



PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATOLICA
DE VALPARAISO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y
EDUCACIÓN ESCUELA DE PEDAGOGÍA
CARRERA EDUCACIÓN PARVULARIA

PROYECTO MAJOJANACA:

***“UNA PROPUESTA DIDÁCTICA PARA EL TRABAJO DE LA
DIMENSIÓN PERSONAL Y SOCIAL EN NIÑOS Y NIÑAS DE
SEGUNDO NIVEL DE TRANSICIÓN.”***

**TRABAJO DE TITULACIÓN PARA OPTAR AL GRADO DE LICENCIADO
EN EDUCACIÓN Y AL TÍTULO DE EDUCADORA DE PÁRVULOS.**

Estudiantes: Alvarado Acevedo Carolina

Francisca Morales Leyton Javiera

Nicole Orellana Vásquez Gloria

Ignacia Palma Salinas María José

Profesora Guía: Redón Pantoja Silvia

2014

1. ABSTRACT

This project arises as result of our training process, especially due to our motivation and commitment to Early Childhood Education.

With significant experiences gained in various kindergartens and schools in the Region of Valparaíso, as well as in a school in the metropolitan region, we identified and experienced a certain weakness related to the work of teaching which usually occurs in the educators' development of pedagogical practices. Beyond any doubt, this represents a major weakness in the process the children experience when developing their own autonomy, identity and cohabitation. These core elements are related to the child's personal development and social relations, which therefore should also be established in the curricular bases of Preschool Education, as it was already proposed by the Ministry of Education.

This problem motivated us to review some theories regarding the concepts of person and society, issues we addressed in the first part of the work. We were very interested in a detailed analysis of the different streams and schools of thought, which are deeply dealing with these kinds of issues. In this regard the concepts of "Personal Dimension" and "Social Dimension" can be seen as the most important conception.

Having clarified the concepts of both theoretical approaches, we compared different curricular modalities for the purpose of rescuing each transcendental ideal and some techniques to couple the pedagogical knowledge for meaningful developments in order to enhance the mentioned scope.

The four considered curricular modalities have been: Waldorf, described by Rudolf Steiner; Freinet, developed by Celestin Freinet; Reggio Emilia, addressed by Loris Malaguzzi and Spectrum Project created by H. Gardner, D H. Feldman and M. Krechevsky.

With the aim to realize our idea we observed, during our visits to schools that implement these pedagogical trends, whether these theoretical references could be considered as absolutely and integrated in the direct work with children or if, on the contrary, they were more or less only statements without any concrete base. We found that the school " San Francisco de Limache "implements the Waldorf pedagogy and "Celestin Freinet 'Platina School implements the Freinet pedagogy. In both educational establishments we observed a strong influence of these theoretical foundations and an unexpected high concern for an effective apply of the mentioned principles. This fact allowed us to regain experiences with pedagogical techniques as well as some even more transcendental methodologies

–in our opinion, the comparison had shownen that many of those pedagogical practices are applied but nevertheless lacking a solid theoretical basis, which we as well have illustrated in more detail above.

Once analyzed and systematized the information we gathered, we decided to name our pedagogical proposal MAJOJANACA.

MAJOJANACA then is to be understood as teaching proposal based on our gained experience, translated into a pedagogical project that highly respects the Personal and Social dimensions.

MAJOJANACA aims to develop effective guidance for Early Childhood Education professionals, who are interested in developing learning-centered toddlers, in order to be the protagonist of his own formation and positively innovation and integration into the community, and therefore to obtain a positive and effective educational process for the children.

Furthermore MAJOJANACA aims to develop and to strengthen the identity of the children, through established interpersonal relationships, inter alia enabling the expression of emotions. Our pedagogical proposal will contribute significantly to improve the quality of learning in the early levels of formal education.

The proposal complements the design of different spaces and the development of supporting materials, since these elements are part of a holistic

practice in which the toddler is developing a comprehensive way and is able to lead the Personal and Social areas.

It is important to note that although the considered strategies in our proposal aim to promote the field of Personal and Social Education of young children between five and six years, these strategies have also been proposed in our practices within a heterogeneous level which provides a nursery for kids in the age of two to four years and finally, according to the results, hopefully shows that it is also applicable on even other educational levels of Early Childhood Education.

Our Education Proposal is designed in order to meet the needs of the education of children so that its application only finds its limits in the creativity of the kindergarten teachers.

2. RESUMEN

El presente proyecto surge como producto de nuestro proceso formativo, específicamente por la motivación y compromiso con nuestro perfil profesional. Gracias a las significativas experiencias logradas en diversos jardines infantiles y colegios de la región de Valparaíso, pudimos identificar y vivenciar una debilidad relacionada con el trabajo de la didáctica en el ámbito de la dimensión personal y social. Principalmente evidenciamos una cierta debilidad en experiencias vinculadas al momento de desarrollar los ejes de Autonomía, Identidad y Convivencia, núcleos sustantivos del desarrollo personal y social establecidos en las Bases Curriculares de la Educación Parvularia propuestas para nuestro país por parte del Ministerio de Educación.

Esta problemática nos motivó a estudiar y revisar los fundamentos teóricos que están a la base y sostienen a los conceptos de persona y sociedad, temas que se abordan en la primera parte del trabajo. Nos interesa relatar un detallado análisis de algunas Corrientes y escuelas de pensamientos que intentan dar significado a lo que se entenderá por Dimensión Personal y Dimensión Social.

Una vez aclarado estos conceptos que tejen la familia semántica de nuestra problemática de estudio, analizamos diferentes modalidades curriculares con el propósito de comparar y rescatar en cada una de ellas, los principios y estrategias metodológicas que potencian el ámbito mencionado. De este modo, hemos trabajado cuatro modalidades curriculares: **Waldorf**, por Rudolf Steiner, **Freinet**, por Celestín Freinet; **Reggio Emilia**, elaborada por Loris Malaguzzi y el **Proyecto Spectrum**, por H. Gardner, D.H Feldman y M.Krechevsky.

La revisión teórico práctica de estas modalidades nos permitió rescatar de cada una de ellas las experiencias técnico pedagógicas y estrategias metodológicas que concretaran y trabajaran los principios teóricos que están a la base del ámbito de la dimensión personal y social. Este proceso analítico teórico práctico, de revisión y discusión, nos condujo a sistematizar la información recopilada para elaborar la propuesta pedagógica denominada: MAJOJANACA.

MAJOJANACA es entonces, una propuesta didáctica que reúne por una parte nuestra experiencia, la revisión teórico práctica desarrollada en este proyecto y el despliegue creativo que surge del mismo para abordar las dimensiones personal y social del Segundo nivel de transición de la Educación Parvularia. Pretende desarrollar una orientación curricular para las profesionales de la Educación Parvularia, interesadas por profundizar y trabajar la didáctica de la dimensión personal y social que permita fortalecer al sujeto-niño, niña en su rol de actor y protagonista, junto a la construcción de comunidad como base de la ciudadanía. MAJOJANACA pretende desarrollar de esta forma, la propia identidad de los niños y niñas, a través de las relaciones interpersonales que se establecen, posibilitando la manifestación integral de su persona, relevando la dimensión emocional.

La propuesta MAJOJANACA, integra además posibilidades espaciales, de materiales didácticos de apoyo que reflejen esta dimensión holística del párvulo como persona social que requiere aprender desde los primeros años a convivir y ceder en bien del colectivo, sin perder la autonomía y fortaleza de su identidad personal.

Es importante mencionar, que si bien las estrategias en este proyecto apuntan a fomentar la didáctica del ámbito de la formación personal y social de los párvulos entre cinco y seis años, dichas estrategias han podido ser realizadas en nuestras prácticas dentro de niveles heterogéneos –que también contemplan a

párvulos de dos a cuatro años de edad – por tanto esperamos que pueda ser aplicado en otros niveles educativos existentes en la educación parvularia chilena.

Nuestra propuesta pedagógica se adapta a las necesidades de la educación de niños y niñas, por lo que su aplicación sólo tiene el límite que representa la propia creatividad de la educadora de párvulos.

3. INDICE	PÁG.
4. INTRODUCCIÓN/PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	12
4.1 Diagnóstico	12
4.2 Toma de Decisión	14
4.3 Objetivo General/ Específico	14
4.4 Beneficiarios Directos/ Indirectos	15
5. MARCO TEÓRICO	16
5.1 Inicios de la Educación Parvularia en Chile	16
5.2 Bases Curriculares de la Educación Parvularia	17
5.3 La Dimensión Personal y Social en la Infancia	22
5.3.1 Autonomía	22
5.3.2 Identidad	27
5.3.3 Convivencia	36
5.4 Didácticas de la Dimensión Personal y Social	43
5.4.1 Rudolf Steiner y la Pedagogía Waldorf.	45
5.4.2 Loris Malaguzzi y la Pedagogía Reggio Emilia.	51
5.4.3 Celestín Freinet y la Pedagogía Freinet.	61
5.4.4 Howard Gardner y el Proyecto Spectrum	71
5.5 Síntesis Didácticas de la Dimensión Personal y Social	80

6. DISEÑO DEL PROYECTO	84
6.1 “MAJOJANACA Una propuesta didáctica para el trabajo de la dimensión personal y social en niños y niñas de segundo nivel de transición”.	84
6.2 Principios y Valores Pedagógicos	86
6.3 Ejes matrices	88
6.4 Rol del Educador	89
6.5 Rol del Niño y Niña	90
6.6 Rol de la Familia y Comunidad	92
6.7 Organización del Espacio	93
6.7.1 Temática de Comunidad “Mi Pequeña Comunidad”	95
6.7.2 Temática del Arte “Me Expreso de Distintas Formas”	96
6.7.3 Temática de Construcción “Construyo mis Propios Aprendizajes”	97
6.7.4 Temática de Ciencias “Explorando a través de mis Sentidos”	98
6.7.5 Plano de Organización del Aula	100
6.8 Organización del Tiempo	101
6.8.1 Propuesta de Horario	102
6.9 Planificación	103
6.10 Recursos	104
6.11 Evaluación	105
6.12 Estrategias Metodológicas	106
6.12.1 Panel Designación de Roles “Hoy me comprometo a”	106
6.12.2 Panel Elección Experiencias Pedagógicas “Hoy Quiero”	107

6.12.3 Material Didáctico “Cuerpos de Madera”	108
6.12.4 Espacio Educativo “La Huerta”	109
6.12.5 Estrategia “La Máscara de las Emociones”	110
6.12.6 Estrategia “La Imprenta”	111
6.12.7 Estrategia “Mi Muñeca”	113
6.13 Estimación de Costos	115
7. APLICACIÓN ESTRATEGIAS PROYECTO MAJOJANACA	118
7.1 Aplicación Estrategia “Hoy me comprometo a...”	119
7.2 Aplicación Estrategia “Hoy quiero...”	128
7.3 Aplicación Estrategia “Huerta”	139
7.4 Aplicación Estrategia “Huerta / Invernadero”	146
7.5 Aplicación Estrategia “Mi muñeca”	150
7.6 Presentación y Análisis resultados: Aplicación Estrategias Proyecto MAJOJANACA	155
8. CONCLUSIONES	159

9. ANEXOS	162
9.1 Entrevista Consuelo Vallespir, Colegio San Francisco de Limache.	163
9.2 Entrevista Iris Mernez, Escuela Celestín Freinet de la Pintana	165
9.3 Fotografías	167
9.3.1 Escuela Celestín Freinet	168
9.3.2 Colegio San Francisco de Limache	171
10. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	173
10.1 LINKOGRAFÍAS	176

4. INTRODUCCIÓN/PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

4.1 DIAGNÓSTICO

A través de las reiteradas visitas durante nuestro largo y graduado proceso de prácticas pedagógicas, hasta llegar a nuestra práctica profesional, hemos observado una ausencia o debilidad pedagógica en el trabajo didáctico correspondiente al ámbito de la dimensión personal y social, que produce una ausencia de protagonismo, sujeto y formación de comunidad, ya sea por la inexistencia de marcos referenciales teóricos y didácticos.

Dentro de nuestro proceso de formación, como futuras educadoras de párvulos, ad portas de egresar de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, hemos ido adquiriendo una percepción de modo aproximado, la cual surge de la vivencia y experiencia obtenida dentro de un recorrido de cuatro años, donde nosotras, autoras profesionales de este trabajo, hemos pasado por ocho prácticas pedagógicas, lo que ha implicado estar en más de cuarenta centros educativos, entre el año 2011 al 2014, observando las diferentes realidades y actuando en base a su contexto, lo que nos ha permitido adquirir diversas experiencias muy importantes para nuestra formación y enriqueciendo como futuras profesiones de la educación. Estas vivencias nos permiten elaborar nuestras reflexiones, indagación teórica y, por ende, a originar el proyecto pedagógico denominado MAJOJANACA.

A través de nuestras experiencias como profesionales, reflexivas, críticas y protagonistas en la mediación de la pedagogía, en diversos colegios, jardines infantiles, hogares, ya sean tipo VTF, JUNJI o privados, hemos podido evidenciar prácticas pedagógicas que no facilitan el desarrollo y potenciación de habilidades relacionadas con los diferentes ámbitos de la formación personal y social en los niños y niñas.

Hemos identificado principalmente un rol centrado en el docente, a veces, algo autoritario por parte de las educadoras de párvulos, en donde se observa

que ellas son quienes se hacen cargo de la planificación y desarrollo de las experiencias pedagógicas, sin permitir que el párvulo participe activamente en éstas, pasando a llevar muchas veces los derechos y necesidades del niño y niña, por sobre todo, su desarrollo personal, ya que se inhibe la toma de decisiones, libre opinión, intereses, necesidades y motivaciones . Dentro de estas prácticas los intereses de los párvulos se ven, muchas veces coartados, provocando el nulo involucramiento significativo e interiorización de los aprendizajes.

Por todo lo mencionado anteriormente, consideramos que muchas veces el rol de la educadora en los distintos centros educativos no siempre considera al párvulo como un ser activo, ni como alguien que posee habilidades a desarrollar, olvidando de esta forma el rol mediador del adulto y como modelo de referencia para cada uno/a de los niños y niñas. Muchas de las educadoras observadas dentro de nuestro proceso de formación, entregan una visión autoritaria y por ende lejana al conocimiento real y participación autentica del niño/a, creando así un clima poco armónico y de inseguridad, lo que conlleva muchas veces a no permitir que se desenvuelva de forma protagónica dentro de su ambiente, inhibiendo sus diferentes formas de expresión dando por resultado entonces, una superficial identificación de sus aprendizajes. Es, entonces, que finalmente nos cuestionamos ¿Cómo generar propuestas que permitan una real participación de los párvulos para que desarrollen su autonomía?, ¿Cómo propiciar la formación de un niño sujeto-potente? ¿Cómo favorecer comunidades de aprendizajes?

Por todos estos motivos identificamos la necesidad educativa de proponer estrategias didácticas a los agentes educativos, que potencien de manera significativa la Formación Personal y Social, ofreciendo un marco teórico en el que se considera la identidad, autonomía y el involucramiento con la sociedad. Para todo esto será necesario conocer de manera sustancial qué es lo que entendemos cuándo hablamos de la Identidad del niño y la importancia de su desarrollo; qué es lo que entendemos cuándo nos referimos a la

autonomía del niño y niña, y qué queremos potenciar al mencionar la necesidad de fomentar la convivencia entre ellos/as.

4.2 TOMA DE DECISIÓN EN BASE AL DIAGNÓSTICO

A partir de los diferentes referentes teóricos indagados, pudimos reflexionar y analizar la dimensión personal y social de la Bases Curriculares de la Educación Parvularia, entregando un marco teórico consistente que le permita a la educadora de párvulos conocer el contenido que subyace a los conceptos de autonomía, identidad y convivencia. De acuerdo a esto, decidimos plantear una nueva propuesta pedagógica denominada MAJOJANACA que permite el desarrollo de este ámbito en niños y niñas de cinco a seis años. Para esto hemos considerado cuatro metodologías alternativas: Pedagogía Waldorf, Freinet, Reggio Emilia y Proyecto Spectrum. A partir de estas, hemos rescatado ciertos aspectos que consideramos más relevantes según nuestro criterio, por lo cual hemos propuesto estrategias metodológicas que apuntan a orientar el desarrollo del párvulo respecto a su dimensión Personal y Social. Dichas estrategias consideran tanto el rol mediador del adulto, el rol protagónico del párvulo, el espacio en el que se desenvuelve, los tiempos y recursos, este último específicamente a través de la propuesta de paneles (“Designación de roles” y “Elección de experiencias pedagógicas”), recursos didácticos (“Cuerpos de madera”, “Máscara de emociones”, “La muñeca”), Espacio educativo (“La huerta”, “El invernadero”), Estrategia educativa (“La imprenta”).

4.3 OBJETIVOS

El proyecto denominado „MAJOJANACA” tiene como Objetivo General, ofrecer a las Educadoras de Párvulos una orientación curricular respecto a la didáctica de la dimensión personal y social en niños y niñas de segundo nivel de transición, de la Educación Parvularia.

Sus objetivos específicos guardan relación con los siguientes:

- Compilar diferentes líneas teóricas respecto de la formación personal y social.
- Ofrecer un compendio de revisión teórica, respecto a la didáctica de

la dimensión personal y social, a partir de diferentes corrientes pedagógicas.

- Ofrecer estrategias didácticas a las educadoras de párvulos, a fin de permitir el desarrollo de la dimensión personal y social del niño y niña en su segundo nivel de transición, vinculadas al espacio, al material,

respeto de sus derechos y su persona, al clima de aula, al contexto, considerando sus características, intereses y necesidades.

4.4 BENEFICIARIOS

- Directos: La educación parvularia dentro del ciclo de transición: Formadores de educadoras de párvulos, educadoras de párvulos en formación, educadoras de párvulo, Niños, niñas.
- Indirectos: La familia, la comunidad y la ciudadanía

5 MARCO TEÓRICO

5.1 INICIOS DE LA EDUCACIÓN PARVULARIA EN CHILE

“La educación parvularia chilena se encuentra próxima a cumplir 150 años de existencia, considerando como su punto de inicio el funcionamiento del primer centro educativo público para niños pequeños, como fue el caso de la escuela de párvulos que funcionó en Santiago en 1864. En la actualidad, pareciera que con la investigación y el apoyo que surge desde otras disciplinas y ciencias “más duras” o de “mayor status”, como son el derecho, la economía y las neurociencias, los avances deberían ser más definidos y consensuados. Sin embargo, en este panorama aparentemente alentados, la educación parvularia chilena está nuevamente siendo intencionada por influencias tanto externas como internas, que la están haciendo perder incluso su sentido y propósito fundamental, que es el bienestar integral que debe implicar para los niños y niñas, lo que se evidencia en muchos de los currículos que se implementan a lo largo del país.” (Peralta; 2012, 60)

Luego de volver la mirada hacia tras, hacia el inicio de la educación parvularia en Chile, reflexionamos acerca del sentido del desarrollo de niños y niñas y nos cuestionamos sobre la implementación del currículum existente en el área y ámbito de la dimensión personal y social.

5.2 BASES CURRICULARES DE LA EDUCACIÓN PARVULARIA

Las Bases Curriculares de la Educación Parvularia surgen en el año 1998, como parte de la Reforma Educacional en curso, las cuales se vuelven referentes curriculares para la educación de niños y niñas, desde su nacimiento hasta el ingreso a educación básica. Estas bases curriculares son aplicables a distintas modalidades educativas, su puesta en marcha se produce en el año 2001.

Las políticas educacionales iniciadas en 1990 fueron creadas para un mejoramiento educacional, coherente con un diagnóstico compartido como país, basado en la equidad y el mejoramiento de la calidad de los aprendizajes educativos.

El objetivo de las Bases Curriculares de la Educación Parvularia, tal como nos señala el Mineduc, es favorecer una educación oportuna en niños y niñas menores de seis años, basada en la calidad que propicie aprendizajes relevantes y significativos en función al bienestar, el desarrollo pleno y el crecimiento como personas. (Mineduc, 13 de mayo del 2014)

Para trabajar en el desarrollo personal y social es necesario, primeramente, indagar dentro de las bases curriculares de la educación parvularia -considerada como la herramienta teórica de los profesionales de educación del sistema tradicional chileno- la cual se encuentra centrada en alcanzar aprendizajes en los párvulos, orientando, de esta forma, el actuar pedagógico y entregando, además, la posibilidad de adaptarlas a la diversidad y el contexto sociocultural de cada centro educativo.

Dentro de las Bases Curriculares de la Educación Parvularia, se señala que: *“La Formación Personal y Social es un proceso permanente y continuo en la vida de las personas que involucra diversas dimensiones interdependientes. Estas comprenden aspectos tan importantes como el desarrollo y valoración del sí mismo, la autonomía, la identidad, la convivencia*

con otros, la pertenencia a una comunidad y a una cultura, y la formación valórica.” (BCEP; 2001, 36) ¿Qué se está haciendo en las salas de jardines infantiles para el desarrollo de éstas?

Las bases curriculares de la educación parvularia (BCEP; 2001) conllevan en sí misma una serie de conceptos que el educador debe tener presente al momento de diseñar experiencias de aprendizaje, para ello es necesario colocar énfasis en la interiorización de éstas, de manera concreta, entendiendo lo que se señala en cada segmento de esta herramienta teórica en la cual se sustenta su quehacer pedagógico.

