caso 2:** en las escuelas de Berriozar, si existía preocupación permanente por la estética de los espacios educativos. Estética no necesariamente entendida como la preocupación por la belleza del entorno, sino más bien por ofrecer un espacio coherentemente relacionado que brindara posibilidades de comunicación con los niños. Era común ver a las educadoras analizar y replantear los espacios de la sala en virtud de los intereses de los niños. Yo me sentía particularmente encantada con esto, si bien yo no participaba de éstos análisis y me mantenía al margen escuchándolas, me llamaba mucho la atención notar que realmente las modificaciones que hacían las educadoras estaban directamente relacionadas con las inquietudes que ellas habían observado en los niños, con el fin de brindarles mejores alternativas de exploración, y no con la intención de facilitarse ellas la manipulación de los materiales.

- **Caso 3:** lo que yo podía entender por estética, fue superado con creces por lo que observaba a diario en esta escuela. Con una paciencia inacabable las educadoras, recogían una y mil veces los juguetes que con ansias lanzabas los niños por el aire. Nunca significó para ellas más que agacharse y volver nuevamente el espacio estético. Yo en cambio presa del descontrol sufría viendo cómo los niños transforman todo a su paso como pequeños huracanes. Quisiera pararlos de un grito y pedirle que pesar de su corta edad, recordaran que no se pueden tirar así las cosas. Así me observo, y hago visibles mis propias ideas respecto de la estética, dándome cuenta que no soy capaz de aplicarlas en la práctica. De esta manera comprendo que esta relación que tienen los niños con los materiales, también puede ser estética.

Dupla Pedagógica

Evidencias de la Experiencia, Episodios y Reflexiones:

- **Caso 1:** ¿Cuántos educadores deben trabajar con un grupo curso? ¿Es la cantidad de educadores lo que permite realizar un trabajo educativo de calidad, o es la manera como éstos entienden su trabajo?

Eran tres educadoras para el trabajo con 15 niños, todas cumpliendo las mismas labores y funciones; mientras una realizaba cambio de muda, otra preparaba las mamaderas, y la otra se encontraba observando a los niños en las propuestas con los materiales. La función a realizar surgía a partir de lo que la circunstancia lo demandaba, no había una separación previa de lo que debía realizar cada una, no existía diferencia en la forma de relacionarse y trabajar con los niños; eran tres, y las tres con las mismas herramientas pedagógicas.

¿Cuánto puede influir tener personas con igualdad de formación pedagógica, en el trabajo con niños? Estas tres educadoras poseían sueldos iguales, y su formación inicial como educadores era similar. Esta horizontalidad en el trabajo con niños producía un clima de trabajo enriquecedor, pues a pesar de que la confrontación en opinión e ideas estaba presente, estaban todas aportando hacia lo mismo. Las educadoras entendían su rol con los niños, sin diferenciar el quehacer diario.

No existía una división de los niños, se trabajaba de forma conjunta; lo cognitivo, emocional, y físico; cuyo trabajo profesional se realizaba con entusiasmo, entrega y amor.

- **Caso 2:** el trabajo en duplas se desarrollaba de forma permanente, era común ver a las educadoras analizar el trabajo de los niños durante las diferentes propuestas. Me llamaba la atención que ellas mientras compartían con los niños, no conversaban absolutamente nada que no tuviera relación con lo que estaba ocurriendo en el aula. En ellas no existía necesariamente algún nivel de complicidad especial, sino más bien,

lo que las mantenía compenetradas era la intención de estar las dos acompañando a los niños, entendiendo que ambas aportaban del mismo modo al desarrollo de las experiencias.

Averiguando respecto a la formación de cada una de las educadoras, me enteré sólo que una de ellas había sido formada en un centro profesional, y la otra había estudiado en un centro de formación técnica; sin embargo, en el espacio educativo, no existía diferencia aparente, ligada al nivel de profesionalismo y dedicación. Ambas tomaban con el mismo profesionalismo su trabajo, no se notaban jerarquías entre ellas, esto evidentemente era muy distinto a lo que yo había visto en Chile.

- **Caso 3:** aprender a ver a los niños desde lo que son y no desde lo que yo creo que son, es lo que más he aprendido esta semana. Ningún comentario respecto de lo que hacen o no hacen los niños se vuelve concluyente o absoluto, en cambio se dialoga permanentemente y todo se pone a prueba. Mi diagnóstico respecto de las acciones de un niño, daban a entender que él tenía un gran problema el cual como equipo debíamos atender a la brevedad. Sin embargo, sentada con las demás educadoras comprendí que aquello que yo pensaba, era sólo mi opinión y no necesariamente lo que sucedía, es más, cada una de mis compañeras tenía hipótesis distintas sobre lo que sucedía con Diego. Esta diversidad de puntos de vista complejizaba un poco las cosas (al menos para mí), porque resultaba más complicado fijar un criterio de acción y estrategias de trabajo, ya que si todas pensamos cosas distintas ¿Cómo converger? No se trata de converger, sino más bien de observar procesos complejos e inciertos, más que buscar recetas o pautas sobre cómo actuar, ahí estaba la diferencia. Así, buscaba elaborar propuestas de trabajo y de observación que estuviese sujetas a cambios y modificaciones en función a cómo iba dándose el proceso, más que a una forma absoluta de ver al niño.

Relaciones con el Equipo de Trabajo en general

Evidencias de la Experiencia, Episodios y Reflexiones:

- **Caso 1:** después de la jornada de la escuela, lunes por medio, se realizaban las reuniones pedagógicas. A éstas asistían educadoras, personal de limpieza y directores. Eran un espacio destinado para crear diálogos y confrontación sobre los principios pedagógicos de Loris Malaguzzi y para buscar la forma de poner en prácticas las estrategias pedagógicas de las escuelas de Reggio Emilia. En los espacios de encuentro, como en el desayuno y en el almuerzo, las educadoras establecían diálogos sobre la observación de los niños con sus compañeros, materiales y espacio. Sin embargo, durante las reuniones pedagógicas el silencio reinaba. Era la reunión para compartir el diseño de documentación de los procesos de desarrollo de los niños, cuyo trabajo sería entregado a los padres al finalizar el curso. Alfredo preguntó quién quería compartir su trabajo. Después de unos segundos de silencio, Marta, la educadora del curso 1-2 castellano dijo que ella quería mostrar su trabajo de documentación. Escogió el realizado a un niño, en el que iba contando episodios desde que éste llegó a la escuela, hasta su momento actual. Marta había seleccionado fotografías de episodios del niño de su desarrollo motor, lúdico y social, realizando una narración en la cual interpretaba las fotos, describía el espacio y colocaba sus emociones al ver el progreso del niño. La educadora exhibió su trabajo sin interrupción alguna, todos los presentes observaron su trabajo. Al finalizar su presentación, Alfredo otorgó la palabra a las educadoras y al personal de limpieza para que opinaran del trabajo de Marta, pero el silencio tuvo más duración que cuando Alfredo preguntó quién quería mostrar su trabajo. Transcurrieron alrededor de un minuto y medio, y Miryam comenzó a dar su parecer del trabajo, lo que le había gustado y que cambios realizaría. Luego Maite también dio su opinión, ella también era educadora del curso de Marta, y como parte del equipo pedagógico contó como se había realizado la documentación. El diálogo y la confrontación fue llevada a cabo, mayormente, por estas tres educadoras, mientras que el resto de educadoras presentes, basaron su participación en escuchar y en asentir con la cabeza cuando estaban de acuerdo o en desacuerdo.

- **Caso 2:** Alfredo, nos comentó sobre el silencio y la poca participación de las educadoras en ésta y en otras reuniones anteriores. Era una situación de la que los directores ya eran conscientes, pero concebían como natural y parte de un proceso de desarrollo que tenían que vivir las educadoras. Alfredo también atribuía esta baja participación a que, en los contextos cotidianos de las escuelas en general, la participación de los profesores y educadores no es para confrontar ideas, pues generalmente los educadores no son los que crean escuelas, sino los que siguen las ordenanzas que diseñan los directivos, y este espacio no era la excepción; algunas educadoras se han hecho conscientes de que el trabajo de la escuela depende de ellas, mientras otras aun siguen pensando que es responsabilidad de los directores. El trabajo de Alfredo y Ana como directores, aunque su cargo lo indique, no era dirigir, sino de trabajar conjuntamente con las educadoras y el personal de limpieza en la construcción de escuela. Como directores nada imponían, pues buscaban siempre integrarlas con el fin de que se sintieran tan responsables, como ellos, del proyecto.

- **Caso 3:** respecto al trabajo conjunto de los diferentes actores de la escuela, recuerdo un episodio muy bonito que viví Berriozar. Tras una reunión pedagógica en que las educadoras se quejaron de la poca utilidad que se le estaba dando al taller de la escuela, expresaron su pérdida de sentido y el interés por transformarlo nuevamente en un taller de experimentación para los niños; comenzaron a trabajar en la reformulación del espacio. Todo el equipo pedagógico: educadores, directores, personal de aseo, etc., se pusieron a ordenar y reconfigurar este espacio para poder utilizarlo mejor. La alegría que se vivía allí era indescriptible. Yo me sentí muy contenta, porque todos aportaban al trabajo, dando ideas, cambiando la disposición de los muebles, limpiando, clasificando materiales, etc. Esto era un acto muy poco frecuente en la escuela, y todos estaban sorprendidos de lo divertido y motivador que podía ser. Luego de eso, ya nadie quería volver nuevamente a la reunión. Fue impresionante ver que cuando todos aúnan de forma positivas sus quejas e intentan resolverlas de forma concreta, más que sólo enumerarlas o lamentarse constantemente, pueden surgir experiencias realmente enriquecedoras.

- **Caso 4:** observar a Alfredo haciendo el cambio de pañal, fue impactante, pues un hombre y director haciendo labores que históricamente han sido de mujeres no estaba en mi repertorio. Observo la prolijidad y cuidado con que trata a los niños y lo concentrado con que realiza sus acciones y me queda claro que esto no es una cuestión de género, mucho menos algo que tuviese que ver con el cargo que se desempeña, por el contrario, acá la lección fue más bien: si estás en una escuela es para y por los niños, nada más.

Grupo Pequeño de Niños

Evidencias de la Experiencia, Episodios y Reflexiones:

- **Caso 1:** cuando pude poner en marcha el taller que había preparado, logré comprender de forma significativa, la importancia que tiene la observación personalizada del educador en los procesos de desarrollo de los niños. Observar de muy de cerca cómo los niños interactúan con los materiales, cómo comunican con el cuerpo, cómo se relacionan y qué es lo que necesitan de mí, fue un gran descubrimiento. Acostumbrada a mirar el tumulto de niños, y en especial estar atenta a posibles accidentes, me he perdido entender las motivaciones y los impulsos que los han motivado. He conseguido ver a los niños en forma particular y a recoger detalles que requieren de tiempo de observación (que antes no me hubiese atrevido a tener), a través del simple hecho de contemplar por 20 minutos a un niño y observar más claramente su cuerpo y cómo este se acopla al espacio. Con sólo cuatro niños, un gran espacio, muchos materiales y recovecos por donde esconderse hallé la clave de cómo comprender y aprehender la complejidad de la infancia: posibilitando que pocos niños y muchas provocaciones converjan y se conozcan en un espacio amable, estético y muy descontrolado.
- **Caso 2:** los únicos momentos donde se trabajaba en grupos pequeños, era en los momentos de taller. Cuando me incorporé como observadora en estos espacios de trabajo, con grupos pequeños, efectivamente comprobé que es mucho más sencillo acompañar a los niños y reflexionar respecto a su acción. En el taller los grupos

pequeños se transformaban en la gran estrategia utilizada para proponer experiencias mucho más perturbadoras y asombrosas en comparación a las experiencias que se proponían fuera de este espacio. Algo que llamó especialmente mi atención fue la tranquilidad que esta estrategia brindaba a los niños que no se sienten tan a gusto en espacios amplios y aglomerados, pues, en los grupos pequeños, ellos podían encontrar condiciones adecuadas y agradables para su deambular o descubrir.

Relación Familias y Escuela

Evidencias de la Experiencia, Episodios y Reflexiones:

- **Caso 1:** era la fiesta de navidad, y se invitó a las familias a ser protagonistas principales de esta celebración. Las educadoras realizaron un calendario del año 2010 con fotografías de todos los niños que conforman el grupo de lactantes, trabajo que demandó tiempo y dedicación, para ser regalado en esta celebración. Idearon una fiesta a partir de la multiculturalidad que se vivía a diario en el aula; las familias debían traer alguna comida que los representara, de acuerdo a cultura. Ese día los padres llegaron a las doce del día, con comidas para compartir con todos. Se creó un ambiente de diálogo, en donde la comida fue el punto de encuentro. Todos comimos y probamos de todo lo que estaba presente, los padres se intercambiaron recetas, secretos que su cocina escondía y que daba un gusto exquisito a la preparación. La comida acompañó las conversaciones, los padres hablaban del trabajo de la escuela, de cómo sus hijos han crecido, y lo que para ellos es asombroso y fascinante en las escuelas. No hizo falta una cuota para comprar un juguete de regalo para los niños o para comprar cosas para comer; a las familias les encantó el regalo realizado por las educadoras y el momento que produjo la comida, en donde encontraron un espacio de para conocer a los padres y ver a sus hijos contentos de que estuvieran sus padres ahí presentes.
- **Caso 2:** había también una estética en la incorporación de las familias en el espacio educativo, una intención de agrandar no sólo a los niños, sino también, a los padres, a los abuelos, a los hermanos y los educadores. Siempre recordaré con mucha

ilusión ternura y entusiasmo la fiesta de navidad que viví en esta escuela. Era una fiesta escolar pensada realmente para la familia. Había comida para todos los gustos y edades, música navideña en vivo tocada por un conjunto creado por los mismos padres, y los regalos para los niños habían sido creados por sus propias familias. Fue una experiencia muy bonita; los niños bailaban y cantaban con sus compañeros, los padres conversaban alegremente con los educadores, los educadores bailaban con los niños, en fin. A eso es lo que podría llamarse la estética de la relación de la comunidad educativa.

- **Caso 3:** una vez al mes las educadoras de la Sala 1-2 Castellano, se reunían con cada una de las familias de los niños. La vinculación de los padres con las educadoras hacía que el diálogo fuera muy fluido y enriquecido, así como también que existiese mayor conexión respecto de lo que le pasaba al niño en un contexto y en el otro, permitiendo que las educadoras manejasen información relevante, pero no concluyente, para interpretar de forma más completa lo que acontece. Las reuniones con los padres se conversaban en instancias pedagógicas posteriores en las que se debatían las interpretaciones personales que cada una hacía de la situación. Esto generó muchas interrogantes en mí, pues desde mi experiencia en lo relacionado con apoderados, sólo las educadoras están a cargo, y los temas tienen más que ver con notas, evaluaciones, y solicitud de materiales, más que con asuntos más profundamente pedagógicos.

4.3 Análisis y Reflexiones del Corpus de Datos

4.3.1 Unidad Temática: Imagen de Infancia

Experiencia Pedagógica en Chile

1.- Influencia de la Institucionalidad en la construcción de Imagen de Infancia.

