

SERIE DE HOJAS PARA EL JARDÍN

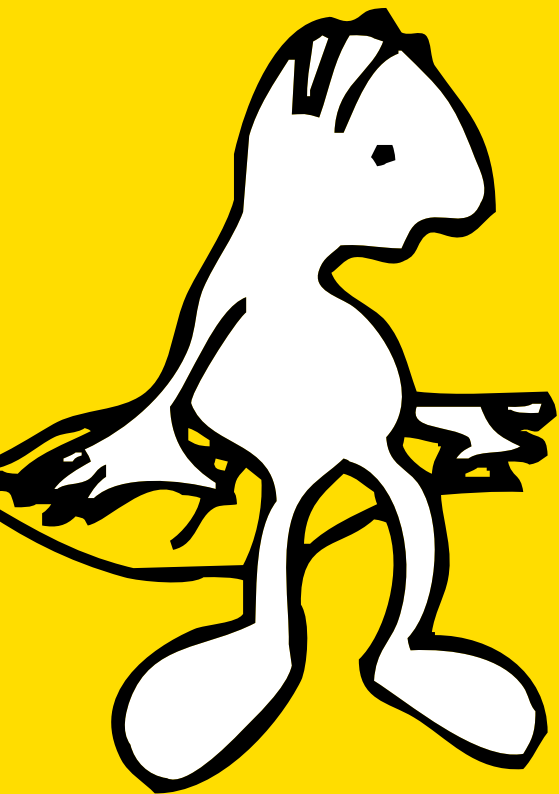


1



RECONOCIENDO
A LAS FAMILIAS:
EL VALOR DE LA
DIVERSIDAD





SERIE DE HOJAS PARA EL JARDÍN

1

RECONOCIENDO
A LAS FAMILIAS:
EL VALOR DE LA
DIVERSIDAD

J U N J I

1 / RECONOCIENDO A LAS FAMILIAS: EL VALOR DE LA DIVERSIDAD

SERIE DE HOJAS PARA EL JARDÍN

para la reflexión de las Comunidades de Aprendizaje de las Unidades Educativas (CAUE)

Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI)



Texto Danitza Jaramillo / Paula Delaveau

Edición Rosario Ferrer

Diseño e ilustración Macarena Correa

© Junta Nacional de Jardines Infantiles
Marchant Pereira 726
Santiago de Chile
www.junji.cl

Primera edición: noviembre 2016

Con el cofinanciamiento del BID, en el marco del Programa para la Expansión y Mejoramiento de la Educación Inicial (2015-2018).

Impreso en Chile por Gráfica LOM

Ninguna parte de esta publicación, incluido el diseño de la portada, puede ser reproducida, transmitida o almacenada, sea por procedimientos químicos, electrónicos o mecánicos, incluida la fotocopia, sin permiso previo y por escrito de la Junta Nacional de Jardines Infantiles.

PRESENTACIÓN

En concordancia a la actual Reforma Educacional que se lleva a cabo en Chile, la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI) propone a sus equipos educativos revisar las visiones y teorías que subyacen a las prácticas pedagógicas y, a la vez, examinar los sentidos que se le atribuyen al quehacer educativo como medio para asegurar la calidad en Educación Parvularia.

De este modo, y en el marco del proceso de formación continua de los equipos educativos, la institución releva el aprendizaje colaborativo, pues son estas instancias de reflexión las que favorecen la posibilidad de diseñar prácticas educativas de calidad, oportunas, pertinentes y con dinámicas desafiantes. Así, con la generación de procesos constructivos que impulsen la participación democrática de todos los actores docentes, se promueven ambientes de trabajo que potencian el análisis, la reflexión y la retroalimentación en posiciones de igualdad, que miran críticamente la realidad y toman decisiones de manera colaborativa y constructiva.

El Departamento Técnico Pedagógico de la JUNJI se ha propuesto como desafío fortalecer los procesos reflexivos y de construcción de conocimiento para el desarrollo de prácticas pedagógicas de calidad mediante la *Serie de Hojas para el Jardín*, destinada principalmente a las Comunidades de Aprendizaje de las Unidades Educativas (CAUE), que en la institución poseen la valiosa misión de ser instancias para la formación permanente.

En el Referente Curricular de la JUNJI, las comunidades de aprendizaje son definidas como “la organización que construye la comunidad educativa al involucrarse en un proyecto educativo propio, para educarse a sí misma y, consecuentemente con esto, potenciar la educación de los niños y niñas a su cargo y aportar experiencias y lecciones aprendidas a otras unidades educativas”.

La forma particular de visualización de estas instancias entrega oportunidades constantes de mejora, entendiendo la práctica educativa como dinámica y perfectible a través de procesos reflexivos que implican un cuestionamiento persistente al sentido de las prácticas pedagógicas.

Desde esta perspectiva, y con la intención de fortalecer los procesos reflexivos, se pretende activar las comunidades de aprendizaje y nutrirlas con nuevos insumos teóricos tendientes a intencionar la reflexión crítica, así como dotarlas de estrategias de formación, espacios de reflexión, instancias de encuentro, interacción y participación, siempre con el propósito de potenciar la mejora de la calidad en el nivel de Educación Parvularia.

INTRODUCCIÓN

Las familias son como las huellas digitales: sus características son tan únicas que resulta imposible encontrar una igual a la otra. Basta observar que están compuestas por personas, formas de relación y micro culturas tan diversas para confirmar, sin duda alguna, que todas son singulares e irrepetibles. En este contexto, ¿será posible identificar una familia ideal?

Este documento pretende invitar a profundizar la reflexión respecto de la valoración de la diversidad familiar en toda su plenitud, entendiendo que

el reconocimiento y la valoración de todas las personas y núcleos básicos de la sociedad es considerado un cimiento fundamental en educación para el establecimiento de relaciones de confianza y el desarrollo de procesos auténticos de participación.

En términos de su estructura, este documento está organizado en dos partes y cada una contempla un pequeño marco referencial y una propuesta de taller que se sugiere sea desarrollada en el contexto de las comunidades de aprendizaje de la unidad educativa.

1ª PARTE

LAS FAMILIAS Y SU DIVERSIDAD

Atendiendo la diversidad de núcleos básicos que componen la sociedad, los discursos y crecientes teorías sobre familia, recomiendan referirse al concepto *familias* en plural e invitan a considerar la diversidad familiar como un valor. En este contexto, es preciso señalar que la variedad de familias que hoy se conoce variará con el tiempo, ya que su constitución y rol social es, por definición, dinámico.

“La familia no es una categoría eterna e inmutable en el tiempo y en el espacio, sino una institución creada por individuos pertenecientes a una sociedad y sensibles a las necesidades del medio físico, económico y social. Su adaptación a la realidad conforma un proceso en continuo reajuste. Los movimientos en pro de una mayor liberación de la mujer conforman la punta del iceberg de un proceso inconcluso en el que el devenir histórico mostrará caminos, insospechados.”¹

De la cita anterior se extrae el concepto de categoría, que puede llevar a la siguiente reflexión: ¿por qué categorizar a las familias como migrantes, vulnerables, étnicas, uniparentales, nucleares, homoparentales?, ¿qué proceso educativo facilita la categorización o la asignación de etiquetas hacia las familias?

La categorización familiar, es decir, rotular a una familia con un concepto, se utiliza para identificar a un “otro” con fines de distinción, para realizar un proceso de segregación de un “otro” que se considera diferente a la cultura hegemónica imperante. Aunque si bien este proceso es favorable para atender a las especificidades de cada familia o contar con información para levantar ciertas políticas públicas, lamentablemente algunas categorías –como vulnerable, inmigrante, étnico, homoparental– quedan con un sello difícil de eliminar y se convierten en una carga y estigma social.

¹Vicente Llorent, *Familia y educación. Un enfoque pluridisciplinario*, 1996.

Por otro lado, el reconocimiento de la identidad familiar es el elemento fundamental para la existencia e integración de la sociedad.²

Lo importante entonces es reflexionar respecto a la diferencia entre reconocer y categorizar; entre identificar necesidades e instalar estereotipos estables.

Para erradicar estas distinciones estereotipadas, se propone un centro educativo democrático³ cuyo

La familia no es una categoría eterna e inmutable en el tiempo y en el espacio, sino una institución creada por individuos pertenecientes a una sociedad y sensible a las necesidades del medio físico, económico y social en el que se desenvuelve.

² Axel Honnet, *Entre Aristóteles y Kant. Esbozo de una moral del reconocimiento*, 1999.

³ Xesús Jares, "Derechos humanos y educación", 2009.

desafío sea contribuir a respetar los derechos humanos de todos y todas, sin distinción. Un centro educativo que valore la diversidad y genere un proceso real de inclusión, basado en el tejido de redes de diálogos auténticos conformadores de vínculos de confianza.

La educación inclusiva es una respuesta a la necesidad de reconocer la diversidad como un valor que promueve la interacción y participación significativa de todas las familias. Esto implica, a su vez, generar redes comunicativas con mayor intención con aquellas familias que producto de las conceptualizaciones y formas de interpretar la realidad, basadas en la diferenciación y desvaloración cultural, viven con el riesgo latente de ser excluidas y marginadas.⁴

Para hacer un proceso educativo inclusivo con las familias es importante generar espacios para reflexionar y opinar con los actores líderes –niñas, niños, director, directora, educadores de aula,

⁴ JUNJI, *Material de apoyo en educación inclusiva*, 2010.

técnicos en párvulos, presidente del centro de madres, padres y apoderados, delegados, miembros de instituciones y organizaciones de la comunidad–, sobre aquellas competencias profesionales, convicciones personales, ideas, sentimientos, que se tienen sobre la diversidad. ¿Qué opino de la diversidad? ¿Cómo me siento frente a la diversidad? Para tales efectos, el Premio Nacional de Ciencias Humberto Maturana indica que es fundamental comprender que la realidad siempre será observada y construida desde la subjetividad de cada persona.

En el múltiple y complejo panorama anterior, cabe la posibilidad de cuestionarse e invitar a generar procesos continuos de reflexión crítica como primer paso para contribuir a la transformación social.

Algunas preguntas clave podrían ser:

- ¿Puedo respetar y valorar como positivas otras realidades, construidas desde la subjetividad personal de sus actores?

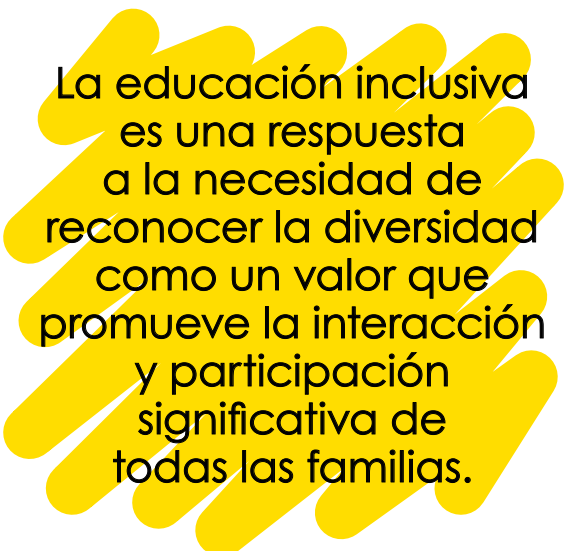
- ¿Cómo abordar la diversidad familiar sin prejuicios impuestos por una sociedad sancionadora de las diferencias?
- ¿Qué proceso personal debemos realizar para incluir sin distinción a cada familia al quehacer de la comunidad educativa?

Para avanzar en este sentido, Maturana propone una pedagogía basada en el amor, que apunte a “ver al otro como un legítimo otro en la convivencia”. Esta situación se torna un desafío imperante para la educación, ya que la sociedad que por décadas se ha construido, valora al “otro” en la medida en que “este otro” satisfaga sus deseos. “En ese proceso no le permitimos al otro ser sí mismo y le exigimos continuamente la autonegación para satisfacer nuestras aspiraciones”, dice Maturana.⁵

En esta misma línea, el filósofo y psicólogo alemán Axel Honneth plantea la existencia de tres esferas del reconocimiento: la del derecho, la de la solidaridad y la del amor,

⁵ Humberto Maturana, *El sentido de lo humano*, 1995.

esta última es la más elemental del ser humano, ya que entrega los componentes físicos y síquicos para el desarrollo de los individuos. El amor, es decir, ver al otro como legítimo otro, abre espacios para la sensibilización, que supone una escucha, observación profunda, comprensiva y libre de juicios ya que éstos últimos originan las primeras barreras de discriminación, comenta.⁶



La educación inclusiva es una respuesta a la necesidad de reconocer la diversidad como un valor que promueve la interacción y participación significativa de todas las familias.

ACTIVIDAD 1

TRABAJANDO EN COMUNIDADES DE APRENDIZAJES

¿Qué queremos lograr?

Promover la reflexión sobre cómo abordamos la diversidad familiar desde un plano personal.

¿Cómo nos organizaremos?

Se solicitará a los integrantes de las comunidades de aprendizaje distintas fotografías de sus propias familias con la finalidad de utilizarlas para sensibilizar y reflexionar durante la

lectura y realización de este taller. Luego de leer este cuadernillo, se solicitará que algunas personas den cuenta de sus apreciaciones generales sobre las ideas centrales del documento. Posteriormente, se solicitará que los asistentes se reúnan en grupos pequeños y mediten sobre las preguntas propuestas. Los grupos que quieran comentar sus reflexiones personales podrán hacerlo para abrir camino a un espacio de debate sobre sus vivencias personales.

⁶ Axel Honnet, op.cit.

Preguntas reflexivas

¿Qué siento cuando me relaciono con una familia que visualizo como diferente a la idea que tengo de mi familia?

¿Qué fortalezas y/o dificultades tengo para relacionarme con una familia que

visualizo como diferente a la idea que tengo de mi familia?

¿Cómo podría resolver estas dificultades personales y potenciar mis fortalezas para el crecimiento personal y profesional de mi comunidad educativa?

2ª PARTE

PRÁCTICA INCLUSIVA EN EL TRABAJO CON FAMILIAS

La diversidad es una de las características intrínsecas de la cultura⁷ que, en el contexto actual del mundo globalizado y de Chile en particular, ha ido adquiriendo una enorme visibilidad. Diferentes grupos sociales han enarbolado sus banderas mediante las que simbólicamente se han ido instalando los discursos de reconocimiento en la sociedad: reivindicaciones de género, etnia, clase, diversidad sexual, entre muchas otras. Sin embargo, es importante considerar que no todas ellas tienen igual significación, ya que sólo algunos de estos grupos son discriminados por

el resto de la sociedad⁸ e incluso entre ellos existen diferentes formas de experimentar la exclusión.⁹

Esta nueva mirada respecto de la sociedad tiene como fundamento un proceso de cambio de paradigma que transita desde uno que buscaba estabilizar a los sujetos sociales borrando sus marcas de identidad a uno que valora todas estas marcas como parte del ser social mismo. La educación no ha estado ajena a este contexto y de manera paulatina ha transformado sus paradigmas

⁸ Roberto Cardoso de Oliveira, *Etnicidad y estructura social*, 2007.

⁹ UNESCO, "Participación de las familias en la educación infantil latinoamericana", visto en agosto de 2014.

⁷ Claude Lévi-Strauss, *Raza y cultura*, 1999.

situando modelos de relación en los que la validez de lo diverso no está ya puesta en tela de juicio, sino más bien observada como una potencialidad que enriquece la experiencia de niños, niñas, sus familias y comunidades.

Acercando la mirada a lo que sucede en las comunidades educativas se pueden ver reflejadas las distintas configuraciones de este espectro de

diversidad, entre niños, niñas, sus familias, comunidad e, incluso, entre las propias familias.

Como la diversidad familiar es una nutrida realidad, en donde niñas y niños son parte importante, se plantean algunos criterios para potenciar una educación inclusiva que reconozca y valore la diversidad familiar.

LA REFLEXIÓN CRÍTICA COMO MEDIO PARA PROMOVER LA TRANSFORMACIÓN SOCIAL

Para generar una práctica pedagógica inclusiva es importante primero reflexionar críticamente sobre los cambios sociales de la posmodernidad¹⁰ y sensibilizar a

¹⁰Adolfo Vásquez, "La posmodernidad: nuevo régimen de verdad, violencia metafísica y fin de los metarrelatos", 2011.

La posmodernidad no es una época que se halle después de la modernidad como etapa de la historia. El "post" de la posmodernidad, a juicio de Gianni Vattimo, es "espacial" antes que "temporal". Esto quiere decir que estamos sobre la modernidad. La posmodernidad no es un tiempo concreto ni de la historia ni del pensamiento, sino que es una condición humana determinada, como insinúa Jean Lyotard. El término posmodernidad nace en el dominio del arte y es introducido en el campo filosófico por Lyotard con su trabajo denominado "La condición postmoderna". Lyotard explica la condición postmoderna de la cultura como una emancipación de la razón y de la libertad de la influencia ejercida por los "grandes relatos", los cuales, siendo totalitarios, resultaban nocivos para el ser humano porque buscaban una homogeneización que eliminara toda diversidad y pluralidad. Por eso, la posmodernidad se presenta como una reivindicación de lo individual y local frente

los diversos actores (niños y niñas, profesionales, técnicos, integrantes de las familias) respecto del valor de convivir con la diversidad y la incertidumbre. Para lograr esto, se propone generar espacios colectivos para la reflexión crítica intencionada, complementada con procesos de investigación. Lo anterior posibilitará

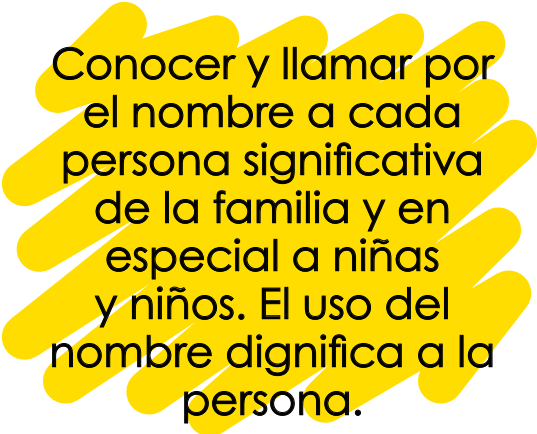
a lo universal. La fragmentación, la babelización, no es ya considerada un mal sino un estado positivo, porque permite la liberación del individuo, quien despojado de las ilusiones de las utopías centradas en la lucha por un futuro utópico, puede vivir libremente y gozar el presente siguiendo sus inclinaciones y sus gustos. La posmodernidad, dice Lyotard, es una edad de la cultura. Es la era del conocimiento y la información, los cuales se constituyen en medios de poder; época de desencanto y declinación de los ideales modernos; es el fin, la muerte anunciada de la idea de progreso.

la construcción de un centro educativo democrático que ampare, respete y valore a cada familia.

a) Enfoque de buen trato, prácticas de respeto y apertura hacia las familias

Generar con las familias un proceso intencionado de bienvenida al centro educativo y considerar diversos canales de comunicación. El primer encuentro entre un miembro de una familia y un agente educativo construirá las bases para el establecimiento de los primeros vínculos de confianza, muy necesarios para la construcción de aprendizajes en niñas y niños. La forma como hablamos y atendemos a las familias, la forma de comunicarnos (oral y corporal) en el modo en que recibimos y acogemos en la puerta de la unidad e invitamos a conocer el proyecto educativo institucional, marcará la diferencia. Todas las familias, sin distinción, merecen un trato amoroso, de respeto y diligente como integrantes de la comunidad educativa. Un trato poco cortés y con escaso diálogo construirá barreras sociales que serán un obstáculo para la generación de relaciones de confianza.

Acoger y visibilizar a cada familia como una “legítima otra”, desde el primer día que forma



Conocer y llamar por el nombre a cada persona significativa de la familia y en especial a niñas y niños. El uso del nombre dignifica a la persona.

parte de la comunidad educativa. Para esto, se recomienda intencionar un proceso de acogida que incorpore prácticas respetuosas, de diálogo, frente a cualquier requerimiento de índole pedagógico y administrativo: postulación, socialización del proyecto educativo, recorrido y presentación por las dependencias, entrega de documentos, entrevistas personales con educadora de aula, proceso participativo de adaptación de los niños y de las familias.

Conocer y llamar por el nombre a cada persona significativa de la familia y en especial a niñas y niños. El nombre, en sintonía con lo que señala UNICEF, es un atributo del derecho a la identidad, el cual es un medio para individualizar a las personas dentro de una sociedad. El nombre abarca todos los aspectos propios de la personalidad de cada sujeto, por lo que la omisión o cambio de un nombre

o un apellido no sólo alterará lo formal sino también el componente social. Al respecto, es importante evitar utilizar denominaciones hacia los adultos como “mamita” y/o “papito” porque infantilizan el trato del equipo educativo hacia las familias y, por tanto, afectan la visibilización del otro como un legítimo otro, desde su plena identidad. El uso del nombre dignifica a la persona. Por otra parte, es necesario seguir concientizando a las familias y en especial a los niños y niñas respecto de llamar a cada persona por su nombre, en tanto releva un atributo de identidad personal.

En los primeros días de incorporación de una familia a la unidad educativa se recomienda asignar un adulto vincular, es decir, un miembro de la unidad educativa que se responsabilice de construir los primeros lazos afectivos y relaciones de confianza que faciliten los procesos de adaptación. Esta persona, podría acompañar el proceso de inclusión y acoger de manera personal las inquietudes y dificultades. El centro educativo se convierte así en un lugar de encuentro, generador de confianza y potenciador de experiencias significativas para las diversas familias y en especial para los niños y niñas.

b) Enfoque de participación ciudadana, derechos de las familias y acuerdos de la vida cotidiana

Partir desde la convicción de que las familias son las agentes protagónicas para la formación de niños y niñas, considerando que todas ellas participan activamente en su educación. Reconocer y ampliar las posibilidades de participación dentro del contexto educativo será el gran desafío.

Se sugiere diagnosticar la diversidad familiar a través de técnicas o procedimientos cualitativos que permitan dialogar con los miembros de las familias. Esto con el propósito de comprender la singularidad de cada familia y promover el reconocimiento y valoración de ellas. Este diagnóstico debe ser libre de juicios de valor para evitar categorizar o etiquetar a las familias según su condición particular.

Generar espacios de diálogo sobre los derechos de las familias, en el contexto de la unidad educativa y como ciudadanos, propiciando la construcción de nuevas redes sociales de apoyo.

Establecer participativamente, es decir, con todos los actores sociales de la comunidad

educativa, criterios de convivencia y pedagógicos que resguarden, valoren y reconozcan las distintas características de las familias y que orienten el quehacer pedagógico. En esta misma línea se sugiere desarrollar procesos variados y flexibles de participación que puedan programarse con las familias.

Planificar y calendarizar, en conjunto con las familias, diversas formas de participación presenciales, no presenciales, formales y no formales, resguardando la pluralidad de intenciones pedagógicas, horarios y espacios a modo de incentivar procesos reales de participación familiar en el centro educativo.

Promover la participación de las familias en los procesos evaluativos de sus hijos e hijas como principales agentes educativos.

c) Enfoque de género

Promover la corresponsabilidad de madres y padres, encargadas, encargados, en la crianza en igualdad de género, para brindar las mismas oportunidades de desarrollo y aprendizajes a niños y niñas, evitando diferencias o preferencias que sean discriminadoras.

Valorar el rol de la mujer, como madre, abuela, cuidadora o jefa de hogar en la

familia, atendiendo sus características particulares y propiciando la construcción de redes de apoyo.

Generar instancias de diálogo reflexivo con la comunidad educativa para reivindicar el rol de la mujer en la sociedad, promoviendo relaciones bien tratantes entre los miembros de las familias.

Reconocer y valorar a las familias homoparentales como una realidad que se ha ido visibilizando en la sociedad.

Reconocer, valorar y apoyar la maternidad y paternidad adolescentes, promoviendo la construcción de redes sociales de apoyo.

d) Enfoque intercultural por la diversidad familiar

La interculturalidad como categoría de análisis es también una propuesta de relación horizontal entre contextos culturales diversos. A través de un enfoque intercultural es posible legitimar el valor de lo diverso e identificar las diferencias.

Generar instancias pedagógicas de diálogo y valoración de las culturas de pertenencia de las familias que participan en los jardines infantiles.

Planificar experiencias pedagógicas inclusivas que visualicen las diferentes características de cada familia, desde el punto de vista cultural, religioso, sexual, lingüístico, de requerimientos nutricionales, de salud y de aprendizaje, entre muchos otros.

Generar espacios reflexivos en donde participen todas las familias y cada una tenga la posibilidad de dar a conocer sus tradiciones familiares, juegos, canciones y prácticas de crianzas.

ACTIVIDAD 2

TRABAJANDO EN COMUNIDADES DE APRENDIZAJES

¿Qué queremos lograr?

Promover la reflexión sobre cómo abordamos la diversidad familiar como comunidad educativa.

¿Cómo nos organizaremos?

Luego de la lectura del documento se deberá solicitar a algunas personas que comenten las apreciaciones generales que consideren relevantes. Luego se reunirán en subgrupos de trabajo, de preferencia por sala, para conversar e idear propuestas sobre la base de las preguntas que a continuación se presentan. Se tomará

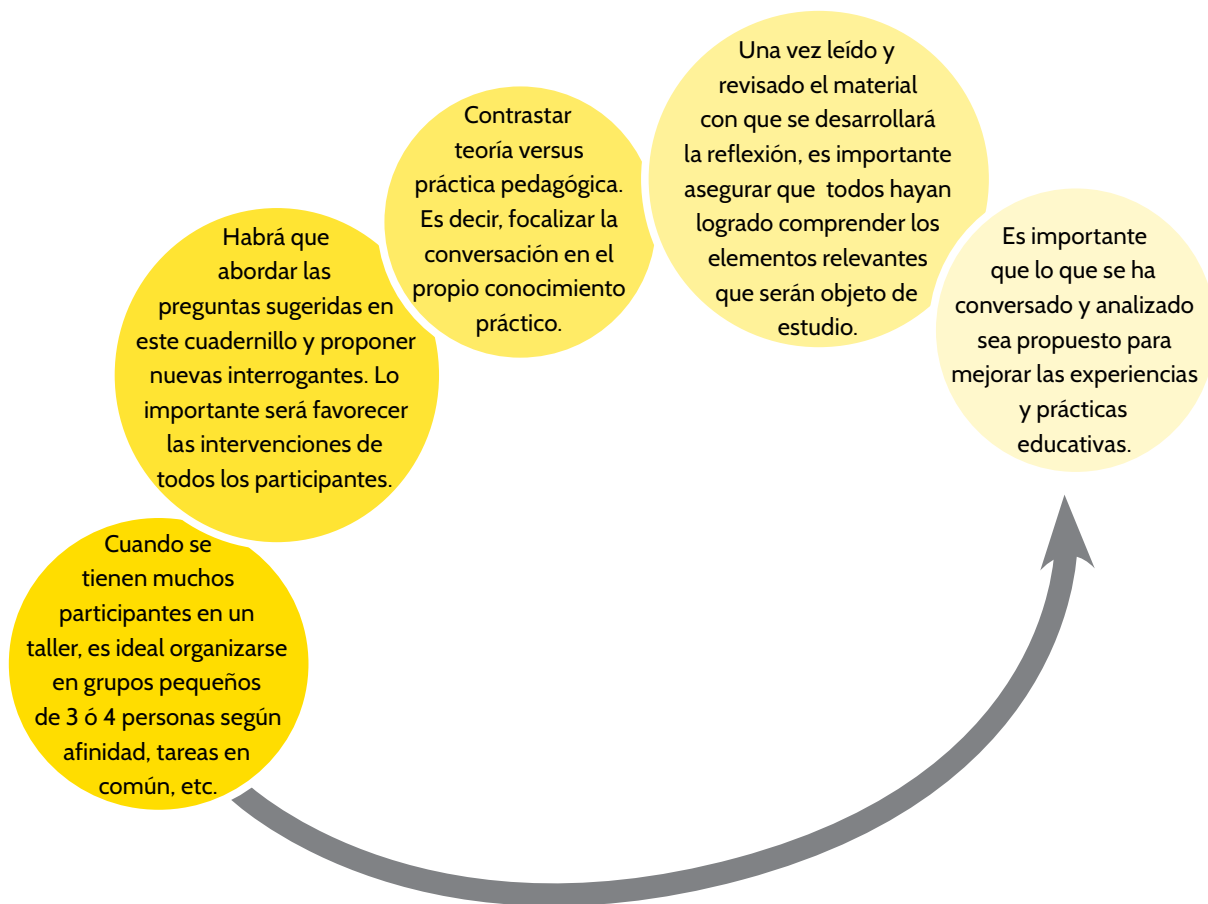
nota de las ideas centrales de los grupos, se expondrán las conclusiones por equipo y se establecerán estrategias para abordar la diversidad familiar como un valor.

Preguntas reflexivas

¿Cómo se ha abordado la diversidad en el trabajo con familias?

¿Cuáles son los desafíos y qué estrategias se proponen para realizar una educación inclusiva considerando la diversidad en el trabajo con familias?

ORIENTACIONES PARA EL DESARROLLO DE LA REFLEXIÓN



Fuente: Sección de Desarrollo Curricular, Departamento Técnico-Pedagógico JUNJI, 2016.

BIBLIOGRAFÍA

Roberto Cardoso de Oliveira, *Etnicidad y estructura social*, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, Universidad Autónoma Metropolitana, México, 2007.

Axel Honnet, *Entre Aristóteles y Kant. Esbozo de una moral del reconocimiento*, Logos: Anales del Seminario de Metafísica, Universidad Complutense, Madrid, 1999.

Xesús Jares, “Derechos humanos y educación”, en *Revista de Filosofía Eikasía*, Año V, N° 28, Oviedo, 2009.

JUNJI, *Material de apoyo en educación inclusiva*, Departamento Técnico-Pedagógico, Santiago, 2010.

Claude Lévi-Strauss, *Raza y cultura*, Editorial Altaya, Madrid, 1999.

Vicente Llorent, *Familia y educación. Un enfoque pluridisciplinario*, Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Sevilla, Sevilla, 1996.

Humberto Maturana, *El sentido de lo humano*, Dolmen Ediciones, Santiago, 1995.

UNESCO, “Participación de las familias en la educación infantil latinoamericana”, visto en agosto de 2014 en <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001390/139030s.pdf>.

Adolfo Vásquez, “La posmodernidad: nuevo régimen de verdad, violencia metafísica y fin de los metarrelatos”, en *Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, Universidad Complutense, Madrid, 2011.

Este libro fue editado y diseñado por Ediciones de la JUNJI y se terminó de imprimir en noviembre de 2016 en los talleres de Gráfica LOM.

Se utilizó la familia tipográfica Cabin para textos y para títulos la tipografía Avant Garde.

En el interior se utilizó papel hilado 106 grs., impreso a 2 tintas, y para las tapas, cartulina dúplex reverso café, 300 grs., impreso 3/1 color.

Dirección editorial Marcelo Mendoza

Edición Rosario Ferrer

Diseño Fernando Hermosilla / Macarena Correa

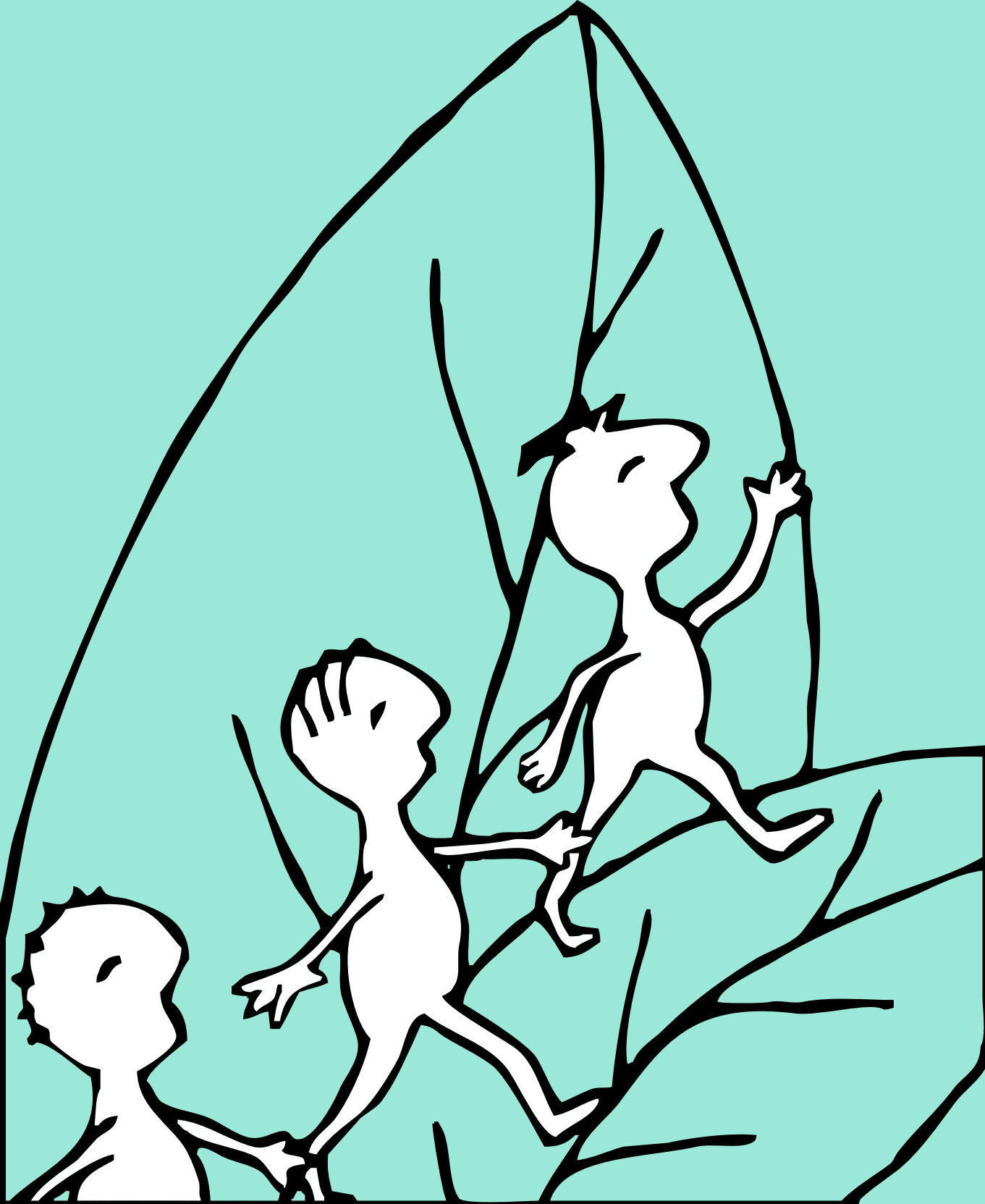
Producción Pilar Araya

Ediciones de la JUNJI es fruto de la convicción de la Junta Nacional de Jardines Infantiles por generar conocimiento, creatividad e innovación en educación e infancia y promover nuevos canales de aprendizaje y debate constructivo.

- 1** RECONOCIENDO A LAS FAMILIAS:
EL VALOR DE LA DIVERSIDAD
- 2** LIDERAZGO PEDAGÓGICO
TRANSFORMACIONAL DE LAS
COMUNIDADES EDUCATIVAS
QUE APRENDEN
- 3** ¿EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE
O PARA EL APRENDIZAJE?
- 4** AMBIENTES EDUCATIVOS
PROMOTORES DE
INTERACCIONES POSITIVAS
- 5** LA PRÁCTICA REFLEXIVA
- 6** CRIANZA CON RESPETO
- 7** LA SISTEMATIZACIÓN COMO
ESTRATEGIA DE PRODUCCIÓN
DE CONOCIMIENTO EN EL AULA
- 8** CURRÍCULO CON ENFOQUE
INTEGRADO EN EDUCACIÓN
PARVULARIA
- 9** CREATIVIDAD EN EL AULA
- 10** DIVERSIDAD EN EL AULA:
PRÁCTICAS EDUCATIVAS
EN AMBIENTES DIVERSOS
- 11** TRES MIRADAS DE
LA EDUCACIÓN INFANTIL

2

LIDERAZGO
PEDAGÓGICO
TRANSFORMACIONAL
DE LAS COMUNIDADES
EDUCATIVAS
QUE APRENDEN



SERIE DE HOJAS PARA EL JARDÍN

2

LIDERAZGO
PEDAGÓGICO
TRANSFORMACIONAL
DE LAS COMUNIDADES
EDUCATIVAS
QUE APRENDEN

J U N J I

2 / LIDERAZGO PEDAGÓGICO TRANSFORMACIONAL DE LAS COMUNIDADES EDUCATIVAS QUE APRENDEN

SERIE DE HOJAS PARA EL JARDÍN

para la reflexión de las Comunidades de Aprendizaje de las Unidades Educativas (CAUE)

Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI)



Texto Pamela Maturana / Paula Delaveau

Edición Rosario Ferrer

Diseño e ilustración Macarena Correa

© Junta Nacional de Jardines Infantiles
Marchant Pereira 726
Santiago de Chile
www.junji.cl

Primera edición: noviembre 2016

Con el cofinanciamiento del BID, en el marco del Programa para la Expansión y Mejoramiento de la Educación Inicial (2015-2018).

Impreso en Chile por Gráfica LOM

Ninguna parte de esta publicación, incluido el diseño de la portada, puede ser reproducida, transmitida o almacenada, sea por procedimientos químicos, electrónicos o mecánicos, incluida la fotocopia, sin permiso previo y por escrito de la Junta Nacional de Jardines Infantiles.

PRESENTACIÓN

En concordancia a la actual Reforma Educacional que se lleva a cabo en Chile, la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI) propone a sus equipos educativos revisar las visiones y teorías que subyacen a las prácticas pedagógicas y, a la vez, examinar los sentidos que se le atribuyen al quehacer educativo como medio para asegurar la calidad en Educación Parvularia.

De este modo, y en el marco del proceso de formación continua de los equipos educativos, la institución releva el aprendizaje colaborativo, pues son estas instancias de reflexión las que favorecen la posibilidad de diseñar prácticas educativas de calidad, oportunas, pertinentes y con dinámicas desafiantes. Así, con la generación de procesos constructivos que impulsen la participación democrática de todos los actores docentes, se promueven ambientes de trabajo que potencian el análisis, la reflexión y la retroalimentación en posiciones de igualdad, que miran críticamente la realidad y toman decisiones de manera colaborativa y constructiva.

El Departamento Técnico Pedagógico de la JUNJI se ha propuesto como desafío fortalecer los procesos reflexivos y de construcción de conocimiento para el desarrollo de prácticas pedagógicas de calidad mediante la *Serie de Hojas para el Jardín*, destinada principalmente a las Comunidades de Aprendizaje de las Unidades Educativas (CAUE), que en la institución poseen la valiosa misión de ser instancias para la formación permanente.

En el Referente Curricular de la JUNJI, las comunidades de aprendizaje son definidas como “la organización que construye la comunidad educativa al involucrarse en un proyecto educativo propio, para educarse a sí misma y, consecuentemente con esto, potenciar la educación de los niños y niñas a su cargo y aportar experiencias y lecciones aprendidas a otras unidades educativas”.

La forma particular de visualización de estas instancias entrega oportunidades constantes de mejora, entendiendo la práctica educativa como dinámica y perfectible a través de procesos reflexivos que implican un cuestionamiento persistente al sentido de las prácticas pedagógicas.

Desde esta perspectiva, y con la intención de fortalecer los procesos reflexivos, se pretende activar las comunidades de aprendizaje y nutrirlas con nuevos insumos teóricos tendientes a intencionar la reflexión crítica, así como dotarlas de estrategias de formación, espacios de reflexión, instancias de encuentro, interacción y participación, siempre con el propósito de potenciar la mejora de la calidad en el nivel de Educación Parvularia.

INTRODUCCIÓN

El siguiente documento es un texto ideado para la reflexión de la práctica pedagógica de las comunidades educativas. Su contenido se centra en el Liderazgo Pedagógico Transformacional que apunta a profundizar la mirada sobre las interacciones que se producen en el contexto educativo en los diferentes niveles de la gestión técnica, respecto de las formas de conducir el proceso educativo y el impacto que éste tiene en las personas y en el despliegue de la práctica pedagógica para el aprendizaje y transformación constante de las comunidades que aprenden.

El documento se estructura abordando el Liderazgo Pedagógico Transformacional como contenido de análisis, vinculando la propuesta teórica conceptual con el arte a través del cine. Para estos efectos, se ha tomado como excusa vinculante la película “Los coristas,”¹ cuya propuesta permite de una manera experiencial relacionar la trama central y las características del protagonista con las dimensiones que teóricamente presenta un o una líder transformacional. Por otra parte, el documento se centra en

¹ La película “Los coristas” (2004), del director Christophe Barratier, narra la historia que se desarrolla en un reformatorio francés en 1949, durante la posguerra.

profundizar la propuesta técnica de la JUNJI entregando mayores elementos que permitan relacionar el Liderazgo Pedagógico Transformacional con un enfoque comunitario sustentado en el interés superior del niño y la niña. Esta propuesta técnica busca el desarrollo de la educación inicial a través de una visión de liderazgo que inspire a la comunidad educativa a la construcción de una identidad colectiva basada

en una comunidad de sentidos, para organizar las formas en las que se quiere convivir.²

Finaliza este documento con una invitación al desarrollo de un taller para la reflexión individual y colectiva, cuyo fin es iniciar el diálogo al interior de la Comunidad de Aprendizaje de la Unidad Educativa.

REFLEXIONES SOBRE LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL

El Marco Técnico Pedagógico para la Mejora de la Calidad de las Prácticas Educativas de la JUNJI plantea el desafío de promover el Liderazgo Transformacional, propuesta que “implica una visión de liderazgo que inspire a una comunidad educativa a tener convicciones profundas sobre el sentido de la educación inicial, reflexionar críticamente y transformar la realidad teniendo una visión de futuro compartida”.³ Este proceso conlleva el ejercicio ciudadano de una práctica dialógica democrática con las

personas que habitan la comunidad educativa, para la construcción de un proyecto pedagógico, en base a cuestionamientos profundos respecto del concepto de niña y niño, finalidad de la educación, entre otros. Esto supone además transparentar las concepciones, nociones, ideas, imaginarios, mitos, que tienen los diversos actores sociales sobre la Educación Parvularia y recrear nuevas significaciones para construir la definición política pedagógica del jardín infantil, como ciudadanos todos

² Ricardo Hevia, “Frente a la crisis de sentido, una pedagogía de la confianza”, 2006.

³ JUNJI, *Marco técnico pedagógico para la mejora de las prácticas educativas*, 2015.

comprometidos con la educación y el desarrollo social del país. Pero ¿qué significa liderar transformacionalmente?, ¿quiénes pueden desarrollar un liderazgo transformacional?, ¿qué características tiene esta forma de liderazgo?, ¿por qué vincularla a la propuesta educativa de la JUNJI?

Para profundizar sobre esta interesante propuesta, se hará el ejercicio de ver la película “Los coristas” para analizar su trama, que se desarrolla en Francia durante 1949, y la figura de su protagonista, el músico Clément Mathieu. Quienes habrán tenido la posibilidad de verla recordarán a Clément, quien habiendo tenido poca fortuna como músico, decide dedicarse a ser maestro, elección de vida que lo lleva a ser profesor en “El fondo del estanque”, un internado para niños con mala conducta. ¡Habrán que imaginar las interacciones, los espacios, colores y personajes que trae consigo esta película!

Como Clément, todos quienes por cualquier razón o circunstancia han

elegido ser educadores enfrentan diariamente una lucha interna con las propias convicciones, creencias y representaciones sociales respecto a la idea que se tiene sobre educación: ¿qué es educar?, ¿cómo hacer educación?, ¿a quién educar?, ¿para qué educar?, ¿cómo relacionarse con los miembros de la comunidad educativa?, ¿cómo liderar los procesos de aprendizajes? o más bien ¿cómo liderar el sentido de la educación? En este esfuerzo complejo por responder preguntas tan profundas, aparecen en la mente recuerdos respecto de cómo los maestros de hoy fueron ayer educados, ¿qué características tenían, por ejemplo, sus educadoras o, incluso, su primera profesora?, ¿qué caracterizaba a la directora de su primera escuela?...

Dentro de esta misma lucha interna se configuran también los saberes que los educadores han construido producto de la experiencia familiar y profesional como por ejemplo, ¿qué ideas tienen de la vida?, ¿qué experiencias personales y laborales han tenido que los hacen tener ciertas creencias?, ¿qué reflexiones

personales y profesionales les hacen posicionarse con una forma de hacer educación, con una forma de liderazgo en particular?

Estas preocupaciones e interrogantes no son nuevas. Históricamente el ser humano se ha cuestionado el concepto de liderazgo y lo ha relacionado con características mitológicas, de fuerza, poder, influencia e, incluso, a características propias de lo masculino, la persuasión y la relación de poder.⁴ Por otro lado, el liderazgo ha sido además campo de ocupación y creación del ámbito empresarial muy alejado de las aspiraciones éticas y valóricas de las instituciones educativas.⁵

Por lo anterior, es común enfrentarse, como es el caso de Clément, con liderazgos en centros educacionales que, asumiendo las características descritas, buscan dominar y controlar, subordinando a los diversos miembros de una organización, esperando cumplimiento y obediencia.

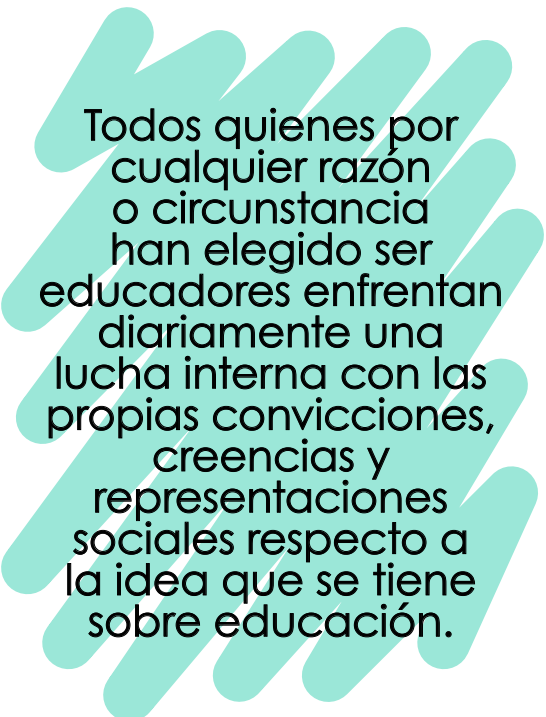
⁴ Claudio Thieme, *Liderazgo y eficiencia en la educación primaria: el caso de Chile*, 2005.

⁵ Angélica Salazar, "El liderazgo transformacional: ¿modelo para organizaciones educativas que aprenden?", 2006.

Es así como el protagonista de "Los coristas" se siente en una encrucijada respecto del tipo de dominación al que está sometido él y los niños del internado, debido a que el liderazgo que ejerce su director simboliza una relación vertical, de poder, dominación y sanción que espera la obediencia de quienes somete a sus órdenes.

El filósofo e historiador Max Weber describió ese tipo de liderazgo como una dominación racional que descansa en la creencia de la legalidad de las ordenaciones estatuidas y de los derechos de mandos de los llamados por esas ordenaciones a ejercer la autoridad. En otras palabras, se produce un acto de obediencia de los subordinados por el sólo hecho de visualizar que quien efectúa la orden es quien tiene la autoridad legal para hacerlo. Este tipo de liderazgo no ofrece espacios de reflexión y va generando un sentimiento de desconfianza en las capacidades personales y profesionales de quienes componen la organización. El control que involucra esta dinámica de relaciones ejerce un "control que somete,

sometimiento que exige obediencia, obediencia que genera miedo e inseguridades.”⁶



Todos quienes por cualquier razón o circunstancia han elegido ser educadores enfrentan diariamente una lucha interna con las propias convicciones, creencias y representaciones sociales respecto a la idea que se tiene sobre educación.

En esta lógica de relaciones, la convivencia se tensiona pues se espera que los educandos “se comporten”, se disciplinen, se mantengan sentados, atentos a escuchar, se comporten como subordinados. El éxito del proceso de aprendizaje está puesto en cuán

“dóciles” son las niñas y niños para recibir y obedecer las instrucciones que el educador con su sabiduría proporciona.

En estos espacios la homogeneidad se apodera de la creatividad, anula la diversidad y los encuentros entre las personas referidas a diálogos y conversaciones. Por el contrario, se toman los espacios relacionales, la “transacción”, es decir, los premios y sanciones según el cumplimiento de un contrato establecido unidireccionalmente por quien ejerce el poder.

Favorablemente, quienes hacen educación están invitados a reflexionar constantemente sobre sus sentidos, parar y remirar las propias prácticas para transformarse, desde las propias convicciones. Humberto Maturana dice: “Tenemos que sentirnos invitados a vivir y convivir contestando responsablemente todas las preguntas que surjan: ¿qué es educar?, ¿cómo estamos educando a nuestros niños, niñas y jóvenes?, ¿qué deseamos de la educación?, ¿qué desean los educandos del proceso

⁶ Humberto Maturana, “Biología del conocer y biología del amar. Desde la matriz biológica de la existencia humana”, 2006.

educativo?, ¿educar es tarea sólo del colegio?, ¿quiénes son los actores comprometidos en este proceso?, ¿de quién es la responsabilidad de la tarea educativa? Sólo desde un espacio reflexivo que nos abra la mirada a nuestra multidimensionalidad relacional podríamos generar una nueva mirada a nosotros mismos, convirtiéndonos como adultos en un frente transformador, al hacernos cargo responsablemente de la tarea educativa: educar es un proceso de transformación en la convivencia de todos los actores involucrados y, si queremos que nuestros niños y niñas crezcan como seres autónomos en el respeto por sí mismos y con conciencia social, tenemos que convivir con ellos respetándolos y respetándonos en la continua creación de una convivencia en la colaboración desde la confianza y el respeto mutuos.”⁷

Clément sumido en un mundo de contradicciones respecto de las dinámicas de convivencia que en la película generaba el liderazgo del director del internado y sus propias

convicciones respecto de su concepto de persona y sentido de la educación, comienza a vivir un proceso interno de complejas reflexiones personales frente a las cuales muchas veces no ve la salida. ¿Quiénes conforman las CAUE se habrán encontrado alguna vez en esta situación?

Avanzada la película y una vez tocado fondo, es posible advertir que Clément comienza a mirar dentro de sí mismo, a recuperar su identidad, a hacer uso de su carisma, como forma de relación con los otros. En este proceso vislumbra, además, que no ha puesto atención a las particularidades de sus estudiantes, es decir, no se ha detenido a rescatar y potenciar las fortalezas de todos aquellos jóvenes que aspiran –como todos– al reconocimiento y valoración como legítimas personas. De esta forma, Clément, poco a poco comienza a convertirse en un líder transformacional y como tal empieza a “crear una visión de futuro e invierte mucho tiempo en compartirla”,⁸ a darle sentido y sumar convicciones.

⁷ Ibid.

⁸ Ximena Georgette, *El liderazgo transformacional como agente motivador en un establecimiento municipal*, 2014.

Un líder transformacional presenta un alto nivel de carisma, pero además presenta otros elementos esenciales, pues no sólo con carisma se pueden transformar fenómenos tan complejos como el proceso educativo. “El carisma o influencia idealizada como parte importante del constructo más amplio de liderazgo transformacional, hace referencia al despliegue, por el líder, de comportamientos que resultan ser modelos de rol para sus seguidores, pudiendo demostrar consideración por las necesidades, compartiendo riesgos con los seguidores, siendo consistente y mostrando altos estándares de conducta ética y moral. El líder es respetado, admirado y tiene alta confianza de quienes le siguen, siendo modelos de identificación e imitación.”⁹

Una de las razones por cuales el liderazgo transformacional es adecuado para el desarrollo de las comunidades educativas consiste en que, además del carisma, los líderes transformacionales buscan empoderar y elevar a los miembros

de la comunidad, por tanto, las comunidades se transforman en comunidades que aprenden con autonomía, compromiso con los ideales y corresponsabilidad.

El crecimiento personal que se produce en cada miembro de la comunidad educativa, (niñas, niños, familias, equipo educativo, agentes sociales comunitarios) permite que cada persona se convierta a la vez en un líder transformacional, pues las convicciones personales, el ideario construido en lo comunitario, el establecimiento de confianzas en las capacidades personales y profesionales de todos los actores sociales, hace posible que cada uno crea en sí mismo y en sus capacidades para transformar su entorno.

Es así como Clément descubre el talento de uno de sus estudiantes, su maravillosa voz le cautiva, el profesor lo escucha, admira, reconoce y valora, abriendo una puerta a la construcción de un sentido compartido. El joven Pierre Morhange, a la vez, siente el reconocimiento de su profesor y eso le permite florecer como

⁹ Ibid.

persona. A su vez Peppinot, como llaman sus compañeros a un dulce y menudo niño pequeño, se vuelve líder transformacional y gana el reconocimiento de sus pares.