Así mismo, las bases curriculares mencionan que: *“La Formación Personal y Social de todo ser humano se construye sobre la seguridad y confianza básicas que comienzan a consolidarse desde el nacimiento, y que dependen en gran medida del tipo y calidad de los vínculos afectivos que se establecen con los padres, la familia y otros adultos que son significativos. Las personas crecen y se desarrollan junto a otras personas.”* (BCEP; 2001, 36). Es entonces que para lograr comprender, de manera efectiva, el discurso y los contenidos que aquí se expresan, tanto implícita como explícitamente, será necesario ,primeramente, separar aquellos conceptos que se mencionan, definiéndolos y comprendiéndolos, a fin de lograr simplificar la lectura que se realizará constantemente a las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (2001) en nuestro quehacer, otorgándole un significado concreto -y no ambiguo- a lo que se considere relevante dentro del proceso de formación personal y social del niño y niña.

A simple vista, tan sólo con el nombre que se menciona en este ámbito de las bases curriculares, nos surge la siguiente interrogante: ¿Qué entenderemos nosotras, como profesionales de la educación, cuando dentro de nuestro referente teórico se nos señala como título: *“Formación Personal y Social”*, ¿Es que somos nosotras quienes “formamos” al niño, o, por el contrario, es el niño/a quién se forma, rescatando aspectos de nuestra mediación?. En nuestra opinión, consideramos que la palabra formación podría reemplazarse

por “Desarrollo Personal y Social”, ya que de esta forma se estaría haciendo una clara referencia al proceso de desarrollo, vivenciado por los niños/as, entendiéndolo como una acción propia que rescata ciertos aspectos del exterior, tanto del contexto como de las mediaciones realizadas por los demás. Debemos tener claridad absoluta de este aspecto a fin de lograr la comprensión global de este ámbito, proponiendo una perspectiva profesional informada respecto a nuestro rol como educadoras de párvulo.

¿Qué visión tenemos del niño y niña?, ¿Cómo consideramos al niño y niña en condición de sujeto, como un sujeto potente o un sujeto débil? ¿Cómo un sujeto rico o como un sujeto pobre? Entenderemos por un sujeto rico y por un sujeto pobre según la imagen de la pedagogía Reggio Emilia (1985), como un niño rico en potencialidades, con experiencia sociales, activo, co-creador de conocimiento, con derechos, no necesidades y dotado en „cien lenguajes” (Unesco, 23 de mayo del 2014). Al tener una visión de niño rico, se considera el aprendizaje como un proceso cooperativo, construyendo conocimientos en conjunto. Por el contrario, la visión de “Niño pobre” hace referencia a una imagen de éste como un individuo carente, receptor pasivo y seguidor de una senda impuesta por los adultos. *“La imagen de niño rico hace indispensable cambiar el rol del educador de la primera infancia - tradicionalmente el de un técnico que aplica métodos prescritos a objeto de producir resultados predefinidos- con el fin de transformarlo en un profesional reflexivo, democrático e igualmente “rico”. Éste debe estar dispuesto a crear posibilidades en lugar de abocarse al cumplimiento de metas preestablecidas.”* (Unesco, 23 de mayo del 2014)

Este aspecto será abordado con mayor profundidad dentro de una de las didácticas que hemos considerado en nuestra propuesta.

A raíz de estos planteamientos podremos entender que existe la necesidad de tomar una postura clara respecto de la visión del niño/a que tendremos, para luego, plantear las propuestas pedagógicas, evitando un mal

entendimiento respecto al proceso único que vive el párvulo, en su desarrollo personal y social.

Respecto al rol del educador(a) de párvulos, las bases también hacen referencia, señalando: *“Para el desarrollo de los propósitos de la educación parvularia resulta fundamental el rol que desempeña la educadora de párvulos en sus diferentes funciones: formadora y modelo de referencia para las niñas y niños, junto con la familia; diseñadora, implementadora y evaluadora de los currículos, dentro de lo cual su papel de seleccionadora de los procesos de enseñanza y de mediadora de los aprendizajes es crucial.”* (BCEP; 2001, 14). Entonces, si el ministerio de educación a través de las bases curriculares nos indica que nuestro rol es de formadora automáticamente estaremos entregando una visión pasiva del niño/a, como quien tan sólo recibe los aprendizajes que posee la educadora, quien “lo forma” considerándolo un “niño pobre”, por el contrario, es fundamental que se pueda lograr un equilibrio en este aspecto, en donde tanto el educador como el niño puedan participar en el diseño y planificación de las diversas experiencias de aprendizaje. El educador puede intencionar diversos espacios para el aprendizaje, al mismo tiempo en que se respeta al niño y niña y su interés por expresarse.

¿Qué entenderemos entonces por el rol de formadora que se indica en las Bases Curriculares? Para ello, será necesario partir por el término de “formación”, que según la Real Academia Española significa: “dar forma a algo”, “criar, educar, adiestrar” Se entenderá entonces por formadora, como alguien que “Forma o pone en orden”. A raíz de esto, entenderemos que la visión del niño/a es como alguien pasivo, el cual la educadora deposita sus conocimientos o experiencias, creando al niño y niña, limitando sus capacidades y habilidades.

Tenemos presente que el párvulo tiene mucho por conocer, descubrir y redescubrir, nutriéndose de constantes aprendizajes. La educadora, debe “enseñar” al niño/a a descubrir sus posibilidades, a conocer aspectos que quizás

ignora, y todo esto a través de metodologías que permitan el auto descubrimiento, la exploración y los aprendizajes significativos.

Consideramos que la formación personal y social se encuentra como ámbito del gran eje de la educación, respecto del para qué enseñamos, dentro de las necesidades básicas del individuo, a fin de desenvolverse dentro de la sociedad, aprendiendo a convivir con otros/as, lo cual se aprenderá en la escuela, y es por ello que los profesionales de la educación deben tomar consciencia respecto a la importancia de esto para luego proponer didácticas que fomenten y apoyen este proceso que vive el niño y niña en edad temprana.

Por lo anteriormente mencionado, a continuación dividiremos los núcleos que dentro de las bases curriculares de la educación parvularia se señalan y definen dentro de la Formación Personal y Social, analizándolas y respaldándonos en fuentes teóricas, a fin de lograr una comprensión global y luego proponer didácticas.

5.3 DIMENSIÓN PERSONAL Y SOCIAL EN LA INFANCIA:

5.3.1 NÚCLEO AUTONOMÍA

El núcleo de Autonomía según las bases, se refiere a: *“La adquisición de una progresiva capacidad del niño para valerse por sí mismo en los distintos planos de su actuar, pensar y sentir. Ello posibilita gradualmente su iniciativa e independencia para escoger, opinar, proponer, decidir y contribuir, junto con el asumir gradualmente responsabilidad por sus actos ante sí y los demás.”* (BCEP; 39, 2001) *Para lograr esto se propone que el niño/a en la primera infancia pueda explorar, aventurarse y actuar, como opinar, decidir, autodirigirse y autoregularse conviviendo con otros, y educándose en valores socialmente compartidos.* (BCEP; 2001, 36)

Considerando estos postulados como objetivo general de la Autonomía: *“Potenciar la capacidad del niño y niña de adquirir en forma gradual una autonomía que le permita valerse de forma adecuada e integralmente en su medio, a través del desarrollo de la confianza y de la conciencia y creciente dominio de sus habilidades corporales, socioemocionales e intelectuales.”* (BCEP; 2001, 39)

Sobre las bases de estas apreciaciones, nosotras, como educadoras en formación nos cuestionamos la manera en que se posibilitan estos espacios para adquirir las competencias señaladas, por lo que nos planteamos las siguientes interrogantes: ¿Cómo podemos llevar a la práctica estos objetivos?, ¿Cómo entregar las posibilidades a los niños y niñas a fin de que se desarrollen autónomamente?, ¿Qué límites tiene esa Autonomía dentro del aula? ¿Cómo se logra la autorregulación si no se respetan todas las interrogantes?, pues para lograr la autorregulación se debe dejar que el niño/a planifique sus experiencias o parte de éstas, para que a partir de ello pueda asumir sus decisiones y pensamientos. Así mismo, para fomentar el control de emociones, se debe permitir la posibilidad de que el párvulo se exprese de

diversas formas, siempre dentro del respeto por los otros/as y a través del fomento y cumplimiento de las normas de convivencia. Todo esto, teniendo en cuenta la realidad educativa chilena, que actualmente se encuentra en una crisis de calidad, lo que vemos justificado en la modificación del Decreto 315 el cual se encuentra modificado en por el Decreto 115, atentando así contra la calidad educativa en la formación inicial al interferir con el tiempo que se le posibilita al párvulo dentro del espacio educativo, lo que influye directamente en la calidad del desarrollo de los objetivos recientemente planteados dentro del ámbito de Autonomía. Esto podemos evidenciarlo cuando dentro del Decreto 115 se estipula que: *“Para el primer nivel de transición se exigirá una Educadora o Educador de Párvulos y una Técnica o Técnico de Educación Parvularia por grupo de hasta 35 niños o niñas. Si el grupo es de hasta 10 niños, se exigirá sólo una Educadora o Educador de Párvulos. Para el segundo nivel de transición se exigirá una Educadora o Educador de Párvulos y una Técnica o Técnico de Educación Parvularia hasta 45 niños o niñas. Si el grupo es de hasta 15 niños, se exigirá sólo una Educadora o Educador de Párvulos”*.(Mineduc, 23 de mayo del 2014)

El artículo recientemente descrito corresponde al número 10, siendo uno de los tantos que se modificaron en función de la ley, afectando de modo general a la formación personal y social en el desarrollo de niños y niñas. Es entonces cuando nos volvemos a cuestionar ¿De qué forma se espera lograr una calidad educativa que desarrolle a niños y niñas, logrando cumplir con los objetivos y orientaciones pedagógicas, si dentro de la mayoría de las aulas no existen las condiciones necesarias para esto? ¿Qué importancia tiene en Chile la educación Parvularia? Como educadoras en formación, creemos que este decreto impide desarrollar y potenciar la autonomía de cada niño y niña, ya que se dificulta el proceso de conocer de manera significativa las características, intereses y necesidades de ellos/as, lo que conlleva a no mediar y procesar menos, investigar de forma efectiva la educación. La modificación del Decreto 315 va en contra de los principios pedagógicos de las Bases Curriculares, lo que perjudica una pedagogía enriquecedora y potenciadora en

los aprendizajes del párvulo, siendo uno de los más afectado el principio de Bienestar, el cual señala: *“Toda situación educativa debe propiciar que cada niña y niño se sienta considerado en cuanto a sus necesidades e intereses de protección, protagonismo, afectividad y cognición, generando sentimientos de aceptación, confortabilidad, seguridad y plenitud, junto al goce por aprender de acuerdo a las situaciones y sus características personales. Junto con ello, involucra que los niños vayan avanzando paulatina y conscientemente en la identificación de aquellas situaciones que les permiten sentirse integralmente bien, y en su colaboración en ellas”* (BCEP; 2001, 17)

A raíz de esto, creemos que el contexto actual, con la modificación del Decreto 315, se impide considerar las necesidades e intereses de protección del párvulo ya que teniendo en aula cuarenta niños/as a cargo de una sola educadora y técnico, se dificulta la posibilidad de respetar el protagonismo del párvulo, priorizando la integridad física, lo que aun así, muchas veces, no se puede velar en su totalidad, sobre-exigiendo a los profesionales en educación y entorpeciendo su labor pedagógica. Alejando cada vez más a la educación inicial de ser una educación de calidad, negando un desarrollo personal y social integral.

Por otra parte, el principio de actividad señala que: *“La niña y el niño deben ser efectivamente protagonistas de sus aprendizajes a través de procesos de apropiación, construcción, y comunicación. Ello implica considerar que los niños aprenden actuando, sintiendo y pensando, es decir, generando sus experiencias en un contexto en que se les ofrecen oportunidades de aprendizajes, según sus posibilidades, con los apoyos pedagógicos necesarios que requiere cada situación y que seleccionará y enfatizará la educadora.”*

(BCEP; 2001, 17). Así como también lo hemos mencionado, esta modificación coarta las posibilidades de aprendizaje de cada niño y niña, obstaculizado por la gran cantidad de párvulos en el aula, lo que no permite una educación personalizada e inclusiva, entendiendo que deben ser los niños y niñas los protagonistas de las experiencias de aprendizajes, dando sus opiniones y

exponiendo temas de interés que surgen de su exploración y espontaneidad.

Será necesario esclarecer lo que entenderemos por autonomía, a partir de los conceptos afines que se mencionan dentro de las bases curriculares de educación parvularia, ya que, como lo hemos mencionado con anterioridad, debemos tener conocimiento respecto a esto a fin de manejar una visión global de este núcleo. En primera instancia, la Real Academia Española define la Autonomía como una condición de quién, para ciertas cosas, no depende de nadie. (RAE, 26 de mayo del 2014)

Dentro de las bases curriculares se menciona que la autonomía potencia la confianza y capacidad de valerse por sí mismo, obteniendo y desarrollando un bienestar integral en el párvulo. En lo referido a la confianza, la Real Academia Española la define como la seguridad que alguien tiene en sí mismo (RAE, 26 de mayo del 2014). Es entonces que para lograr esta confianza debemos respetar los diferentes procesos que el párvulo se enfrenta a través de la guía constante de la educadora, a fin de posibilitar el bienestar integral que aquí se señala.

El bienestar integral se encuentra sustentado por la base de la modalidad curricular integral la cual utilizan a mayoría de los jardines infantiles de Chile. El término integral se deduce de los aportes pedagógicos, filosóficos y sociológicos. Se considera al niño/a como un agente activo y el educador como un facilitador del aprendizaje. Lo que interesa, principalmente, es el desarrollo del niño y niña en todos sus aspectos (psicobiológicos, socioafectivos, psicomotrices, etc) Igualmente, este término hace referencia a que “integra” los aportes que diferentes educadores, filósofos, psicólogos, etc., han dado a la educación, en relación a la idea de un desarrollo integral. (Peralta; 1981, 53)

Así mismo, al leer las bases curriculares de la educación parvularia, hemos detectado que se habla de que *“La autonomía está estrechamente vinculada con procesos que se inician desde temprana edad y que durante los*

primeros años se manifiestan tanto en la capacidad de explorar, aventurarse y actuar, como en el ejercicio de opinar, proponer, contribuir, escoger, decidir, autodirigirse y autoregularse, conviviendo con otros y educándose en valores socialmente compartidos.” (BCEP; 2001, 36) Respecto a autodirigirse y autoregularse, se entenderá a modo general y según la RAE a seguir una dirección y ajustarse a una regla. Entonces, podríamos pensar que para fomentar la autonomía será necesario posibilitar espacios en donde el niño y niña pueda ejercer su capacidad de opinar, escoger, de decidir, de acuerdo a sus preferencias y de tomar decisiones siguiendo su propia dirección, ajustándose a reglas que impidan pasar a llevar a otros/as.

A partir de toda la información recabada y expuesta, hemos llegado a re significar nuestra postura sobre el “Ámbito Personal y Social”, considerándolo como el proceso en donde el niño y niña desarrollan y potencian gradualmente sus habilidades según sus intereses y necesidades.

5.3.2 NÚCLEO IDENTIDAD

Dentro de este apartado, desarrollaremos los diferentes ámbitos de la persona su ser biológico, social y psicológico. En este último aspecto discutiendo las emociones y el inconsciente (psique). Así mismo realizaremos un análisis crítico de lo que significa el núcleo de identidad desarrollado en las bases curriculares de la educación parvularia chilena.

Siguiendo con los segmentos de las Bases Curriculares de la Educación Parvularia, dentro del ámbito en que nos enfocamos, nos encontramos con el núcleo de identidad el cual se encuentra definido como: *“La gradual toma de consciencia de cada niña y niño de sus características y atributos personales, los que descubren y reconocen una vez logrado el proceso de diferenciación de los otros. Ello les permite identificarse como personas únicas, por tanto valiosas, con características e intereses propios, reconociéndose como miembros activos de su familia y de los diferentes grupos culturales a los que pertenece.”* (BCEP; 2001,45)

Al respecto, la Real Academia Española la define como la conciencia que una persona tiene de ser ella misma y distinta a las demás (RAE, 26 de mayo del 2014). Erick Erickson (1902), por su parte, también hace referencia al desarrollo de la identidad, señalando que ésta tiene su momento crucial en la adolescencia, etapa que es fundamental desde la perspectiva del desarrollo y configuración de la personalidad, pues en ella se llegan a definir aspectos de gran importancia para la vida futura, pudiendo conocerse a sí mismo y siendo uno mismo. (Molla; 1986, 63)

Las bases curriculares de educación parvularia dentro del núcleo de Identidad se estipula como objetivo general: *“Potenciar la capacidad del niño y la niña de desarrollar progresivamente una valoración positiva de sí mismo y de los demás, basada en el fortalecimiento de vínculos afectivos con personas significativas que lo acepten como es, y que lo apoyen y potencien en la*

conciencia de ser una persona con capacidades, características e intereses singulares, a partir de los cuales puede contribuir con los demás” (BCEP;2001,45)

Para complementar los conceptos aludidos, es fundamental poseer claridad de los diversos conceptos afines o familia semántica de aquellos aspectos o desempeños que queremos potenciar y que se encuentran dentro de la Formación Personal y Social en las Bases Curriculares de Educación Parvularia, a fin de poder contextualizar de mejor forma los objetivos que se plantean dentro de ésta. Primeramente, cuando nos referimos al niño/a como individuo, que se forma en sociedad y que realiza procesos de diferenciación, es fundamental comprender qué significado le estaremos otorgando. La Real Academia Española lo define como un ser organizado, (sea animal o vegetal), según la especie a la que pertenece. Al respecto hace alusión Bernard Phillips (1982), mencionando que: *“Los individuos pertenecientes a la sociedad, se consideran como miembros de ésta, y así son identificados por los demás. (Phillips; 1982, 223)* Por su parte, Norbert Elias (1990) considera al individuo como constituyente y transformador de la sociedad. *“Los individuos constituyen la sociedad y al ser parte de ella influyen en su construcción y transformación. Cada individuo posee el poder social bajo la forma de una cosa”* (Elias; 1990, 74)

Siguiendo con el concepto de individuo, Rudolf Steiner, creador de la pedagogía Waldorf (1919), *ve en cada niño/a una individualidad intangible que ha existido ya antes de su nacimiento y que, desde su pasado trae consigo un destino totalmente personal para la vida terrestre actual, vinculado con impulsos para el futuro que se hallan latentes en su interior y que pueden ir saliendo paulatinamente a la luz como una especie de directriz o ideal en su vida. (Patzlaff & Sassmannhausen, 2005; 15)* plantea que cada individuo tiene su propio destino, el cual debe ser respetado de forma integral, tomando en cuenta sus características, sin menospreciar la individualidad autónoma de cada ser humano, con el fin de respetar su libertad, por lo que la educación tiene la

tarea de apoyar y acompañar a la persona en el camino hacia este objetivo. (Steiner; 1919)

Existe una estrecha relación entre la definición del concepto de individuo con la del ser persona, a lo que muchos autores han entregado su concepción respecto a ésta, entre ellos Marx (1847) quién considera al hombre no como un ser abstracto, fuera del mundo, sino que el hombre es en el mundo, esto es el estado y la sociedad. Marx (1847) en definitiva determina al hombre a partir del hombre mismo, de lo que éste es concretamente, el hombre real y corpóreo.

Para Camus (1951), la persona es individual y ser social, en consecuencia con las circunstancias culturales históricas. Mounier (1935) apoya esta definición mencionando que la persona no crece más que purificándose del individuo que hay en ella. Por otro lado, Para Locke (1667) la persona ya no es un concepto metafísico, pues no indica un ser o un modo de ser, sino un estado en el que se encuentra a veces un ser.

En definitiva, consideramos que el ser persona es un ser racional, que tiene emociones, siente y se realiza en sociedad. El ser persona implica necesidades y características que lo hacen único a cualquier especie, sin embargo éste dependerá de la cultura en la que se desenvuelve, es decir, de cómo se constituirá en base a sus relaciones con la sociedad. Así mismo, el ser persona es diferente a cualquier otro ser vivo, porque tiene emociones que nacen a partir de las relaciones con otros/as, demostrando así la necesidad de estas relaciones para poder realizarse plenamente. El desarrollo de las emociones constituye un tema importante a abordar y mencionar con el propósito de comprender sus orígenes y la influencia de éstas en el desarrollo del ser persona.

En primera instancia, intentaremos comprender el significado de emociones a modo general, el cual se encuentra definido en la Real Academia Española como: *“Alteración del ánimo intensa y pasajera,*

agradable o penosa, que va acompañada de cierta conmoción somática.”

(RAE, 13 de junio del 2014). Entenderemos entonces que se considera a las emociones específicamente como una alteración del ánimo, la cual puede ser percibida con distintas intensidades, sensaciones y durabilidad.

En palabras de Sloman (1981) *“Las emociones son procesos neuroquímicos y cognitivos relacionados con la arquitectura de la mente toma de decisiones, memoria, atención, percepción, imaginación- que han sido perfeccionadas por el proceso de selección natural como respuesta a las necesidades de supervivencia y reproducción.”* (Sloman; 1981, 1)

Humberto Maturana (2001) Biólogo y epistemólogo chileno, Premio Nacional de Ciencias, considera a las emociones como distintos dominios de acciones posibles en las personas, animales, y a distintas disposiciones corporales que los constituyen y realizan. Por esto mismo, *„no hay acción humana sin una emoción que la funde como tal y la haga posible como acto.”* (Maturana; 2001, 22).

Para Linda Davidoff (1980), las emociones se constituyen a partir de los componentes subjetivos, fisiológicos y conductuales que expresan la percepción del individuo respecto a su estado mental, su cuerpo y la forma en que éste interactúa con su entorno.