Mediante la observación y reflexión respecto de las diversas manifestaciones de las exigencias Institucionales, logramos evidenciar, a través de pequeños y grandes detalles, cómo éstas, influyen o intentan influir en la construcción de Imagen de Infancia que realizamos y en las prácticas pedagógicas que desarrollamos.

Los Aprendizaje Esperados, las planificaciones, y las evaluaciones, constantemente generaron estructuras que entramparon nuestro trabajo pedagógico, construyendo normas y modelos que rigidizaron el actuar profesional que desarrollamos, y las posibles transformaciones que teníamos intención de concretar.

En nuestra experiencia, en todos los momentos en que realizamos actividades pedagógicas programadas, éstas siempre comenzaban y se definían desde los Aprendizajes Esperados seleccionados previamente, lo que determinaba fuertemente la experiencia, reduciendo a priori sus alcances.

En el Centro Educativo, identificamos la preocupación constante del personal profesional, por cumplir con los requerimientos curriculares. Esta preocupación nos era transmitida provocando gran presión en el quehacer de nuestra práctica profesional, lo que nos obligaba a plantearnos permanentemente estrategias que permitieran burlar astutamente estas exigencias, y así proponer experiencias indeterminadas, en consonancia con la filosofía de Malaguzzi.

Desde esta lógica, limitada por aprendizajes previamente establecidos; el desarrollo infantil era reducido a conductas observables manifestadas sólo si deseábamos

conocerlas. Cualquier otra revelación del niño que escapara de los requerimientos que nos planteábamos, debíamos forzosamente invisibilizarla; restando todo protagonismo a los intereses o inquietudes reales de los niños. Así mismo, tenía que hallarse un momento y lugar preciso para poder hacer visible las conductas a evaluar, de esta forma, se reducía la complejidad con que los niños interactuaban con el ambiente, se sublimaban las incertidumbres, se homogenizaban procesos y estandarizaban resultados.

En ocasiones, nuestro trabajo pedagógico enfatizaba sólo el producto y el resultado de la evaluación, ya sea por exigencias institucionales que orientaban la supremacía de este enfoque, o bien porque la premura de la rutina a veces nos limitaba hacernos conscientes de ello. Así; el cómo, el por qué y el para qué de los procesos que construían los niños, perdía importancia. La mayoría de las observaciones profundas que hacíamos de los niños, simplemente quedaban relegadas a reflexiones solitarias o experiencias anecdóticas que sólo compartíamos entre nosotras, pero no con el resto de la escuela; pues al parecer, en este espacio esto no era lo que importaba.

Por otro lado, nos encontrábamos exigidas por el *deber ser* de un buen estudiante en práctica; pues estábamos obligadas a cumplir con criterios precisados por la Universidad que limitaban nuestro quehacer, exigiéndonos incluir en nuestras prácticas; procedimientos e instrumentos, solamente para responder a una obligación impuesta y no por un convencimiento profesional propio.

En definitiva, la interpretación y apropiación que el educador realice de los instrumentos institucionales puede influir en gran medida en su construcción de Imagen de Infancia. La práctica pedagógica de los educadores arrastra un “habito” profesional que de manera inconsciente, podría acarrear consecuencias insospechadas en el desarrollo de los niños.

2.- Imagen de Infancia y su expresión en lo cotidiano

A través de nuestras prácticas pedagógicas diarias, podemos evidenciar, querámoslo o no, nuestra Imagen de Infancia. El tomar conciencia de ello, nos permitió reflexionar sobre las acciones llevadas a cabo en el espacio educativo, comprendiendo así, cómo íbamos construyendo esta imagen. Para esto, reconocemos que no bastó sólo con reflexionar sobre la práctica pedagógica diaria, sino que además se hizo necesario tomar conciencia respecto de ella, y generar nuevas propuestas, que nos permitieran crear pequeñas transformaciones. Por otro lado, debemos reconocer que nuestras prácticas pedagógicas estuvieron, y continuarán estando, cargadas permanentemente de nuestras experiencias personales, y las propias imágenes que tenemos a partir de cómo vivimos nuestra infancia. Estas imágenes acompañaron y orientaron nuestro rol profesional docente.

En nuestra experiencia, los momentos y espacios educativos, sólo los consideramos como pedagógicos mientras lo hubiésemos definido así, previamente. Cuando estuvimos fuera de estos momentos, nos enredamos en la rutina cotidiana, y recurrimos, sin intención, a los típicos y recursivos comportamiento emanados más bien desde nuestra propia experiencia, que desde los saberes profesionales que poseíamos, transgrediendo así, la cultura de la Infancia. Así mismo, y sin ser completamente conscientes de cómo el entorno más inmediato influía en la construcción de nuestro rol profesional, utilizábamos en nuestras prácticas, ciertas conductas y actitudes de modelos de referencia que nos conducían a homologar y mimetizar acciones que en la mayoría de los casos, considerábamos en desmedro del potencial infantil.

Sin embargo, en ocasiones, experimentamos la posibilidad de organizar el quehacer pedagógico de manera diferente a la conocida hasta entonces. Para ello, integramos a las propuestas, análisis y reflexiones elaborados desde la observación de los procesos de desarrollo de los niños, herramientas e instrumentos del Marco Curricular, los que logramos utilizar como referencias posteriores, más que como directrices limitantes. Considerando esta dinámica de hacer dialogar el desarrollo infantil con el Marco

Curricular, descubrimos que los aprendizajes esperados se volvían un proceso más en comparación con el potencial infinito e incierto del niño.

En el desarrollo de las propuestas pedagógicas que pretendíamos a momentos construir, incorporábamos la confianza en la curiosidad de los niños más que en nuestro propio trabajo. De esta manera, seguíamos el curso natural del potencial infantil. A pesar de ello, algunas veces, dudábamos si esta nueva imagen de Infancia que estábamos construyendo, era realmente adecuada y pertinente para los niños. Salir de la estructura que tradicionalmente nos definió cómo concebir y configurar la infancia, generaba fuertes cuestionamientos en nuestro quehacer. Estos cuestionamientos, muchas veces eran fruto de inseguridades respecto de cómo construir una práctica acorde con los principios propuestos por Malaguzzi, sin repetir los nefastos patrones educativos hasta ahora conocidos.

La posibilidad eventual de contar con un otro en el cual reflejar nuestras acciones, nos permitió tomar consciencia del quehacer pedagógico realizado, y visualizar y evidenciar así, la imagen de Infancia que poseíamos. Sin embargo, existieron aspectos que no percibimos, o que muchas veces fueron invisibles para nuestros ojos, pues el estar inmersas en la rutina, muchas veces nos hizo mecanizar algunas de nuestras acciones. Lo cotidiano y habitual, hizo que olvidásemos cuestionar nuestro actuar, y poner en dudas nuestros supuestos. Hicimos de los hábitos y los momentos no programados una rutina, escondimos y olvidamos la incertidumbre de lo inesperado, de lo desconocido, de lo que no está considerado, de lo que nos pudo sorprender.

En nuestras prácticas, experimentamos que el tiempo apremia. Cualquier innovación que intentamos concretar, estaba sujeta a esta premisa. Este precioso recurso, sólo lo destinábamos en mayor cantidad y calidad, en aquellos contextos considerados desde nuestra mirada, como pedagógicos. Claramente incorporar el respeto al ritmo Infantil, no está restringido netamente a las propuestas o momentos pedagógicos, sino más bien abarca y considera la complejidad del niño y del ser humano en general. Nos resultó difícil desprendernos de la costumbre inconsciente de

fragmentar al niño dividiéndolo en partes dignas de educar como cuerpo y mente, olvidando las riquezas de lo cotidiano.

3.- Construcción de Imagen de Desarrollo

Dentro de un mismo espacio educativo, existen muchas imágenes de desarrollo, las que no necesariamente son conocidas y compartidas por toda la comunidad educativa. Las prácticas pedagógicas que realiza cada educador, evidencian la propia imagen de desarrollo que promueven. Cuando nos presentamos en el aula, llegamos con representaciones y prejuicios, respecto del cómo se desarrollan los niños y a través de qué procesos. Estas representaciones, marcaban lo que podíamos legítimamente esperar de ellos. Sin tener consciencia, relacionábamos fuertemente el contexto de vida de los niños con su desarrollo, generando implícitamente expectativas sobre ellos. Como representábamos a los niños era como creíamos que podían desarrollarse.

A través de nuestras experiencias notamos que el desarrollo y el aprendizaje se estructuran desde nuestros ojos como adultos, y lo que imaginamos que pueden alcanzar, y no desde lo que el niño constituye en sí. Cotidiana y mecánicamente, definíamos al niño desde lo que para nosotros resultaba comprensible.

Del resultado de nuestras representaciones de cómo se desarrollaban los niños, emanaban programaciones de actividades pedagógicas contenidas en momentos y lugares específicos, que tenían como objetivo trabajar ciertos aprendizajes favoreciendo el supuesto desarrollo. Así trabajábamos de forma fragmentada, actividades para esto y actividades para aquello, olvidando la integralidad del niño y su potencial.

Reconocemos que desde la propuesta de Malaguzzi, existe un quehacer educativo que trabaja considerando la complejidad del ser humano. Sin embargo, en el contexto cultural profesional en el que nos encontrábamos, éste quehacer demandaba consciencia, responsabilidad, tiempo, y un espacio adecuado, lo que implicaba movilizar una serie de recursos que no estábamos en condiciones de mover. En las

dinámicas de trabajo pedagógico del centro educativo, primaba el bienestar del adulto por sobre las necesidades de desarrollo del niño. Nuestra decisiones, pedagógicas y cotidianas, estaban en función de facilitar nuestro trabajo diario, más que de enriquecer las posibilidades de exploración de los niños y responder a sus necesidades e intereses.

Uno de los más importantes acercamientos que realizamos para enriquecer nuestra imagen de desarrollo, fue la transformación paulatina de la concepción en torno al trabajo práctico. Uno de estos avances, implicó el cambio conceptual de Actividad educativa, a Propuesta Pedagógica.

En las propuestas, el foco está en ofrecer intencionadamente, desafíos a la exploración e inquietud de los niños, más que en dirigir las acciones para concretar el aprendizaje, como acostumbrábamos trabajar en las actividades tradicionales. Durante las propuestas intentábamos brindar a los niños mayor cantidad de materiales, espacios, tiempos, y ritmos, principalmente, de respeto a lo que cada uno estaba desarrollando en ella y a la complejidad de su ser. En las propuestas, el proceso de desarrollo es autónomo, podemos perturbarlo y generar desequilibrio a través de nuestros ofrecimientos pedagógicos, pero no se origina, estimula, o promueve directamente por nosotras o de manera homogénea. El niño posee las capacidades necesarias para provocar su propio desarrollo. Lo que esperamos de ellos es incierto, y no podíamos medirlos estandarizadamente con los mismos parámetros.

Comprendimos además que la experimentación surge como estrategia que permite incentivar el desarrollo, pues permite construir relaciones significativas entre el espacio, los materiales y el niño; poniendo a prueba, confrontando, movilizando complejidades, y dando cabida a la incertidumbre y al quiebre de lo que creemos que potencialmente puede suceder, así el educador también experimenta y construye nuevas estrategias que rompen con la acomodación de lo sabido y esperado. Con este tipo de estrategias logramos responder a las demandas de los niños sin interferir en su cultura.

Experiencia pedagógica en España

1.- Influencia de la Institucionalidad en la construcción de Imagen de Infancia

En nuestra experiencia práctica en las Escuelas Infantiles Municipales de Berriozar, tuvimos la oportunidad de integrarnos al desarrollo del Proyecto Educativo, cuyo trabajo estaba totalmente orientado hacia el desarrollo de la propuesta filosófica de Malaguzzi. El haber realizado una indagación teórica profunda de esta propuesta, a partir de la preparación del marco teórico de nuestro seminario de grado, nos permitió acercarnos más significativamente a estas nuevas prácticas educativas que estábamos observando, y a la Imagen de Infancia que allí se promovía.

A partir de nuestras reflexiones de lo observado en las prácticas, comprendimos que el aspecto más relevante a considerar respecto de cómo la Institución influencia la Imagen de Infancia, estuvo dado por el trabajo profesional y consciente que realizaba el equipo completo de las Escuelas Infantiles a través del Proyecto Educativo.

El Proyecto Educativo se encontraba declarado, comunicado y comprendido por todos quienes conformaban la escuela, lo que permitía fluir el diálogo, la confrontación y el consenso de parte de toda la comunidad educativa respecto del quehacer pedagógico que se pretendía realizar. Este proyecto, era una construcción abierta a los cambios y reflexiones del equipo, por esta razón, se concebía como un borrador posible de mejorar en cualquier momento y espacio. Sus intenciones y lineamientos, buscaban ser elementos orientadores del trabajo educativo, y no mecanismos reguladores y normativos del quehacer pedagógico, como lo habíamos experimentando hasta ahora, en la mayoría de nuestras experiencias anteriores en Chile. Entonces *¿Qué permite que un proyecto educativo se transforme en acciones que configuran sentido a lo que se está realizando? ¿Qué permite que el personal de la escuela se vincule con un Proyecto?*

Así mismo, las temáticas que trataba la escuela como institución educativa; en charlas, conversaciones pedagógicas, e investigaciones; estuvieron siempre

relacionadas con aspectos significativos del proceso que estaban llevando a cabo. Esto evidenciaba un compromiso constante por analizar los asuntos cotidianos de la escuela, y a la vez poner en práctica lo declarado en el proyecto. Esta manera tan particular y compleja de concretar los objetivos, y la seriedad y profesionalismo con que buscaban generar estrategias reales para hacer visible la cultura de la infancia, incluso más allá de las paredes de la escuela, nos despertó gran admiración y asombro.

Sentíamos que la escuela diariamente nos entregaba autonomía, a través del equipo docente con que trabajábamos, pues comprendían que nuestro proceso de aprendizaje se desarrollaba a partir de la propia toma de decisiones que realizábamos, sin exigirnos nada que no proviniera de una genuina inquietud propia. Esta posibilidad de situarnos en un espacio, en donde podíamos experimentar libremente y sin presiones, nos permitió plantearnos constantemente preguntas sobre el actuar educativo de la escuela. Sin embargo, el carecer de pautas de trabajo, en ocasiones, significó para nosotras no saber cómo actuar en determinadas acciones pedagógicas. Acostumbradas a contar con orientaciones establecidas, sentíamos la necesidad de estar con alguien que nos dijera qué hacer, pero al contrario, nos encontramos con personas dispuestas a escuchar nuestras interrogantes y a encontrar conjuntamente la manera adecuada de actuar. Nuestra inquietud encontró dimensiones insospechadas, puesto que al no contar con estructuras, todo era posible de interrogar e investigar. Nos abrieron el espacio para poder experimentar propuestas, Observación y Escucha, integrándonos, como un educador más, a la puesta en marcha del proyecto.

No existían recetas de cómo llevar a cabo el proyecto educativo, no existía el trabajo pedagógico ideal, por tanto digno de imitar, era un camino incierto, pero a la vez asombroso, en el que cada día podíamos adentrarnos en la aventura del conocimiento. El contar con personas dispuestas a compartir sus aprendizajes y su manera de mirar la infancia, nos ayudó a evidenciar cómo un proyecto educativo se vive diariamente; con avances y retrocesos, con aciertos y confrontaciones; visiones muy distintas de entender el rol docente, pero en donde todo confluía en hacer realidad el objetivo de visibilizar la cultura de la infancia.