Los líderes transformacionales buscan empoderar y elevar a los miembros de la comunidad, por tanto, las comunidades se transforman en comunidades que aprenden con autonomía, compromiso con los ideales y corresponsabilidad.

Por otra parte, los líderes transformacionales inspiran y activan lo procesos internos de motivación personal de cada uno de sus actores, potenciando el trabajo en equipo con significado y persistencia.

Asimismo, los líderes transformacionales estimulan intelectualmente, instan al cuestionamiento constante, a la creatividad, ofreciendo espacios de libertad y de autonomía en su máxima expresión. Crean climas que permiten a todas las personas, hacer planteamientos, formular nuevas ideas, “sin enjuiciar sus planteamientos por ser distintos a los del líder ni criticar sus errores en público”.¹⁰ Uno de los aspectos importantes de este tipo de liderazgo es que presenta una visión muy positiva de la diversidad y, por tal razón, hace sentir únicas y valoradas a cada una de las personas que componen la comunidad educativa.¹¹

En este escenario los líderes transformacionales son capaces de generar cambios profundos considerando las potencialidades de todas las personas de la comunidad, cambiando las relaciones basadas en la disciplina por relaciones basadas en la confianza.

¹⁰ *Ibíd.*

¹¹ *Ibíd.*

LIDERAZGO PEDAGÓGICO TRANSFORMACIONAL COMUNITARIO

El Liderazgo Pedagógico Transformacional Comunitario pone al centro la pedagogía, es decir, pone al centro a niños y niñas como sujetos de derechos de una educación de calidad, considerándolos como ciudadanos que aportan desde sus fortalezas, desde su cultura, territorio, historia, sentimientos y emociones. En este sentido liderar pedagógicamente implica el desarrollo de un proceso didáctico riguroso, integral y pertinente a la realidad del aula y de cada niño y niña en particular, apreciando además a sus familias en su diversidad.

Una comunidad educativa que lidera pedagógicamente y transformacionalmente se ocupa siempre de reflexionar ¿cómo aprenden las niñas y niños?, ¿cómo intencionar las interacciones, los espacios, los recursos, para ampliar las oportunidades de aprendizajes integrales de niñas, niños y sus familias? Es decir, se ocupa constantemente de aprender.

Por otro lado, lo comunitario es relevante, entendiendo que el liderazgo no es propio del director o directora. Por el contrario existe una visión de liderazgo compartido que aflora desde una convivencia basada en el respeto a la diversidad, en las capacidades de todas y todos y desde la confianza. Este rasgo comunitario tiene una fuerte influencia social, por tanto además es sensible a las problemáticas e injusticias que viven los diferentes actores de la comunidad.

La valorización constante de los niños en la película, el respeto por todos los estudiantes, la individualización de cada uno de ellos frente a sus fortalezas y debilidades, hacen que poco a poco el profesor Clément comience a ser respetado y valorado por los propios alumnos indisciplinados. Si en un comienzo los alumnos expresaron no querer nunca ser de grandes maestros por evocarles este rol un gran odio hacia la autoridad, más adelante la actitud

cambia, sólo porque Clément se anima a desarrollar una pedagogía humanista y esperanzadora que logra finalmente que el resto de los profesores se muestren interesados en sus clases de coro y lleguen a cuestionar la autoridad del director por convencerse de que los alumnos pueden ser más que niños mal portados. Clément avanza hacia un liderazgo transformacional comunitario en donde todos en la escuela –alumnos, profesores, auxiliares– son importantes y tienen mucho que aportar en un proyecto común.

Este panorama es el que plantean Bass y Avolio¹² cuando declaran que los líderes transformacionales, a través de la influencia ejercida en sus interrelaciones con los miembros del grupo, estimulan cambios de visión que conducen a cada individuo a dejar de lado sus intereses particulares para buscar el interés colectivo, aún cuando no tenga satisfechas sus necesidades vitales existenciales (seguridad y salud) o relacionales (amor y afiliación).

Ese cambio de prioridades del individuo permite la expansión de su abanico de necesidades con la inclusión de la necesidad de crecimiento personal, a través del compromiso que adquiere la persona con el logro del objetivo grupal. Este cambio da como resultado que las personas dentro de la organización tengan potencial para convertirse en líderes autodirigidos, autorregulados, autoactualizados y autocontrolados.¹³

En este sentido, es esencial reconocer al otro desde sus particularidades, experiencias, desafíos, ilusiones y tristezas. Sólo se logra una mirada conjunta, cuando además de compartir desafíos y metas en común, se reconoce la historia del otro, se respeta y valora. Clément justamente lo hace al mirar a sus estudiantes desde sus fortalezas y no como delincuentes (el nombre del reformatorio es “Fondo del estanque”). Clément decide creer en sus estudiantes y reconocerlos. Es ahí donde comienza la diferencia de todo.

¹² Otilia Bracho y Jesús García, “Algunas consideraciones teóricas sobre el liderazgo transformacional”, 2013.

¹³ B.M. Bass, *Leadership and performance beyond expectations*, Free Press, 1985.

Generalmente, los que han decidido hacer de sus vidas el gran desafío de educar, se encuentran con mitos y afirmaciones que comúnmente utilizan y hacen realidad, sin que éstas lo sean de verdad. Así, los educadores con más experiencia suelen afirmar que las nuevas generaciones de docentes son menos comprometidas con su trabajo; mientras que éstas aseveran que los antiguos profesores tienen prácticas anticuadas que no quieren innovar. También se escucha que las familias ya no son las mismas de antes y que los niños y niñas no son lo que eran. Afirmaciones y generalizaciones como esas se realizan desde una experiencia particular sin, necesariamente, empatizar con las vivencias que otros han tenido. Lo mismo ocurre con la visión de las familias y lo que ellas pueden llegar a aportar. Por eso, avanzar hacia el camino del liderazgo pedagógico transformacional comunitario requiere mirar a esa comunidad de forma sistémica y con toda su historia, mirarla humanamente. En este sentido, el liderazgo comunitario transformacional requiere de manera

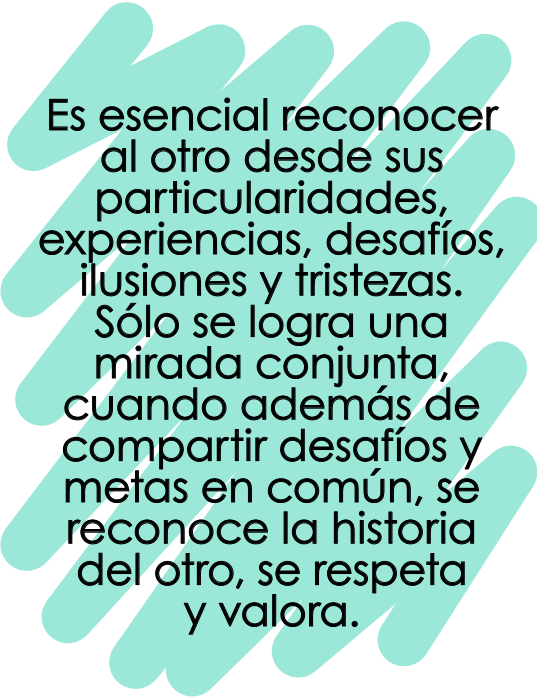
determinante vincularse desde las emociones. Las emociones también son parte constitutiva de lo humano. En efecto, los seres humanos, aunque no siempre sean conscientes de este hecho, viven en el emocionar. La observación de la fenomenología de las emociones reviste una gran importancia para el liderazgo. Parte sustantiva del liderazgo tiene que ver con la dimensión emocional, de allí la necesidad de profundizar en ella, porque el liderazgo se prueba en situaciones complejas, en momentos difíciles o críticos. (Clément, finalmente demuestra su liderazgo transformacional, al reconocer el valor de los estudiantes y al potenciar al máximo a los, supuestamente, “niños delincuentes”).

Desde este enfoque el liderazgo es entendido como una función compartida, “aquello que estimula a individuos y equipo a dar lo mejor de ellos mismos para lograr un objetivo común previamente establecido”.¹⁴

El ejercer un liderazgo transformacional, desde una mirada humanista, requiere

¹⁴ Aurelio Villa y Manuel Poblete, *Análisis y mejora de los equipos directivos de centros educativos: cómo desarrollar el liderazgo*, 2000.

potenciar al máximo a las personas que conforman una comunidad, desde cuatro elementos clave como los ha definido Bass.



Es esencial reconocer al otro desde sus particularidades, experiencias, desafíos, ilusiones y tristezas. Sólo se logra una mirada conjunta, cuando además de compartir desafíos y metas en común, se reconoce la historia del otro, se respeta y valora.

a) Influencia idealizada (liderazgo carismático)

Es fuerte entre líderes que tienen una visión y sentido de misión, que se ganan el respeto, confianza y seguridad y que adquieren una identificación individual fuerte de sus seguidores. Los líderes que presentan influencia idealizada son capaces de obtener el esfuerzo extra requerido de los seguidores

para lograr niveles óptimos de desarrollo y desempeño.

b) Consideración individualizada

Los líderes se concentran en diagnosticar las necesidades y capacidades de los seguidores. Diagnostican las necesidades de los seguidores y atienden a ellas individualmente. También delegan, entrenan, aconsejan y proveen retroalimentación para el uso en el desarrollo personal de los seguidores. Elevan el nivel de necesidad y seguridad de los seguidores para adquirir mayores niveles de responsabilidad. La responsabilidad de los seguidores no sólo cubre simplemente sus requisitos de trabajo ni está dirigida exclusivamente a maximizar el desempeño; por el contrario, los seguidores están adquiriendo mayor responsabilidad para su desarrollo personal, que pueden incluir tales actividades como los desafíos del trabajo mismo.

c) Estimulación intelectual

Los líderes activamente fomentan una nueva mirada a viejos métodos/problemas. Fomentan la creatividad y enfatizan un re-pensamiento y re-examinación de suposiciones subyacentes a los problemas. Utilizan la intuición así como una lógica más formal para solucionar los problemas. Los líderes que estimulan intelectualmente desarrollan seguidores que atacan los problemas usando sus propias perspectivas

únicas e innovativas. Los seguidores se transforman en solucionadores de problemas más efectivos con y sin la facilitación del líder. Llegan a ser más innovadores con respecto a su análisis de problemas y de las estrategias que usan para resolverlos.

d) Liderazgo inspiracional

Los líderes dan ánimo, aumentan el optimismo y entusiasmo y comunican sus visiones de futuros realizables con fluidez y seguridad. Proveen visión la cual estimula la energía para lograr altos niveles de desempeño y desarrollo.

Estos cuatro elementos característicos del liderazgo transformacional

provocan en las comunidades un efecto cascada, estimulando tanto el desarrollo de cada individuo como la transformación del colectivo, ya que finalmente el liderazgo es entendido como una función compartida.

En este sentido, el liderazgo compartido y el trabajo en equipo deberían ser la base del funcionamiento y la estructura de la comunidad y para ello deberán realizarse aprendizajes como equipo y el cumplimiento de ciertos requisitos, tanto en lo que respecta a la estructura como al desarrollo de procesos de trabajo en conjunto.

RECONOCERSE COMO UNA COMUNIDAD QUE APRENDE

Durante este texto se ha reflexionado acerca del liderazgo y realizado ciertas analogías con Clément, protagonista de “Los coristas”. Sin embargo, el final de la película no muestra un cambio en la visión de la escuela ni en su director. Eso lleva a preguntar si Clément tenía verdaderamente características de un

líder transformacional: si creyó en sus estudiantes y en su comunidad ¿qué fue lo que falló? La respuesta quizá esté en un elemento clave, que es que la comunidad se debe reconocer como una comunidad que aprende y que se encuentra en constante cambio.

Las comunidades que aprenden se construyen a partir de confianza y colaboración entre sus protagonistas y se reúnen alrededor de un interés compartido. Es aquí, donde se crea sentido de pertenencia; un clima de confianza y respeto que contribuye a que las personas se sientan cómodas y participen como ciudadanos y ciudadanas en la construcción colaborativa de conocimiento y redes de convivencias en las que se quiere vivir.

La interdependencia positiva entre los miembros de la comunidad, en base al aporte de todas las personas, hace que el aprendizaje en compañía sea un proceso comunitario y no simplemente grupal.¹⁵

Las comunidades que aprenden trabajan intencionadamente para lograr el mismo fin, en un contexto que va más allá de la simple colaboración. Los miembros tienen un alto sentido de identificación con sus compañeros, el proyecto y la comunidad a la que pertenecen.

A las comunidades de aprendizaje se les suelen atribuir numerosos propósitos, siendo su finalidad última mejorar la educación. Así, desde una perspectiva amplia, convertirse en una comunidad de aprendizaje se considera una de las dimensiones operativas básicas para llegar a ser una escuela ideal, o bien, condición previa para lograr la mejora educativa. Relacionadas con el cambio e innovación educativa, el apoyo a la creación de comunidades profesionales de aprendizaje se considera uno de los principios para guiar la planificación y organización de proyectos de cambio educativos.¹⁶

En una comunidad que aprende existen dos elementos esenciales que permiten ejercer un liderazgo transformacional y democrático: por una parte, la comunidad debe reconocerse y moverse en un ambiente enriquecedor que promueve la cooperación mutua, se apoya emocionalmente, estimule el crecimiento personal, profesional y la sinergia de esfuerzos. Así, la

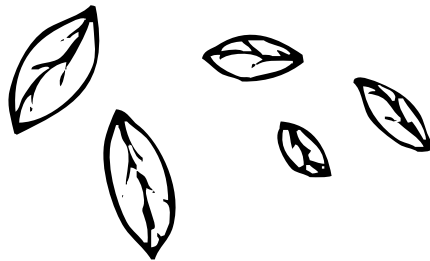
¹⁵ Álvaro Galvis Panqueva y Diego Leal Fonseca. *Aprendiendo en comunidad, más allá de aprender y trabajar en compañía*, 2008.

¹⁶ Enriqueta Molina Ruiz, "Creación y desarrollo de comunidades de aprendizaje: hacia la mejora educativa", 2005.

comunidad se identifica y se muestra como una comunidad sólida y segura porque el grupo actúa como una red de apoyo que ayuda a aprovechar mejor las oportunidades y minimizar las dificultades o amenazas, porque las decisiones son compartidas y se planifica en equipo.

Un segundo elemento corresponde a las perspectivas múltiples. Es claro que una comunidad creada sobre el reconocimiento y respeto de todos sus participantes se enriquece por los métodos, enfoques, estructuras y voces diferentes que tendrán lugar en ella. Los distintos modos de participación que se experimentan plantean la necesidad de mayor variedad en los enfoques

y perspectivas para poderlos acomodar a la variedad de estilos y necesidades de aprendizaje. Es así que, en el reconocimiento del otro, se encuentran también elementos comunes que permiten tener una visión conjunta pero diversa de lo que se quiere alcanzar como comunidad. Si no se reconocen como valiosas las ideas y visiones de los otros es imposible que una comunidad se reconozca y lidere en lo transformacional. En la película “Los coristas”, Clément navegaba solo; si el director y todos los profesores hubiesen reconocido el valor del otro, de sus experiencias y de sus visiones, tal vez el reformatorio “El fondo del estanque” habría tenido otro nombre y esos niños, otro futuro.



ACTIVIDAD

TRABAJANDO EN COMUNIDADES DE APRENDIZAJES

¿Qué queremos lograr?

Promover prácticas educativas basadas en un liderazgo pedagógico transformacional, centradas en el proceso educativo de niñas y niños.

¿Cómo nos organizaremos?

Antes de leer el documento, se deberá revisar en internet¹⁷ la sinopsis de la película “Los coristas”. Luego, se realizará la lectura del documento y una vez finalizada, se solicitará que algunas personas del grupo puedan comentar las apreciaciones generales que consideren relevantes. Posteriormente, se organizarán grupos de trabajo para conversar sobre la base de las preguntas que a continuación se presentan. Se tomará nota de las ideas centrales para luego exponer las conclusiones por equipo y, entre todos, establecerán estrategias para promover un liderazgo pedagógico transformacional.

Preguntas reflexivas

En relación al texto leído, reflexione en forma individual:

¿Cómo entiendo el liderazgo pedagógico transformacional?

¿Cuáles son mis fortalezas y en qué puedo seguir avanzado para potenciar una comunidad que aprende y que ejerce un liderazgo pedagógico transformacional comunitario?

En relación al texto leído, reflexione en forma grupal:

Plasmemos de forma creativa la visión de liderazgo pedagógico transformacional que como comunidad desean desarrollar y los compromisos que asumen individual y colectivamente para mejorar los procesos de aprendizajes integrales de niñas y niños.

¹⁷ <https://www.youtube.com/watch?v=iOLVfhGewnw>.

ORIENTACIONES PARA EL DESARROLLO DE LA REFLEXIÓN



Fuente: Sección de Desarrollo Curricular, Departamento Técnico-Pedagógico JUNJI, 2016.

BIBLIOGRAFÍA

B.M. Bass, *Leadership and performance beyond expectations*, Free Press, New York, 1985.

Antonio Bolívar, *Los centros educativos como organizaciones que aprenden: una mirada crítica*, Universidad de Granada, 2014.

Otilia Bracho y Jesús García, "Algunas consideraciones teóricas sobre el liderazgo transformacional", en *Revista Telos*, Universidad Rafael Bellosillo Chacín, Maracaibo, Vol. 15, 2013.

Álvaro Galvis Panqueva y Diego Leal Fonseca, *Aprendiendo en comunidad, más allá de aprender y trabajar en compañía*, Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa Internacional, Ciudad de México, 2008.

Ximena Georgette, *El liderazgo transformacional como agente motivador en un establecimiento municipal*, tesis para optar al grado de Magíster en Educación con Mención en Currículo y Comunidad Educativa, Universidad de Chile, Facultad de Ciencias Sociales, Santiago, 2014.

Ricardo Hevia, "Frente a la crisis de sentido, una pedagogía de la confianza", en *Revista PRELAC Los sentidos de la educación*, UNICEF, febrero de 2006.

JUNJI, *Marco técnico pedagógico para la mejora de las prácticas educativas*, Departamento Técnico-Pedagógico, 2015.

Humberto Maturana, "Biología del conocer y biología del amar. Desde la matriz biológica de la existencia humana", en *Revista PRELAC Los sentidos de la educación*, UNICEF, febrero 2006.

Martha Mendoza y Carolina Ortiz, "Las ocho dimensiones del liderazgo transformacional", en *Revista Facultad de Ciencias Económicas: Investigación y Reflexión*, Vol. XIV, N° 1, Bogotá, 2006.

Enriqueta Molina Ruiz, "Creación y desarrollo de comunidades de aprendizaje: hacia la mejora educativa", en *Revista de Educación Mec*, Madrid, 2005.

Francisco Javier Murillo, "Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido", en *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, Madrid, 2006.

Alfredo Rojas y Fernando Gaspar, *Bases del liderazgo en educación*, OREALC/UNESCO, 2006.

Angélica Salazar, "El liderazgo transformacional: ¿modelo para organizaciones educativas que aprenden?" en *Unirevista*, Vol. 1, N° 3, Universidad de Viña del Mar, 2006.

Claudio Thieme, *Liderazgo y eficiencia en la educación primaria: el caso de Chile*, Bellaterra, Universidad Autónoma de Barcelona, 2005.

Aurelio Villa y Manuel Poblete, *Análisis y mejora de los equipos directivos de centros educativos: cómo desarrollar el liderazgo*, Universidad de Deusto, País Vasco, 2000.

Otras películas para abordar el liderazgo transformacional:

La lengua de las mariposas

<https://www.youtube.com/watch?v=JSgUBrnRpAk>

La sociedad de los poetas muertos

<https://www.youtube.com/watch?v=5dMmYA4Mtc>

Este libro fue editado y diseñado por Ediciones de la JUNJI y se terminó de imprimir en noviembre de 2016 en los talleres de Gráfica LOM.

Se utilizó la familia tipográfica Cabin para textos y para títulos, la tipografía Avant Garde.

En el interior se utilizó papel hilado 106 grs., impreso a 2 tintas, y para las tapas, cartulina dúplex reverso café, 300 grs., impreso 3/1 color.

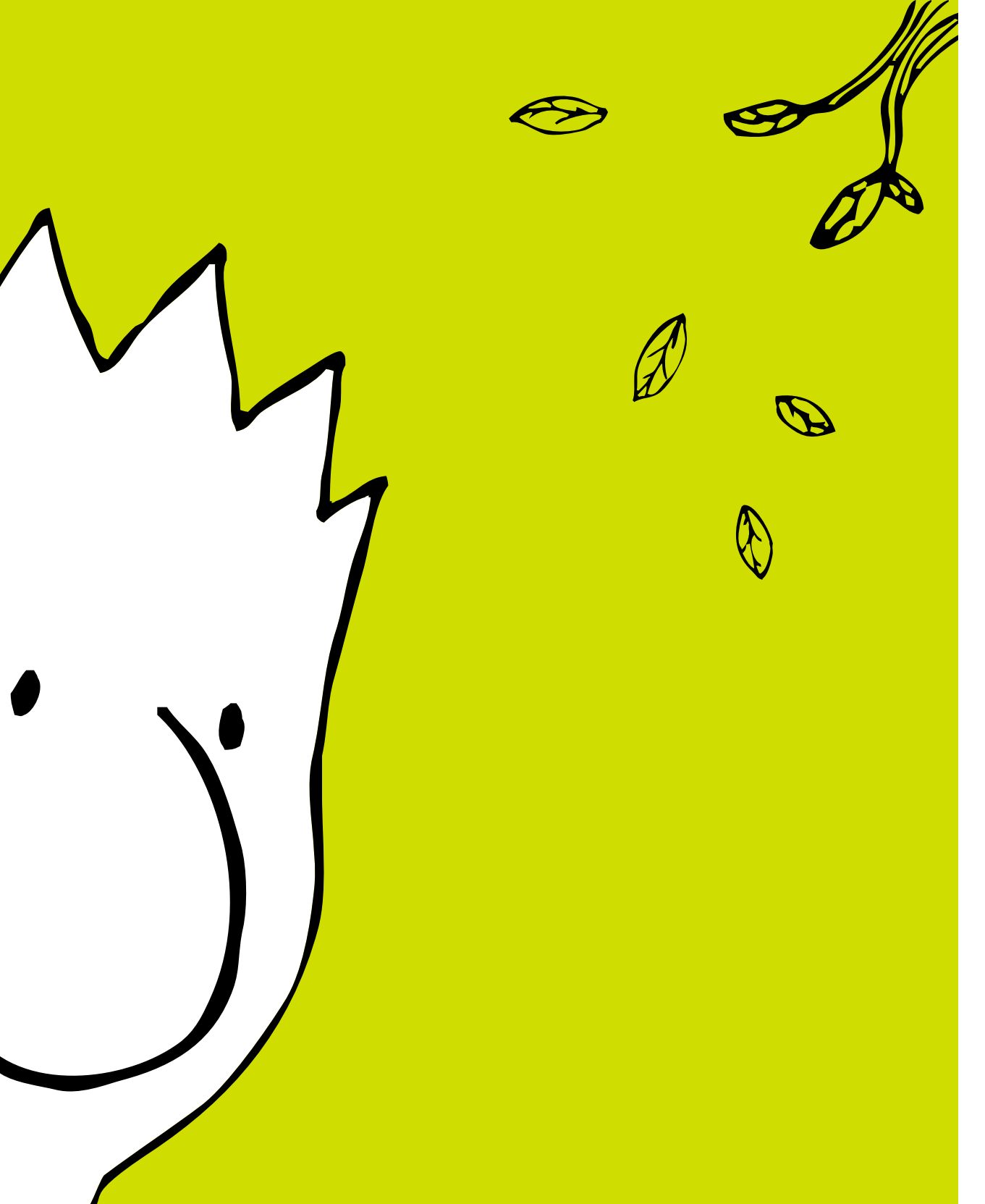
Dirección editorial Marcelo Mendoza
Edición Rosario Ferrer
Diseño Fernando Hermosilla / Macarena Correa
Producción Pilar Araya

Ediciones de la JUNJI es fruto de la convicción de la Junta Nacional de Jardines Infantiles por generar conocimiento, creatividad e innovación en educación e infancia y promover nuevos canales de aprendizaje y debate constructivo.

- 1** RECONOCIENDO A LAS FAMILIAS:
EL VALOR DE LA DIVERSIDAD
- 2** LIDERAZGO PEDAGÓGICO
TRANSFORMACIONAL DE LAS
COMUNIDADES EDUCATIVAS
QUE APRENDEN
- 3** ¿EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE
O PARA EL APRENDIZAJE?
- 4** AMBIENTES EDUCATIVOS
PROMOTORES DE
INTERACCIONES POSITIVAS
- 5** LA PRÁCTICA REFLEXIVA
- 6** CRIANZA CON RESPETO
- 7** LA SISTEMATIZACIÓN COMO
ESTRATEGIA DE PRODUCCIÓN
DE CONOCIMIENTO EN EL AULA
- 8** CURRÍCULO CON ENFOQUE
INTEGRADO EN EDUCACIÓN
PARVULARIA
- 9** CREATIVIDAD EN EL AULA
- 10** DIVERSIDAD EN EL AULA:
PRÁCTICAS EDUCATIVAS
EN AMBIENTES DIVERSOS
- 11** TRES MIRADAS DE
LA EDUCACIÓN INFANTIL

3

¿EVALUACIÓN
DEL APRENDIZAJE
O PARA EL
APRENDIZAJE?



SERIE DE HOJAS PARA EL JARDÍN

3

¿EVALUACIÓN
DEL APRENDIZAJE
O PARA EL
APRENDIZAJE?

J U N J I

3 / ¿EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE O PARA EL APRENDIZAJE

SERIE DE HOJAS PARA EL JARDÍN

para la reflexión de las Comunidades de Aprendizaje de las Unidades Educativas (CAUE)

Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI)



Texto Paula Delaveau

Edición Rosario Ferrer

Diseño e ilustración Macarena Correa

© Junta Nacional de Jardines Infantiles
Marchant Pereira 726
Santiago de Chile
www.junji.cl

Primera edición: noviembre 2016

Con el cofinanciamiento del BID, en el marco del Programa para la Expansión y Mejoramiento de la Educación Inicial (2015-2018).

Impreso en Chile por Gráfica LOM

Ninguna parte de esta publicación, incluido el diseño de la portada, puede ser reproducida, transmitida o almacenada, sea por procedimientos químicos, electrónicos o mecánicos, incluida la fotocopia, sin permiso previo y por escrito de la Junta Nacional de Jardines Infantiles.

PRESENTACIÓN

En concordancia a la actual Reforma Educacional que se lleva a cabo en Chile, la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI) propone a sus equipos educativos revisar las visiones y teorías que subyacen a las prácticas pedagógicas y, a la vez, examinar los sentidos que se le atribuyen al quehacer educativo como medio para asegurar la calidad en Educación Parvularia.

De este modo, y en el marco del proceso de formación continua de los equipos educativos, la institución releva el aprendizaje colaborativo, pues son estas instancias de reflexión las que favorecen la posibilidad de diseñar prácticas educativas de calidad, oportunas, pertinentes y con dinámicas desafiantes. Así, con la generación de procesos constructivos que impulsen la participación democrática de todos los actores docentes, se promueven ambientes de trabajo que potencian el análisis, la reflexión y la retroalimentación en posiciones de igualdad, que miran críticamente la realidad y toman decisiones de manera colaborativa y constructiva.

El Departamento Técnico Pedagógico de la JUNJI se ha propuesto como desafío fortalecer los procesos reflexivos y de construcción de conocimiento para el desarrollo de prácticas pedagógicas de calidad mediante la *Serie de Hojas para el Jardín*, destinada principalmente a las Comunidades de Aprendizaje de las Unidades Educativas (CAUE), que en la institución poseen la valiosa misión de ser instancias para la formación permanente.

En el Referente Curricular de la JUNJI, las comunidades de aprendizaje son definidas como “la organización que construye la comunidad educativa al involucrarse en un proyecto educativo propio, para educarse a sí misma y, consecuentemente con esto, potenciar la educación de los niños y niñas a su cargo y aportar experiencias y lecciones aprendidas a otras unidades educativas”.

La forma particular de visualización de estas instancias entrega oportunidades constantes de mejora, entendiendo la práctica educativa como dinámica y perfectible a través de procesos reflexivos que implican un cuestionamiento persistente al sentido de las prácticas pedagógicas.

Desde esta perspectiva, y con la intención de fortalecer los procesos reflexivos, se pretende activar las comunidades de aprendizaje y nutrirlas con nuevos insumos teóricos tendientes a intencionar la reflexión crítica, así como dotarlas de estrategias de formación, espacios de reflexión, instancias de encuentro, interacción y participación, siempre con el propósito de potenciar la mejora de la calidad en el nivel de Educación Parvularia.

INTRODUCCIÓN

El presente documento tiene por finalidad profundizar la reflexión sobre los sentidos de la evaluación, entiendo sus implicancias y el paradigma educativo que subyace a las formas particulares de desarrollar este proceso. En este contexto, el documento realiza una mirada crítica a las tradicionales formas de

pensar e implementar la evaluación, entregando fundamentos teóricos y prácticos para considerar un enfoque de evaluación para el aprendizaje centrado en el proceso cualitativo, participativo, auténtico, en escenarios reales de aprendizaje y valorando las fortalezas de niñas y niños.

EL SENTIDO DE LA EVALUACIÓN

¿Con qué se vincula el concepto de evaluación?, ¿por qué generalmente se lo relaciona con ideas determinadas? Si se hiciera el ejercicio de cerrar los ojos para pensar en palabras vinculadas a

evaluación ¿cuáles vendrían a la mente? Quizás algunas podrían ser medición, pruebas, notas, calificaciones, control, rendición de cuentas, estandarización, resultados, objetividad. Y si nuevamente se

pensara, ahora en los sentimientos que en lo personal ha producido la evaluación durante la escolaridad, por ejemplo, o a lo largo de la vida: ¿qué sentimientos y emociones se evocarían? Quizás lo que aflorase en la memoria emocional sería miedo, incertidumbre, nerviosismo, terror, alegría, placer. ¿Por qué vinculamos la evaluación a algunos conceptos, ideas y/o emociones determinadas?

La forma particular de concebir la evaluación que tienen las personas se relaciona con las propias vivencias como sujetos evaluados respecto de qué, por ejemplo, decía la familia sobre la evaluación mientras se era estudiante, qué sucedió en lo personal durante el tiempo en la escuela cuando se fue evaluado, cómo se ha sido objeto de evaluación en el trabajo, qué dicen los medios sobre la evaluación educativa. Para partir con esta reflexión, es importante comprender que la forma en que generalmente se ha experimentado la evaluación se relaciona con el origen de la evaluación educativa en los primeros años del siglo XX, ya que su nacimiento estuvo influenciado por

las ideas de “progreso, administración científica y por la ideología de la eficiencia social.”¹ Estas convicciones provenientes principalmente del mundo empresarial, han impregnado una forma particular de abordar la evaluación educativa que se ha asimilado a los conceptos de medición, prueba y examen.

En otras palabras, la manera cómo se instaló la evaluación en el sistema educativo marcó una forma de entender un concepto que muchas veces no avanza armónicamente con los procesos que requieren los niños y niñas para aprender y desarrollarse integralmente como personas. Por décadas se ha convivido con una evaluación entendida como un conjunto de procesos que se llevan a cabo para emitir un juicio, sin notar que esta definición, que guía el actuar docente, reduce el proceso evaluativo a la aplicación de procedimientos e instrumentos con el fin de calificar.

Contrario a lo antes expuesto, se espera que hablar de evaluación implique una reflexión profunda

¹ Eduardo de la Garza, “La evaluación”, 2004.

sobre sus fundamentos en el plano ontológico (concepto de niño y niña, de realidad, de evaluación, de educación), epistemológico (concepciones sobre cómo se produce el aprendizaje, cómo se construye la realidad a evaluar, concepciones sobre la relación que debe existir entre niño y niña y educador o educadora) y no sólo en lo que respecta a lo metodológico (formas sobre cómo organizar la evaluación, qué procedimientos e instrumentos son los que se utilizarán), pues todo proceso vinculado a la educación debe someterse a interrogantes que puedan orientar la definición de niño y niña, realidad, formas de construcción de conocimiento y modos que respondan al cómo llevar a cabo lo que se debe hacer. Sin embargo, muchas veces se definen aspectos metodológicos sin pensar en el paradigma que sostiene el actuar docente.

Siguiendo esta lógica, es importante reflexionar respecto del paradigma que orienta el quehacer pedagógico. Al respecto, las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (BCEP)

abogan por un Paradigma Cualitativo por esencia, enmarcado en el Constructivismo Social, cuyas características se relacionan con la visión de una niña y un niño que construyen significativa y activamente sus procesos de aprendizajes y, por ende, su realidad en un contexto social determinado, a través de sus formas particulares de generar sentido. Para este paradigma la realidad es entonces compleja, dinámica y subjetiva.

Es importante destacar que la evaluación debe ser coherente al paradigma pedagógico que da sustento a la Educación Parvularia. En este sentido, el enfoque evaluativo

La forma particular de concebir la evaluación que tienen las personas se relaciona con las propias vivencias como sujetos evaluados.

debe tener un carácter eminentemente cualitativo, centrado en los procesos, las fortalezas y contextos particulares de la niña y el niño que intervienen en la construcción de sus aprendizajes: flexible, variado y subjetivo.

Consciente de que las propias nociones de evaluación, construidas a lo largo de la vida, son muy difíciles de transformar debido a la gran influencia que se ha recibido de una evaluación liderada por un paradigma cuantitativo y certificador de logros, es importante dar espacios para reflexionar y resignificar un nuevo enfoque evaluativo que considere una reflexión ontológica, epistemológica y metodológica coherente a los sentidos de la Educación Parvularia, es decir, una evaluación con un Enfoque para el Aprendizaje.

El enfoque de Evaluación para el Aprendizaje, desde una visión ontológica, define el concepto de niña y niño como un ciudadano, actor social activo, sujeto de derechos. Esta conceptualización implica reformular también el concepto de educación. Al respecto, cabe señalar

que la educación, bajo esta lógica de ciudadano participativo, no puede entenderse como una forma de replicar o transmitir cultura. En efecto, la UNESCO ha definido educación como “un bien público y un derecho humano del que nadie puede estar excluido, ya que contribuye al desarrollo de los pueblos y de las sociedades.”²

Este desarrollo implica una visión integral que comprende cuatro pilares fundamentales: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser, colocando el acento en la comprensión de sí mismo, de los demás y del entorno. Este planteamiento está fundado en los derechos humanos, concepción que ha sido considerada por JUNJI como uno de sus compromisos, ya que la educación inicial abre verdaderas posibilidades, principalmente a aquellos que requieren mayores aportes del Estado, favoreciendo una educación inclusiva con valores de igualdad.³

² UNESCO, “Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos y justicia social. Aportes y recomendaciones de UNESCO frente a la exclusión educativa”, 2008.

³ JUNJI, *Referente Curricular*, 2010.

La Educación Parvularia ofrece, por tanto, la posibilidad de un desarrollo humano integral en el marco de los derechos y en el ejercicio de la ciudadanía. Desde esta perspectiva, se valora la multiplicidad de realidades que pueden co-existir producto de una construcción personal y colectiva y, por consiguiente, dinámica, subjetiva y provista de tantas verdades como personas existan. La evaluación dentro de la lógica anterior, debe considerar a los niños y niñas en el ejercicio de su ciudadanía como participantes activos de su proceso de evaluación, tanto en la producción de evidencias de

Se espera que hablar de evaluación implique una reflexión profunda sobre sus fundamentos en el plano de lo ontológico, epistemológico y no sólo en lo que respecta a lo metodológico.

desempeños (particulares desde su singularidad), hasta la posibilidad de tomar decisiones que le conciernen a su proceso de aprendizaje, en conjunto con su familia. Desde esta mirada, el párvulo no se visualiza como un objeto de evaluación, si no más bien como un sujeto que se hace parte desde sus primeros años de su desarrollo como persona.

La evaluación en este escenario se concibe como “un proceso de comprensión, diálogo y mejora,”⁴ es decir, es una instancia de conocimiento complejo de la realidad para entenderla en sus diversas dimensiones, a través de la conversación y relación de acuerdos, constituyéndose en un medio y fin para la promoción de aprendizajes. Ahora bien, entendiendo que la

Educación Parvularia es integral, la evaluación también se concibe como una forma de transformación de la realidad, ya que a través de ella se pretende dar la posibilidad al niño y su familia, como ciudadanos, de

⁴ Miguel Ángel Santos Guerra, *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*, 1993.

reflexionar profundamente sobre sus contextos de aprendizajes, tomar decisiones de mejora y cambiar la realidad circundante para enriquecerla constantemente.

Por otro lado, la evaluación para el aprendizaje implica profundizar en cómo construir las evidencias de desempeños de aprendizajes, es decir, cómo generar la realidad a evaluar. Desde el punto de vista de la Educación Parvularia, la realidad a evaluar o información que se evaluará se construye mediante un proceso profundo de reflexión crítica y colectiva, en donde la niña y el niño son agentes clave, pero también lo son sus familias y todo el equipo educativo, ya que según lo expuesto la conversación y la subjetividad aportan la visión particular de cada persona, otorgando al proceso una mayor riqueza que permite generar mejores niveles de reflexión y comprensión de lo evaluado.

La evaluación debe establecer, además, cuál será la relación entre educador y educando. Al respecto se espera que la relación se establezca

en un clima horizontal, de respeto a las características particulares y que parta de la admiración del adulto hacia el párvulo, pues la mirada deberá estar centrada en sus fortalezas y aprendizajes previos. También la evaluación, por sobre todo, deberá ser mediada. En este punto el docente no se planteará como un evaluador/observador, por el contrario se convertirá en un mediador que entiende que la oportunidad de aprendizaje para la niña y el niño es hoy y, por ende, permanecerá conciente de que cualquier omisión en su ejercicio podrá impedir la construcción de los cimientos de futuros aprendizajes. Se espera que el docente entienda la evaluación como un proceso concomitante al aprendizaje, por tanto, el párvulo jamás notará que está siendo evaluado, pues jugará y aprenderá en un contexto natural permanente, acompañado y considerado por su educador que le preguntará, desafiará y también retroalimentará, pues su fin, mediante la evaluación, no será calificar ni sancionar, sino lograr que el párvulo aprenda más y mejor.

En un Enfoque de Evaluación para el Aprendizaje el propósito de la evaluación consiste en posibilitar que todas los niños y niñas aprendan y se desarrollen integralmente como personas, ejerciendo ciudadanía en un marco de convivencia, de valoración de las personas, sociedades y medioambiente. Esta renovada forma de evaluación se aleja de la mirada cuantitativa y certificadora de logros, pues no prioriza qué y cuánto se sabe, si no más bien importa mediar para que el párvulo vaya tomando conciencia progresiva de sus

fortalezas y procesos de aprendizajes; el mediador en su función evaluativa colabora para que el párvulo reconozca estas fortalezas que le permitirán desarrollarse mejor como persona. Por otra parte, el mediador toma decisiones para mejorar los contextos de aprendizajes, entendiendo que la planificación, organización del tiempo, espacio, evaluación y conformación de comunidades son un medio relevante para promover mejores instancias de aprendizajes.

PROPUESTA DE EVALUACIÓN PARA EL APRENDIZAJE EN EL NIVEL INICIAL

Una propuesta de evaluación para el aprendizaje muy coherente con los planteamientos y enfoques en el nivel inicial corresponde a la Evaluación Auténtica.

Condemarín define evaluación auténtica como “un proceso integral y natural del aprendizaje.”⁵

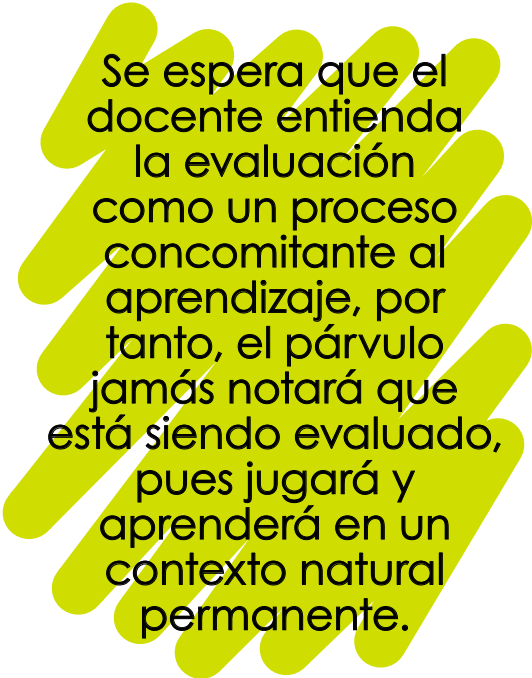
Esta perspectiva utiliza múltiples procedimientos y técnicas para evaluar las competencias de los estudiantes en su globalidad y complejidad, otorgándole especial relevancia a las actividades cotidianas y significativas que ocurren dentro de la sala de clases. El autor también parte de la base que la permanente integración de aprendizaje y evaluación por parte del propio

⁵ Mabel Condemarín y Alejandra Medina, *Evaluación auténtica de los aprendizajes*. 2000.

alumno y de sus pares, constituye un requisito indispensable del proceso de construcción y comunicación del significado. De acuerdo a esto, la evaluación contribuye a regular el proceso de aprendizaje, es decir, permite comprenderlo, retroalimentarlo y mejorarlo en sus distintas dimensiones y, en consecuencia, ofrece al profesor y al equipo docente la oportunidad de visualizar y reflexionar sobre el impacto de sus propias prácticas educativas, todo lo cual redundará, especialmente, en el mejoramiento de la calidad de los aprendizajes construidos por los alumnos.

Condemarán enumera una serie de argumentos que señalan que la evaluación tradicional dificulta las mejoras de los aprendizajes:

- Crea jerarquías de excelencia.
- No promueve la responsabilidad de la escuela en la calidad de los aprendizajes.
- Limita la posibilidad de realizar una pedagogía diferenciada. Inseguriza al profesor respecto de la validez de la evaluación de actividades innovadoras.



Se espera que el docente entienda la evaluación como un proceso concomitante al aprendizaje, por tanto, el párvulo jamás notará que está siendo evaluado, pues jugará y aprenderá en un contexto natural permanente.

- Estructura una relación didáctica centrada en la búsqueda de estima.
- Frena la autonomía del alumno.
- No constituye una instancia de aprendizaje para evaluador y evaluado.
- Por lo general, evalúa un momento terminal.
- Fundamentalmente utiliza pruebas como instrumentos de evaluación.
- No favorece la construcción de aprendizajes de nivel taxonómico alto.

- No otorga tiempo suficiente al aprendizaje.
- Absorbe gran porcentaje del tiempo escolar.
- Limita la participación de los padres.
- A menudo no considera las condiciones y el contexto del aprendizaje.
- No considera los propósitos o proyectos personales del evaluado.
- La preocupación por cuidar una equidad puramente formal, impide aprendizajes de alto nivel.

A continuación se presentan principios de la evaluación auténtica, sistematizados por Condemarín y Medina.⁶

a) Constituye una instancia destinada a mejorar la calidad de los aprendizajes

La evaluación debe propender el aprendizaje y asegurar que los estudiantes aprendan más y mejor, es decir, la evaluación es una actividad formadora.

⁶ Ibid.

b) Constituye una parte integral de la enseñanza

La evaluación debe ser entendida como un proceso concomitante al proceso de aprendizaje y debe ser visualizada como un proceso natural. Tierney plantea que el procedimiento de observación más natural y consistente con esta propuesta es la observación directa de las experiencias pedagógicas, ya que permite detectar situaciones auténticas en donde el estudiante deja de manifiesto su desempeño.

c) Evalúa competencias dentro de contextos significativos

Perrenoud define competencia como “la capacidad de actuar eficazmente dentro de un contexto determinado, apoyándose en los conocimientos adquiridos y en otros recursos cognitivos”.⁷

Los saberes de todo tipo se concretan en la acción, por tanto, la evaluación bajo esta perspectiva requiere la generación de situaciones contextuales que generen un sentido e impacto emocional al estudiante, a modo de propiciar instancias que produzcan aprendizajes significativos.

d) Se realiza a partir de situaciones problemáticas

La evaluación al ser entendida como una oportunidad para el aprendizaje, debe ser una instancia de desafíos cognitivos.

⁷ Ibid.

Una situación problema es aquella que se organiza alrededor de un obstáculo que los alumnos deben superar y que el profesor ha identificado previamente.⁸ Este tipo de evaluaciones no puede tener sólo una solución, sino más bien debe potenciar la creatividad y la autonomía para posibilitar una resolución original.

e) Se centra en las fortalezas del estudiante

Debe permitir que el estudiante reconozca su estado de desarrollo actual o real y posibilitar detectar qué le falta por aprender. El docente al conocer los conocimientos previos de los estudiantes, puede generar situaciones auténticas y problemáticas evaluativas, aumentar las posibilidades de que los estudiantes pongan a prueba sus conocimientos y a través de diversas formas y, por consiguiente, evidenciar sus fortalezas, lo que impactará directamente en su autoestima.

f) Es un proceso colaborativo

Propicia el aprendizaje mutuo entre estudiantes y mediador. Considerar la evaluación auténtica como un acto colaborativo, implica generar situaciones de evaluación en que el estudiante se responsabilice de su propio aprendizaje y el de sus pares, haciéndolos copartícipes de este proceso, pero también requiere

la participación activa del estudiante en la selección y planificación de los procedimientos de evaluación, tomando decisiones conjuntas, en pro de aportar con las evidencias necesarias de su desempeño.

g) Constituye un proceso multidireccional

La evaluación auténtica debe generar diversas evidencias referidas al proceso y al producto del aprendizaje. En este sentido, cobra valor considerarla como un proceso sistemático de construcción de evidencias del desempeño que los propios estudiantes deben planificar y realizar y mediante su elaboración posibilitar nuevos conocimientos.

h) Utiliza el error como una ocasión de aprendizaje

El error tiene un origen y no precisamente proviene del no conocimiento, por el contrario, su generación emana de un conocimiento previo, además evidencia el sendero del desafío, del arriesgarse. Quien está viviendo el proceso del aprendizaje se arriesga a errar.

Para Astolfi el error es constitutivo del proceso de aprendizaje y reflejan un obstáculo epistemológico: “Tradicionalmente se piensa que si el

⁸ bid.

profesor explica bien, si cuida el ritmo, si escoge buenos ejemplos y si los alumnos están atentos y motivados, no debería normalmente ocurrir ningún error de parte de ellos. Se supone que cuando se ha seguido una progresión adecuada a los niveles de los estudiantes, esa misma progresión de contenidos debería haber sido adquirida por ellos, sin problemas. Esta actitud proviene de una cierta representación sobre el acto de aprender, percibido, en general,

como un proceso de adquisición de conocimientos que se van integrando directamente en la memoria, sin sufrir un procesamiento personal, ni retrocesos, ni desvíos.”⁹

Aprender implica error, puesto que el aprendizaje es una tarea compleja de construcción de significados personales. Tarea del docente es, por tanto, detectar los errores para establecerlos como puentes para el aprendizaje.

CONCLUSIONES

Reflexionar y determinar un enfoque de evaluación, desde sus planos ontológicos y epistemológicos, permite avanzar con soporte hacia la metodología de la evaluación. La invitación es a pensar qué evaluación se quiere y por qué se quiere, considerando que en Educación Parvularia el sujeto evaluativo

corresponde a un niño o niña de 0 a 6 años de edad. Habrá que advertir, asimismo, que una forma errada de evaluar influirá en el modo de aprender y de desarrollarse personal y socialmente, pues la evaluación tiene un impacto emocional, que a través de un Enfoque de Evaluación para el Aprendizaje, podría causar alegría y placer.

⁹ Ibid.

CUADRO COMPARATIVO ENTRE UN ENFOQUE TRADICIONAL O DE MEDICIÓN Y UN ENFOQUE DE EVALUACIÓN PARA EL APRENDIZAJE¹⁰

REFLEXIONES	Enfoque Tradicional de Evaluación o de Medición	Enfoque de Evaluación para el Aprendizaje
¿Cómo se conceptualiza al niño y niña?	Vulnerable, pasivo y en proceso de construcción de ser persona.	Persona ciudadana, sujeta de derechos, actor social activo, lleno de potencialidades.
¿Cómo se concibe la realidad?	Global y generalizable. Posible de medir y replicar.	Compleja, dinámica, múltiple, única e irreplicable.
¿Cómo se concibe la educación?	Transmisión de cultura.	Proceso de construcción activa de sentidos compartidos y de sociedad.
¿Cómo se concibe la evaluación?	Medición, comprobación de resultados, cuantitativa.	Cualitativa. Proceso de comprensión, diálogo y mejora.
¿Cómo se construye el aprendizaje?	A través de la reproducción, la repetición y la recompensa. El aprendizaje se considera lineal.	A través de la construcción activa del sujeto en un contexto social. Es un proceso experiencial en búsqueda de sentidos personales y colectivos.
¿Cómo se relaciona el/la educador/a con el niño y niña?	Desde una relación vertical. El docente es el poseedor de conocimiento y certificador de los logros de aprendizajes. El protagonismo se centra en el educador.	Desde una relación horizontal de respeto y admiración mutua. Existe un aprendizaje colectivo de retroalimentación entre ambos. El niño, niña y su familia son protagonistas de su evaluación.
¿Qué intencionalidad tiene la evaluación?	Certificar qué y cuánto aprendió el niño y la niña. Se centra en las carencias y resultados. Califica a través de recompensas (timbres, calcomanías).	Acompañar y promover el proceso de aprendizaje del niño y la niña en su camino personal de construcción de sentidos. Busca y resalta las fortalezas y toma decisiones para mejorar los contextos de aprendizajes.

¹⁰ Alicia Vargas, "Enfoques evaluativos", en *Revista de Ciencias Sociales*, Vol. II-III, N° 93, 2002.

ACTIVIDAD

TRABAJANDO EN COMUNIDADES DE APRENDIZAJES

¿Qué queremos lograr?

Reflexionar sobre los sentidos de la evaluación de aprendizajes, proponiendo estrategias que permitan retroalimentar y mejorar las miradas y los procesos evaluativos.

¿Cómo nos organizaremos?

En subgrupos de trabajo se leerá el caso escrito a continuación y se conversará en base a las preguntas propuestas. Posteriormente, se tomarán acuerdos y se darán a conocer aquellas ideas que permitan resignificar la evaluación desde un enfoque para el aprendizaje. Considerando las ideas del colectivo, se seleccionarán las que permitan mejorar la práctica pedagógica.

Análisis de caso

A continuación, se expone un caso que representa un suceso cotidiano relativo a la evaluación en una comunidad educativa.

Gabriela es educadora de párvulos del grupo medio menor del jardín infantil y trabaja junto a dos técnicas en párvulos. En este grupo hay 32 niños y niñas, todos de características muy diversas.

Para fines de marzo, la educadora de párvulos debe tener concluida la evaluación diagnóstica y presentar los informes a las familias. Por eso ha decidido comenzar a realizar experiencias pedagógicas para obtener información sobre los aprendizajes previos de los niños y niñas.

Para estos efectos, dio orientaciones a su personal, en cuanto a que planificará e implementará experiencias de aprendizajes para cada párvulo de manera individual, porque lo que le interesa es saber qué es lo que realmente sabe cada uno y poder resguardar la objetividad del proceso. En este contexto, el rol de las técnicas en párvulos será observar qué desempeños tienen los párvulos para luego registrar la información en listas de control y escalas de apreciación.

A principios de abril se programará una reunión informativa dirigida las familias para presentar los resultados de la evaluación realizada y dar a conocer el análisis cuantitativo centrado en la comparación de los niños y niñas según sus desempeños. La educadora de párvulos también dará a conocer a las familias algunas sugerencias para trabajar las debilidades detectadas.

Preguntas reflexivas

¿Qué finalidad o intencionalidad tiene la evaluación descrita en el caso?