Adicionalmente, a la comprensión de la definición de las emociones para distintos autores es necesario poseer claridad respecto a la importancia de su comprensión y la necesidad de educar las emociones. Amanda Céspedes (2008), en su libro *“Educar las emociones, educar para la vida”* menciona que: *“Es preciso que los niños/as accedan a la armonía emocional, ya que es el más preciado legado de crecimiento integral que nos deja un proceso vincular exitoso. La plataforma primaria de la armonía emocional está constituida por tres potentes sentimientos, lo que comenzaron a gestarse antes de nacer, se fortalecieron durante las sucesivas vinculaciones del niño con otros significativos y van a ser, en definitiva, los fundamentos sobre los que el adulto va a*

construir su vida social y sus relaciones afectivas, ellos son: La alegría existencial, la motivación y la serenidad.” (Céspedes; 2008, 34)

Amanda Céspedes (2008) señala dentro del capítulo cuatro de su libro “Educar las Emociones, educar para la vida” menciona la importancia de la escuela como agente educador de las emociones, señalando la fundamental labor del profesor en ésta, el cual debe poseer ciertos conocimientos relacionados con las características neurobiológicas y psicológicas del niño y niña. (Céspedes; 2008) Es aquí donde se menciona la importancia de que el profesor establezca un clima de aula adecuado que impactará en el aprendizaje de los niños y niñas y su crecimiento personal, en donde la salud mental o laboral del profesor impactará directamente en el desarrollo emocional de ellos (los niños/as) Es por este motivo, entonces, que será relevante y una tarea a desarrollar el crear un cambio en las condiciones laborales del profesor chileno, tanto en lo referido a recursos, clima laboral, remuneraciones, extensión de la jornada laboral, entre otros. Todo esto con el objetivo de crear un clima laboral adecuado, que impacte de forma positiva en el desarrollo de las emociones de los niños/as.

Continuando con el desarrollo de los conceptos afines del ser persona, definiremos los tres aspectos que forman parte del proceso y que han sido mencionados al principio del apartado sobre el núcleo de identidad: El ser biológico, el ser social y el ser psicológico, los que abordaremos a fin de lograr una completa comprensión sobre este concepto.

Somos un ser biológico, es decir, somos un conjunto de órganos, sistemas y tejidos que completan un proceso en conjunto para mantener la subsistencia de los seres vivos. El ser humano, como ser biológico, está dotado de hormonas, lo que conlleva a tener necesidades alimenticias e instintos. Un ser biológico se consideraba en el siglo XX, como un ser que nace, crece, se reproduce y muere. Sin embargo, actualmente con diversas investigaciones científicas y pensadores, se ha cambiado el concepto, pues ser hombre abarca más que esas características esenciales, las cuales se

encontrarían ligadas a un aspecto más bien psicológico. Respecto a esto, Freire (1992) menciona que el ser humano es fundamentalmente un ser de relaciones y no sólo un ser biológico de contactos. (Freire; 1992, 63)

Desde la dimensión psicología, que es la que fundamenta los procesos mentales, conscientes e inconscientes del ser humano, se considera tanto el intelecto como las emociones del ser como una parte esencial de éste. Principalmente en este aspecto psicológico, es fundamental recalcar que el hombre es un ser racional, lo que lo hace diferente a todas las especies del planeta tierra, pues al usar la razón, el hombre elabora un conocimiento y para ello siente, piensa y actúa. Dentro de este procedimiento influye, en gran medida, el desarrollo biológico y el ambiente social en el que se desenvuelve. La dimensión social, en cambio, se basa principalmente en que el ser humano es un ser sociable, que interactúa con otros/as para realizarse, lo que se facilita básicamente con la comunicación.

Sin lugar a dudas, es un aspecto trascendental -entre otras- la valoración del sí mismo para lograr un significativo desarrollo desde el ámbito de la formación personal y social, y para lograrlo será fundamental cuestionarnos respecto a lo que entendemos sobre este concepto. Carl Rogers (1940) alude al concepto de persona, dentro de la teoría de la personalidad, definiendo al sí mismo como *“Las tendencias, el sentimiento emocional y las ideas que el individuo reconoce, interpreta y valora como propios”* (Frick; 1973, 167-168). Este concepto del sí mismo, según Rogers, siempre busca alcanzar la unidad y la totalidad, a fin de alcanzar la coherencia del sí mismo.

Dentro de las bases curriculares de educación parvularia se menciona que: *“La adquisición gradual de la identidad se realiza mediante la construcción de la conciencia de la existencia de sí mismo como sujeto independiente de los otros...”* (BCEP; 2001, 37). En relación a esto, comprenderemos al sujeto, según la Real Academia Española, como persona innominado, significando esto último como *“sin nombre especial”* (RAE, 03 de julio del 2014)

„Para la jurisprudencia piensan el "sujeto" en términos esencialmente morales como aquel que se manifiesta en decisiones y juicios de valor” (Alipso, 03 de junio 2014)

Para la filosofía, representada en esta oportunidad por Immanuel Kant (1749), se considera al sujeto como el hombre mismo en tanto desarrolle sus pensamientos y funciones, considerando así la esencia de la subjetividad humana respecto a lo que ella tiene de universal como de singular. De acuerdo a esta acepción propia de la filosofía occidental, es que se reconoce al hombre como el sujeto del conocimiento, del derecho o de la conciencia, siendo esta condición empírica, trascendental o fenoménica.

Siguiendo con los conceptos que se abordan dentro de las bases curriculares de educación parvularia, se menciona en reiteradas oportunidades la valoración del sí mismo, siendo esta observable dentro del objetivo del núcleo de identidad, el cual fue mencionado con anterioridad al inicio de este apartado. *“...Potenciar la capacidad del niño y la niña de desarrollar progresivamente una valoración positiva de sí mismo y de los demás...”* (BCEP; 2001, 45). A partir de esta idea, consideramos la necesidad de vislumbrar lo que se entenderá por sí mismo, a fin de permitir esta valoración positiva que se menciona precedentemente. Para la psicología, destacando en esta oportunidad a Rogers; quién alude y se basa en el desarrollo de este concepto dentro de la teoría de la personalidad, define al sí mismo como: “Las tendencias, el sentimiento emocional y las ideas que el individuo reconoce, interpreta y valora como propios” (Frick,1973, 167-168). Este concepto del sí mismo, según Rogers (1940), siempre busca alcanzar la unidad y totalidad, a fin de encontrar la coherencia del sí mismo, siendo una de las necesidades primarias del organismo el alcanzar el estado de congruencia, entendiéndolo como la adecuación entre la experiencia y la percepción.

Al mencionar el concepto de sí mismo, se presentarán tres conceptos importantes de destacar y que se encuentran a la base del desarrollo de la

identidad del niño/a. Con esto nos referimos al ello, el ego (yo) y el superego (superyó) los cuales intentaremos comprender de acuerdo a la psicología.

A modo general, para la psicología, el ego es la instancia psíquica a través de la cual el individuo se reconoce como “yo”, siendo consciente de su propia identidad. El ego (yo) se encontraría mediando entre la realidad del mundo exterior, los ideales del superyó (superego) y los instintos del ello.

Para el psicoanálisis freudiano, el ello (id) se encontraría compuesto por los deseos y los impulsos, en cambio; el superyó (superego) basado en la moral que el sujeto considera aceptables y respeta dentro de la sociedad. El yo (ego) por su parte, se referiría al equilibrio, que posibilita al hombre poder satisfacer sus necesidades dentro de los parámetros establecidos por la sociedad.

A modo de complemento, la Real Academia Española define al ego, basándose en el psicoanálisis de Freud como: “Yo, parcialmente consciente, que controla la motilidad y media entre los instintos del *ello*, los ideales del superyó y la realidad del mundo exterior.” (RAE, 10 de julio del 2014)

Por último, a modo de cierre de la definición de conceptos referidos al yo, aludiremos a Carl Rogers (1940) quién menciona que el concepto del yo no sería una representación fidedigna en lo referido a las verdaderas facultades del yo, pudiendo o no estar de acuerdo con éstas, por lo que la correspondencia entre el concepto real y el concepto ideal del yo podría variar de persona en persona. La percepción de nosotros mismos será importante y determinante en nuestra conducta, ya que de acuerdo a lo que nosotros pensamos de nosotros mismos, influirá en nuestra manera de actuar pues la persona conscientemente intenta comportarse de acuerdo a su concepción del yo. Es entonces que cuando se produce una diferencia significativa entre los conceptos reales e ideales del yo, se ocasionará según Rogers (1940), una anormalidad en la expresión del comportamiento y la personalidad de una persona. (Apsique, 10 de julio del 2014)

A partir de todo lo mencionado anteriormente, es que consideramos necesario que el educador permita dentro del aula que el niño/a experimente diferentes situaciones, que ayudan a identificarse como persona singular, por lo que debe existir el planteamiento de experiencias pedagógicas a través de una gama de oportunidades diversas para cada niño y niña. Otro punto importante será el papel del educador mediante la concientización de su salud mental a fin de poder, primeramente, identificar sus propias emociones y ayudar en este mismo proceso a los niño/as, así como también en el control de éstas, con el propósito de influir de manera efectiva y positiva mediante la interacción constante, dentro y fuera del aula con los niños, niñas y sus familias.

Norbert Elias (1990) pone su énfasis en la estrecha relación existente de la sociedad y el individuo, señalando que: *“Los seres humanos individuales pueden, al nacer, ser muy distintos unos de otros en lo referente a su constitución natural, pero es sólo en la sociedad donde el niño pequeño, con sus funciones psíquicas flexibles y relativamente indiferenciadas, se convierte en un ser diferenciado.”* (Elias; 1990, 37) ¿Cuál es nuestra identidad?, ¿Qué es lo que nos pertenece?, ¿Rescataremos nuestra identidad, nuestra cultura? Sin lugar a dudas, el proceso educativo que lideraremos debe estar inmerso en la valoración y rescate de lo que nos identifica como sociedad, incluyendo la historia de nuestros antepasados, envolviéndonos en ella, valorándola, conociéndola y reconociéndonos.

Tal como lo hemos señalado, existen una serie de elementos que configuran e influyen en el sujeto, desde diferentes referentes teóricos que nos han aportado a lo largo de la historia. ¿Entonces por qué existe una debilidad en el desarrollo de este ámbito?, si bien se conoce a grandes rasgos a que nos referimos cuando hablamos de identidad, no se ha tomado conciencia de la importancia del contexto socio-cultural que forma parte de la vida de nuestros niños y niñas, y en la mayoría de los casos tampoco se ha dado el espacio necesario para que ellos/as se reconozcan como personas únicas e irrepetibles, con características e intereses diferentes a los demás. Es

por esto, que como futuras profesionales de educación de infancia, debemos brindar las oportunidades necesarias para desarrollar esta dimensión, la cual será la base para que como persona en un futuro, nuestros niños y niñas tengan en claro cuáles son sus preferencias, gustos, características y fortalezas, conociendo, a su vez, sus propias raíces y cultura, que forman parte de sus vidas.

5.3.3 CONVIVENCIA

Continuando con los núcleos dentro de este ámbito, se presenta el último de éstos, es decir, la convivencia que se define según las bases curriculares de educación parvularia como *“Establecimiento de relaciones interpersonales y formas de participación y contribución con las distintas personas con las que la niña y niño comparte, desde las más próximas y habituales que forman su sentido de pertenencia, hasta aquellas más ocasionales, regulándose por normas y valores socialmente compartidos.”*

(BCEP; 2001, 51)

Dentro de este mismo segmento, se señala como Objetivo General para potenciar la capacidad de la niña y del niño de: *“Establecer relaciones de confianza, afecto, colaboración, comprensión y pertenencia, basadas en el respeto a las personas y en las normas y valores de la sociedad a la que pertenece”* (BCEP; 2001, 51) En relación a este objetivo, siendo un aspecto importante la pertenencia y sociedad, María Victoria Peralta (2005) dice que el niño/a, como todo ser humano, posee una necesidad de identificación cultural y de pertenencia, que es necesario satisfacer. El niño está en una etapa de enculturación temprana, que es frágil a los estímulos no coherentes, por lo que hay que cuidar este proceso. Como complemento, menciona que cada cultura crea sus sistemas de socialización y enculturación propios, los que son necesarios de considerar en toda propuesta educacional pues conllevan un conjunto de símbolos y códigos importantes para el proceso de transmisión y así mismo en los contenidos que se desarrollan.

Entenderemos, entonces, que la pertenencia cultural se relaciona estrechamente con el núcleo de identidad, en donde se realiza el proceso de identificación cultural, es decir, de nuestra pertenencia cultural; nuestro sentido de pertenencia, lo que nos pertenece y lo que, de algún modo u otro, nos ha ido formando en el transcurso de los años.

Respecto al desarrollo y fomento de la pertenencia cultural en los procesos educativos, María Victoria Peralta (2005) afirma que: *“A partir de la revisión de los programas educativos oficiales, de los currículos específicos que se desarrollan a nivel de aula, de la bibliografía y de la investigación especializada que se produce en la región, de los currículos de formación de los docentes, se detecta que se basan casi exclusivamente, para sus propuestas y orientaciones, en aportes originarios de países “desarrollados”. Se evidencia así una falta casi total de aportes propios, o de vinculaciones teórico-prácticas más cercanas a nuestras realidades socio-culturales, situación que se sigue constatando en muchos países. También se detecta a través de la aplicación de currículos hegemónicos de tipo “centralista”, a la totalidad de la población educacional, perteneciente a las diferentes regiones, provincias, distritos o comunas de los respectivos países.”* (Peralta; 2005, 26)

Nos encontramos inmersos en una preocupante situación, pues la escasa o nula pertinencia cultural de los currículos irá agotando poco a poco nuestro legado cultural, en donde las futuras generaciones ignorarán lo que ocurrió en nuestras tierras, y cómo la historia tiene estrecha relación con nuestras facciones, nuestra forma de hablar, nuestros ritos y tradiciones; muchos de los cuales, lo más probable, es que se pierdan y dejen de transmitirse de generaciones en generaciones. María Victoria Peralta (1996) también menciona que: *“La escasa pertinencia cultural de los currículos en Latino América, expresadas en la falta de acogida de valores y preocupaciones propios de las culturas específicas de las variadas comunidades, genera importantes consecuencias no solo en los educandos, al afectar su identidad cultural y sentido de pertenencia, sino en el desarrollo mismo de las familias y comunidades, en cuanto disminuye las posibilidades de potenciar y optimizar su acción educativa con las nuevas generaciones, lo que sin duda es un hecho preocupante. A lo expresado se agrega otra situación más delicada aun. Muchas veces un currículo “impertinente”, en vez de consolidar los nexos de los niños con sus familias y comunidades, los va distanciando, al favorecer conductas o visiones confrontacionales con las de sus mayores, sin insertar este*

cambio en un sistema que proteja el “encuentro” comprensión entre las mismas culturas. (Peralta; 1996, 35)

Nos encontramos entonces con una de las problemáticas que afectan el desarrollo de la educación, tanto infantil como en general, y que interceden de esta forma con la significatividad de la educación, aspecto que debe ser abordado tanto a nivel nacional como a nivel de aula, siendo el educador quién posee la importante misión de fomentar la pertenencia cultural de cada niño y niña, dentro de currículos pertinentes con nuestra cultura. Será trascendental entonces trabajar desde las aulas, ahondando en la pertinencia cultural de los currículos, considerando las diversas realidades y demandas socioculturales, recogiendo aportes culturales de pueblos originarios y de aquellos que han surgido del mestizaje. Debemos procurar preservar el amplio patrimonio cultural del cual somos parte, tanto directa como indirectamente; conformando nuestra identidad. Será labor de nosotros, profesionales de la educación, propiciar en niños, niñas, familias y comunidad, el interés por re-conocernos y valorarnos, trabajando en conjunto en pro de una educación cultural pertinente que refleje nuestra propia identidad.

En relación a lo mismo, María Victoria Peralta (1996) en su libro “Currículos Educativos en América Latina”, menciona la situación de los docentes en América Latina en función de su autonomía curricular, diferenciando dos tipos de educadores, algunos de ellos quienes realizan su quehacer educacional de manera rutinaria al verse obligados a aplicar currículos absolutamente determinados por otros, y para cuya implementación deben estar continuamente informándose. (Peralta; 1996). Por otro lado, se encuentran aquellos educadores que realizan una labor creativa, diseñando sus propios currículos, basados en criterios y orientaciones de tipo general y nacional, al mismo tiempo en que se nutren activa y constantemente de las características, necesidades y aspiraciones de sus educandos y, así mismo, de las comunidades que se encuentran involucradas en el proceso educativo.

¿Cuál de los tipos de docentes seremos nosotros?, ¿De qué forma asumiremos nuestro profesionalismo a fin de favorecer el crecimiento, tanto de los alumnos como de los docentes? Sin lugar a dudas, debemos ejercer nuestra labor profesional de manera activa y ética.

Concluyendo este aspecto del currículo, es importante además, percatarnos de cómo se relacionan los núcleos y aprendizajes esperados al abordar dentro del ámbito en cuestión, pues cada uno de ellos, de forma directa/indirecta, se entrelazan como una cadena y se desarrollan de manera conjunta, pues el niño/a al formarse de forma autónoma le permite involucrarse en sociedad y así al mismo tiempo se identifica como individuo, reconociendo su identidad y diferenciándose de los demás, producto de las relaciones con otros/as.

Es en la sociedad donde el niño/a va formando su personalidad, aspecto que ha sido abordado anteriormente en el núcleo de Identidad. Al respecto Norbert Elias (1990) en el libro “La Sociedad de los Individuos”, agrega que el desarrollo de las relaciones interpersonales que realiza el niño y niña, es lo que desencadena poco a poco la manera en que se desarrolla realmente la individualidad. Dentro de la edad inicial, la sociedad juega un papel trascendental para el niño, ya que en dicha etapa éste necesita con mayor urgencia de la sociedad. *“El niño no sólo es mucho más moldeable que el adulto. El niño necesita ser moldeado por otros, necesita la sociedad para convertirse en un adulto psíquico. En el niño no son sólo los pensamientos, no son sólo los comportamientos dirigidos conscientemente los que están constantemente formándose y transformándose en y mediante su relación con los demás, sino también las tendencias instintivas, los comportamientos dirigidos instintivamente.”* (Elias; 1990, 41). Además de esto, agrega que si el niño/a no asimila los modelos preformados socialmente y, por ende, sus funciones psíquicas no son modeladas por éstos, el niño/a será durante toda su vida poco más que un animal.

Es entonces que la persona nace en sociedad y necesita desarrollarse en ella, pues así favorece la adaptación al medio, lo que nos posibilita poder desarrollarnos y sobrevivir. De acuerdo a esto, Aristóteles (355 a.C.) Plantea que el hombre es un animal social (zoon politikon) necesita de los otros de su especie (padres, familia, comunidad) para sobrevivir y madurar, aludiendo a que nacemos en estado más inmaduro que cualquier otro animal. Por otro lado, acentúa el rol imprescindible que cumple la función lingüística, lo que permite que el ser humano pueda comunicarse y organizarse formando diferentes “culturas”, la que es aprendida por el individuo y que nos permite como seres humanos, agruparnos en familias, comunidades y estados. De esta forma el ser humano está en un constante proceso de socialización, la cual sigue teniendo una enorme importancia en los primeros años de vida de las personas. Para Vygotsky (1947) la interacción social se convierte en el motor del desarrollo, recalcando que el proceso de enseñanza-aprendizaje se produce más fácilmente en situaciones colectivas.

Debemos mencionar que la relación existente entre el ser humano y la sociedad es fundamental, siendo uno de los aspectos beneficiados la comunicación. Norbert Elias (1990) señala que: *“El ser humano no puede adaptarse de modo únicamente natural a la comunicación con otros seres semejantes, sino que necesita por naturaleza de la adaptación a través de otras personas, de la adaptación social.”* (Elias; 1990, 56) Entonces, la sociedad juega un papel trascendental en el desarrollo de una persona, permitiéndonos relacionarnos con otros a partir del lenguaje. *“La sociedad en la que una persona crece es el factor que decide cuál será el lenguaje que poco a poco irá tomando forma en el aparato fonético de la persona”. Y los usos lingüísticos personales, el estilo más o menos individual del habla, que la persona puede poseer de adulta, constituyen una diferenciación en medio del lenguaje con el que la persona se ha criado; están en función de la historia individual de la persona dentro de su grupo social y de la historia de éste.”* (Elias; 1990, 57)

A modo de conclusión, debemos señalar que nosotros, como profesionales de la educación, debemos propiciar las relaciones interpersonales, tanto entre párvulos, como párvulos-adultos, para así formar vínculos afectivos y seguros de comunicación, lo cual es fundamental para el desarrollo social del niño/a para que pueda desenvolverse de forma segura y efectiva en su vida. Para facilitar satisfactoriamente estos dominios es fundamental fomentar la participación, involucramiento con la propia cultura, comunidad y colaboración, trabajando en conjunto, tomando en cuenta valores y normas de convivencia.

5.4 DIDÁCTICAS DE LA DIMENSIÓN PERSONAL Y SOCIAL

Luego de haber revisado teóricamente los conceptos de persona, sujeto, identidad y convivencia, entre otros, a fin de conocer e interpretar lo que debemos potenciar y las posibilidades de entregar a los niños y niñas, con el objetivo de permitirles desarrollar de manera significativa su dimensión personal y social. Para esto será necesario conocer estrategias a través de didácticas, que nos permitan posibilitar dichas oportunidades de la manera más pertinente y oportuna, considerando el contexto en el cual se desenvuelve cada niño y niña.