2.- Imagen de Infancia y su Expresión en lo cotidiano

Llegamos a Berriozar con una cultura popular y profesional de sobreprotección infantil, y cargadas fuertemente de la negación de la exploración de los niños. En la lógica de proteger y resguardar su integridad física. En numerosas ocasiones imponíamos nuestros criterios de seguridad a través de mecanismos de control de las acciones infantiles: *“¡Bájese de ahí! ¡No corra tan rápido! ¡Eso es peligroso! ¡Ten cuidado te puedes caer!”*. Esta visión que traíamos con nosotras chocó abruptamente con la realidad pedagógica de esta escuela, haciendo evidente nuestras acciones y formas de tratar la infancia, que estaban tan naturalizado. Nos hicimos conscientes de que cargábamos una Imagen de Infancia construida no sólo desde el acervo académico, sino que además, y por sobre todo, desprendida a partir de nuestra propia experiencia personal, configurada en contextos familiares y culturales. Esta postura que en más de alguna ocasión primaba por sobre la interpretación y los saberes profesionales, o la reflexión pedagógica que cómo educadoras podíamos hacer del contexto, nos impulsaba a cometer acciones prácticamente instintivas, y desde sentido común.

Así mismo, el saber profesional y cotidiano, con el que llegamos a incorporarnos a estas escuelas, traía la idea implícita, basada puramente en estructuras teóricas, de que algo o alguien debía prescribir lo que había que esperar del desarrollo y aprendizaje de los niños, sin ser capaces de ver aquellos aspectos cotidianos que pueden ser fuente de desarrollo para ellos, y cuyo acompañamiento surge con saberes que se construyen desde la práctica; como el llanto infantil, la muda e ingesta de alimentos, los juegos permanentes de los niños, etc. Y así, a medida que el espacio de nos hizo más familiar y pudimos traspasar nuestros propios juicios, logramos comprender que el desarrollo humano se conoce desde las prácticas diarias, y se presenta de forma distinta y completamente autónoma para cada niño.

En nuestra experiencia, comprendimos que en esta filosofía, no sólo resignifica la imagen y la cultura Infantil, sino que también el rol profesional y el quehacer educativo.

Observamos que desde las prácticas pedagógicas se desprendía una lógica completamente distinta en la que nos formamos. En estas escuelas existía una apropiación profesional de la indeterminación de la infancia y del sentido que tiene para los niños, y de la generación de estrategias que permitiesen promoverla en todos los espacios de la escuela. Participando en el día a día del quehacer profesional, nos fue posible repensar, por un lado, la labor asistencialista de nuestro trabajo, y por otro, la caracterización que teníamos respecto de la Imagen Infantil: cómo era un niño, cuáles eran sus necesidades, cómo comprometerse con ellas y su desarrollo, y cómo observar procesos; comprendiendo así, significativamente, la trascendencia de impulsar y potenciar una actitud que integra permanentemente la investigación inquisitiva de la infancia, y hacia la infancia.

Logramos integrarnos con total autonomía y libertad, en el espacio educativo. Para nosotras, en la escuela, no existía ninguna clase de exigencias ni requerimientos, lo que nos trasladó a un escenario profesional desconocido. La ausencia del *deber ser*, nos brindó la posibilidad de repensar constantemente nuestra labor educativa y la Imagen de Infancia que poseíamos, puesto que al no contar con estructuras tan marcadas, podíamos configurar nuestra propia imagen a partir de reflexiones, análisis y observaciones del quehacer diario de nuestras compañeras; sin embargo, en ocasiones, esta falta de exigencia y estructura afloraba nuestras inseguridades respecto a cómo comportarnos y movernos en el aula y con los niños, y sobre cuál era nuestro rol en ese espacio. Por lo tanto, intentábamos cuestionar cada acción realizada, con el fin de obtener conclusiones personales que nos encaminaban en un crecimiento profesional, surgido desde la propia experiencia, para comenzar así, a transformar nuestras prácticas diarias.

3.- Construcción de Imagen de Desarrollo

A pesar de conocer desde la teoría, la importancia de la indeterminación del ser humano, al llegar a las Escuelas de Berriozar nos hicimos conscientes de los prejuicios que teníamos respecto de los alcances del desarrollo infantil, sobre todo, en relación al potencial que pueden lograr los niños que por diferentes motivos, reconocíamos como

distintos. En estas escuelas se partía de la premisa que todos los niños por pertenecer al género humano, son legítimamente distintos y poseen necesidades educativas con las cuales hay que comprometerse en la práctica diaria.

Aunque reconocíamos la gran relevancia y trascendencia de nuestro trabajo como educadoras, observamos que en la práctica de igual forma, teníamos una concepción asistencialista de nuestro trabajo, pues más de alguna vez pensamos o sentimos que estábamos allí porque los niños necesitaban ayuda, y debían ser asistidos, visión que salía a relucir especialmente cuando trabajábamos con niños con necesidades educativas especiales. Esta mirada asistencialista de la profesión, polarizaba dos tipos de experiencias en la escuela: las de tipo educativo, orientadas a lo intelectual, al desafío, a la exploración; y las de tipo transición y satisfacción de necesidades biológicas; como el juego, el descanso y la muda.

Aun cuando, desde el discurso reconocíamos trascendentales la totalidad de las experiencias ocurridas en la escuela, en la práctica los momentos de transición y satisfacción de necesidades biológicas, no eran más que un instante en la rutina, en los que no existía de parte de nosotras una real preocupación pedagógica. Nuestra perspectiva asistencialista tendía simplemente a brindar espacios de satisfacción de estas necesidades, sin sopesar la especial relevancia que estos momentos tenían para el desarrollo de los niños.

Afortunadamente, a medida que el contexto de las escuelas nos iba siendo más familiar, e íbamos profundizando en la observación de los niños, los prejuicios contruidos en nuestra cultura educativa sobre el desarrollo, poco a poco se disipaban a través del diálogo y la confrontación de nuestras experiencias previas con el del equipo pedagógico.

Comprendimos a partir de nuestra experiencia, cómo un espacio educativo, refleja la Imagen de Infancia que trabaja y promueve. Los materiales, los colores y la distribución espacial, implícitamente develan, esta imagen, y con ella las estrategias utilizadas para potenciar el desarrollo infantil. Así, nos asombramos cómo el quehacer

educativo se focalizaba en proponer un entorno de elementos provocadores para el desarrollo Infantil integral, más que en dirigir actividades programadas y orientadas a promover sólo aprendizajes específicos y acotados.

4.3.2 Unidad Temática N°2: Estrategias de Trabajo Pedagógico

Experiencia Pedagógica en Chile

1.- La Escucha

Escuchar significa para nosotras, comprometernos responsablemente con las necesidades e intereses de los niños. Comprendimos la importancia de esta estrategia sólo en la medida que nos dedicamos a observar desde los ojos de los niños sus procesos de desarrollo. Utilizando una escucha activa, fuimos capaces de trasladarnos un segundo a su forma de entender lo que estaban experimentando. Sin embargo, a pesar de ser conscientes de la importancia de esta estrategia, en muchas ocasiones silenciamos los procesos de los niños, al no prestar atención a sus intereses y manifestaciones, con el fin de evitar las repercusiones que esto nos podría generar como estudiantes en práctica con el resto del equipo pedagógico de la escuela.

Así mismo, observamos que la escucha no formaba parte de las competencias que una educadora debía poseer, ya que en la cultura docente, son los niños quienes escuchan a los adultos, y no los adultos los que escuchan a los niños. A pesar de ello, y con bastantes complicaciones auestas, intentamos escucharlos más allá de su lenguaje verbal, prestando atención a; sus posturas corporales, sus gestos faciales, su acoplamiento con el material y el entorno, y la conexión de las miradas cómplices que establecían entre ellos mismos y con nosotras. Así en momentos esporádicos y fugaces, pero tremendamente valiosos, evidenciábamos sus 100 lenguajes, comprendiendo sus necesidades no sólo desde de un lenguaje tradicional. Las propuestas generadas a partir de la escucha de los procesos de niños, estaban en sintonía con su complejidad.

Sin embargo, en esta experiencia, no siempre las necesidades e intereses de los niños eran escuchadas por nosotras. Invisibilizábamos, los requerimientos infantiles, en favor de facilitar nuestro trabajo, puesto que no siempre estábamos en condiciones de asumir las responsabilidades que el compromiso de la escucha nos implicaba ofrecer.

Finalmente, la reflexión que nos queda, está en relación al nivel de compromiso que tenemos con los niños, y la capacidad de responder satisfactoria y oportunamente con el desarrollo de la complejidad de los niños, pues ¿somos interlocutores, que comunicamos la voz de la infancia, o más bien, la silenciamos a través de un adoctrinamiento? A través de nuestras acciones pedagógicas, era posible cuestionar permanentemente el compromiso que asumíamos o no, con la escucha de los niños.

2.- La Observación Participante No Interferente

Nuestras prácticas pedagógicas nos permitieron afianzar paulatinamente la manera de observar a los niños. En un primer momento comenzamos simplemente mirándolos, y registrando descriptivamente las acciones, sin considerar la complejidad de la exploración que estaban realizando, y obviando incorporar a las observaciones, lo que sucedía en el entorno inmediato. Sin embargo, con el pasar del tiempo, fuimos observando con mayor detalle y precisión el actuar de los niños, el espacio y los materiales, entendiendo su interconexión y lo que esto compromete.

Comprendimos, además la importancia de observar la escuela sin determinantes ni parámetros establecidos. En algunas ocasiones, cuando nos encontramos restringidas a orientar nuestro foco de observación, según planificaciones, pautas evaluativas, o indicadores derivados de aprendizajes esperados, sentimos que la observación como estrategia investigadora, perdía sentido y se desvanecía, puesto que coartaba las posibilidades de observar al niño en su complejidad, fragmentando sus acciones y actitudes, configurando una visión parcializada respecto a su desarrollo.

A pesar de las dificultades antes mencionadas, en nuestro quehacer pedagógico, realizamos permanentes observaciones, las que no siempre coincidían con la propuesta filosófica de Malaguzzi, puesto que éstas se mantenían en un primer nivel, sin profundizar en cuestionamientos que permitieran desarrollar una “sonda” de investigación.

Por tanto, si bien es cierto, en nuestras observaciones nos asombramos con las acciones de los niños, y nos empeñábamos en dar cuenta de ello, nuestros registros, en la mayoría de los casos, carecían de problematización y continuidad respecto del proceso de desarrollo de los niños. Así mismo, en ocasiones nuestra observación interfería y limitaba las acciones de los niños, adelantándonos a sus necesidades, y anulando e intimidando lo que deseaban realizar. Esto evidenciaba la limitada Imagen de Infancia que en ocasiones promovíamos.

Comprobamos en la práctica, que aún cuando existe la disposición por desarrollar la observación, se necesita del registro y sistematización de este. Sin embargo, en nuestra experiencia, no fue sencillo movilizar recursos pedagógicos y profesionales que permitieran profundizar en la reflexión e interpretación de esta estrategia, debido que nos encontrábamos en el rol de practicantes, lo que nos dejaba fuera de la participación en la toma de decisiones de la escuela. A su vez, carecíamos del tiempo necesario para poder trabajar la observación adecuadamente. Debido a esto, no desarrollamos un compromiso real por satisfacer las necesidades o inquietudes de los niños, evidenciadas en la observación.

3.- La Documentación

A partir de nuestros análisis, evidenciamos que la Documentación como estrategia pedagógica, es una herramienta que le permite al educador reflexionar profundamente sobre el desarrollo de los niños, ya que permite construir registros acabados, cualitativos y secuenciados de las vivencias cotidianas de cada niño en la escuela, permitiendo contemplar la complejidad de los procesos humanos, sin establecer miradas parciales que enneguecen la realidad.

A través de nuestras prácticas, comprendimos que los procesos de desarrollo y aprendizaje no sólo ocurren en el aula, o en determinados jornadas o momentos, sino que pueden surgir en las situaciones menos previstas, y son los niños quienes deciden el dónde, y el cuándo de sus procesos; nosotros como adultos debemos adecuarnos a eso, y responder pertinentemente. A partir de esto, sopesamos la importancia de

trascender las paredes del aula, entendiendo que no hay momentos más importantes que otros en el desarrollo de los niños, y que basta sólo con ser receptivos de lo que pasa a nuestro alrededor, para levantar grandes y maravillosas experiencias que deslumbran a los niños.

Sin embargo, a medida que recabábamos registros visuales y escritos de las experiencias de los niños, observábamos que no todo el material recogido era adecuado para construir documentación, ya que éstos, no siempre daban cuenta de la complejidad de los procesos de los niños y los momentos vividos en la escuela; así mismo, un sólo registro no necesariamente daba cuenta acabada de la experimentación que estábamos documentando, por tanto, en el trabajo de esta estrategia pedagógica, comprendimos que resulta necesario considerar las características de los registros; que sean capaces de dar cuenta detallada de lo que provoca cada experiencia en los niños, además deben ser sistemáticos, acuciosos y profundos, orientando siempre un destino para estos registros; narrar lo que acontece en el niño para obtener testimonios de los procesos de los niños en la escuela, y no sólo registrar porque sí.

La Documentación que tuvimos oportunidad de realizar, se encontraba con límites y restricciones respecto de cómo hacerla y cuándo hacerla, además de definir qué era lo pedagógicamente valioso observar. Esto nos permitió tomar conciencia de que existe una serie de condicionantes que impiden o dificultan, la elaboración óptima de las documentaciones, y por lo tanto, se requiere movilizar una serie de acciones y recursos que permitan contar con el tiempo y la disposición para la Documentación, además de la organización mancomunada de todo el equipo de aula y de escuela, que sea capaz de intercambiar los roles entre la observación y el acompañamiento de los niños. Constatamos que en la práctica no siempre existía espacio real para desarrollar este proceso, pues muchas la documentación no se consideraba dentro de la rutina diaria. Así también, existían importantes problemas de recursos ligados al dinero y los materiales propios de la actividad lo que hacía que esta tarea fuese más complicada y se dificultara la confección y proyección de los paneles en la escuela.

Si bien es cierto, la documentación como proceso implica un solo nivel de profundidad, en el contexto en que nos desempeñábamos, las condiciones nos permitían desarrollar esta estrategia, en grados distintos, de acuerdo a la realidad particular de cada aula y la disposición de los profesionales que conformaban cada una de ellas. Estos grados se manifestaban a través de: registros de campo, interpretaciones de los registros, confrontación de las interpretaciones, y comunicación de las experiencias.

Para nosotras, tuvo gran relevancia comprender que si las Documentaciones no son compartidas, dialogadas y confrontadas con el resto de la comunidad de la escuela, pierden gran parte de su valor, puesto que no hay multi-interpretación de las observaciones recogidas y sólo son apreciaciones parcializadas y absolutas de una realidad vista sólo con un par de ojos. Por lo que, podríamos decir, que lo que desarrollado como Documentación en nuestra práctica, no logró concretar el proceso completo, ya que uno de los aspectos más importantes de ésta, relacionado con el compartir con los demás actores de la comunidad educativa; por diversos motivos antes mencionado, no fuimos capaces de lograr.