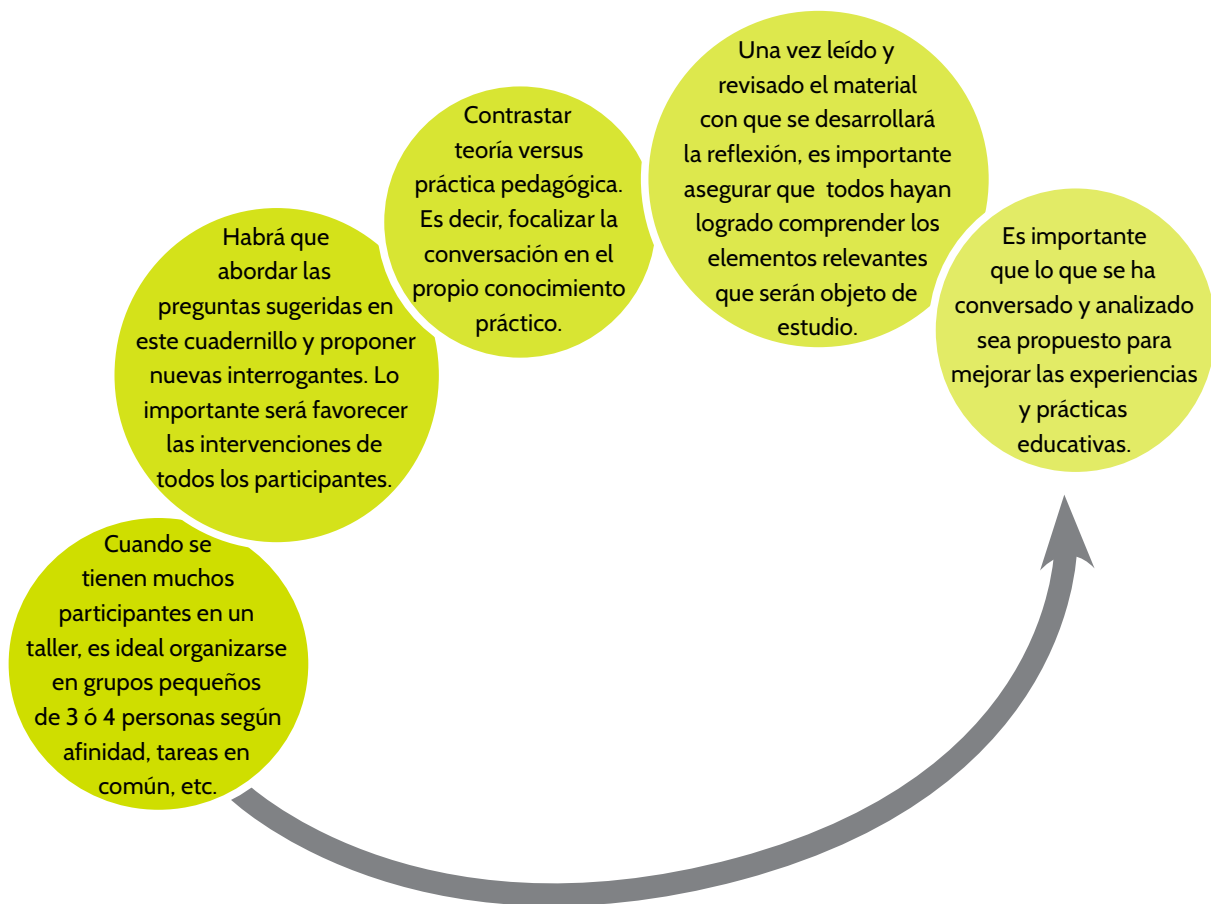
¿Qué función cumple la familia en la evaluación que se presenta en el caso?

¿Qué enfoque evaluativo predomina: Evaluación del Aprendizaje o Evaluación para el Aprendizaje? ¿Por qué?

¿Qué transformaciones tendría que realizar su comunidad educativa para avanzar o seguir avanzando hacia un Enfoque de Evaluación para el Aprendizaje?



ORIENTACIONES PARA EL DESARROLLO DE LA REFLEXIÓN



Fuente: Sección de Desarrollo Curricular, Departamento Técnico-Pedagógico JUNJI, 2016.

BIBLIOGRAFÍA

Pedro Ahumada, *La evaluación: una concepción de aprendizaje significativo*, Ediciones Universitarias de Valparaíso, Valparaíso, 2001.

Jean Pierre Astolfi, *El error, un medio para enseñar*, Biblioteca para actualización del Magisterio, México, 2004.

Mabel Condemarín y Alejandra Medina, *Evaluación auténtica de los aprendizajes*, Editorial Andrés Bello, Santiago, 2000.

Eduardo de la Garza, “La evaluación”, en *Revista Mexicana de Investigación*, Vol. IX, N° 23, COMIE, Distrito Federal México, octubre-diciembre, 2004.

JUNJI, *Referente Curricular*, Departamento Técnico-Pedagógico, Santiago, 2010.

Miguel Ángel Santos Guerra, *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*, Universidad de Málaga, 1993.

Alicia Vargas, “Enfoques evaluativos”, en *Revista de Ciencias Sociales*, Vol. II-III, N° 93, Universidad de Costa Rica, San José, 2002.

UNESCO, “Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos y justicia social. Aportes y recomendaciones de UNESCO frente a la exclusión educativa”, en *Revista Digital Akadèmeia*, UCINF, Santiago, 2008.

Este libro fue editado y diseñado por Ediciones de la JUNJI y se terminó de imprimir en noviembre de 2016 en los talleres de Gráfica LOM.

Se utilizó la familia tipográfica Cabin para textos y para títulos la tipografía Avant Garde.

En el interior se utilizó papel hilado 106 grs., impreso a 2 tintas, y para las tapas, cartulina dúplex reverso café, 300 grs., impreso 3/1 color.

Dirección editorial Marcelo Mendoza

Edición Rosario Ferrer

Diseño Fernando Hermosilla / Macarena Correa

Producción Pilar Araya

Ediciones de la JUNJI es fruto de la convicción de la Junta Nacional de Jardines Infantiles por generar conocimiento, creatividad e innovación en educación e infancia y promover nuevos canales de aprendizaje y debate constructivo.

- 1** RECONOCIENDO A LAS FAMILIAS:
EL VALOR DE LA DIVERSIDAD
- 2** LIDERAZGO PEDAGÓGICO
TRANSFORMACIONAL DE LAS
COMUNIDADES EDUCATIVAS
QUE APRENDEN
- 3** ¿EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE
O PARA EL APRENDIZAJE?
- 4** AMBIENTES EDUCATIVOS
PROMOTORES DE
INTERACCIONES POSITIVAS
- 5** LA PRÁCTICA REFLEXIVA
- 6** CRIANZA CON RESPETO
- 7** LA SISTEMATIZACIÓN COMO
ESTRATEGIA DE PRODUCCIÓN
DE CONOCIMIENTO EN EL AULA
- 8** CURRÍCULO CON ENFOQUE
INTEGRADO EN EDUCACIÓN
PARVULARIA
- 9** CREATIVIDAD EN EL AULA
- 10** DIVERSIDAD EN EL AULA:
PRÁCTICAS EDUCATIVAS
EN AMBIENTES DIVERSOS
- 11** TRES MIRADAS DE
LA EDUCACIÓN INFANTIL

SERIE DE HOJAS PARA EL JARDÍN



4

AMBIENTES
EDUCATIVOS
PROMOTORES
DE INTERACCIONES
POSITIVAS





SERIE DE HOJAS PARA EL JARDÍN

4

AMBIENTES
EDUCATIVOS
PROMOTORES
DE INTERACCIONES
POSITIVAS

J U N J I

4 / AMBIENTES EDUCATIVOS PROMOTORES DE INTERACCIONES POSITIVAS

SERIE DE HOJAS PARA EL JARDÍN
para la reflexión de las Comunidades de Aprendizaje de las Unidades Educativas (CAUE)

Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI)



Texto Sandra Morales

Edición Rosario Ferrer

Diseño e ilustración Macarena Correa

© Junta Nacional de Jardines Infantiles
Marchant Pereira 726
Santiago de Chile
www.junji.cl

Primera edición: noviembre 2016

Con el cofinanciamiento del BID, en el marco del Programa para la Expansión y Mejoramiento de la Educación Inicial (2015-2018).

Impreso en Chile por Gráfica LOM

Ninguna parte de esta publicación, incluido el diseño de la portada, puede ser reproducida, transmitida o almacenada, sea por procedimientos químicos, electrónicos o mecánicos, incluida la fotocopia, sin permiso previo y por escrito de la Junta Nacional de Jardines Infantiles.

PRESENTACIÓN

En concordancia a la actual Reforma Educacional que se lleva a cabo en Chile, la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI) propone a sus equipos educativos revisar las visiones y teorías que subyacen a las prácticas pedagógicas y, a la vez, examinar los sentidos que se le atribuyen al quehacer educativo como medio para asegurar la calidad en Educación Parvularia.

De este modo, y en el marco del proceso de formación continua de los equipos educativos, la institución releva el aprendizaje colaborativo, pues son estas instancias de reflexión las que favorecen la posibilidad de diseñar prácticas educativas de calidad, oportunas, pertinentes y con dinámicas desafiantes. Así, con la generación de procesos constructivos que impulsen la participación democrática de todos los actores docentes, se promueven ambientes de trabajo que potencian el análisis, la reflexión y la retroalimentación en posiciones de igualdad, que miran críticamente la realidad y toman decisiones de manera colaborativa y constructiva.

El Departamento Técnico Pedagógico de la JUNJI se ha propuesto como desafío fortalecer los procesos reflexivos y de construcción de conocimiento para el desarrollo de prácticas pedagógicas de calidad mediante la *Serie de Hojas para el Jardín*, destinada principalmente a las Comunidades de Aprendizaje de las Unidades Educativas (CAUE), que en la institución poseen la valiosa misión de ser instancias para la formación permanente.

En el Referente Curricular de la JUNJI, las comunidades de aprendizaje son definidas como “la organización que construye la comunidad educativa al involucrarse en un proyecto educativo propio, para educarse a sí misma y, consecuentemente con esto, potenciar la educación de los niños y niñas a su cargo y aportar experiencias y lecciones aprendidas a otras unidades educativas”.

La forma particular de visualización de estas instancias entrega oportunidades constantes de mejora, entendiendo la práctica educativa como dinámica y perfectible a través de procesos reflexivos que implican un cuestionamiento persistente al sentido de las prácticas pedagógicas.

Desde esta perspectiva, y con la intención de fortalecer los procesos reflexivos, se pretende activar las comunidades de aprendizaje y nutrirlas con nuevos insumos teóricos tendientes a intencionar la reflexión crítica, así como dotarlas de estrategias de formación, espacios de reflexión, instancias de encuentro, interacción y participación, siempre con el propósito de potenciar la mejora de la calidad en el nivel de Educación Parvularia.

En este cuadernillo se abordará el valor de las interacciones en la creación de

INTRODUCCIÓN

ambientes educativos pertinentes y en la construcción activa de aprendizajes por parte de los niños y de las niñas, considerando las variables subjetivas asociadas al bienestar emocional. Se comenzará aclarando el concepto y su origen, características y las oportunidades para el aprendizaje, considerando el enfoque de ambientes educativos de juego. Algunas interrogantes que pueden

orientar el trabajo en torno a este tema al interior de las comunidades de aprendizajes cuando se piensa en ambiente educativo pueden ser: ¿a qué se hace referencia?, ¿qué significado adquiere en la práctica pedagógica?, ¿qué importancia tiene en las decisiones que se toman?, ¿qué caracteriza el ambiente que se genera en el aula? y ¿cómo se pueden generar ambientes promotores de relaciones positivas?

CONCEPTUALIZACIÓN DE LOS AMBIENTES EDUCATIVOS

El concepto “ambiente” que más tarde comenzó a emplearse en educación, se construyó a principios del siglo XX a partir de aportes realizados por diversas ciencias y ramas del conocimiento, como la Sociología, la Biología y, principalmente, la Geografía, que buscó ampliar el concepto de “medio” y ligarlo a lo humano en tanto es parte y factor transformador de éste. Al respecto, Daniel Raichvarg ha dicho considerar el ambiente como un espacio y tiempo de construcción significativo de la cultura, siempre en continuo movimiento, donde los que interactúan se desarrollan y transforman su ambiente. Así, el ambiente no es otra cosa que un producto de la interacción del ser humano con su entorno natural.

En lo anterior radica la importancia del aporte de la Geografía al concepto de “ambiente”, en tanto no sólo lo limita a lo espacial, sino que lo liga a la intervención de los sujetos que actúan en él y, a su vez, a la influencia del

espacio sobre las personas. Por tanto, de acuerdo al aporte de la Geografía es posible señalar que existe una relación dependiente y recíproca en el concepto de ambiente, entre el espacio y las relaciones que los sujetos establecen en él.

Desde la Sociología el ambiente es concebido como un conjunto de factores internos –biológicos y químicos– y externos –físicos y sicosociales– que favorecen o dificultan la interacción social. Por tanto, esta rama del saber también va más allá del espacio físico, pues incorpora las relaciones humanas y sus dimensiones internas y externas. Es en el ambiente donde se construye la cultura, toda vez que se consideran los aportes individuales y colectivos de cada sujeto.

Desde esta concepción, Diana Ospina señala que el ambiente se construye a diario, orientado por una reflexión cotidiana de singularidades permanentes y que debe asegurar la

diversidad, aportando a la riqueza de la vida en comunidad.

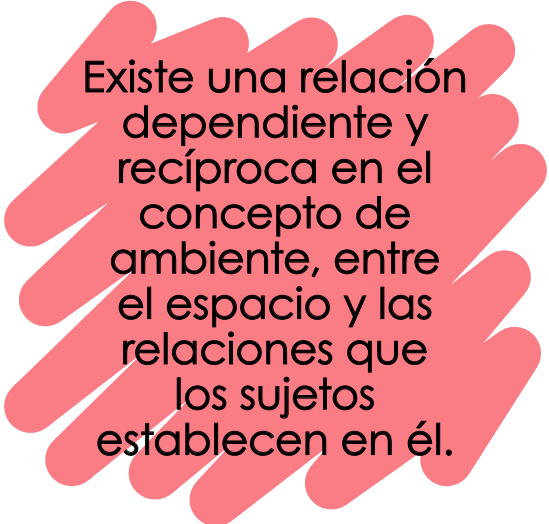
Por tanto, el ambiente desde la perspectiva social tiene relación con donde se construye la cultura con la participación de todos los sujetos que son parte de él. Así, las aulas de clases son ambientes donde se construye una cultura basada en los valores que se viven en ellas, que contempla tanto el espacio físico y el clima, como la intervención de adultos, niñas y niños.

En el plano pedagógico la expresión ambiente de aula o escolar sugiere pensar el ambiente como elemento que actúa con las personas y contribuye a su transformación. Resulta fundamental que como educadores, familias y comunidad se reflexione sobre el ambiente de aula para así generar las condiciones óptimas que insten a niños y niñas a aprender y educarse en valores socialmente compartidos, donde el respeto por la infancia sea un bien superior y en donde primen las interacciones positivas: en el ambiente de aula cada niño y niña se

deberá sentir validado como sujeto único miembro de una cultura que comparte con su familia y comunidad.

Al respecto el Ministerio de Educación de Chile señala que el ambiente educativo se compone del espacio físico así como de las interacciones que se generan en su interior, por lo que constituye un espacio de encuentro e interacción entre los niños, las niñas y los adultos.

Es relevante mencionar que desde el enfoque de ambiente educativo, no todos los ambientes de aula o escolar son verdaderamente educativos. El uso de este concepto, señala Jakeline Duarte, se refiere a las condiciones



Existe una relación dependiente y recíproca en el concepto de ambiente, entre el espacio y las relaciones que los sujetos establecen en él.

óptimas que consideran un intercambio, positivo y reflexivo, para que se logren construir aprendizajes. Por tanto, habrá ambientes de aula en los cuales no se promuevan aprendizajes debido, por ejemplo, a las interacciones marcadamente

jerárquicas de los adultos respecto de los niños y niñas, donde se cosifica a estos últimos y no se les considera como personas activas en la construcción de sus propias vidas o no se validan las culturas que comparten con sus grupos identitarios.

CARACTERÍSTICAS DE LOS AMBIENTES EDUCATIVOS

Para distinguir entre un ambiente de aula y un ambiente educativo, este último debe considerar ciertas características que contribuyan a generar seguridad y confianza en niñas y niños para poder aprender.

Serán fundamentales las características que posean las interacciones que se establezcan. Ellas deberán ser cálidas y sensibles a las necesidades e intereses de los niños y niñas, pues eso les permitirá sentirse aceptados, acogidos y respetados como personas, aspectos fundamentales para el desarrollo de la autonomía e identidad. Esto significa que en la medida que niñas y niños se sientan seguros actuarán con mayor iniciativa en su ambiente, interactuarán con otros

y resolverán los problemas que se presenten. Así también, aprenderán a reconocerse y a distinguir sus propias formas de actuar y ser, valorándose gradualmente como personas.

Otro factor importante en un ambiente educativo será la estabilidad que presenten los adultos a cargo del grupo, especialmente en los primeros años de vida de los párvulos. Este factor no sólo se refiere a que permanezcan en el aula las mismas personas siempre, sino que haya una estabilidad en las formas de relación establecidas entre los adultos y los niños, pues ello posibilitará la interacción prolongada y favorecerá la construcción de lazos afectivos y la experimentación de nuevos aprendizajes.

Por otra parte, se deberá facilitar la generación de múltiples posibilidades de experiencias y evitar la sobrecarga de recursos, especialmente en las paredes de la sala donde se suele colmar con imágenes que no permiten ninguna interacción de niños y niñas con el espacio. Al respecto, Yenny Otálora señala: “Un espacio educativo resulta significativo para el desarrollo en la infancia cuando el conjunto de situaciones relacionadas entre sí favorecen la construcción de nuevos conocimientos y permiten el crecimiento de formas de pensamiento más avanzadas y modalidades más complejas de interacción.”¹ Esto significa que el ambiente educativo debe ser desafiante para los niños y generar retos que les permitan desarrollar nuevas formas de pensamiento. Los principios que orientan la organización de un ambiente de aprendizaje son los siguientes:

a) Facilitador del encuentro y conocimiento entre las personas

Permitirá generar un grupo cohesionado y de confianza donde se propicie la individualización y también la socialización. Es relevante que se pueda contar con espacios personales donde niños y niñas se sientan acogidos en sus necesidades e intereses individuales. Para ello se podrán incorporar algunos objetos personales y familiares que puedan otorgar seguridad cuando los párvulos lo requieran. Así también se deberán considerar espacios para compartir con otros, donde los adultos tengan un rol como facilitadores de las interacciones sociales y fomenten el sentido de pertenencia al grupo del cual los niños son parte.

b) Libertad en el uso del espacio

Debe posibilitar a todos los niños y niñas interactuar con actividades y materiales diversos que permitan una amplitud de aprendizajes. Para ello se sugiere dar seguridad a los niños y niñas para que exploren el espacio, evitando esperar desempeños previamente definidos. La idea es darles la oportunidad de elegir distintos materiales, de explorarlos, resolver problemas y desafíos propios de la interacción con el espacio, los objetos y las personas (niños y adultos). Se propone procurar espacios que eviten estructuras rígidas en función a determinadas

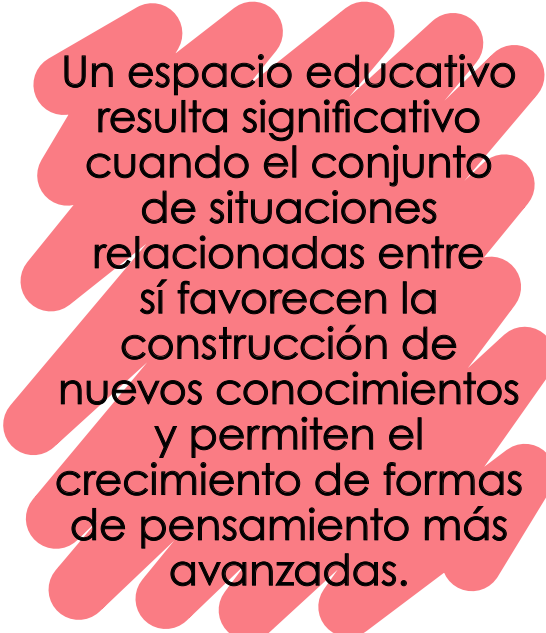
¹ Yenny Otálora, *Diseño de espacios educativos significativos para el desarrollo de competencias en la infancia*, 2010.

actividades previstas por los adultos. Los recursos deberán presentarse de manera tal que sean los propios niños y niñas quienes en la interacción con estos, los utilicen y busquen variadas formas de apropiación. Los adultos serán respetuosos de las formas de interacción de los niños y niñas y evitarán sugerir formas de uso o demostraciones que inviten a la reproducción.

c) Diversidad en el ambiente educativo

Se deben ofrecer distintos escenarios, ya sean construidos o naturales, dependiendo de los aprendizajes a potenciar. A su vez, se deberá contar con distintos subescenarios, de tal forma que niñas y niños del grupo puedan sentirse acogidos según sus distintos estados de ánimo, expectativas e intereses. Habrá que considerar espacios orientados al juego, la relajación, la libertad de hacer, espacios más individuales y otros más colectivos.

Es relevante que las comunidades educativas puedan enriquecer estos principios generando otros que sean también necesarios, de acuerdo a las características de sus propios contextos y según sus necesidades, potencialidades y desafíos.



Un espacio educativo resulta significativo cuando el conjunto de situaciones relacionadas entre sí favorecen la construcción de nuevos conocimientos y permiten el crecimiento de formas de pensamiento más avanzadas.

OPORTUNIDADES DE APRENDIZAJES QUE BRINDAN LOS AMBIENTES EDUCATIVOS

Los ambientes educativos favorecen la disposición de niñas y niños para aprender y desarrollar habilidades cognitivas y socio-emocionales; fomentan su confianza y les permiten incorporarse activamente al centro educativo y a la sociedad. Propician su

bienestar emocional y les permiten a sentirse seguros, al saber que contarán con ayuda cuando lo necesiten.

Al respecto, las Bases Curriculares de la Educación Parvularia señalan que los ambientes educativos brindan las

oportunidades para facilitar estados y situaciones que se asocian con la seguridad, la confianza, la serenidad, el gozo y la satisfacción, factores esenciales para el desarrollo de la autonomía e identidad.

Por otra parte, los ambientes educativos darán oportunidad a los niños y niñas de sentirse queridos, confiados, aceptados, aspectos necesarios para construir los procesos de diferenciación, así como descubrirse, conocerse como individuos singulares, valorar y apreciar sus características personales y familiares, aspectos que son útiles para afianzar relaciones interpersonales satisfactorias para sí mismos y los demás. La seguridad y confianza que brindan estos ambientes permitirán prolongar la relación materno infantil ampliándola a otros adultos. Para ello se deberá contar con adultos sensibles a los requerimientos y particulares formas de ser y actuar de cada niño y a la cultura propia de cada familia de procedencia.

Complementado la idea anterior, Humberto Maturana señala que

en estos ambientes donde niños y niñas son legitimados se favorece el desarrollo de la conciencia humana individual, a partir de su conciencia del cuerpo y aceptándolo como su campo de posibilidades para aprender a vivir en sociedad. Por ello es fundamental que el ambiente educativo cuente con espacios para sentir y experimentar con el propio cuerpo, espacios despejados que faciliten la libertad de movimientos y adultos que entreguen confianza y aceptación en la exploración, evitando condicionar y esperar pautas rígidas de movimientos de acuerdo al desarrollo motor.

“El desarrollarse en ambientes de aprendizajes basados en relaciones matríticas de total confianza y aceptación, hace crecer a la infancia en dignidad, en el respeto por sí mismos y por los demás.”² Esta relaciones se caracterizan por la aceptación de cada niño y niña como tal, en su esencia de persona, que evitan transformarlo en quien no es, donde el juego tiene un rol

² Humberto Maturana y Gerda Verden-Zoller, *Amor y juego: fundamentos olvidados de lo humano*, 1993.

preponderante como espacio vital, que se reconoce y se valida. Los adultos propician el juego, evitando intervenciones que lo condicionen o lo encaucen hacia determinadas pautas esperadas, sino más bien cautelan que todas las niñas y los niños puedan interactuar libremente estableciendo relaciones con otros.

Estas interacciones, según Maturana, se deben fundar en el amor, en la aceptación mutua, por tanto, legitiman al otro en coexistencia con uno. Esto implica la comprensión del otro sin exigencias. Para esto el ambiente educativo debe constituirse en un espacio abierto para las interacciones humanas, las que deben construirse en base al respeto y a la atención.

Por otra parte, diversas investigaciones, basadas en la teoría del apego, y que complementan las relaciones matrízicas tempranas donde se vive en un total vínculo de amor y reconocimiento, han encontrado que los niños y las niñas desarrollan estilos y estrategias para acercarse a diferentes ambientes sociales a través

de las interacciones que sostienen con los primeros adultos significativos, que no sólo son las familias, sino que se extiende a los adultos de los centros educativos y comunidad. Este tipo de interacciones contribuye de manera sustancial al desarrollo de habilidades socioemocionales e influyen en la manera cómo se relacionan con otras personas y resuelven asuntos importantes en su infancia y a lo largo de su vida.³

En complemento a lo anterior, Otárola define que los ambientes educativos favorecen:

- La actuación de las niñas y los niños en la exploración y juego, lo que contribuirá a la autonomía y adquisición de responsabilidad en la construcción de sus propios aprendizajes.
- El resolver problemas por sí mismos, en colaboración con sus pares y con los adultos, en el que pueden tomar sus propias decisiones, aprender del fracaso

³ Bridget Hamre y Robert Pianta, *Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade*, 2001.

y el error y utilizar sus resultados para resolver nuevos problemas en contextos diferentes.

- La capacidad de generar espacios de interacción en los cuales el aprendizaje se construye de manera colaborativa, lo que enriquece la producción de saberes. Esto significa que serán los propios niños y niñas quienes pueden iniciar y crear oportunidades de vinculación con los otros, donde los adultos responden a éstas y a las particularidades de formas de interacción.
- La inclusión de la diversidad en el aula, donde todos los niños y niñas son valorados. Esto dará cabida a un espacio de reconocimiento y validación de las personas que se prolongará a otros ámbitos de interacción.

Niñas y niños como habitantes y constructores de ambientes educativos: resulta esencial que los niños y niñas no sólo encuentren en las aulas un ambiente estructurado

por los adultos donde puedan habitar, sino que sean ellos mismos los partícipes en la construcción de estos. La idea será remirar la infancia y empoderarla en su capacidad de co-constructora de cultura, reconociendo su voz que muchas veces se encuentra acallada con el pensamiento de los adultos que ve a los niños muy pequeños como para ser atendidos o como para reconocerlos como actores sociales.

Al respecto, López Quintás hace alusión a la condición ambiental de la vida humana refiriéndose a la idea de que el ser humano convierte los espacios en ámbitos porque es “un ser que habita” y que crea, por necesidad ineludible, ámbitos de encuentro y convivencia. Por tanto, niñas y niños también son seres que crean y construyen sus espacios, en la medida que se les otorga libertad para ello.

Es así como las niñas y los niños cuando utilizan el espacio demuestran su capacidad de construir y deconstruir ámbitos. En determinadas situaciones, usan el espacio con la misma finalidad

para la que habían sido diseñados, pero en otras, modifican totalmente su función. Esto se puede observar en los juegos con menos estructuras, donde son los propios niños y niñas quienes establecen sus formas de interacción, jugando a ser personajes, adultos, animales, utilizando recursos que se transforman por el nuevo uso que se les otorga.

En estas condiciones de libertad no hay límites en la creación y niños y niñas podrán trascender límites temporales y espaciales, por ejemplo, al jugar que viven en épocas pasadas o futuras o en otros lugares vividos o imaginados.

Por lo tanto, resulta fundamental organizar espacios que les permitan a niños y niñas actuar de manera propositiva en ellos, generando diversos escenarios de juego y aprendizaje. Asimismo, las relaciones que se establezcan deberán dar confianza y seguridad en la creación, evitando intervenciones que pudieran frenar los impulsos creadores de la infancia.

Complementando las ideas anteriores, Ceppi y Zini se refieren a la idea de “epigénesis” como la cualidad de los espacios para modificarse favoreciendo la capacidad de los niños y niñas de transformar y modificar el ambiente en el que se encuentran. “La escuela se concibe como espacio dinámico y cambiante que se transforma y acopla a las necesidades de sus habitantes.”⁴

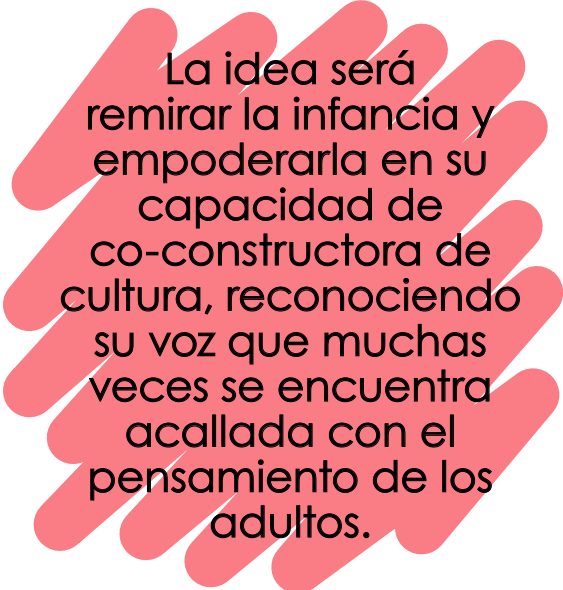
Por tanto, los adultos deberán dejar de concebir el ambiente como una estructura previamente determinada y rígida y ser capaces de dar cabida a las nuevas formas de interacción de los propios niños y niñas. Esto requiere capacidad de observación de la infancia y reconocimiento, debido a que muchas veces se suele actuar en función a lo que previamente se determina como lo mejor para que los niños aprendan.

El ambiente educativo que deben cohabitar y reconstruir niños y niñas es de juego más que de aprendizaje,

⁴ María Antonia Riera, *El espacio-ambiente en las escuelas de Reggio Emilia*, 2005.

como señala Bruner. El juego es una proyección del mundo interior y se contrapone al aprendizaje, en el que se interioriza el mundo externo hasta llegar a hacerlo parte de uno mismo. “En el juego transformamos el mundo exterior de acuerdo con nuestros deseos, mientras que en el aprendizaje nos transformamos nosotros para conformarnos mejor a la estructura de ese mundo externo.”⁵ En este ambiente de juego es donde niños y niñas se construyen, desde el propio reconocimiento y validación, y el ambiente se transforma desde quienes son, no sólo en sus aspectos físicos, sino también interaccionales.

Por otra parte, Huizinga define el juego como “una ocupación libre que se desarrolla dentro de unos límites temporales y espaciales determinados, según reglas absolutamente obligatorias, aunque libremente aceptadas, acción que tiene su fin en sí misma y va acompañada de tensión y alegría y de la conciencia de ser otro modo que en



La idea será remirar la infancia y empoderarla en su capacidad de co-constructora de cultura, reconociendo su voz que muchas veces se encuentra acallada con el pensamiento de los adultos.

la vida corriente”.⁶ En sus teorías, se muestra el juego como revelador de la presencia de elementos inmateriales que ofrecen este sentido a las acciones y relaciones, ya que todo juego significa algo.

Concebir el ambiente educativo como un espacio de juego donde cohabitan y lo reconstruyen niños y niñas, es permitirles acceder a otras realidades, donde hay espacio y tiempo para crear. En este ambiente es fundamental la confianza que depositan los adultos en los niños y niñas, dejándolos desarrollarse en su juego, sin intervención en el

⁵ Jerome Bruner, *Acción, pensamiento y lenguaje*, 1984.

⁶ Johan Huizinga, *Homo ludens*, 2004.

sentido que conduzcan o cambien sus iniciativas.

¿Cómo pasamos de un ambiente de aula a un ambiente educativo de juego? Para modificar el ambiente, se requiere de una nueva visión por parte de los adultos respecto a la infancia; habrá que considerar a los niños como agentes activos en la construcción de sus propias vidas y ciudadanos partícipes de las sociedades y culturas donde se desenvuelven. Por tanto, la transformación del aula no se limita a un cambio físico, sino una transformación de la cultura del centro educativo.

Para modificar el ambiente se requiere de una nueva visión por parte de los adultos respecto a la infancia; habrá que considerar a los niños como agentes activos en la construcción de sus propias vidas.

Esta transformación a un ambiente educativo de juego debe asumirse como llegar a construir un modelo de paz y convivencia democrática que promueva la participación solidaria y diversas alternativas de interacción. Que considere el conocimiento que se tiene de la propia infancia que habita ese espacio, con sus características personales y colectivas, así como sus permanentes deseos de juego y creación.

Es una tarea de toda la comunidad educativa que debe trabajar colaborativamente en función de este propósito común, buscando nuevos modos de relación entre los adultos, así como también entre ellos y los niños. Estas relaciones deberán estar basadas en el respeto mutuo y la consideración de las singularidades, asumiendo el valor de la diversidad.

Es relevante que este nuevo ambiente educativo de juego genere desafíos significativos que fortalezcan la autonomía y propicien el desarrollo de valores, permitiéndoles a niños y niñas hacerse conscientes de sus acciones y ser responsables de sus efectos.

El ambiente de educativo de juego se construirá, por tanto, a partir de las dinámicas de interacción entre las personas, experiencias y vivencias de cada uno de los participantes; actitudes, condiciones materiales y socioafectivas, múltiples relaciones con el entorno y la infraestructura necesaria para la concreción de los propósitos culturales que se hacen explícitos en toda propuesta educativa.

La propuesta para llegar a constituirse en ambientes educativos de juego, por tanto, va más allá de una simple reconversión y uso de los espacios. Supone nuevas formas de organización y la consideración del propio tiempo de juego de niñas y

niños, así como recursos que otorguen mayores posibilidades de interacción, de manera que se consiga un espacio más rico para permitir ampliar las oportunidades de experimentación, investigación, juego y relación. Esta nueva concepción de ambientes educativos de juego dotará de calidad a la institución educativa y de elementos que generen curiosidad en los niños y las niñas, ganas de hacer, de crear y donde emane calidez y bienestar. La estructura simplificada de los ambientes permitirá superar las limitaciones del espacio-aula, multiplicar las posibilidades de exploración, acción y propiciar múltiples relaciones que favorezcan la creación de una comunidad de convivencia y juego.

CONCLUSIÓN

Pasar de la concepción de espacio educativo centrado en las posibilidades físicas que éste puede ofrecer para el desarrollo de aprendizajes determinados a un concepto de ambientes educativos de juego, se constituye en un reto para las comunidades de aprendizajes,

porque implica nuevas formas de concebir la infancia, el ambiente educativo, el valor del juego por sí mismo y la capacidad de niños y niñas de habitar y construir sus ambientes. Para la construcción de ambientes educativos se debe contar con el compromiso de toda la

comunidad educativa, esto significa trabajar en equipo, compartiendo las miradas de infancia, teniendo disposición para reconstruirlas, y a partir de esto, considerar objetivos

comunes, compartiendo acciones y reflexión entre todos los miembros de la comunidad, en búsqueda de la mejora constante.

ACTIVIDAD

TRABAJANDO EN COMUNIDADES DE APRENDIZAJES

¿Qué queremos lograr?

Favorecer la reflexión al interior de las comunidades de aprendizaje en torno al ambiente que se genera en el aula.

¿Cómo nos organizaremos?

Para realizar esta reflexión será importante:

Organizarse en grupos pequeños y favorecer la participación opinante de todos y todas. Es decir, socializar los comentarios del grupo, las experiencias, las dudas de cada participante respecto al tema.

Además habrá que asegurarse de la comprensión alcanzada por el grupo en cuanto a los contenidos presentados. Desafiar a los participantes con preguntas tales

como ¿qué experiencia has tenido al respecto? o ¿cómo lo interpretas en tu realidad?

Focalizar la conversación teórica en el propio conocimiento práctico, proponiendo mejoras a la experiencia y a las prácticas educativas. Por ejemplo: ¿qué mejorarías ahora?, ¿por qué?, ¿en qué cambiarías tu práctica?

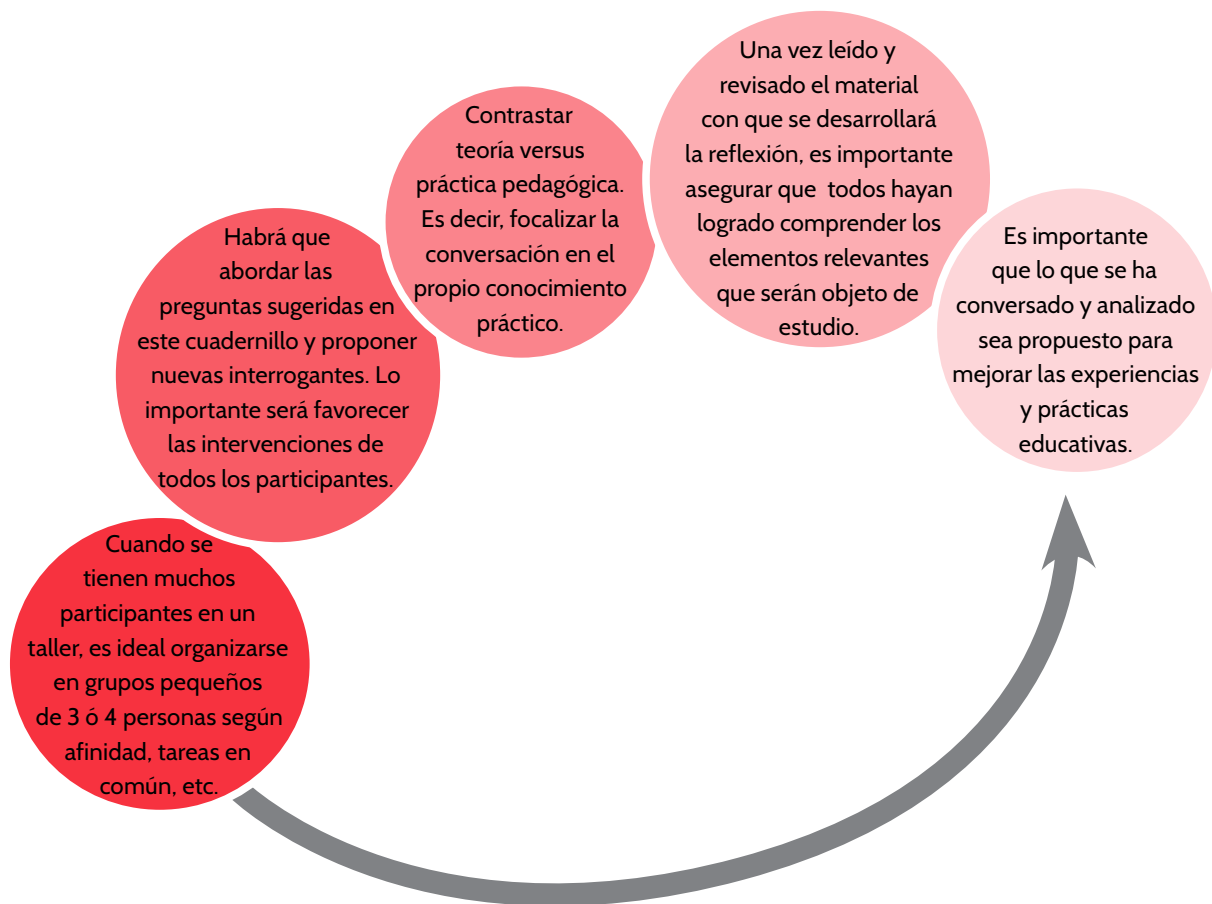
Preguntas reflexivas

¿Cómo podríamos caracterizar nuestro ambiente de aula? Analizar fortalezas y debilidades.

¿Qué cambios deberíamos realizar para que nuestro ambiente se transforme en un ambiente educativo de juego?

Sobre qué visión de infancia fueron concebidos estos cambios.

ORIENTACIONES PARA EL DESARROLLO DE LA REFLEXIÓN



Fuente: Sección de Desarrollo Curricular, Departamento Técnico-Pedagógico JUNJI, 2016.

BIBLIOGRAFÍA

Javier Abad, "Escenografías para el juego simbólico", en *Revista Aula Infantil*, N° 32, noviembre a diciembre, 2006.

Mineduc, *Bases Curriculares de la Educación Parvularia*, Santiago, 2001.

Jerome Bruner, *Acción, pensamiento y lenguaje*, Alianza Editorial, Madrid, 1984.

María Isabel Cano y Ángel Lledó, *Espacio, comunicación y aprendizaje*, Serie Práctica, Díada Editorial, Sevilla, 1995.

Jakeline Duarte, "Ambientes de aprendizaje: una aproximación conceptual", en *Revista Iberoamericana de Educación*, OEI, 2003.

Bridget Hamre y Robert Pianta, *Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade*, Blackwell Publishing, 2001.

Johan Huizinga, *Homo ludens*, Emecé, Buenos Aires, 2004.

Graciela López Quinteros, *El arte, la imaginación y el juego: fronteras indómitas y espacios mediadores de lo esencialmente humano*, Programa de Formación de Derechos, Necesidades y Posibilidades, UAM, México, 2009.

Humberto Maturana, *La realidad ¿objetiva o construida?: Fundamentos biológicos del conocimiento*, Anthropos, Santiago, 2009.

Humberto Maturana y Gerda Verden-Zoller, *Amor y juego: fundamentos olvidados de lo humano*, Instituto de Terapia Cognitiva, Santiago, 1993.

Héctor Fabio Ospina, *Educación, el desafío de hoy: construyendo posibilidades y alternativas*, Cooperativa Editorial Magisterio, Bogotá, 1999.

Mineduc, *Orientaciones para el desarrollo de la reflexión técnica: primera guía*, Santiago, 2013.

Yenny Otálora, *Diseño de espacios educativos significativos para el desarrollo de competencias en la infancia*, Universidad del Valle, Colombia, 2010

Daniel Raichvarg, *La educación relativa al ambiente: algunas dificultades para la puesta en marcha*, Memorias Seminario Internacional La Dimensión Ambiental y la Escuela, Serie Documentos Especiales, Bogotá, 1994.

María Antonia Riera, *El espacio-ambiente en las escuelas de Reggio Emilia*, Boletín de Estudios e Investigación, Indivisa, Madrid, 2005.

Este libro fue editado y diseñado por Ediciones de la JUNJI y se terminó de imprimir en noviembre de 2016 en los talleres de Gráfica LOM.

Se utilizó la familia tipográfica Cabin para textos y para títulos la tipografía Avant Garde.

En el interior se utilizó papel hilado 106 grs., impreso a 2 tintas, y para las tapas, cartulina dúplex reverso café, 300 grs., impreso 3/1 color.

Dirección editorial Marcelo Mendoza

Edición Rosario Ferrer

Diseño Fernando Hermosilla / Macarena Correa

Producción Pilar Araya

Ediciones de la JUNJI es fruto de la convicción de la Junta Nacional de Jardines Infantiles por generar conocimiento, creatividad e innovación en educación e infancia y promover nuevos canales de aprendizaje y debate constructivo.

- 1 RECONOCIENDO A LAS FAMILIAS:
EL VALOR DE LA DIVERSIDAD
- 2 LIDERAZGO PEDAGÓGICO
TRANSFORMACIONAL DE LAS
COMUNIDADES EDUCATIVAS
QUE APRENDEN
- 3 ¿EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE
O PARA EL APRENDIZAJE?
- 4 AMBIENTES EDUCATIVOS
PROMOTORES DE
INTERACCIONES POSITIVAS
- 5 LA PRÁCTICA REFLEXIVA
- 6 CRIANZA CON RESPETO
- 7 LA SISTEMATIZACIÓN COMO
ESTRATEGIA DE PRODUCCIÓN
DE CONOCIMIENTO EN EL AULA
- 8 CURRÍCULO CON ENFOQUE
INTEGRADO EN EDUCACIÓN
PARVULARIA
- 9 CREATIVIDAD EN EL AULA
- 10 DIVERSIDAD EN EL AULA:
PRÁCTICAS EDUCATIVAS
EN AMBIENTES DIVERSOS
- 11 TRES MIRADAS DE
LA EDUCACIÓN INFANTIL

SERIE DE HOJAS PARA EL JARDÍN

5

LA PRÁCTICA
REFLEXIVA





SERIE DE HOJAS PARA EL JARDÍN

5

LA PRÁCTICA
REFLEXIVA

J U N J I

5 / LA PRÁCTICA REFLEXIVA

SERIE DE HOJAS PARA EL JARDÍN
para la reflexión de las Comunidades de Aprendizaje de las Unidades Educativas (CAUE)

Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI)



Texto María Cristina Ponce / Elizabeth Barriga

Edición Rosario Ferrer

Diseño e ilustración Macarena Correa

© Junta Nacional de Jardines Infantiles
Marchant Pereira 726
Santiago de Chile
www.junji.cl

Primera edición: noviembre 2016

Con el cofinanciamiento del BID, en el marco del Programa para la Expansión y Mejoramiento de la Educación Inicial (2015-2018).

Impreso en Chile por Gráfica LOM

Ninguna parte de esta publicación, incluido el diseño de la portada, puede ser reproducida, transmitida o almacenada, sea por procedimientos químicos, electrónicos o mecánicos, incluida la fotocopia, sin permiso previo y por escrito de la Junta Nacional de Jardines Infantiles.

PRESENTACIÓN

En concordancia a la actual Reforma Educacional que se lleva a cabo en Chile, la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI) propone a sus equipos educativos revisar las visiones y teorías que subyacen a las prácticas pedagógicas y, a la vez, examinar los sentidos que se le atribuyen al quehacer educativo como medio para asegurar la calidad en Educación Parvularia.

De este modo, y en el marco del proceso de formación continua de los equipos educativos, la institución releva el aprendizaje colaborativo, pues son estas instancias de reflexión las que favorecen la posibilidad de diseñar prácticas educativas de calidad, oportunas, pertinentes y con dinámicas desafiantes. Así, con la generación de procesos constructivos que impulsen la participación democrática de todos los actores docentes, se promueven ambientes de trabajo que potencian el análisis, la reflexión y la retroalimentación en posiciones de igualdad, que miran críticamente la realidad y toman decisiones de manera colaborativa y constructiva.

El Departamento Técnico Pedagógico de la JUNJI se ha propuesto como desafío fortalecer los procesos reflexivos y de construcción de conocimiento para el desarrollo de prácticas pedagógicas de calidad mediante la *Serie de Hojas para el Jardín*, destinada principalmente a las Comunidades de Aprendizaje de las Unidades Educativas (CAUE), que en la institución poseen la valiosa misión de ser instancias para la formación permanente.

En el Referente Curricular de la JUNJI, las comunidades de aprendizaje son definidas como “la organización que construye la comunidad educativa al involucrarse en un proyecto educativo propio, para educarse a sí misma y, consecuentemente con esto, potenciar la educación de los niños y niñas a su cargo y aportar experiencias y lecciones aprendidas a otras unidades educativas”.

La forma particular de visualización de estas instancias entrega oportunidades constantes de mejora, entendiendo la práctica educativa como dinámica y perfectible a través de procesos reflexivos que implican un cuestionamiento persistente al sentido de las prácticas pedagógicas.

Desde esta perspectiva, y con la intención de fortalecer los procesos reflexivos, se pretende activar las comunidades de aprendizaje y nutrirlas con nuevos insumos teóricos tendientes a intencionar la reflexión crítica, así como dotarlas de estrategias de formación, espacios de reflexión, instancias de encuentro, interacción y participación, siempre con el propósito de potenciar la mejora de la calidad en el nivel de Educación Parvularia.

INTRODUCCIÓN

La reflexión de la práctica se constituye como una herramienta que propicia el aprendizaje, el cuestionamiento y la transformación constante del quehacer pedagógico. En este sentido, es relevante que los educadores se pregunten ¿qué es reflexionar?, ¿qué reflexionamos?, ¿en qué momento reflexionamos?, ¿con quién reflexionamos? y ¿qué instrumentos utilizamos para sistematizar la reflexión y los aprendizajes que construimos?

La reflexión permite analizar, evaluar, mejorar y aprender sobre la propia práctica. Por ejemplo, si preguntamos ¿los niños y niñas son protagonistas del proceso educativo? o ¿el diseño y organización del espacio educativo favorece el juego, la expresión y creatividad?, se observará que el proceso reflexivo que se desarrolla y la visión compartida con otros agentes permitirán comprender, mejorar y transformar la actuación profesional.

A través de los procesos reflexivos se podrá transitar de aquel conocimiento normalmente teórico, intuitivo y/o basado en la experiencia mecanizada –que redundaba en prácticas de naturaleza conservacionista, reproductora y transmisora de contenidos– a un conocimiento situado, argumentado y construido en relación directa entre la teoría, la práctica y la lectura fundamentada que se desarrolla del contexto social y político, lo cual favorece la innovación y mejoramiento constantes.

En el Referente Curricular de la Junta Nacional de Jardines Infantiles, la práctica reflexiva está considerada. En efecto, en él se señala que “las decisiones que toman los equipos educativos son críticas y reflexivas; las analizan y juzgan con sus pares, las revisan en coherencia con el contexto histórico, social y cultural de aplicabilidad, son decisiones argumentadas desde el saber teórico y el saber práctico”.

A su vez, en dicho Referente Curricular se señala también que los procesos reflexivos se operacionalizan en las llamadas comunidades de

aprendizaje, que son “instancias que surgen y funcionan en el propio contexto laboral, conformadas por las comunidades educativas (...). Las comunidades de aprendizaje son grupos estables que comparten experiencias laborales comunes bajo principios y criterios que hacen del encuentro entre pares, una instancia de aprendizaje activo, participativo, crítico, reflexivo, cooperativo y, fundamentalmente, contextualizado y coherente con las necesidades de conocimiento y cuestionamientos que la comunidad educativa se plantea.”

Dado lo anterior, el presente documento tiene como propósito identificar la relevancia, sentido y estrategias para llevar a cabo una práctica reflexiva. Así se dispondrá de un marco conceptual básico que permita aclarar el sentido de esta materia, así como dar apoyo a los procesos reflexivos de los equipos pedagógicos para desarrollar un proceso constante de transformación y mejoramiento de las prácticas pedagógicas.

LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA REFLEXIVA

En el ámbito educativo se ha transitado desde una cultura de las certezas, en la cual los saberes se conciben como permanentes y atemporales, hacia una cultura donde se reconocen las incertezas y la complejidad de los procesos educativos. Contribuye a ello la velocidad con la que actualmente opera el cambio, como también la expansión global experimentada por la información disponible y la diversidad de las fuentes de conocimiento, debido al auge de la ciencia, la tecnología y de los medios de comunicación e información.

Este contexto plantea en educación cambios profundos, sustanciales y necesarios de analizar e implementar. En primer término, se demanda a los educadores transformar su visión permanentemente, investigar y sistematizar conocimientos derivados de la propia práctica, analizar los contextos, construir y reconstruir permanentemente saberes pedagógicos que permitan manejar dilemas educativos, no buscando

soluciones como dogmas o verdades absolutas como fuera en el pasado, sino que analizando cada situación como un caso único.

Para que efectivamente la reforma en marcha en el nivel de Educación Parvularia produzca transformaciones es indispensable desarrollar procesos reflexivos de las prácticas, así como cuestionarse permanentemente sobre el desempeño del rol docente. Implica revisar las visiones de diversos dilemas educativos, las teorías que subyacen de las prácticas, examinar los sentidos que se le atribuye al quehacer educativo, etcétera.

El doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación Fernando Bárcena, y Phillippe Perrenoud, sociólogo suizo y doctor en Antropología y Sociología, coinciden en señalar que la reflexión es fundamental para aprender, comprender y analizar críticamente el quehacer educativo y que los automatismos, las rutinas y las técnicas aprendidas no son pertinentes cuando se quiere abordar un dilema educacional.

Por su parte, John Dewey, filósofo, pedagogo y sicólogo estadounidense, planteó que cuando se reflexiona sobre una acción existe la incertidumbre y la necesidad de tomar una decisión acerca de qué curso de acción es el mejor. Es decir, reflexionar es reconocer que en la práctica pedagógica existen dilemas y que no hay soluciones mecánicas para la resolución. Por el contrario, se observa que cada problema es único y que se lo debe analizar tomando en cuenta varios factores que inciden en la práctica. En esta línea, el filósofo Donald Schön agrega que la reflexión es un proceso que se desarrolla antes, durante y después de la acción, es decir, el educador mantiene un diálogo reflexivo con las situaciones en las que desarrolla su actividad.

Cuando un equipo educativo no realiza de manera permanente un proceso reflexivo de sus propias prácticas pedagógicas, comienza obligadamente a repetir acciones y rutinarias, y el conocimiento que se manifiesta en su quehacer se hace cada vez más tácito, inconsciente y mecánico. Reproduce así las prácticas

año a año sin entablar un diálogo creador con situaciones complejas, visualizándose un pensamiento empobrecido y una intervención rígida y repetitiva.

Dewey y Schön coinciden en plantear que la reflexión implica la concientización del sujeto sobre su experiencia, la que tiene connotaciones, valores, intercambios simbólicos, afectos, conocimientos, intereses sociales y escenarios políticos particulares.



La reflexión es fundamental para aprender, comprender y analizar críticamente el quehacer educativo.