Al respecto, nos enfocaremos en cuatro didácticas, que a nuestro parecer, entregan herramientas que nosotras, como agentes educativos podemos rescatar y adaptar a nuestro contexto, fomentando el desarrollo de la dimensión personal y social y respetando el proceso único que vivencia el párvulo.

Rudolf Steiner (1919), Loris Malaguzzi (1985), Celestin Freinet (1920), Feldman (1994) y Gardner (1990) -estos últimos a través del proyecto Spectrum (1984)- entregan una visión muy similar del niño/a, coincidiendo en varios aspectos fundamentales que abordaremos en este capítulo. Es de esperar, que a raíz de la visión que estos autores presentan del niño, podamos orientar nuestro actuar, partiendo desde las conceptualizaciones que adoptemos - y la adaptaciones que realicemos-, a las didácticas que consideremos significativas y pertinentes, a fin de promover el desarrollo de la dimensión personal y social en la primera infancia.

Es importante tener en consideración, que si bien estos autores nos entregan múltiples herramientas pedagógicas, que el educador puede considerar en sus prácticas pedagógicas con los niños y niñas de segundo nivel de transición, siempre será necesario y fundamental tener en cuenta la importancia de adaptar aquello que se ha considerado conveniente de rescatar, teniendo presente que se debe conocer el propio contexto que envuelve al niño a fin de reconocer su realidad y desde ahí proponerles –tanto al párvulo,

como a sus familias-metodologías que vayan acorde a la pertenencia cultural, como también basadas en las necesidades que se detecten dentro y fuera del aula.

5.4.1 RUDOLF STEINER Y LA PEDAGOGÍA WALDORF

Rudolf Steiner, es uno de los autores del que quisiéramos rescatar ciertos aspectos de su pedagogía. Nace en Austria en el año 1861 y muere en suiza en

1925. Steiner es reconocido por fundar la antroposofía, educación Waldorf, agricultura biodinámica, medicina antroposófica, y la nueva forma artística de la Eurytmia. Rudolf se desempeñó como Filósofo, Erudito literario, Educador, Artista, Autor Teatral y Pensador Social.

Como se mencionó anteriormente, uno de los legados de Rudolf Steiner es la educación Waldorf, la cual presenta como objetivo educar en su totalidad al niño y niña. La pedagogía Waldorf representa una metodología activa y creativa que surge a raíz de las necesidades de cada niño/a, a partir de la constante exploración y visión del proceso madurativo de los párvulos por parte de cada educador.

Antonio Malagón (2008), director del Centro de Formación de Pedagogía Waldorf, señala que *“El objetivo máximo es el de respetar el proceso madurativo de cada alumno y equilibrar y fomentar sus capacidades intelectivas, su sensibilidad artísticas y su fuerza de voluntad para conseguir una formación que, cuando adulto, le permita responder a los desafíos de la vida y para que aporte nuevas ideas y proyectos a la sociedad futura.”* (Malagón; 2008, 2).

Contexto Histórico Pedagogía Waldorf

¿Bajo qué contexto histórico surge la pedagogía Waldorf? La pedagogía Waldorf surge en el marco del gran movimiento de escuelas nuevas de comienzo del siglo XX (1919), en Stuttgart, Alemania. Este movimiento surge a raíz de la observación de nuevas necesidades en la infancia, planteándose un modelo didáctico y educativo, totalmente diferente a la educación tradicional,

concibiendo al niño/a como el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que se denomina como “Paidocentrismo”, dejando de considerar al educador como el punto de referencia elemental -“Magistrocentrismo”- convirtiéndose, así en un dinamizador de aprendizajes al servicio de los intereses y necesidades de los niños y niñas.

Hasta el año 1933 se abrieron varias escuelas en el centro Europa y Gran Bretaña, las cuales fueron cerradas por el régimen nacional socialista alemán, lugar en donde muchos maestros fueron encarcelados. Posteriormente en año

1945 este movimiento pedagógico fue retomado extendiéndose por más de noventa países. En la actualidad, la pedagogía Waldorf se ha expandido dentro de más de 2000 centros educativos, entre ellos Chile.

Cabe destacar que la pedagogía Waldorf, que se implementa en cientos de centros educativos a nivel mundial, se imparte tanto en colegios privados, subvencionados como en escuelas públicas. Estas últimas, en Suecia, U.S.A Finlandia, Suiza, entre otros, mientras que en Chile se imparte dentro de colegios privados que abarcan sólo la zona centro y sur, entre los cuales podemos destacar el primer colegio Waldorf dentro de nuestro País, fundando en 1979 dentro de la comuna de Peñalolén; “Giordano Bruno”, mientras que el más reciente se encuentra en la ciudad de Pucón, instaurando en el año 2006; “Colegio Waldorf Pucón”

Contexto Social-político Pedagogía Waldorf

La pedagogía Waldorf surge dentro de un contexto social-político enmarcado por la Primera Guerra Mundial. Al mismo tiempo, Rudolf Steiner lidera un movimiento llamado Trimenbración Social, basado en la creación de un espacio de autonomía y de mutua relación entre los tres campos visualizados, considerando dentro de éste la vida cultural-espiritual, la organización jurídico-política y la vida económica, postulando como

fundamental la iniciativa individual amparada en la plena libertad y basadas en la libertad, igualdad y fraternidad.

A raíz de esto, Steiner comienza a recorrer Alemania dando a conocer la Trimembración social, instancia en donde recibe una propuesta de Emil Molt, director de una fábrica de cigarrillos, para formar una escuela destinada a los hijos de la fábrica “Waldorf Astoria” (Colegio Rudolf Steiner, 12 de junio del 2014)

Rudolf Steiner y las didácticas

Para Rudolf Steiner el nuevo encuentro entre seres humanos se convierte en el momento más importante del acontecer educativo.

Uno de los fundamentos pedagógicos de la educación Waldorf se basa en una visión del hombre, que plantea que su desarrollo se divide en tres etapas llamadas septenios, las cuales duran siete años cada una, siendo estos desde los cero a siete años, de los siete a catorce años y de los catorce a veintiún.

En el primer septenio, que nos convoca, está muy ligado a los sentidos, al desarrollo del cuerpo y a la imitación, por lo que en esta antroposofía se elige la manera de educar al niño y la niña, respetando y basándose en estos procesos.

Rasgos característicos de la pedagogía Waldorf

Rol del docente:

El pedagogo responsable e implicado en esta acción, debe liberarse, una y otra vez, de los prejuicios del ser humano, entregando la disposición para la autoeducación y para la propia evolución del adulto, en el encuentro con los niños/as. Así mismo, debe respetar y desarrollar los septenios en los que se encuentra la persona, en el caso de la educación inicial el educador debe

intencionar aprendizajes acorde a esta etapa, siendo fundamental la personalidad de éste, por lo que debemos ser conscientes y ejemplares ante el niño o niña en esta edad, ya que los niños y niñas aprenden por medio de la imitación.

El juego libre:

El juego libre es uno de los aspectos más destacados de la pedagogía Waldorf, el cual tiene como eje central la expresión espontánea que tiene el niño/a, es decir, la expresión espontánea por la que se sitúa y vincula con el mundo, permitiendo la exteriorización de su vida infantil, totalmente propia y genuina. *“El juego libre no es consecuencia de una planificación mental previa, sino que se produce de una manera espontánea. Hay que cultivar el establecimiento de las condiciones apropiadas para esta forma de exteriorización, conformando el entorno de la manera lo más amplia posible y sin llevar a cabo una intervención directa sobre los niños/as. Con esa estructuración del entorno han de garantizarse la necesaria seguridad y los estímulos que crean para el niño/a el espacio libre que le permite llegar a la actividad del juego por sí mismos y de una manera espontánea. Ahí reside una de las responsabilidades centrales del educador.”* (Sabmannshausen & Kügelgen; 2002, 21)

Material-espacial:

Rudolf Steiner (1919) sostiene que los niños/as esperan que las cosas estén en su sitio ya que es una actitud que les ofrece seguridad en su actividad diaria, esto debido a que presentan la necesidad de un ordenamiento básico de los materiales, para saber desde donde partir y poder intervenir en el juego repleto de fantasía.

Por otro lado, el material, es decir, el juguete en sí, no será interesante para el niño/a si este tiene sus funciones preestablecidas y limitadas. *“El niño/a necesita un entorno material libre de funciones preestablecidas y que no actúe*

condicionadamente. Todo lo que sea „natural“, es decir, lo que no esté sometido al proceso cultural, está libre de funciones; por eso, los materiales naturales más sencillos son los objetos que mejor estimulan el juego libre.” (Sabmannshausen & Kügelgen; 2002, 30) Por esto el material que se utiliza con los párvulos son telas, maderas, algodón, seda; en definitiva, deben ser materiales verdaderos, naturales, ya que se tratan de hacer cosas que tengan sentido real.

La planificación:

Los maestros de infantes se encuentran todos los días antes de comenzar la jornada educativa, para hacer un verso en conjunto y luego se dirigen cada uno a su nivel siguiendo el ritmo de cada día, ya que para cada día hay experiencias planeadas que hacer como: realización de galletas, caminatas al aire libre, relatos de cuentos, cantos, juegos, comida, telar, etc.

La planificación de un kínder se basa en la rutina de una casa, es la reproducción del hogar, pero fomentando aún más la convivencia. Son las tareas de la casa las que realizan los párvulos como doblar la ropa, planchar, hacer pan, lava la loza, etc.

Los educadores se reúnen todos los jueves por la tarde a planificar los ritmos de los días, semanas y años. Ritmos es la expansión y contracción del cuerpo, que ayudan a las fuerzas vitales.

La evaluación:

Las evaluaciones para kínder son conversaciones que se mantienen con los apoderados sobre los niños y niñas, para lo cual se realizan reuniones donde se tratan las necesidades y fortalezas de los párvulos.

Estructuración del tiempo:

Para Rudolf Steiner (1919) debe existir un ritmo y rutina diaria estable, es decir, una organización básica en el acontecer temporal, ya que brinda seguridad a los niños/as, dándoles la posibilidad de atenerse a lo que va a

sucedier. *“Está claro que cada persona necesita establecer cierto orden en la imagen del tiempo que rige para ella. Logrando así una cierta seguridad en su propia vida; la enorme importancia de este fenómeno, sin embargo, se concentra en los primeros años de vida.”* (Sabmannshausen & Von Kùgelgen, 2002).

5.4.2 LORIS MALAGUZZI Y LA PEDAGOGIA REGGIO EMILIA (REGGIO APPROACH)

“Los niños tienen 100 maneras de expresarse, pero les robamos 99”, postulaba Loris Malaguzzi (1985), creador de una metodología educativa llamada Reggio Emilia.

Será necesario conocer, primeramente, cómo nace la pedagogía de Reggio Emilia; para ello es fundamental conocer al autor de esta teoría.

Loris Malaguzzi nace en Corregio, en 1920. Durante más de cincuenta años vive, investiga, proyecta y realiza experiencias concretas en Reggio Emilia, ciudad en la que construye su universal pedagogía.

Malaguzzi (1985) no sólo fue reconocido en el ámbito pedagógico, ya que también se destacó en el área deportiva y teatral. En 1954 crea el Teatro Club, junto al poeta Corrado Costa. En 1992, en su actividad pedagógica, recibe el premio Lego, que se le otorga anualmente a personas o instituciones que han contribuido de forma excepcional a mejorar la calidad de vida de los niños y niñas en cualquier parte del mundo; en 1993 le conceden en Chicago el Premio Khol, que galardona a eminentes personalidades de la pedagogía. Hasta su defunción, el 30 de enero de 1994, Malaguzzi continuó tenazmente trabajando en innumerables proyectos, sólo con un objetivo; “luchar decididamente por el desarrollo de las potencialidades de todos los niños, niñas, mujeres y hombres, allí donde se encuentren”

Entenderemos entonces que el pensamiento de Malaguzzi tiene como eje central el que los niños y niñas puedan aprender con el trabajo que ellos mismos crean; aprenden de sus actividades, como de sus recursos, pues ellos son la figura central de sus construcciones, del conocimiento, pensamiento y comprensión. Es decir, la experiencia será fundamental para que los niños y niñas puedan ir desarrollando sus habilidades, otorgándole un

sentido mayormente significativo a las acciones que ellos mismos se encuentran realizando.

Malaguzzi (1985), entonces, plantea que el aprendizaje significativo se construye por medio de la experiencia, por lo tanto, el objetivo principal de este autor es crear una escuela en donde los niños y niñas sean protagonistas de sus propios aprendizajes.

La misión de la educación es un punto trascendental que debe ser esclarecido desde su inicio cuando se pretende proponer una forma de pedagogía. Al respecto, Bruno Ciari (1961), colaborador de Loris Malaguzzi, expresó así su visión: *"La educación debe liberar la energía y las capacidades de la infancia, así como promover el desarrollo armónico de los niños en todas las áreas: la comunicativa, social, afectiva, y un pensamiento crítico y científico"*. (Ciari; 1961,1)

Las escuelas de Reggio Emilia tuvieron la oportunidad de trabajar y contar con la colaboración de Loris Malaguzzi desde el principio, además de la unión a lo largo del tiempo de gente como Gianni Rodari (1961), gran creador de gramática y cuentos infantiles, y con la ayuda de Bruno Ciari (1961), uno de los mejores y más apasionados pedagogos infantiles del momento. También, contaron con un enorme abanico de referencias e inspiraciones, tanto teóricas, como de autores, tales como: Rousseau, Pestalozzi, Froebel, Bovet, Ferrière y Dewey; posteriormente Decroly, Gramsci, Freinet, Erikson, Piaget, Vigotski, Bruner, Freire, Maslow, Rogers, Gardner, entre otros.

Es importante señalar que, además de considerar a todos estos autores, la pedagogía de Loris Malaguzzi (1985), también investigó a otros autores, estudiando sus teorías y concepciones a fin de poder rechazarlas de forma explícita.

Loris Malaguzzi (1985), menciona de forma decidida, haciendo muy clara su postura: *"La escuela que construyeron con sus propias manos, debe ser diferente para educar a los niños de diversas maneras. La ecuación es simple:*

si los niños tienen verdaderos derechos, entonces deben tener las oportunidades para desarrollar sus inteligencias y poder estar listos para el éxito". (Malaguzzi; 1985, Artículo 1) Con esto sentaron las bases para la definición acerca de lo que se deseaba para el niño y que continúa presente en cada escuela de Reggio Emilia: una persona con capacidades, potenciales y derechos.

Contexto Histórico Pedagogía Reggio Emilia

El contexto en el cual se sitúa el nacimiento de la pedagogía de Reggio Emilia se encuentra estrechamente relacionada con el fin de la Segunda Guerra Mundial, surgiendo en Italia, después de ésta, como una alternativa pedagógica innovadora. Estas escuelas italianas se crean entonces, ante la necesidad social existente por educar a los niños y niñas, como una forma de reconstruir las consecuencias que la Segunda Guerra Mundial había generado dentro de la sociedad.

De esta forma, Loris Malaguzzi (1985), impulsó el proyecto, por lo que desde ese momento es considerado el fundador de esta pedagogía. Con el pasar del tiempo, el enfoque de esta teoría ha ido rescatando aspectos importantes de diversos profesionales de la educación, lo que se ha ido sustentando de cierta forma, a través de la cohesión de diversos conocimientos.

Contexto Social-político Pedagogía Reggio Emilia

En relación al contexto social-político que envuelve el origen de la pedagogía Reggio Emilia, se encuentra el cambio acerca de la concepción sobre escuelas infantiles. Otros aspectos importantes a considerar es el inicio de las transmisiones televisivas en Italia, como también la inmigración del campo a la ciudad y en donde también se inicia el largo y arduo camino de las mujeres por reivindicar la igualdad de derechos. Es decir, en dicho momento comienza a generarse varios cambios, que rompen con lo establecido y, por ende, de forma directa o indirecta, genera que la concepción de las escuelas infantiles cambien,

aumentando la demanda por parte de las mujeres que se inician laboralmente, esto provoca la necesidad de crear más escuelas infantiles, en vista de la realidad social.

Loris Malaguzzi fue nombrado en 1963 director de las escuelas municipales de Reggio Emilia, donde desarrolló un amplio trabajo pedagógico hasta jubilarse, en 1985. Después, continuó su labor hasta su muerte en 1994, divulgándola por todo el mundo mediante viajes, conferencias y una exposición itinerante. Esta experiencia educativa comenzó a suscitar interés internacional hace veinte años hasta el punto de que en 1991, la prestigiosa revista estadounidense "Neesweek", con ayuda de un jurado de expertos internacionales, destacó la Escuela Diana de Reggio Emilia como *"La más vanguardista de todo el mundo en el campo de la educación infantil"*. Según Hoyuelos (2005), sus ideas se han propagado ya por los cinco continentes.

Loris Malaguzzi y las Didácticas

Metodología de la Pedagogía Reggio Emilia:

Esta metodología educativa tiene como concepto central que los niños y niñas no son una caja vacía a la cual se le llena a cada instante, sino más bien son ellos y ellas quienes crean sus propios aprendizajes significativos a partir de sus propias necesidades, relaciones con el entorno y sus pares, en donde se construyen espacios para que niños y niñas comenten, se comuniquen, expresen y compartan experiencias de acuerdo a lo que ellos/as necesiten conocer.

El método educativo está basado en las relaciones y tiene en cuenta las diferentes afinidades y habilidades de cada uno de los niños que componen la clase. Los niños descubren que el fin de la comunicación es mejorar la autonomía de las personas y el grupo. El sistema de relaciones del modelo es tanto real como simbólico.

Los Principios del Enfoque Reggio Emilia:

Hoyuelos, (2005), da a conocer los siguientes principios en los cuales se basan todas las escuelas de Reggio Emilia los mismos que pueden variar en la forma, dependiendo del lugar en el que se apliquen, de los niños y de los recursos.

- Importancia de las relaciones humanas: El punto está en el sentido social en términos de comunidad y cooperación.
- La teoría de los “Cien Lenguajes de los Niños”: Los adultos reconocemos el lenguaje verbal como medio de comunicación principal, pero el niño tiene muchas otras maneras de comunicar.
- La práctica de la escucha: el adulto “baja de su torre” no como “el rey que quiere escuchar al pueblo” sino como quien quiere aprender de otros.
- La valoración de la diversidad y de la complejidad: Aquí la frase “cada persona es un mundo” pasa a la práctica porque se comprende que la concepción homogeneizadora de la enseñanza no cabe en la realidad porque ella es heterogénea. Entonces, la cercanía a un mundo real debe aceptar la diversidad y la complejidad de la interacción de las diferencias.
- La participación de las familias y la sociedad: La labor educativa no es simplemente labor de los educadores formales ni acaba con los horarios de clase. Los padres de familia y demás miembros de la sociedad deben participar y asumir un rol que les corresponde por derecho y deber.
- La escuela colaborativa y comunitaria: Resalta la visión comunitaria de las escuelas Reggio Emilia.
- La formación de los educadores: Los educadores son seres conscientes de su rol en el desarrollo humano de los niños. Por eso se habla de “forma- ción” y no simplemente de “capacitación”.
- Talleres y el Atelierista: El arte es un aspecto muy importante en las Escue- las Reggio Emilia aunque no se trata sólo de una educación artística. Por ello, el taller es el lugar donde se encuentran los

elementos vitales para asegurar la atención al arte, a la investigación visual y a la estética y el atelirista es una persona con conocimientos de arte y que trabaja coordinada- mente con los otros maestros.

- La documentación del desarrollo del niño: Lo común en los sistemas evaluativos es el registro de un número o letra que designa a los aprobados y desaprobados sin ser conscientes de la historia del niño, y es que un niño con habilidades verbales, pero no matemáticas, probablemente no tenga los mismos resultados en términos cuantitativos; sin embargo, el progreso que haya desarrollado desde su punto de inicio puede ser mucho más importante y significativo que el de otros. Es decir, es probable que ese niño aprendiera y se desarrollara más que otros para quienes siempre les fue sencilla la materia. He ahí un ejemplo en materias tradicionales, pero el registro de ese progreso, en forma cualitativa, es aplicable a cualquier aspecto cognitivos, emocional o físico. El fin es la comprensión del niño/a y no la traducción de lo cualitativo en una nota.
- El redescubrimiento de la creatividad: La creatividad es concebida como un rasgo inherente de cualquier persona; ya que no es una cuestión solamente artística o de inspiración, sino una facultad desarrollable y de aplicación genérica. Sea un ejemplo no artístico, al resolver un problema o un ejercicio de matemáticas, lo típico es que se sugiera una vía de solución que al final todos tendrán en sus cuadernos. Sin embargo, incluso para las ciencias exactas, existe más de una solución posible. A la persona que se le ocurrió esa forma diferente de resolver el problema, lo llamamos listo, pero en realidad lo que ha hecho es manifestar su creatividad.
- La calidad del espacio y el ambiente: Lo más común es que al hablar del ambiente del aula se crea que se trata de la decoración del lugar, para que el alumno se sienta cómodo y dispuesto al aprendizaje. En este caso, se trata de algo más: amoblar, distribuir, utilizar elementos que faciliten el aprendizaje no sólo porque se “siente bien”, sino porque encuentra útiles los objetos que se encuentran en su salón

Currículo utilizado en Reggio Emilia:

El currículo emergente presenta dos modelos importantes: el enfoque curricular participativo social y el enfoque curricular centrado en la persona.