4.- Narración

A partir de nuestra experiencia, comprendimos la narración como la acción de relatar las historias que acompañan el proceso de registros escritos y fotográficos, de forma poética y metafórica. Estos relatos, permiten comunicar con profundidad lo complejo de las diversas manifestaciones observadas en los niños.

A través de este recurso, conseguimos hacer más cercano y asequible para la comprensión de las familias y la escuela en general, nuestras interpretaciones respecto de las observaciones y documentaciones elaboradas en un periodo determinado de tiempo.

En este sentido, en nuestras prácticas, la narrativa se nos presentó, como un elemento que posibilitaba enriquecer y embellecer los registros de observación y

escucha de los niños. Este elemento, cargado de un lenguaje metafórico, permitía comunicar la imagen de infancia que buscábamos compartir con la escuela, otorgando poesía y vitalidad a las acciones documentadas de los niños.

5.- Proyectos y Talleres como Estrategias Pedagógicas

El proyecto pedagógico fue una de las estrategias utilizadas para construir aprendizaje para el desarrollo de los niños, pero a pesar de que nos encontrábamos en un contexto educativo que deseaba integrar principios filosóficos de Loris Malaguzzi, esta estrategia no logró ser incorporada con la esencia que se trabaja en las escuelas infantiles de Reggio Emilia, a través de la filosofía de Loris Malaguzzi.

En un comienzo, nos situamos en la escuela con el entusiasmo permanente de escuchar, observar y documentar a los niños, pero al comenzar a trabajar los proyectos, el peso de la institucionalidad y del ajetreo del quehacer diario del aula, nos socavó las posibilidades de trabajar los proyectos desde los propios y reales intereses de los niños, y en donde fueran ellos mismos, quienes determinaran el rumbo a seguir de su aprendizaje y desarrollo, y en qué espacio de la escuela llevarlos a cabo.

Desde nuestra mirada de adulto, escogimos temas relacionados con los intereses de los niños, los que surgieron de una superficial observación y escucha. Comenzamos a diseñar experiencias diarias para trabajar con ellos, y mediante las cuales, pretendíamos construir un repertorio de conocimiento. Inconscientemente, cometíamos el error de no enfocarnos en el desarrollo de habilidades, por lo que despojábamos a los niños de su rol protagónico que les correspondía vivir.

De esta manera, lo develado por los niños sólo fue utilizado en una primera instancia, ya que las temáticas permanecían en el tiempo presentándose de forma estática. El para qué de las propuestas se desvanecía, como consecuencia de realizar un trabajo pedagógico para cumplir con exigencias externas a lo que realmente demandaban los niños de nosotras; lo que tuvo como resultados caer en la misma mecánica del trabajo educativo tradicional.

Los talleres, al igual que cualquier estrategia pedagógica, requieren de una serie de condiciones que cuando no son cumplidas transforman el sentido original que como estrategias han tenido.

En el espacio del taller a cada momento, se hacía evidente el interés del niño por ser escuchado y el compromiso que como educadoras debíamos desarrollar, puesto que maravillosamente lográbamos en momentos conectaron con el lenguaje infantil y captar las sutilezas de su desarrollo.

Experimentamos en nuestra práctica que el rumbo que toman los talleres, puede estar relacionado con los intereses y necesidades de los niños, o con el cumplimiento de la demanda curricular. La línea que separa uno del otro es delgada, o sea, en ocasiones utilizamos esta herramienta pedagógica para provocar la exploración infantil, la curiosidad y el desarrollo, mientras que en otros momentos, la utilizamos como una instancia para recoger conductas que daban cuenta del cumplimiento de indicadores.

Sin embargo, reconocemos el esfuerzo que como equipo pedagógico, a diario realizábamos por imaginar y construir propuestas que de alguna u otra manera estuvieron en sintonía con el desarrollo infantil. Destacamos el interés y entrega de las profesionales que a través de este intento pedagógico enriquecían igualmente el desarrollo de los niños, puesto que se comenzaron a trastocar límites antes impuestos, y se posibilitaban acciones y actitudes que en otros contextos no se permitían.

Experiencia Pedagógica en España

1.- La Escucha

El tiempo que estuvimos en las escuelas de Berriozar nos entregó la posibilidad de aproximarnos a la comprensión de los significados e implicancias que tiene escuchar a los niños. Esta estrategia pedagógica, la de escuchar, se presentó ante nuestros ojos,

-como lo declaraba Malaguzzi- como una actitud ética que involucraba un compromiso verdadero y responsable, con lo que escuchábamos de los niños.

Comenzamos esta comprensión de forma difusa, con interrogantes sobre qué y cuándo escuchar, y supuestos respecto de que el lenguaje hablado era lo que nos permitiría llegar a conocer la infancia. Pero a medida que observamos el trabajo pedagógico de las educadoras, el cuidado estético del espacio, los materiales, y la documentación, logramos darnos cuenta que la Escucha no debíamos entenderla de forma literal; esperando que los niños verbalizaran a cada instante su descubrimiento del mundo. De esta forma, escuchábamos y a la vez observábamos a los niños utilizando ambas estrategias lográbamos, desde nuestra particularidad multi-interpretarlos.

De esta manera intentábamos realizar una observación holística de los niños; habla, gestos faciales, posturas corporales, emociones, relaciones, lo que nos brindaba la posibilidad de aproximarnos a comprender e interpretar a los niños desde lo que estaban experimentando y descubriendo. La Escucha, entendida como una actitud, nos implicó movilizar acciones, que nos otorgaban la posibilidad de conocer a los niños; sus personalidades, excitaciones, temores, disgustos, develando de forma consciente, cuáles eran sus intereses y motivaciones. Esta escucha atenta y comprometida, llevaba a realizar propuestas pedagógicas que trabajaban realmente con los intereses de los niños, pues al conocer de forma personalizada lo que a cada uno le interesaba, permitía seleccionar materiales y espacios contextualizados y apropiados para su desarrollo.

Observamos que la escucha atenta como estrategia pedagógica, otorgaba autonomía al actuar de los niños, pues cada espacio del aula estaba pensado para generar provocación en el desarrollo de los niños. De esta manera, los niños no se encontraban supeditados a la relación con el adulto para avanzar en su desarrollo, pues al poder movilizarse en los lugares que ellos decidieran y ocupar el material que a ellos les interesaba, el desarrollo y la exploración se provocaba, estuviera o no, el adulto presente.

Resulta importante señalar que, para llegar a alcanzar este nivel de trabajo educativo, la Escucha debía desarrollarse como una competencia profesional en los educadores. En las escuelas Berriozar, logramos evidenciar cómo esta estrategia era parte del repertorio de acciones de las educadoras, pues a diferencia de nosotras, ellas tenían la actitud de escuchar en cada instante del quehacer pedagógico. No existían momentos específicos y separados de la jornada para activar la escucha, ésta era una habilidad que estaba en cada momento: cambio de muda, comida, propuestas, etc., La agudeza con la que lograban escuchar y distinguir los intereses de los niños, permitía trabajar el diseño de propuestas pedagógicas sin que éstas se convirtieran en una labor extra del trabajo educativo, lo que nos dejó una enseñanza muy importante respecto de cómo llevar a cabo nuestro propio trabajo pedagógico.

2.- La Observación Participativa – No Interferente

A partir de nuestra experiencia en estas escuelas, comprendimos que la estrategia de observación es un proceso complejo, que para llevarlo a cabo en profundidad es necesario superar las barreras simplificadas de la mirada cotidiana. Se debe ser capaz de ver con otros ojos, aspectos del actuar de los niños, que hasta ahora permanecían naturalizados. Descubrimos a partir de nuestras propias reflexiones, que para lograr este nivel profundo de observación, es necesario plantearse continuamente interrogantes respecto de lo que estamos observando, no necesariamente con la intención de hallar respuestas, sino más bien intentar descubrir nuevos espacios de duda que nos lleven a observaciones más profundas en un proceso continuo e interminable.

Comprendimos además, que debemos focalizarnos en lo distinto, en aquello que nos causa extrañeza, en aquello que particularmente no solemos observar. Esta orientación nos permite debelar aspectos ocultos y silenciados de la escuela, y de la integridad de los niños, por ello la necesidad de cuestionar permanentemente lo que vemos.

Habitualmente no es fácil desarrollar la observación en las escuelas, sin caer en descripciones cerradas e interpretaciones superficiales, puesto que en general la cultura escolar tradicional no contempla la capacidad observadora como una competencia necesaria para el desarrollo de una práctica pedagógica de calidad, al contrario, las prácticas tienden más a favorecer la homogenización de los niños y a rutinizar los procesos, más que a intentar repensar la escuela desde las demandas e intereses que ésta misma ofrece.

Desde la práctica también aprendimos que las observaciones, se enriquecen al ser compartidas y confrontadas con un compañero. Al compartir nuestras observaciones con otros actores de la comunidad educativa damos a conocer nuestro trabajo, legitimándolo y ofreciendo una nueva posibilidad de observación a la escuela. Por otro lado, cuando confrontamos nuestras observaciones podemos investigar y aprender en conjunto, además de someter a multi-interpretaciones, observaciones que en un comienzo podían estar sesgadas por nuestra propia individualidad.

3.- La Narrativa

En estas escuelas, la narración de los procesos era considerada como otra estrategia pedagógica. Se utilizaba frecuentemente en las exposiciones para los padres, las familias y el resto de la comunidad. En ellas que se compartían los procesos de la escuela, los niños, y las mismas profesionales. Las narraciones que acompañaban las imágenes de estas exposiciones, embellecían las presentaciones con relatos e historias llenas de fantasía e imaginación. Éstas comunicaban con un lenguaje cercano y metafórico, una situación, un momento, una postura, una relación, un gesto, una emoción, o un descubrimiento. Esta particular forma de hacer público el desarrollo infantil diario, nos mostró una dimensión de la comunicación que desconocíamos, la que nos permitió reflexionar en torno al uso de esta estrategia en la comunicación con las familias, y el involucramiento que ofrece.

Observamos y comprendimos además, que lo que se narre, debe constar de detalles, sutilezas, y particularidades; estéticamente organizadas, y capaces de

representar con elocuencia, un momento, una persona, o una acción, única e irreplicable que se está viviendo. La invitación que recibimos para construir relatos veraces y poéticos, nos hacía necesariamente incorporar un lenguaje que transgrediera lo que desde nuestras experiencias se encontraba tan naturalizado, e interpretar desde nosotras mismas, los infinitos procesos de los niños.

4.- Proyectos y Talleres como Estrategias Pedagógicas

A partir de la experimentación que realizamos, desarrollando propuestas pedagógicas, comprobamos que la mejor manera para hacerlas surgir, es a partir de la escucha y observación de los niños. Cuando somos capaces de comprometernos en dar respuesta a lo que evidenciamos a través de estas estrategias, podemos enriquecer el desarrollo de los niños en las propuestas pedagógicas, siendo capaces de potenciar aquellas áreas de desarrollo que los niños quieren explorar más íntimamente, y no desde las áreas que como adultos pensamos que son relevantes.

Por otro lado, descubrimos que en las propuestas pedagógicas no es necesario que el adulto intente dirigir el curso de las experiencias o desencadenar la motivación de los niños orientando el interés de éstos a través de diversos recursos, sino que basta con la motivación genuina e individual de cada niño, ya que al ser escuchados y observados sus intereses, es posible darles respuesta. De esta manera, las propuestas siguen un curso natural y cobran vida propia.

Comprobamos que las propuestas pedagógicas no necesitan necesariamente gran dotación de recursos materiales, pues gracias a la imaginación de los niños, con pocos recursos se pueden hacer maravillas; sin embargo, es necesario contar con un espacio físico idóneo: amplio y completamente desocupado para desarrollar las propuestas, además de un equipo pedagógico comprometido con realizar los esfuerzos que implica desarrollar experiencias pedagógicas lúdicas y liberadoras.

Durante las propuestas pedagógicas desarrolladas aprendimos que es posible, y muy legítimo por lo demás, realizar propuestas pedagógicas sin objetivos claros, sin

otro motivo más que brindar espacios enriquecidos de exploración y goce a los niños, donde puedan disfrutar libremente sin ser cuestionados.

4.3.3 Unidad Temática N°3: Organización de la Escuela

Experiencia Pedagógica en Chile

1.- La Escuela como Espacio Estético Habitable

A través de la observación de nuestras experiencias, comprendimos significativamente que la escuela como espacio estético habitable, es más que la distribución, organización y dotación de los materiales y muebles, pues esto no basta para lograr relacionar armónica y equilibradamente el todo y las partes.

En la práctica, evidenciamos cómo muchas veces solemos naturalizar la utilización del espacio educativo, decidiendo desde una perspectiva adulta, el cómo utilizarlo, manejarlo y transformarlo, tanto en los aspectos físicos como comunicacionales que la estética involucra. Además desde la observación de la práctica, y la reflexión teórica de los principios fundamentales de la filosofía Reggiana, pudimos hacernos más conscientes de éstos errores, repensando la legitimidad del uso de los espacios infantiles desde los propios intereses de los niños, para evitar vulnerar sus derechos y permitirles, en alguna medida, ser autónomos en la ocupación de éstos.

A pesar de todo, la mayoría de las veces, las relaciones estéticas que promovimos se contenían sólo en el “espacio pedagógico”, en los momentos reconocidos y definidos como de desarrollo. A diario, intentábamos crear pequeñas ventanas en la rutina cotidiana, en las que lográbamos hacer visible los procesos de los niños, a través del asombro que nos provocaba ver con nuevos ojos las múltiples e inesperadas relaciones que establecían, así como también, en la perturbación de los espacios buscando provocar en los niños el desequilibrio propicio para invitar la exploración.

2.- Dupla Pedagógica

En el desarrollo de esta práctica logramos acercarnos a ámbitos del quehacer pedagógico que hasta ahora no habíamos tenido oportunidad de conocer. Uno de ellos

fue compartir y coordinar labores con otro profesional. Desde la visión de la filosofía educativa de Malaguzzi, el trabajo de aula de los educadores siempre debe ser compartido con al menos un compañero, generando una dupla de profesionales que organicen la labor pedagógica y puedan confrontar y replantearse permanentemente el sentido de su trabajo.

Al intentar incorporar algunos matices de la filosofía Reggiana, sabíamos que era necesario movilizar estrategias que nos llevaran a trabajar en duplas, como elemento potenciador de nuestra práctica; sin embargo, lograrlo no fue una tarea sencilla. Comprobamos que no bastaba simplemente con compartir un espacio dentro de una misma sala, pues la relación con otro como fenómeno complejo, está supeditado a múltiples elementos que dificultan afianzar las relaciones entre los diferentes actores del equipo educativo del aula.

En general, en este contexto existió más distancia profesional, que complicidad y reflexividad de duplas pedagógicas. Por un lado, evidenciamos que nos incorporamos al espacio educativo, con múltiples prejuicios respecto al trabajo del otro, o respecto a cómo creemos que el otro puede interpretar nuestro trabajo, generando distancias y evasivas en la profundidad de la confrontación profesional.