La profesora Barbara Larrivee identifica cuatro niveles en la reflexión pedagógica:

a) Pre reflexión

Los equipos pedagógicos reaccionan sin consideración consciente de alternativas, tomando los hechos educativos como

problemas de solución homogénea.
Se reacciona ante situaciones problemáticas de manera automática.

b) Reflexión inicial

Los equipos pedagógicos se centran en las estrategias y los métodos utilizados para alcanzar los fines predeterminados. Interesa que “funcione” la solución otorgada. Se focaliza en la eficiencia medios-fines.

c) Reflexión pedagógica

Los equipos pedagógicos aplican explícitamente conocimientos y creencias actualizadas del campo pedagógico que consideran como prácticas de calidad. Se vincula la teoría con la práctica.

d) Reflexión crítica

Los equipos pedagógicos examinan las consecuencias e interacciones éticas, sociales y políticas de su labor. Implica la revisión de las creencias personales y profesionales con el fin de reestructurar el propio modo de pensar y, de ese modo, transformar las prácticas. La reflexión crítica de las propias

prácticas brinda espacios privilegiados para la toma de decisiones pedagógicas, dan sustento a las decisiones cotidianas, conforman un espacio de encuentro y búsqueda compartida. Con la finalidad de nutrir dicha reflexión, es deseable que se desarrolle sobre la base de un referente teórico. Además, habrá que considerar que ésta sea:

- **Participativa:** considerando a las personas que conforman los equipos como ciudadanos activos, con opinión y con capacidades para tomar decisiones.
- **Contextualizada:** consensuando criterios y acciones acordes al contexto específico donde se desarrollarán.
- **Evaluativa:** considerando experiencias y conocimientos previos de cada integrante del equipo, analizando teorías implícitas, creencias e historias personales.
- **Integral:** considerando el trabajo de reflexión no sólo como un procedimiento técnico, sino también como un proceso que releva la posición ética, valórica y visión del proceso educativo en educación infantil.

ESTRATEGIAS QUE PERMITEN EL DESARROLLO DE LA REFLEXIÓN

ANÁLISIS DE CASOS

El análisis de casos consiste en representar situaciones educativas de la propia realidad, con la finalidad de que se estudien y reflexionen en un grupo determinado. El caso no proporciona soluciones, sino datos concretos para reflexionar, analizar y discutir en grupo la forma de resolver los dilemas pedagógicos. A través del trabajo colectivo se generan ideas y estrategias, se buscan y analizan los factores que inciden, se contextualiza y recrea la situación, de tal manera de generar conclusiones y tomar decisiones en equipo.

Las características principales del análisis de casos son:

1. Analizar un problema.
2. Determinar un método de análisis.
3. Adquirir agilidad en determinar alternativas o cursos de acción.
4. Tomar decisiones.

Para reflexionar haciendo uso de la estrategia de análisis de casos se deben considerar las siguientes fases:

Fase preliminar: tiene por objeto leer, estudiar el caso y tomar conciencia de la situación que en él se describe.

Fase de expresión de opiniones, impresiones y juicios: se solicita un trabajo de carácter individual que favorezca la reflexión y la elaboración personal de los elementos descriptivos principales.

Fase de contraste: tiene como finalidad favorecer la expresión personal, el contraste de opiniones, el análisis común de la situación y la búsqueda del sentido que tienen los datos en el caso estudiado.

Fase de reflexión teórica: se lleva a cabo una formulación de conceptos teóricos y operativos que se derivan del análisis del caso estudiado. En esta

fase se plantean hipótesis tentativas sobre el caso que aproximan al

estudio de distintas perspectivas de explicación y análisis de situaciones.

ANÁLISIS DE VIDEOS

Uno de los instrumentos de auto-observación más utilizados para conseguir una adecuada reflexión de la práctica es, sin duda, el uso de las grabaciones de prácticas pedagógicas.

Se trata de una herramienta de doble uso: por una parte, ayuda a identificar aspectos susceptibles de ser observados que pueden ser mejorados o cambiados y, por otra, permite analizar un determinado aspecto de la práctica o de una problemática concreta.

Observarse a sí mismo en una práctica pedagógica es un ejercicio complejo, debido a que cuando uno se observa a sí mismo desde afuera, descubre actitudes, gestos, acciones que jamás pensó que tendría o realizaría. Dependiendo de la emocionalidad particular de cada persona, observarse de esa manera muchas veces también es un acto

doloroso. Por ello, se trata de una práctica que requiere de una gran madurez personal y de equipo, pues usada sin criterio puede dañar profesional y afectivamente a las personas.

Por lo tanto, siempre se recomienda comenzar por autovidearse y observarse de manera íntima, sin injerencia de otras personas, y sólo exponer un video al equipo cuando la persona grabada lo autorice y sienta que puede hacerlo. Siempre es más fácil criticar a otros que a uno mismo y debido a ello, se sugiere comenzar observando videos de personas que no se conocen.

El análisis de videos no es solamente una manera de observar, estudiar y analizar el mundo a través de imágenes y sonidos con una cierta distancia por parte de quien lo realiza, sino que además contribuye a la toma de conciencia sobre el propio trabajo en el aula.

Todo video que se utilice en el aula como instrumento de registro para la reflexión deberá ser grabado y concebido como tal con la finalidad de posibilitar que los docentes reflejen tanto sus fortalezas como debilidades y generen entre ellos un diálogo crítico y fructífero.

El proceso operativo del análisis de videos debe centrarse en las siguientes fases recomendadas:

Fase preliminar: tiene por objeto que se observe y se tome conciencia de la situación que se presenta.

Fase de expresión de opiniones, impresiones y juicios: se solicita un trabajo de carácter individual que favorezca la reflexión y la elaboración personal de los elementos descriptivos principales.

Fase de contraste: tiene como finalidad favorecer la expresión personal, el contraste de opiniones, el análisis común de la situación y la búsqueda del sentido que tienen los datos en el video estudiado.

Fase de reflexión crítica: se lleva a cabo una formulación de conceptos teóricos y operativos que se derivan del análisis del video observado. En esta fase se plantean hipótesis tentativas sobre el caso que aproximan al estudio de distintas perspectivas de explicación y análisis de las situaciones y cómo este tipo de práctica incide en la educación infantil en general. Es decir, se analiza una práctica expuesta en un video pero desde allí se transfiere ese conocimiento construido al análisis de la educación en general.

DIARIO REFLEXIVO

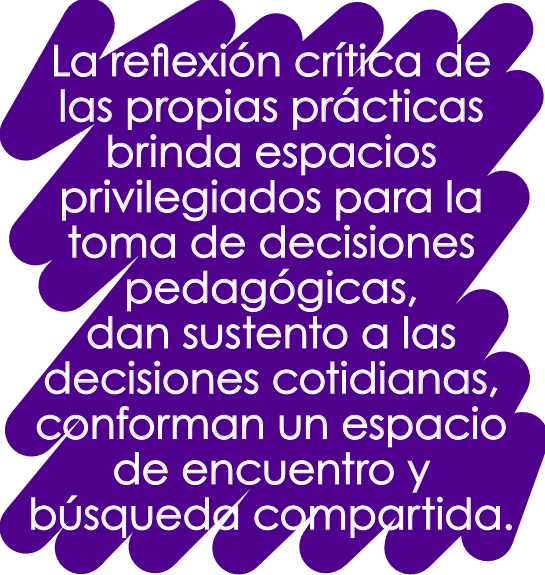
El diario reflexivo es un informe personal que constituye a la vez un instrumento para autoformarse, evaluar e innovar. La idea central

es “escribir para aprender”. Se trata de una estrategia que propicia la transferencia de conocimientos, pues en el proceso de autovaloración se

anima a establecer conexiones con lo adquirido en otros aprendizajes y en otros contextos. Permite desarrollar habilidades metacognitivas,¹ es decir, reflexionar y escribir sobre la propia práctica y el propio proceso de enseñanza y aprendizaje. La oportunidad de repensar sobre las acciones, lleva a evaluar ideas propias y las de los demás, a desarrollar el pensamiento crítico, y consecuentemente ayuda a tomar decisiones, fundadas en la reflexión del quehacer pedagógico.

Este instrumento se utiliza como un vehículo integrador de la teoría con la práctica. “La escritura en el diario es un proceso dialéctico, una conversación con uno mismo y la situación. Las habilidades de pensamiento de orden superior, que incluyen además de la cognitiva, las dimensiones afectivas, lógicas, sociales y actitudinales del pensamiento (...) pueden potenciarse a través del proceso de diálogo que el

diario genera con uno mismo y con otros”.²



La reflexión crítica de las propias prácticas brinda espacios privilegiados para la toma de decisiones pedagógicas, dan sustento a las decisiones cotidianas, conforman un espacio de encuentro y búsqueda compartida.

El diario es un espacio narrativo que debe tener una lógica y estructura que permita contar una historia de los pensamientos, acciones y sentimientos de los agentes educativos. Asimismo, debe contar con tres elementos clave: ¿qué hago?, ¿por qué lo hago? y ¿qué me pareció?; considerando que se escribe para reflexionar, integrando aspectos reflexivos y descriptivos.

¹ Metacognición: consiste en la concientización del conocimiento y de la naturaleza de los procesos de aprendizaje, es decir, es el acto reflexivo de la cognición, de cómo se construyen los procesos de conocimiento.

² M. Cristina Ponce, “El diario reflexivo: la evaluación y reflexión de la práctica pedagógica”, 2005.

Los diarios se pueden diferenciar según el nivel de reflexión que se alcance:

Diarios descriptivos: aquellos que son netamente descriptivos y esquemáticos.

Diarios analíticos: implican un mayor desarrollo, profundidad, detalle y elaboración del mismo.

Diarios valorativos: donde además de describir una historia se incorporan elementos de opinión y se emite un juicio a nivel personal.

Diarios de contraste: implican relacionar la reflexión con otras áreas, temáticas, opiniones, referentes teóricos. Por ello tienen un componente reflexivo por socializar y compartir con otros colegas la historia descrita y las opiniones personales, dando lugar al debate de ideas y diversidad de las mismas. Según varios educadores, el proceso de aprendizaje debe necesariamente incorporar el proceso de contraste y debate de distintas ideas para que sea realmente efectivo.

Diario de investigación: necesariamente incorpora el matiz de la literatura especializada.³

ACTIVIDAD

TRABAJANDO EN COMUNIDADES DE APRENDIZAJES

¿Qué queremos lograr?

Promover un proceso de observación de prácticas educativas centrado en el protagonismo del niño y la niña.

¿Cómo nos organizamos?

En grupo vean un video de prácticas educativas y focalicen la atención

en el grupo de niños y niñas y en su contexto de aprendizaje. Registren aspectos donde se evidencie el protagonismo del niño y la niña y analicen el contexto de la situación.

³ Según Miguel Zabalza, catedrático de la Universidad de Santiago de Compostela especializado en innovación educativa. Visto en el documento de la Universidad Europea de Madrid en abril de 2016. Ver en: <http://www.antonioalcocer.com/el-diario-reflexivo-que-es/>.

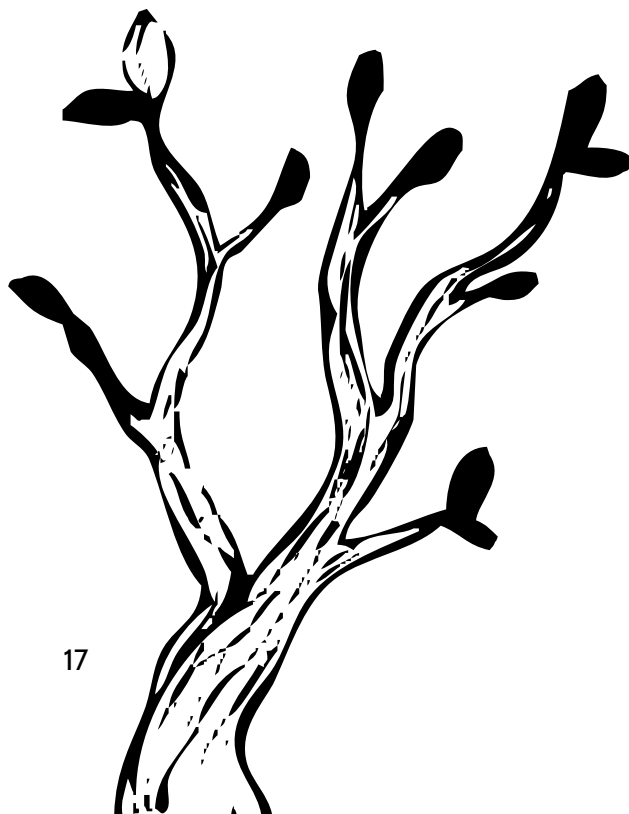
Preguntas reflexivas

¿Considera usted que brinda oportunidades para que niños y niñas asuman un rol protagónico? ¿Por qué?

¿De qué manera se podrían brindar

más oportunidades para que niños y niñas sean protagonistas de sus aprendizajes?

¿Cómo se imagina el rol del adulto para propiciar el protagonismo de los niños y niñas?



ORIENTACIONES PARA EL DESARROLLO DE LA REFLEXIÓN



Fuente: Sección de Desarrollo Curricular, Departamento Técnico-Pedagógico JUNJI, 2016.

BIBLIOGRAFÍA

Mónica Eliana García, *El video como herramienta de investigación, una propuesta metodológica para la formación de comunicadores sociales*, Facultad de Comunicación Social para la Paz, Universidad Santo Tomás, Colombia, 2009.

José Gimeno Sacristán, *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*, Ediciones Morata, Madrid, 1991.

JUNJI, *Marco Técnico Pedagógico*, Departamento Técnico Pedagógico, Santiago, 2014.

JUNJI, *Referente Curricular*, Colección Currículo II, Departamento Técnico Pedagógico, Santiago, 2010.

Barbara Larrivee, “Desarrollo de una herramienta para evaluar el nivel de reflexión de la práctica de los docentes”, en artículo pedagógico *La práctica reflexiva*, Departamento de Lenguaje y Cultura, Universidad del Estado de California, 2008.

María Cristina Ponce, “El diario reflexivo: la evaluación y reflexión de la práctica pedagógica”, en *Revista Intramuros*, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Santiago, Año 5, N° 15, 2005.

Donald Schön, *La formación de profesionales reflexivos*, Editorial Paidós, Barcelona, 1992.

Este libro fue editado y diseñado por Ediciones de la JUNJI y se terminó de imprimir en noviembre de 2016 en los talleres de Gráfica LOM.

Se utilizó la familia tipográfica Cabin para textos y para títulos la tipografía Avant Garde.

En el interior se utilizó papel hilado 106 grs., impreso a 2 tintas, y para las tapas, cartulina dúplex reverso café, 300 grs., impreso 3/1 color.

Dirección editorial Marcelo Mendoza

Edición Rosario Ferrer

Diseño Fernando Hermosilla / Macarena Correa

Producción Pilar Araya

Ediciones de la JUNJI es fruto de la convicción de la Junta Nacional de Jardines Infantiles por generar conocimiento, creatividad e innovación en educación e infancia y promover nuevos canales de aprendizaje y debate constructivo.

- 1 RECONOCIENDO A LAS FAMILIAS:
EL VALOR DE LA DIVERSIDAD
- 2 LIDERAZGO PEDAGÓGICO
TRANSFORMACIONAL DE LAS
COMUNIDADES EDUCATIVAS
QUE APRENDEN
- 3 ¿EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE
O PARA EL APRENDIZAJE?
- 4 AMBIENTES EDUCATIVOS
PROMOTORES DE
INTERACCIONES POSITIVAS
- 5 LA PRÁCTICA REFLEXIVA
- 6 CRIANZA CON RESPETO
- 7 LA SISTEMATIZACIÓN COMO
ESTRATEGIA DE PRODUCCIÓN
DE CONOCIMIENTO EN EL AULA
- 8 CURRÍCULO CON ENFOQUE
INTEGRADO EN EDUCACIÓN
PARVULARIA
- 9 CREATIVIDAD EN EL AULA
- 10 DIVERSIDAD EN EL AULA:
PRÁCTICAS EDUCATIVAS
EN AMBIENTES DIVERSOS
- 11 TRES MIRADAS DE
LA EDUCACIÓN INFANTIL

SERIE DE HOJAS PARA EL JARDÍN

6

CRIANZA CON
RESPECTO



SERIE DE HOJAS PARA EL JARDÍN

6

CRIANZA CON
RESPECTO

J U N J I

6 / CRIANZA CON RESPETO

SERIE DE HOJAS PARA EL JARDÍN

para la reflexión de las Comunidades de Aprendizaje de las Unidades Educativas (CAUE)

Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI)



Texto Verónica Hernández

Edición Rosario Ferrer

Diseño e ilustración Macarena Correa

© Junta Nacional de Jardines Infantiles
Marchant Pereira 726
Santiago de Chile
www.junji.cl

Primera edición: noviembre 2016

Con el cofinanciamiento del BID, en el marco del Programa para la Expansión y Mejoramiento de la Educación Inicial (2015-2018).

Impreso en Chile por Gráfica LOM

Ninguna parte de esta publicación, incluido el diseño de la portada, puede ser reproducida, transmitida o almacenada, sea por procedimientos químicos, electrónicos o mecánicos, incluida la fotocopia, sin permiso previo y por escrito de la Junta Nacional de Jardines Infantiles.

PRESENTACIÓN

En concordancia a la actual Reforma Educacional que se lleva a cabo en Chile, la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI) propone a sus equipos educativos revisar las visiones y teorías que subyacen a las prácticas pedagógicas y, a la vez, examinar los sentidos que se le atribuyen al quehacer educativo como medio para asegurar la calidad en Educación Parvularia.

De este modo, y en el marco del proceso de formación continua de los equipos educativos, la institución releva el aprendizaje colaborativo, pues son estas instancias de reflexión las que favorecen la posibilidad de diseñar prácticas educativas de calidad, oportunas, pertinentes y con dinámicas desafiantes. Así, con la generación de procesos constructivos que impulsen la participación democrática de todos los actores docentes, se promueven ambientes de trabajo que potencian el análisis, la reflexión y la retroalimentación en posiciones de igualdad, que miran críticamente la realidad y toman decisiones de manera colaborativa y constructiva.

El Departamento Técnico Pedagógico de la JUNJI se ha propuesto como desafío fortalecer los procesos reflexivos y de construcción de conocimiento para el desarrollo de prácticas pedagógicas de calidad mediante la *Serie de Hojas para el Jardín*, destinada principalmente a las Comunidades de Aprendizaje de las Unidades Educativas (CAUE), que en la institución poseen la valiosa misión de ser instancias para la formación permanente.

En el Referente Curricular de la JUNJI, las comunidades de aprendizaje son definidas como “la organización que construye la comunidad educativa al involucrarse en un proyecto educativo propio, para educarse a sí misma y, consecuentemente con esto, potenciar la educación de los niños y niñas a su cargo y aportar experiencias y lecciones aprendidas a otras unidades educativas”.

La forma particular de visualización de estas instancias entrega oportunidades constantes de mejora, entendiendo la práctica educativa como dinámica y perfectible a través de procesos reflexivos que implican un cuestionamiento persistente al sentido de las prácticas pedagógicas.

Desde esta perspectiva, y con la intención de fortalecer los procesos reflexivos, se pretende activar las comunidades de aprendizaje y nutrirlas con nuevos insumos teóricos tendientes a intencionar la reflexión crítica, así como dotarlas de estrategias de formación, espacios de reflexión, instancias de encuentro, interacción y participación, siempre con el propósito de potenciar la mejora de la calidad en el nivel de Educación Parvularia.

INTRODUCCIÓN

En este cuadernillo dirigido a las comunidades educativas de cada uno de los jardines infantiles de la JUNJI se desarrolla un tema de mucha relevancia, no sólo para quienes están involucrados en la crianza y educación de niños y niñas, sino para la sociedad completa. Claro está que en el contexto de atención de la JUNJI son muchos los tipos de familia que asisten a sus centros educativos, dada la diversidad de etnias, culturas, nacionalidades, situaciones de vida, costumbres, incluso lenguas, por lo que frente a esta nueva realidad diversa se ofrece abordar la *crianza*

respetuosa, entendiendo que se trata de un tema que recién se está posicionando como concepto y fenómeno en las aulas de los establecimientos educacionales.

En líneas generales, la crianza respetuosa trata de concebir en todo momento al niño y a la niña como verdaderos sujetos de derechos, lo que implica reconocerlos como sujetos con opinión, con capacidad de tomar decisiones, propositivos y merecedores de consideración, respeto y autonomía. Asimismo, la crianza respetuosa demanda a

los adultos (familia y comunidad educativa) a considerar y ser empáticos con los niños y niñas, de modo de ponerse en el lugar de ellos, esforzarse en comprenderlos oportunamente, estar disponibles, atender con sensibilidad sus llantos, sus requerimientos, su necesidad de aprendizaje.

Según el pediatra español Carlos González la crianza respetuosa se basa en “no tener miedo a demostrar a los hijos e hijas lo mucho que los queremos, abrazarlos, hacerles caso, consolarlos cuando lloran, pasar mucho tiempo juntos y entenderlos, respetar que unas cosas les gustan y otras no.”¹ En sus palabras recomienda que el poco tiempo que los padres y madres pasen con sus hijos lo dediquen a hablarles, escucharlos, abrazarlos y besarlos (mientras se dejen), a contarles cuentos y cantarles canciones, a respetarlos. Está comprobado por numerosos estudios que la calidad de lo que sucede en la infancia

temprana influirá en todas las formas de relación que se sostengan a lo largo de ella y en todas las diversas dimensiones en que la persona actuará de adulta, como en la amistad, en el núcleo familiar, como pareja, en el trabajo, en los modos de diversión, por mencionar ejemplos. De ahí que exista una razón para desarrollar con profundidad el tema de la crianza respetuosa, para reflexionar en torno a él y para ahondarlo desde la práctica cotidiana, tanto en el hogar como en las aulas de los jardines infantiles.

De este modo es como desde una crianza basada en el respeto se puede desplegar el maravilloso potencial que todas las personas poseen hacia la bondad, la inteligencia, el desarrollo, la creatividad, en fin, hasta llegar a ser aquello para lo cual se está programado como especie: seres humanos con todas las capacidades desplegadas en bien de cada uno y de una sociedad más justa y armoniosa para todos.

¹ Carlos González, *Bésame mucho: la guía definitiva para criar a tus hijos con amor*, 2016.

DE LAS NECESIDADES INFANTILES

Algunos autores como Jorge Barudy² reconocen que son numerosas las investigaciones que han descrito las necesidades de niños y niñas y cuál sería la mejor forma de satisfacerlas a objeto de apoyar un desarrollo más pleno e integral. Muchas de esas estrategias parten por analizar las propias necesidades de padres y madres y como éstas –según han sido resueltas– influyen poderosamente en la manera de interpretar y reaccionar ante comportamientos y requerimientos de hijos e hijas. Dado este escenario y por extensión del tema, no es extraño hacer un paralelo con profesionales y técnicos que atienden y participan de la educación de niños y niñas menores de cuatro años en las aulas de los jardines infantiles.

Por “necesidades infantiles” se entenderá un conjunto de requerimientos propios del ser

² Jorge Barudy es médico, neuropsiquiatra, sicoterapeuta y terapeuta familiar chileno (Villa Alemana, 1949), autor de numerosas obras, como *Los buenos tratos en la infancia; parentalidad, apego y resiliencia, Hijos e hijas de madres resilientes y Los desafíos invisibles de ser madre o padre: manual de evaluación de las competencias y la resiliencia parental.*

humano que precisan ser atendidos oportunamente y con calidad, especialmente en las primeras etapas del crecimiento –donde tienen que ver con la sobrevivencia–, dado el impacto que tienen tanto en la inmediatez temprana del desarrollo como posteriormente en las etapas subsiguientes de la vida.

A continuación se señalan algunas de las necesidades que destacan diversos autores en el contexto de la infancia temprana, las cuales están orientadas al concepto de *crianza y educación con respeto*:

a) Necesidades fisiológicas

Esta es una de las principales necesidades humanas, ya que sin su satisfacción oportuna, simplemente no se sobrevive, razón por la cual son consideradas necesidades básicas. Al igual que al interior de los hogares, en las aulas de los jardines infantiles este tipo de necesidades está presente y requiere para su atención de disponibilidad, oportunidad y sensibilidad, cualidades humanas que debe poseer

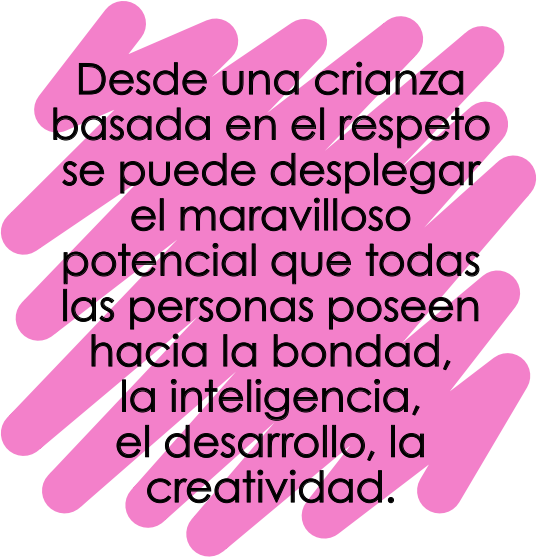
todo adulto que cuide, atienda y eduque la infancia temprana. Las necesidades básicas y aquellas que se describirán más adelante se inscriben en el concepto de buen trato, que es el hilo conductor del tema sobre crianza respetuosa.

Estas necesidades fisiológicas son:

- Existir y permanecer vivo con buena salud.
- Recibir alimentación en cantidad y calidad suficientes.
- Vivir en condiciones adecuadas, es decir, bajo un techo digno, con abrigo suficiente, con agua, luz y servicios básicos. Otra necesidad básica que puede agregarse es poder permanecer en ambientes bien ventilados, con adecuada iluminación natural, temperatura adecuada, no recargados de estímulos visuales y/o auditivos.
- Estar protegido de peligros reales que puedan amenazar la integridad física y/o psicológica.
- Disponer de asistencia médica oportuna.
- Vivir en un ambiente que facilite y potencie una actividad física sana e interacciones lúdicas.

Todas las acciones que implican atender estas necesidades deben ejercerse en un

clima de aceptación y respeto hacia los niños y niñas, es decir, conversando con los ellos, mirándolos al rostro, anticipándoles verbalmente lo que se hará, tomándolos en brazos suavemente, siempre de frente, dándose mutuamente la cara.



Desde una crianza basada en el respeto se puede desplegar el maravilloso potencial que todas las personas poseen hacia la bondad, la inteligencia, el desarrollo, la creatividad.

b) Necesidades afectivas

Junto a las necesidades fisiológicas, en grado paralelo de importancia, se encuentran las necesidades afectivas, que también, según la calidad con que sean atendidas, pueden marcar en forma positiva o negativa el desarrollo posterior del ser humano. Este tipo de necesidad se entiende como la calidad de la interacción afectiva que se crea y se potencia con los bebés y niños en el

contacto diario, a través de la comunicación en gestos, miradas, palabras, tono afectivo, formas de tomar, de trasladar de un espacio a otro, por mencionar algunos ejemplos.

Entre estas necesidades puede mencionarse el vivir en un contexto de seguridad emocional y disponer de lazos afectivos con adultos suficientemente disponibles, sensibles y accesibles. Los recién nacidos necesitan contacto físico; se ha comprobado experimentalmente que, durante la primera hora después del parto, los que están en una cuna lloran diez veces más que los que están en brazos de su madre.³

Estas características de disponibilidad y sensibilidad son imprescindibles en quienes comparten con niñas y niños, como cuidadores, asistentes y educadores, de ahí que el aula infantil tenga todas las posibilidades de ofrecer este contexto de seguridad: atender oportunamente al bebé, manejarse en un tono afectivo cálido, organizar el ambiente para que los niños puedan circular libremente, sin riesgos, enriquecido ambientalmente, donde encuentren recursos de diverso tipo para explorar en cada momento de la jornada diaria.

A partir de lo anterior es también una necesidad importante el desarrollar vínculos de pertenencia con la familia de origen, la comunidad más cercana y también con el personal del aula infantil donde los niños asisten. Esto les brindará mayores sentimientos de cobijo y acogida que contribuirán al desarrollo de la confianza y seguridad. La sala cuna es un espacio humano potente para desarrollar estos vínculos. Esto se puede lograr incorporando también al espacio físico elementos pertenecientes y característicos del ambiente natural y cultural de niños y niñas.

A partir de estos vínculos de pertenencia, niños y niñas serán capaces de ir formando lazos afectivos de calidad incondicionales, estables y continuos. Numerosos autores expuestos por Barudy reconocen que en esta necesidad de pertenencia se destaca lo beneficioso que es la estabilidad, sea proveniente de los ambientes o de los mismos adultos, para el desarrollo emocional del niño y la niña. Lo contrario se refleja dramáticamente en la inestabilidad generada, por ejemplo, en caso de medidas judiciales que implican el tránsito de los niños de un hogar a otro o de un grupo familiar a otro, y en el caso de un jardín infantil, en el traslado de aula en aula o del cuidado de un adulto conocido a otro

³ Carlos González, op. cit.

desconocido. Es así como el personal de todo jardín infantil deberá procurar y cautelar la estabilidad de sus párvulos, organizándose de tal modo de que si hay que implementar cambios, estos se realicen progresivamente y haya una transición que implique gradualidad en la asimilación del cambio por parte de los niños.

Dentro de estas necesidades se destaca una que está presente en todas las personas, ya que prácticamente la mayoría, sin excepción, quiere ser reconocido o sentirse importante en algo o para alguien. Es así como satisfacer la necesidad de ser aceptado y ser importante para alguien durante las primeras etapas del desarrollo conforma un cimiento sobre el cual se construirá la valía personal. ¿Cómo?, sintiendo que se puede ser protagonista del mundo, experimentando que hay una valoración de lo que se hace, de lo que se es, de lo que cada uno aporta en el propio espacio, en el grupo donde se pertenece.

En este sentido, la satisfacción de la necesidad descrita puede ser fuertemente potenciada en niños y niñas en los jardines infantiles a través de la evaluación del aprendizaje en todas las interacciones verbales, afectivas y pedagógicas que existan. Así, se habrán de reconocer primero

las fortalezas y talentos de cada niño y niña, evitando poner la mirada en aquello que a estos le falta, es decir, poniendo atención en su desarrollado y en las virtudes que le son propias: ¿les gusta construir, pintar, cantar?, pues bien, habrá que valorar las destrezas para reforzarlas y potenciar otras nuevas.

Cabe reflexionar como educadores y técnicos cuánto de estas necesidades se podrá reconocer en niños y niñas para atender los requerimientos: ¿cuán oportuna y sensible es la respuesta ante ello?, ¿qué aspectos de estas necesidades se pueden satisfacer de mejor forma?, ¿hay algo que se podría hacer mejor?, ¿qué aspectos de la organización del espacio, del tiempo diario del aula, facilitan la tarea?, ¿cómo se llevan a cabo estas acciones en el hogar?

c) Necesidades cognitivas

Estas necesidades pueden entenderse según Barudy permitiéndole al niño o la niña vivir en un ambiente relacional capaz de ofrecerle interacciones que faciliten el desarrollo de sus capacidades cognitivas. El niño debe ser ayudado en el desarrollo de sus órganos sensoriales, su percepción, su memoria, su atención, su lenguaje, su pensamiento lógico y sobre todo su capacidad de pensar y de reflexionar.

¿Cómo se logra esto en el aula? Permitiendo que los niños se sientan protagonistas de su crecimiento, es decir, fomentando que actúen sobre su medio para modificarlo de una manera constructiva y creativa. Esto les ayudará a adquirir una mayor autonomía y libertad y, con ello, mayor seguridad. Nuevamente habrá que relevar la metodología de ambientes enriquecidos en el espacio del aula, del patio o de los diversos rincones que pueda tener el jardín infantil. Cada lugar del establecimiento deberá ser concebido y organizado como fuente de experiencias y aprendizajes, es decir, deberá ofrecer una variedad de materiales sensoriales y del espacio natural y cultural que vayan cambiando cada cierto tiempo para brindar nuevos desafíos y oportunidades.

Para reflexionar: En las aulas del jardín infantil ¿qué posibilidades tienen las familias de apoyar estas medidas en sus hogares?, ¿qué hace el personal del establecimiento para favorecer que las familias reconozcan estas necesidades como importantes y necesarias?, ¿qué se hace para que niños y niñas actúen como exploradores activos de su espacio con diversidad de recursos?

A partir del mismo aspecto anterior y desprendiéndose del necesario protagonismo de los ambientes pedagógicamente enriquecidos, es relevante

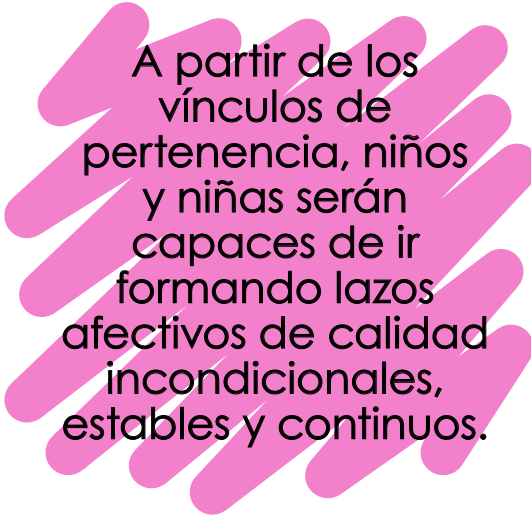
que los niños participen en experiencias diversas, lúdicas, con variedad de materiales y posibilidades, que respondan a sus intereses de exploración de su entorno, de experimentación, pues es absolutamente indispensable para que logren aprendizajes relevantes, desafiantes, significativos para ellos, que potencien su natural curiosidad. Como ya se mencionó, los niños y niñas requieren que los adultos de su entorno les manifiesten apoyo y alegría por su esfuerzo y sus logros de manera positiva, que reconozcan sus intentos y sus avances de forma explícita, pues recibir apoyo permanente de los adultos significativos es, según Barudy, parte de la satisfacción de una necesidad que aportará a la esfera cognitiva.

Para reflexionar: ¿De qué modo potencio personalmente el desarrollo, la exploración, los conocimientos, las interacciones de los niños y niñas del aula?, ¿realizo observaciones y comentarios a los niños y niñas cuidando que sean positivos y alentadores?

d) Necesidades sociales

Para brindar satisfacción en esta dimensión, Barudy propone que los adultos cautelen tres tipos específicos de necesidades, a saber: comunicación, consideración y estructura.

A través de la comunicación los niños se sienten reconocidos como parte de un sistema social, de una comunidad. Gracias a la comunicación, los niños pueden situarse en su contexto, en su grupo de pertenencia, su familia y cultura. La comunicación bien tratada confirma la condición de sujeto del niño y la niña. Una comunicación bien tratada consistirá en una escucha atenta y activa del niño de parte del adulto que se pone a su altura y lo mira a los ojos siguiendo su relato con tono afectivo.



A partir de los vínculos de pertenencia, niños y niñas serán capaces de ir formando lazos afectivos de calidad incondicionales, estables y continuos.

En el reglamento *Nidos y Escuelas de la Infancia, Reggio Emilia*, se destaca como principio pedagógico que la escucha es un proceso permanente que alimenta la reflexión, acogida y apertura hacia uno mismo y los demás; incrementa la atención

y la sensibilidad; la actitud de escucha entre los adultos y los niños y niñas y el ambiente, es un requisito y contexto imprescindible de cualquier relación educativa. Sin esta actitud, no podrá haber comunicación real, ya que con ella se reconoce al niño como “un legítimo otro”, tal como lo afirma Humberto Maturana.

Para reflexionar: ¿qué se interpreta a partir de esto último?, ¿cuándo escucho a mis niños y niñas?, ¿qué espacios de tiempo me doy para escuchar a los niños durante la jornada?, ¿recuerdo y cumplo si les digo “después conversamos”?, ¿me pongo a su altura durante las experiencias de aprendizaje, las conversaciones o cuando me requieren?

Unida a la necesidad social de comunicación, se presenta la necesidad de consideración. Barudy plantea al respecto que asegurar el buen trato hacia los niños y niñas es también ofrecerles un ambiente de consideración y reconocimiento como personas válidas, lo que no es otra cosa que respeto. El mérito de la Convención de los derechos del Niño ha sido recordar al mundo adulto que los niños y las niñas son sujetos de derechos y que el deber es respetarlos.

La consideración es entendida como una característica asociada al respeto, por lo que el ser considerado se asocia a una persona

respetuosa y afable. La consideración como parte de las necesidades sociales resulta imprescindible en una crianza y educación con respeto, pues siendo considerados como adultos en el trato hacia los niños, es decir, escuchándolos, ofreciéndoles espacios pedagógicos ricos en recursos y posibilidades, ofreciéndoles ambientes relajados, silenciosos, donde principalmente se escuchen sus voces, sus risas y requerimientos, se estará practicando una educación respetuosa.

Para reflexionar: ¿Entendemos realmente lo que implica que niños y niñas sean sujetos de derechos?, ¿cómo se cautela el respeto de los derechos de los niños en el día a día del aula pedagógica? ¿Y qué ocurre en la familia?

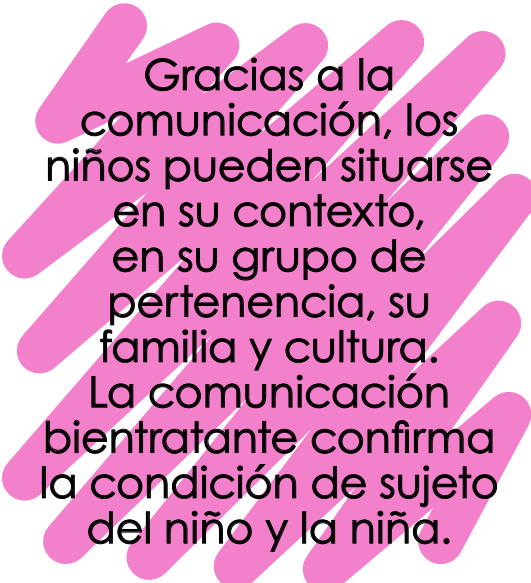
El tercer aspecto que Barudy plantea como parte de las necesidades sociales tiene que ver con las reglas, límites y deberes, como parte de lo que necesitan niños y niñas para insertarse en los grupos sociales. Barudy llama a esto estructuras y al respecto señala que las familias bientratantes desarrollan prácticas basadas en la exigencia de estar atentos a los derechos y necesidades de sus hijos e hijas inculcándoles obligaciones y deberes para sí mismos y para los demás. Fijan reglas que alientan la autonomía. Los niños y niñas criados en este ambiente

muestran un humor positivo, confianza y control de sí mismos y competencias emocionales y sociales”.

No está de más recordar que hoy son numerosos los obstáculos con que se encuentran las familias para criar y educar a sus hijos e hijas, debido, por ejemplo, a la gran distancia entre el trabajo y el hogar que implica muchas horas destinadas sólo a traslados, así como largas horas trabajando para mejorar los ingresos familiares. Por otra parte, las familias inmigrantes se encuentran con el doble desafío de integrarse a un trabajo, muchas veces siendo menospreciadas, además de adaptarse a una cultura diferente, en la que el mismo lenguaje no facilita una adecuada inserción, ni comprensión de códigos, costumbres o hábitos.

Para reflexionar: ¿Qué realidades se observan tanto en los equipos pedagógicos como en las familias de los niños que puedan facilitar u obstaculizar el logro de estas necesidades sociales?, ¿qué desafíos presentan estas realidades en la tarea de educar y cuidar enseñando ciertos límites o normas?, ¿de qué modo estas circunstancias influyen en el establecimiento de límites y normas para los niños en el jardín infantil y al interior de las familias?

Todas las necesidades descritas no son las únicas que están presentes durante la primera infancia, de hecho se podrían enumerando muchas más. Sin embargo, es posible concluir que las descritas corresponden a aquellas necesidades de orden básico que deben ser satisfechas para que los niños puedan desarrollarse y aprender en el contexto de una crianza respetuosa, que se complementa con lo que últimamente se ha denominado “crianza con apego”.



Gracias a la comunicación, los niños pueden situarse en su contexto, en su grupo de pertenencia, su familia y cultura. La comunicación bientratante confirma la condición de sujeto del niño y la niña.

LA TEORÍA DEL APEGO

Mucho se habla hoy en día de la teoría del apego, que se comienza a sistematizar hace alrededor de 50 años a partir de trabajos de investigadores como Spitz, Harlow, Robertson, Wolf, Bowlby, por mencionar algunos, los cuales inician sus estudios a mediados de los años 40, posteriormente a la Segunda Guerra Mundial, en hogares de huérfanos en los que se había acuñado el concepto denominado

“síndrome de hospitalismo.”⁴ Y es que como el estímulo es una necesidad básica, la falta de éste, es decir, la carencia de apego, cariño, tacto, llevaba a ciertos niños hospitalizados a la tristeza, a la apatía y, más aún, a presentar una privación que afectaba su desarrollo e incluso los

⁴ La depresión anaclítica o síndrome de hospitalismo es un concepto acuñado por el psicoanalista Rene Spitz en 1945 para designar un síndrome depresivo presente durante el primer año de vida de un niño causado por el alejamiento drástico y prolongado de la madre, tras haber habido una relación normal entre ambos.

conducía a la muerte, en tanto se mantenían en un ambiente totalmente aséptico.

Los investigadores contrastaron esta realidad con la de otros niños, que en condiciones similares, continuaban con su desarrollo y crecimiento, expresando espontaneidad, alegría y comportamientos típicos infantiles. Pese a estar hospitalizados, la diferencia con otros niños radicaba en que estos estaban a cargo de cuidadoras disponibles para ellos, que tenían contacto físico y cuidados maternos, que les hablaban, cantaban, jugaban: la relación humana era lo que marcaba la diferencia.

El autor que sistematiza los estudios y crea la Teoría del Apego fue el psiquiatra inglés John Bowlby (1907-1990), que definió la palabra apego como “cualquier forma de conducta que tiene como resultado el logro o la conservación de la proximidad con otro individuo claramente identificado al que se considera mejor capacitado para enfrentarse al mundo.”⁵

En el contacto diario del jardín infantil, especialmente con niños y niñas de sala cuna menor y mayor y de todo el primer ciclo, puede observarse claramente el establecimiento de este vínculo afectivo con personas específicas del personal docente y técnico que comparte con ellos. En este espacio se produce un apego secundario –el primero es con las familias de origen– con quienes atienden en forma permanente a los párvulos, en tanto satisfacen las necesidades emocionales y físicas de los niños. Según Bowlby, saber que la figura de apego es accesible y sensible le otorga al niño un fuerte y penetrante sentimiento de seguridad y le alienta a valorar y continuar la relación. Así, la función biológica que se atribuye es la de protección.⁶

El mismo autor en su monografía titulada *Maternal care and mental health* (Los cuidados maternos y la salud mental), solicitada por la Organización Mundial de la Salud (OMS) en 1950, analiza la influencia adversa que tiene el cuidado maternal

⁵ John Bowlby, *Una base segura*, 2010.

⁶ Op. cit.

inadecuado durante la primera infancia sobre el desarrollo de la personalidad: Entre los acontecimientos científicos de mayor alcance ocurridos en el campo de la psiquiatría durante los últimos quince años se destaca la creciente y constante evidencia de que la naturaleza de los cuidados proporcionados por los padres al niño en su infancia es de fundamental significación en el futuro de su salud mental.⁷

Sabido es que un apego seguro se va generando al atender oportunamente y con sensibilidad situaciones de estrés del niño o la niña; situaciones que pueden ser desde un cólico que se presenta hasta hambre, frío, dolor, donde la forma de expresar el malestar es a través del llanto. Y es que el niño y la niña no conocen otra forma de manifestar su molestia, pues vienen equipados biológicamente para reclamar de esa manera la atención de los adultos cercanos; si no ¿quién correría a socorrerlos? Sabida también es la existencia del cortisol, la llamada hormona del estrés, que

en los niños no satisfechos y en un periodo de tiempo sostenido puede inhibir el crecimiento neuronal. ¿Cuál es el desafío aquí entonces, si es que también se sabe que los niños y niñas, por las características de su desarrollo en esta etapa, no pueden modular su estrés?

Para reflexionar: ¿Reconozco en el llanto del bebé sus necesidades más urgentes?, ¿hay en esto algo que pueda aportar la familia para estar más atentos en el jardín infantil a las formas de expresión de niños y niñas?, ¿reconozco presentes en mí las cualidades de disponibilidad, oportunidad y sensibilidad? Si no fuera así, ¿qué se puede hacer al respecto?, ¿las familias de mi aula conocen este tema y sus implicancias?

A partir del fenómeno sicobiológico que implica el apego surge otro aspecto que también influye como pauta para una crianza con respeto y que provoca controversia entre seguidores y detractores: el colecho.

⁷ John Bowlby, *Los cuidados maternos y la salud mental*, 1982.

EL COLECHO

Si se desglosa la palabra colecho, se puede puntualizar que “co” apunta a “compartir”, mientras que “lecho”, hace referencia a “cama”. Pues bien, por colecho se entiende entonces la costumbre de algunos padres de dormir con su hijo o hija en un mismo espacio. Esta costumbre, si bien tiene adherentes, también presenta detractores que esgrimen una serie de argumentos como la posible muerte súbita, el riesgo de aplastamiento, la causa de insomnio para el bebé y una mayor dependencia. Carlos González, autor ya mencionado, defiende la postura al señalar que no hay estudios aleatorios y controlados que hayan arrojado resultados fiables de alguna eventual consecuencia nefasta.

Uno de los fundamentos de profesionales que apuesta por el colecho explica la necesidad que tendría el bebé de continuar “apegado a la madre” con la cual tiene ciertos “puntos de referencia” que lo relajan, le dan seguridad y lo trasladan a esa etapa en que era uno con ella a través de la respiración

y el latido cardíaco. El colecho, por tanto, implicaría un continuum de la etapa fetal necesario para que el bebé continúe adaptándose al cambio que significa la separación del nacimiento. Asimismo, en la línea de la etnopediatría⁸ se explica que el dormir con los hijos constituye una costumbre ancestral que data de los tiempos de los primeros grupos humanos –que solían dormir juntos por razones de sobrevivencia, abrigo o peligros del entorno–, y que se habría traspasado hasta la actualidad a través de los genes como parte del contexto evolutivo de la historia de la humanidad. Finalmente, como lo plantea María José Garrido en su tesis doctoral de 2013 titulada *Antropología de la infancia y etnopediatría*, la modalidad de sueño infantil se convertiría en una construcción cultural donde cada sociedad expone sus pautas y costumbres al respecto según cómo conciban el acto de

⁸ La Etnopediatría es aquella disciplina científica cuyo objetivo es el análisis y relación entre los distintos modelos de crianza y educación en la infancia con los efectos que tienen sobre la biología infantil, a través del estudio de las consecuencias en la salud y el desarrollo, así como en el tipo de sociedad a la que dan lugar al transmitir ciertos valores en detrimento de otros.

dormir. Ciertas sociedades, como la que habita en Japón, mantienen por costumbre ancestral dormir con sus niños hasta los cinco años, igual como se practica en algunas tribus y ciertos grupos sociales.

Entre los beneficios del colecho destacan la disminución de apneas, el favorecimiento del vínculo filial, el desarrollo neural del cerebro, la sincronización del bebé con la respiración, movimientos, despertar y ciclos de sueño de su madre y la natural continuidad de la lactancia, en la cual según se ha estudiado, muchas veces ni la madre ni el bebé, despiertan por completo; lo que sería más cómodo que levantarse, tomarlo de su cuna, darle de mamar, volverlo a dejar y regresar a la cama.

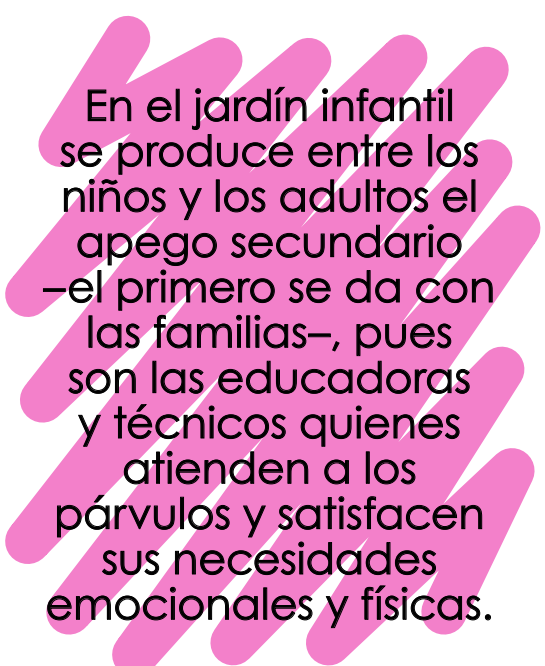
González describe algunas alertas que hay que tener presentes y que llevan a que un bebé no debe dormir:

- Junto a un adulto que está bajo los efectos del alcohol o que ha tomado somníferos, ni tampoco con un adulto extremadamente obeso (por peligro de aplastamiento).
- En colchones de agua ni en pieles naturales ni sintéticas. Tampoco con mantas ni cobertores pesados, al menos durante los primeros seis meses (en invierno, mejor poner calefacción y una colcha ligera).
- Con una persona fumadora, pues el tabaco aumenta el riesgo de muerte súbita del lactante.
- Con una persona en un sofá, pues hay demasiados rincones donde el bebé puede quedar atrapado.

En síntesis, quienes propician la práctica del colecho aducen beneficios tanto para los bebés como para sus madres y restan ansiedades, miedos e inseguridades frente a esta práctica, pues apelan a la confianza y acentúan la comodidad de dar pecho en la misma cama y brindar, si se requiere, una atención inmediata.

Para reflexionar: ¿Este tema llama la atención en mi comunidad educativa?, ¿he recibido alguna consulta o comentario al respecto?, ¿qué conocimiento tiene mi equipo educativo al respecto?

A partir de todas las necesidades analizadas habrá que reflexionar sobre la adaptación, debido a la transición que los niños y niñas deben experimentar al dejar sus casas para pasar buena parte de la jornada en los jardines infantiles. La adaptación también está asociada a la crianza y educación con respeto.

A decorative background consisting of several overlapping, diagonal pink brushstrokes of varying lengths and thicknesses, creating a textured, artistic effect behind the text.

En el jardín infantil se produce entre los niños y los adultos el apego secundario –el primero se da con las familias–, pues son las educadoras y técnicos quienes atienden a los párvulos y satisfacen sus necesidades emocionales y físicas.

ADAPTACIÓN

La adaptación de un ser vivo hace referencia a cuando un organismo ha podido efectivamente adecuarse a las condiciones de su entorno. Dicho lo mismo de los niños, la adaptación se produce cuando ellos logran habituarse a un cambio de circunstancia o de situación, en este caso, salen de su espacio de confort (su hogar) para encontrarse con adultos desconocidos en otro ambiente que dista mucho del familiar.

Los adultos, apuntando a ser empáticos, debieran intentar ponerse en el lugar de los niños y preguntarse qué sentirían si de pronto aparecieran en un lugar tan diferente al entorno habitual (otro planeta, por ejemplo), sin nadie familiar al círculo cercano, sin nadie con quien poder hablar o través de quien entender por qué ha sucedido tal cambio. Seguramente, como los niños, más de algún adulto podría llegar a llorar por miedo o confusión estando en esta situación.

Por tanto, ¿qué ocurre en las mentes de los niños y niñas que por primera vez ingresan al jardín infantil?, ¿qué sucede con sus emociones frente a la separación? González plantea que el llanto, siendo una forma de llamar la atención, es también una conducta de supervivencia que los seres humanos traen consigo de modo ancestral. Es así como frente a la angustia y temor de la separación y la pérdida (que los niños no saben que es momentánea) el equipo pedagógico del jardín infantil deberá comprender y acompañar esta etapa hasta que el párvulo tenga tranquilidad y confianza, ya que es justamente el ganar confianza y no el sólo hecho de ser llorón lo que lo hace estar intranquilo.

Por tanto será éticamente imprescindible agudizar como equipo docente la sensibilidad, concepto asociado al apego y al buen trato. La sensibilidad se puede entender como la capacidad de “sentir lo que siente el niño o niña”, empatizar

con su estado, comprender sus reacciones, respetarlas y contenerlas. La sensibilidad incluso va más allá y apunta a ser empático durante la alimentación, pues en más de alguna oportunidad los niños rechazarán o requerirán más o menos alimento. La ausencia de la sensibilidad puede provocar mucho daño en este período donde se está estableciendo la confianza, la seguridad y donde se está consolidando un cierto estilo de apego que va a mantenerse a futuro con las consiguientes consecuencias, favorables o desfavorables, según hayan sido las relaciones vinculares con sus cuidadores más cercanos.

Para reflexionar: ¿Quién tiene que adaptarse, el personal del aula al bebé o el bebé al personal del aula?, ¿cómo se prepara el equipo del jardín infantil en este aspecto?, ¿qué se hace para favorecer una mejor adaptación?, ¿da resultados lo que se encuentra organizado?, ¿en qué se puede involucrar a la familia en este proceso?



ALIMENTACIÓN

Este período es a veces complicado para el personal del jardín infantil, sobre todo cuando se enfrenta a un niño o niña “malo para comer”. Frente a eso fácilmente quizá se podrá amenazar o intentar dar de comer a la fuerza, probar que distintas personas apoyen la alimentación, jugar al “avioncito” o implementar cualquier otra estrategia, muchas veces maltratante, para que el niño o niña ingiera algo de comida.