- Enfoque curricular participativo social: Coloca su acento en el aprendizaje y el cambio colectivo. Emergente a partir de la realidad más cercana del alumno y con esto se definen los contenidos y las actividades del proceso de enseñanza.
- Enfoque curricular centrado en la persona: Se prioriza el aprendizaje y el cambio individual, siendo el objetivo de la educación la persona, centrándose enteramente en la existencia humana.

El currículo valora los aspectos afectivos y emocionales que se construyen a partir del alumno. La educación centrada en la persona prioriza tres principios básicos que son: La libertad, La autonomía y la transcendencia.

Rol de los docentes:

A diferencia de la educación tradicional, el método Reggio Emilia no dispone de un currículum establecido, al cual los niños deban ceñirse. Los docentes toman el rol de facilitadores para que los párvulos se desarrollen, a la vez que van registrando el proceso de cada uno de ellos/as.

Rol del niño/a:

El niño es un ser extraordinario, complejo e individual que existe a través de sus relaciones con los otros y siempre dentro de un contexto particular. Desde el comienzo de su vida el niño surge como co-constructor, de conocimiento, cultura y de su propia identidad. Es entendido y reconocido como un miembro activo de la sociedad; en palabras de Loris Malaguzzi, se trata de hacerlo "*rico en potencial, fuerte, poderoso y competente*". (Burshan, 2007). Al tener una visión de "niño rico", se considera el aprendizaje como un proceso

cooperativo, construyendo conocimientos en conjunto. Por el contrario, la visión de “Niño pobre” hace referencia a una imagen de éste como un individuo carente, receptor pasivo y seguidor de una senda impuesta por los adultos

Evaluación:

Las escuelas de Reggio utilizan la documentación como una herramienta para evaluar los procesos de aprendizaje. Cada actitud, cada gesto o palabra, el interés y participación de los niños y niñas, lo cual es valioso para los maestros, por lo que se realiza un registro del proceso. Es importante que el registro y documentación sea realizado por dos o más educadoras. Para la documentación, es necesaria la observación, como una forma de indagar y conocer las capacidades, las relaciones, el modo de actuar, los pensamientos de los niños y niñas, cuando trabajan en grupo o individualmente.

A través de la lectura realizada a Alfredo Hoyuelos (2005), quién habla sobre el proceso de documentación como una forma de evaluar en las escuelas de Reggio Emilia, siendo la documentación una forma de narración y argumentación, se puede determinar que el autor afirma que el proceso de documentar es una herramienta para la labor educativa, la cual tiene como foco principal interpretar lo que experimenta el párvulo y lo que dicha experiencia ha supuesto para él/ella, buscando comprender el sentido de lo que hacen. Documentar entonces, significa dejar constancia estética y narrada de manera visual, audiovisual o escrita del proceso vivenciado por el niño y niña.

La documentación, según nuestra opinión, es una estrategia positiva para dar cuenta del proceso de aprendizaje que ha liderado el párvulo, intentando vislumbrarlo a la comunidad a fin de que observen y comprendan las distintas maneras en que el niño/a se comunica, dejando a la luz aquellos detalles (importantes) que muchas veces suelen pasar desapercibidos por su simpleza y/o factores externos, pero que si observamos minuciosamente,

podremos rescatar características importantes del niño y niña, a fin de reflexionar, posteriormente, del proceso de construcción que experimentan.

Dentro de la labor educativa, el proceso de evaluación del niño y niña es una instancia que debe ser valorada, velando por no “encasillar” con un solo resultado. Los estándares de evaluación mayormente utilizados suelen ser muy tajantes con los niños y niñas, ignorando el proceso que éste ha vivenciado, y del cual se pueden contemplar detalles que hablan por sí solos. Es por esta razón que la documentación juega un papel importante en la labor educativa, pues permite valorar el proceso del niño y niña, reflexionando en torno a esto y posibilitando también que el centro educativo “de cuenta” a la comunidad, argumentando lo que en ella se realiza, y así mismo, nos permite, a los educadores, planificar posteriores experiencias de aprendizaje acordes a los intereses, necesidades y características de cada párvulo.

Espacio:

En la pedagogía Reggio Emilia tienen gran importancia al espacio y el ambiente, ya que se da referencia acerca de un tercer maestro, que motiva e invita a crear y descubrir. Se privilegia el trabajo en espacios abiertos e iluminados, con paneles de vidrio en lugar de murallas, ya que la luz natural es un material más con el cual trabajar. La estructura propicia el trabajo colectivo, con herramientas y materiales siempre disponibles para utilizar por cualquier niño y adulto. No hay mesas ni sillas fijas, todo se adapta a las necesidades de los niños y niñas.

El ambiente es donde se desenvuelve el niño y niña, por lo que debe ser placentero, alegre y con todos los elementos necesarios para que interactúen de una manera libre y clara con sus pares y profesores. Si bien esta metodología se basa en las potencialidades de los niños/as y en una construcción de aprendizaje, también se incorpora la importancia de la interacción que obtenga el niño/a, ya sea con sus pares, profesores, comunidad y familia. Esta última es una valoración importante, ya que al involucrar a los

padres permite de alguna manera autorizar a la escuela respecto a la metodología que se le va a incorporar a los niños, es decir, desarrollar en los niños la capacidad por el interés y curiosidad, construyendo su propio aprendizaje por medio de las experiencias, garantizando de esta forma la tranquilidad y bienestar para el niño/a, considerando tanto sus necesidades como también sus derechos.

El contexto, sin duda, repercute en el aprendizaje del niño y niña, por lo que la sala en donde trabaje el educando debe ser adecuada a la metodología y a los objetivos que se pretenden obtener. Sin embargo, se debe tener presente que no se trata sólo de decorarla, sino más bien saber distribuir la sala con cuyos materiales que cumplan con el objetivo, de manera que no distraigan la concentración de los niños/as. A modo de ejemplo; los muros para la creación de exposiciones o recurrir a los llamados “rincones” ya sea de lenguaje, matemática, juegos, entre otras.

Las escuelas de Reggio están construidas de tal manera que al entrar en ellas comunican vitalidad, gran diversidad de materiales coloridos y ordenados, que se encuentran al alcance de los niños y niñas.

5.4.3 CELESTIN FREINET Y LA PEDAGOGÍA FREINET

Otro de las didácticas que hemos considerado en nuestra propuesta es Célestin Freinet, (1896) quién fue un pedagogo francés, creador de las técnicas que llevan su nombre, utilizadas en numerosos métodos de investigación pedagógica. Algunos lo conocen como método pero él lo menciona como técnicas ya que dice que las técnicas se pueden adaptar a diferentes contextos y pueden ser actualizadas a diferencia del método que es cerrado y que no puede tener cambios.

Célestin Freinet nació en los Alpes franceses de Provenza, donde realizó labores de pastor siendo niño. Este hecho lo puso siempre en contacto con la naturaleza, con la tierra y con la gente en el seno de una familia humilde. Su origen campesino se traslució en toda su obra. Es uno de los más importantes innovadores en la educación del siglo XX. Fue un maestro de pueblo, lo que le confirió el valor de que sus propuestas nacen de la realidad escolar cotidiana.

Contexto histórico Pedagogía Celestín Freinet

El contexto histórico que envuelve a la pedagogía de Celestín Freinet (1896) se encuentra enmarcado por la Primera Guerra Mundial. Celestín (1896), en su etapa de adolescencia se titula de la Escuela Normal como maestro elemental, a lo que posteriormente es incorporado a las filas en la Primera Guerra Mundial, siendo herido de gravedad en un pulmón debido a una bala, lo cual lo perjudicó en su labor pedagógica. Es entonces que en 1920 se incorpora como maestro adjunto en un pequeño pueblo, en donde comienza a vivir una experiencia educativa decepcionante y deplorable dentro de una escuela tradicional, que no le satisface y en donde los alumnos se aburren a cauda de la rutina escolar. *(Imbernón; 2010, 19 - 20)*

Su descontento con la realidad experimentada, le impulsa a tratar de cambiar esa escuela y estudiar cómo salir de ella, ya que en ese entonces debía preparar su examen de inspector de primaria. Los principales textos pedagógicos estudiados por Freinet, tienen como autores a Rousseau, Pestalozzi, Ferrière, Decroly, Montessori, Claparède, Bovet, Rabelais y la pedagogía libertaria de Hamburgo, Marx y Lenin. La lectura de estos autores, motivarán las inquietudes de su futuro pensamiento pedagógico y su nueva práctica escolar, intentando acercar la actividad escolar a la vida de los niños/as, por lo que en ese entonces comenzará a practicar nuevas técnicas didácticas. *(Imbernón; 2010, 20)*

En octubre de 1922, al graduarse de letras, es nombrado inspector y profesor de letras de la Escuela Superior de Bringoles. Pero al no sentirse satisfecho decide volver a su antigua escuela elemental. Más tarde, en 1925, viaja a Rusia en donde conoce a la esposa de Lenin y en ese tiempo actual Ministra de Educación y comienza a tener más acercamiento a la pedagogía de los

„complejos de interés“ (que luego las adaptara utilizando la expresión „centros de interés“). Es en esta época cuando Freinet (1896) concluye que la aplicación de una nueva educación sólo es posible si en la escuela existe la posibilidad de contar con un material didáctico que promueva la actividad del alumnado; lo que lo llevo a entusiasmarse por la búsqueda de ese material y a pensar cómo poder promover en él una nueva educación en las escuelas rurales, que en ese entonces estaban en condiciones precarias. *(Imbernón; 2010, 21)*

Contexto social-político pedagogía de Celestín Freinet

En 1926, ocurren dos sucesos fundamentales y que marcaran la vida de Freinet (1896): la creación del primer grupo de maestros impresores, teniendo como objetivo adquirir y extender la técnica de la imprenta en la escuela; y la boda con Élise, quien fue una maestra colaboradora durante su

vida. A partir de esta etapa de su vida, comienza a publicar en varias publicaciones y revistas sus técnicas educativas. Participa en la creación de cooperativas de campesinos, organiza congresos, viaja, milita activamente en el Partido Comunista francés y en el frente Popular. Debido a problemas políticos, en 1933, es destituido de la escuela rural donde trabajaba, por lo que funda la escuela de Vence (1935). *(Imbernón, 2010; pág. 22)*

Posteriormente, en los inicios de la Segunda Guerra Mundial, en 1939, Freinet (1896) es detenido e internado en el campo de concentración de Saint Maximin y en el de Saint Sulpice-du-Tarn. Fue liberado en 1941 y se hará parte de la resistencia francesa de Béassac, la cual dirigió hasta el final de la guerra. Cuando ésta terminó, hasta el día de su muerte, acaecida el 8 de octubre de 1966 en Vence, ocurrieron acontecimientos importantes en su vida: fue expulsado del partido comunista y vuelve a fundar la escuela de Vence en 1947 reorganizando el movimiento. *(Imbernón; 2010, pág. 23)*

Freinet (1896) es un pedagogo, producto de su época (Imbernón; 2010, pág. 16) por lo que las principales influencias que forman parte de su pedagogía, se deben a los grandes acontecimientos históricos de la primera mitad del siglo XX. Ahora bien, es fundamental para esta pedagogía, el aporte realizado por los planteamientos de destacados autores de la llamada „Escuela Nueva o Activa“. Dos de estos autores destacan de sobremanera por sus influencias: Adolphe Ferrière (1920) y Ovide Decroly (1910). El primero de ellos, descubre los principios pedagógicos que serán la base de su pedagogía, mientras que Decroly influye en los aspectos metodológicos de la enseñanza adaptada a su propia práctica pedagógica.

Freinet (1896) en uno de sus viajes a Rusia descubre a Makarenko (1920) pedagogo ucraniano, en el cual descubre la noción de trabajo que lo acompañará con fuerza a lo largo de su trayectoria pedagógica. Su militancia en el partido comunista francés también será un elemento importante en su vida y

en su pedagogía, aunque en una etapa de confusiones y depuraciones políticas fue expulsado. (*Imbernón; 2010, 18-19*)

Celestín Feinet y las didácticas

Aspectos básicos de su pedagogía

La pedagogía de Freinet (1896) es considerada una de las aportaciones más importantes del siglo XX. En ella postulaba la idea de que la renovación de la escuela no se realiza desde arriba, sino que debe provenir de los maestros y maestras en su quehacer diario. Poseía una visión optimista y vitalista de la educación y de la vida (*Imbernón; 2010, pág. 16*), por lo que hace referencia a que la vida urbana es poco saludable para la educación de los niños/as.

El cuerpo teórico o sedimentación teórica planteada es similar a los principios de la Escuela Nueva. Un aspecto fundamental hace referencia a que el mismo Freinet (1896) renunciaba a que su pedagogía fuera tratada de método, como si fuera un cuerpo de conocimientos fijo, estanco, rígido, exacto. Siempre defendió que su movimiento realizaba técnicas educativas (*Imbernón; 2010, pág. 16*), las cuales pueden ser adaptables a cualquier contexto educativo.

Ahora bien, una de las ideas fundamentales, que destacó el propio Freinet (1896) y que diferencia a la *Escuela Activa* de la *Escuela Moderna*, es que su movimiento se desarrolla en estrecha relación con la sociedad en la que vive el alumnado. (*Imbernón; 2010, pág. 23*)

Los principios de la Escuela Moderna, planteados por Freinet (1896) son los siguientes: (*Imbernón; 2010, pág. 25*)

- *La educación es el desarrollo total de la persona y no una acumulación de conocimientos, un amaestramiento o una servidumbre.*
- *Nos oponemos a todo adoctrinamiento.*

- *Nos negamos a la ilusión de una educación que es suficiente por ella misma, una educación aséptica, al margen de las grandes corrientes sociales y políticas que la condicionan.*
- *La escuela de mañana será la escuela del trabajo.*
- *La escuela ha de estar centrada en el niño. Es el niño quien, con nuestra ayuda, construye su personalidad.*
- *La investigación experimental es la base y la primera condición de nuestro esfuerzo de modernización escolar para la cooperación.*
- *Los educadores que siguen la pedagogía Freinet son responsables de la orientación y de la extensión de las ideas cooperativas.*
- *Nuestro movimiento de la Escuela Moderna está preocupado por mantener las relaciones de simpatía y colaboración con todas las organizaciones que trabajan en el mismo sentido.*
- *Nos relacionamos con la Administración*
- *La pedagogía Freinet es, por esencia, internacional.*

Estos principios pedagógicos continúan vigentes en el siglo XXI, aunque con algunos matices. En el 2008 la FIMEM ¹ (Federación Internacional de Movimientos de la Escuela Moderna) presentó una reformulación, presentado una carta, en donde se adaptan estos principios a la realidad actual.

Visión del niño/a:

Célestin Freinet (1896), dentro de sus planteamientos, alude a que la educación parte del niño/a, tomando en cuenta todas sus potencialidades y su evolución natural, teniendo como objetivo fundamental educarlo para la vida. Freinet (1896), pretendía, no únicamente que los niños/as conocieran su

medio, sino que, además, incidieran sobre él para transformarlo (Imbernón; 2010, pág. 17).

Freinet (1896), postula que el niño/a es como un árbol, que no ha acabado su crecimiento, pero que se nutre, crece y se defiende exactamente igual como lo haría un árbol adulto; es decir, establece que la diferencia entre un adulto y un niño es de grado, pero no de naturaleza, lo cual lleva a tratar al niño con los mismos derechos que un adulto. Esta nueva mirada provoca un cambio de actitud: el adulto comienza a ponerse en el lugar del niño, de modo empático, antes de juzgarlo o de sancionarlo. (Imbernón; 2010, pág. 53).

Freinet (1896), en su pedagogía, hace referencia a la educación basada en el respeto y la dignidad mutua entre niños/as y maestros. A partir de esto, nos señala que educar en base al respeto por las personas, los objetos y las normas, nos permitirá como educadores mantener una buena relación con los niños/as, lo que reside significativamente en que éstos estén dispuestos a aprender, ya que el tipo de relación condiciona la asimilación del contenido, habrá mayor disposición de parte de los alumnos para escuchar y participar de forma cooperativa en las diferentes actividades.

Las técnicas Freinet:

Freinet (1896) hacía la diferencia, ya que su pedagogía no era un método, sino que eran técnicas como procedimientos y actividades „de pedagogía popular“ que impregnaban toda la vida de la escuela y que habían sido construidas, experimentadas y evolucionadas en las clases de las escuelas, junto a los niños/as. Estas poseían el trasfondo de un nuevo tipo de escuela, de educación y de sociedad. (Imbernón; 2010, pág. 29).

Es fundamental tener en cuenta, que lo importante son los principios en los que se basan las técnicas, no la técnica en sí. *Las técnicas deben desarrollar la capacidad creadora y la actividad de los niños que, por medio de*

ellas, opinan, discuten, manipulan, trabajan, investigan, critican la realidad desde una perspectiva de transformación social (Imbernón; 2010, 30).

Estos principios son los siguientes:

- El tanteo experimental
- La educación por y para el trabajo
- La cooperación
- La importancia del ambiente escolar y social
- La necesidad de crear material para potenciar estas ideas en la práctica educativa.

Pero ¿Cuáles son estas llamadas técnicas de Freinet? Una de las técnicas que hemos querido destacar a raíz de considerarla sustancialmente positiva dentro del desarrollo personal y social del niño y niña es la llamada „*Imprenta escolar y las técnicas de impresión*“ que le permite a los niños/as poner en juego su creatividad, diseñando de forma libre textos que surgen desde sus propias vivencias y experiencias. A partir de esta técnica, Freinet (1896) logró que los niños/as sintieran amor e interés por la lectura y la escritura.

Ahora bien, se preguntarán ¿Cómo se lleva a cabo esta técnica y por qué es importante para el desarrollo de la convivencia? Freinet (1896) comenzó con paseos junto a los niños/as en los cuales se creaban un clima de diálogo y de expresión oral libre, lo que lo llevó a buscar la forma de cómo los niños/as podrían expresar y reproducir de forma libre lo vivenciado mediante la escritura y el texto.² La imprenta diseñada consta fundamentalmente de una prensa manual de pruebas, una caja de clasificación para las letras o tipos, unos componedores de metal con tornillos de presión para fijar los tipos y guías de madera para sujetarlos o para rellenar los espacios (interlineas). Además de

² Para los niños y niñas más pequeños, tenía en cuenta su evolución sensorio motriz mediante la manipulación de letras.

esto, se necesita un cristal para entintar el rodillo, tinta, rodillo de goma y pincel para lavar los tipos.³

Para llevar a cabo este proceso se conforman grupos de niños/as que son responsables de cada acción, estableciendo roles y funciones dentro de la creación del texto. Primero hay un grupo de niños/as que de forma colectiva corrigen el texto que se debe imprimir, para luego pasar al equipo de impresión que se encarga de la composición tipográfica y la edición.

Esta técnica es para Freinet (1896) una poderosa herramienta de comunicación en la escuela y familias, ya que favorecen, sin duda, la creatividad, la imaginación, el trabajo en equipo, la cooperación, la comunicación oral y escrita entre los distintos agentes educativos, ya que permite la libre expresión de lo que se desee. En síntesis, es catalogada como una actividad de carácter social.

Otra técnica creada por Freinet (1896) y que influye directamente en el desarrollo de la convivencia en „*La correspondencia interescolar*“ la cual, según Imbernón (2010) consiste en el intercambio epistolar ente niños/as y maestros sobre aspectos de la vida en la escuela y del entorno, ya sean costumbres, tradiciones, trabajos, formas de pensar, etc. la cual puede ser a través del contacto directo o bien a través de postales, cartas, etc. (Imbernón; 2010, 37) En este mismo sentido cada niño y niña tiene una pareja en otra escuela o lugar donde van intercambiando experiencias y vivencias.

Esta técnica es un gran aporte para el desarrollo de la identidad, ya que en primera instancia los niños/as deben reconocer cuáles son sus costumbres y tradiciones de acuerdo a su contexto cultural, al igual que sus gustos e intereses, para luego poder comunicarlos. Una vez identificados, los niños y niñas pueden comunicar a otra persona, sus vivencias a través del medio que

³ También se pueden utilizar otras técnicas de impresión, como la imprentilla. Para ilustrar los textos se puede utilizar el linóleo, la serigrafía, poliestireno, xilografía, pulverizado, entre otras.

deseo, lo que desarrolla indiscutiblemente la convivencia.

Ahora bien, otra técnica desarrollada por Freinet (1896) y que hemos considerado interesante de destacar es *„El plan de trabajo“* el cual consiste en un documento elaborado única y exclusivamente por los niños/as, claramente con ayuda de un adulto. Este puede ser un mural, panel, fichero, etc. confeccionado por los niños/as en donde ellos mismos organizan de manera autónoma sus trabajos y deberes. *„El plan de trabajo es una técnica que permite que el alumno pueda trabajar a su ritmo, desarrollando las tareas escolares según el orden que más le convenga... el progreso personal de cada uno se controla conjuntamente con el maestro. Cada día se supervisa el plan de trabajo y se marca en diversos colores el trabajo que se ha realizado.... El plan de trabajo le permitió a Freinet eliminar los exámenes, puesto que el alumno y maestro valoran, conjuntamente, mediante el plan de trabajo y el registro de seguimiento individual, las tareas realizadas“* (Imbernón; 2010, 38)

Como bien se puede apreciar, mediante esta técnica se desarrolla principalmente la autonomía de los niños/as, al ser ellos los que confeccionan el fichero o mural, para luego designar y conocer cuáles son sus deberes, roles y funciones, al ser ellos mismos los que decidan que tareas realizar, tomando conciencia de sus capacidades e intereses a través de la autoevaluación.