Trabajamos en un espacio donde, querámoslo o no, existían jerarquías profesionales entre educadoras y técnicos, en el cual la diferencia de roles y las responsabilidades eran muy marcadas: el trabajo intelectual estaba a cargo de las educadoras, y la labor práctica correspondía a los técnicos. Estos contrastes afectaron la creación de estrategias que facilitaran un trabajo en equipo, pues cada una desde la particularidad de su rol, comprendía su posición en el aula y eso bastaba para organizar el quehacer diario, orientando también el rol que nosotras debíamos asumir en este espacio. Estas diferencias provocaron y continuarán provocando, que el trabajo de duplas no se desarrolle fluidamente como un elemento de confrontación que potencie esta estrategia de trabajo.

3.- Equipo de Trabajo de la Escuela

En el espacio pedagógico de esta experiencia práctica, nos encontramos con dinámicas relacionales ya establecidas, respecto de cómo comunicarse y bajo qué criterios. Estos criterios, como en cualquier otro espacio, se legitimaban en las prácticas diarias y en la configuración que tenían las relaciones profesionales y personales de quienes lo conformaban. Así, al estar presentantes en cuatro aulas distintas, logramos comprender de forma más global, la fluidez de la comunicación y diálogo de este espacio. Esta posibilidad nos permitió ser conscientes de lo limitado y restringido de las relaciones, pues cada equipo pedagógico permanecía estático y desvinculado del todo que era la escuela. Las situaciones acontecidas en el interior de cada micro-espacio, no eran compartidas con el resto de la escuela, pues no se consideraba importante o necesario generar lazos pedagógicos que promoviesen un trabajo conectado y sinérgico. En este contexto, las relaciones que nosotras establecíamos estaban regidas con esta lógica, y escasamente producían conectividad, incluso entre nosotras mismas como practicantes. Esta situación, hacía que nos sintiésemos en islas e imposibilitadas de conectarnos, pues la falta de espacios físicos y simbólicos de reunión, desvanecían nuestras posibilidades de comunicación.

Así mismo, las relaciones entre las personas que configuraban este espacio, no estaban mediadas por diálogos pedagógicos profesionales, sino más bien, por lazos afectivos según la afinidad de personalidades, haciendo que el diálogo que se generaba en espacios de encuentro, tuviese como temática central lo cotidiano y personal, en cambio, cuando en el centro educativo se establecían diálogos, sólo se trataban situaciones administrativas puntuales, enfocadas a cumplir con requerimientos institucionales, más que a discutir problemáticas relevantes y atinentes del trabajo de la escuela.

Por otro lado, quienes representaban el cuerpo directivo de la escuela, establecían implícita y explícitamente, criterios respecto de quienes eran más idóneos para desempeñar determinadas funciones y asumir responsabilidades específicas. Estos criterios, perfilaban además a quienes eran dignos de participar en la construcción de

de conocimientos pedagógicos y debatir frente a, por ejemplo, el nuevo PEI. En esta perspectiva de diferenciar tan enfáticamente las capacidades del equipo de trabajo, se diferenciaban educadoras y técnicos, quienes desde la particularidad de sus roles, consideraban el tipo de participación que les correspondía, por tanto, el grado de involucramiento respecto del proyecto general del centro.

Sin embargo, y al margen de la dinámica en la que se producían estas situaciones, creemos que resulta fundamental para diseñar y construir un proyecto educativo, que todos quienes forman parte de éste, se hagan partícipes del diálogo, y a su vez, comuniquen y confronten ideas respecto de la escuela, del quehacer pedagógico, de los procesos de los niños, y de la infancia en general. Este diálogo permanente debe; trascender los límites inmediatos del aula, ser conocido por todos, y esencialmente transformarse en el discurso público de la escuela.

4.- Grupo Pequeño de Niños

Esta estrategia pedagógica en cada aula se presentó de manera diferente, ya que requería de profesionales con disposición a comprometerse profundamente; capaces de dialogar y hacerse responsables del trabajo pedagógico, para lograr un óptimo desarrollo de ella. Desafortunadamente, no en todos los espacios educativos se presentó esta disposición.

Uno de los aspectos que dificultaban el trabajo con grupos pequeños, fue la rigidez metodológica que tenían los educadores respecto del trabajo con los niños; la creencia de que una misma actividad debe ser motivadora para todos los niños por igual y la tendencia a intentar homologar un mismo aprendizaje para todos los niños. Además de la “comodidad” y el tradicionalismo de algunos educadores que preferían preparar una propuesta pedagógica para todos, que organizar propuestas de trabajo para diversos pequeños grupos, porque resultaba más sencillo y menos demandante.

Por otro lado, las condiciones físicas del centro educativo, tampoco permitían desarrollar propuestas pedagógicas con grupos pequeños, puesto que el espacio físico

era muy reducido, y no existiendo más posibilidades para trabajar simultáneamente con diferentes grupos.

El trabajo con grupos pequeños implica movilizar una serie de recursos, compromisos y responsabilidades que las educadoras no siempre estaban dispuestas a realizar. Sin embargo, en un caso fue posible realizar este tipo de trabajo, ya que el equipo pedagógico de una de las aulas, estuvo receptivo respecto de esta propuesta; estaban dispuestas a comprometerse y hacer todo lo posible para generar cambios en beneficio de los niños.

5.- Relación Familias y Escuela

Nuestra experiencia respecto de esta temática fue bastante diversa y se manifestó de manera enfática, la importancia que atribuía cada equipo pedagógico a la relación con la familia, así como también la propia representación que cada una de nosotras hacia respecto del rol de este componente en los procesos de los niños.

Nos encontramos así, en situaciones en las que las familias sólo abastecían de manera funcional, materiales e insumos solicitados para las propuestas o actividades diarias, así como también, instancias en las que los padres participan activamente con los niños, haciéndose presentes a través de la elaboración de diversos objetos que contribuían armónicamente a las propuestas y proyectos de los niños.

Entonces ¿Cuáles son los elementos o consideraciones que debemos tener presentes, al momento de integrar a las familias al quehacer pedagógico y a las propuestas de los niños? Desde nuestra experiencia creemos que resulta imprescindible generar mecanismos propicios y pertinentes que; conozcan e incorporen la diversidad cultural y social de las familias, que contextualicen el trabajo docente a la realidad del entorno, utilizando un lenguaje adecuado, significativo y cercano.

Considerando la importancia y trascendencia de involucrar la familia en el proceso de aprendizaje y desarrollo que realizan los niños en el espacio educativo, resulta primordial generar estrategias atractivas e interesantes, para que las familias, según sus particularidades y condiciones, deseen ser parte de las propuestas e involucrarse comprometidamente en los procesos de sus hijos.

Experiencia pedagógica en España

1.- La escuela como Espacio Estético Habitable

Cuando nos incorporamos a las escuelas infantiles de Berriozar, sentimos gran atracción por la estética de los espacios, pues se evidenciaba en ellos, el esfuerzo de la escuela por intentar transmitir la cultura de infancia. Acostumbradas a las aulas infantiles abundantes en decoración sobrecargada y azarosa, fue insólito para nosotras, encontrarnos con espacios sencillos, cuyo único decorativo eran las documentaciones fotográficas de la exploración de los niños, logrando un espacio armonioso y habitable para los niños, educadores y padres.

A pesar del estudio bibliográfico realizado, logramos dilucidar las ideas de Malaguzzi en torno a la Estética, sólo hasta que entendimos desde la práctica, cómo este concepto transcendía lo meramente relacionado con la belleza del espacio. La relación que establecían los niños con los materiales era otro aspecto insospechado de imaginar, tuvimos que observarlo, para conocer cómo la selección y presentación de éstos invitaba a los niños a descubrir y generar experimentación. Para ello, la labor de las educadoras exigía una permanente observación de los intereses de los niños, y así fortalecer los procesos de desarrollo y las relaciones entre los niños y los materiales.

2.- Dupla Pedagógica

A partir de esta experiencia, pudimos vivenciar lo que significa trabajar en un equipo pedagógicos conformado en base a una igualdad de condiciones profesionales. El trabajo de los educadores en las escuelas estaba formado por grupos sin jerarquías,

donde las labores eran compartidas y confrontadas permanentemente, dándonos una primera aproximación a la complejidad de lo que significa desarrollar este tipo de trabajo.

Sin importar el nivel académico de las educadoras, dentro del aula, todas ellas poseían el mismo grado profesional, eliminando por completo la dicotómica pareja tradicional de la educadora y la asistente de sala. En este espacio, no existía división de las labores a realizar; todas las educadoras diseñaban propuestas pedagógicas para el desarrollo de los niños y todas lo llevaban a cabo, asumiendo las mismas responsabilidades.

Esta igualdad de condiciones laborales y profesionales permitía no solamente compartir el trabajo en las aulas, sino también integrar en este trabajo una confrontación permanente entre el quehacer pedagógico y el desarrollo de los niños. Así, nada se consideraba como completamente verdadero o absoluto, sino más bien, se entendía como acercamientos e interpretaciones de cómo vemos los procesos que lleva a cabo la escuela.

En cada espacio y momento en que las educadoras trabajaban con los niños, era posible percibir el grado de compromiso y presencia de ellas; respetaban este espacio a través de conversaciones estrictamente relacionadas con lo pedagógico, escuchaban y observaban con detención y paciencia a los niños. A partir de estas actitudes tan respetuosas hacia los niños por parte de las educadoras, logramos replantearnos la manera que teníamos nosotras de tratar a los niños en el espacio educativo, haciendo evidente a la vez, muchos de nuestros vicios aprendidos en torno al quehacer pedagógico de un educador; motivándonos así, a realizar cambios en nuestro imaginario profesional y aprender del actuar de estas educadoras.

El trabajo pedagógico en duplas, implicaba dialogar y confrontar puntos de vista muy distintos, lo que enriquecía el trabajo de las educadoras, potenciaba nuestra interpretación y profundizando nuestros aprendizajes.

2.- Relaciones con el Equipo de Trabajo en general

En las escuelas de Berriozar conocimos un equipo pedagógico que deseaba que las personas compartiesen responsabilidades, intentando que todos se sintieran partícipes de este proyecto. A pesar de ello, la participación de los educadores no era tan expedita como se hubiese esperado para la ejecución óptima del proyecto, sobre todo en ocasiones en que debían opinar y reflexionar públicamente frente al resto de sus compañeras, lo que por supuesto, dificultaba la confrontación. Esta situación nos llamaba muchísimo la atención, pues no esperábamos que esto fuera así. Al parecer la poca vinculación personal que tenían las educadoras, limitaba la relación y la confianza que tenían entre ellas al momento de dialogar sobre diversos aspectos de la escuela.

Por otro lado, quienes tenían el rol de director no ejercían presión alguna en las educadoras a través de opiniones en las reuniones pedagógicas. La figura directiva en estas escuelas tenía como trabajo orientarlas en el proceso de apropiación de la filosofía pedagógica de Loris Malaguzzi. Además, este acompañamiento de los co-directores, buscaba siempre que las soluciones a las problemáticas detectadas por las educadoras surgieran desde ellas mismas, como una manera de hacerlas protagonistas reales de la construcción de escuela.

Los roles de las personas de las escuelas no eran estáticos, sus funciones podían tener variaciones durante el día, en pro de ayudar al trabajo de la escuela. De esta manera, si las educadoras tenían que ayudar a limpiar lo hacían con el fin de otorgar un lugar limpio a los niños; si los directores debían cubrir ausencias de las educadoras lo realizaban, cumpliendo con todos los quehaceres pedagógicos. La flexibilidad de movilizar sus recursos profesionales, siempre estuvieron en función de brindar las mejores condiciones para el desarrollo de los niños.

3.- Grupo Pequeño de Niños

La experiencia de trabajar con grupos pequeños nos permitió comprender significativamente la importancia de observar detalladamente y con tiempos

prolongados, los procesos de los niños. La observación aguda, minuciosa, presente y activa, de lo que acontece en el espacio del taller, brindaba la posibilidad de interpretar fundamentada y profundamente las acciones de los niños.

En nuestras experiencias anteriores, con grupos numerosos de niños y en espacios muy reducidos, observábamos el grupo global de niños, con una mirada más bien enfocada en los posibles accidentes o problemas conductuales, que en la complejidad particular de cada uno de ellos, ni menos hacer un seguimiento acabado de lo que van descubriendo.

En el espacio del taller tuvimos la posibilidad inigualable de conectarnos con la investigación del niño, creando una relación de confianza mutua en la que ellos, sentían libertad de experimentar sin los prejuicios tradicionales que coartan la pulsión de conocer, mientras que nosotras creíamos plenamente en la autonomía que tenían para desarrollarse.

Por otro lado, observábamos la complejidad de las relaciones que se establecían entre los niños, las dinámicas y flujo de estas, en la intimidad de estos espacios seguros y contenidos.

Es importante señalar que esta estrategia era posible de concretar porque existían al menos dos profesionales como responsables del grupo de niños, y por tanto mientras unos estaban en taller, los demás continuaban en los momentos de juego. .

4.- Relación Familias y Escuela

Respecto a las relaciones entre la familia y la escuela, nuevamente tuvimos la oportunidad de observar cómo la estética organizaba y orientaba las dinámicas en que estos dos elementos complejos y distintos se conectaron. Considerando estas formas de concebir las relaciones más allá de las fronteras pedagógicas del aula, es que las educadoras y equipo de trabajo en general, con interés y dedicación generaban mecanismo y estrategias de encuentro con las familias, en las que de forma conjunta

se participara y compartiera lo cotidiano de la escuela. Esta forma de concebir el trabajo escuela/familia, nos mostró una perspectiva diametralmente distinta respecto del cómo comprendíamos que se establecían estas relaciones.

Observamos además, que con mucha periodicidad se reunían las educadoras con cada una de las familias en instancias cercanas y acogedoras, en las que de forma personalizada e individualizada dialogaban y analizaban los procesos de desarrollo de sus hijos, las observaciones e interpretaciones que han elaborado las educadoras y la documentación reunida a lo largo del periodo. Esto nos permitió comprender que las instancias de reflexión entre los padres y la escuela son mucho más amplias de lo que creíamos.

En los momentos de encuentro entre familia y escuela, debe existir una participación basada en intereses significativos y relevantes, para ambos actores. Así mismo, rescatar la diversidad cultural, la identidad y la complejidad de cada familia y desde esta realidad generar la participación, pues en estos contextos los padres se sienten y son parte fundamental de los procesos de sus hijos en la escuela.

CAPÍTULO V

5. CONCLUSIONES

En el capítulo que presentaremos a continuación, daremos a conocer los hallazgos y aportes más significativos de la investigación realizada.

Los fundamentos esenciales de la propuesta filosófica pedagógica de Loris Malaguzzi que sustentan las prácticas pedagógicas.

Tras el exhaustivo análisis de esta propuesta, se comprobó que efectivamente, los aspectos prácticos que estructuran el quehacer educativo, son; Imagen de Infancia, Estrategias de Trabajo Pedagógico, y Organización de la Escuela. A partir de la investigación realizada, se evidencia además, que la Imagen de Infancia sería el fundamento principal que articula y da sentido al trabajo pedagógico de la filosofía.

Las Unidades Temáticas desprendidas del análisis son: Imagen de Infancia, Estrategias de Trabajo Pedagógico, y Organización de la Escuela. Estos conceptos, se plantean como relevantes, porque permiten en la práctica, movilizar estrategias, en virtud de construir y evidenciar una Imagen de Infancia indeterminada y potenciada positivamente.