Sin embargo, más allá de eso, la hora de ingesta deberá ser un momento agradable y apacible que ayude a una alimentación tranquila, en un ambiente de contención y calma. No sólo habrá que procurar que la alimentación sea saludable –cosa que es fundamental– o en proporciones adecuadas, en calorías suficientes o en nutrientes aptos; también habrá que procurar que el personal docente y técnico responda de manera adecuada y con buenos tratos frente al escenario que se presente cuando los niños y niñas deban comer. En sintonía con las familias, se

establecerá un menú para los niños que será entregado en un ambiente grato, en el que también, no habrá que olvidar, se está educando. Con los niños “malos para comer” claramente habrá que tener más paciencia y, en atención a ellos, advertir cuándo sacian su hambre, más allá de si dejan o no el “plato limpio”.

Carlos González explica por qué no habrá que obligar a los niños a comer: “Por ningún método, con ninguna estratagema, ni por las buenas ni por las malas. Al decir «no obligue» queremos decir que no le haga «el avión» con la cuchara; que no lo distraiga con canciones o con la tele; que no le prometa cosas si se come todo, ni le amenace con castigos; que no le ruegue ni suplique; que no apele a su amor filial o la intercesión de la abuelita; que no condicione el postre al haberse acabado los otros platos.”⁹

Claramente un ejemplo de una muy mala técnica para dar de comer a un niño descrita por Anna Tardos del

⁹ Carlos González, op. cit.

Instituto Lóczy (1992) es la siguiente: “A la hora de comer, el niño, sentado en las rodillas de la educadora, tiene un brazo sujeto entre el adulto y su propio cuerpo y el otro inmovilizado por el brazo del adulto, que coloca el plato tan cerca cómo puede de la barbilla del pequeño. Esta postura no solamente imposibilita cualquier participación sino cualquier tipo de protesta, cosa que significa que el niño no podrá ejercer ningún tipo de influencia en el proceso de la comida. A la educadora le importa muy poco saber si al niño le gusta o no la comida

o si el ritmo de sus movimientos le van bien o no, o, si la cantidad de comida que le ofrece le conviene. Estos gestos le demuestran al niño que el adulto no está interesado en conocer su voluntad”.

Para reflexionar: ¿Hay algunos niños del jardín infantil que presenten dificultades en el período de la alimentación?, ¿se ha incorporado a la familia para analizar este hecho?, ¿qué se ha realizado cuando los niños rechazan la alimentación?, ¿qué ha dado resultado?

CONCLUSIONES

Todo aquello que se vincula a la crianza con respeto involucra tanto a las familias de los niños como al personal técnico y profesional de los jardines infantiles, pues son esos adultos los que tienen o realizan labores, actitudes, disposiciones que nutren diariamente el desarrollo y el aprendizaje de los niños y niñas. Lo que se haga o se deje de hacer

tendrá influencia en los niños, en sus emociones, inteligencia, espiritualidad, sociabilidad, desarrollo físico y motor, en el entendido que siempre se está educando y siempre se está aprendiendo.

La crianza respetuosa deberá considerar las llamadas “tareas de maternaje” (clásicamente

denominadas “asistenciales”) en las cuales se juega gran parte de este tipo de crianza y de educación. Llevadas a la práctica, al momento de la muda habrá que anticiparle al bebé que se lo mudará, nunca tomándolo de espalda, sino de frente y mirándolo a sus ojos, llamándolo por su nombre, describiéndole lo que está haciendo con él. Siempre habrá que ser suave, tratar con ternura, hacer mimos, actuar con un profundo respeto y consideración, estando consciente de que se está acompañando a otro ser humano cuya vida se inicia. Las tareas de maternaje educan y securizan y en

esa medida habrá que desarrollarlas, en tanto toda acción deja huellas o impresiones en el mundo sensorial y emocional de los niños.

Estará en manos de las educadoras o técnicas de los jardines infantiles hacer un aporte positivo a los niños que están a su cargo, desde el minuto que apoyan su exploración, los alimentan, los protegen, los ayudan e instan a aprender, seleccionan los materiales de trabajo, en fin, en la medida que su quehacer apunta a una crianza y educación respetuosa.

ACTIVIDAD

TRABAJANDO EN COMUNIDADES DE APRENDIZAJES

¿Qué queremos lograr?

Profundizar las implicancias que tiene la crianza respetuosa en la vida de todos los seres humanos y relacionar esto con las tareas educativas y formativas con niños, niñas y familias de los jardines infantiles.

¿Cómo nos organizamos?

Haciendo una lluvia de ideas acerca de lo que se sabe o se percibe de la “crianza con respeto”. Se sugiere ver y comentar el video asociado al siguiente link: <https://www.youtube.com/watch?v=8r4y3u6bPWc>.

Preguntas reflexivas

Luego, se reflexiona en subgrupos de acuerdo a las preguntas que se presentan a continuación:

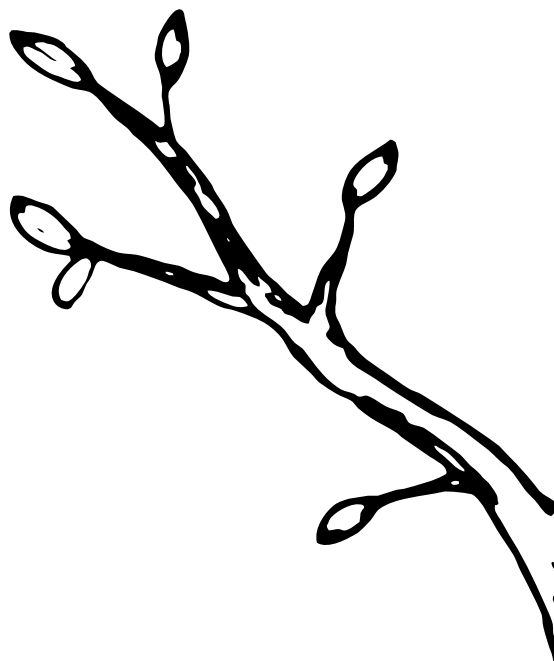
¿Qué sentido le otorgo a la crianza?

¿Cómo se relaciona mi concepción de crianza con mi práctica educativa, específicamente en la interacción diaria con niños y niñas, equipos pedagógicos y familia? ¿Qué se puede hacer al respecto?

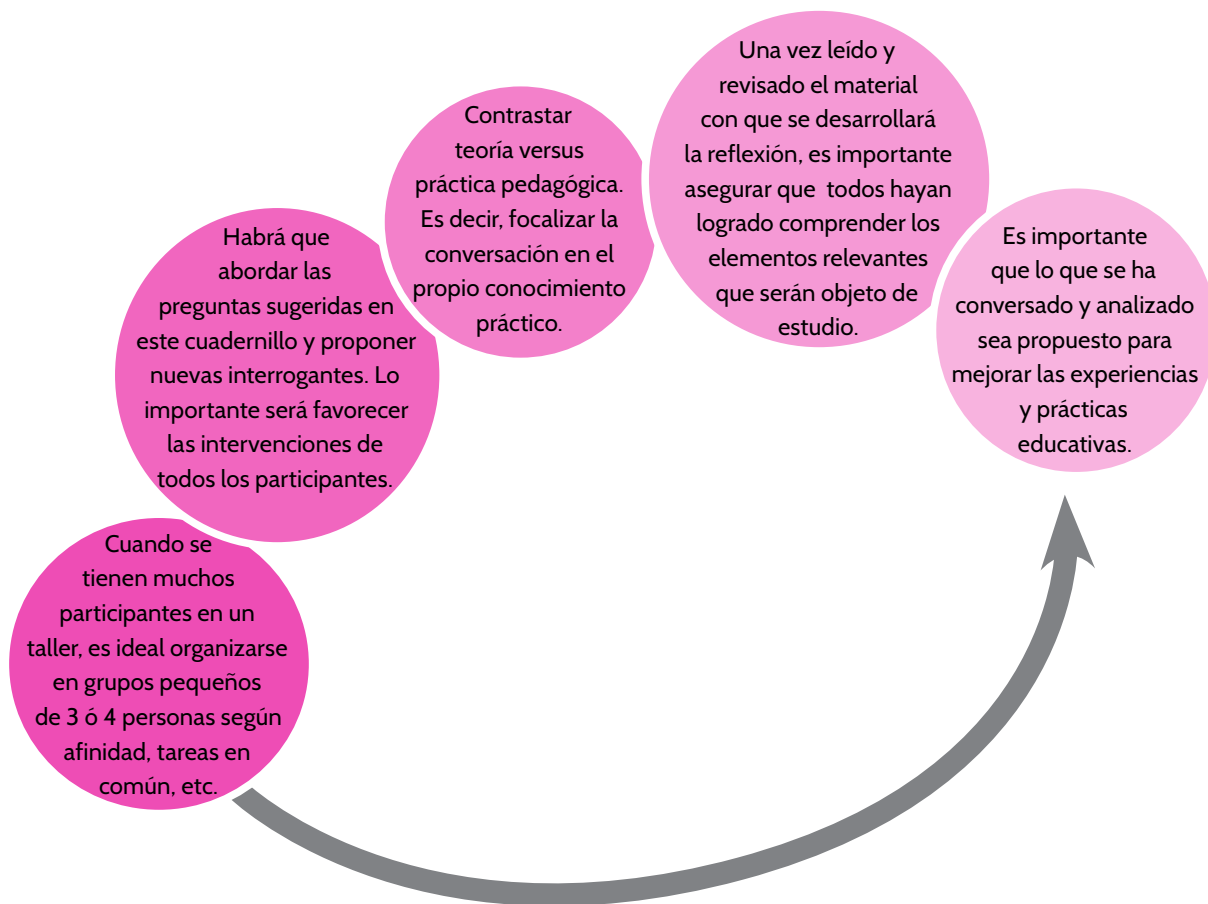
¿Que podríamos abordar de una forma diferente en nuestras aulas, según lo que este contenido propone?

¿De qué forma podemos abordar este contenido con las familias de niños y niñas?

Se sugiere ver y analizar el video asociado al link que aparece a continuación sobre la charla “Crecer juntos: acompañamiento respetuoso” de Mon Gómez Gómez:
<https://www.youtube.com/watch?v=TnBCR3D3dOE>.



ORIENTACIONES PARA EL DESARROLLO DE LA REFLEXIÓN



Fuente: Sección de Desarrollo Curricular, Departamento Técnico-Pedagógico JUNJI, 2016.

BIBLIOGRAFÍA

Jorge Barudy y Marjorie Dantagnan, *Los buenos tratos en la infancia. Parentalidad, apego y resiliencia*, Editorial Gedisa, Barcelona, 2005.

John Bowlby, *Los cuidados maternos y la salud mental*, Editorial Humanitas, Buenos Aires, 1982.

John Bowlby, *Una base segura*, Editorial Paidós, Buenos Aires, 2010.

María José Garrido, *Mi niño no me come. Consejos para prevenir y resolver el problema*, Ediciones Temas de Hoy, Editorial Planeta, Barcelona, 2004.

María José Garrido, *Antropología de la infancia y etnopediatría*, Resumen tesis doctoral de 2013, visto en <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4761662.pdf> el 5 de junio de 2016.

Carlos González, *Bésame mucho: la guía definitiva para criar a tus hijos con amor*, Ediciones Temas de Hoy, Editorial Planeta, Barcelona, 2016.

Reggio Children, *Reglamento nidos y escuelas de la infancia del ayuntamiento de Reggio Emilia*, Reggio Emilia, Italia, 2011.

Silvana Quattrocchi, *Un ser humano*, Editorial Cuatro Vientos, Santiago, 1999.

Páginas web:

<http://definicion.de/adaptacion/#ixzz4BhXdDGM> (Vista el 12 de junio 2016).

<http://www.revistaohlala.com/1710658-claves-de-la-crianza-respetuosa> (Vista el 6 de agosto de 2016).

Este libro fue editado y diseñado por Ediciones de la JUNJI y se terminó de imprimir en noviembre de 2016 en los talleres de Gráfica LOM.

Se utilizó la familia tipográfica Cabin para textos y para títulos la tipografía Avant Garde.

En el interior se utilizó papel hilado 106 grs., impreso a 2 tintas, y para las tapas, cartulina dúplex reverso café, 300 grs., impreso 3/1 color.

Dirección editorial Marcelo Mendoza

Edición Rosario Ferrer

Diseño Fernando Hermosilla / Macarena Correa

Producción Pilar Araya

Ediciones de la JUNJI es fruto de la convicción de la Junta Nacional de Jardines Infantiles por generar conocimiento, creatividad e innovación en educación e infancia y promover nuevos canales de aprendizaje y debate constructivo.

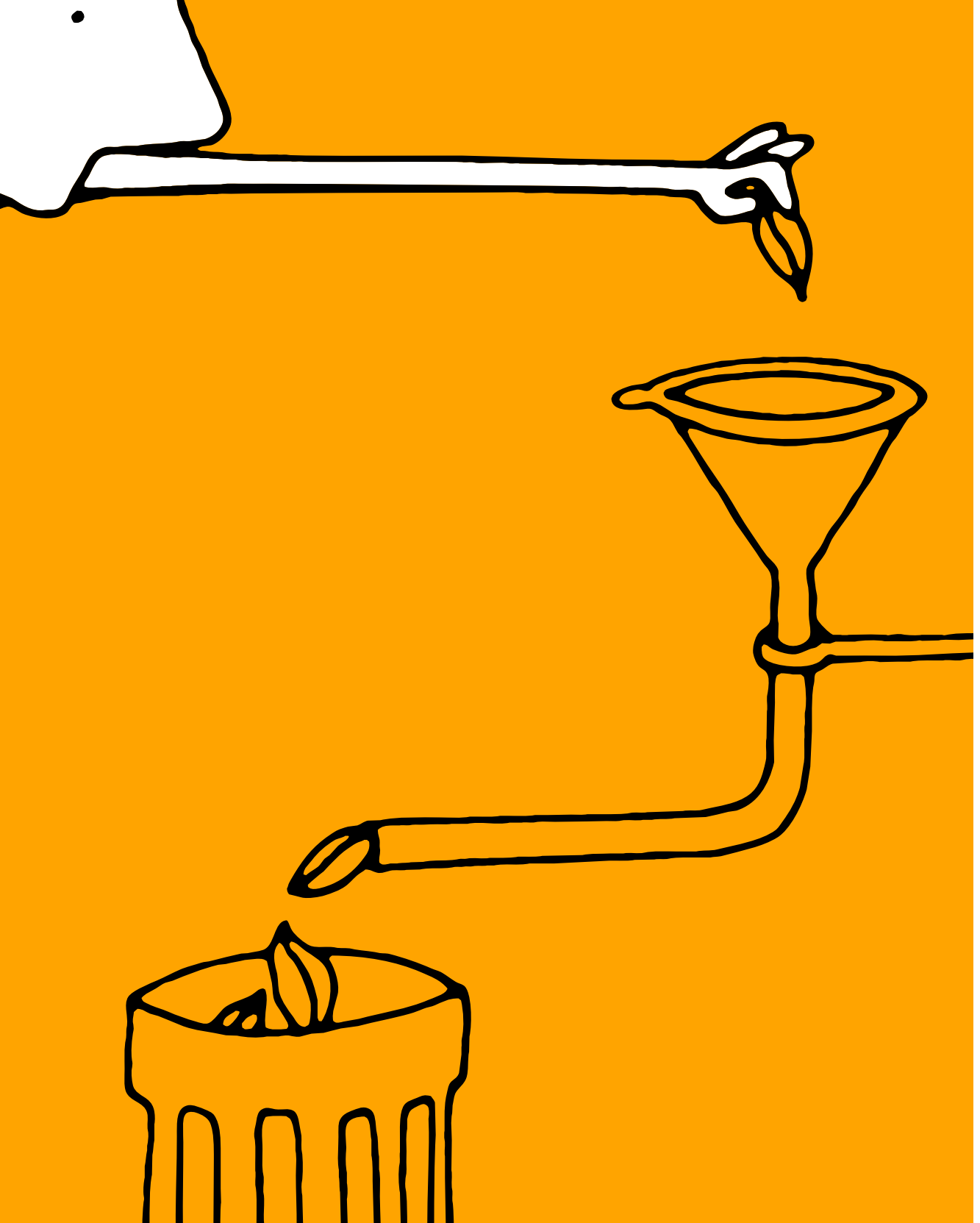
- 1** RECONOCIENDO A LAS FAMILIAS:
EL VALOR DE LA DIVERSIDAD
- 2** LIDERAZGO PEDAGÓGICO
TRANSFORMACIONAL DE LAS
COMUNIDADES EDUCATIVAS
QUE APRENDEN
- 3** ¿EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE
O PARA EL APRENDIZAJE?
- 4** AMBIENTES EDUCATIVOS
PROMOTORES DE
INTERACCIONES POSITIVAS
- 5** LA PRÁCTICA REFLEXIVA
- 6** CRIANZA CON RESPETO
- 7** LA SISTEMATIZACIÓN COMO
ESTRATEGIA DE PRODUCCIÓN
DE CONOCIMIENTO EN EL AULA
- 8** CURRÍCULO CON ENFOQUE
INTEGRADO EN EDUCACIÓN
PARVULARIA
- 9** CREATIVIDAD EN EL AULA
- 10** DIVERSIDAD EN EL AULA:
PRÁCTICAS EDUCATIVAS
EN AMBIENTES DIVERSOS
- 11** TRES MIRADAS DE
LA EDUCACIÓN INFANTIL



SERIE DE HOJAS PARA EL JARDÍN

7

LA SISTEMATIZACIÓN
COMO ESTRATEGIA
DE PRODUCCIÓN
DE CONOCIMIENTO
EN EL AULA



SERIE DE HOJAS PARA EL JARDÍN

7

LA SISTEMATIZACIÓN
COMO ESTRATEGIA
DE PRODUCCIÓN
DE CONOCIMIENTO
EN EL AULA

J U N J I

7 / LA SISTEMATIZACIÓN COMO ESTRATEGIA DE PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO EN EL AULA

SERIE DE HOJAS PARA EL JARDÍN

para la reflexión de las Comunidades de Aprendizaje de las Unidades Educativas (CAUE)

Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI)



Texto Sandra Morales

Edición Rosario Ferrer

Diseño e ilustración Macarena Correa

© Junta Nacional de Jardines Infantiles
Marchant Pereira 726
Santiago de Chile
www.junji.cl

Primera edición: noviembre 2016

Con el cofinanciamiento del BID, en el marco del Programa para la Expansión y Mejoramiento de la Educación Inicial (2015-2018).

Impreso en Chile por Gráfica LOM

Ninguna parte de esta publicación, incluido el diseño de la portada, puede ser reproducida, transmitida o almacenada, sea por procedimientos químicos, electrónicos o mecánicos, incluida la fotocopia, sin permiso previo y por escrito de la Junta Nacional de Jardines Infantiles.

PRESENTACIÓN

En concordancia a la actual Reforma Educacional que se lleva a cabo en Chile, la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI) propone a sus equipos educativos revisar las visiones y teorías que subyacen a las prácticas pedagógicas y, a la vez, examinar los sentidos que se le atribuyen al quehacer educativo como medio para asegurar la calidad en Educación Parvularia.

De este modo, y en el marco del proceso de formación continua de los equipos educativos, la institución releva el aprendizaje colaborativo, pues son estas instancias de reflexión las que favorecen la posibilidad de diseñar prácticas educativas de calidad, oportunas, pertinentes y con dinámicas desafiantes. Así, con la generación de procesos constructivos que impulsen la participación democrática de todos los actores docentes, se promueven ambientes de trabajo que potencian el análisis, la reflexión y la retroalimentación en posiciones de igualdad, que miran críticamente la realidad y toman decisiones de manera colaborativa y constructiva.

El Departamento Técnico Pedagógico de la JUNJI se ha propuesto como desafío fortalecer los procesos reflexivos y de construcción de conocimiento para el desarrollo de prácticas pedagógicas de calidad mediante la *Serie de Hojas para el Jardín*, destinada principalmente a las Comunidades de Aprendizaje de las Unidades Educativas (CAUE), que en la institución poseen la valiosa misión de ser instancias para la formación permanente.

En el Referente Curricular de la JUNJI, las comunidades de aprendizaje son definidas como “la organización que construye la comunidad educativa al involucrarse en un proyecto educativo propio, para educarse a sí misma y, consecuentemente con esto, potenciar la educación de los niños y niñas a su cargo y aportar experiencias y lecciones aprendidas a otras unidades educativas”.

La forma particular de visualización de estas instancias entrega oportunidades constantes de mejora, entendiendo la práctica educativa como dinámica y perfectible a través de procesos reflexivos que implican un cuestionamiento persistente al sentido de las prácticas pedagógicas.

Desde esta perspectiva, y con la intención de fortalecer los procesos reflexivos, se pretende activar las comunidades de aprendizaje y nutrirlas con nuevos insumos teóricos tendientes a intencionar la reflexión crítica, así como dotarlas de estrategias de formación, espacios de reflexión, instancias de encuentro, interacción y participación, siempre con el propósito de potenciar la mejora de la calidad en el nivel de Educación Parvularia.

INTRODUCCIÓN

En este cuadernillo se abordará la sistematización de las prácticas pedagógicas como instrumento para generar nuevos conocimientos a partir de la reflexión en las comunidades de aprendizajes. De ahí que se defina también el concepto de sistematización de prácticas y se ahonde en su origen, las características y etapas de este proceso.

A modo de introducción será importante leer las siguientes palabras escritas por Mario Benedetti

y reflexionar acerca del significado que pueden tener en la propia práctica pedagógica:

De vez en cuando hay que hacer una pausa. Contemplarse a sí mismo sin la fruición cotidiana, examinar el pasado rubro por rubro, etapa por etapa, baldosa por baldosa y no llorarse las mentiras, sino cantarse las verdades”.

(Mario Benedetti, 1974)



¿QUÉ ES LA SISTEMATIZACIÓN DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS?

Tal como sugiere el escritor uruguayo Mario Benedetti, en la vida es importante hacer pausas. Lo mismo ocurre en la práctica docente, pues ello permite visualizarla desde diversas perspectivas, considerando la reflexión constante de cada uno de los miembros del equipo educativo.

Existen diferentes definiciones para puntualizar qué se entiende por sistematización de las experiencias pedagógicas. En este documento se la asumirá como un proceso reflexivo del equipo de trabajo que implica reconstruir la práctica y cuyo objetivo consiste en descubrir la lógica de la experiencia como una primera aproximación a la construcción de conocimiento teórico a partir de la práctica docente.

Al respecto Óscar Jara¹ señala que la sistematización, es aquella interpretación crítica de una o varias experiencias que, a partir de su

ordenamiento y reconstrucción, permite descubrir los factores que han intervenido en dicho proceso, cómo se han relacionado entre sí y por qué lo han hecho de ese modo.²

Una condición básica para la sistematización es la reflexión permanente sobre las prácticas pedagógicas al interior de los equipos de trabajo. Esta reflexión implica detenerse y mirar las prácticas de manera crítica para comprenderlas, buscando las teorías implícitas y las creencias sobre las que se sostienen. Cada vez que se trabaja con niñas y niños, las acciones y discursos están basados en ciertas creencias construidas a lo largo de la propia vida, de las cuales muchas veces no se es consciente. Por ejemplo, cuando se pide a las niñas que se porten como señoritas se les está solicitando determinadas posturas al sentarse, por ejemplo. Y eso se hace a partir de una creencia adulta que argumenta

¹ Óscar Jara Holliday es educador y sociólogo peruano-costarricense con más de 30 años de experiencia docente e impulsor de procesos organizativos y de participación social.

² Óscar Jara, *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*, 2015.

que las niñas deben comportarse de cierta manera, distinta a la de los niños.

Para este proceso reflexivo es necesario que cada miembro del equipo docente sienta un grado de confianza que le permita dar a conocer sus propias perspectivas y creencias respecto a lo que se reflexiona. El equipo, por tanto, debe ser acogedor y aceptar la participación de cada integrante, en el entendido de que todos pueden dar cuenta de las propias lecturas que se hacen de la realidad.

Así también, se debe admitir que en educación se hace frente a una realidad dinámica, inestable, incierta, en la que se presenta una serie de situaciones problemáticas que se condicionan e interactúan. Esto demanda a los miembros del equipo de un conocimiento continuo que les permita comprender los cambios que van ocurriendo en la realidad y también en sí mismos.

Como es sabido, durante el transcurso de la práctica de trabajo se va

adquiriendo una cierta experiencia que va permitiendo realizar una mejor labor. Sin embargo, ésta no siempre se constituye en un conocimiento ordenado, consciente y sostenido en fundamentos que permitan transmitirla. De ahí que sea importante la sistematización que permitirá transitar de la experiencia a un conocimiento organizado.³

La relevancia de la sistematización de las prácticas radica en que retroalimenta las intervenciones y contribuye a mejorar las estrategias docentes, por lo que favorece el desarrollo profesional y permite generar conocimientos a partir de la experiencia.

Por lo tanto, se puede concluir que la sistematización permite recuperar experiencias a fin de reconocer los aprendizajes construidos, realizando mejoras a las prácticas pedagógicas a través de un proceso reflexivo que involucra a todos los miembros del equipo educativo.

³ María Mercedes Barnechea y otros, *La producción de conocimientos en sistematización*, 2007.

ORIGEN DE LA SISTEMATIZACIÓN DE PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS

La sistematización de experiencias surge en Latinoamérica como un modo de generar conocimiento desde las condiciones particulares de la realidad. Es así como se cuestionan los modelos de construcción de conocimiento teóricos dominantes y se promueven procesos de crítica, replanteamiento y redefinición, tanto de los paradigmas de interpretación de la realidad como de los esquemas de acción social.⁴ Esto significó ir en búsqueda de nuevas formas de comprender la realidad, para transformarla considerando el contexto situacional histórico y no asumir sólo un conocimiento foráneo para intentarlo replicar a la realidad de Latinoamérica.

La sistematización tuvo su origen en diferentes campos:

- En los años 50' al 60' surge en el área del Trabajo Social al buscar la profesionalización de esta disciplina y, por tanto, contar con un cuerpo de conocimientos

propios y contextualizados a la realidad social de Latinoamérica. Con la sistematización se buscaba recuperar, ordenar, precisar y clarificar el conocimiento propio del área y darle un carácter científico técnico a la profesión, superando a su vez la dicotomía entre la teoría y la práctica.

- En los años 70' se busca recuperar la diversidad y riqueza de la educación de adultos desarrollada en América Latina, a través de una investigación que facilitara el reconocimiento e intercambio de dichas experiencias. Su objetivo, por tanto, fue recopilar, clasificar, catalogar y organizar repertorios de experiencias que se pudieran difundir posteriormente. Es así como en respuesta a ello surge la sistematización de experiencias.
- Asimismo, en los años 70' surge en Brasil la Educación Popular como una pedagogía liberadora basada en los planteamientos

⁴ Óscar Jara, op. cit.

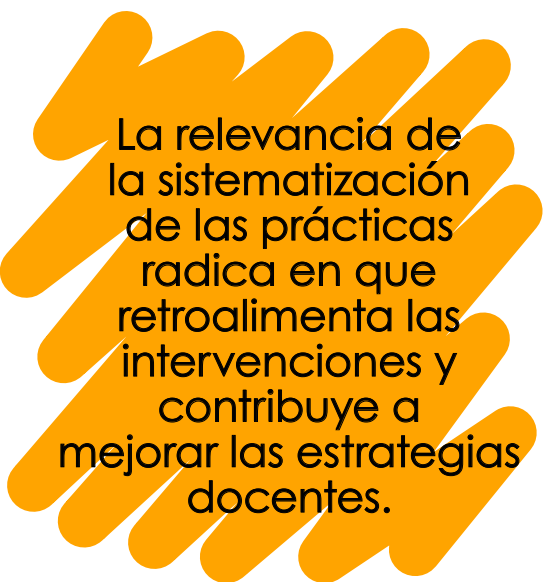
de Paulo Freire.⁵ Esta pedagogía que en sus comienzos estuvo vinculada con la alfabetización de adultos para hacerlos más conscientes de la realidad social, se extendió a otros campos de la práctica y de la teoría educativa.

- Entre las décadas del 70' y el 80' aumentan las experiencias de Educación Popular y aparece la necesidad por conocer este fenómeno social y la concepción educativa que lo inspira, razón por la cual surge la sistematización de dichas experiencias desde dos planos, la Educación Popular y desde los propios educadores.
- En los años 90' la sistematización se utiliza en las universidades para dar a conocer los fundamentos pedagógicos, epistemológicos y políticos de la Educación Popular. Sin embargo, este uso fue cuestionado por algunos movimientos sociales que señalaban que en las

universidades se había eliminado la esencia política.

- En el nuevo milenio la sistematización se abre a múltiples experiencias, más allá de la Educación Popular. Se abren programas de formación en sistematización para educadoras y educadores en México. En Perú, por otra parte, se capacita y se llevan a cabo concursos para la publicación de experiencias. Se desarrolla la sistematización en organizaciones vinculadas al desarrollo agrícola, así también se conforma una Red a nivel de Latinoamérica y el Caribe que reúne a personas vinculadas con las experiencias de sistematización de distintos países. Y en la última década la biblioteca virtual creada por el Programa de Apoyo a la Sistematización del Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe (CEAAL), ha permitido generar una red importante de participación e intercambio entre las distintas organizaciones y personas que participan y promueven la sistematización.

⁵ Paulo Reglus Neves Freire, educador brasileiro y uno de los teóricos más influyentes del siglo XX. Autor de varias obras como *Pedagogía del oprimido* (1970), consideraba la educación como una práctica de la libertad.



La relevancia de la sistematización de las prácticas radica en que retroalimenta las intervenciones y contribuye a mejorar las estrategias docentes.

En conclusión se puede señalar que la sistematización, a pesar de tener un origen diverso y aunque su concepto puede resultar algo confuso al ser identificado desde distintas perspectivas, en Latinoamérica se ha desarrollado como un proceso que permite concientizar las prácticas pedagógicas como experiencias dignas de reconocer y reconstruir, a fin de identificar nuevas prácticas actualizadas desde el conocimiento práctico y teórico.

Acuerdos principales que se identifican desde los inicios de la sistematización:

- Antes de todo proceso de sistematización existe una práctica.
- Todas las personas son sujetos de conocimiento porque poseen percepciones y saberes que han construido, lo cual enriquece la práctica.
- En el proceso de sistematización las personas negocian discursos, teorías y construcciones culturales. Esto significa que cada persona posee distintos conocimientos construidos a partir de sus propias experiencias y en el proceso de sistematización, estos se comparten, discuten, acuerdan entre los distintos integrantes del equipo.
- Para la sistematización no sólo son importantes los productos que se construyen, sino el proceso vivido que genera aprendizajes.

CARACTERÍSTICAS DE LA SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS

El proceso de sistematización tiene una serie de características:

- **Procesual:** no es una acción única o aislada, sino que requiere de una ruta del curso de acciones que se realizarán para recuperar la experiencia, ruta que está abierta a los aportes y al desarrollo del equipo. La sistematización implica un proceso que comienza por definir la experiencia que se va a sistematizar, así como los productos que se desean obtener. Por tanto, implica que el equipo de trabajo deba contar con un tiempo para llevar a cabo este proceso.
- **Participativo:** promueve la interacción entre el equipo de trabajo, pues el conocimiento se construye de forma colaborativa, por lo que es fundamental la confianza entre los participantes. Esto significa que a todos los miembros del equipo se les debe reconocer y validar su experiencia que está cargada de conocimiento, aunque no todos los participantes estén de acuerdo con ella. Lo valioso será identificar desde qué concepciones y creencias en torno a la educación se instalan estos conocimientos.
- **Ordenado:** la sistematización requiere de organización, por tanto, implica ordenar la experiencia y los conocimientos que se construyen. De este modo será necesario contar con el registro de las prácticas, así como de la reconstrucción ordenada de los hechos vividos y de las reflexiones realizadas. Es importante que se cuente con un instrumento que permita contar con registros, para lo cual puede utilizarse, por ejemplo, un cuaderno personal con las fechas correlativas de cada registro de las experiencias. Esto permitirá después realizar colectivamente la reconstrucción tanto de las acciones como de las reflexiones.

- Facilita la memoria histórica: la sistematización como proceso permite recuperar la memoria de las prácticas pedagógicas, por lo que se requiere un esfuerzo de reconstruir las acciones realizadas, comprendiéndolas como procesos históricos situados en una realidad determinada. Esto significa tomar distancia de la propia práctica y advertirla desde una visión amplia, de conjunto, comprendiendo las razones de fondo en las que se sustenta, lo que permitirá obtener aprendizajes de ésta.
- Requiere de análisis e interpretación: un elemento básico de la sistematización debido a que no sólo requiere ordenar u organizar los hechos vividos, sino que una vez recuperados, estos deben ser analizados e interpretados en forma colectiva con los aportes de cada uno de los integrantes del equipo de trabajo.

¿PARA QUÉ SIRVE LA SISTEMATIZACIÓN EN EL TRABAJO PEDAGÓGICO?

Las siguientes respuestas dan señales de lo importante que resulta la sistematización en lo pedagógico:

- Permite tener un mejor conocimiento y comprensión de la propia práctica, lo que contribuye a ser mejores profesionales y realizar prácticas pedagógicas de calidad en favor de los aprendizajes de los niños y niñas.
- Posibilita el intercambio de experiencias con otros equipos de trabajo para compartir los aprendizajes construidos. Para esto es necesario elaborar productos que permitan la comunicación del proceso y resultados de la sistematización, como un informe o un artículo. Así también se pueden organizar encuentros con distintos centros educativos para dar a conocer las experiencias y los aprendizajes obtenidos.
- Contribuye a la reflexión teórica

considerando los aprendizajes construidos desde la experiencia. Esto significa que cada vez que la práctica pedagógica se interpreta para comprenderla, se llega a los supuestos teóricos sobre las que se sostiene. De esta manera, se pueden cuestionar o actualizar en función al conocimiento que se construye desde la práctica,

La sistematización es un proceso de ordenamiento y comprensión de las prácticas pedagógicas que conduce a la construcción de conocimientos.

que se caracteriza por ser situado al responder a las características, necesidades y fortalezas de las prácticas pedagógicas de cada equipo de trabajo. Así, se logra articular el conocimiento teórico con el práctico y reconocer el aporte de ambos en el quehacer pedagógico.

- Fortalece la identidad de las instituciones y los equipos de trabajo al promover la participación de cada integrante y permitir identificar fortalezas y debilidades en la práctica en un espacio de confianza. Esto supone descubrir y validar todas las visiones que existen y buscar, a su vez, mejoras en favor de las prácticas pedagógicas.

¿CÓMO REALIZAR EL PROCESO DE SISTEMATIZACIÓN DE PRÁCTICAS?

La sistematización es un proceso de ordenamiento y comprensión de las prácticas pedagógicas que conduce a la construcción de conocimientos. Este proceso se realiza de forma colectiva con la participación genuina

de cada uno de los miembros del equipo de trabajo.⁶ Este proceso considera diferentes etapas para llevarlo a cabo:

⁶ Sergio Martinic, *Elementos metodológicos de la sistematización para la sistematización de proyectos de Educación Popular y acción social*, 1998.

a) Delimitación del objeto y objetivos de la sistematización

Se inicia esta etapa dando la oportunidad a cada miembro del equipo para señalar qué práctica pedagógica quisiera sistematizar. Se puede realizar una lluvia de ideas sin cuestionar ninguna. Posteriormente, se puede analizar y jerarquizar cada idea considerando los siguientes criterios:

- Relevancia: ¿la práctica a sistematizar tiene importancia o valor?, ¿ella resulta esencial?, ¿para qué y para quienes?
- Innovación: ¿cambia el curso de prácticas rutinarias?, ¿contribuye a la mejora de las prácticas?, ¿existe la vinculación teórica práctica?
- Definición de los objetivos de la sistematización: para ello habrá que considerar en la discusión al interior del equipo qué aprendizaje o producto se quiere alcanzar mediante la sistematización.

Una vez ordenadas las ideas en función a qué prácticas cumplen más a cabalidad con estos criterios, considerando la opinión de todos y sus argumentos, se debe llegar a un consenso, escogiendo la práctica pedagógica que se desea sistematizar.

b) Recuperación de la práctica pedagógica a sistematizar

Esto significa que se debe reconstruir todo el proceso vivido, para lo cual puede resultar apropiado realizar un cuadro cronológico de cada momento de la práctica, considerando, por ejemplo: ¿cuándo comenzó esta práctica?, ¿por qué se inició?, ¿qué se realizó al comienzo?, ¿durante el desarrollo de la práctica pedagógica qué acciones se hicieron?, ¿qué ajustes se incorporaron en la práctica?, ¿cómo se finalizó la experiencia? A este cuadro se pueden adjuntar fotografías o productos obtenidos que contribuyan a reconstruir y ordenar el proceso.

c) Análisis y reflexión

En este periodo es fundamental la confianza que se genere al interior del equipo para que se pueda interpretar críticamente el proceso y de esta manera comprender las concepciones, creencias y supuestos sobre las cuales se instala la práctica pedagógica. Las siguientes preguntas pueden ayudar a la reflexión: ¿por qué ocurrió así la práctica?, ¿qué creencias están instaladas en la práctica que conducen a actuar de tal manera u otra?, ¿qué concepciones tiene el equipo sobre infancia, el propio rol como agentes educativos, Educación Parvularia, etcétera?, ¿qué tensiones o contradicciones aparecieron en el actuar como equipo?, ¿por qué?... Estas preguntas permitirán interpretar críticamente el proceso vivido, no para juzgar

si fue bueno o malo, sino para comprenderlo sobre los supuestos donde radica la práctica pedagógica.

d) Identificación de los aprendizajes construidos

Se debe realizar una conclusión del proceso de sistematización, relevando lo que significó para el equipo y los nuevos aprendizajes construidos, considerando los cuestionamientos que se hicieron en el grupo y la necesidad de modificar algunas concepciones, creencias y supuestos instalados en la práctica pedagógica.

e) Compartir el proceso vivido y los aprendizajes del equipo

Para finalizar, se puede realizar un encuentro a nivel del centro educativo, a fin de presentar el proceso vivido y sus

conclusiones, relevando los aprendizajes construidos. Puede ser a través de un conversatorio que permita la participación de todos los integrantes del centro. Así también se pueden organizar encuentros con otros centros educativos de la misma institución que tengan interés en compartir sus aprendizajes. Estos encuentros se pueden apoyar con la presentación de un mural de fotografías de cada una de las etapas del proceso, así como también con los testimonios de los participantes.

Se puede culminar con la elaboración de un documento que exponga cada una de las etapas de la sistematización y los aprendizajes construidos por el equipo de trabajo o un folleto con reflexiones y recomendaciones para otros equipos de trabajo.

CONCLUSIÓN

Al intervenir la realidad, los profesionales de la educación generan múltiples conocimientos respecto de los cuales, muchas veces, no son conscientes, por lo que no llegan a consolidarse ni a generar cambios sustantivos. La sistematización es una herramienta útil que permite recuperar, organizar y analizar las

experiencias para generar nuevos aprendizajes que puedan perdurar en el tiempo y ser comunicados a otras comunidades. La sistematización, de algún nodo, hace a los docentes mejores profesionales, al permitirles reflexionar constantemente sobre sus pedagogías y mejorarlas en beneficio de los aprendizajes de niñas y niños.

ACTIVIDAD

TRABAJANDO EN COMUNIDADES DE APRENDIZAJES

¿Qué queremos lograr?

Profundizar en la comprensión y práctica que significa el proceso de sistematización de las experiencias y el cómo se vinculan a las prácticas pedagógicas.

¿Cómo nos organizamos?

En equipo de trabajo para comentar y analizar preguntas y respuestas.

Preguntas reflexivas

¿Qué importancia tiene la sistematización para fortalecer las prácticas pedagógicas? ¿Para qué podría ser útil?

¿Qué desafíos enfrentamos para desarrollar un proceso de sistematización? ¿Cuáles son nuestras fortalezas y debilidades como equipo de trabajo para llevarlo a cabo?

Ahora los invitamos a realizar un proceso de sistematización,

considerando la siguiente guía de sistematización, propuesta por María de la Luz Morgan.

- Nombre de quienes participarán del proceso de sistematización.
- ¿Qué experiencia se desea sistematizar? (Contextualizarla, considerando dónde y cuándo se realizó, quiénes participaron, algunas características de ésta, etcétera).
- ¿Para qué se va a realizar esta sistematización? ¿Qué se pretende lograr? (Objetivos).
- ¿Qué aspectos centrales interesan más?
- ¿Con qué fuentes de información contamos? ¿Será necesario considerar nueva información?
- ¿Qué productos elaboraremos con nuestra experiencia de sistematización?
- ¿Qué procedimientos utilizaremos para ordenar, analizar y comunicar la información que tenemos?

ORIENTACIONES PARA EL DESARROLLO DE LA REFLEXIÓN



Fuente: Sección de Desarrollo Curricular, Departamento Técnico-Pedagógico JUNJI, 2016.

BIBLIOGRAFÍA

Julio Berdegúe, *Sistematización de experiencias locales de desarrollo agrícola y rural*, Guías de Terreno, FIDA, Lima, 2000.

PESA Centroamérica, *Lineamientos para la publicación de documentos*, Tegucigalpa, 2004.

Óscar Jara, *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*, Quimantú, Santiago, 2015.

Sergio Martinic, *Elementos metodológicos de la sistematización para la sistematización de proyectos de Educación Popular y acción social*, CIDE, Santiago, 1998.

María de la Luz Morgan, *Orientaciones metodológicas. Presentación oral en taller de sistematización*, Lima, 1993.

Marco Martínez, *Una propuesta metodológica para sistematizar experiencias*, ICADE, Tegucigalpa, 2000.

María Mercedes Barnechea y otros, *La producción de conocimientos en sistematización*, Ponencia presentada en el Seminario Latinoamericano de Prácticas de Animación Sociocultural y Participación Ciudadana en América Latina, Medellín, 2007.

Este libro fue editado y diseñado por Ediciones de la JUNJI y se terminó de imprimir en noviembre de 2016 en los talleres de Gráfica LOM.

Se utilizó la familia tipográfica Cabin para textos y para títulos la tipografía Avant Garde.

En el interior se utilizó papel hilado 106 grs., impreso a 2 tintas, y para las tapas, cartulina dúplex reverso café, 300 grs., impreso 3/1 color.

Dirección editorial Marcelo Mendoza

Edición Rosario Ferrer

Diseño Fernando Hermosilla / Macarena Correa

Producción Pilar Araya

Ediciones de la JUNJI es fruto de la convicción de la Junta Nacional de Jardines Infantiles por generar conocimiento, creatividad e innovación en educación e infancia y promover nuevos canales de aprendizaje y debate constructivo.

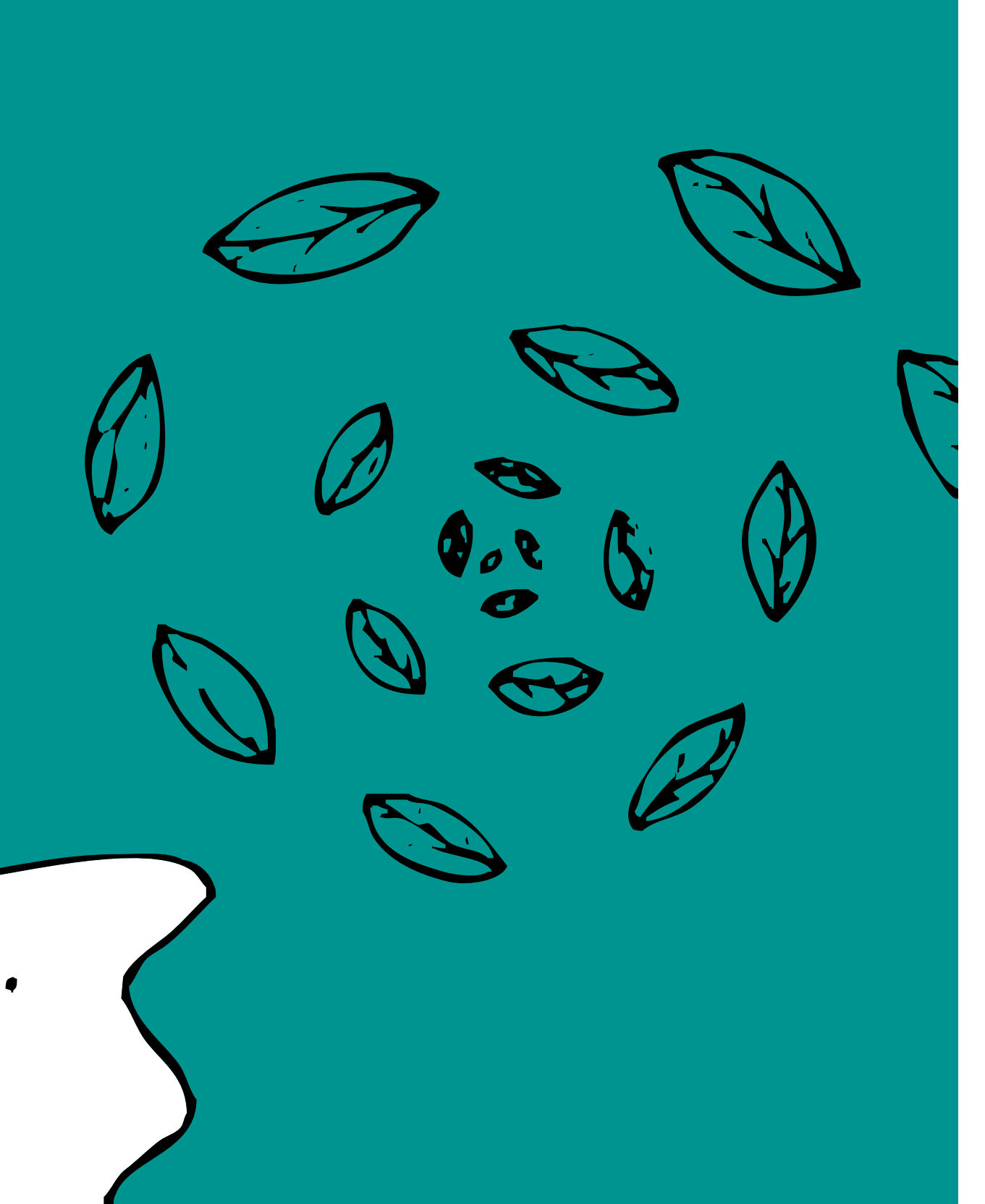
- 1** RECONOCIENDO A LAS FAMILIAS:
EL VALOR DE LA DIVERSIDAD
- 2** LIDERAZGO PEDAGÓGICO
TRANSFORMACIONAL DE LAS
COMUNIDADES EDUCATIVAS
QUE APRENDEN
- 3** ¿EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE
O PARA EL APRENDIZAJE?
- 4** AMBIENTES EDUCATIVOS
PROMOTORES DE
INTERACCIONES POSITIVAS
- 5** LA PRÁCTICA REFLEXIVA
- 6** CRIANZA CON RESPETO
- 7** LA SISTEMATIZACIÓN COMO
ESTRATEGIA DE PRODUCCIÓN
DE CONOCIMIENTO EN EL AULA
- 8** CURRÍCULO CON ENFOQUE
INTEGRADO EN EDUCACIÓN
PARVULARIA
- 9** CREATIVIDAD EN EL AULA
- 10** DIVERSIDAD EN EL AULA:
PRÁCTICAS EDUCATIVAS
EN AMBIENTES DIVERSOS
- 11** TRES MIRADAS DE
LA EDUCACIÓN INFANTIL



SERIE DE HOJAS PARA EL JARDÍN

8

CURRÍCULO
CON ENFOQUE
INTEGRADO
EN EDUCACIÓN
PARVULARIA



SERIE DE HOJAS PARA EL JARDÍN

8

CURRÍCULO
CON ENFOQUE
INTEGRADO
EN EDUCACIÓN
PARVULARIA

J U N J I

8 / CURRÍCULO CON ENFOQUE INTEGRADO EN EDUCACIÓN PARVULARIA

Serie de Hojas para el Jardín
para la reflexión de las Comunidades de Aprendizaje de las Unidades Educativas (CAUE)

Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI)



Texto Gerda Veas

Edición Rosario Ferrer

Diseño e ilustración Macarena Correa

© Junta Nacional de Jardines Infantiles
Marchant Pereira 726
Santiago de Chile
www.junji.cl

Primera edición: noviembre 2016

Con el cofinanciamiento del BID, en el marco del Programa para la Expansión y Mejoramiento de la Educación Inicial (2015-2018).

Impreso en Chile por Gráfica LOM

Ninguna parte de esta publicación, incluido el diseño de la portada, puede ser reproducida, transmitida o almacenada, sea por procedimientos químicos, electrónicos o mecánicos, incluida la fotocopia, sin permiso previo y por escrito de la Junta Nacional de Jardines Infantiles.

PRESENTACIÓN

En concordancia a la actual Reforma Educacional que se lleva a cabo en Chile, la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI) propone a sus equipos educativos revisar las visiones y teorías que subyacen a las prácticas pedagógicas y, a la vez, examinar los sentidos que se le atribuyen al quehacer educativo como medio para asegurar la calidad en Educación Parvularia.

De este modo, y en el marco del proceso de formación continua de los equipos educativos, la institución releva el aprendizaje colaborativo, pues son estas instancias de reflexión las que favorecen la posibilidad de diseñar prácticas educativas de calidad, oportunas, pertinentes y con dinámicas desafiantes. Así, con la generación de procesos constructivos que impulsen la participación democrática de todos los actores docentes, se promueven ambientes de trabajo que potencian el análisis, la reflexión y la retroalimentación en posiciones de igualdad, que miran críticamente la realidad y toman decisiones de manera colaborativa y constructiva.

El Departamento Técnico Pedagógico de la JUNJI se ha propuesto como desafío fortalecer los procesos reflexivos y de construcción de conocimiento para el desarrollo de prácticas pedagógicas de calidad mediante la *Serie de Hojas para el Jardín*, destinada principalmente a las Comunidades de Aprendizaje de las Unidades Educativas (CAUE), que en la institución poseen la valiosa misión de ser instancias para la formación permanente.

En el Referente Curricular de la JUNJI, las comunidades de aprendizaje son definidas como “la organización que construye la comunidad educativa al involucrarse en un proyecto educativo propio, para educarse a sí misma y, consecuentemente con esto, potenciar la educación de los niños y niñas a su cargo y aportar experiencias y lecciones aprendidas a otras unidades educativas”.

La forma particular de visualización de estas instancias entrega oportunidades constantes de mejora, entendiendo la práctica educativa como dinámica y perfectible a través de procesos reflexivos que implican un cuestionamiento persistente al sentido de las prácticas pedagógicas.

Desde esta perspectiva, y con la intención de fortalecer los procesos reflexivos, se pretende activar las comunidades de aprendizaje y nutrirlas con nuevos insumos teóricos tendientes a intencionar la reflexión crítica, así como dotarlas de estrategias de formación, espacios de reflexión, instancias de encuentro, interacción y participación, siempre con el propósito de potenciar la mejora de la calidad en el nivel de Educación Parvularia.

INTRODUCCIÓN

El Referente Curricular de la Junta Nacional de Jardines Infantiles asume la educación inclusiva como un enfoque de calidad que le otorga el sello principal; es decir, inserta en una comunidad educativa que acoge y se dispone a incluir a todos los niños y niñas, independiente de sus características y condiciones individuales, evitando la exclusión y discriminación.”¹

A su vez, en la misión y lineamientos técnicos institucionales de 2015 se plantea que la JUNJI está

comprometida con la educación integral y de calidad, expresada como “un bien público y un derecho humano del que nadie puede estar excluido, ya que contribuye al desarrollo de los pueblos y de las sociedades.”² Así, se asume la educación como un derecho social para todas y todos, sin distinción, en coherencia con la Declaración de los Derechos Humanos, la Convención de los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes y con el actual proceso de reforma educacional de Chile.³

¹ JUNJI. *Referente Curricular*, 2010.

² Unesco-Orealc. *Educación de calidad para todos, un asunto de derechos humanos*, 2007.

³ JUNJI. *Lineamientos técnicos*, 2015.

En este contexto, entre los años 2014 y 2015 se desarrolló un proceso reflexivo sobre las prácticas pedagógicas que se implementan actualmente en JUNJI y su coherencia con un enfoque inclusivo e integral, este último propio de la educación parvularia.⁴ Este análisis ha significado re-mirar los procesos educativos con el objetivo de avanzar en la consistencia de las propuestas educativas que se desarrollan en los diversos programas educativos.

En este documento que aborda los antecedentes para la construcción e implementación del currículo, se analizan diferentes conceptos y clasificaciones de currículo y también se problematiza el currículo en Educación Parvularia. De esta manera, el presente documento apunta a ser una base para generar espacios de reflexión en las unidades educativas, de modo de avanzar en la consideración del currículo como práctica integral, al servicio de lo humano.

ANTECEDENTES PARA LA CONSTRUCCIÓN E IMPLEMENTACIÓN CURRICULAR

El currículo es un elemento clave de la educación, y como tal, un concepto social fuertemente influenciado por las corrientes, tendencias, investigaciones, posturas, y en suma, por los paradigmas⁵ o modelos

sociopolíticos al que adscriben las sociedades.