Finalmente, nos interesa analizar otra técnica desarrollada por Freinet (1896), la cual consideramos fundamental para desarrollo de la dimensión personal y social. Esta técnica está inspirada en los *„Centros de interés“* propuestos por Decroly (1901), pero Freinet (1896), los llamó *„Complejos de interés“*. *„... Partirán de las necesidades de los niños y las niñas, y que se basan en el principio de sincretismo o la percepción global del mundo exterior por parte del niño o niña“* (Imbernón; 2010, 40) En estos complejos de interés se trabajaran distintas áreas escolares, las cuales son, según nos señala Imbernón:

- *El cálculo a partir de la vida cotidiana, unido a la vida del niño, a partir de su expresión libre con sus problemas matemáticos reales. Es lo que Freinet denomina el cálculo vivo.*
- *El lenguaje mediante el texto libre, la imprenta, las conferencias, fichero, etc.*
- *Las ciencias sociales mediante el análisis del medio y con una metodología de indagación: observaciones, encuestas, visitas, entrevistas, etc. Freinet lo denomina geografía viva.*
- *Las ciencias naturales mediante la observación de los fenómenos, la experimentación, la lectura, la correspondencia, etc.”” (Imbernón; 2010, 41)*

De acuerdo a estos postulados, concluimos que cada técnica desarrollada y creada por Freinet (1896), se desarrolla dentro del contexto cultural de cada niño y niña, respetando los espacios, las vivencias y experiencias de cada uno de estos, pudiéndolas compartir con otros niños/as y a la vez aprender de las vivencias de otros. Es un aprendizaje en conjunto, que respeta la personalidad, creatividad y socialización de cada individuo.

5.4.4 HOWARD GARDNER Y EL PROYECTO SPECTRUM

“Estamos intentando crear un mundo de personas y objetos que suscite las capacidades destacadas de los niños” Gardner (1990), respecto al proyecto Spectrum. (El Proyecto Spectrum. Tomo I; 1984,32)

Spectrum fue lanzado en 1984 con ayuda de Spencer Foundation. Su nombre hace referencia a un espectro de inteligencias, estilos e inclinaciones que se pensaba y esperaba que presentara cada niño y niña. Su objetivo principal consistió en evaluar las capacidades más destacables, partiendo por el nivel inicial de educación. Fundamentó, además, una gran oportunidad para concientizar, tanto a las familias, comunidad, educadores como también a los mismos niños/as, respecto a la gama existente –y muchas veces ignorada– de posibilidades de expresión del potencial y capacidades que cada niño y niña posee. Haciendo de esta forma un realce importante en la diversidad existente, logrando una compatibilidad con esta visión de aprendizaje, respecto a la manera de evaluar dicha diversidad.

El equipo que forma parte del proyecto Spectrum (1984) lleva a cabo sus ideas y propuestas dentro de la Eliot-Pearson Children’s School, primeramente dos años aplicando pruebas para, posteriormente, proceder con las evaluaciones sistemáticas dentro del mismo, colegio que tiene por filosofía el aprendizaje activo y la educación progresista. Ésta se encuentra ubicada en Medford (Massachusetts) comunidad urbana-suburbana, de situación económica entre baja y media, con áreas de diversidad étnicas compuestas por familias norteamericanas de origen irlandés, italiano y africano. También visitaron prácticas pedagógicas en colegios que poseían diferentes enfoques educativos, como Montessori, Waldorf, museos infantiles, de ciencias y descubrimientos. Gracias a esta experiencia, elaboraron una serie de actividades con distintos niños en donde se puso de manifiesto la importancia de la interacción de los niños con materiales significativos y familiares, colocando énfasis en la experimentación directa con los materiales, pues el enfoque de Spectrum considera que los niños aprenden de mejor manera interactuando

periódicamente con materiales estimulantes. Dicho material no tan sólo posibilitaba la evaluación, sino que al mismo tiempo como instrumentos de aprendizaje. *“Intentamos utilizar medidas que nosotros llamamos “Justas con respecto a la inteligencia”. Rechazamos la tradición de evaluación que contempla todas las capacidades a través de las lentes del lenguaje o de la lógica, como se aprecia en muchos test de respuestas cortas. En Spectrum, los niños trabajan directamente con los materiales y la información de un dominio, sin limitarse a responder preguntas sobre un área de contenido. Por ejemplo para la medida de la percepción musical, los niños tocan instrumentos musicales reales, y para medir la comprobación de hipótesis, realizan sus propios experimentos sencillos de hundimiento y flotación”* (El Proyecto Spectrum. Tomo I; 1984,43)

El equipo de Spectrum (1984) llevó al aula quince evaluaciones de siete dominios, que abarcaban desde juegos estructurados de Matemáticas y Ciencias Naturales hasta la exploración abierta con la pintura y otros medios relacionados con la expresión, a fin de descubrir las capacidades más destacadas de los niños/as. De igual forma, crearon sistemas de puntuación y un método para informar a los padres y comunidad investigadora los resultados que obtenían. *“Las evaluaciones que preparábamos no sólo abarcaban el lenguaje y las matemática, sino también el movimiento, las artes visuales, la música, las ciencias naturales y el conocimiento y destrezas sociales. En cada dominio, examinamos, al menos, dos capacidades claves (capacidades que considerábamos esenciales para realizar tareas propias el dominio en cuestión) Por ejemplo, en ciencias naturales estudiamos las capacidades experimentales, naturalistas y mecánicas y, en el dominio social, observamos las interacciones de los niños con sus compañeros, así como su comprensión de la dinámica social de la clase.”* (El Proyecto Spectrum. Tomo I; 1984,44)

Es importante recalcar, que Spectrum (1984) no es un currículum o manera de organizar una clase, ni tampoco un enfoque completo de la

educación infantil, Spectrum es más bien un enfoque elaborado a fin de comprender las diferentes áreas de cognición, por lo cual se plantea como un complemento a otras metodologías de evaluación que el educador estime conveniente. *“Proyecto de investigación elaborado durante 10 años, dedicado al desarrollo de un enfoque alternativo del currículum y la evaluación, que respete los diversos intereses y capacidades que los niños traen consigo cuando ingresan en la escuela infantil y en los primeros cursos de primaria”* (El Proyecto Spectrum. Tomo I; 1984,18)

La realización de este proyecto se encuentra fundamentada en dos teorías principales; Teoría de las Inteligencias Múltiples (MI) de Howard Gardner (1990) y la Teoría no Universal de Henry Feldman (1994). Estos dos autores, presentan una visión importante sobre las diferentes formas de aprender de las personas, lo que posibilita abrir ciertos parámetros establecidos en educación, lo que es “importante” de observar y considerar dentro de la evaluación tradicional, pues los niños y niñas poseen una serie de capacidades que por lo general se tiende a menoscabar o ignorar en la realización de test o pruebas normalizadas. *“Si pasamos por alto el amplio conjunto de capacidades humanas para concentrarnos en las pocas que se ponen de manifiesto en los test de papel y lápiz, condenamos a muchos niños a años de frustración y desilusión, cuando no a un rotundo fracaso”* (El Proyecto Spectrum. Tomo I; 1984, 34).

Respecto a estas dos importantes teorías, presentaremos un apartado, más adelante a fin de conocerlas más profundamente, como una herramienta poderosa en educación, tanto para las familias, educadores y la comunidad.

Continuando con el proyecto Spectrum (1984), es importante señalar que este nace como una iniciativa destinada a descubrir las diversas capacidades intelectuales más destacadas de los niños (partiendo por educación infantil) Spectrum (1984) propone crear un ambiente de clase, a través de diversas actividades, en el que la evaluación y el currículum se refuerzan constantemente, fomentando de esta forma los logros de los niños en los

campos determinados. *“Spectrum ofrece múltiples punto de entrada al currículum. Recoge un amplio conjunto de actividades y materiales que estimulan la exploración entre distintos dominios dentro de cada uno”.* (El Proyecto Spectrum. Tomo I; 84-59)

Como se mencionó anteriormente, dentro de la investigación en el proyecto Spectrum (1984), se comenta que, por lo general, en la aplicación de test o pruebas estandarizadas, se tiende a olvidar dominios que son de igual forma relevantes y que forman parte de las inteligencias múltiples que Howard Gardner (1990) señala. Esto se tiende a obviar, entregándole mayor importancia a aquellos dominios y destrezas que socialmente se encuentran establecidos como fundamentales y necesarios a fin de lograr el éxito personal, y a través de los cuales se comienza a medir la calidad de una educación entregada. Con esta idea nos referimos específicamente al aspecto de lenguaje verbal y lógico- matemáticas, ámbitos, que por lo general, a nivel social se espera que los niños y niñas manifiesten dominio, pretendiendo la existencia de tan sólo algunas inteligencias. Es importante entonces, que el educador y las familias fomenten todas las áreas, de esta forma, posibilitamos espacios de auto-descubrimiento de potencialidades de los niños y niñas. *“Estamos en desacuerdo con la idea de que todos los niños tengan que aprender lo mismo y de igual modo Cada vez hay más pruebas que ponen de manifiesto que las mentes humanas no son iguales. (H. Gardner, Sternberg; 1984) Hay muchos caminos diferentes de conocer y de pensar sobre el mundo Por lo tanto, entre más sepan los maestros y las escuelas sobre las formas de aprender diferentes de los niños/as, más podrán ayudarles a adquirir las destrezas que más valor tengan para ellos”*

(El Proyecto Spectrum. Tomo I; 1984,35) Por ello entonces, se decide realizar evaluaciones en siete dominios que impactan dentro de la cultura: Lenguaje, Matemáticas, Movimiento, Música, Ciencias Naturales, Conocimiento Social y Artes Visuales.

Cuando se menciona que tradicionalmente se realizan test estandarizados, según los autores del proyecto Spectrum (1984), se hace referencia a la teoría Psicométrica, la cual se construye sobre la creencia de que la inteligencia es un rasgo innato, general y relativamente inmutable, que puede cuantificarse. Esto es por ejemplo, el tiempo de reacción, la memoria, la discriminación sensorial, capacidad de percibir relaciones lógicas. (*El Proyecto Spectrum. Tomo I; 1984,28*) Por el contrario, el proyecto Spectrum (1984) se encuentra más bien basado en la teoría cognitiva, derivada del trabajo realizado por Jean Piaget (1931), el cual consideraba la inteligencia como un proceso de construcción, de un conjunto de estructuras cognitivas cada vez más complejas. Piaget (1931) consideraba la inteligencia como una propiedad universal que se iba desarrollando a través de diversas etapas cualitativamente describibles, y en el cual el niño lograba de forma paulatina su progreso.

El proyecto Spectrum (1984), si bien se encuentra basado en el trabajo realizado por Jean Piaget (1931), discrepa en ciertos aspectos ya que este último consideraba que los niños y niñas desarrollarían sus ámbitos intelectuales del mismo modo y en la misma proporción, obviando entonces la diversidad existente entre los individuos. Sin embargo, se debe tener presente los contextos en los cuales dichos autores se encontraban.

Si bien Piaget (1931) permitió avanzar en el campo de la psicología, no basta tan sólo su gran trabajo para dar fundamento a un proyecto que permita evaluar las capacidades diferentes, sino que es importante también incluir dos teorías que fueron anteriormente mencionadas y que aportan también de forma significativa al campo de la psicología y las neurociencias. Nos referimos, entonces, a la teoría No Universal y la teoría de las Inteligencias Múltiples, que como lo mencionan los autores de “El Proyecto Spectrum” (1984) fundamentaron teóricamente la investigación realizada, y que a nuestro modo de ver, posibilitan abrir el campo de observación de los educadores como también los parámetros establecidos socialmente en relación a la inteligencia.

Así como Howard Gardner (El Proyecto Spectrum, Tomo I; 1984, 31) cuestiona ciertos absolutos de Piaget quien consideraba que todos los individuos atravesarían por una serie de cambios, considerándolo entonces como un proceso Universal. Por el contrario, la teoría No Universal que Feldman (1994) propone consiste en *“Un marco de referencia para expandir el campo de la psicología evolutiva de manera que recoja mejor el cambio cognitivo que no se produzca de forma espontánea, sino que requiera esfuerzo individual y apoyo externo, o sea, algún tipo de educación”* (El Proyecto Spectrum, Tomo I; 1984, 31) Feldman (1994) entonces afirma que si bien muchas de las acciones realizadas por los individuos responden a un proceso evolutivo, no necesariamente éstas son universales, ya que no es seguro que todos los individuos puedan o pretendan realizar un tipo de destreza determinada.

“La teoría no universal contribuyó a establecer un marco de referencia para determinar las tareas intelectuales que evaluaría el proyecto Spectrum”. (El Proyecto Spectrum, Tomo I; 1984,31)

Continuando con la siguiente teoría que sustenta también el proyecto Spectrum (1984), propuesta por Howard Gardner (1990) y basada en las inteligencias múltiples. Gardner realiza un significativo aporte al crecimiento de la definición de inteligencia, ampliando considerablemente el campo de manifestación en siete tipos de inteligencias. De esta forma amplía el ámbito de funcionamiento mental que se recoja bajo la denominación de inteligencia.

“Gardner ha insistido en las diversas formas de manifestarse la inteligencia en distintas culturas y en individuos diferentes, sosteniendo que esta diversidad se basa en la estructura fundamental de la mente” (El Proyecto Spectrum, Tomo I; 1984,33) La inteligencia es definida por Gardner (1990) como la capacidad de resolver problemas o hacer productos valorados por una sociedad. La manifestación de la inteligencia puede ser a través de diversas áreas y dominios, pues para esta teoría todos los individuos poseen por lo menos siete áreas de intelecto, las cuales pueden ser desarrolladas en distintos grados, y que funcionan de forma limitadamente independiente. Éstas son las capacidades verbales y lógico matemáticas, las aptitudes musicales, espaciales y

cinestésicas, las capacidades intrapersonales e interpersonales. Todas estas suman un total de siete tipos de inteligencias, lo que con el pasar del tiempo, posiblemente, se estaría sumando una octava, “la naturalista”, relacionada con la fascinación ante el mundo natural. (H. Gardner, 1990)

Respecto a las Inteligencias Múltiples, se abordarán posteriormente dentro de un apartado, donde se podrá conocer de manera más profunda cada una de ellas.

Creemos que es importante considerar la manifestación de todos los tipos de inteligencia existentes, abriendo paso a la posibilidad de auto descubrirlas, considerándolas dentro del proceso educativo y evaluativo pues, de esta forma, estaremos incluyendo a cada niño y niña, considerándolo en su complejidad y en su individualidad.

Las evaluaciones del proyecto Spectrum (1984) han sido diseñadas con el objetivo de detectar las capacidades de los niños y niñas, las más destacables, como también, de forma indirecta, las más desalentadas, pues, de esta manera, se posibilita que las familias, comunidad, educadores y niños/as las comprendan, re-descubran y reconozcan. Ello beneficiará a los educadores en el sentido de ampliar su visión dentro de la evaluación, permitiéndoles que conozcan de mejor manera a los niños/as que asisten al centro educativo y así poder, de forma paulatina reconocer la diversidad existente en ellos, a fin de actuar frente a éstas diferencias, rediseñando finalmente los currículos y enfoques educativos.

Dentro del “Proyecto Spectrum” (1984) y a través de las diversas actividades realizadas (dos actividad para cada área de evaluación) se destaca que los resultados provisionales (por la pequeña muestra) obtenidos a través de su investigación, arrojan que cada niño y niña mostraba al menos una capacidad destacada, descubriendo, además, que algunos niños podían utilizar algunas de sus capacidades destacada a fin de reforzar su actuación en otro dominio. Así mismo, se observan capacidades destacadas que los padres y educadores no habían observado y que se encontraban fuera de las áreas de

lenguaje y matemática. Luego de muchas aplicaciones del enfoque de Spectrum (1984) en distintos ambientes, dentro de ese mismo país, muchos son los comentarios que reflejan las características del proyecto *“El proyecto Spectrum cambia lo que las personas creen que es la “inteligencia”, “Cuestiona nuestras premisas sobre los tipos de trabajo que merece la pena evaluar y nos obliga a reconsiderar las creencias y valores que subyacen a nuestra comodidad a la hora de evaluar sólo el desarrollo lingüístico y lógico matemático”, “Spectrum proporciona a un marco teórico para modificar nuestro enfoque de la evaluación.” “Es una forma de contemplar a los niños y su trabajo”, “Proporciona un marco de referencia para evaluar las capacidades cognitivas en contexto”. “Los maestros pueden utilizar una actividad de Spectrum y realizar una evaluación más profundo, luego utilizar sus descubrimientos para reconfigurar el currículum del aula, por ejemplo, proporcionando a los niños múltiples formas de abordar un área de contenido, utilizando las capacidades más destacadas como gancho o puente con respecto a las áreas en las que tengan dificultades o colaborando de forma más productiva.”, “Recoge un amplio conjunto de actividades y materiales que estimula la exploración entre dominios y dentro de cada uno.” “En vez de preparar a los alumnos en destrezas prealfabéticas o prenuméricas, Spectrum estimula el interés por hacer descubrimientos, construir significados, crear notaciones; un enfoque que puede ser importante para el éxito posterior, tanto en la escuela como en el trabajo.” “Spectrum da a los maestros y a los alumnos otros lenguajes para el aprendizaje...Cuando un maestro es consciente de las siete inteligencias, cambia la categoría de los niños en clase.” (El Proyecto Spectrum, Tomo I; 1984, 59-63)*

A modo de cierre, y de acuerdo a lo expuesto anteriormente, consideramos que Spectrum (1984) es una alternativa que beneficia directamente el proceso educativo y que puede ser utilizada como complemento a las diversas estrategias propias de los educadores, que se utilizan en las aulas. Es fundamental que se consideren las distintas áreas de aprendizaje, posibilitando la expresión del niño y niña, permitiéndole que descubra y valore

su individualidad, que se desarrolle de forma autónoma y que adquiera aprendizajes de acuerdo a su propio ritmo y a través de la manipulación y experimentación directa. Si bien Spectrum (1984) no se ajusta con facilidad a las categorías tradicionales, dado que combina el currículum con la evaluación, es una provechosa alternativa pues proporciona un gran marco teórico y nos permite abrir nuestra visión acerca de las inteligencias, y dominios de aprendizaje, destacando la fundamental estrategia de la observación sobre lo que realizan los niños y niñas en las aulas, con sus diversas formas de manifestarse.

Teoría de las inteligencias múltiples, Howard Gardner:

Así como se mencionaba anteriormente en la descripción del proyecto Spectrum (1984), La inteligencia no se limita sólo a palabras o números, ya que va más allá de esos dominios considerados hoy en día como lo más relevantes en la educación. Para poder plantear esta teoría H. Gardner (1990), debió referirse a los talentos como diversas inteligencias, pues si las denominaba talentos sentía que jamás tomarían en cuenta su trabajo.

Gardner (1990) nos indica que medir la inteligencia por test de coeficiente intelectual es algo problemático, ya que si éste llegara a arrojar resultados negativos se asociara con el fracaso de los niños y niñas, generando una frustración y desmotivación en su proceso de aprendizaje, lo que sin duda no debe ser posible y, es por ello que esta teoría pretende liberarnos de este estigma social que atormenta a tantos alumnos y familias.

Se debe tener claro que cada uno de nosotros pensamos y aprendemos de manera distinta, ya que somos personas únicas. Es por ello que la educación o técnicas de enseñanza deben ser diferentes para cada persona, un maestro debe enseñar con variadas estrategias, ya que, no hay una manera determinada para todos. De esta forma se podrán obtener resultados de aprendizajes significativos en los niños y niñas.

Los maestros deben ser vistos como guías en el aprendizaje, lo que quiere decir que todos sabrán algo de los estudiantes, los estudiantes de sí mismos y los padres de sí mismos, logrando identificar cuál será la mejor manera de aprender.

Los estudiantes, en la actualidad, pueden proponer ideas y aportar con diferentes conocimientos o pensamientos, pues es necesario que sean parte de su proceso de aprendizaje y que no vean sólo al maestro como la fuente de la sabiduría. La principal misión de los profesores en la actualidad será ayudar a los niños y niñas a reconocer cuáles son sus principales tipos de inteligencias, para así desarrollarlas y utilizarlas, adquiriendo de mayor forma su conocimiento. Todo ello sin olvidar el potenciar las demás habilidades.

Será fundamental, entonces, que los educadores del país consideren las distintas maneras de aprender y de manifestar el aprendizaje, tanto al momento de proponer experiencias de aprendizaje como, así mismo, al evaluarlas.

5.5 SÍNTESIS DIDÁCTICAS DEMENSIÓN PERSONAL Y SOCIAL

Lo que hemos rescatado de las modalidades recientemente expuestas, son categorías que permiten desarrollar la autonomía, identidad y convivencia, considerando al niño/a, como un ser de derecho y rico en potencialidades, el cual se respeta como tal, según sus características, particularidades, intereses, ritmos biológicos y contexto, en el cual se desenvuelve.

Se destacan las fortalezas en diversas áreas cognitivas, psicomotriz y socio-afectiva, sin realizar una fragmentación de éstas al momento de practicarlas y fomentarlas, sino que más bien considerándolas como un todo, un todo que posee un eje integral, y el que dentro de la práctica cotidiana se deben potenciar sin distinción.

Es importante mencionar que si bien estas didácticas alternativas, indagadas, coinciden en ciertos aspectos, sobre todo en la visión que poseen del niño y niña al ser protagonistas de sus propios aprendizajes, no todos sus principios filosóficos concuerdan, pudiendo llegar incluso a ser tendencias bastantes polares, por lo que hemos intentado rescatar los aspectos más importantes de las didácticas y que a nuestra consideración permiten el desarrollo de la dimensión personal y social.