En torno a la Unidad Temática, Imagen de Infancia, se comprobó a través de la experiencia práctica, que una visión de ser humano como la que propone Loris Malaguzzi, permite valorar el potencial de cada niño, respetar sus diferencias, apreciar cada momento de su desarrollo, legitimar las distintas maneras que tiene para descubrir y comprender el mundo, y acompañar su proceso de desarrollo sin vulnerar sus ritmos e intereses. Esta visión de infancia transversal en la filosofía, se promueve en cada momento de la educación de los niños, e intenta hacerse concreta a través de las Estrategias de Trabajo Pedagógico y Organización de la Escuela, las que permiten en aspectos cotidianos del quehacer educativo, fortalecer el imaginario cultural respecto de la Infancia.

Así mismo, la categoría Estrategias de Trabajo Pedagógico, resulta relevante porque presenta un conjunto de acciones concretas que puede realizar el educador para acompañar a los niños en su desarrollo y potenciar situaciones de aprendizajes. Cada una de las estrategias analizadas en esta Unidad Temática, permiten construir desde aspectos muy cotidianos de la escuela, una Imagen de Infancia enriquecida, ya que todas ellas, brindan a los niños, libertad y autonomía para desarrollarse. Con estas estrategias, el educador puede repensar la Imagen de Infancia configurada, y a la vez, comunicarla y confrontarla con su comunidad. En este sentido, las Estrategias de Trabajo Pedagógico son herramientas que contribuyen a desarrollar una práctica crítica y reflexiva en la escuela.

Finalmente, se contempla como otro elemento central, la Unidad Temática Organización de la Escuela, ya que en ella se da cuenta de una síntesis de diversas directrices a nivel organizativo, que según Loris Malaguzzi, permitirían concretar de manera más coordinada, las Estrategias de Trabajo Pedagógico con la Imagen de Infancia que promueve esta filosofía.

Las principales distinciones entre una práctica pedagógica sustentada en los fundamentos esenciales de la propuesta filosófica pedagógica de Loris Malaguzzi, y una práctica tradicional es: la visión indeterminada de ser humano, y el desarrollo de prácticas educativas acordes con este principio.

Desde nuestra experiencia práctica, la escuela infantil tradicional se configura a través de lineamientos y directrices que buscan homologar el trabajo pedagógico, y las características particulares de cada niño. En la educación pública, existen elementos curriculares que organizan y orientan el quehacer educativo, entregando herramientas curriculares, que si no son reflexionadas, interpretadas e integradas por el educador, pueden convertirse en estructuras que coartan las posibilidades de acción del profesional, en desmedro principalmente, del potencial intrínseco del niño.

En el espacio del aula, observamos que el educador, a menudo configura, diseña y planifica su trabajo pedagógico en torno a criterios que obedecen lo estrictamente

curricular, más que a las reflexiones surgidas de las mismas experiencias de práctica que genera a diario en su propio contexto de aula, perdiendo así su autonomía profesional, volviéndose un mero técnico ejecutor. Así mismo, el quehacer educativo se encuentra plagado de recetas y rutinas respecto del qué hacer y cómo hacer, obteniendo como resultado la homologación de procesos de desarrollo de los niños, pues las pautas, estándares y requisitos, definidos curricularmente, establecen qué se espera de ellos, los niños, y cómo esperarlo. Esta lógica de trabajo hace difusa la visión respecto de la condición humana del ser, ya que los procesos reflexivos del quehacer profesional, frecuentemente no son parte del saber pedagógico, y los por qué detrás de los elementos curriculares, los fundamentos filosóficos por ejemplo, no son considerados.

En nuestra experiencia, la complejidad propia de cada uno de los niños, es reducida a conductas observables, y los procesos continuos, retroactivos y divergentes de la Infancia, suelen ser más bien, simplificados en actividades homogéneas, lineales y consecutivas, que nada tienen que ver el potencial real e infinito que poseen los niños. En este sentido, también el tiempo y su organización se transforman en una limitante más que en una posibilidad, pues los momentos determinados en planificaciones, acciones y evaluaciones, son más bien requerimientos para satisfacer las expectativas que desde el currículum y los elementos curriculares plantea el adulto, más que un facilitador de instancias pedagógicas acordes con el ritmo particular y anacrónico del mundo infantil.

A diferencia del escenario de la educación tradicional pública, anteriormente descrita, la propuesta filosófica pedagógica de Loris Malaguzzi, presenta una visión indeterminada de ser humano, a su vez complejo y multidimensional, dotado desde el nacimiento de capacidades inagotables que le permiten explorar y conocer el mundo desde sus propios intereses, significando su entorno, y comprendiendo, sus procesos inciertos y multi-causales, mientras que por otro, plantea y desarrolla estrategias pedagógicas, contextuales y cotidianas, que permiten en el espacio del aula y en cada momento, incorporar y desarrollar esta visión.

Si bien es cierto, el paradigma filosófico donde se posiciona una propuesta educativa como la de Loris Malaguzzi, es central al momento de definir qué se piensa y qué se comprende por ser humano, las estrategias prácticas, así como las herramientas metodológicas permiten dar sentido a las palabras, dotando la visión de realidad. Así, la indeterminación del ser humano logra convertirse en una realidad educativa en la medida que, como concepto, se trabaje con estrategias y propuestas prácticas que permitan concretarlo en los espacios más cotidianas de la escuela.

Propuesta de criterios para la mejora de las prácticas educativas de la educación infantil pública chilena.

A partir de las reflexiones surgidas desde la experiencia de aplicación de la propuesta pedagógica de Loris Malaguzzi, a continuación se presentan 3 criterios de mejora que pueden contribuir a enriquecer las prácticas pedagógicas de la educación de infancia en nuestro país, las que pueden ser utilizadas independientemente del modelo curricular que se desarrolle en cada escuela.

- ***Construcción de una Imagen de Infancia Potenciada.***

La Imagen que tiene el adulto respecto de los niños, está íntimamente relacionada con la manera como éste se relaciona con ellos y el tipo de experiencia pedagógica que propone, por lo tanto, es posible conocer la Imagen de Infancia de un educador, a medida que se devela e interpreta sus prácticas pedagógicas. En este sentido, la reflexión sobre la Imagen de Infancia, es una provocación a descubrir y declarar la propia Imagen con que carga el educador, y puede ser además una estrategia de transformación de las prácticas educativas.

La Imagen de Infancia se construye a través de experiencias sociales y personales. Los educadores poseen un imaginario respecto a la infancia devenido de su experiencia como miembro de la sociedad, y de su experiencia en la relación permanente con la Infancia. Si el educador carga de manera consciente o no,

prejuicios deterministas, limitados, sesgados o despectivos en torno a la infancia, es probable que diseñe prácticas pedagógicas deficientes.

Por el contrario, si el educador es capaz de construir una Imagen de infancia que promueva la valoración de las cualidades particulares de los niños, que intenta respetar sus decisiones y acompañar sus intereses, que comprenda que los niños son las personas más idóneas para saber exactamente qué es lo que necesitan aprender en cada momento de su desarrollo; una Imagen potenciadora, como la que promueve Loris Malaguzzi, permite transformar y enriquecer las prácticas pedagógicas de los educadores, ya que de esta manera el educador es capaz de respetar la complejidad de los niños en un clima de aprendizaje en el que es posible esperar absolutamente todo de los niños, sin presiones ni apuros.

Realizar cambios de la Imagen de Infancia es un proceso arduo y lento, pues las representaciones construidas personal y socialmente a lo largo de la vida, son muy difíciles de desechar, pues están profundamente imbricadas en el ser de cada individuo, y buscan emerger permanentemente a través de distintas acciones, pensamientos y discursos hacia los niños. Es por ello, que para transformar la Imagen de Infancia de los educadores, se requiere en una primera instancia tener consciencia de la complejidad de cada ser humano, de lo incierto y divergente de sus procesos y de lo infinito de sus posibilidades, para luego, en un segundo momento entrar en diálogo y confrontación permanente de visiones e interpretaciones con otros, pues el proceso de construcción de Imagen de Infancia, así como cualquier construcción conceptual, se enriquece cuando se realiza en conjunto con la comunidad.

Desde esta filosofía educativa, repensar la Imagen de Infancia implica, encontrar un sentido más real y auténtico a la educación infantil considerando desde la propia infancia lo que son y lo qué necesitan los niños para desarrollarse integralmente. Así, el rol del educador, ya no se limita a ejecutar pautas y seguir modelos tecnocráticos y descontextualizados, sino más bien, al de proponer constantemente estrategias pedagógicas que provoquen significativamente el desarrollo del potencial Infantil, acompañando, observando y documentando sus procesos.

- ***Actitud Pedagógica Investigativa.***

Para desarrollar una Actitud Pedagógica Investigativa, es necesario que el educador desvincule la mirada técnica respecto a su trabajo, con el propósito de repensar cada uno de los aspectos involucrados en la escuela, intentando ver y comprender, más allá de lo establecido y rutinario del quehacer pedagógico. Tanto para Malaguzzi como para Schön (1992), el educador debe ser un profesional que investigue sus prácticas, utilizando su escenario profesional cotidiano como una herramienta para construir saberes pedagógicos que le permita resolver problemas, diseñar situaciones de aprendizaje, reflexionar y comprender el desarrollo de los niños. Desde esta perspectiva, el educador abandona la racionalidad instrumental de su profesión. Lo que se entiende como un marco teórico preestablecido para resolver situaciones específicas¹⁹⁶, para convertirse en un profesional reflexivo y crítico de su propio quehacer, quien conoce y reflexiona desde la acción, convirtiendo sus prácticas en la fuente misma de saberes, los que se van construyendo desde la interdisciplinariedad, con el diálogo y la confrontación con los demás educadores, pues sólo a través de estos ejercicios, logra comprender de manera más profunda su labor, lo que le permite visualizar y proponer mejoras pertinentes y especializada en relación su propio contexto.

La reflexión pedagógica que promueve la filosofía de Loris Malaguzzi, no sólo apunta a repensar continuamente lo que el educador realiza, planteándose múltiples interrogantes, para buscar nuevas interpretaciones y campos de investigación dentro de las mismas prácticas pedagógicas, comprendiendo que los procesos no son absolutos ni estáticos, sino dinámicos e inciertos. En esta lógica, para poder conocer profundamente, como lo propone Malaguzzi, se manifiesta la necesidad de contar con al menos un compañero de aula con quien sea posible confrontar y profundizar dichas reflexiones, disminuyendo el riesgo de levantar juicios cerrados que limiten la potenciación de los niños y la construcción de nuevas interpretaciones en torno a su exploración y aprendizaje. El educador, haciendo uso de su actitud investigativa, debe desentrañar las amenazas y potencialidades de la escuela, para convertir dichas

¹⁹⁶ Schön

problemáticas en soluciones tentativas que mejoren el quehacer en el aula y en la escuela en general.

Desarrollar la actitud pedagógica investigativa en los educadores contribuye a dar un giro al rol dirigente y ejecutor del educador que tradicionalmente se instala en el aula, permitiendo a través, de las constantes investigaciones, aproximarse a los niños con respeto y admiración a su desarrollo y a sus formas particulares de interrogar y explicar el mundo, generando una relación entre educador y niño, horizontal, de mediación, la que busca provocar constantemente las complejidades de la Infancia.

Esta perspectiva de educador investigativo, lo sitúa como un profesional activo, que es capaz de interrogar los instrumentos curriculares, analizándolos y adecuándolos a su contexto, permitiendo que éstos se vuelvan pertinentes a las características particulares de su grupo de niños, y de cada uno de ellos. El educador abandona una labor instrumentalizada que reproduce planificaciones, instrumentos de evaluación y situaciones de aprendizajes que carecen de significados y relevancia, tanto para él, como para los niños, construyendo prácticas que potencian su motivación profesional y enriquece su disposición afectiva hacia el trabajo que realiza.

Ser un educador que desarrolla una actitud investigativa, permite además, repositionarse nuevamente dentro del estatus profesional de la educación, siendo de esta manera innecesario recurrir a otros profesionales para solucionar problemáticas de tipo pedagógicas, pues el educador posee las competencias necesarias para resolver temáticas complejas del aula, desde su propios conocimiento e investigación, lo que permite contar con mayores herramientas para orientar, comprender e interpretar diversos aspectos de las prácticas pedagógicas.

- ***Prácticas Pedagógicas Indeterminadas:***

A partir de la reflexión y análisis de la experiencia implementada, evidenciamos que para generar un proyecto de escuela que apunte a potenciar la indeterminación del ser humano, no basta sólo con tener una Imagen de Infancia potenciadora, si no existen

prácticas pedagógicas que permitan trabajar desde la indeterminación, puesto que finalmente son las prácticas pedagógicas las que permiten concretar la filosofía de Loris Malaguzzi.

Una práctica pedagógica indeterminada, apunta a conducir el quehacer pedagógico con la permanente intención de expandir el número de posibilidades, y reducir las limitaciones del desarrollo de los niños. En este sentido, intentar desarrollar una práctica pedagógica indeterminada, implica estar dispuesto a deshacerse de todos los prejuicios y recetas que han definido el quehacer en la escuela, para experimentar con nuevas estrategias devenidas de la reflexión de la propia experiencia.

Entendemos por prácticas pedagógicas indeterminadas, aquellas acciones realizadas por el educador para potenciar el desarrollo de sus estudiantes, que buscan expandir los logros posibles de alcanzar, y cuyos objetivos, no necesariamente están definidos de antemano, sino que buscan acompañar el proceso de los estudiantes. Éstas prácticas, se traducen en la movilización de toda clase de estrategias que intentan apuntar a la diversificación de la exploración, el cuestionamiento, el asombro, la motivación y los aprendizajes de los niños. Las prácticas pedagógicas indeterminadas, son concebidas desde un comienzo, como un medio para el desarrollo, y no constituyen en ningún caso, un fin en sí mismo.

Las prácticas pedagógicas indeterminadas necesitan contar además, con tiempos ilimitados, con la intención de dar libertad de acción a los niños, y no constreñirlos en ritmos y rutinas que no estén en concordancia con sus momentos de desarrollo e intereses, sin las limitaciones que el adulto impone a los niños desde su cultura, y obligaciones profesionales.

Una práctica pedagógica indeterminada, necesita de un educador que experimente constantemente con su propia profesionalización práctica, es decir, que sea capaz de probar una y otra vez nuevas estrategias educativas con sus estudiantes.

Por otro lado, intentar ofrecer prácticas pedagógicas indeterminadas, demanda además, realizar evaluaciones que eliminen todo tipo de juicios sobre los niños, y que apunten a desarrollar documentaciones evaluativas complejas, para interpretar desde diversos puntos de vista, un desarrollo longitudinal de los logros de los niños. En este sentido, las estrategias pedagógicas propuestas por Loris Malaguzzi, tales como la Observación, la Documentación, la Escucha, etc., son estrategias que permiten desarrollar prácticas pedagógicas indeterminadas, ya que fomentan el desarrollo de nuevas competencias para comprender y conocer la complejidad del desarrollo infantil. De esta manera, es posible realizar evaluaciones cualitativas, tanto de cada niño, como de la totalidad del grupo, y focalizarse en aspectos relevantes de la exploración infantil, que generalmente no se evalúan, ni valoran en estándares establecidos, pero son muy enriquecedores para que el educador profundice la comprensión de cada niño.