El currículo no es neutro, ya que la opción de una sociedad por un paradigma u otro indicará claramente la orientación política y, por lo tanto, ideológica del mismo. Inclusive aquellos que pretenden ser neutros, no lo son, porque en su supuesta neutralidad, estarán al servicio del modelo dominante en una sociedad, como se constata con la siguiente cita:

⁴ JUNJI, *Marco técnico pedagógico para la mejora de la calidad de las prácticas pedagógicas*, 2015.

⁵ Con "paradigmas" se refiere a los modelos que se instalan y que impactan todas las esferas de una sociedad: las opciones políticas (derecha, izquierda, centro), los modos de comportarse (vestimentas, comidas, trato entre personas, música, etc.), las metodologías de investigación (cuantitativa, cualitativa), de educación (positivista, comprensiva), las creencias (¿vale sólo el conocimiento científico o empírico?). Los paradigmas también son influenciados por la historia nacional o local, por mencionar algunos aspectos de la amplitud de su impacto.

“La vuelta a la democracia significó, como en todos los campos, una gran tarea de normalización de la Educación Parvularia. Diagnósticos parciales y evaluaciones nacionales mostraron que muchos de los que constituían los paradigmas fundantes del nivel, se habían afectado. El rol pasivo de los niños en sus aprendizajes y su desarrollo parcial –no integral– había proliferado. Demás está decir que la participación de la familia en los proyectos educativos y la contextualización a las diferentes zonas, culturas y comunidades estaba ausente”.⁶

Con el fin de ilustrar la multiplicidad de definiciones del concepto, se han seleccionado aquellas que en los últimos años han influenciado de mayor manera a los educadores y educadoras en muchos países:

Miguel Zabalza señala que el currículo es “el conjunto de los supuestos de partida, de las metas que se desean lograr y los pasos que se dan para alcanzarlas; el conjunto de

conocimientos, habilidades, actitudes, que se considera importante trabajar en la escuela año tras año. Y (...) la razón de cada una de esas.”⁷

Para Basil Bernstein el currículo “es la forma a través de la cual la sociedad selecciona, clasifica, distribuye, transmite y evalúa el conocimiento educativo considerado público”.⁸ Este autor afirma que el currículo refleja la distribución del poder y los principios de control social.

María Victoria Peralta define el currículo como “todas las vivencias y aprendizajes significativos que han sido experimentados por los párvulos y adultos, como resultante de la selección y organización consistente de un conjunto de factores humanos, materiales y técnicos, que han sido generados por una comunidad educativa, desde el jardín infantil como institución educativa sistemática”.⁹ Al calor del dinamismo

⁶ María Victoria Peralta, “Un análisis del desarrollo curricular de la Educación Parvularia chilena: ¿cuánto se ha avanzado?”, 2016.

⁷ Miguel Zabalza, *Diseño y desarrollo curricular*, 1987.

⁸ Giovanni lafrancesco, *Nuevos fundamentos para la transformación curricular: a propósito de los estándares*, 2005.

⁹ María Victoria Peralta, *El currículo en el jardín infantil, un análisis crítico*, 2004.

del conocimiento pedagógico, esta definición fue precisada en las Bases Curriculares de la Educación Parvularia.

Por su parte, Gimeno Sacristán explicita que currículo “es la expresión y la concreción del plan cultural que una institución escolar hace realidad dentro de unas determinadas condiciones que matizan ese proyecto”.¹⁰ Cercano a ello, Abraham Magendzo considera que es un proceso de selección cultural de los contenidos y objetivos, no es obra del azar, ni una actividad inocente, sino que está influido por las perspectivas y valores de quienes realizan este proceso.¹¹

En las definiciones expuestas, se pueden dilucidar ideas comunes explícitas o implícitas: selección, plan, organización, aprendizaje, siendo el tema de la “selección” un elemento clave en la definición del currículo. Implica que las comunidades

¹⁰ José Gimeno Sacristán, *¿Qué significa el curriculum?*, 2010.

¹¹ Abraham Magendzo y Patricio Donoso, *Diseño curricular problematizador. Una opción para la elaboración del currículo en derechos humanos desde la pedagogía crítica*, 1992.

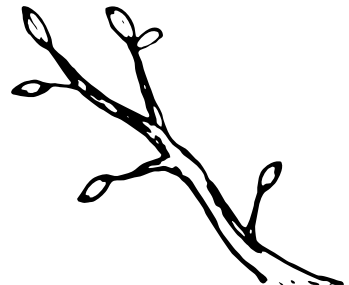
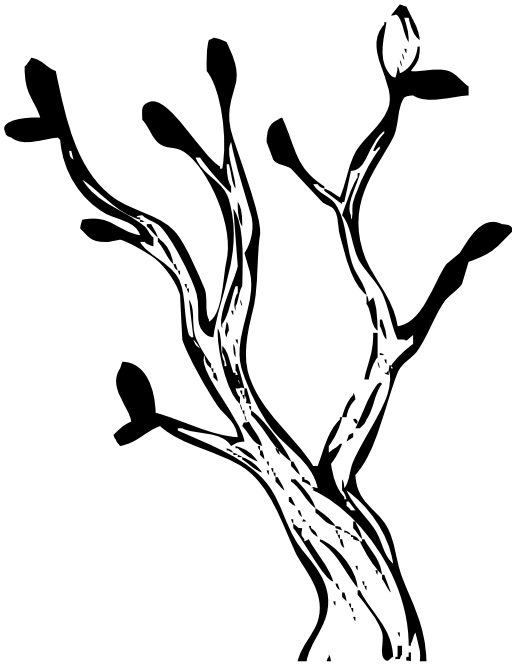
educativas deben reflexionar sobre temas esenciales vinculados con el ser humano que pretendemos formar y educar. Las preguntas que debemos plantearnos son: ¿para qué educo?, por tanto, ¿qué selecciono de la cultura?, ¿cómo distribuyo el conocimiento?, ¿cómo transmito el saber pedagógico?, ¿cómo organizo los procesos educativos acorde a la visión de persona?, ¿fragmento, integro?, ¿cómo selecciono los objetivos, los aprendizajes, los modos de evaluar?, ¿quiénes participan de esta selección? Es decir, el modo en que desarrollamos la práctica pedagógica, demostrará de manera consciente o inconsciente el paradigma al que respondemos.

La multiplicidad de concepciones teóricas sobre currículo y su desarrollo en la práctica pedagógica, llevó a algunos investigadores del tema, tales como Shirley Grundy y Stephen Kemmis a darles un sentido. Para ello, se basaron en la teoría de los intereses del filósofo Jürgen Habermas,¹² quien explicaba que

¹² Shirley Grundy, *Producto o praxis del curriculum*, 1998.

los hombres (por referirse a la humanidad) construyen el conocimiento sobre la base de tres tipos de intereses: el interés técnico, el interés práctico y el interés emancipador.

Es a partir de este ordenamiento teórico, que los estudiosos del currículo establecen la relación que existe entre dichos intereses y el currículo.



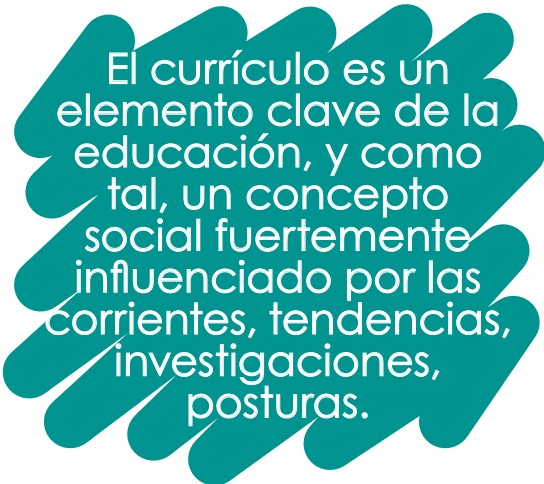
	INTERÉS TÉCNICO	INTERÉS PRÁCTICO	INTERÉS EMANICIPADOR
CONCEPTUALIZACIÓN	<p>Se basa en la necesidad de reproducirse y de sobrevivir que tiene la especie humana. Se orienta hacia el control del medio por el hombre (el medioambiente, el medio social, etc.), por lo tanto, se basa en la experiencia y observación. A partir del conocimiento que construye puede, por ejemplo, anticipar el ambiente futuro.</p>	<p>Se basa en la necesidad de la especie humana de vivir en el mundo y formar parte de él. Por eso se preocupa del medio, pero para interactuar con él, intenta comprender cómo funciona. Por ello formula reglas para manipularlo, manejarlo y poder sobrevivir.</p>	<p>Está implícito en la interacción humana. Busca la acción autónoma, responsable, basada en decisiones prudentes. Construye teorías acerca de las personas y de la sociedad. La emancipación y la potenciación son concebidas para cambiar la sociedad, para lo cual debe comprometerse con una acción autónoma.</p>
CÓMO SE REFLEJA EN EL CURRÍCULO	<p>Docente: debe cumplir objetivos predeterminados por “especialistas”. Es el protagonista del proceso.</p> <p>Estudiante: actor pasivo, aprende por objetivos, su aprendizaje se refuerza con “premios”.</p> <p>Aprendizaje, práctica pedagógica: El conocimiento está fuertemente fragmentado (matemáticas, ciencias, historia). Los conocimientos no se interrelacionan entre sí. En la práctica pedagógica, todo el proceso es completamente descrito, programado, secuenciado, controlado, pauteado, por lo tanto, se espera una respuesta prevista. No se consideran los conocimientos que el estudiante tiene ni los de la comunidad. Se evalúa sólo lo que se planificó.</p>	<p>Docente: es un facilitador o mediador del aprendizaje. No lo impone, sino que ayuda a ponerlo al alcance y comprensión del alumno. Potencia la interpretación y el ejercicio de juicio en todos los que participan del proceso.</p> <p>Estudiante: Es sujeto del aprendizaje y, por lo tanto, actor activo del proceso, constructor de sus aprendizajes.</p> <p>Aprendizaje, práctica pedagógica: El conocimiento es integral, interrelacionado. El aprendizaje debe ser significativo. Para ello, concibe el aprendizaje como construcción de significados, un proceso de interacción humana. Convivir armoniosamente es una premisa en este curriculum: ello implica armonía con el ambiente social y natural. Se consideran los aprendizajes previos, los contextos culturales de la familia y de la comunidad. La evaluación es explicada, cualitativa, personalizada.</p>	<p>Docente: Es participante activo y debe propiciar la autonomía en todos sus aspectos. Fomenta la relación dialógica como base de su metodología. Es un agente social para el cambio, investigador de su práctica.</p> <p>Estudiante: Participa activamente en la construcción de conocimiento. Debe desarrollar la auto reflexión y el pensamiento crítico. Estas prácticas van en dirección de un ser autónomo y responsable.</p> <p>Aprendizaje, práctica pedagógica: Situado, es decir, se construye a partir del mundo real, no del hipotético. Fuerte énfasis en la justicia social y la igualdad. La reflexión y discernimiento son su mayor énfasis, para lo cual el diálogo es clave. En este diálogo, también se negocia la experiencia educativa, que parte del análisis de experiencias reales.</p>

	INTERÉS TÉCNICO	INTERÉS PRÁCTICO	INTERÉS EMANICIPADOR
OTROS ASPECTOS	<p>El concepto que lo define es el “control”.</p> <p>Se basa en métodos científicos, positivistas, donde todo es “objetivable”, es decir, ajeno o separado del sujeto. Sus principios rectores son la eficacia y la eficiencia. En lo político/económico se relaciona con el modelo economicista.</p> <p>En educación, el modelo es llamado tecnológico.</p> <p>Autor representativo: Tyler.¹³</p> <p>En Educación Parvularia el más cercano a éste es el curriculum tradicional, con objetivos muy precisos, que deben cumplir sin tomar en cuenta los intereses de los niños y niñas y sus contextos, ni los aprendizajes previos. Si los niños cumplen bien lo solicitado, se les “estimula” con un premio (un timbre en la mano, por ejemplo). Este curriculum una práctica totalmente determinada por expertos, lo que hace difícil su contextualización. Se seleccionan objetivos, actividades fragmentadas y descontextualizadas. Se centra en el resultado final.</p>	<p>El concepto que lo define es la “comprensión”.</p> <p>Se basa en la idea de un sujeto que puede participar y tomar decisiones dentro de un marco socialmente establecido. La flexibilidad y la subjetividad atraviesan este enfoque. En lo político/económico se relaciona con el modelo liberal.</p> <p>Autor representativo: Stenhouse.¹⁴</p> <p>Muchos de los currículos específicos de la Educación Parvularia actual se reflejan en este paradigma, pues se basan en el constructivismo. Las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (BCEP) consideran este enfoque en decisiones relevantes: proyecta integración pedagógica entre los diferentes ámbitos de aprendizaje, define rol mediador del educador, vincula la relación entre aprendizaje y desarrollo, entre otros.</p>	<p>El concepto que lo define es “transformación”.</p> <p>Los procesos sociales y educativos de su realidad son su objeto de estudio y reflexión para transformarlos.</p> <p>La interacción social de educadores y educandos es clave para el cambio.</p> <p>En lo político/económico, se relaciona con el modelo neomarxista.</p> <p>Autor clave: Paulo Freire.¹⁵</p> <p>En Educación Parvularia se ve reflejado en aquellos currículos con marcado rol social político y comunitario, con alta participación de niños, niñas familias y comunidad en las toma de decisiones educativas, y donde se desarrollan procesos de reflexión crítica de las prácticas que involucran a toda la comunidad educativa en consideración al niño como sujeto de derechos y en el desarrollo de la ciudadanía.</p>

¹³ Ralph Tyler (1904-1994) fue un reconocido profesor de ciencias estadounidenses. Su obra más relevante corresponde a Principios básicos del curriculum e instrucción, de 1949, en la que plasmó su mirada funcionalista y pragmática del conocimiento y destacó el papel de las teorías conductistas del aprendizaje. Es conocido como el padre de la evaluación educativa.

¹⁴ Lawrence Stenhouse (1926-1982) fue un pedagogo británico que trató de promover un papel activo de los docentes en la investigación educativa y curricular.

¹⁵ Paulo Freire (1921-1997) fue un educador brasileño y uno de los teóricos más influyentes del siglo XX. Autor de varias obras como *Pedagogía del oprimido* (1970), consideraba la educación como una práctica de la libertad.



El currículo es un elemento clave de la educación, y como tal, un concepto social fuertemente influenciado por las corrientes, tendencias, investigaciones, posturas.

Es necesario señalar que generalmente el currículo transita entre uno y otro tipo de interés: difícilmente se encontrará uno adscribiendo totalmente a una de estas categorías, no obstante, presentará aspectos clave orientados a alguno de ellos.

Lo anterior demuestra cómo, a través del currículo, se transmiten ideas, valores, actitudes y cómo el pensamiento de la comunidad educativa incide en la práctica pedagógica y, por lo tanto, en la formación de cada persona. En conclusión, la educación, a través de la orientación que adopte el currículo y consecuentemente todos

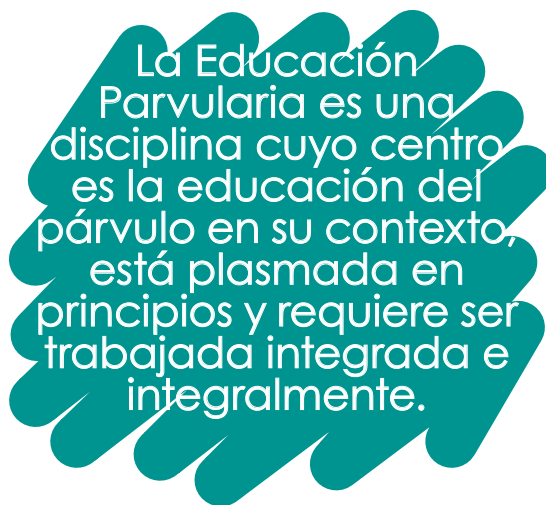
los elementos que lo componen, son clave en la formación de los individuos que se integran a una determinada sociedad, pues prepara su inserción a dicha sociedad, no sólo de manera adaptativa, sino también crítica.

En los últimos años, la sociedad ha sufrido cambios a una velocidad nunca antes vista. Este fenómeno es producto, entre otros, de dos hechos que se potencian entre sí: la tecnología, particularmente las de comunicación e informática; y la globalización. Como consecuencia de esto, la educación fue impulsada a responder a una realidad distinta, pues debe formar a los individuos para que se inserten a una sociedad incierta. En un momento, se pensó que la dirección correcta era enfocar los esfuerzos hacia la eficiencia y la eficacia, pues era la exigencia inmediata de esta nueva sociedad, en especial del mercado laboral. Eso se reflejó en la adopción de currículos enfocados hacia ello, para lo cual se basó en modelos (paradigmas) positivistas, basados en el método científico, donde toda acción

pedagógica es medida, controlada y evaluada, para ser estandarizada. Este modelo se trasladó a distintas esferas de la sociedad y también a la educación, que inclusive incorporó un lenguaje ajeno para referirse a acciones educativas.

En Educación Parvularia, este tipo de currículo se refleja en prácticas homogeneizantes, tales como el uso de plantillas y estereotipos; el uso de señales como un medio de comunicación para obtener respuestas automáticas, sin un proceso dialógico como es propio de un acto educativo; o instrumentos de evaluación fundamentalmente cuantitativos, en los cuales se predetermina las “conductas” a esperar, por dar algunos ejemplos. Además, en la lógica de hacer más eficiente el aprendizaje, el currículo, por un lado, se orienta hacia aprendizajes que se consideran más útiles a esta nueva sociedad, como lenguaje y matemáticas, marginando aquellos relacionados con el arte, la creatividad y la cultura. Por otro lado, se intenta especializar según determinados contenidos, disciplinas

o sellos, con el objeto de asegurar que se cumplan. Esta lógica tiene como consecuencia la fragmentación del currículo. Al “fragmentar” el modo en que se construye conocimiento, también se fragmenta el modo en que los niños y las niñas conciben el mundo, y pierden así, la visión integrada de él y lo ven como algo ajeno, en el cual ellos y ellas no tienen participación. Se pierde de vista el sujeto como un ser humano singular que tiene una historia y que vive en un contexto social propio. Este contexto es muy importante para todos los seres humanos, pero en especial para los niños y niñas, pues los afectan y transforman.



La Educación Parvularia es una disciplina cuyo centro es la educación del párvulo en su contexto, está plasmada en principios y requiere ser trabajada integrada e integralmente.

En este mundo cambiante, pero reflexivo, hoy se releva el ser humano. En 2012 José Gimeno Sacristán señaló: “Hace 10 años no me hubiera puesto a manejar o a oír términos como mercado, demanda, oferta, rendimiento, ranking, evaluación externa, gestión, gobernanza. Sin embargo, veo que ha desaparecido el sujeto: motivación, significación de lo que se aprende, valor de lo aprendido(...). Hay que volver a simplificar, agrupar y evitar fragmentaciones absurdas.”¹⁶

La Educación Parvularia es una disciplina cuyo centro es la educación del párvulo en su contexto, está plasmada en principios y requiere ser trabajada integrada e integralmente. En las Bases Curriculares, el Principio de Unidad señala: “El niño como persona es esencialmente indivisible, por lo que enfrenta todo aprendizaje en forma integral participando con todo su ser en cada experiencia que se le ofrece. Ello implica que es difícil caracterizar un aprendizaje como exclusivamente referido a un ámbito

específico, aunque para efectos evaluativos se defina ciertos énfasis”.

Este enunciando involucra en sí dos conceptos, el de la educación de párvulos cuyo currículo es necesariamente integral, es decir, concibe a niños y niñas como personas indivisibles, donde todos los aspectos de su desarrollo se activan cuando están frente a una situación de aprendizaje, planificada o espontánea, y usan todo su ser para aprender acerca del mundo. Es la manera natural de aprender de los párvulos, construyendo sus propios aprendizajes a través de la experiencia. Y, por otro, el de un currículo integrado, donde se desarrolla en las personas “la aptitud de ubicar el conocimiento y la información en un contexto y dentro de un conjunto”.¹⁷ Ello obliga a la educadora o educador a planificar las experiencias de aprendizaje teniendo presente la importancia de mediar y vincular los distintos aprendizajes. De esta manera, aprecia e internaliza no sólo la idea de la relación entre

¹⁶ Entrevista a José Gimeno Sacristán, 2012.

¹⁷ José Miguel Pereira Chaves, “Consideraciones básicas del pensamiento complejo de Edgar Morin en la educación”, 2010.

ciertos aprendizajes y concepciones pedagógicas, sino de que la vida entera funciona como sistema.

Desde sus inicios, la Educación Parvularia se concibió integrada y con un enfoque integral. Uno de los métodos de mayor data, el Método Montessori, concibe un currículo integral y también integrado:

“La educación Montessori cubre todos los períodos educativos desde nacimiento hasta los 18 años brindando un currículo integrado”.¹⁸

Por su parte, Ovide Decroly declara que “hasta los 6 ó 7 años de edad se trata de un pensamiento global y poco preciso (función de globalización)¹⁹, facultades que se irían desarrollando hasta alcanzar un pensamiento elaborado y concreto, que incorpora esquemas mentales complejos”.²⁰

¹⁸ <http://www.fundacionmontessori.org/Metodo-Montessori.htm>.

¹⁹ Con la función de globalización, el autor pretende explicar cómo las percepciones se encuentran fuertemente relacionadas con las funciones mentales superiores (inteligencia, voluntad y conciencia), es decir, los mecanismos mentales no se producen de forma aislada. No se debe confundir con el concepto económico de globalización.

²⁰ <http://www.movimientosrenovacionpedagogica@wikispaces.com>.

Vale recordar que el sentido de los “centros de interés” propios de este método pretenden “crear un vínculo común entre todas las materias, hacerlas converger o divergir en un mismo centro”.²¹

El Currículum Integral, creado específicamente para la Educación Parvularia en la década del 70 por un equipo de educadoras chilenas,²² presenta una intencionalidad y visión integradoras absolutamente vigente. En esta propuesta los fundamentos provienen de las ideas de los precursores de la educación inicial y tienen un carácter concreto. Muchas educadoras declaran desarrollarlo en sus prácticas (“el currículo real”), no obstante, la falta de procesos de reflexión de la práctica pedagógica, así como decisiones de política pública o institucionales, plasmadas en orientaciones técnicas, han incidido en modificaciones o alteraciones que han desvirtuado su sentido más profundo.

²¹ *Ibid.*

²² Las educadoras que crearon este currículo son Dina Alarcón y Nancy Prada más un equipo compuesto por Susana Bornard, Lucy Poisson, Selma Simonstein y María Victoria Peralta.

Así, el currículo integrado y con enfoque integral ha existido desde la génesis de la Educación Parvularia porque es coherente con el concepto del niño y niña como un ser indivisible y porque hoy, además, se tiene la evidencia científica de que los párvulos aprenden naturalmente, activando de manera sinérgica todos sus sentidos.

A objeto de realizar un ejercicio crítico en la práctica pedagógica, a continuación se describe cómo podría afectar a la planificación la opción de un enfoque curricular u otro, según sea representativo de un determinado paradigma.

Las Bases Curriculares definen, de manera amplia, los criterios generales de la planificación. En ella se describen los distintos niveles de ésta: macro (Bases Curriculares), intermedio (en JUNJI, el Referente Curricular) y micro (establecimientos y aula). En todos estos niveles de planificación, los educadores toman decisiones coherentes con paradigmas, su propio pensamiento pedagógico y/o sus creencias.

Lo importante es tener presente que cada decisión de aula que los educadores toman, implica de manera consciente o inconsciente su adhesión a una creencia o a una teoría.

Se plantean preguntas para que cada educador se cuestione o mire de manera crítica su propia práctica, porque es en el nivel de aula donde se materializa el currículo.

Cada decisión que se tome respecto de una experiencia de aprendizaje, evidenciará de manera explícita o implícita el tipo de enfoque y, por ende, el paradigma desde el cual se planteó. Cabe preguntarse, por ejemplo:

- ¿Se pensó en cómo se podría vincular la experiencia principal con otros aprendizajes, con énfasis institucionales, con postura pedagógica?
- ¿Las experiencias de aprendizaje planteadas establecieron criterios diferenciados o se plantearon de manera estandarizada?

- ¿Qué se transmite a través de esta decisión?
- ¿Qué opción teórica devela esta opción?
- ¿Qué se transmite cuando no se integran los aprendizajes en la planificación, cuando se los fragmenta y no se intenciona que niños y niñas establezcan relación entre ellos?
- ¿Se responde a los desafíos de aprendizaje, según las características y conocimientos previos de los niños y niñas, cuando se planifica de manera segmentada, es decir, en la jornada de la mañana se enseña ciencias y en la jornada de la tarde se realiza educación física?
- ¿Qué mensaje transmiten?
- ¿Constituyen efectivamente un aprendizaje o sólo reproducen, sin mirada crítica, los modelos imperantes?
- ¿El educador media para que los niños y niñas establezcan relaciones de los contenidos en esas lecturas con su vida diaria?
- ¿Cómo el educador intercede para que los párvulos logren establecer relaciones con otros aprendizajes, integrándolos como un todo?
- ¿Qué sentido tienen las “señales”, a qué tipo de enfoque curricular responden, qué se transmite a través de ellas?

De la misma manera, con frecuencia los recursos seleccionados para cada experiencia de aprendizaje conllevan una determinada orientación: las canciones que se enseñan, los libros que se leen con los párvulos, las ilustraciones que se consideran para utilizar como recurso. Es relevante cuestionarse:

Lo importante es tener presente que cada decisión de aula que los educadores toman implica su adhesión a una creencia o a una teoría.

El modo en que se evalúa también refleja a qué enfoque adscribe cada comunidad educativa: ¿qué instrumentos se utilizan?, ¿se centra en los resultados o en los procesos?, ¿cuál es el centro de esta evaluación, el instrumento o los niños y niñas?

Todo lo anterior demuestra cómo los paradigmas que se instalan en las sociedades repercuten en las prácticas pedagógicas y si no existe un proceso reflexivo, estas ideas se van cristalizando de manera inconsciente en las personas y finalmente se naturalizan, es decir, se asumen como naturales.

Para dar un ejemplo, un niño al que nunca se le permite opinar o elegir sus materiales con los que desea trabajar, asumirá que esa es la manera

de vivir en una sociedad, sin derecho a expresar su opinión, dejando que otros decidan por él o ella; o cuando se juega a “Cuánto panes hay en el horno”, se transmite una clara discriminación hacia un pueblo determinado.

De ahí la importancia de ser reflexivos en la opción curricular que se asume y de las prácticas que se realizan en los jardines infantiles. Así también, para desarrollar procesos de transformación es indispensable, por ejemplo, cuestionarse la formación recibida, la propia historia escolar, inclusive la historia personal, a la luz de nuevos conocimientos y del aporte de otras ciencias que de manera directa o indirecta aportan a la Educación Parvularia.

ACTIVIDAD

TRABAJANDO EN COMUNIDADES DE APRENDIZAJES

¿Qué queremos lograr?

Desarrollar capacidades de reflexión crítica frente al currículo.

¿Cómo nos organizamos?

En grupos de 3 a 4 personas, una de las cuales dirige el taller y otra toma nota.

Taller

A continuación se presenta una forma de planificación contenida en el libro titulado Programa Educativo de Educación Parvularia – Nivel Sala Cuna, del Ministerio de Educación de Chile (1981).

Para desarrollar este taller, se solicita:

- Leer la planificación descrita a continuación.
- Comparar con las orientaciones actuales sobre planificación, por ejemplo: enfoque, forma, lenguaje u otros aspectos que llamen la atención.
- Sobre la base del contenido en el documento, discutir a qué tipo de interés podría adscribirse, comentando qué hace llegar a esa conclusión.
- Poner en común las conclusiones.
- Finalmente, contrastar las conclusiones con la práctica pedagógica de la sala o grupo de niños: ¿qué aspectos de lo leído se parecen a lo descrito, qué se debería cambiarse, cómo y por qué?

Objetivo general

Establecer relaciones afectivas con los adultos que lo cuidan, fundamentales para lograr el sentimiento de confianza básica, situación que le facilitará el inicio de una virtud de autonomía que se puede traducir en participación en actividades como comer solo, ayudar a vestirse y desvestirse, etc.

Tarea

Adquiere un grado de autonomía que le permite colaborar en el vestuario, aseo, alimentación, etc.

Sub-tarea

Muestra disposición para lavarse por sí mismo en el momento oportuno.

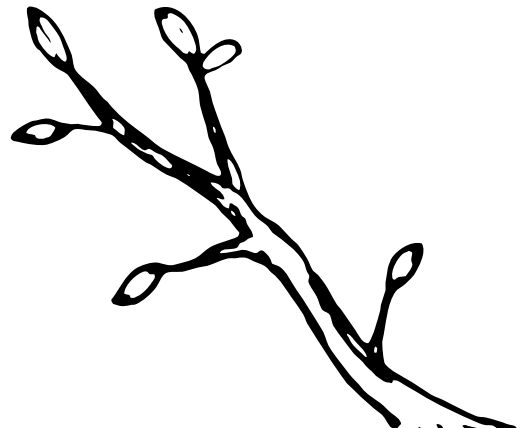
Situaciones de estimulación

Las situaciones que se usarán para esta estimulación serán los momentos antes y después de comer y cada vez que el niño o niña se ensucie las manos. Además se debe tomar en cuenta que las instalaciones

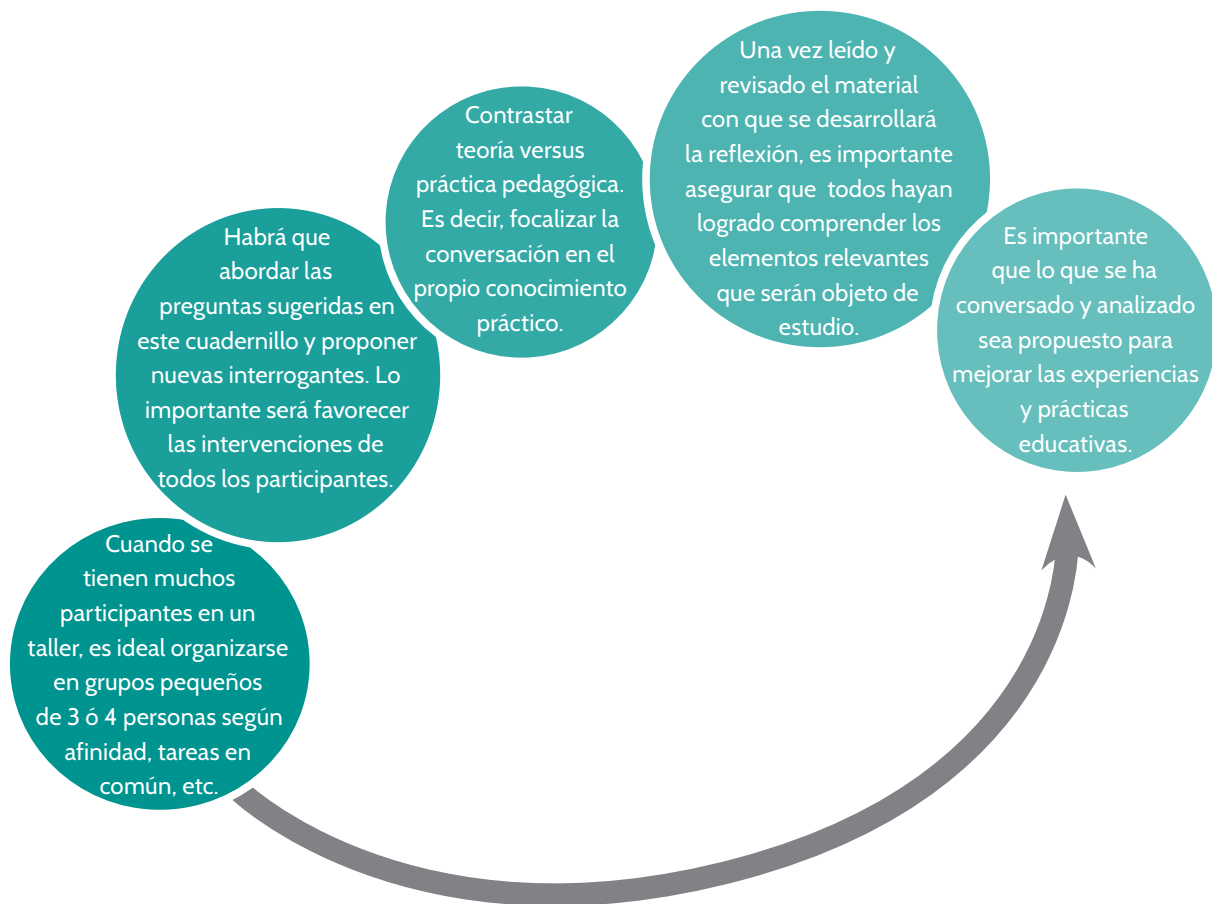
materiales deben ser adecuadas al párvulo, de modo que alcance, por ejemplo, el lavatorio.

En forma paulatina también se debe comenzar a estimular, por ejemplo, llevar al niño al lavatorio y pedirle que se lave las manos porque es el momento de comer. Toda esta verbalización debe ir acompañada de gestos. Luego, el educador le subirá las mangas, abrirá la llave y él se jabonará las manos y se las jabonará al niño. Posteriormente le mostrará

cómo enjuagarse, tomará la toalla, se las secará primero y le pasará la toalla al niño, invitándolo a repetir su acción. Es importante que el educador verbalice cada una de las acciones: “vamos a abrir la llave, ahora nos jabonaremos...”. Esto se irá repitiendo en varias ocasiones, dejando poco a poco que el niño lo haga solo, y el educador observará y estará atento, para ayudarlo y guiarlo. Cada vez que el niño termine de ejecutar la acción, el educador deberá manifestarle su aprobación.



ORIENTACIONES PARA EL DESARROLLO DE LA REFLEXIÓN



Fuente: Sección de Desarrollo Curricular, Departamento Técnico-Pedagógico JUNJI, 2016.

BIBLIOGRAFÍA

José Gimeno Sacristán, *¿Qué significa el currículum?* Separata, Universidad de Valencia, 2010, visto en septiembre de 2016 en http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2010000100009.

Entrevista a José Gimeno Sacristán en “Historia de Vida” en *Revista de Docencia Universitaria (REDU)*, Vol. 10, España, mayo-agosto de 2012.

Shirley Grundy, *Producto o praxis del currículum*, Ediciones Morata, Madrid, 1998.

Gionvanni lafrancesco, *Nuevos fundamentos para la transformación curricular: a propósito de los estándares*, Cooperativa Editorial Magisterio, Colección Escuela Transformadora, Bogotá, 2005.

JUNJI, *Lineamientos técnicos*, Departamento Técnico-Pedagógico, Santiago, 2015.

JUNJI, *Marco técnico pedagógico para la mejora de la calidad de las prácticas pedagógicas*, Departamento Técnico-Pedagógico, Santiago, 2015.

JUNJI, *Referente Curricular*, Departamento Técnico-Pedagógico, Santiago, 2010.

Stephen Kemmis, *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*, Ediciones Morata, Madrid, 1993.

Abraham Magendzo y Patricio Donoso, *Diseño curricular problematizador. Una opción para la elaboración del currículo en derechos humanos desde la pedagogía crítica*, Cuadernos de Educación en y para los derechos humanos N° 4, Instituto Interamericano de Derechos Humanos (IIDH) – Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE), Santiago, 1992.

María Victoria Peralta, *El currículo en el jardín infantil, un análisis crítico*, Editorial Andrés Bello, Santiago, 2004.

María Victoria Peralta, “Un análisis del desarrollo curricular de la Educación Parvularia chilena: ¿cuánto se ha avanzado?”, en *Revista Docencia del Movimiento Pedagógico del Colegio de Profesores de Chile*, visto en septiembre de 2016 en <http://www.revistadocencia.cl/pdf/20121213214313.pdf>.

José Miguel Pereira Chaves, “Consideraciones básicas del pensamiento complejo de Edgar Morín en la educación”, en *Revista Educare*, Vol. XIV, N° 1, Universidad Nacional Heredia, Costa Rica, enero-junio, 2010.

Unesco-Orealc, *Educación de calidad para todos, un asunto de derechos humanos*, Santiago, 2007.

Miguel Zabalza, *Diseño y desarrollo curricular*, Narcea S.A, Madrid, 1987.

Páginas web:

<http://www.fundacionmontessori.org/Metodo-Montessori.htm>.

<http://www.movimientosrenovacionpedagogica@wikispaces.com>.

Este libro fue editado y diseñado por Ediciones de la JUNJI y se terminó de imprimir en noviembre de 2016 en los talleres de Gráfica LOM.

Se utilizó la familia tipográfica Cabin para textos y para títulos la tipografía Avant Garde.

En el interior se utilizó papel hilado 106 grs., impreso a 2 tintas, y para las tapas, cartulina dúplex reverso café, 300 grs., impreso 3/1 color.

Dirección editorial Marcelo Mendoza
Edición Rosario Ferrer
Diseño Fernando Hermosilla / Macarena Correa
Producción Pilar Araya

Ediciones de la JUNJI es fruto de la convicción de la Junta Nacional de Jardines Infantiles por generar conocimiento, creatividad e innovación en educación e infancia y promover nuevos canales de aprendizaje y debate constructivo.

- 1 RECONOCIENDO A LAS FAMILIAS:
EL VALOR DE LA DIVERSIDAD
- 2 LIDERAZGO PEDAGÓGICO
TRANSFORMACIONAL DE LAS
COMUNIDADES EDUCATIVAS
QUE APRENDEN
- 3 ¿EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE
O PARA EL APRENDIZAJE?
- 4 AMBIENTES EDUCATIVOS
PROMOTORES DE
INTERACCIONES POSITIVAS
- 5 LA PRÁCTICA REFLEXIVA
- 6 CRIANZA CON RESPETO
- 7 LA SISTEMATIZACIÓN COMO
ESTRATEGIA DE PRODUCCIÓN
DE CONOCIMIENTO EN EL AULA
- 8 CURRÍCULO CON ENFOQUE
INTEGRADO EN EDUCACIÓN
PARVULARIA
- 9 CREATIVIDAD EN EL AULA
- 10 DIVERSIDAD EN EL AULA:
PRÁCTICAS EDUCATIVAS
EN AMBIENTES DIVERSOS
- 11 TRES MIRADAS DE
LA EDUCACIÓN INFANTIL



SERIE DE HOJAS PARA EL JARDÍN

9

CREATIVIDAD
EN EL AULA



SERIE DE HOJAS PARA EL JARDÍN

9

CREATIVIDAD
EN EL AULA

J U N J I

9 / CREATIVIDAD EN EL AULA

SERIE DE HOJAS PARA EL JARDÍN
para la reflexión de las Comunidades de Aprendizaje de las Unidades Educativas (CAUE)

Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI)



Texto Blanca Astorga

Edición Rosario Ferrer

Diseño e ilustración Macarena Correa

© Junta Nacional de Jardines Infantiles
Marchant Pereira 726
Santiago de Chile
www.junji.cl

Primera edición: noviembre 2016

Con el cofinanciamiento del BID, en el marco del Programa para la Expansión y Mejoramiento de la Educación Inicial (2015-2018).

Impreso en Chile por Gráfica LOM

Ninguna parte de esta publicación, incluido el diseño de la portada, puede ser reproducida, transmitida o almacenada, sea por procedimientos químicos, electrónicos o mecánicos, incluida la fotocopia, sin permiso previo y por escrito de la Junta Nacional de Jardines Infantiles.

PRESENTACIÓN

En concordancia a la actual Reforma Educacional que se lleva a cabo en Chile, la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI) propone a sus equipos educativos revisar las visiones y teorías que subyacen a las prácticas pedagógicas y, a la vez, examinar los sentidos que se le atribuyen al quehacer educativo como medio para asegurar la calidad en Educación Parvularia.

De este modo, y en el marco del proceso de formación continua de los equipos educativos, la institución releva el aprendizaje colaborativo, pues son estas instancias de reflexión las que favorecen la posibilidad de diseñar prácticas educativas de calidad, oportunas, pertinentes y con dinámicas desafiantes. Así, con la generación de procesos constructivos que impulsen la participación democrática de todos los actores docentes, se promueven ambientes de trabajo que potencian el análisis, la reflexión y la retroalimentación en posiciones de igualdad, que miran críticamente la realidad y toman decisiones de manera colaborativa y constructiva.

El Departamento Técnico Pedagógico de la JUNJI se ha propuesto como desafío fortalecer los procesos reflexivos y de construcción de conocimiento para el desarrollo de prácticas pedagógicas de calidad mediante la *Serie de Hojas para el Jardín*, destinada principalmente a las Comunidades de Aprendizaje de las Unidades Educativas (CAUE), que en la institución poseen la valiosa misión de ser instancias para la formación permanente.

En el Referente Curricular de la JUNJI, las comunidades de aprendizaje son definidas como “la organización que construye la comunidad educativa al involucrarse en un proyecto educativo propio, para educarse a sí misma y, consecuentemente con esto, potenciar la educación de los niños y niñas a su cargo y aportar experiencias y lecciones aprendidas a otras unidades educativas.”

La forma particular de visualización de estas instancias entrega oportunidades constantes de mejora, entendiendo la práctica educativa como dinámica y perfectible a través de procesos reflexivos que implican un cuestionamiento persistente al sentido de las prácticas pedagógicas.

Desde esta perspectiva, y con la intención de fortalecer los procesos reflexivos, se pretende activar las comunidades de aprendizaje y nutrirlas con nuevos insumos teóricos tendientes a intencionar la reflexión crítica, así como dotarlas de estrategias de formación, espacios de reflexión, instancias de encuentro, interacción y participación, siempre con el propósito de potenciar la mejora de la calidad en el nivel de Educación Parvularia.

INTRODUCCIÓN

La creatividad debe entenderse como uno de los motores que mueven al ser humano. Puede ser reconocida como la energía vital para relacionarse y enfrentar los desafíos que señala día a día el entorno. Niños y niñas podrán construir desde la creatividad las herramientas que le permitirán crear y re crear, volcando en ello todo su ser, sus sueños, su identidad y su cultura.

Por consiguiente, la tarea de las unidades educativas deberá consistir en promover espacios inclusivos caracterizados por la facilidad de acceso, la multiplicidad de materiales para la manipulación y

el descubrimiento, como también en contar con un variado número de herramientas que permitan favorecerse de las interacciones que se desarrollan en el aula. La idea es motivar la construcción de experiencias integradoras que posibiliten la confianza individual y fortalezcan los lazos de convivencia para generar la creatividad de todos, puesto que el pensamiento creativo se desarrolla toda vez se activa la búsqueda colectiva de respuestas originales a las interrogantes infantiles y “cuando vas más allá de las maneras tradicionales de solucionar un problema con un éxito que influye

en los demás, tu creatividad adquiere una dimensión social vital.”¹

En vistas a lo anterior es que el presente cuadernillo tiene como objetivo colaborar en el desarrollo y la potenciación de los procesos reflexivos que se desarrollan en las unidades educativas en torno a la creatividad y su importancia en el desarrollo integral de niños y niñas.

La concepción sobre la infancia y la relación de niñas y niños con su entorno expuestas se basan principalmente en las propuestas de Humberto Maturana y Claudio Naranjo, quienes estiman que el cambio que requiere la educación para modificar el mundo debe transitar desde la cultura “patriarcal” a la “matrística”.

Se entiende como patriarcal a aquella cultura centrada en la exigencia y la competencia. En un sentido distinto, en la cultura matrística lo fundamental es la colaboración, la participación, la alegría, el goce de

vivir y el crear en el ámbito de lo natural.

Según Maturana, la condición matrística está presente en niños y niñas, de modo equivalente a los pueblos originarios, que aprendían a educar, sanarse, expresarse artísticamente y a co-existir con los otros y la naturaleza. Esta visión holística, que comprende a los niños y las niñas en una relación integrada de su ser en el entorno social y natural, es aquella que se postula en este documento.

Del mismo modo, la perspectiva acerca de la creatividad que se sostiene deriva de la Psicología Transpersonal y el Constructivismo. Sus premisas, vuelcan la mirada hacia los niños, reconociéndolos y validándolos desde su origen como seres integrales, dotados de espiritualidad y capacidad de trascendencia.

Por consiguiente, la creatividad se aborda como una capacidad propia en el ser humano que resulta ser inherente a su desarrollo integral,

¹ Daniel Goleman, *El espíritu creativo*, 2009.

estableciéndose como un principio garante de la libertad y de la inteligencia, las cuales se despliegan mediante la activación de diversos lenguajes que posibilitan en la infancia la expresión y apreciación del mundo que se habita.

Los temas que componen este cuadernillo serán desarrollados en razón a:

1. La valoración del potencial creativo en la infancia y los aportes de los tipos de pensamiento que le acompañan.

2. La importancia de la integralidad de niños y niñas en las acciones de potenciación de la creatividad.
3. Los principios articuladores de la creatividad en las unidades educativas.
4. El valor de fomentar los lenguajes artísticos en el desarrollo creativo.
5. El desarrollo de un taller reflexivo.

EL POTENCIAL CREATIVO EN LA INFANCIA

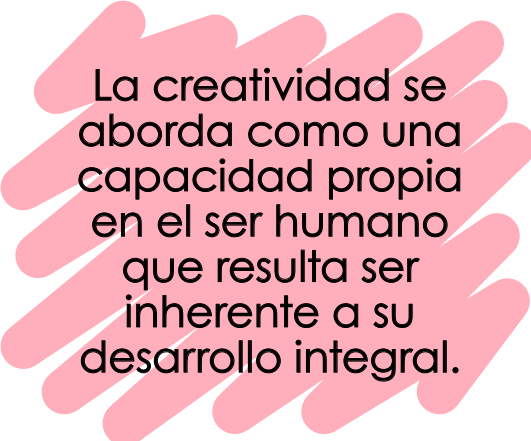
La creatividad corresponde a un potencial característico en el ser humano, el cual se manifiesta con mayor fuerza en la infancia, puesto que en esta etapa los diversos aspectos que constituyen al sujeto se hayan movilizados hacia el descubrimiento, la exploración y la experiencia de libertad. Tal como señalan Nadja Antonijevic e Isidora Mena, la creatividad es un proceso que integra la totalidad de los ámbitos

de desarrollo en los niños y niñas, puesto que cada actividad creativa ocurre cuando ellos la experimentan con todo su ser. Así aflora lo afectivo, la cognitivo y la meta cognición y en ello intervienen aspectos ambientales y socioculturales.²

Es en la infancia donde se comienzan a desarrollar todos aquellos

² Nadja Antonijevic e Isidora Mena. *El concepto de creatividad*, 1989.

aspectos que permitirán a cada sujeto constituirse como un actor protagónico de su propia vida y de aquella que construya en comunidad, puesto que el ser humano siempre “siente la necesidad de investigar y conocer situaciones nuevas.”³



La creatividad se aborda como una capacidad propia en el ser humano que resulta ser inherente a su desarrollo integral.

La percepción, la cognición y la afectividad forman parte de los factores imprescindibles para la creatividad. Estos aspectos desarrollados en el jardín infantil despiertan el espíritu creativo, tal como lo señala Goleman. Y es ese espíritu creativo el que alienta una forma de enfrentar la vida, la cual se caracteriza por el deseo de explorar,

de ser original, de transformar y, por ende, de convertir sueños infantiles en realidad.

Es así como los niños y las niñas realizan las actividades diarias motivados conforme a diversas iniciativas que desde su forma de comprender el mundo resultan estimulantes, convirtiéndose cualquier actividad infantil, cualquier escenario de aprendizaje, en una oportunidad creativa. El impulso innovador que activan cada vez que vuelven a encontrarse con el compañero de sala, cuando vuelven a ir a la plaza o cuando encuentran el baúl con juguetes que hace tiempo no encontraban, está cargado de asombro, de novedad, de una motivación afectiva la cual gatilla en ellos una irremediable acción de pensamiento que los lleva a reconstruir constantemente los espacios, los objetos y las relaciones que desarrollan con sus pares.

Estas formas de enfrentar la novedad forman parte de lo que podemos denominar *pensamiento para la acción*. En este contexto se descubre el

³ Teresa Artola y María Antonia Hueso, *Cómo desarrollar la creatividad en los niños*, 2006.

pensamiento convergente o lineal, el pensamiento divergente o lateral y el pensamiento creativo, de los que se desprenden numerosas acciones que movilizan al niño y la niña en su totalidad.

Pensamiento convergente o lineal

Cuando se observa que los niños y niñas asumen las actividades siguiendo pasos secuenciados, desarrollando organizada y ordenadamente las etapas que los conducen a resultados, se está frente a un tipo de pensamiento lineal o también llamado convergente. Según Teresa Artola y María Antonia Hueso, es posible decir que éste se asocia a un pensamiento eminentemente ordenado, lógico y matemático.

En la Educación Parvularia se requiere de este tipo de pensamiento al desarrollar la habilidad para ordenar temporalmente láminas que grafican cuentos o historias, reconociendo aquellos sucesos que han sido narrados y los cuales ocurren al inicio, en el transcurso o hacia el final de la historia. Se valdrá de la lógica para reconocer que el relato de cada fragmento es coherente con la imagen que se presenta de ella. Del mismo modo dibujar la secuencia de un patrón de figuras geométricas en una lámina requiere de la habilidad para reconocer el

orden de las figuras, de acuerdo a su forma y tamaño. Al clasificar objetos de acuerdo a su color, niños y niñas harán uso de la lógica y el pensamiento matemático, puesto que la consigna de búsqueda y organización gatillada por el color, será lo que les permitan ordenar y desarrollar con acierto la actividad.

Pensamiento divergente o lateral

Contrario al anterior, el pensamiento divergente se manifiesta cuando al desarrollar una actividad se siguen pasos poco definidos y débilmente organizados. Es así como el pensamiento divergente tiende a considerarse un pensamiento provocativo que no se desarrolla de forma cronológica.

Para Joy Paul Guilford,⁴ el pensamiento divergente es aquel que se establece en variadas direcciones, buscando diversas alternativas de solución. Este tipo de pensamiento “no es secuencial, sino que puede dar saltos; no necesita pasos correctos, sino que puede equivocarse.”⁵

⁴ Joy Paul Guilford fue un psicólogo estadounidense reconocido por su modelo “Estructura de la inteligencia”. Es, además, recordado a raíz de su discurso en 1950 ante la Asociación Americana de Psicología en el que con gran énfasis habló sobre la relegación que, hasta entonces, afectaba a la creatividad, pese a su incuestionable importancia. A partir de ese discurso, la comunidad académica y científica comenzó a tener un especial interés por la creatividad, lo que redundó en un aumento de las publicaciones especializadas al respecto.

⁵ Edward de Bono, *El pensamiento lateral: manual de creatividad*, 2000.

Cuando en el jardín infantil se solicita a niñas y niños que encuentren un objeto escondido sólo con el uso de diversas pistas verbales o gráficas, de acuerdo a la edad o exigencia que se establezca, se activa el pensamiento divergente, y las diversas soluciones que se expresan al final de la actividad señalan cómo cada cual ha resuelto el enigma haciendo uso de este tipo de pensamiento.


Pensamiento creativo

Se habla de pensamiento creativo cuando se establece que aspectos tales como el sentido de la originalidad forman parte del despliegue de acciones que permiten resolver un dilema, encontrar la solución a un juego o responder a una pregunta.

Se acciona el pensamiento creativo cuando al inicio de una actividad se entrega una serie de diversos objetos materiales de fácil uso para niños y niñas y se les pide que representen “el abrazo de mamá”. Las escasas instrucciones y la ligazón de ello a la afectividad serán garantes de la potenciación de esta forma de pensamiento.

Con uso de escasos recursos materiales se puede activar el pensamiento creativo, por ejemplo, pidiéndoles a niños y niñas imaginar “vivir un día en la Era del Hielo”,

haciéndolos detallar las actividades del día, los elementos del hogar, los alimentos a comer, como también los juguetes con los cuales pueden jugar. Pondrá mayor dificultad a este ejercicio si conforme niños y niñas van desarrollando el relato se van poniendo algunas incógnitas o nuevas interrogantes. Por medio del pensamiento creativo cada niño y niña imaginará la historia tomado de las experiencias de vida, del conocimiento cultural y afectivo, que porta y desde su singular forma de entender dicha época.



La percepción,
la cognición y la
afectividad forman
parte de los factores
imprescindibles
para la
creatividad.