Es importante, además, mencionar que si bien es fundamental posibilitar espacios en donde el niño y niña pueda explorar de diversas formas su ambiente, adquiriendo distintos aprendizajes a través de la interacción directa con sus pares o adultos, es también importante considerar todas estas acciones al momento de evaluar, entregándole importancia a las distintas inteligencias existentes, observando periódicamente las acciones realizadas por los niños y niñas, como una forma de expresión de lo que las experiencias de aprendizajes han significado para el párvulo, algo que podemos observar tanto en el proyecto Spectrum (1984) como en la documentación utilizada en Reggio Emilia, y así mismo la observación dentro de la antroposofía de Rudolf Steiner (1919).

Quisiéramos destacar, dentro de este apartado, que tanto Freinet (1896), Steiner (1919) y Loris Malaguzzi (1985) coinciden en su visión de niño y niña, señalando la importancia de educar en base al respeto, siendo fundamental que el autoritarismo sea dejado de lado. Toda orden dictada de modo autoritario es un error, más aún si los niños/as no están de acuerdo, debemos recordar que la autoridad por sí misma genera un espíritu autoritario, se aprende a ser autoritario. Por lo tanto, dentro de nuestro contexto educativo debemos buscar una pedagogía que ayude al niño y niña a escoger, a que tengan participación dentro de la toma de decisiones, que sean capaces de elegir y dar su opinión de forma autónoma y sin restricciones. Ahora bien, Freinet (1896) aclara que esto no implica que el orden y la disciplina no sean necesarios en las clases, ya que son fundamentales, de lo contrario sería un caos, pero éstas deben ser asumidas y planteadas por todos, no impuestas.

La importancia que damos a estas teorías, es que los niños y niñas, puedan expresarse frente a diversas situaciones, que tengan un rol dentro de la comunidad, tanto individual como cooperativamente, que se les permita dialogar, ser escuchados y consultados, contribuyendo de esta forma a la toma de decisiones y desarrollando así la convivencia, realizando un pequeño acercamiento al sentido de la democracia. Dentro de este parámetro, como educadores, estamos de acuerdo en que hay disciplinas necesarias para el funcionamiento de la vida social, como son las horas de comida, la salida y entrada a clases, y aspectos básicos que forman parte de la rutina diaria de los niños/as. Estas consideraciones aportan significativamente a la seguridad del niño y niña.

Así mismo, coincidimos en la importancia para el desarrollo Personal y Social del niño y niña, el dar oportunidades para que éstos puedan interactuar constantemente con su comunidad, considerándola esencial para la adquisición de diversos aprendizajes en los niños y niñas. Según lo expuesto anteriormente, a través de las distintas didácticas, hemos querido extraer un aporte significativo de éstas para la educación, y que se encuentran estrechamente relacionada con la visión que éstas cuatro didácticas tienen frente al proceso pedagógico y, por ende, al niño y niña siendo fundamental el posibilitar un rol protagónico en los párvulos, abriendo paso a que la educación fomente la autonomía, la identidad y la convivencia durante la edad de transición.

A modo de cierre, podemos señalar que las cuatro didácticas revisadas constituyen un aporte a la educación. Queremos destacar que cada uno de estos autores nos ha brindado la posibilidad de profundizar en nuestro saber pedagógico, dentro de nuestro proceso educativo, por lo cual hemos decidido fielmente considerarlos dentro de nuestra labor pedagógica, extrayendo los significativos aportes de cada uno de éstos, siendo Spectrum (1984) un importante método alternativo de evaluación que trabaja y considera las diversas inteligencias múltiples, que los niños y niñas manifiestan dentro de

su proceso de aprendizaje, siendo cada una de ellas relevantes para la labor educativa.

Malaguzzi (1985), en la pedagogía Reggio Emilia, ha demostrado cuán importante es que las diversas experiencias de aprendizaje sean propuestas a posteriori, es decir, considerando los intereses y necesidades que el grupo de niños y niñas presenta, y, así mismo, una forma de evaluar a través de la documentación que coincide además con las inteligencias múltiples, que ya hemos mencionado

Rudolf Steiner (1919) en la antroposofía Waldorf ha fundamentado la visión del niño y niña, dando importancia a la capacidad creadora, al juego y las relaciones interpersonales e intrapersonales.

Por último, y no menos importante, Celestin Freinet (1896) a través de una de sus técnicas nos entrega la posibilidad como educadoras de párvulos, de proponerles a los niños y niñas una forma significativa de trabajar de manera consensuada y cooperativa en pro de un bien común, considerando en este proceso a la comunidad, con esto específicamente nos referimos a la técnica de la Imprenta y así mismo la Correspondencia Escolar.

Celestin Freinet (1896) nos entrega una nueva visión de la educación, la cual toma en cuenta el contexto social de los niños/as y así mismo su cultura. Es a partir de esto que nos entrega un gran aporte pedagógico a través de sus técnicas, las que promueven la relación democrática en la toma de decisiones junto a los niños/as, designando roles y funciones dentro de las diferentes actividades, por ejemplo en la imprenta, en donde cada niño/a puede expresar y comunicar a sus compañeros/as y adultos que lo rodean, sus vivencias y experiencias, a través de la creación de su propia biblioteca, desarrollando la creatividad y la dimensión personal y social.

6. DISEÑO DEL PROYECTO

6.1 “MAJOJANACA: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA PARA EL TRABAJO DE LA DIMENSIÓN PERSONAL Y SOCIAL”

Esta propuesta didáctica nace de nuestra experiencia y análisis que pronto asumiremos como educadoras de párvulos ad portas de concluir un ciclo universitario, luego de indagar y recabar información que a nuestro parecer consideramos importante como aporte significativo para la educación, específicamente para el desarrollo de la Formación Personal y Social de niños y niñas, dentro del segundo nivel de transición, correspondiendo a la edad de cinco a seis años, según la normativa educacional chilena.

Durante un año hemos estudiado e indagado sobre teorías del sujeto, la persona, convivencia y sus otros conceptos afines, como también las bases curriculares de la Educación parvularia, realizando una reflexión crítica respecto a ésta, tratando de comprender la información que en ella se transmite a las distintas educadoras de párvulo del país. Así mismo hemos realizado una indagación teórica respecto a cuatro modalidades curriculares alternativas que llamaron nuestra atención a partir de las observaciones directas en la práctica en diferentes centros educativos relacionados con estas didácticas y desde donde se sustenta la recopilación de información que anteriormente ha sido expuesta.

Hemos realizado un trabajo minucioso, viajando a diferentes ciudades como Santiago y Limache en donde se encuentran los colegios relacionados con estas pedagogías, específicamente la Escuela Celestín Freinet de la Pintana y, por último, el colegio San Francisco de Limache, el cual presenta un antroposofía Waldorf, donde pudimos observar de forma directa y participativa cómo se lleva a cabo la práctica pedagógica en cada uno de éstos. Se observaron las diferentes experiencias educativas, su dinámica, el rol de cada

agente educativo y de los niños/as, los espacios, materiales y la forma en que se encuentran dispuestos, tomando en cuenta cada uno de los elementos, además de realizar conversaciones y entrevistas con las personas que se encuentran a cargo de los espacios educativos visitados.

MAJOJANACA extrae diversos elementos de las didácticas anteriormente mencionadas, pues hemos creído que dichas pedagogías aportan directamente al desarrollo personal y social del niño y niña, por lo cual hemos decidido considerarlas y enmarcarlas dentro de nuestro proyecto, realizándoles diversas modificaciones y aportes a fin de que sea un beneficio significativo a la educación, que sin lugar a dudas, los educadores y educadoras de este país podrían utilizar en sus prácticas educativas si así lo estiman conveniente, enriqueciéndola dentro de su propio contexto.

MAJOJANACA es una didáctica educativa que representa el amor y el respeto que sentimos por la educación parvularia, priorizando el cobijo y cuidado por la esencia de esta importante labor, la cual se encuentra centrada en el niño y niña, el que debe ser visto como un ser lleno de potencialidades y habilidades que deben ser respetadas y fomentadas, siempre protegiendo los propios ritmos, tanto corporal, emocional, intelectual como social.

Desde los inicios de nuestra carrera, hemos mantenido el interés constante por seguir investigando más allá de lo propuesto en nuestra educación formal, ya que siempre nos surgieron cuestionamientos respecto a la visión global que se tiene sobre la pedagogía y la forma en que ésta considera al niño y la niña, considerándolo más bien un “Niño pobre” y “pasivo”, situación en que el adulto tiende a limitarlo tomando el rol protagonista, inhibiendo su capacidad creativa.

Nuestra propuesta no pretende masificar ni generalizar a los educadores de párvulos, sino que queremos ser un aporte a todas las personas interesadas en la educación y para que se cuestionen sobre la forma tradicional en que ésta se lleva a cabo, y lo puedan considerar en sus prácticas pedagógicas. Hemos

rescatado ciertos aspectos y los hemos enriquecido según nuestra propia realidad y contexto social en el cual el grupo de párvulos se desenvuelve, siempre velando por el respeto y valoración del bien común del niño y niña.

MAJOJANACA representa la huella de cada una de nosotras, desprendiéndose de nuestros nombres, como una forma de fusionar las ideas, saberes y pasión por la educación.

6.2 PRINCIPIOS Y VALORES PEDAGÓGICOS

Los principios de Actor y de Comunidad se encontrarán como base de la labor pedagógica, de los cuales se desprenden ocho principios considerados así mismo importantes para el proceso de aprendizaje.

- Principio de Actor: El niño y niña deben ser visto como protagonistas de sus propios aprendizajes, siendo ellos/as los actores principales en cada acción realizada.
- Principio de Comunidad: La comunidad es esencial dentro del proceso de aprendizaje, siendo ésta en donde el niño y niña se desenvuelve, encontrándose en constante interacción. La comunidad enmarca directamente cada acción dentro de la educación.
- Principio de flexibilidad: La educación debe ser considerada como un proceso flexible, abierto a las acciones emergentes y a los diversos intereses que surgen de forma espontánea por parte de los párvulos como así mismo manifestaciones de la naturaleza. El educador debe ser flexible, posibilitando diversos espacios de aprendizaje y considerando el currículo emergente.
- Principio de libertad: El niño y niña es un ser de derechos -y así mismo de deberes- por lo cual debe tener espacios de interacción con el medio y diálogo con sus pares y adultos, siendo escuchado y respetado. El párvulo debe poseer libertad al momento de expresarse, entendiéndose ésta

como una gama de posibilidades, siempre y cuando no interfiera en la convivencia con sus pares/adultos.

- Principio de documentación: Es importante que el proceso de aprendizaje que vivencia el niño y niña sea expuesto a toda la comunidad, vislumbrando las diversas formas de aprender de los párvulos, las diversas experiencias, que dentro del centro educativo se proponen y surgen de las manifestaciones de los niños/as. La documentación es un principio que abre paso a la aceptación de las diversas inteligencias, considerándolas igualmente importantes dentro del proceso educativo.
- Principio de juego: Es importante que el proceso educativo sea visto como un proceso didáctico, considerando de forma elemental el juego como una instancia en donde el niño y niña de forma protagónica desarrolla diversos aprendizajes a la par de las interacciones que establece con su medio y sus pares. A través del juego el párvulo desarrolla su propia creatividad, se identifica como tal de acuerdo a sus preferencias y así mismo va adquiriendo progresivamente valores relacionados a la convivencia.
- Principio de amor: El proceso educativo debe considerar y velar por la educación de las emociones, de tal manera que el párvulo pueda progresivamente identificar aquellas emociones que comienza a experimentar. Así mismo, el principio de amor vela porque el proceso educativo se encuentra identificado con las relaciones positivas que se establecen con los demás, es decir, este principio no sólo apuntará a un óptimo desarrollo del aspecto intrapersonal, sino que también interpersonal.
- Principio de respeto/aceptación: El principio de respeto y aceptación se encuentra estrechamente relacionado con el respeto por las diversas étnicas presentes en la comunidad, así mismo, por cada una de los seres vivos, considerando la igualdad de derechos entendiendo que cada uno de los seres humanos presenta sus propias particularidades, dentro de

una sociedad. Los niños y niñas deben ser aceptados y respetados en pro de una convivencia cada vez más tolerante y saludable.

- Principio de sociabilización: El principio de sociabilización apunta que toda la comunidad, y las personas que en ella habitan, presentan sus propias particularidades que desde un punto de vista educativo y social pueden ser un aporte, por lo cual a través de la sociabilización y los lazos que en ésta se establecen, se pueda ir rescatando ciertos aportes. Así mismo, la sociabilización es fundamental si se desea velar por el patrimonio social y los diversos legados que dentro de nuestra cultura se encuentran, adquiriendo a la par diversos aprendizajes y valores.
- Principio de solidaridad: El principio de solidaridad apunta a velar por un valor fundamental y necesario dentro de una sociedad, fomentándolo dentro y fuera de las aulas a fin de promover una convivencia cada vez más solidaria con el prójimo y las dificultades que éste presenta, promoviendo así el desarrollo de la empatía desde temprana edad.

6.3 EJES MATRICES:

Currículum emergente, Currículum participativo social o democrático y Currículum centrado en la persona y sus emociones.

6.4 ROL DEL EDUCADOR

Consideramos que el rol del educador debe ser visto como un adulto mediador de aprendizajes, tal cual lo menciona Steiner (1919), Loris Malaguzzi (1985) y Freinet (1896), el cual posibilita y respeta espacios de interacciones entre niños, niñas y adultos, permitiendo de esta forma el desarrollo de las diversas potencialidades que éstos poseen. El adulto invita a que el párvulo reflexione sobre sus acciones, permitiéndole que adquiera aprendizajes a partir de la propia experiencia. El educador debe tener presente que la educación es un proceso equilibrado y colectivo, en donde constantemente se vivencia un aprendizaje mutuo.

Se debe tener presente dentro de este rol, el currículum emergente, considerando que el educador intenciona aprendizajes en base a las observaciones de manifestaciones espontáneas de los párvulos, por lo que debe poseer una gran gama de conocimientos, a fin de permitir acoger los intereses y necesidades pre- sentadas por los párvulos,

El tipo de relación condiciona la disposición que tendrán los niños y niñas para aprender. Es por esto que toda relación, ya sea con las personas, los objetos y su medio ambiente, será en base al respeto y amor. Esto residirá significativa- mente en la relación que tengamos con nuestros niños y niñas, y como consecuencia en el aprendizaje, ya que habrá mayor disposición de parte de ellos por aprender.

El educador intenciona espacios y tiempos para el aprendizaje, dentro de los cuales respeta la libertad de expresión y exploración del niño y niña, siendo flexible a las ideas y acciones emergentes. Los espacios tangibles que se intencionan son los referidos al juego, alimentación, higiene, canto, cuento, teatro, danza, los cuales permiten de igual manera fomentar diferentes aprendizajes, fuera del ámbito de Formación Personal y Social. Respecto al tiempo, este se intenciona, pues el educador cuenta con la planificación de la rutina básica dentro

de la jornada, sin embargo, es flexible, considerando el interés y las ideas emergentes del niño/a dentro de las experiencias variables como regulares.

6.5 ROL DEL NIÑO Y NIÑA

A raíz de lo investigado, dentro de nuestra propuesta hemos querido considerar el rol del niño y niña como seres “ricos en potencialidades” así como lo menciona Reggio Emilia con Loris Malaguzzi (1985), considerándolo un ser que posee habilidades innatas que se van desarrollando a partir de sus propias experiencias, construyendo e interiorizando sus aprendizajes de forma constante y activa, a la par de sus propias interacciones sociales, en donde va seleccionando aspectos considerados relevantes a partir de sus intereses. El niño y la niña deben ser siempre protagonista de sus aprendizajes y seleccionador de éstos, así mismo cuenta con deberes y derechos que deben hacerse valer día a día y por ende considerados dentro del proceso de educación. Así mismo, hemos decido también considerar la visión que tiene Steiner (1919), Freinet (1896) y Loris Malaguzzi (1985), suponiendo al niño y niña como sujetos de derechos y así mismo de deberes, que deben tener libertad de expresión y asumir responsabilidades frente a sus acciones, adquiriendo diversos roles participativos.

La pedagogía de Reggio Emilia apuesta por un niño y niña “rico” en el sentido de estar repleto de conocimientos, con infinitas capacidades; que es capaz de pensar y actuar por sí mismo, un co-constructor (junto a los adultos) de su propio conocimiento.

Creemos en un niño y niña rico en potencialidades, curiosos por conocer el mundo que los rodea, que los lleva a investigar el porqué de cada cosa. Un niño y niña que espera mucho de él y ella, que quiere y sabe hacer. Un niño y niña competente, creativo, colaborador, sincero, leal y con múltiples lenguajes o infinitas formas de expresión. Según Malaguzzi (1985), existen dos condiciones esenciales para el aprendizaje: la pedagogía de la escucha y las relaciones. (Edwards, Gandini, & Forman; 2001, 35).

La pedagogía Reggio Emilia aplica la Pedagogía Relacional. Se entiende con esto que la relación del niño y niña con sus pares y con sus maestros se da de una manera que le permita al niño y niña ir obteniendo seguridad, sintiéndose identificado con los demás niños y niñas, volviéndose participativo, comunicativo y capaz de resolver situaciones que se le presenten.

El aprendizaje es logrado por sus propios medios, haciendo uso de las herramientas y recursos que se le ofrecen, los maestros no actúan como depositantes de conocimientos, sino se convierten en observadores, que documentan cada actividad y provocan en el niño y niña la búsqueda del conocimiento. También es importante mencionar que en esta pedagogía de Reggio Emilia se valora la importancia de que los padres se involucren en ese proceso, en lo que la escuela hace con los niños y su progreso. Esta relación de los padres con su participación activa en el proceso de aprendizajes, brinda a los niños y niñas, seguridad, motivación y más interés por su entorno.

Se debe tener presente, que el rol del niño y niña se relaciona directamente con dos ejes señalados anteriormente; Participativo social o democrático y el Centrado en la persona y sus emociones. Respecto al primer rol, creemos que es esencial ya que el niño/a se desarrolla en sociedad a través de relaciones interpersonales que establece con las personas de su entorno, por lo que el educador debe potenciar este aspecto, permitiendo el desarrollo de habilidades a través del contacto directo, en comunidad, para una convivencia positiva. Así mismo, el educador debe estar consciente que el niño y niña son personas que, producto de estas mismas relaciones interpersonales y también intrapersonales, van reconociendo sus emociones, las que deben ser educadas para un crecimiento sano tanto a nivel personal como en sociedad.

6.6 ROL DE LA FAMILIA Y COMUNIDAD:

La familia y comunidad cumplen un rol fundamental en el proceso educativo que protagoniza el niño y niña, pues de este estamento va seleccionando diversos aprendizajes que con el transcurso del tiempo interioriza. Por ello, la familia y comunidad deben participar contantemente en el proceso, apoyándolos, conociendo sus potencialidades y valorándolas como características propias de cada uno de ellos/as. La familia debe participar de las diversas instancias pedagógicas, por lo que las aulas se deben encontrar abiertas tanto para las familias como para la comunidad, de la cual se rescatará la trascendencia del patrimonio cultural; nuestro legado, a fin de ir entregándole la real importancia a nuestra identidad.

La familia y comunidad deben, sin lugar a dudas, tener un espacio fundamental dentro del proceso educativo, siendo uno de los primeros educadores de los niños y niñas. Es por ello que dentro de nuestra propuesta plantearemos que la familia se involucre directa y constantemente en el proceso educativo, siendo activos dentro de la labor educativa.

Concretamente, proponemos que la familia, en conjunto con sus niños y niñas, asistan regularmente a las diversas experiencias pedagógicas, tanto fuera como dentro del aula, participando activamente de los proyectos de aprendizajes que surgen, tanto de las manifestaciones de los párvulos como de las intenciones del adulto. La familia podrá crear cuentos con los niños y niñas, los cuales pueden ser leídos dentro del aula, y así mismo fuera de ésta, trabajando en conjunto con la comunidad. Esta última, participará de los intercambios de distintos textos a fin de crear una biblioteca dentro del aula, o un espacio compartido como una plaza, a fin de que tanto los libros creados por los párvulos -así como Freinet (1896) lo propone dentro de la técnica de la imprenta- como aquellos que han sido intercambiados, puedan encontrarse disponibles para toda la comunidad, intercambiando aprendizajes y velando por un aprendizaje comunitario.

Es importante que la comunidad participe estrechamente con el educador, intercambiando visiones y apuntando por co-crear diversos proyectos de aprendizaje que fomenten el desarrollo del niño y niña a través de las diversas vivencias que experimenta. El centro educativo debe tener las “Puertas abiertas” a la comunidad, en donde las distintas personas, organizaciones e instituciones son invitados al aula, y así también, en donde los niños, niñas y familias, en conjunto de los adultos del centro educativo, participen de diversas caminatas por la comunidad, con diversos propósitos educativos, dando a conocer la labor que realiza el jardín infantil del que el grupo de familias y párvulos son parte.

El rol de la familia y comunidad es esencial dentro de nuestro proyecto, teniendo en consideración el eje participativo y social, ya que para una educación significativa es esencial que la familia sea parte de ésta, a través del involucramiento y compromiso en los procesos que vivencia el párvulo.

También debemos involucrar a la comunidad ya que son parte del contexto social en el que se desarrolla el párvulo, por lo que cada persona que habita dentro de esta comunidad, tiene algo que aportar a la educación de ellos. Potenciar las relaciones y crear lazos afectivos con las instituciones y organizaciones que rodean a los párvulos, los beneficia en la interiorización de nuevos conocimientos.