PROYECCIONES PEDAGÓGICAS

La presente investigación intentó comprender globalmente los significados emanados de la aplicación práctica de la propuesta de Loris Malaguzzi. Sin embargo, a partir de los resultados obtenidos, evidenciamos que muchos de los aspectos aquí trabajados son posibles de profundizar, con el fin de enriquecer la comprensión del fenómeno.

A través de esta investigación constatamos que la formación de inicial, no siempre provee a los profesionales de herramientas pedagógicas que permitan desarrollar un acompañamiento acorde a las necesidades de la Infancia. Considerando la propuesta filosófica pedagógica de Malaguzzi, parece relevante iniciar una discusión más profunda respecto a la formación inicial de los educadores y la pertinencia que ésta tiene para su contexto de trabajo, y los propósitos de una educación potenciadora. Por este motivo, es necesario reflexionar en los distintos niveles institucionales, cuáles son las competencias apropiadas que requieren los pedagogos de las nuevas generaciones para afrontar los desafíos reales de la Infancia, considerando por ejemplo, las orientaciones pedagógicas resultantes de los criterios de mejora propuestos en este estudio; Imagen de Infancia Potenciadora, Actitud Pedagógica Investigativa, y Prácticas Pedagógicas Indeterminadas. Este diálogo, no sólo favorece la formación inicial, sino que además, permite declarar públicamente la Imagen de Infancia que como sociedad se ha construido, para cuestionarla y enriquecerla.

Este estudio, además invita a repensar el contexto de los profesionales de la educación, pues evidenciamos que las escuelas no suelen brindarles espacios y tiempos, para dialogar sobre sus prácticas, convirtiendo la labor educativa, en una acción individual y aislada. Por lo tanto, es necesario una organización adecuada de la escuela, de manera tal, que sea posible realizar mejoras en las prácticas educativas, por medio de, por ejemplo: duplas pedagógicas, tiempos de investigación en el aula, reuniones pedagógicas orientadas a compartir y reflexionar, etc.

Así mismo, se deben priorizar recursos para mejorar las condiciones laborales de los profesionales, a través de redes de apoyo y perfeccionamiento permanente de los educadores, ya que esto permite mejorar las prácticas pedagógicas y brindar experiencias significativas para los niños, además de generar Innovación Curricular desde los propios contextos de los educadores.

Por otro lado, esta investigación nos permitió comprender la importancia de contar con un conocimiento profundo y acabo del Marco Curricular, pues las orientaciones que ofrece, si son comprendidas, y no sólo ejecutadas, pueden ser un aporte, más que un impedimento para trabajar la propuesta filosófica pedagógica de Loris Malaguzzi.

Finalmente, creemos que resultaría interesante para la comprensión profunda del fenómeno estudiado, recoger los significados y apreciaciones de todos sujetos involucrados, ya que nos proporcionaría un espectro más amplio de representaciones y significados, complementando y contrastando con otras visiones las Unidades Temáticas construidas, expandiendo por tanto, los alcances del estudio.

BIBLIOGRAFÍA

- **Libros:**

ABAD MOLINA, JAVIER (2009). Iniciativas de educación artística a través del Arte Contemporáneo para la Escuela Infantil. Tesis Doctoral. Madrid, España.

ALBERT, MARÍA JOSÉ (2007). La Investigación Educativa: Claves Teóricas. Editorial McGraw-Hill/Interamericana. Madrid, España.

BUSTELO, EDUARDO (2006). El recreo de la infancia. Home Sapiens. Rosario, Argentina.

CABANELLAS, ISABEL; HOYUELOS, ALFREDO (1998). Momentos: entre cantos y balbuceos. Editorial Universidad Pública de Navarra. Pamplona, España.

CABANELLAS, ISABEL; ESLAVA, CLARA; FORNASA, WALTER; POLINO, RAQUEL; TEJADA, MIGUEL (2005). Territorios de la infancia: Diálogos entre arquitectura y pedagogía. Editorial Grao. Barcelona, España.

CABANELLAS, ISABEL; ESLAVA, JUAN, JOSÉ; ESLAVA, CLARA; POLINIO RAQUEL (2007). Ritmos infantiles: Tejidos de un paisaje interior. Ediciones Octaedro. Barcelona, España.

CALVO MUÑOZ, CARLOS (2007). Del mapa escolar al territorio educativo: Diseñando la escuela desde la educación. Editorial Nueva Mirada. Santiago, Chile.

CANALES, M (2006). Metodología de Investigación Social. Introducción a los Oficios. Editorial LOM. Santiago, Chile.

CARBONELL, JAUME (2006). La Aventura de Innovar. Ediciones Morata. Madrid, España.

CASAS, FERRAN (2006). Infancia: Perspectiva Psicosociales. Paidós, Buenos Aire, Argentina.

DOMÈNECH FRANCESCH, JOAN (2009). Elogio de la educación lenta. Editorial Graó. Barcelona, España.

ESCUELAS DE REGGIO EMILIA (2002). La inteligencia se construye usándola. Ediciones Morata. Madrid, España.

GARDNER, HOWARD (2002). La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas: Lo que todos los estudiantes deberían comprender. Editorial Paidós. Barcelona,

GIROUX, HENRY (1990). Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Editorial Paidós. Barcelona, España.

HOYOS, V. GUILLERMO (2008). Filosofía de la Educación. Madrid, Ediciones Trotta. España.

HOYUELOS, ALFREDO (2001). La educación infantil en Reggio Emilia. Ediciones Octaedro. Barcelona, España.

HOYUELOS, ALFREDO (2004). La ética en el pensamiento y la obra de Loris Malaguzzi. Editorial Octaedro. Barcelona, España.

HOYUELOS, ALFREDO (2006). La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi, Editorial Octaedro. Barcelona, España.

JUNJI (2010). La Infancia En EL Chile Republicano: 200 Años En Imágenes. Santiago, Chile.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2001). Bases Curriculares de la Educación Parvularia. Ministerio de Educación. Santiago, Chile.

MORIN, EDGAR (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Editorial Magisterio. Bogotá, Colombia.

PERALTA, MARÍA VICTORIA (2008). Innovaciones curriculares en educación infantil: avanzado a propuestas postmodernas. Editorial Trillas. Ciudad de México, México.

PÉREZ SERRANO, GLORIA (1994). Investigación Cualitativa: Retos e Interrogantes I. Métodos II Técnicas de Análisis de datos. Editorial Muralla. Madrid, España.

PERRENOUD, PHILIPPE (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación, Universidad de Ginebra. Ginebra, Suiza.

PERRENOUD, PHILIPPE (2004). Diez nuevas competencias para enseñar. Editorial Graó. Barcelona, España.

REGGIO CHILDREN (2000). Understanding the Reggio Approach: reflections on the early childhood experience of Reggio Emilia. Bolonia, Italia.

SACRISTÁN, G. (2003). El adulto construye al menor y al alumno: El alumno como invención. Ediciones Morata. Madrid, España.

SANDÍN, M. (2003). Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones. Universidad de Barcelona. Barcelona, España.

SHÖN, DONALD. (1992) La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Paidós. Barcelona. España.

WOOD, DAVID (2000). Cómo piensan y aprenden los niños. Editorial Siglo Veintiuno, México.

YUS RAMOS, RAFAEL (2001). Educación Integral: Una educación holística para el siglo XXI. Editorial Desclee De Brouwer. Bilbao, España.

Documentos en Línea:

HOYUELOS, ALFREDO (2007). Documentación como Narración y Argumentación. Revista aula infantil. Extraído el miércoles 9 de septiembre del 2009, desde <www.pnte.cfnavarra.es/caps/users/tafainf/docs/AI03901.pdf>

HOYUELOS ALFREDO (s/a). El taller de expresión y Loris Malaguzzi. Reflexiones sobre la relación entre niños, arte y artistas. Extraído el jueves 17 de Junio de 2010, desde <<http://www.juntadeandalucia.es/averroes/cepjaen/infantil/cdarte/ponentes/taller - Alfredo.pdf>>

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2009). La Educación Parvularia: Su origen e historia. Extraído el domingo 08 de noviembre de 2009 desde <http://www.mineduc.cl/index.php?id_seccion=1481&id_portal=1&id_contenido=2760>

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2001). Política Nacional a favor de la infancia y adolescencia 2001-2010. Extraído el domingo 08 de noviembre del 2009, desde: <http://www.crececontigo.cl/upfiles/userfiles/file/Politica_a_Favor_Infancia_y_adolescencia_2001-2010.pdf>

SAGAFREDO, G (2006). Artículo: La Escuela de los Niños. Extraído jueves 1 de octubre del 2009, desde <<http://www.myriades1.com/vernotas.php?id=158&lang=es>>

UNESCO (2010). Nota de la UNESCO sobre las Políticas de la Primera Infancia. Extraído el Viernes 11 de Junio del 2010, desde <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001871/187140s.pdf>>

Conferencias:

RED SOLARE (2009). Seminario Internacional de Pedagogía Infantil: Conversaciones con el Enfoque de Reggio Emilia en Chile. Santiago, Chile.

Revistas y artículos:

CABANELLAS, ISABEL; HOYUELOS, ALFREDO. Cartas a Loris. Revista Infancia: Educar de 0 a 6 años. Nº 26. Julio, Agosto de 1994.

COLEGIO DE EDUCADORES DE PÁRVULO DE CHILE La educación Parvularia en Chile en el siglo XXI. 2009

HOYUELOS, ALFREDO (Autores citados: Jerome Bruner, Gunilla Dahlberg, George Forman, Irene Balaguer, Ana Araujo, David Altimir, Isabel Cabanellas). Las escuelas de Reggio Emilia. Un modelo educativo que desarrolla de forma muy creativa la curiosidad infantil y sus diversos lenguajes. Revista: Cuadernos de Pedagogía. Educación. Nº 307. Noviembre de 2001.

MOLINA, VÍCTOR Currículo, competencias y noción de enseñanza-aprendizaje. Necesidad de una reformulación de nuestras concepciones sobre educación. Revista PRELAC3. Diciembre de 2006.

Tesis:

BERESALUCE DÍEZ, ROSARIO (2008). La calidad como reto en las escuelas de educación infantil al inicio del siglo XXI: las escuelas de Reggio Emilia, de Loris. Tesis Doctoral. Alicante, España.

ANEXOS

Anexo N°1: EL PROYECTO EDUCATIVO DE LAS ESCUELAS INFANTILES DE BERRIOZAR¹⁹⁷ (Propuesta de ampliación) Junio, 2009

1. INTRODUCCIÓN

Este documento es sólo un borrador del actual proyecto educativo de las Escuelas Infantiles Municipales de Berriozar. Tal borrador deberá ser ampliado y corregido. En un tipo de educación que desea experimentar permanentemente, dicho proyecto se constituye en forma de apuntes que orientan un camino, una forma de pensar la educación, siempre en proceso de transformación.

Las ideas de este proyecto se inspiran en el enfoque educativo planteado por Loris Malaguzzi y por las Escuelas Infantiles de Reggio Emilia¹⁹⁸. Nuestro reto consiste en traducir y actualizar dicha mirada en las condiciones sociales, políticas y culturales de Berriozar.

2. NOTAS DE IDENTIDAD

En estos momentos hay en Berriozar dos escuelas infantiles municipales públicas: la Escuela Infantil Rekalde, de media jornada, y la escuela infantil Iruñalde jornada completa.

El proyecto educativo es único para las dos escuelas infantiles y se concibe una estrecha y amplia colaboración del personal de ambas escuelas en la consecución de dicho proyecto.

¹⁹⁷ Proyecto realizado por educadoras: Itziar Alfonso, Marta Álvarez, Gemma Aristu, María Armendáriz, Mónica Bidegáin, Natalia Echeverría, Begoña Equisoain, Amalia Ezpeleta, Maite Huerto, Silvia Ilarregui, Ainhos Itoiz., Marilé Mancebo, Yolanda Martínez, Asun Merlo, Lorea Molina, Marta Munárriz, Miren Roldán, Saray Sánchez, Nerea Urdiain, Yobana Pérez; por personas de limpieza: Milagris Azkona, Ana Bazán Amaia Ioa y Salomé Díaz; y por la dirección: Ana Gerendiain y Alfredo Hoyuelos.

¹⁹⁸ En el anexo se pueden ver un resumen de las ideas pedagógicas de este enfoque educativo.

En la actualidad están escolarizados un total de 180 niños y niñas.

3. OBJETIVOS GENERALES DEL PROYECTO EDUCATIVO

En este momento ya compartimos cuatro grandes objetivos generales que, en el futuro, queremos matizar y activar:

- Actualizar un proyecto educativo en Berriozar inspirado en enfoque educativo de Loris Malaguzzi y de las escuelas Infantiles Municipales de Reggio Emilia.
- Desarrollar las posibilidades educativas de la escuela infantil y no de guardería asistencial.
- Desarrollar y hacer visible la cultura de la infancia a través de la investigación permanente y la documentación.
- Activar procesos de presencia de las escuelas infantiles en la comunidad social y cultural.

4. ESTRUCTURA ORGANIZATIVA

En la actualidad existen –como decíamos- dos escuelas infantiles municipales: Rekalde (de media jornada) con 57 niños y 8 trabajadoras (7 de jornada parcial y 1 jornada completa), e Iruñalde (de jornada completa) con 123 niños y niñas y 17 trabajadoras (13 de jornada completa y 4 de jornada parcial). Además se trabaja con dos direcciones a jornada completa.

La decisión importante de colocar en cada grupo a parejas o tríos que comparten, tutorialmente, el mismo grupo es necesaria por el proyecto educativo que se defiende.

La participación del personal de limpieza en el proyecto educativo conlleva la disponibilidad de la realización de las mismas horas “no lectivas” que el resto del personal para formación, reuniones, etc.

5. PILARES FUNDAMENTALES EN EL PROYECTO EDUCATIVO

Algunos pilares de dicho proyecto:

- Una imagen de infancia, profesional y escuela, inspirada en los planteamientos educativos de Loris Malaguzzi y de las Escuelas Infantiles Municipales de Reggio Emilia.
- La consideración del trabajo como equipo educativo único en los dos centros.
- La consideración de que todos los niños y las niñas (y sus familiares) no son propiedad privada de ningún grupo-aula, sino responsabilidad ética y educativa conjunta de todos los trabajadores y trabajadoras de las escuelas infantiles.
- Todos los materiales en los centros educativos son de uso compartido organizado por todos los niños y niñas, y por todo el personal educativo de las escuelas infantiles.
- La pareja o el trío educativo como forma de trabajo dialogado, confrontando y consensuado.
- La participación del personal de limpieza en el proyecto educativo.
- La dirección compartida.
- La realización de reuniones pedagógicas para analizar y reflexionar el trabajo educativo de las escuelas infantiles.
- La formación permanente para profundizar en las raíces del proyecto educativo de Loris Malaguzzi, y para construir el proyecto educativo.
- La consideración de que cualquier espacio y tiempo de la escuela, es un momento privilegiado educativo, nunca asistencial.
- La activación de la pedagogía de la escucha.
- La valoración de la cultura de la infancia en relación dialógica con la cultura de la comunidad cultural y social.
- El juego como forma de aprendizaje permanente de niños y niñas.
- El grupo pequeño de niños y niñas como forma cotidiana de trabajo.
- La investigación permanente.
- La documentación.