EXPRESIÓN Y DESARROLLO DE LA CAPACIDAD CREADORA

Desde sus primeros acercamientos al mundo, los niños y niñas comienzan a interrogarse por él. Las preguntas parecen interesar mucho más que las respuestas y ese impulso irrefrenable por conocer, ese torbellino de interrogantes que activan su comportamiento son característicos en la infancia. Estas interrogantes suelen acompañarse de inquietud motora y un alto deseo de indagar, puesto que la infancia es la etapa para aprender todo aquello que será la antesala a la creación adulta y al aprendizaje venidero. “El niño comienza un proceso de inventarse que durará toda la vida. En ese sentido, cada niño reinventa el lenguaje, al andar, el amor. El arte es redescubrimiento en el garabato inicial de un niño al que llama *perro*. La escultura comienza de nuevo cuando un niño descubre la delicia de modelar un poco de arcilla en una forma que representa una serpiente. La semilla de la matemática aparece cuando ese mismo niño se da cuenta de que la arcilla con forma

de serpiente sigue siendo la misma cantidad de arcilla que empezó a modelar. La historia de la música se despliega en el momento en que un niño disfruta por primera vez al batir las palmas siguiendo el ritmo.”⁶

Resulta de mucha facilidad para niñas y niños desarrollar la capacidad creadora, puesto que en esta etapa ellos se hallan menos “amarrados” a sus ideas, son capaces de descubrir y asombrarse y ello les permite pensar con plasticidad y menos rigidez, lo cual afirma que tanto los argumentos como las relaciones que establecen con el mundo son más diversas y flexibles. Sin lugar a dudas se encuentran mucho más abiertos al cambio y, por ende, mucho más libres frente a la posibilidad de conocer.

En el jardín infantil es necesario dar señales concretas de que este espacio es por naturaleza creativo y es en donde la capacidad creadora tendrá

⁶ Daniel Goleman, op. cit.

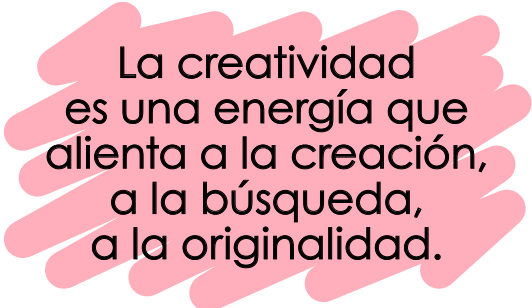
un sentido transformador. Algunas de las principales señales son:

- Que las educadoras, las asistentes de aula y otros profesionales que participan y colaboran en el aprendizaje, en general los equipos pedagógicos, establezcan relaciones lúdicas con niños y niñas.
- Que el aula se convierta en un entorno social, afectivamente estimulante, donde el amor coloree los espacios de relación con los pares, las educadoras y los objetos.
- Que el aula sea un espacio de aprendizaje inclusivo que esté organizado tanto físicamente como en términos didácticos para propiciar la libertad y la autonomía de todos.

La capacidad creadora que se comienza a desarrollar a temprana edad no corresponde a un atributo aislado que emerge entre sujetos que se caracterizan por tener un talento, ya sea artístico o musical extraordinario. Como ya se ha señalado la creatividad es una

energía que alienta a la creación, a la búsqueda, a la originalidad. Para Loris Malaguzzi, creador de la pedagogía de Reggio Emilia, “la creatividad no se puede considerar una facultad mental aislada sino una característica de la manera de pensar, conocer y decidir.”⁷

La creatividad es el motor energético característico en la infancia, el cual se encarga de tender puentes, muchas veces juguetones, hacia niveles más altos de inteligencia. Agregará Malaguzzi que ella “parece que se expresa a través de procesos cognitivos y dimensiones afectivas e imaginativas profundas (...) y se hace más visible si los adultos tratan de estar más atentos a los procesos (de la mente de los niños cuando actúan y comprenden) que a los resultados.”⁸



La creatividad
es una energía que
alienta a la creación,
a la búsqueda,
a la originalidad.

⁷ Malaguzzi Loris, *La educación infantil en Reggio Emilia*, 2001.

⁸ *Ibid.*

Conforme a lo anterior, se puede relevar la importancia del desarrollo creativo a nivel de la Educación Parvularia. Los jardines infantiles y salas cuna deben edificarse para acoger los cuestionamientos, las irrefrenables consultas, las sonrisas y el goce pleno en cada actividad que en ellas se realiza.

Las educadoras, junto al resto del equipo pedagógico, tendrán la valiosa tarea de dejar fluir la creatividad, generando oportunidades de aprendizaje que reconozcan características y particularidades de niños y niñas en cuanto a su edad, género, etnia, necesidades educativas y de cuidados especiales necesarios para que todos ellos participen de las actividades, permitiendo que se expresen mediante los canales que su singularidad permita. Todo niño o niña debe ser parte del espacio creativo, considerándose para ello su condición física y sus características personales.

En términos biológicos los conocimientos científicos recientes apoyan las ideas vertidas en el párrafo anterior y señalan que “el cerebro es

el único órgano del cuerpo humano que tiene la capacidad de aprender y, a la vez, enseñarse a sí mismo.”⁹ La enorme capacidad plástica que caracteriza al cerebro le permite organizar los estímulos que ofrece el medio y aprender y reaprender continuamente y de una maravillosa forma. Es sabido que mientras más experiencias desarrolla la persona en la primera infancia, mayor será el desarrollo de las células del sistema nervioso. Ellas, las neuronas, arman en el cerebro infantil una red de conexiones que comienza en la etapa prenatal, logrando formarse un “cableado” único y fundamental para desarrollarse y aprender a lo largo de la vida.

La biología de niños y niñas requiere de unidades educativas en las cuales la comunidad, constituida por educadoras, padres, madres y familia, construyan los espacios para que ellos disfruten y experimenten profundamente.

⁹ Anna Luisa Campos, *Neuroeducación: uniendo las neurociencias y la educación en la búsqueda del desarrollo humano*, 2016.

En esta etapa de la vida lo crucial se centra en la posibilidad de experimentar, de crear, de soñar. El resultado de ello deberá radicar en la alegría, en las ganas de seguir descubriendo, en la inagotable ansia por saber, más que en el logro de determinadas tareas que se soliciten. Asimismo, si se logra establecer, en los diversos espacios de aprendizaje en los cuales se desenvuelven los niños y niñas, acciones orientadas desde el afecto, la emocionalidad y la confianza mutua, sus cerebros aprovecharán la oportunidad que ese espacio brinda para ampliar su potencial creador.

Niños y niñas actores creativos

La educación en la primera infancia, como lo señala Pichón Riviere, debe impregnarse del “efecto abuela”, de modo que cada educadora y la familia perciban a cada niño como el más capaz, el más creativo, el más talentoso. Además, como ya lo han señalado importantes educadores, hay que tomarse en serio que los niños son expertos naturales del saber.

Debe reiterarse que los niños nacen con el reflejo del aprendizaje por descubrimiento,

que son investigadores naturales, que están permanentemente elaborando y comprobando hipótesis, que son expertos del saber, porque les es propio aprender de manera creativa.

Niños y niñas actores integrales

Los niños sonríen todos ellos, abrazan todos ellos, nunca los verán subirse a un árbol o bajarse de una cama por partes, lo hacen con todo su cuerpo, con todo su ser. Son un todo integrado al todo, son habitantes conscientes del planeta. Nada les parece innecesario y nada les pasa inadvertido. Lo afectivo, lo cognitivo, lo motor y lo verbal se expresan al unísono cada vez que dibujan, bailan, ríen o sueñan. Aprenden con la integralidad de su ser y es por esto que los aprendizajes que logran en esta etapa los acompañan toda la vida.

Niños y niñas constructores permanentes de la realidad

Para los niños y las niñas todas las experiencias ocurren por primera vez, por ello pueden poner cara de fascinación, cada vez que se reencuentran con su madre, su gato o su pelota. No se detienen en los registros previos de la realidad, pueden construirla y reconstruirla cada vez que se sienten motivados y acogidos para hacerlo.

Principios articuladores de la creatividad infantil.

En las unidades educativas se encuentra el escenario predilecto para el desarrollo la creatividad entre niños y niñas, razón por la cual las educadoras deben ejercer un rol protagónico mediante acciones que activen y liberen su propio niño interior, que incorporen la cara positiva del error, que excluyan cualquier posibilidad de estereotipia como plantillas, moldes, exageradas explicaciones y reglas sin sentido, entregando las condiciones de un ambiente de aprendizaje activo, innovador y modificante, con espacios, objetos y materiales lo suficientemente inespecíficos y primarios, que puedan utilizarse y reutilizarse, para la creación y recreación, donde nada impida que el ser niño esté plenamente expresado en el hacer de cada día.

Es por lo anterior que los principios que posibilitan la creatividad infantil están ligados estrechamente al papel de las educadoras al interior del aula.

La creatividad se potencia cada vez que niños y niñas actúan libres y desde un sentido de desapego con lo creado.

Los niños y niñas disfrutan construir sus castillos en las orillas de la playa, lo más cerca posible de las olas que les obligan a

volverlos a crear. No le gustan los manuales de construcción, les gusta inventar los usos y desarmar juguetes más que armarlos. La capacidad de “dejar ir”, que desarrollan, es una forma directa de expresar la libertad, condición natural en ellos.

La creatividad se activa cuando niños y niñas actúan en espacios de permanente curiosidad, novedad y asombro.

Los niños y las niñas nacen con un reflejo de aprendizaje por descubrimiento, todo lo tocan, todo lo saborean, todo lo desarman. Virginia Satir¹⁰ los compara con pequeños detectives, que con una lupa gigante exploran y descubren cada detalle de la realidad que los rodea. Cuando empiezan a hablar colman a los adultos de sus preguntas, que al igual que en *El Principito*, sólo se detienen cuando son respondidas al nivel de sus expectativas. Para un niño todo es siempre nuevo. Sus ojos brillantes y su sonrisa plena dan señales que siempre ve por primera vez a su perro, sus juguetes, sus padres, como si los creara o hiciera existir en ese acto de atiborrada coexistencia.

La creatividad se desarrolla cuando niños y niñas activan todos los talentos, inspiraciones e inteligencias que deseen.

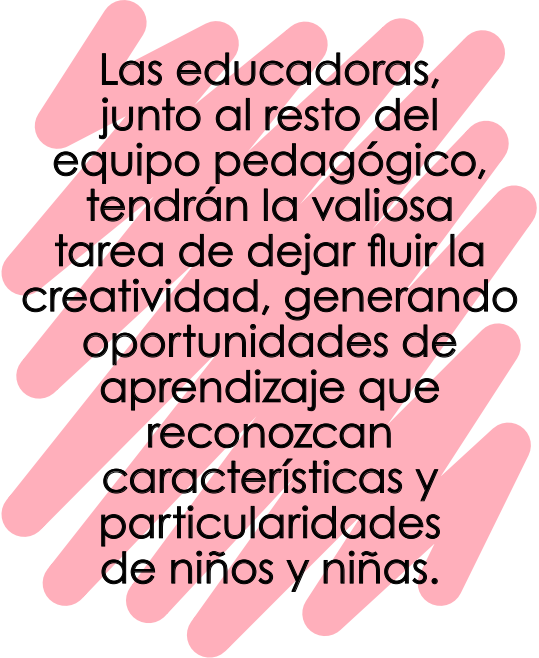
Los niños son portadores de todas las

¹⁰ Virginia Satir, *Nuevas relaciones humanas en el núcleo familiar*, 2016.

herramientas y de todos los caminos posibles para desarrollarse. Para Loris Malaguzzi, “el niño tiene cien lenguajes, cien manos, cien pensamientos, cien formas de pensar, de jugar y de hablar, cien siempre cien formas de escuchar, de sorprender, de amar, cien alegrías para cantar y entender.”¹¹

Es por esto que a los jardines infantiles y sala cuna les corresponde potenciar la creatividad brindando espacios para que todos los lenguajes aparezcan y las formas de expresión se conviertan en una diversa muestra de lo integral de su desarrollo.

Resulta una estrategia adecuada considerar en las tareas iniciales de cada jornada una ronda de preguntas, las cuales giren en torno a ¿cómo me levanté hoy?, ¿qué me gustaría aprender hoy?, ¿qué prefiero no hacer este día?, y por medio de las respuestas (de niños, niñas y educadoras) reconocer los intereses, las aprehensiones, los sentimientos, la disposición y los temores que se enfrentan día a día, equilibrando amorosamente las relaciones que se establecen entre quienes asisten



Las educadoras,
junto al resto del
equipo pedagógico,
tendrán la valiosa
tarea de dejar fluir la
creatividad, generando
oportunidades de
aprendizaje que
reconozcan
características y
particularidades
de niños y niñas.

al aula. Lo anterior es efectivo para tomar decisiones de cómo acompañar el aprendizaje, dando de ese modo espacio a que surja la confianza, la cual constituye una puerta de entrada hacia el aula creativa.

¹¹ Malaguzzi Loris, op. cit.

LOS LENGUAJES ARTÍSTICOS Y LA CREATIVIDAD

Los lenguajes artísticos pueden definirse como el modo de comunicar el valor de lo bello en una expresión o creación humana. Se establece mediante principios básicos como la originalidad, la universalidad, la unidad, todo lo cual se asocia al goce estético que provoca tanto su realización como su apreciación.

El lenguaje artístico también puede entenderse como un lenguaje estético, lenguaje expresivo, lenguaje creativo, lenguaje poético. En estricto rigor, puede asociarse con todas las posibles áreas de expresión humana: la expresión kinésico-motriz (danza y gimnasia), la expresión artístico-auditivo (interpretación y composición musical), la expresión artístico-visual (pintura y escultura).

Los lenguajes artísticos en Educación Parvularia están presentes cuando se permite a los niños acceder a la expresión artística y a la apreciación estética sin límite alguno, propiciando la creatividad en ellos, por ejemplo, creando un baile a partir de un poema

o inventando una canción luego de observar una pintura, recreando imágenes en las nubes o en las manchas de humo sobre una hoja de papel.

Algunas formas de potenciar la creatividad mediante los lenguajes artísticos son:

- Crear un cuadro jugando a ser pintores famosos, luego de visitar una muestra pictórica y decorar con ellos el patio del jardín infantil.
- Confeccionar un instrumento entre todos para interpretar canciones de su agrado, cambiando la letra o creando otras.
- Disfrutar escuchando diversas canciones y libremente crear coreografías grupales para ellas.
- Crear un cuento colectivo, sobre temas de su interés, usando los elementos que se tengan alrededor.
- Participar de actividades al aire libre en las cuales reconozcan la presencia de los distintos lenguajes artísticos.

Las actividades antes señaladas surgen con el objetivo de permitir el desarrollo de los lenguajes artísticos y de activar el juego en niños y niñas, aspecto que junto a la creatividad es característico de la infancia y que corresponde a las formas de

expresión esencial, las cuales para Humberto Maturana se entienden como representaciones corporales que los párvulos realizan con un objetivo lúdico y recreativo que expresan la relación entre el ser vivo y su medio.

ACTIVIDAD

TRABAJANDO EN COMUNIDADES DE APRENDIZAJES

¿Qué queremos lograr?

Comprender la importancia de la creatividad en el desarrollo integral de los niños estableciendo como una trascendental tarea su potenciación al interior de las aulas.

¿Cómo nos organizamos?

En torno a grupos de 3 ó 4 personas y escogiendo a un representante que leerá la historia que se presenta a continuación.

“Una historia sobre la creatividad que vive dentro de cada uno”¹²

Para muchos, el David de Miguel Ángel es la obra mejor esculpida de todos

los tiempos. La escultura nació de un enorme bloque de mármol que se había quedado en el patio de obras de la Catedral de Florencia, después de que un artista hubiera sido incapaz de convertirlo en algo más.

La oportunidad recayó en las geniales manos de Miguel Ángel en 1501. Por aquel entonces, Miguel Ángel contaba con veintiséis años. Allí comenzó la que sería para muchos su obra maestra. Tras tres años de visualización y trabajo terminó su maravillosa escultura. Aunque lo más espectacular fue la sorprendente y extraordinaria respuesta que dio Miguel Ángel cuando le preguntaron cómo había logrado ese nivel de perfección al esculpir el David partiendo de un

¹² La historia corresponde a un fragmento del libro *Donde tus sueños te lleven* de Javier Iriondo.

único bloque de mármol. Miguel Ángel respondió: “David estaba dentro de ese bloque, yo tan sólo quité lo que sobraba”.

Preguntas reflexivas

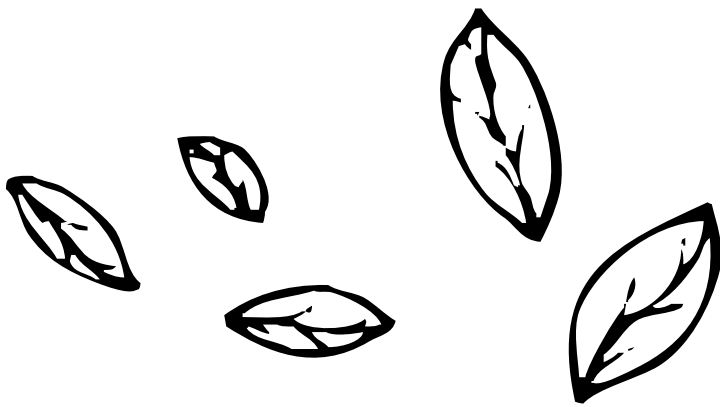
Luego de la lectura, en cada grupo se compartirán los siguientes párrafos reflexivos, los cuales se acompañan de preguntas a través de las que se recogerán las ideas de cada grupo para presentarlas en plenario final.

- Dentro de todo ser humano y, por ello, dentro de cada niño y niña existe aquel “David” de Miguel Ángel. Sólo hay que quitarle el espesor que lo separa de sí mismo. Lo que debe desarrollarse en la infancia es el respeto y credibilidad en el potencial y motivación creativa que cada niño y niña portan en su David interior. ¿Cómo consideramos la relación que establecemos con los niños y las niñas para apoyarlos en encontrar su propia belleza y creatividad?
- Carl Rogers considera que el principal objetivo de la educación es que la persona sea quién es y como su enfoque humanista considera que todas las personas son potencialmente perfectas, la tarea de las unidades educativas es facilitar que lo que está dentro de cada niño y cada niña, salga afuera. ¿Qué acciones educativas desarrollaríamos, con niños y niñas, para que aflore su “David” interior en cada juego y cada expresión artística?
- Paul Auster señala que debemos permitir a los niños y las niñas entrar y habitar el mundo de la imaginación, pues esto les permitirá en el futuro asumir con mayor seguridad su propia realidad. El mundo imaginario en la infancia está en su interior, lleno de encantamiento, creatividad y sorpresa, es parte del alma del “David” que está dentro de su mármol. ¿Qué proponemos para mejorar nuestra práctica educativa y así convertirnos en Miguel Ángel y liberar el “David” que vive en cada uno de los niños y niñas?

ORIENTACIONES PARA EL DESARROLLO DE LA REFLEXIÓN



Fuente: Sección de Desarrollo Curricular, Departamento Técnico-Pedagógico JUNJI, 2016.



BIBLIOGRAFÍA

Patricio Alarcón, *Coexistencia y educación*, Editorial Cuarto Propio, Santiago, 2015.

Elisa Álvarez, *Creatividad y pensamiento divergente: desafío de la mente o desafío del ambiente*, visto en mayo de 2016 en file:///C:/Users/Equipo2/Downloads/creatividad_y_pensamiento_divergente.pdf.

Nadja Antonijevic e Isidora Mena, *El concepto de creatividad*, Ediciones CPU, Santiago, 1989.

Teresa Artola y María Antonia Hueso, *Cómo desarrollar la creatividad en los niños*, Ediciones Palabra, Madrid, 2006.

Paul Auster, *La invención de la soledad*, Ediciones Anagrama, Barcelona, 2012.

Edward de Bono, *El pensamiento creativo. El poder del pensamiento lateral para la creación de nuevas ideas*, Editorial Paidós, Buenos Aires, 1994.

Edward de Bono, *El pensamiento lateral: manual de creatividad*, Editorial Paidós, Buenos Aires, 2000.

Miguel Ángel Buonarotti, *Para sacar al David que todos llevamos dentro*, visto en agosto de 2016 en <http://artetorre.blogspot.cl/2013/10/instrucciones-para-sacar-al-david-que.html>.

Anna Luisa Campos, *Neuroeducación: uniendo las neurociencias y la educación en la búsqueda del desarrollo humano*, visto en junio de 2016 en http://www.educoea.org/portal/La_Educacion_Digital/laeducacion_143/articles/neuroeducacion.pdf.

Mihaly Csikszentmihalyi, *Creatividad, el flujo y la psicología del descubrimiento y la invención*, Editorial Paidós, Barcelona, 1998.

Claudio Di Girolamo, *Creatividad y escuela*, visto en agosto de 2016 en http://portales.mineduc.cl/usuarios/mineduc/lenguajesartisticos/files/lenguajes_artisticos.pdf.

Daniel Goleman, *El espíritu creativo*, Ediciones B, Grupo Zeta Bolsillo, Barcelona, 2009.

Loris Malaguzzi, *La educación infantil en Reggio Emilia*, Ediciones Octaedro-Rosa Sensat, Barcelona, 2001.

Viktor Lowenfeld y Brittain Lambert, *Desarrollo de la capacidad creadora*, Editorial Kapeluz, Buenos Aires, 1964.

Humberto Maturana y Gerda Verden-Zoller, *Amor y juego: fundamentos olvidados de lo humano*, Instituto de Terapia Cognitiva, Santiago, 1993.

Ministerio de Educación de Chile, *Programas pedagógicos. Primer Nivel de Transición*, visto en agosto de 2016 en <http://portales.mineduc.cl/usuarios/parvularia/doc/201302151540030.ORIENTACIONES.pdf>

Herbert Read, *Educación por el arte*, Editorial Paidós, Barcelona, 1996.

Virginia Satir, *Nuevas relaciones humanas en el núcleo familiar*, visto en junio de 2016 en <https://docs.google.com/file/d/OBx1EC2Fz-LWPV314MVdVaWx4c2s/view?pref=2&pli=1>.

Este libro fue editado y diseñado por Ediciones de la JUNJI y se terminó de imprimir en noviembre de 2016 en los talleres de Gráfica LOM.

Se utilizó la familia tipográfica Cabin para textos y para títulos la tipografía Avant Garde.

En el interior se utilizó papel hilado 106 grs., impreso a 2 tintas, y para las tapas, cartulina dúplex reverso café, 300 grs., impreso 3/1 color.

Dirección editorial Marcelo Mendoza

Edición Rosario Ferrer

Diseño Fernando Hermosilla / Macarena Correa

Producción Pilar Araya

Ediciones de la JUNJI es fruto de la convicción de la Junta Nacional de Jardines Infantiles por generar conocimiento, creatividad e innovación en educación e infancia y promover nuevos canales de aprendizaje y debate constructivo.

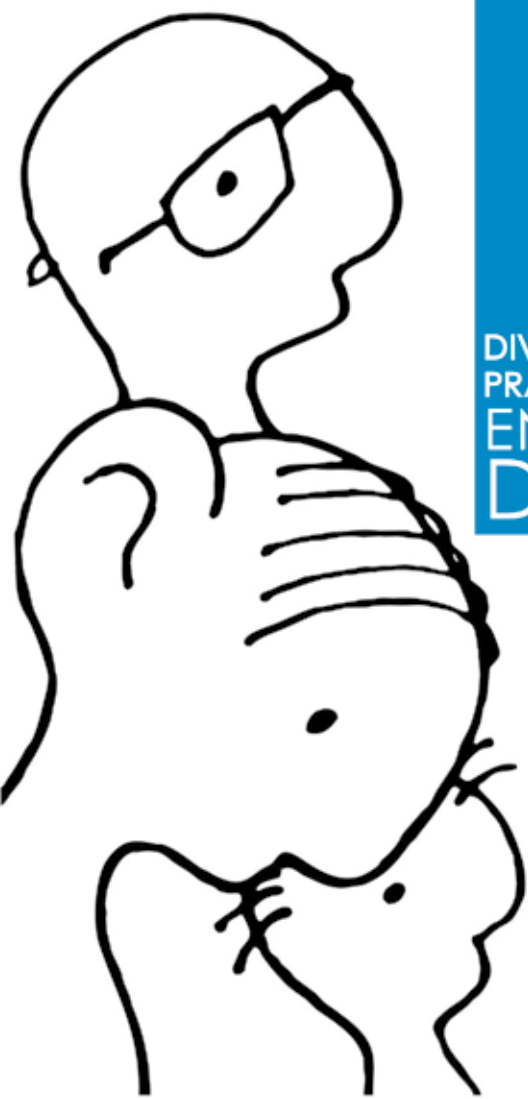
- 1** RECONOCIENDO A LAS FAMILIAS:
EL VALOR DE LA DIVERSIDAD
- 2** LIDERAZGO PEDAGÓGICO
TRANSFORMACIONAL DE LAS
COMUNIDADES EDUCATIVAS
QUE APRENDEN
- 3** ¿EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE
O PARA EL APRENDIZAJE?
- 4** AMBIENTES EDUCATIVOS
PROMOTORES DE
INTERACCIONES POSITIVAS
- 5** LA PRÁCTICA REFLEXIVA
- 6** CRIANZA CON RESPETO
- 7** LA SISTEMATIZACIÓN COMO
ESTRATEGIA DE PRODUCCIÓN
DE CONOCIMIENTO EN EL AULA
- 8** CURRÍCULO CON ENFOQUE
INTEGRADO EN EDUCACIÓN
PARVULARIA
- 9** CREATIVIDAD EN EL AULA
- 10** DIVERSIDAD EN EL AULA:
PRÁCTICAS EDUCATIVAS
EN AMBIENTES DIVERSOS
- 11** TRES MIRADAS DE
LA EDUCACIÓN INFANTIL



SERIE DE HOJAS PARA EL JARDÍN

10

DIVERSIDAD EN EL AULA:
PRÁCTICAS EDUCATIVAS
EN AMBIENTES
DIVERSOS



ediciones
delajuji



SERIE DE HOJAS PARA EL JARDÍN

10

DIVERSIDAD EN EL AULA:
PRÁCTICAS EDUCATIVAS
EN AMBIENTES
DIVERSOS

J U N J I

10 / DIVERSIDAD EN EL AULA: PRÁCTICAS EDUCATIVAS EN AMBIENTES DIVERSOS

SERIE DE HOJAS PARA EL JARDÍN

para la reflexión de las Comunidades de Aprendizaje de las Unidades Educativas (CAUE)

Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI)



Texto Sandra Morales

Edición Rosario Ferrer

Diseño e ilustración Macarena Correa

© Junta Nacional de Jardines Infantiles
Marchant Pereira 726
Santiago de Chile
www.junji.cl

Primera edición: noviembre 2016

Con el cofinanciamiento del BID, en el marco del Programa para la Expansión y Mejoramiento de la Educación Inicial (2015-2018).

Impreso en Chile por Gráfica LOM

Ninguna parte de esta publicación, incluido el diseño de la portada, puede ser reproducida, transmitida o almacenada, sea por procedimientos químicos, electrónicos o mecánicos, incluida la fotocopia, sin permiso previo y por escrito de la Junta Nacional de Jardines Infantiles.

PRESENTACIÓN

En concordancia a la actual Reforma Educacional que se lleva a cabo en Chile, la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI) propone a sus equipos educativos revisar las visiones y teorías que subyacen a las prácticas pedagógicas y, a la vez, examinar los sentidos que se le atribuyen al quehacer educativo como medio para asegurar la calidad en Educación Parvularia.

De este modo, y en el marco del proceso de formación continua de los equipos educativos, la institución releva el aprendizaje colaborativo, pues son estas instancias de reflexión las que favorecen la posibilidad de diseñar prácticas educativas de calidad, oportunas, pertinentes y con dinámicas desafiantes. Así, con la generación de procesos constructivos que impulsen la participación democrática de todos los actores docentes, se promueven ambientes de trabajo que potencian el análisis, la reflexión y la retroalimentación en posiciones de igualdad, que miran críticamente la realidad y toman decisiones de manera colaborativa y constructiva.

El Departamento Técnico Pedagógico de la JUNJI se ha propuesto como desafío fortalecer los procesos reflexivos y de construcción de conocimiento para el desarrollo de prácticas pedagógicas de calidad mediante la *Serie de Hojas para el Jardín*, destinada principalmente a las Comunidades de Aprendizaje de las Unidades Educativas (CAUE), que en la institución poseen la valiosa misión de ser instancias para la formación permanente.

En el Referente Curricular de la JUNJI, las comunidades de aprendizaje son definidas como “la organización que construye la comunidad educativa al involucrarse en un proyecto educativo propio, para educarse a sí misma y, consecuentemente con esto, potenciar la educación de los niños y niñas a su cargo y aportar experiencias y lecciones aprendidas a otras unidades educativas”.

La forma particular de visualización de estas instancias entrega oportunidades constantes de mejora, entendiendo la práctica educativa como dinámica y perfectible a través de procesos reflexivos que implican un cuestionamiento persistente al sentido de las prácticas pedagógicas.

Desde esta perspectiva, y con la intención de fortalecer los procesos reflexivos, se pretende activar las comunidades de aprendizaje y nutrirlas con nuevos insumos teóricos tendientes a intencionar la reflexión crítica, así como dotarlas de estrategias de formación, espacios de reflexión, instancias de encuentro, interacción y participación, siempre con el propósito de potenciar la mejora de la calidad en el nivel de Educación Parvularia.

INTRODUCCIÓN

En este cuadernillo se abordará el sentido y significado del concepto de “diversidad en el aula”, desarrollando elementos teóricos y empíricos actualizados que permitan establecer relaciones entre el diseño de una práctica educativa en ambientes diversos y el rol protagónico de niñas y niños. La diversidad se abordará considerando que cada párvulo, independiente de su género, etnia, cultura, talento, habilidad o grupo

social al que pertenece, es sujeto pleno de derechos. Asimismo, se analizarán los fundamentos de la educación para la diversidad, el enfoque de la educación inclusiva y las orientaciones y el análisis del Marco Curricular de la Educación Parvularia para desarrollar una educación que valide la diversidad como una oportunidad de enriquecimiento de los aprendizajes de cada niño y niña.

¿QUÉ ES DIVERSIDAD?

Es fundamental reconocer que las diferencias entre los seres humanos es lo común, lo que realmente prima

en realidad, así como la biodiversidad en la naturaleza. Sin embargo, en el ámbito educativo a menudo

estas diferencias son consideradas más bien como una amenaza y se invisibilizan o niegan, dando cabida a diferentes formas de exclusión.¹

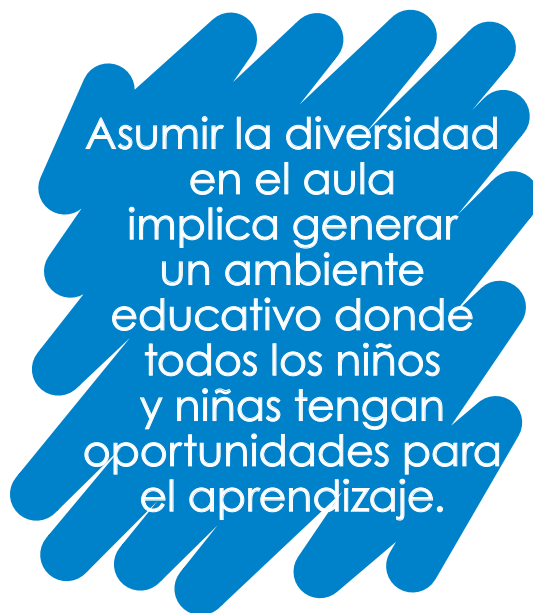
Pilar Arnaiz señala en este sentido que un análisis del concepto de diversidad muestra que éste en sí mismo es un referente de aquella serie de características que hacen diferentes a las personas, algo que es digno de ser respetado en una sociedad tolerante, liberal y democrática.²

Siguiendo esta línea, Rogers utiliza el concepto de originalidad para explicar que cada quien, producto de su peculiar historia, temperamento y contexto de vida, percibe y actúa de manera única e irrepetible.

Por tanto, llevado esto a lo educativo se puede señalar que la diversidad no es algo referido a algunos niños y niñas en especial, sino que todas las aulas son diversas y que cada párvulo posee su propia cultura, características, talentos, dificultades, desafíos que se deben enfrentar

con el propósito de que cada quien aprenda, sin perder lo que es, sin dejar de lado su esencia.

Asumir la diversidad en el aula implica generar un ambiente educativo donde todos los niños y niñas tengan oportunidades para el aprendizaje, la participación y el juego, eliminando barreras que puedan generarse producto de condiciones del espacio físico, recursos, creencias de los adultos basadas en prejuicios, experiencias uniformes, etcétera.



¹ Rosa Blanco, *Hacia una escuela para todos y con todos*, 1999.

² Pilar Arnáiz, *Educación inclusiva: una escuela para todos*, 2003.

Será importante reflexionar sobre el quehacer educativo, identificando, por ejemplo, las propias creencias que pueden constituirse en barreras para el aprendizaje y el juego. Por ejemplo: ¿qué creemos con respecto a los niños extranjeros y su cultura?, ¿qué pensamos sobre las familias que

viven en situación de pobreza?, ¿qué idea tenemos sobre las capacidades para aprender de cada párvulo?, ¿de qué manera está presente la inclusión de todas las culturas en la distribución del espacio y la selección de los recursos del aula?

FUNDAMENTOS DE LA EDUCACIÓN PARA LA DIVERSIDAD

La diversidad en educación es una cuestión de derechos, por lo que ésta no nace de la decisión de un centro educativo específico o de algún aula en particular. Pese a ser un derecho, la valoración de la diversidad ha implicado transitar un largo proceso desde una educación homogeneizadora a una educación inclusiva, pasando por compromisos y acuerdos internacionales que han apuntado a que la educación no margine ni deje fuera a ningún niño o niña. Ha debido haber transformaciones sociales grandes y paulatinas, aún más lentas en ciertas sociedades, para avanzar en la existencia de grupos humanos respetuosos de las diferencias y

conscientes de que la diversidad constituye un valor genuino para sí y para la formación de sus integrantes.

Así, el tránsito hacia una educación que valora la diversidad ha sido apoyado por ciertos hitos relevantes a nivel internacional a los cuales Chile ha suscrito. El primero de ellos orientado al desarrollo de una “educación para la diversidad” y que genera demandas en Educación Parvularia, radica en la *Declaración de Derechos Humanos* de 1948, que establece que todas las personas nacen libres e iguales en dignidad y derechos (Artículo 1) y que todos tienen derecho a una educación que posibilite el pleno desarrollo de la

personalidad humana y fortalezca el respeto de los derechos humanos y de las libertades fundamentales (Artículo 26).

Otro hito en este orden lo constituye la *Convención sobre los Derechos de la Infancia* de 1989, que apela a la obligación y compromiso de los estados adscritos con la calidad de vida de niños y niñas con discapacidad para asegurarles el disfrute de una vida plena que resguarde su dignidad y les permita ser partícipes activos en la comunidad. Así se establece (Artículo 23.3) que en atención a las necesidades especiales de cada niño, se deberá asegurar el acceso a educación, capacitación para el trabajo, servicios de rehabilitación y esparcimiento, para garantizar un desarrollo integral.

Durante la realización en 1994 de la *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales* llevada a cabo en Salamanca se reafirma que todos los niños, sea cual fuere su género, tienen como derecho fundamental acceder a educación. Así también se reconoce que cada niña y niño tienen características, intereses, capacidades

y necesidades de aprendizaje propios, por tanto el sistema educativo y los programas escolares deben atender a estas diferencias.



La diversidad en educación es una cuestión de derechos.

En el informe a la UNESCO de la *Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI* se señala que se deben ofrecer iguales oportunidades para las personas de una misma comunidad: “La educación inclusiva implica que todos los niños y niñas de una determinada comunidad aprendan juntos independiente de sus condiciones personales, sociales o culturales, incluso aquellos que presentan discapacidad.”³ Así también en el *Marco de Acción de Dakar*⁴ se describe la visión general de la educación para todos que es

³ Informe a la UNESCO de la *Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*, 1996.

⁴ Unesco, *Marco de acción de Dakar*, en Foro Mundial de la Educación de Dakar: “Educación para todos, cumplir nuestros compromisos comunes, 2000.

preciso adoptar para alcanzar las metas, poniendo especialmente acento en los niños y niñas más vulnerables a la marginación y la exclusión, frente a lo cual no cabe otra estrategia que una educación integradora: “Las escuelas deben acoger a todos los niños y niñas, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras. Deben acoger a niños discapacitados y niños bien dotados, a niños que viven en la calle y que trabajan, niños de poblaciones remotas o nómadas, niños de

minorías lingüísticas, étnicas o culturales y niños de otros grupos o zonas desfavorecidos o marginados.”⁵

A partir de estas transformaciones sociales apoyadas por políticas nacionales e internacionales enmarcadas en los derechos fundamentales de las personas, es importante preguntarse ¿se está preparado para asumir las demandas que implica educar para la diversidad? y ¿qué cambios se deberían incorporar en el aula para acoger a todos los niños y niñas?

ENFOQUES PARA ATENDER LA DIVERSIDAD

Como una respuesta para favorecer la valoración de la diversidad surge la inclusión. La UNESCO señala que “la educación inclusiva se centra en todos los niños, prestando especial atención a aquellos que tradicionalmente han sido excluidos de las oportunidades educativas, tales como los alumnos con necesidades especiales y discapacidades, niños pertenecientes a minorías étnicas y lingüísticas”.⁶ La educación inclusiva pretende

construir una sociedad justa, democrática y solidaria y apunta a que los centros educativos no impongan requisitos para el ingreso, en tanto defienden el derecho a la educación, la igualdad de oportunidades y la participación. Esta aspiración implica un modelo que desarrolla un sentido de comunidad donde todos los integrantes se comprometen en torno a los aprendizajes de los niños, ya que ésta no es una labor que concierne

⁶ Unesco, *La educación inclusiva: un camino hacia el futuro*, 2008.

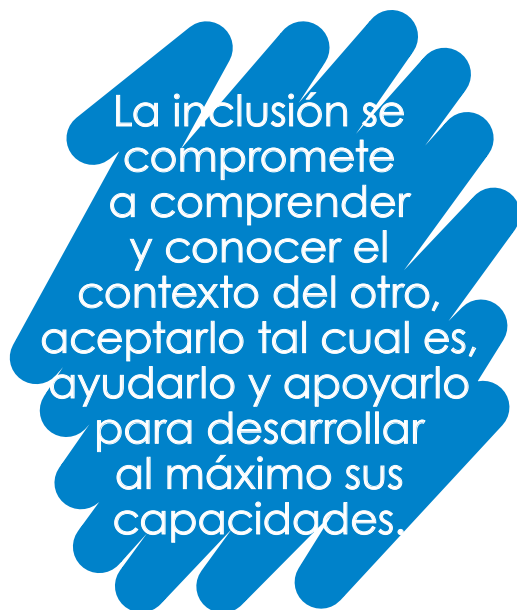
⁵ *Ibid.*

sólo a educadores diferenciales, sino que requiere un trabajo en conjunto entre docentes, familias, comunidades y los propios párvulos.⁷

La inclusión se compromete a comprender y conocer el contexto del otro, aceptarlo tal cual es, ayudarlo y apoyarlo para desarrollar al máximo sus capacidades, valorarlo, involucrar su contexto emocional para otorgar aprendizajes significativos y velar por un bienestar integral.

En Educación Parvularia la inclusión considera dar mayor protagonismo a la participación de los niños y niñas, lo que implica jugar, aprender y trabajar en colaboración con otros, así como desarrollar la autonomía y, a su vez, valorar lo que cada cual es.

Así también la inclusión tiene que ver con la eliminación de todas las barreras para el juego, el aprendizaje y la participación de todos los niños.



Dichas barreras pueden estar presentes en el mismo centro educativo –en su distribución física, en su tipo de organización, en las relaciones entre los párvulos y los adultos, en el tipo de actividades–, o bien pueden estar más allá del aula y situarse en las políticas locales y nacionales.⁸

⁷ Susan Stainback y William Stainback, *Aulas inclusivas: un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*, 2004.

⁸ Mel Ainscow, *Desarrollo de escuelas inclusivas*, 2001.

ASUMIR LA DIVERSIDAD DESDE UN MODELO DE INCLUSIÓN

Frente a preguntas tales como ¿qué debe caracterizar las prácticas pedagógicas?, ¿cómo deben ser los centros educativos?, ¿qué experiencias de aprendizajes deben darse?, el profesor en Educación Mel Ainscow sugiere algunas estrategias para avanzar hacia una escuela inclusiva.

a) Consolidación del grupo de trabajo

Implica crear un ambiente favorable, de acogida, a fin de formar un grupo que pueda trabajar de manera colaborativa. Implica también favorecer el análisis, la revisión, la crítica conjunta y la mejora de los aspectos organizativos y curriculares.

b) Diagnóstico de la situación, análisis y formulación de problemas

Identificar las dificultades existentes en el centro educativo que se constituyen en barreras para niñas y niños que dificultan la construcción de los aprendizajes.

c) Búsqueda de soluciones

Una vez identificadas las fortalezas y debilidades para el desarrollo de una

educación inclusiva, se debe reflexionar acerca de los significados de la educación. Se puede comenzar desde preguntas fundamentales tales como ¿a qué tipo de educación aspira el centro educativo?, ¿qué significa la diversidad y qué valor tiene en el centro educativo? A partir de esta reflexión, se debe elaborar un plan de acción que contribuya a enriquecer las prácticas educativas.

d) Evaluación de la experiencia

Debe realizarse mediante un proceso de retroalimentación continua y al final de la experiencia desarrollada.

Para facilitar este proceso de trabajo, Ainscow formula las siguientes condiciones:

a) La existencia de un liderazgo efectivo

Que no es de responsabilidad exclusiva del equipo directivo, sino que de todos los miembros del centro, pues la resolución de problemas deberá ser compartida y consensuada.

b) Compromiso de toda la comunidad educativa

La comunidad educativa debe considerar la inclusión como un proyecto del centro y no como una acción particular de algún miembro de la comunidad. El equipo educativo debe compartir una misma meta y visión educativa, la cual deberá ser contextualizada a la realidad de su grupo o centro.

c) Planificación colaborativa

El personal educativo (educadoras y técnicos) debe trabajar de forma colaborativa para buscar procesos educativos que respondan a cada uno de los niños y niñas del grupo.

d) Estrategias de coordinación

Implica coordinar las acciones que ayuden a establecer la respuesta educativa más

ajustada a las características de los niños y niñas.

e) La pregunta y reflexión son procesos importantes

Ambos elementos son fundamentales para comprobar si se están produciendo los cambios esperados, tanto en el centro en su conjunto como en las aulas. Por tanto, se debe cuestionar la práctica, reflexionando sobre el significado de las acciones y la repercusión que tiene en los niños.

f) Una política para el desarrollo del personal educativo

El centro debe proporcionar la oportunidad de formación continua de los agentes educativos y favorecer el apoyo mutuo.

CONSIDERACIONES PARA UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Es relevante considerar que el aula para la diversidad debe estar preparada para atender a todos los niños y niñas. Ahora bien, no se trata de adaptaciones o adecuaciones que se realicen en un momento determinado o para ciertos niños. Más

bien se trata de un aula dispuesta a atender la alteridad y acoger a todos en sus singularidades. Esta aula inclusiva debe evitar la presencia de barreras para el aprendizaje, la participación y el juego, las que son definidas como todos aquellos

factores del contexto que dificultan o limitan el pleno acceso a la educación y a las oportunidades de aprendizaje.

La planificación debe ser diversificada, lo que significa que debe considerar múltiples oportunidades de aprendizajes que tomen en cuenta las características de cada uno de los niños y niñas. Es así que para justamente considerar la totalidad de los alumnos se puede reflexionar sobre el llamado Diseño Universal de Aprendizajes (DUA)⁹ que está centrado en un currículo flexible que posibilita el aprendizaje de todos sin excepción.

Al respecto, ¿qué sugiere el término planificación diversificada? y ¿qué elementos deben estar presentes en esta planificación? La planificación diversificada es un conjunto de estrategias que tienen como objetivo superar las barreras de aprendizaje existente en el aula. Para esto debe considerar los siguientes principios:

⁹ El enfoque DUA se centra en el diseño del currículo escolar para explicar por qué hay alumnos que no llegan a alcanzar los aprendizajes esperados, en tanto considera que muchos currículos están diseñados para atender a la mayoría de los alumnos y no a todos ellos.

a) Múltiples medios de presentación y representación

Presentar las situaciones de aprendizaje utilizando diferentes canales auditivos, visuales, táctiles. Utilizar y promover diferentes maneras de simbolización lingüística (verbal y no verbal).

b) Múltiples medios de ejecución y representación

Proporcionar alternativas para favorecer la expresión, fluidez y acción física, otorgando espacios educativos variados que eviten la rigidez y que favorezcan la intervención de los niños y niñas.

c) Múltiples formas de participación

Promover la toma de decisiones, generar alternativas para asegurar la pertinencia y autenticidad de las experiencias de aprendizajes. Fomentar la colaboración, interacción y comunicación.

d) En cuanto a los recursos

Ofrecer distintos tipos de recursos, visuales, auditivos, táctiles, que consideren las diferentes culturas de cada uno de los niños. Evitar el sexismo en el uso de los recursos, por ejemplo, al distribuir juguetes según estereotipos asociados al género.

e) En cuanto a la organización del espacio

Favorecer el sentido de pertenencia de los diferentes niños y niñas, por tanto, organizar de manera de favorecer el encuentro entre las diversas culturas. Considerar el espacio como un lugar familiar, cercano, que propicia el sentido de identidad y que también permite compartir las diversas formas de vida.

f) En cuanto a la organización del tiempo

Ser flexible y considerar los diferentes ritmos de aprendizaje de niñas y niños, así como también los momentos regulares vinculados

al encuentro de las diferentes culturas. Deberá haber tiempo para compartir, para fomentar el respeto y la valoración por los otros.

g) En cuanto a la evaluación

Considerar que todos los niños y niñas aprenden de acuerdo a sus propios ritmos, por tanto, lo apropiado es utilizar instrumentos evaluativos abiertos y cualitativos que permitan identificar lo que cada párvulo aprende y que eviten la comparación entre ellos. Al momento de emitir juicios debería considerarse cómo los niños progresan y no sólo si llegan a alcanzar determinado aprendizaje.

DIVERSIDAD E INCLUSIÓN EN LAS BASES CURRICULARES

Al realizar un análisis del Marco Curricular de la Educación Parvularia se identifica un modelo que favorece la inclusión educativa y que reconoce y valora la diversidad en sus distintos ámbitos.

Es así como en los fundamentos de la educación inicial se señala la importancia de contar con una sociedad comprometida con niñas y niños y en la cual se pueda aprender

a acoger a todos sus miembros, a respetarlos y valorarlos en su diversidad. Por otro lado, se reconoce que los diversos ambientes culturales en los que interactúan los niños contribuyen a la formación de su identidad y autoestima, por lo que habrá que promover el respeto por la diversidad étnica, lingüística y cultural de las comunidades y considerar a los párvulos como agentes activos de sus propias culturas.

De este modo, uno de los Principios Educativos es el de la “singularidad”, que considera que cada niño es un ser único y valioso por sí mismo. Aunque existe un principio que en particular hace explícito la consideración de la diversidad, todos ellos están impregnados del reconocimiento hacia cada niña, niño, familias y comunidades con sus particularidades.

En los Énfasis Curriculares se señala la importancia de las diferentes dimensiones de la diversidad, como la educación intercultural, la atención a los niños con necesidades educativas especiales, el respeto a sus derechos y la consideración de las dimensiones

de género y de ciudadanía, entre otras. Uno de los objetivos generales que da cuenta de un currículo que favorece la educación para la diversidad, señala: “Propiciar aprendizajes de calidad en las niñas y niños que sean pertinentes y consideren las diversidades étnicas, lingüísticas y de género, y las necesidades educativas especiales, junto a otros aspectos culturales significativos de ellos, sus familias y comunidades”.¹⁰ Por tanto, se puede señalar que el currículum de la Educación Parvularia ofrece un marco que orienta hacia el desarrollo de una práctica pedagógica que valore la diversidad como una oportunidad para enriquecer los aprendizajes de todos los niños.

CONCLUSIÓN

Educación para la diversidad es un desafío y una oportunidad de enriquecimiento que requiere el trabajo de todos los miembros de las comunidades y del compromiso por el respeto hacia cada uno de los niños y niñas.

Existe un marco político nacional e internacional que reconoce la diversidad como un valor al cual suscriben países

que desarrollan una educación que da oportunidades para todos los niños.

Educación para la diversidad no responderá sólo a voluntades de algunos centros educativos, sino que requerirá del compromiso de la sociedad en general.

¹⁰ Mineduc, *Bases Curriculares de la Educación Parvularia*, 2011.

ACTIVIDAD

TRABAJANDO EN COMUNIDADES DE APRENDIZAJES

¿Qué queremos lograr?

A través de la lectura, reflexionar sobre la diversidad en el aula.

¿Cómo nos organizamos?

Se conformarán equipos de trabajo para leer y comentar el siguiente texto. Luego de ello, el grupo podrá reflexionar a cerca de sus propias prácticas pedagógicas.

Por cuatro esquinitas de nada (Jérôme Ruillier)

Cuadradito juega con sus amigos.

¡Ring! Es hora de entrar en la casa grande.

¡Pero Cuadradito no puede entrar! No es redondo como la puerta.

Cuadradito está triste. Le gustaría mucho entrar en la casa grande.

Entonces, se alarga, se tuerce, se pone cabeza abajo, se dobla. Pero sigue sin poder entrar.

-¡Sé redondo!- le dicen los Redonditos.

Cuadradito lo intenta con todas sus fuerzas.

-¡Te lo tienes que creer!- dicen los Redonditos.

-Soy Redondo, soy Redondo, soy Redondo- repite Cuadradito. ¡Pero no hay nada que hacer!

-¿Qué podemos hacer? Cuadradito es diferente. Nunca será redondo-.

-¡Pues te tendremos que cortarle las esquinas!- dicen los Redonditos.

-¡Oh, no!- dice Cuadradito. -¡Me dolería mucho!

Los Redonditos se reúnen en la sala grande.

Hablan durante mucho, mucho tiempo. Hasta que comprenden que no es Cuadradito el que tiene que cambiar. ¡Es la puerta!

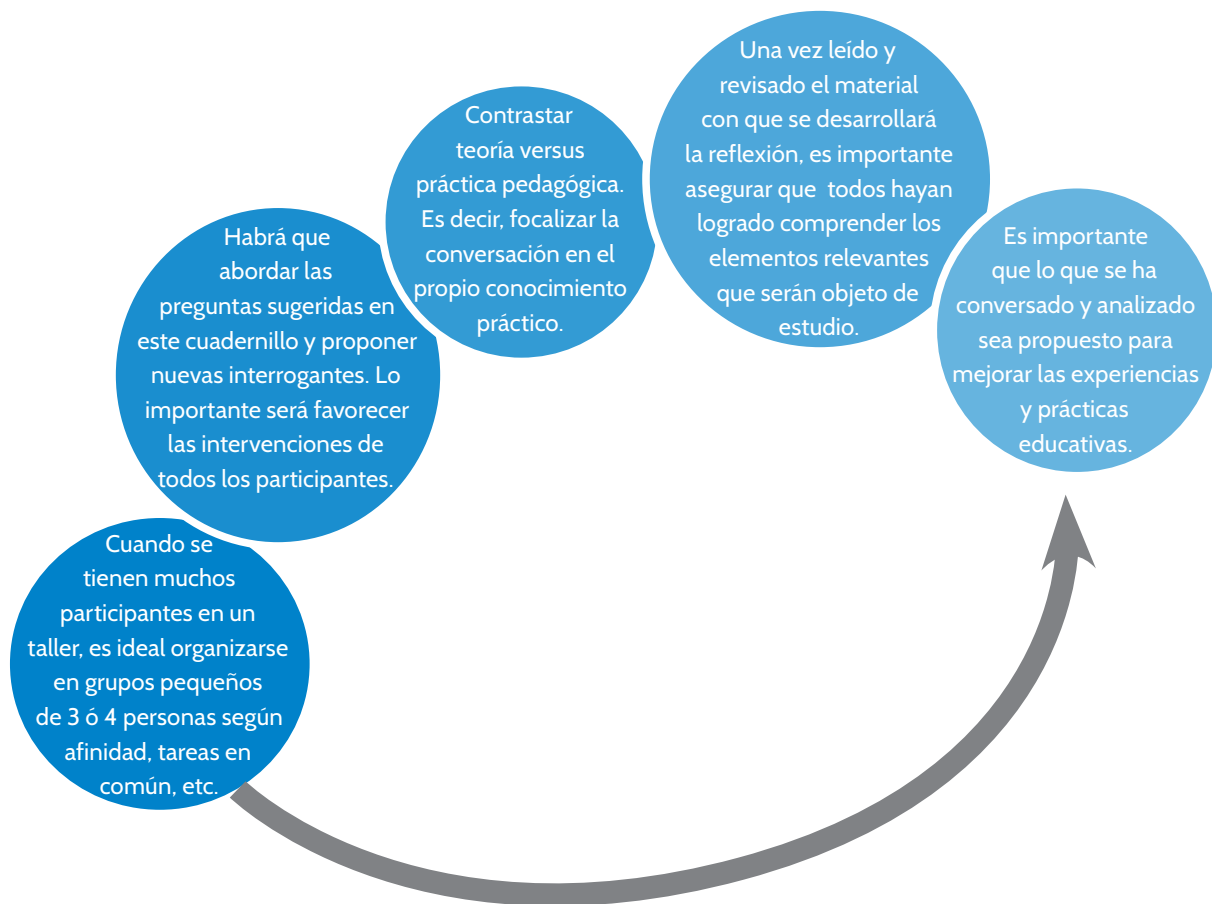
Entonces, recortan cuatro esquinitas, cuatro esquinitas de nada... que permiten a Cuadradito entrar en la casa grande.

Preguntas reflexivas

¿Qué reflexiones surgen a partir de la lectura? ¿Qué transformaciones se deben realizar para que no existan en el aula barreras para el aprendizaje, la participación y el juego? ¿Hay algunos niños que experimentan barreras para el aprendizaje o participación en el aula? ¿Qué se puede hacer para eliminarlas?

¿Qué nuevos conocimientos se pueden construir a partir de esta lectura? ¿Qué desafíos existen para el desarrollo de una educación que dé respuesta a la diversidad?

ORIENTACIONES PARA EL DESARROLLO DE LA REFLEXIÓN



Fuente: Sección de Desarrollo Curricular, Departamento Técnico-Pedagógico JUNJI, 2016.

BIBLIOGRAFÍA

Mel Ainscow, *Desarrollo de escuelas inclusivas*, Narcea, Madrid, 2001.

Pilar Arnáiz, *Educación inclusiva: una escuela para todos*, Editorial Aljibe, Málaga, 2003.

Rosa Blanco, *Hacia una escuela para todos y con todos*, Boletín Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe, UNESCO, N° 48, Santiago, 1999.

Informe a la UNESCO de la *Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*, Santillana, 1996.

Mineduc, *Bases Curriculares de la Educación Parvularia*, Santiago, 2011.

Susan Stainback y William Stainback, *Aulas inclusivas: un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*, Narcea, Madrid, 2004.

Unesco, *Marco de acción de Dakar*, en Foro Mundial de la Educación de Dakar: “Educación para todos, cumplir nuestros compromisos comunes”, Senegal, 2000.

Unesco, *La educación inclusiva: un camino hacia el futuro*, en Cuadragésima Octava Reunión del Centro Internacional de Conferencias, Ginebra, 2008.

Este libro fue editado y diseñado por Ediciones de la JUNJI y se terminó de imprimir en noviembre de 2016 en los talleres de Gráfica LOM.

Se utilizó la familia tipográfica Cabin para textos y para títulos la tipografía Avant Garde.

En el interior se utilizó papel hilado 106 grs., impreso a 2 tintas, y para las tapas, cartulina dúplex reverso café, 300 grs., impreso 3/1 color.

Dirección editorial Marcelo Mendoza
Edición Rosario Ferrer
Diseño Fernando Hermosilla / Macarena Correa
Producción Pilar Araya

Ediciones de la JUNJI es fruto de la convicción de la Junta Nacional de Jardines Infantiles por generar conocimiento, creatividad e innovación en educación e infancia y promover nuevos canales de aprendizaje y debate constructivo.

- 1 RECONOCIENDO A LAS FAMILIAS:
EL VALOR DE LA DIVERSIDAD
- 2 LIDERAZGO PEDAGÓGICO
TRANSFORMACIONAL DE LAS
COMUNIDADES EDUCATIVAS
QUE APRENDEN
- 3 ¿EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE
O PARA EL APRENDIZAJE?
- 4 AMBIENTES EDUCATIVOS
PROMOTORES DE
INTERACCIONES POSITIVAS
- 5 LA PRÁCTICA REFLEXIVA
- 6 CRIANZA CON RESPETO
- 7 LA SISTEMATIZACIÓN COMO
ESTRATEGIA DE PRODUCCIÓN
DE CONOCIMIENTO EN EL AULA
- 8 CURRÍCULO CON ENFOQUE
INTEGRADO EN EDUCACIÓN
PARVULARIA
- 9 CREATIVIDAD EN EL AULA
- 10 DIVERSIDAD EN EL AULA:
PRÁCTICAS EDUCATIVAS
EN AMBIENTES DIVERSOS
- 11 TRES MIRADAS DE
LA EDUCACIÓN INFANTIL

SERIE DE HOJAS PARA EL JARDÍN

11

TRES MIRADAS
DE LA EDUCACIÓN
INFANTIL



ed. ediciones
delajunji





SERIE DE HOJAS PARA EL JARDÍN

11

TRES MIRADAS
DE LA EDUCACIÓN
INFANTIL

J U N J I

11 / TRES MIRADAS DE LA EDUCACIÓN INFANTIL
Serie de Hojas para el Jardín
para la reflexión de las Comunidades de Aprendizaje de las Unidades Educativas (CAUE)

Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI)



Texto Andrea Boettiger / M. Cristina Ponce

Edición Rosario Ferrer

Diseño e ilustración Macarena Correa

© Junta Nacional de Jardines Infantiles
Marchant Pereira 726
Santiago de Chile
www.junji.cl

Primera edición: noviembre 2016

Con el cofinanciamiento del BID, en el marco del Programa para la Expansión y Mejoramiento de la Educación Inicial (2015-2018).

Impreso en Chile por Gráfica LOM

Ninguna parte de esta publicación, incluido el diseño de la portada, puede ser reproducida, transmitida o almacenada, sea por procedimientos químicos, electrónicos o mecánicos, incluida la fotocopia, sin permiso previo y por escrito de la Junta Nacional de Jardines Infantiles.

PRESENTACIÓN

En concordancia a la actual Reforma Educacional que se lleva a cabo en Chile, la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI) propone a sus equipos educativos revisar las visiones y teorías que subyacen a las prácticas pedagógicas y, a la vez, examinar los sentidos que se le atribuyen al quehacer educativo como medio para asegurar la calidad en Educación Parvularia.

De este modo, y en el marco del proceso de formación continua de los equipos educativos, la institución releva el aprendizaje colaborativo, pues son estas instancias de reflexión las que favorecen la posibilidad de diseñar prácticas educativas de calidad, oportunas, pertinentes y con dinámicas desafiantes. Así, con la generación de procesos constructivos que impulsen la participación democrática de todos los actores docentes, se promueven ambientes de trabajo que potencian el análisis, la reflexión y la retroalimentación en posiciones de igualdad, que miran críticamente la realidad y toman decisiones de manera colaborativa y constructiva.

El Departamento Técnico Pedagógico de la JUNJI se ha propuesto como desafío fortalecer los procesos reflexivos y de construcción de conocimiento para el desarrollo de prácticas pedagógicas de calidad mediante la *Serie de Hojas para el Jardín*, destinada principalmente a las Comunidades de Aprendizaje de las Unidades Educativas (CAUE), que en la institución poseen la valiosa misión de ser instancias para la formación permanente.

En el Referente Curricular de la JUNJI, las comunidades de aprendizaje son definidas como “la organización que construye la comunidad educativa al involucrarse en un proyecto educativo propio, para educarse a sí misma y, consecuentemente con esto, potenciar la educación de los niños y niñas a su cargo y aportar experiencias y lecciones aprendidas a otras unidades educativas”.

La forma particular de visualización de estas instancias entrega oportunidades constantes de mejora, entendiendo la práctica educativa como dinámica y perfectible a través de procesos reflexivos que implican un cuestionamiento persistente al sentido de las prácticas pedagógicas.

Desde esta perspectiva, y con la intención de fortalecer los procesos reflexivos, se pretende activar las comunidades de aprendizaje y nutrirlas con nuevos insumos teóricos tendientes a intencionar la reflexión crítica, así como dotarlas de estrategias de formación, espacios de reflexión, instancias de encuentro, interacción y participación, siempre con el propósito de potenciar la mejora de la calidad en el nivel de Educación Parvularia.

INTRODUCCIÓN

La Reforma en Educación Parvularia convoca a revisar las decisiones curriculares asumidas en los últimos años, así como también analizar algunas propuestas interesantes que conciben al niño y la niña como protagonistas de su aprendizaje, de tal modo de considerar distintos referentes que permitan mejorar las prácticas pedagógicas.

Cuando se asume una determinada orientación curricular o metodología es ineludible identificar los diversos fundamentos y supuestos pedagógicos que subyacen en cada

una de ellas. Sin esa necesaria reflexión se asume el riesgo de simplificar la realidad para buscar respuestas educativas, lo cual incide en inconsistencias de los sentidos de la Educación Infantil que se quiere implementar.

Hay varios ejemplos de cómo diversos intereses nacionales y políticas educacionales impactan negativamente en las decisiones curriculares, generando una ruptura con los planteamientos esenciales e identitarios de la Educación Infantil. Ejemplo de esto ha sido

la “escolarización excesiva” que ha privilegiado metodologías homogéneas de lápiz y papel y la pasividad de niños y niñas.

Uno de los principios fundantes de la Educación Parvularia en Chile es el de singularidad, que significa que “cada niño y niña, independientemente de la etapa de vida y del nivel de desarrollo en que se encuentre, es un ser único con características, necesidades, intereses y fortalezas que se deben conocer, respetar y considerar efectivamente en toda situación de aprendizaje.”¹

En este sentido, las propuestas educativas y particularmente las metodologías, deben centrarse en la consideración de la vida del niño de hoy y en la etapa de desarrollo y aprendizaje que se encuentra en este periodo educacional. En esta línea argumentativa, Humberto Maturana afirma que educar para el futuro no tiene ningún sentido y, además, que cualquier predicción al futuro es sólo una extrapolación del presente.²

Agrega que “el futuro debe surgir de los hombres y mujeres que vivirán en el futuro como seres íntegros, autónomos y responsables de su vivir”.³ En esta dirección, Bustelo sostiene que pensar en la infancia o en la adolescencia como una inversión económica que produce rentabilidad a largo plazo, es sólo una nueva forma de colonización y silenciamiento de los derechos de los niños y niñas.

Este cuadernillo tiene como propósito describir sintéticamente algunas particularidades de las pedagogías de la Educación Infantil, de manera de propiciar el análisis reflexivo en las comunidades educativas y considerar la eventual incorporación de algunos principios, estrategias y metodologías, que propicien el enriquecimiento de la práctica pedagógica.

A continuación se presentan síntesis de tres miradas de la Educación Infantil, a fin de rescatar sus propuestas, principios esenciales y elementos a considerar en la práctica.

¹ Mineduc, *Bases Curriculares de Educación Parvularia*, 2001.

² Alfredo Hoyuelos, “La identidad de la educación infantil”, 2010.

³ *Ibid.*

LA FILOSOFÍA REGGIO EMILIA

“El niño tiene cien lenguas, cien manos, cien pensamientos, cien maneras de pensar, de jugar y de hablar, cien siempre cien, maneras de escuchar de sorprenderse de amar, cien alegrías para cantar y entender, cien mundos que descubrir, cien mundos que inventar, cien mundos que soñar.”

Loris Malaguzzi [1920-1994]

ANTECEDENTES DE LA PROPUESTA

La ciudad de Reggio Emilia, al norte de Italia, ha inspirado una propuesta educativa dirigida a la primera infancia que ha sido reconocida significativamente a nivel mundial. En el año 1945, su fundador, Loris Malaguzzi, destacó la posibilidad de incrementar la cantidad y la calidad de las posibilidades de aprendizaje en el acto de educar.

La idea básica de la pedagogía de Malaguzzi parte de que educar significa “optimismo”, como resultado de la convicción profunda de que las potencialidades y creatividad en los niños y niñas son ilimitadas y, que si hay un límite, éste se encontraría en la persona que lo mira, y no así en el niño.⁴

Según Hoyuelos, Malaguzzi dedicó toda su vida a la construcción de una experiencia de calidad educativa, basada en una enorme escucha, respeto y consideración de las potencialidades de los niños y niñas. Trabajó permanentemente reconociendo el derecho de éstos a ser educados en contextos dignos, exigentes y acordes con dichas capacidades.⁵

La extraordinaria vitalidad de la experiencia de Reggio se puede explicar en su enraizamiento en la ciudad Reggiana, en la solidaridad activa de ciudadanos y familias como co-protagonistas del proyecto educativo y cultural.⁶

⁴ Reggio Children, *Los cien lenguajes de la infancia*, 2005.

⁵ Reggio Children, *Niños, espacios, relaciones. Meta proyecto de ambiente para la infancia*, 2009.

⁶ Ibid.

Loris Malaguzzi en sus exposiciones intentaba mostrar que la educación de los niños y niñas tenía que saltarse los muros del conformismo, el aburrimiento y el tedio, basados en una pedagogía retórica, pasiva

e ineficaz. Su pedagogía rechaza las programaciones educativas que implican entrever de antemano y de forma rígida lo que tiene que ocurrir en la enseñanza.

PRINCIPIOS Y CARACTERÍSTICAS ESENCIALES DE LA FILOSOFÍA REGGIANA

Uno de los principios fundamentales es el “protagonismo de los niños y niñas” en la escena educativa. La imagen hacia los niños es en base a la convicción absoluta de que ellos son fuertes, ricos, capaces e interesados por establecer relaciones. Consideran su potencial infinito, su curiosidad y el interés en construir su aprendizaje, negociando en su ambiente, como herramientas clave del proceso educativo.

Según destaca Unesco, el niño en la concepción reggiana es un aprendiz activo que busca el significado del mundo desde su nacimiento, un co-creador de conocimientos, identidad, cultura y valores; un ciudadano, sujeto de derechos y no de necesidades, dotado de “cien lenguajes” al momento de nacer.

Al respecto, Hoyuelos intenta ejemplificar la mirada reggiana de los cien lenguajes: “Cuando un niño dibuja, no solamente está haciendo plástica, tal vez está punteando y, además de dejar huellas, está produciendo un sonido rítmico. Tal vez está dibujando una figura humana y tiene una experiencia con relación a la identidad del ser humano; otras veces, cuando un niño dibuja está intentando poner dentro de algo cinco cosas y, por lo tanto, desarrolla una experiencia matemática, espacial, topológica. Y también, cuando los niños dibujan, adoptan distintas posturas corporales, por lo tanto hay un componente motriz. El dibujo entonces no sólo es una expresión plástica, sino una expresión en su máxima significatividad, donde se articulan los cien lenguajes sin la

separación que los adultos queremos ver de disciplinas diferenciadas”.⁷

De acuerdo a la visión reggiana, estos cien lenguajes son condiciones inherentes en los niños y niñas, formas centenares de interacción con el mundo, dotados de herramientas y deseosos de utilizarlas todas, las que a poco andar son limitadas por el medio y las culturas tradicionales de enseñanza y aprendizaje. En este contexto, y más aún en la inmensa responsabilidad de acompañar los procesos educativos de los niños y niñas, es vital generar un ambiente de aprendizaje enmarcado en una visión holística de los niños, en el respeto al derecho puro y esencial de la expresión libre, creativa y generosa que ellos manifiestan espontáneamente en la acción diaria, procurando espacios enriquecedores, alegres y de confianza en las unidades educativas.

En la perspectiva reggiana, los educadores acompañan, colaboran y guían a los niños y niñas en la exploración de temas, proyectos,

investigaciones y construcción de aprendizajes. En este sentido, el educador se concibe como un profesional reflexivo, democrático e igualmente rico en potencial, llamado a crear posibilidades en lugar de abocarse al cumplimiento de metas preestablecidas.

“La democracia” se considera como otro valor fundamental por lo que la participación de todos los niños, niñas, maestros y familias se intenciona en el permanente intercambio y debate de ideas, impulsados por un propósito común. La realidad y lecturas del mundo se construyen colaborativamente, asumiendo de esta manera, la subjetividad de la realidad. En la práctica la experimentación es elemental y de enfoque abierto, que evita las conclusiones *a priori*, además, flexible que acepta lo inesperado, valorando la diferencia de vivir y relacionarse.⁸

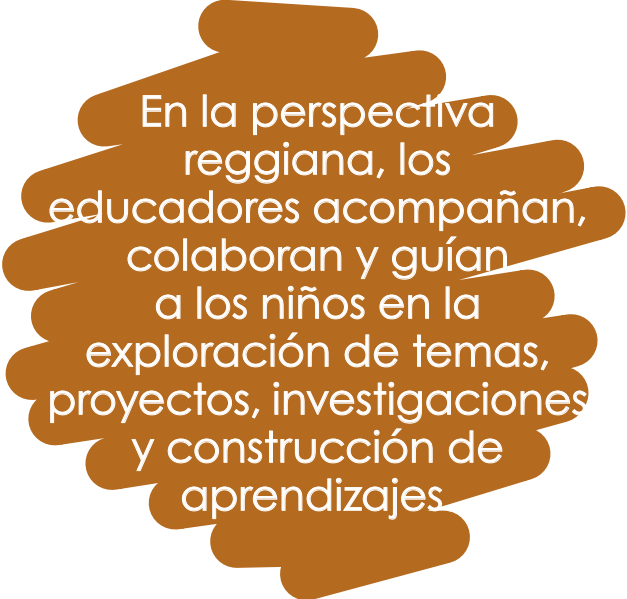
El planteamiento reggiano, según refiere Malaguzzi, supone una “pedagogía relacional” con

⁷ Alfredo Hoyuelos, op. cit.

⁸ UNESCO, *Nota de la Unesco sobre políticas de primera infancia*, 2010.

relevancia en la intensidad de las relaciones entre las personas, el espíritu de la cooperación, el esfuerzo en las investigaciones individuales y colectivas, la atención a los contextos, la consolidación de los afectos, el aprendizaje de los procesos bidireccionales de la comunicación y la adquisición de un mayor conocimiento de los procesos educativos por parte de las políticas que se ocupan de la infancia.⁹

Esta metodología cuenta con el apoyo de pedagogos y atelieristas. Los primeros, son educadores que trabajan asesorando a un número reducido de centros de la primera infancia con el fin de apoyar a los educadores a desarrollar la comprensión de los procesos de aprendizaje y de su labor pedagógica. Por su parte, los atelieristas son maestros especializados en artes visuales y responsables de promover los lenguajes visuales procurando desarrollar algunos de los cien lenguajes en el aprendizaje.



En la perspectiva reggiana, los educadores acompañan, colaboran y guían a los niños en la exploración de temas, proyectos, investigaciones y construcción de aprendizajes

Los proyectos de aula se impulsan a partir de los intereses y curiosidad de los niños y niñas por conocer acerca de un tema, situación o problema en particular. Los maestros educadores asumen el rol de orientar y guiar la construcción de conocimientos mediante la formulación, discusión, cuestionamiento y reformulación de hipótesis, utilizando su propio potencial creativo. Tanto la trayectoria del proyecto como los resultados son indefinidos, se desarrollan en el tránsito de la investigación y son susceptibles a modificaciones y a cambios de ruta.

Así también, cobra gran valor, “la dimensión estética como cualidad

⁹ Loris Malaguzzi, *La educación infantil en Reggio Emilia*, 2001.

esencial del aprender”, del conocer y de la relación. Según Rinaldi, el placer, la dimensión lúdica y la estética son esenciales en cada acto de aprendizaje y de conocimiento. Agrega, que lo que se aprende debe gustar y ante todo seducir y divertir; así, la dimensión estética se convierte en cualidad pedagógica del espacio educativo.¹⁰

Los ambientes educativos se comprenden como la fuerza dinamizadora de espacios de relación, de opcionalidad y de situaciones emocionales y cognitivas generadoras de bienestar y seguridad. Malaguzzi los identifica como una especie de acuario donde se reflejan las ideas, la moralidad, las actitudes y las culturas de las personas que viven en él.

Otro elemento particular de la Filosofía Reggio Emilia es “la

documentación pedagógica”. Malaguzzi señala que documentar es una oportunidad para visibilizar al niño y niña. Por su parte, Bonas señala que la documentación es una herramienta imprescindible para seguir el afán de los niños y niñas por conocer y entender. De este modo se hace visible su actividad y permite a los adultos reflexionar sobre ella, mejorando el trabajo de cada día y ordenar el pensamiento.¹¹

La documentación pedagógica, proporciona tanto a niños, niñas, familia y educadores la oportunidad de investigar y comprender el aprendizaje. Asimismo, constituye una herramienta democrática y útil en la promoción del diálogo y el intercambio y para compartir todo con todos en el ámbito de la educación.

UNA PRÁCTICA BASADA EN LA FILOSOFÍA REGGIO EMILIA

Una práctica pedagógica basada en la Filosofía Reggio Emilia, se caracteriza

por algunos de los siguientes aspectos:

¹⁰ Reggio Children, op. cit.

¹¹ Red Territorial de Educación Infantil de Cataluña, *Documentar: una mirada nueva*, 2012.

a) Protagonismo del niño y niña

Los niños y niñas plantean sus intereses e inquietudes desde donde se levantan proyectos colectivos que generan una variedad de experiencias integradoras, con participación de las familias y comunidad y con un sello artístico cultural. Las diversas experiencias se desarrollan de forma flexible y en consideración a nuevas propuestas que surjan durante el proyecto. El niño y niña seleccionan los recursos que están disponibles en el aula, creando, experimentando, generando hipótesis, buscando soluciones en un ambiente de libre expresión.

b) Los educadores

Son guías, colaboran y acompañan los procesos, desarrollando un rol de observador de las múltiples expresiones de los niños, disponen recursos, lo que documenta para realizar sistematización de las experiencias en el aula y proyectar nuevos desafíos.

c) Espacios educativos

Se diseñan para promover la libertad y el protagonismo de los niños. Se integran elementos u objetos provocadores, de tal modo que surjan nuevos intereses por explorar.

LA PEDAGOGÍA DE EMMI PIKLER

“Lo esencial es que el niño descubra por sí mismo el máximo de cosas posibles. Si le ayudamos a solucionar todas sus tareas, le quitamos justamente aquello que es lo más importante para su desarrollo mental. El niño que logra algo por medio de experimentos autónomos adquiere conocimientos completamente distintos a los de un niño a quien se le ofrece previamente la solución.”

Emmi Pikler [1902-1984]

ANTECEDENTES DE LA PROPUESTA

La pedagogía de Emmi Pikler surge de la observación y de sus experiencias como médico pediatra en el Hospital Universitario de Viena. En este lugar fue cultivando los principios que luego implementó en su práctica, enmarcada en un fuerte compromiso

de respeto hacia la infancia.

En los espacios hospitalarios, y pese a las condiciones socioculturales existentes (1930), fue procurando rincones de juego al interior del establecimiento, propiciando la libertad de movimiento de niños y

niñas en función de su patología y estado, modificando también sus vestimentas clínicas con el fin de favorecer el desplazamiento. Tales acciones las desarrolló en base a estadísticas que fue recopilando de accidentes infantiles de niños y niñas que provenían de sectores socioeconómicos acomodados con un alto estándar de disciplina y sobreprotección. Dichos datos, los contrastaba con otras realidades de niños y niñas que vivían en barrios obreros, quienes jugaban libremente por las calles.

Emmi Pikler, con la experiencia acumulada y motivada por variadas observaciones de los comportamientos de niños y niñas y de los adultos, orientó su carrera a la Pediatría de Familia. En estas situaciones, veía con

mucha frecuencia a padres que con amor profundo sentaban o ponían de pie a sus hijos, conduciéndolos constantemente e interviniendo en el actuar natural de ellos y ellas. En el apresuramiento de los adultos para avanzar en el desarrollo de sus hijos e hijas, comenzó a detectar la falta de confianza que demostraban cuando realizaban intervenciones permanentes, lo que en definitiva limitaba la iniciativa y el accionar propio de los niños y niñas.

Pikler se instaló en Budapest en el año 1932 y continuó con su propuesta, trabajando con la familia y con el niño sano, pues estaba convencida de que las condiciones y el entorno que envolvían a los niños estaban directamente relacionados con su bienestar y salud.

PRINCIPIOS Y CARACTERÍSTICAS ESENCIALES DE LA PEDAGOGÍA DE EMMI PIKLER

El principio básico declarado por Pikler como determinante en el funcionamiento del Instituto Lóczy,¹²

¹² La *Casa de la calle Lóczy* (1946) se trató de un hogar de huérfanos que procuró el desarrollo de los niños pese a encontrarse en un hogar sin el contacto con sus padres. Pikler brindó en este lugar bienestar físico, afectivo y síquico a cada niño, al mismo tiempo que lo convirtió en un centro de investigación sobre el desarrollo de los bebés.

decía así: “para hacer posible un desarrollo global casi normal del niño pequeño es ante todo necesario que puedan establecerse relaciones armoniosas entre las cuidadoras y los niños”. De este enunciado se

desprende el esfuerzo permanente de fomentar relaciones significativas entre las cuidadoras y los niños, las que al interior del instituto procuraban ser figuras estables en el tiempo.

De esta forma, las bases afectivas que se constituyen en la entrega y en los cuidados esenciales hacia los niños y niñas, pasan a ser elementos primordiales en el desarrollo de la confianza básica que se adquiere en los primeros años de vida y que se traduce en una herramienta clave para el enfrentamiento de los diversos desafíos del desarrollo que el niño o niña debe afrontar.

La Pedagogía Pikler plantea que el rol del adulto es de vital importancia, pero no como una fuente de estimulación directa ni como mediador de los estímulos del entorno. El adulto no interviene de forma directa en la actividad del niño ni para distraerlo, ni para ayudarlo en sus acciones, tampoco imponiéndole una enseñanza que en lugar de ayudar en la actividad interfiera su autonomía y lo conviertan en un ser pasivo y dependiente. El adulto sólo estimula las actividades de una forma

indirecta, creando las condiciones de equilibrio tanto para el desarrollo emocional y afectivo como para el desarrollo sicomotor e intelectual.

Las condiciones generadas en la Pedagogía Pikler fomentan la “libertad de movimiento y la conquista de la autonomía”. Según señala Sonia Kliass, el movimiento es el primer lenguaje del niño. Si hay seguridad, bienestar y fluencia en el movimiento, se da mejor base para el futuro aprendizaje del hablar y pensar. Si el niño acumula dentro de sí experiencias de que puede confiar en sus propios recursos, esta confianza quedará registrada en su organismo para siempre.¹³

Para Kliass el impulso que hace a los niños crecer y desarrollarse en su motricidad es tan claro y preciso que en realidad no necesitan la intervención directa del adulto en el proceso. Señala que cuando un niño no puede sentarse y el adulto lo pone en esa posición, aunque el pequeño la conserve por algunos momentos, no significa que haya adquirido

¹³ Sonia Kliass, “El movimiento del niño”, 2010.

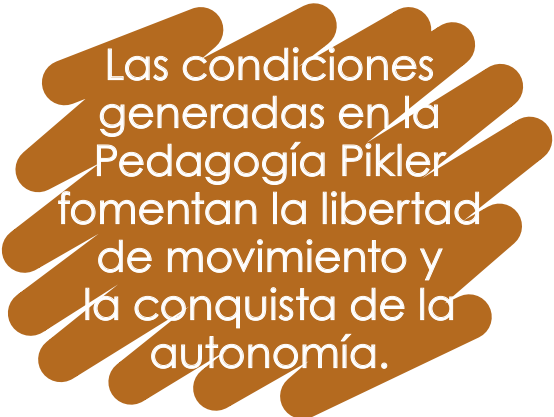
autonomía y menos dominado la situación. Tal como señala Chokler, doctora en Psicología, el niño al que se le exige una autonomía que supera su maduración global, vive esa exigencia como una sobreexigencia, despertando inseguridades que podrían traducirse en sensaciones de abandono o de rechazo por no ser reconocido ante las expectativas del otro.

Los niños y niñas necesitan desarrollar esta libertad de movimiento dentro de un espacio acogedor y seguro. Así también, los adultos que los acompañan deben tener una actitud atenta, respetuosa de sus propios ritmos de desarrollo, propiciando su autonomía y transmitiéndoles confianza hacia sus capacidades, rescatando y respetando la iniciativa propia del niño.

Otro principio que se rescata es la “relación afectiva privilegiada” y el valor que cobran las relaciones personales estables entre adultos y niños en las acciones educativas. Según Iriarte, parte de la metodología Pikler consiste en establecer vínculos

afectivos con cada niño alcanzando un conocimiento y seguimiento profundo mediante las interacciones positivas. Se propone que cada educadora, tenga asignado un grupo de niños y niñas determinado y estable para los momentos de mayor interacción cotidiana: comidas, aseo, cambio de pañales, siestas, despedidas y bienvenidas.

En estas interacciones, el niño internaliza una relación profunda, permanente y de calidad en el contexto educativo, un referente seguro y confiable que hace predecible la confianza mutua, el poder contar con ese otro, contribuyendo a la estabilidad emocional necesaria para el



Las condiciones generadas en la Pedagogía Pikler fomentan la libertad de movimiento y la conquista de la autonomía.

despliegue íntegro de todas sus capacidades.

Otro de los principios presente en la Pedagogía Pikler es la necesidad de favorecer en los niños y niñas “la toma de consciencia de sí mismo y la de su entorno”. Según De la Torre, es a través de su propio movimiento que el niño va adquiriendo consciencia de sí, como también a través de situaciones privilegiadas de cuidado corporal y de diálogo cooperativo. El respeto a sus ritmos vitales, propicia la toma de plena consciencia de su eje y de su razón de ser en el mundo como una persona valiosa y digna de ser aceptada incondicionalmente.

De acuerdo a lo que señala Chokler, mientras los niños y niñas experimentan una vivencia en la acción, con una sensación profunda de competencia, consolidan el sentimiento de continuidad de sí y, por lo tanto, el proceso de individuación. Según Iriarte, “el niño se forma una imagen de sí mismo según cómo se le haya tratado: cómo le tocamos, le miramos, le hablamos, le escuchamos, los gestos que hacemos, según qué tiempo le concedemos y nos concedemos para estar con él”.¹⁴

UNA PRÁCTICA BASADA EN LA PEDAGOGÍA PIKLER

Uno de los elementos centrales de la Pedagogía Pikler es el brindar las condiciones necesarias para el desarrollo de la libertad y autonomía en el movimiento. Esto significa respetar el ritmo vital y el desarrollo libre de una diversidad de acciones para que el niño y niña exploren su mundo natural, social y cultural, resguardando que

todas las experiencias cotidianas se desarrollen con cuidado respetuoso, desarrollando interacciones positivas con adultos significativos y atentos siempre al movimiento, ritmos y corporalidad de los niños.

¹⁴ RakeI Iriarte, *El primer ciclo de educación infantil, no pedagogías, pedagogías y pedagogía del Instituto Lóczy*, 2010.

La observación de los niños es, por tanto, fundamental para interactuar positivamente con ellos. Las miradas, gestos, lenguaje y el cuidado realizado con respeto, contribuye a la internalización de un sí mismo positivo, lo que más tarde se constituirá en la base para la construcción de un autoconcepto positivo y posterior autoestima integrada. En definitiva, los equipos educativos deben propiciar el

despliegue del ritmo vital del niño, así como también lo deben acompañar y otorgar cuidados respetuosos interactuando positivamente con cada uno en una atención personalizada.

Los ambientes educativos deben propiciar el libre movimiento, de tal modo que los niños y niñas vayan desarrollando diversas acciones para alcanzar sus objetivos y el propósito final, que es garantizar su salud física, síquica y el bienestar necesario para su desarrollo y desafíos del ciclo vital.

LA METODOLOGÍA MONTESSORI

“Una prueba de lo acertado de la intervención educativa es la felicidad del niño.”

María Montessori [1870-1952]

ANTECEDENTES DE LA PROPUESTA

María Montessori fue la primera mujer en graduarse de la carrera de Medicina en la Universidad de Roma. Su primera experiencia laboral fue de ayudante en la Clínica Siquiátrica en la misma universidad, orientada a niños y niñas “anormales”. A partir de esta experiencia desarrolló un plan para la educación de dichos niños y niñas “deficientes”, observando que

el problema era menos de orden médico que pedagógico.¹⁵

Los éxitos educativos en este ámbito le generaron la inquietud por estudiar sicología y pedagogía para transferir los aciertos a niños y niñas “normales”. Así, se dio la oportunidad

¹⁵ M. Victoria Peralta, *Innovaciones curriculares en educación infantil*, 2008.

de liderar algunos jardines de infancia que permitieron reunir a niños faltos de cuidado y vigilancia, con el objeto de que no produjeran daños en las viviendas e instalaciones y desde estas primeras experiencias fue desarrollando su metodología.¹⁶

La pedagogía montessoriana considera que los primeros años de la vida de un niño y niña constituyen una fase decisiva dentro del desarrollo y que la libertad para autoiniciar actividades es esencial para

desarrollar los sentidos y favorecer los movimientos mediante los diversos ejercicios.

Es en este contexto donde plantea ideas clave para su metodología tales como los ambientes preparados, principios pedagógicos y materiales. Descubrió en su contacto con niños y niñas que para facilitar la libre elección se debía diseñar un espacio que lo propiciara, con criterios pedagógicos.

PRINCIPIOS Y CARACTERÍSTICAS ESENCIALES DE LA METODOLOGÍA MONTESSORI

Montessori concibe al niño con una personalidad unitaria, totalmente activo y señala que el educador puede colaborar en la obra de la naturaleza, pero el niño sujeto a la ley que rige en su interior, tiene que construirse a sí mismo. Algunas de las ideas principales del método Montessori son:

a) El diseño del espacio y organización de la sala

El espacio se genera fundamentalmente para propiciar la actividad libre y autónoma del niño y niña. Una de sus características principales es que se constituye con espacios amplios, pocas mesas y mobiliario, considerando las medidas antropométricas del niño; materiales variados denominados sensoriales y de la vida práctica, que cumplen con propósitos definidos cautelando la cantidad. El medio no debe consistir en un aglomerado de juguetes o utensilios, por el contrario, debe tener una

¹⁶ Helen Helming, *El sistema Montessori*, 1970.

determinada configuración que considere la capacidad de aprehensión global del niño.

El ambiente debe ser organizado cuidadosamente con criterios estéticos, simplicidad, orden y diseñado para propiciar la libre actividad. Si los ambientes están bien preparados, los niños y niñas pueden autoiniciar actividades sin la asistencia y supervisión constante de un adulto. La sala se organiza en áreas equipadas con mesas a la altura de los niños y abiertas al trabajo en el suelo. También deberá haber estanterías con materiales pertenecientes a alguna área de desarrollo, que se organizan permanentemente y en secuencia de dificultad.

b) Los materiales

Se organizan y seleccionan considerando atractivo y belleza y constituyen el eje fundamental para el desarrollo del método: no tienden a liberar una reacción, sino a suscitar una actividad por parte del sujeto.¹⁷

El material es autocorrectivo, de manera de que ninguna tarea puede completarse incorrectamente sin que el niño se dé cuenta de ello por sí mismo. Una tarea realizada incorrectamente encontrará espacios vacíos o piezas que le sobren. El niño usa el material y repite los ejercicios incontables veces hasta haber satisfecho su necesidad interna que pone fin a la actividad. Cuando el material


¹⁷ Ibid.

se vuelve a colocar en su lugar, se restablece el orden acostumbrado. El material tiene un objetivo determinado o tareas limitadas: a través de una breve lección se le muestra al niño y niña las posibilidades del material. Ellos, en la mayoría de los casos, podrán encontrar y corregir los errores por sí mismos y así los educadores no necesitarán interrumpir y corregir permanentemente.

Los materiales sensoriales se caracterizan por aislar una característica sensorial, con el objeto de hacer más profunda la fuerza de percepción y lograr la concentración con el objeto. El posible aislamiento de una cualidad tiene por fin percibir de un modo más atento e inducir al niño a descubrir con mayor pureza el cómo de las cosas, por ejemplo el color. La repetición de los ejercicios, vinculados al uso del material, le interesa al niño y niña no por la repetición en sí, sino por conquistar con ello una nueva capacidad de su percepción que le permite ver algo que no veía.¹⁸

Con la propuesta de materiales, Montessori quiere facilitar el caos de impresiones que afecta al niño. El material sirve para analizar, distinguir propiedades, tamaños, formas, colores, suavidad o rugosidad de las superficies. En este ambiente, los niños y niñas prestan atención a los distintos objetos que se disponen ordenadamente, no imponiéndose ninguno por su aspecto sugestivo y sin que se origine un exceso de impresiones.

¹⁸ Ibid.



Los componentes básicos de la metodología Montessori son la libertad, la estructura, el orden del ambiente, la realidad, la vinculación con la naturaleza y la belleza.

c) Los principios pedagógicos

Libertad: Montessori señala que la libre elección es decisiva para que se produzca la concentración. Propone que hay que limitar la acción directiva de los maestros para dar protagonismo a una mayor libertad en la elección de las actividades por parte de los niños y niñas.

El ambiente preparado y el material autodidáctico que se dispone promueven la libertad. La libre elección de la tarea ocasiona un ir y venir de los niños y niñas que desarrollan experiencias en grupo y/o en silencio.

Actividad: Montessori señala que libertad debe ser sinónimo de libertad. Agrega que la actividad tiene como objetivo disciplinar para la actividad, para el trabajo, para el bien, no

para la inmovilidad, para la pasividad, para la obediencia.¹⁹

Independencia: Montessori señala que no se puede ser libre a menos que haya independencia. En este sentido, plantea que las primeras manifestaciones activas de libertad individual del niño deben ser guiadas de tal manera que a través de esa actividad puedan estar en condiciones para llegar a la independencia. Agrega que la independencia es una conquista gradual, que se adquiere a medida que se desarrollan nuevas funciones y capacidades.

La atención: Montessori plantea que la ordenación de la vida síquica se establece en el fenómeno específico de la atención, es decir, establece la relevancia de la concentración interior y la idea de no entorpecer la concentración del niño y la niña. Para desarrollar la atención y concentración propone los ejercicios del silencio y del equilibrio.

El silencio y quietud: Montessori plantea que ambos se dan en forma natural. Los niños y niñas del grupo eligen libremente la actividad. El hacer individual genera un silencio y concentración, lo que no implica paralización. Montessori realizaba una crítica a aquellas prácticas que se convertían en un juego de preguntas y respuestas dirigido por la maestra, ante lo que los niños tenían que levantar el dedo para decir algo que

¹⁹ M. Victoria Peralta, *El currículo en el jardín infantil*, 1988.

no era expresión de su propio saber, de lo que han llegado a conocer o de lo que verdaderamente les interesa preguntar.²⁰ Señalaba que este tipo de práctica inducía a la maestra y a los niños a levantar la voz para dar las respuestas en voz alta ante la clase.

El equilibrio: Observando la necesidad de moverse y explorar de los niños, en los jardines infantiles Montessori se practica un ejercicio de equilibrio muy simple. Consiste en dibujar en el suelo una elipse de gran tamaño e invitar a los párvulos a caminar por encima de ella sin salirse de la raya, complejizando cada vez más dicha experiencia. La concentración aumenta a medida que se desarrolla el ejercicio. Esta práctica cumple con un objetivo que va más allá de aspectos motrices, pues vincula a los niños con el equilibrio como una facultad espiritual del ser humano. Una vez que el sujeto ha aprendido a mantener el equilibrio será capaz de correr, de saltar, de volverse a derecha a izquierda. Lo mismo puede decirse de su vida síquica. ¿Es acaso posible que alguien que carece de equilibrio anímico, que no tiene dominio sobre sí mismo, no se

someta a la voluntad de los otros sin correr grave peligro?²¹

El rol del adulto: Fundamentalmente consiste en guiar al niño y niña y darle a conocer el ambiente en forma respetuosa y cariñosa. Ser un observador consciente y estar en continuo aprendizaje y desarrollo personal, pues una de las ideas fundamentales es generar una pedagogía de base científica. Este rol de observador no excluye las interacciones con los niños y niñas, pero éstas se realizan en consideración a la situación, cautelando no interrumpir la actividad natural de los niños. Montessori señala que la maestra ha de estar preparada internamente (espiritualmente) y externamente (metodológicamente) y que ha de organizar el ambiente en forma indirecta para ayudar a los niños y niñas a desarrollar una mente estructurada. La idea de Montessori es que al niño hay que transmitirle el sentimiento de ser capaz de actuar sin depender constantemente del adulto para que con el tiempo sea curioso y creativo y aprenda a pensar por sí mismo.

UNA PRÁCTICA BASADA EN LA METODOLOGÍA MONTESSORI

La Metodología Montessori parte de una fuerte base sicobiológica que se concreta en una propuesta pedagógica. Uno de sus planteamientos esenciales señala que el niño y la niña tienen una

alta motivación para su autoconstrucción y que esta motivación sólo se puede desplegar en un ambiente preparado y con la más completa libertad.

²⁰ Helen Helming, op. cit.

²¹ Helen Helming, op. cit.

Los componentes básicos de esta metodología son la libertad, la estructura, el orden del ambiente, la realidad, la vinculación con la naturaleza y la belleza. El rol de la educadora consiste en observar al niño, organizar el ambiente y presentar ejercicios diseñados para la autoeducación. Sólo en estos instantes, se interviene brevemente en la libertad e independencia del párvulo.

Los materiales tienen la característica de ser autocorrectivos, por lo que el control del error está en el propio

material y no en la educadora. Existen materiales sensoriales, los que son presentados por el educador para que luego el niño juegue libremente con ellos. Además existen los materiales de la vida práctica dirigidos al cuidado físico y del medioambiente.

El ambiente es preparado resguardando el orden, la estética, la limpieza y el cuidado y la disposición del mobiliario y materiales. Este ambiente debe promover la libertad y actividad de los niños y niñas, en el entendido que ellos se construyen a sí mismos en contacto con el medio organizado.

CONCLUSIONES

En este cuadernillo se ha presentado una síntesis de tres propuestas pedagógicas, de tal modo que los equipos educativos las analicen, reflexionen sobre su propia práctica y luego determinen la pertinencia de adoptar algunas ideas, principios y estrategias planteadas, en consistencia con sus proyectos educativos.

Se puede concluir que en las tres propuestas presentadas subyace la concepción de un niño y niña libres y activos. En efecto, la Filosofía Reggio Emiliana se basa fundamentalmente en el protagonismo del niño y en la creencia de que ellos tienen capacidades, potencialidades e intereses para construir su aprendizaje. La propuesta pedagógica se funda en las investigaciones que realizan

los niños para desarrollar diversos proyectos de su interés. Por su parte, Pikler y Montessori relevan que los párvulos deben actuar en libertad, autoiniciando sus actividades de acuerdo a sus necesidades y requerimientos.

Respecto a la generación de espacios, las tres propuestas comparten la idea de que los ambientes deben ser propositivos para la acción, actividad y libertad de los niños y niñas. En el caso de la propuesta de Reggio Emilia se destaca la participación de los niños en el ambiente, por ejemplo, al disponer sus creaciones en lugares privilegiados del aula. Pikler apuesta por espacios despejados para favorecer el movimiento y la acción y, de este modo, el desarrollo de la identidad y la autoconfianza. Por su parte, Montessori señala que los ambientes deben ser preparados, estéticos, armónicos, estables y ordenados, en donde exista una atmósfera de paz y tranquilidad. Para ello, propone un mobiliario acorde a las características de los niños y material didáctico diseñado para otorgar concentración y atención.

Respecto al rol de educadoras y equipos pedagógicos, existen distinciones en cada una de las propuestas. En el caso de Reggio Emilia se plantea que las educadoras deben ser capaces de formarse continuamente y provocar a los niños y niñas para la generación de proyectos colectivos. Pikler releva el rol de la educadora como observadora, acompañante y respetuosa de los cuidados y desarrollo de los niños. Montessori destaca el rol de observadora de la maestra, que acompaña y prepara el ambiente.

Finalmente, podemos destacar que las propuestas presentadas se fundan en principios concordantes con pedagogías activas: libertad, actividad y autonomía progresiva.



ACTIVIDAD

TRABAJANDO EN COMUNIDADES DE APRENDIZAJES

¿Qué queremos lograr?

Promover la reflexión en los equipos educativos en torno a las prácticas pedagógicas desarrolladas en el aula.

¿Cómo nos organizaremos?

Se propone que cada participante lea el cuadernillo y luego lo comparta libremente en grupos de 2 a 3 personas, rescatando ideas, estrategias posibles y deseables de incorporar a la propia práctica.

En el mismo grupo, habrá que analizar la propia práctica considerando el rol del equipo, el diseño de los ambientes y el rol del niño y niña, entre otros. Finalmente, la comunidad, en una dinámica participativa, tomará

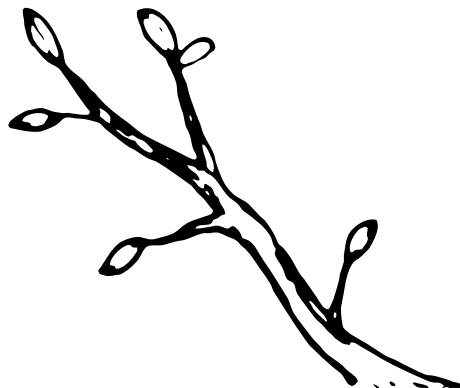
acuerdos para modificar y/o transformar la práctica, guiándose por las preguntas que aparecen a continuación y que habrá que responder desde el rol del equipo educativo, el rol del párvulo y el ambiente de aprendizaje.

Preguntas reflexivas

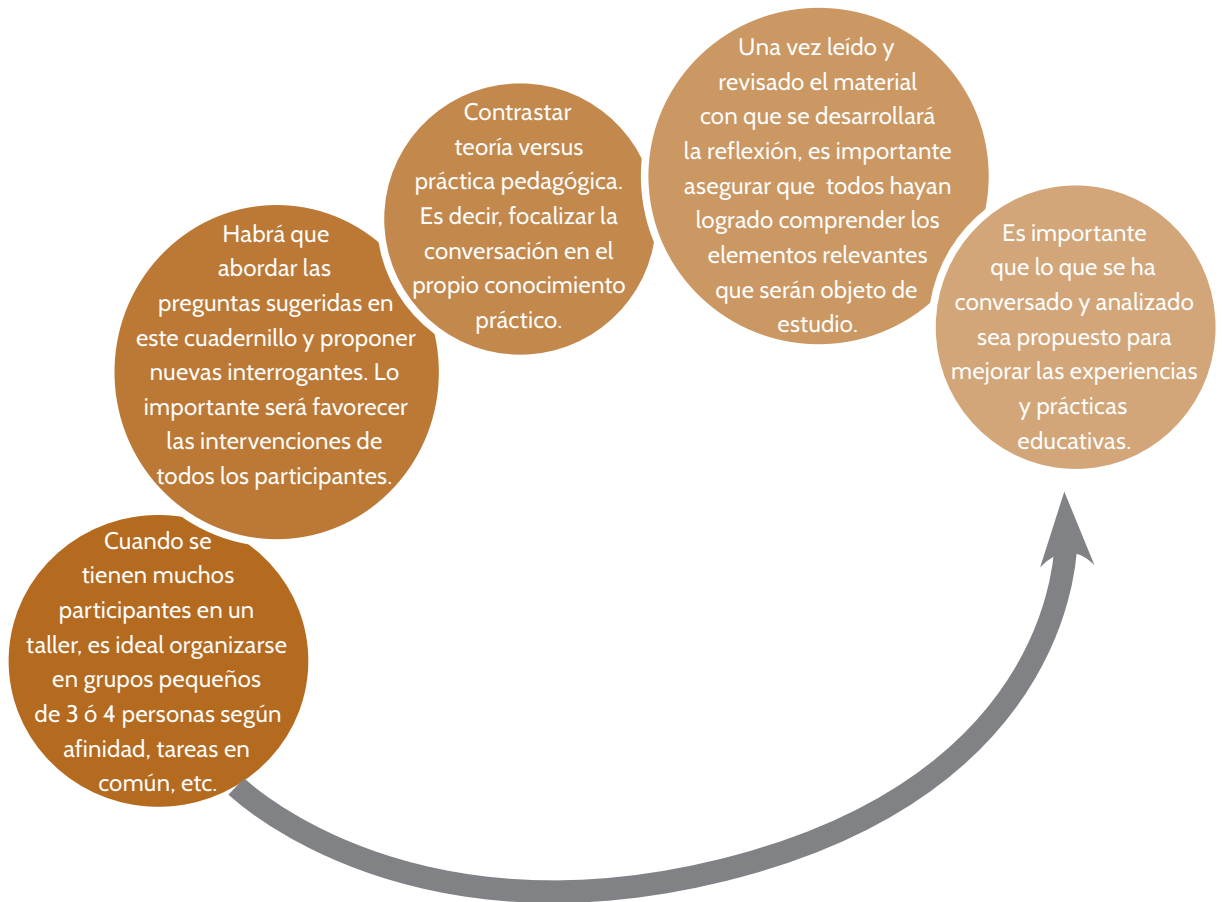
¿Cuáles son las fortalezas y oportunidades de mejora de mi propia práctica?

¿Qué ideas o estrategias puedo incorporar a mi práctica, considerando las tres pedagogías presentadas?

¿En que mejoraría mi práctica y la gestión educativa del jardín infantil?



ORIENTACIONES PARA EL DESARROLLO DE LA REFLEXIÓN



Fuente: Sección de Desarrollo Curricular, Departamento Técnico-Pedagógico JUNJI, 2016.

BIBLIOGRAFÍA

Myrtha Chokler, “El concepto de autonomía en el desarrollo infantil temprano”, en *Revista Aula de infantil*, Graó, Madrid, 2012.

Patricia De la Torre, *Aportes de Pikler Lóczy en la escuela infantil: construyendo una pedagogía de lo cotidiano*, Curso académico, Grado Magisterio en Educación Infantil, Cantabria, 2014.

Judit Falk y Anna Tardos, *Educación infantil*, Octaedro/Rosa Sensat, Barcelona, 2008.

Helen Helming, *El sistema Montessori*, Editorial Luis Miracle, Barcelona, 1970.

Alfredo Hoyuelos, “La identidad de la educación infantil”, en *Revista do Centro de Educação*, Universidad Federal de Santa María, Brasil, Vol. 35, N° 1, 2010.

Alfredo Hoyuelos, “Reggio Emilia y la pedagogía de Loris Malaguzzi. Aprender con los niños: escuchar, observar y educar”, en *Revista Novedades Educativas*, Buenos Aires, 2004.

Rakel Iriarte, *El primer ciclo de educación infantil, no pedagogías, pedagogías y pedagogía del Instituto Lóczy*, Instituto Ananda, Pamplona, 2010.

Sonia Kliass, “El movimiento del niño”, en *Revista de la Asociación de Centros Educativos Waldorf-Steiner*, Año IV, N° 11, Madrid, 2010.

Loris Malaguzzi, *La educación infantil en Reggio Emilia*, Octaedro/Rosa Sensat, Barcelona, 2001.

Mineduc, *Bases Curriculares de Educación Parvularia*, Santiago, 2001.

M. Victoria Peralta, *Innovaciones curriculares en educación infantil*, Editorial Trillas, Santiago, 2008.

M. Victoria Peralta, *El currículo en el jardín infantil*, Aefa, Santiago, 1988.

Emmi Pikler, *Moverse en libertad. Desarrollo de la motricidad global*, Ediciones Narcea, Madrid, 1969.

Red Territorial de Educación Infantil de Cataluña, *Documentar: una mirada nueva*, Octaedro/Rosa Sensat, Barcelona, 2012.

Reggio Children, *Los cien lenguajes de la infancia*, Octaedro/Rosa Sensat, Barcelona, 2005.

Reggio Children, *Niños, espacios, relaciones. Meta proyecto de ambiente para la infancia*, Domus Academy Research Center, Milán, 2009.

UNESCO, *Nota de la Unesco sobre políticas de primera infancia*, Boletín trimestral, París, N° 47, enero a marzo, 2010.

Este libro fue editado y diseñado por Ediciones de la JUNJI y se terminó de imprimir en noviembre de 2016 en los talleres de Gráfica LOM.

Se utilizó la familia tipográfica Cabin para textos y para títulos la tipografía Avant Garde.

En el interior se utilizó papel hilado 106 grs., impreso a 2 tintas, y para las tapas, cartulina dúplex reverso café, 300 grs., impreso 3/1 color.

Dirección editorial Marcelo Mendoza

Edición Rosario Ferrer

Diseño Fernando Hermosilla / Macarena Correa

Producción Pilar Araya

Ediciones de la JUNJI es fruto de la convicción de la Junta Nacional de Jardines Infantiles por generar conocimiento, creatividad e innovación en educación e infancia y promover nuevos canales de aprendizaje y debate constructivo.

- 1 RECONOCIENDO A LAS FAMILIAS:
EL VALOR DE LA DIVERSIDAD
- 2 LIDERAZGO PEDAGÓGICO
TRANSFORMACIONAL DE LAS
COMUNIDADES EDUCATIVAS
QUE APRENDEN
- 3 ¿EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE
O PARA EL APRENDIZAJE?
- 4 AMBIENTES EDUCATIVOS
PROMOTORES DE
INTERACCIONES POSITIVAS
- 5 LA PRÁCTICA REFLEXIVA
- 6 CRIANZA CON RESPETO
- 7 LA SISTEMATIZACIÓN COMO
ESTRATEGIA DE PRODUCCIÓN
DE CONOCIMIENTO EN EL AULA
- 8 CURRÍCULO CON ENFOQUE
INTEGRADO EN EDUCACIÓN
PARVULARIA
- 9 CREATIVIDAD EN EL AULA
- 10 DIVERSIDAD EN EL AULA:
PRÁCTICAS EDUCATIVAS
EN AMBIENTES DIVERSOS
- 11 TRES MIRADAS DE
LA EDUCACIÓN INFANTIL