- La afectividad y el respeto individual.
- La actitud estética.
- El trabajo en equipo para activar consensos y decisiones.
- El diálogo y la participación democrática de las familias y de la comunidad social en las escuelas.

Dicho proyecto educativo nos indica una forma de organizarnos, de función, de propuesta pedagógica y de gestión que establecen una coherencia particular con dicho proyecto (ver en el anexo la organización de las horas complementarias).

**Anexo N°2: Proyecto Educativo Institucional
Jardín Artístico Semillita
13201006**

**El niño y la niña un ciudadano/a de derechos, con sensibilidad artística y
constructor de su cultura (2009-2012)**

Marco teórico

Autora: Vicky del Villar (Pedagoga y motor de la innovación curricular)

Se reflexiona en torno a las desigualdades que existen en la educación parvularia, de acuerdo a diversos estudios sobre equidad y calidad, por lo que se busca con este proyecto realizar una reflexión e implementar nuevas estrategias para *“desarrollar sistemas óptimos de atención”*

Convención de los derechos de las niñas y niños UNICEF.

El jardín se adhiere a estos derechos, incorporando todos sus principios: Igualdad, protección, identidad, calidad de vida, integración, amor, educación y juego, auxilio, amparo, solidaridad.

Pedagogía de la relación

La teoría de esta pedagogía está basada en la concepción que tiene Paulo Freire en su libro *“La pedagogía del oprimido”*, y es entendida como la pedagogía de la participación, de todos los integrantes de la comunidad, en donde las relaciones son horizontales, y el educador escucha, con la convicción de que las ideas del otro son valiosas, y éstas son tomadas en cuenta. Esta pedagogía está constantemente cambiando y evolucionando.

Reggio Emilia pone en práctica esta pedagogía, en donde se intercambian las ideas y son confrontadas a través de la reflexión, y a su vez, existen los espacios para la participación de toda la comunidad educativa.

El constructivismo y la calidad de los aprendizajes

El constructivismo está basado en la psicología cognitivista, y en donde el conocimiento es construido a través de la interacción con el medio, y el aprendizaje es significativo cuando el aprendizaje nuevo se relaciona con los aprendizajes previos.

En Reggio Emilia constantemente se están generando aprendizajes significativos, ya que niños y niñas *“van descubriendo a su interrelación con los ambientes, materiales y los adultos que los rodean”*¹⁹⁹, por lo tanto, esto está íntimamente relacionado con la calidad de los aprendizajes.

Entonces, la educadora debe *“orientar y corregir los errores”*²⁰⁰, y esto forma parte de la reconstrucción de los nuevos aprendizajes y ella realiza procesos de conexión en las actividades de los niños y niñas para estimular el razonamiento.

El arte: Un medio para expresar cien lenguajes

El arte es el lenguaje del pensamiento, y a través de éste, los niños expresan sentimientos y emociones. Por lo que las actividades artísticas, les generan entusiasmo y placer, además permiten conocer mayormente su mundo interior.

Reggio Emilia cuenta con atelieristas, quienes escuchan a los niños, para romper con los esquemas y *“para darle sentido Estético a la vida de los párvulos, para que ellos puedan manifestar e integrar los cien lenguajes que ellos son capaces de crear”*²⁰¹.

¹⁹⁹ Proyecto educativo Institucional Jardín Artístico Semillita. 2009-2011

²⁰⁰ *Ibíd.*

²⁰¹ *Ibíd.*

En este PEI, a través de las diferentes disciplinas artísticas se busca desarrollar con cada niño vínculos personales con su entorno.

El aprendizaje a través de proyectos

Este tipo de proyecto, es diferente a los conocidos como estrategia educativa Integral, puesto que en Reggio Emilia se planifica a través de proyectos que surgen de las necesidades e intereses de los niños, *“y eventualmente por el educador, pero consecuencia de su constante observación de la actuación cotidiana de los párvulos”*²⁰². Además se trabaja con grupos pequeños, en donde los niños se sienten escuchados.

Este tipo de trabajo, exige al educador tener una visión interdisciplinaria de la pedagogía, en donde la enseñanza es a través del constructivismo.

La Observación-Documentación

La Observación-Documentación parte de la pedagogía de la escucha y de la imagen del niño. Es importante tener en cuenta la imagen que tengamos de los niños, puesto que ésta va a determinar la manera en que las personas se relacionen y actúan frente a ellos. Desde esta afirmación, tanto niños como educadoras necesitan que su trabajo pueda ser público, debido a esto es importante *“documentar los procesos que se desarrollan en el aula, para hacerlos públicos y crear una auténtica cultura de la infancia.”*²⁰³ Sin embargo, esta documentación no sólo debe ser descriptiva, es necesario extraer los significados de los niños, las experiencias, creaciones, etc. Además no debe ser exclusivamente un documento escrito, sino también se puede dejar registros audio-visuales.

Las observaciones que se realizan siempre serán subjetivas, por lo que es necesario que se unan las múltiples interpretaciones para llegar a una intersubjetividad.

²⁰² Ibíd

²⁰³ Ibíd.

El juego, estrategia natural para adquirir aprendizajes significativos

A través del juego los niños pueden expresar sus sentimientos, esto les permite adquirir aptitudes, actitudes, habilidades y destrezas. Es importante otorgarles a los niños espacios para el juego en el jardín infantil, pues a través de éste se relacionan con el mundo que los rodean, y la educadora puede descubrir su mundo interior. Debe ser espontáneo, pues ellos deben escoger cuándo, dónde y con quién jugar.

Ambiente educativo: Fuente permanente de aprendizajes

El ambiente educativo es un recurso metodológico, en cuanto a espacio, materiales y tiempo, por lo que, de la creación y recreación de éstos, va a depender la observación y reflexión, por lo que debe satisfacer las necesidades e intereses de los niños.

En relación a los espacios, éstos deben: ser sanos y seguros sin caer en la sobreprotección, favorecer la autonomía, los niños deben poder acceder a todos los espacios del jardín.

En cuanto a los materiales, éstos deben ser atractivos para los niños, invitarlos a explorarlos, y a experimentar con ellos.

El tiempo no debe estar determinado por pautas que se proporcionan, sino puede estar marcado por el adulto y por los niños. El adulto es quien otorga horarios flexibles y que le otorgan seguridad al niño, por lo que los niños van aprendiendo a regular sus tiempos. Es importante respetar los tiempos de los niños, ya que ellos son quienes construyen sus propios aprendizajes.

La cultura y la relevancia en las operaciones mentales

Para Vigostky, a través del proceso de internalización es posible comprender las operaciones mentales de un sujeto, y esto es un proceso interactivo, en que la acción parte del sujeto, pero va a estar determinado por la cultura, y él es quien le otorga significado a lo que percibe en función de su propia posibilidad de significación, e incorpora nuevas significaciones.

Reggio Emilia destaca la importancia que tiene la cultura de cada niño, y esta tiene un rol fundamental de cómo el niño se va desenvolver en ella, pues con la teoría de Vigotsky se sustenta la idea que los niños tienen operaciones mentales diferentes debido a la cultura a la cual pertenecen, por lo que existen variadas inteligencias, y ninguna de estas es superior a la otra.

Los principios de Malaguzzi en su propuesta educativa

Ética

- Principio 1: La educación empieza con la imagen del niño, la que nos revela la indeterminación del ser humano.
- Principio 2: Educar significa incrementar el número de oportunidades posibles.
- Principio 3: El niño es sujeto de Derechos históricos y culturales.

Estética

- Principio 1: La escuela es un ámbito estético habitable.
- Principio 2: Construir pedagogía es soñar la belleza de lo insólito.
- Principio 3: Educar supone desarrollar las capacidades narrativas de la seducción estética.

Política

- Principio 1: La pedagogía es siempre política, política y pedagogía establecen una relación de carácter cultural y social.

- Principio 2: La escuela y la educación son aspectos fundamentales de transformación social.
- Principio 3: La Participación y la Gestión social son formas de inversión política de la escuela, en la ciudad y e la ciudad en la escuela.

La Misión

- Favorecer la liberación de las potencialidades de los niños y las niñas en un clima y un ambiente provocador de experiencias de aprendizajes, con énfasis en lo artístico que respete la diversidad y que les permita desarrollar un pensamiento crítico, reflexivo, emocional y moral; donde la familia sea considerada esencialmente en el proceso educativo de sus hijos/as.

Los valores

- Respetar y escuchar.
- Respetar la subjetividad de quien aprende.
- Respetar y desarrollar la cultura.
- Amare y disfrutar el arte en todas sus expresiones.
- Aceptar y respetar la diversidad.
- Apreciar dones y potencialidades personales.
- Desarrollar la solidaridad.

La visión

- El niño y la niña un ciudadano/a de derechos, con sensibilidad artística y constructor de la cultura.

Objetivo general

- Ofrecer un lugar amigable, cálido, alegre y seguro que los niños y las niñas lo sientan propio y desarrollen armónicamente sus potencialidades afectivas, cognitivas, reflexivas, comunicativas, inventivas y creativas en donde se encuentren bien niños, sus familias y docentes.

Objetivos estratégicos

Con los niños y niñas:

- Desarrollar una autonomía personal de pensamiento y acción, de valoración del contexto y los procesos comunicativos que involucra el aprendizaje.
- Potenciar las capacidades de aprendizaje que el niño y la niña poseen a través del desarrollo de proyectos de aula que respondan a sus reales y sentidos intereses y que ellos/as requieren profundizar.
- Crear un ambiente de confianza y seguridad, de intercambio relacional entre los niños, las niñas y los adultos.
- Investigar y resolver los problemas que surgen de los niños y niñas, partiendo de sus ideas, e interrogantes.
- Incentivar la imaginación creadora, las formas de expresión personal, artísticas y de comunicación verbal y gráfica.
- Favorecer las manifestaciones lúdicas y estéticas, la iniciación artística.
- Estimular la convivencia grupal, las acciones de solidaridad, de cooperación, de valores y de conservación del medio ambiente.
- Promover los derechos de la infancia en toda su plenitud, como también en las cuestiones de género de los niños y las niñas.
- Favorecer las potencialidades y talentos de cada niño y de cada niña, como protagonista de su propio aprendizaje.
- Utilizar los cien lenguajes del niño: palabras, movimientos dibujo, pintura, construcción, escultura, teatro de sombras, collage, drama música.

Con la familia

- Crear diferentes instancias de participación y compromiso con las familias de los párvulos, para el logro del proyecto.
- Participar y disfrutar de las diferentes manifestaciones artísticas que se desarrollen en el Jardín infantil.

- Involucrar a las familias en el proceso educativo e sus hijos y/o hijas, compartiendo, comunicando y documentando lo que hacen los niños/as y sus logros en el Jardín infantil.
- Fortalecer los vínculos entre el Jardín y la familia, para responder a los intereses de los niños y las niñas y hacer coherente el componente de participación del sistema educativo Reggioiano.

Con el equipo del Jardín Infantil

- Potenciar y valorizar las fortalezas, las posibilidades artísticas y la creatividad que cada uno de los miembros de equipo posee y los pone al servicio del proyecto.
- Planificar y realizar acciones que permita lograr las etapas del proyecto.
- Aprovechar las habilidades de las docentes, del niño y la niña, quienes se necesitan mutuamente para una buena educación, permitiendo así surgir las capacidades de aprendizaje que el párvulo posee.
- Observar y descubrir las diferentes formas que tienen los niños y las niñas, al participar, hacer, de elegir, de crear y de pensar, seleccionando las actividades enfrentadas a las motivaciones e intereses de los niños/as.
- Organizar las actividades en grupos pequeños, para facilitar la comunicación y la expresión de intereses personales, la experimentación y las interrelaciones, de los niños y niñas y las docentes.
- Escuchar, observar y entender las estrategias que los niños tienen para su aprendizaje en las diferentes situaciones.
- Los docentes ofrecen recursos, proveen de ocasiones donde pueden acudir los niños y las niñas cuando necesitan un gesto, una palabra, afecto y mediación en sus aprendizajes.
- Dirige el trabajo pedagógico a promover el aprendizaje del niño y niña, manejar el aula, preparar el ambiente físico, guiar al niño para alcanzar desarrollo, comunicar resultados del sistema educativo.

- La bidireccionalidad es un principio ineludible, en el que las habilidades del adulto y del niño se necesitan mutuamente para una buena enseñanza que permita aflorar las capacidades de aprendizaje que el niño posee.
- Realizar instancias de reflexión y análisis que nos permitirá un entrenamiento teórico práctico, de formación continua para los equipos de trabajo, (CAUE Y CAA), donde discutir sobre la implementación del sistema educativo reggiano y sobre los proyectos que se efectúan e incorporar a algunos representantes de las familias de los párvulos, para mejorar la calidad educativa y de los aprendizajes de los niños y niñas.

Con la comunidad

- Establecer coordinaciones con diversos organismos e instituciones para conocer y difundir las expresiones artísticas.
- Construir una red para la obtención de diversos recursos útiles para el desarrollo del PEI y el de las otras organizaciones sociales.

Evaluación

- Registros y documentación de las actividades que realizan los niños y las niñas.
- Registro de opinión de los propios párvulos, de los aprendizajes adquiridos.
- Informes a las familias de los niños y las niñas de los aprendizajes adquiridos
- Informe semestral y/o anual de los proyectos realizados con los niños y las niñas durante el período escolar.

Evaluación de la familia

- La familia se evaluará a través de su participación y compromiso en las diferentes acciones del proyecto. Ya sea en reuniones de seguimiento, de validación y de evaluación de PEI, en incorporación al proceso educativo, asistencia y participación en actividades de finalización de proyectos de aula y otros de apoyo en la implementación del PEI. También se considera la válida

colaboración desde el hogar con aportes para la realización de los proyectos de aula y del trabajo en casa con el cuaderno viajero y la participación y apoyo del Centro de Padres en el desarrollo del PEI.

- Se registrará esta información en registros de asistencias, fotografías y opiniones y en un cuadro de frecuencias de participación.

Evaluación de las docentes y para docentes

- Considerando que el equipo del jardín es quien lidera el seguimiento y sistematización del PEI, se mantendrá un proceso educativo permanente, donde se visualicen aspectos como:
- Los cambios realizados en los diferentes contextos del aprendizaje para la implementación del sistema educativo reggiano.
- Mantener y archivar registros de observación, documentación, de opinión de las niñas, de los niños, sus familias, fotografías de los aprendizajes alcanzados por las niñas y niños, durante los años propuestos en el PEI.
- Realizar cortes de evaluación cualitativas, en informes semestrales y/o anuales de las acciones implementadas, de los logros alcanzados, de las dificultades, de los aciertos y de las proyecciones.
- Se mantendrán informadas y comprometidas a las familias de los párvulos a través de reuniones, entrevistas, informes, dípticos/trípticos, finalizaciones de proyectos de aula realizados, cuadernos viajeros, de los avances del PEI, de los aprendizajes de sus hijos e hijas

Evaluación con la comunidad

- Cuántos contactos y gestiones se efectuaron.
- Nivel de participación del PEI, y opinión y reflexión al respecto.
- Pasantías, círculos de extensión, ponencias realizadas para dar a conocer el proyecto, implicancias y resultados alcanzados.