6.7 ORGANIZACIÓN DEL ESPACIO:

La infraestructura del espacio que consideramos pertinente se encuentra rescatada de la didáctica Waldorf de Steiner (1919), pues el ambiente en que se desenvuelva el niño y niña debe ser organizado y de acuerdo a las características de los párvulos, es decir, que los recursos del aula como sillas, mesas, muebles de biblioteca y estantes deben estar a la altura y alcance de los niños y niñas, siendo éstos de materiales nobles. Al mismo tiempo, se debe organizar un espacio limpio y seguro, donde los niños y niñas puedan

relacionarse y explorar libremente. Las murallas deben estar pintadas de tonalidades claras, el aula debe ser iluminada y con buena acústica y ventilación. Consideramos pertinente rescatar la postura de Waldorf de Steiner (1919) y proponer que el espacio no debe ser contaminado visualmente, ya que se está priorizando lograr un ambiente hogareño y no escolarizado. Al mismo tiempo se debe tener presente que el espacio debe ser cuidado por los mismos niños y niñas, manteniéndolo según los roles que ellos asumen y desean realizar durante el transcurso del día, imitando las acciones que observan a diario en su hogar.

Los muebles que disponen los párvulos son mesas y sillas a sus alturas, según la cantidad de niños y niñas que asistan, una biblioteca y un mueble donde guardan cada uno sus trabajos u obras artísticas, dos paneles permanentes uno de responsabilidades y elecciones, también disponen de una cocina permanente donde preparan el pan del desayuno diariamente, un hall donde al llegar dejan sus zapatos y objetos personales como mochilas y chaquetas.

Es importante que existan áreas verdes como jardines, huertos, árboles frutales, plantas dentro del aula y animales domésticos con los cuales se pueda interactuar constantemente, de tal forma que se les permita a los niños y niñas relacionarse con éstos, observando, vivenciando y participando activamente en el proceso de crecimiento de los seres vivos que le rodean.

Se busca con estas prácticas, experiencias crear un espacio propicio y armónico para el aprendizaje del niño y niña, en donde estos se sientan satisfechos y seguros. Debemos tener presente que la composición de aulas acogedoras favorecen los aprendizajes y enseñanzas, la comunicación y las relaciones interpersonales entre pares y adultos que se establecen dentro del espacio, logrando una cercanía y buena relación afectiva equilibrada.

Específicamente, nuestra propuesta, en relación al ambiente, consiste en adaptar el espacio a las distintas temáticas tratadas de forma rotativa, entre las cuales se pretenden abordar áreas de comunidad, de artes, construcción, y ciencias.

Estas temáticas de trabajo se abordaran de forma semanal, intencionadas por el educador y permitiendo que los mismos niños y niñas lleguen a consenso respecto a la temática que se trabajará dentro de la semana. Por tanto, la disposición del espacio y muebles dependerá de la elección grupal. El educador media esta elección, entregándole las opciones de temáticas al párvulo. Finalmente el niño y niña escoge de forma libre el área de trabajo que desea explorar y que se encuentra dentro de una misma temática, que ya ha sido previamente acordada.

Las áreas de trabajo permiten que el párvulo desarrolle su autonomía al momento de decidir dónde y cómo trabajar, así mismo, su identidad al identificar los gustos, preferencias y emociones que le provocan éstas áreas de trabajo. Además de esto, el niño y niña podrá explorar distintos oficios que se encuentran en su realidad, los cuales podrán conocer e identificarse con ellos. La convivencia también se abordará al momento de relacionarse con sus pares en las distintas temáticas y, así mismo, dentro del momento en que los párvulos llegan a consenso respecto a qué temática se abordará durante la semana. Los niños y niñas, dentro de las diversas áreas, se designan roles, comparte, se respetan, se autorregulan y finalmente se preocupan por ordenar el espacio utilizado.

Las temáticas serán las siguientes:

6.7.1 Temática de Comunidad “Mi Pequeña Comunidad”:

Dentro de esta temática, se incluirán diversas áreas a fin de dividir en sub-grupos el espacio. Éstas consistirán en: Área de medicina, Área de hogar, Área de bomberos, Área de la feria, Área de transporte público. Estas áreas se encontrarán dentro de un espacio adecuado para la cantidad de niños y niñas,

permitiendo la exploración, contando con diversos materiales nobles que los niños y niñas puedan utilizar asignándole diversos usos en base a su interés.

- Área de medicina: En esta área se mantendrán telas, lupa, palitos de madera, cajas de remedios, hierbas medicinales, cojines, alfombras, pinzas grandes de madera, jeringas de plásticos, entre otros que se consideren dentro del área.
- Área de hogar: En esta área se dispondrán cubiertos, vasos, platos, ollas, plancha, telas, colchonetas, cojines, florero, mesa, sillas.
- Área de bomberos: En esta área se dispondrán de telas, mangueras, cascos, cajas grandes, escalera de cuerda, colchonetas.
- Área de la feria: En esta área se dispondrán de frutas y verduras del huerto, cajas recicladas de productos reales, como detergente, cereales, etc; canastos de diferentes tamaños, mesas, sillas, bolsas de papel, balanza, tiza, pizarra, fichas, boletas de papel.
- Área de micro: En esta área se dispondrán de cajas grandes, escalera chica de madera, boletos de papel, fichas o imágenes de monedas, sillas.

6.7.2 Temática del arte “Me expreso de distintas formas”:

Dentro de esta temática, los subgrupos que se colocaran a disposición serán los siguientes: Área de música, danza, dramatización/teatro, pintura, modelado. Estas áreas contarán con distintos implementos mayoritariamente de origen vegetal, que permitan que el párvulo los utilice y desarrolle de forma autónoma su creatividad. Cabe rescatar que si no se cuenta con el material noble, se pueden hacer excepciones a fin de cumplir con el mismo propósito, es decir que el niño y niña les pueda entregar diversos usos a la mayoría de éstos.

- Área de música: En esta área se encontrarán los cotidiáfonos, los cuales serán hechos con materiales reciclables junto a las familias de los párvulos; además de instrumentos musicales de aire, percusión y de cuerda, hechos a escala para que los niños/as los puedan manipular.

- Área de danza: En esta área se dispondrán de telas, de música clásica y contemporánea, que varíen de ritmos y velocidades, que utilicen distintos instrumentos musicales que los niños/as puedan reconocer.
- Área de dramatización/teatro: En esta área se dispondrán de telas, papeles y recursos con los cuales los niños/as podrán crear sus propias obras, tomando en cuenta escenografía y vestimenta.
- Área de pintura: En esta área se encontrarán témperas, acuarelas, lápices de madera, crayones, lápices de cera, tizas, papeles de diferentes colores y texturas, pizarras, telas para pintar, piedras y maderas.
- Área de modelado: En esta área se encontrarán materiales tales como plastilina, greda, masas hechas por los niños/as de diferentes colores (harina y anilina natural), paletas, recipiente, aceites y sales para texturas.

6.7.3 Temática de construcción “Construyo mis propios aprendizajes”:

Dentro de esta temática, los grupos de trabajo serán los siguientes: Área de cubos de madera, Área de reciclaje, área de cuentas de elementos naturales, Área de herramientas, Área de desarme y reparación.

- Área de cuerpos de madera: En esta área se encontraran figuras hechos de madera, los que tendrán distintas medidas y formas (pueden ser cubos y paralelepípedos) con los cuales puedan hacer distintas creaciones. Los cubos deben ser barnizados para prevenir accidentes con astillas.
- Área de reciclaje: En esta área se dispondrán para los niños/as materiales con distintas texturas, colores y aromas. Pueden ser corchos, botellas plásticas, cajas de cartón, envases, etc.

- Área de herramientas: Esta área constara con representaciones de herramientas reales en modelos a escala hechas de madera.
- Área cuentas de elementos naturales: En esta área se dispondrán materiales naturales, para que los niños/as puedan realizar sus propias creaciones, a través de cuentas de madera y/o distintos elementos que se encuentran en la naturaleza que contengan la forma para crear cuentas.
- Área de desarme y reparación: Se dispondrán 5 relojes de distintas formas y tamaños que no se encuentran funcionando los cuales los niños y niñas manipularan y explorarán desarmando y armando, para esta área pueden utilizar las herramientas.

6.7.4 Temática de ciencias “Explorando a través sentidos”:

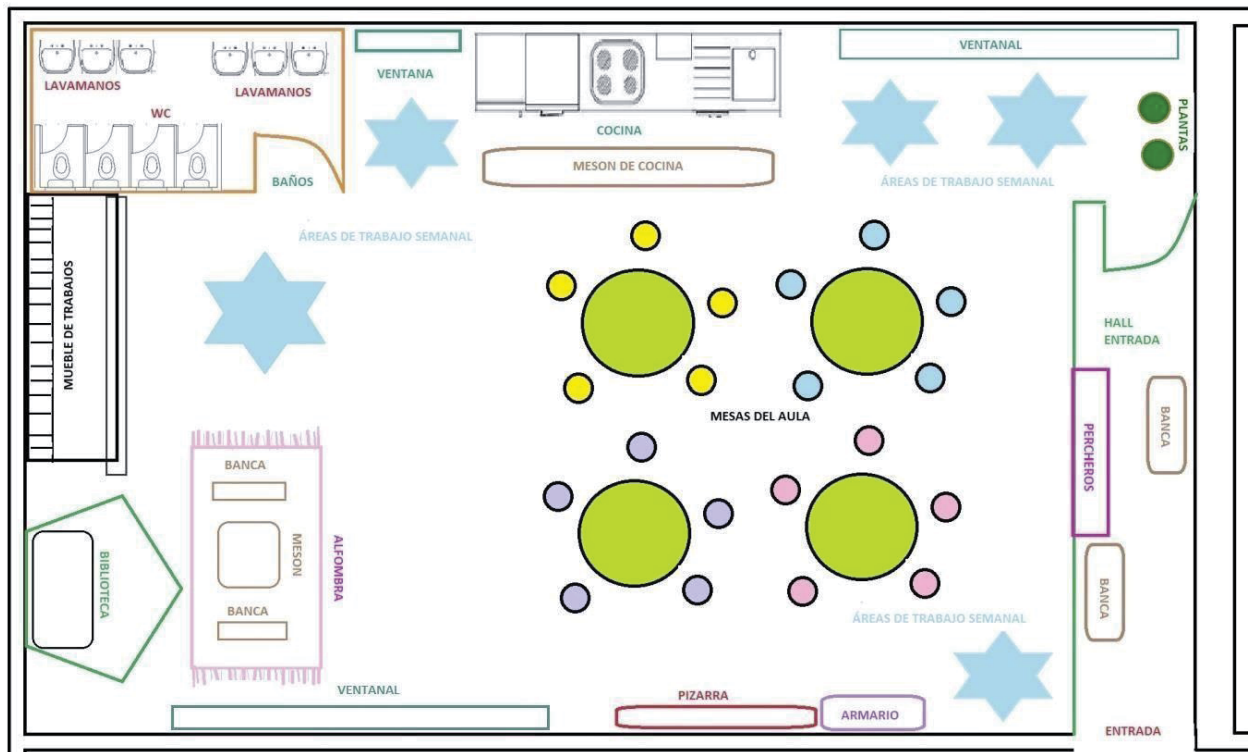
Dentro de esta temática, las áreas de trabajo serán las siguientes: Área de texturas, área de aromas, área de colores/formas, área de animales y sonidos onomatopéyicos, experimentos.

- Área de texturas: Dentro del área de texturas se ubicarán distintas telas de distintas texturas, tamaños, colores, elementos naturales como, hojas, cortezas de árboles, frutos secos, superficies de elementos de la sala, tijeras y pegamento.
- Área de aromas: Dentro de esta área de colocarán a disposición de los niños y niñas distintas Hierbas medicinales, bolsitas con condimentos, cáscaras de frutas y verduras, flores.
- Área de colores y formas: Dentro de esta área se colocarán a disposición Caleidoscopios, vitrales hechos de papel celofán, papeles de distintos colores y diseño; tijeras, pegamento, botellas con diferentes rellenos, como por ejemplo, agua y mostacillas, pasto, semillas, etc.

- Área de animales y sonidos onomatopéyicos: En esta área de trabajo se encontrarán diferentes imágenes reales de animales en sus hábitats, modelo a escala de animales, sonidos onomatopéyicos de los animales que se escuchen permanentemente en este espacio.
- Área de experimentos: En esta área se encontrarán diferentes elementos tales como lupas, pocillos, cucharas y elementos con los cuales puedan explorar y experimentar con distintos líquidos, sólidos, elementos de la naturaleza e insectos, dentro de herbarios.

6.7.5 Plano de organización del aula

A continuación, se presenta una propuesta de organización del aula, ideal para el desarrollo de los aspectos teóricos planteados en el presente trabajo.



Esta es la disposición original de la sala, la cual varía de acuerdo a las alecciones de proyecto que realizan los niños y niñas semanalmente, por lo que ellos disponen de los muebles y espacio según las necesidades que se presenten, terminando cada semana con el orden original de la sala, el cual se muestra en el plano. Es importante señalar, que dentro del plano no se considera la mesa de la educadora pues encontramos trascendental que los adultos del centro educativo se encuentren a total disposición de los intereses y necesidades de los niños y niñas dentro del aula, por lo que la labor administrativa es preferible realizarla fuera del aula, al final de la jornada educativa.

6.8 ORGANIZACIÓN DEL TIEMPO

Dentro de la rutina que forma parte de la vida del niño y niña, hay periodos necesarios que son fundamentales, como son las horas de comidas, las salidas y entradas al aula, entre otras. Es importante que esta rutina se realice considerando que permite que el niño y niña se sienta seguro dentro de un espacio conocido, en cada jornada de trabajo.

Nuestra propuesta, respecto de la organización del tiempo, se encuentra principalmente relacionada con la concepción del niño y niña como un sujeto de derechos y deberes, así como lo supone la pedagogía de Reggio Emilia de Loris Malaguzzi (1985) y Waldorf de Steiner (1919). Por tal motivo dentro de este segmento proponemos que si bien la organización es necesaria, el tiempo de durabilidad debe ser flexible, considerando la libertad de expresión de los niños y niñas en los diversos momentos dispuestos e intencionados por el adulto. Así mismo, se debe colocar énfasis en los deberes que éstos mismos poseen al convivir dentro de un mismo espacio, por lo cual el educador debe explicar y fomentar los deberes enmarcados dentro de la organización del tiempo, lo cual puede ser a través de la designación de roles, que vayan variando día a día y que sean adquiridos en mutuo acuerdo.

Específicamente, nuestra propuesta pretende que el adulto medie para los niños y niñas cuiden y velen por la limpieza de su entorno. Así mismo se preocupen por las diversas tareas que dentro de la jornada se efectúan, como el reparto de servilletas, jabón, pasta de dientes, orden de los espacios, entre otros. Esto apuntará que las acciones sean realizadas de manera consciente, apuntando a facilitar y propiciar las relaciones interpersonales, de la buena convivencia.

Como se señaló anteriormente, el tiempo de durabilidad de las diversas instancias pedagógicas deben tener como base el interés del niño y niña, teniendo como fin principal el respeto por la autonomía de cada uno de ellos, sus necesidades –momentáneas y duraderas- así como también los ritmos

de aprendizaje característicos de cada uno de ellos. Es fundamental, entonces, que el tiempo estimado dentro de la jornada sea flexible, permitiendo cambios que posibiliten implementar un currículum emergente.

6.8.1 Propuesta de horario:

A continuación se adjunta una propuesta de horario que apunta a considerar todos los aspectos recientemente mencionados.

Hora	Actividad	Tipo de actividad
08:30 – 08:45	Recepción	Regular
08:45 – 09:00	Observando y cuidando nuestra huerta	Regular
09:00 – 09:15	Hoy me comprometo a...	Variable
09:15 – 10:00	Preparando y disfrutando nuestro desayuno	Regular
10:00 – 10:15	Hábitos higiénicos	Regular
10:15 – 10:30	¿Cómo me siento hoy?	Regular
10:30 – 11:15	Hoy quiero...	Variable
11:15 – 11:45	Juego libre	Regular
11:45 – 12:30	Experiencia de Aprendizaje	Variable
12:30 – 13:00	Explorando nuestra Biblioteca	Regular
13:00 – 14:00	Preparando y disfrutando nuestro almuerzo	Regular
14:00 – 14:15	Hábitos higiénicos	Regular
14:15 – 14:30	¿Quién cuidara de nuestra muñeca? Y Despedida	Regular

Las actividades variables son aquellas que se realizan todos los días, en forma variante en cuanto a su temática, tomando en cuenta distintos ámbitos, núcleos y objetivos. Se alternan las metodologías y los recursos, tratando de lograr flexibilidad y tomar en cuenta los principios propuestos. Las actividades regulares, son aquellas que se realizan todos los días, pero que no varían, teniendo siempre un objetivo específico.

6.9 PLANIFICACIÓN:

Respecto a la planificación, consideramos fundamental que ésta se sustente en los intereses y manifestaciones espontáneas de los niños y niñas. La planificación debe ser realizada de común acuerdo con cada uno de ellos, abriendo espacios al diálogo mutuo, reflexión y trabajo cooperativo. Las planificaciones se propondrán en conjunto con los niños y niñas, luego de haber posibilitado que cada uno de ellos se exprese de manera espontánea en un período de exploración libre, dentro del espacio. Es en este lugar donde el educador, a través de la evaluación y observación de dichas manifestaciones, rescata aspectos para proponer de forma consensuada diversos proyectos de aula y experiencias variables. Los cuales registra e intenciona a diario.

Es fundamental rescatar las planificaciones que se realicen a posteriori, lo tal cual ocurre con la pedagogía de Reggio Emilia de Loris Malaguzzi (1985), que dice que los nuevos aprendizajes se unen a sus aprendizajes previos, basados en las necesidades e intereses que presentan los niños y niñas .

Es importante mencionar que las planificaciones no se basan netamente en los intereses de los párvulos, pues el educador debe intencionar espacios y experiencias educativas, para lo cual debe poseer bastantes conocimientos, que le permitan potenciar los intereses del niño y niña, para potenciarlo y guiarlo en su integridad. Para ello, es fundamental que el educador actualice y se

mantenga en constante investigación, para así ser un profesional competente, que está aprovechando e innovando con recursos que intencionen el aprendizaje significativo del párvulo.

6.10 RECURSOS:

Los recursos o materiales que se pretenden utilizar con los niños y niñas en las diferentes exploraciones y experiencias pedagógicas deben ser naturales y nobles, como por ejemplo, maderas, telas, lanas, semillas, tierra, agua, pinturas, greda, harina, etc. Ya que estos recursos permiten una gama amplia de utilización y posibilitan el desarrollo de la imaginación y fantasía en el niño y niña, pues al ser objetos inanimados, sin pilas, baterías ni plástico, se potenciará la capacidad creativa en los párvulos, sin presumir una forma única de utilizarlos, sino que más bien posibilitando que éstos se expresen de forma creativa de acuerdo a la exploración que realiza a través de la utilización de todos sus sentidos. Es importante mencionar, que se pretende realizar una excepción con la utilización del plástico al momento de reciclar, a fin de fomentar y concientizar a los niños y niñas sobre el cuidado de nuestro planeta. De esta forma, rescataremos las ideas de materiales, tal como lo plantea la antroposofía Waldorf de Steiner (1919) y la pedagogía Reggio Emilia de Loris Malaguzzi (1985), que de acuerdo a nuestra concepción pedagógica, permiten que el párvulo se exprese de forma autónoma, relacionándose con el entorno.

Cuando los niños/as adquieren la consciencia de que estos elementos permitirán transformar nuestras materias primas, como por ejemplo, el teñido de lana con vegetales o cortezas de árboles, las semillas rescatarlas de la huerta, la greda de la tierra (sólo si en el lugar se encuentra un suelo gredoso, si no se trata de que sea más parecida), se fomenta al máximo su creatividad y sentido ecológico, respetando al ambiente natural en su proceso de crecimiento.

6.11 EVALUACIÓN:

La evaluación considerada pertinente, para hacer seguimiento de los buenos aprendizajes, se encuentra relacionada con el proyecto Spectrum (1984), cuyos aspectos teóricos son planteados en Reggio Emilia de Malaguzzi (1985), apostando por una evaluación que permita vislumbrar el proceso de aprendizaje de los niños y niñas de tal forma que los aspectos que no son cuantificables, puedan ser rescatados y valorados como parte importante del proceso único que vivencian los niños. La evaluación señalada prioriza la narración de las diversas habilidades y debilidades, que manifiestan los niños y niñas, permitiendo que tanto los educadores, como la familia y comunidad puedan reflexionar acerca del proceso educativo, logrando interpretar lo que experimenta el niño y niña y lo que dicha experiencia ha supuesto para él o ella.

La documentación, entonces, será esencial para evaluar los aprendizajes de los niños y niñas, realizando un registro de las diversas experiencias de aprendizaje, considerando en este proceso la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner (1990), en la cual se basa el proyecto Spectrum (1984). Específicamente, nuestra propuesta de educación consistirá en dejar un modelo descrito a través de imágenes, materiales audiovisuales, lenguaje escrito, y registros sobre los distintos momentos en que el niño y la niña han experimentado. Dicha documentación permitirá al educador, observar de manera más efectiva los intereses de los niños y niñas, como también sus habilidades, donde se centrará el foco de la evaluación. De esta forma, se da menor importancia a las debilidades que tradicionalmente suelen ser vislumbradas con facilidad. Por ello, nuestra propuesta considerará las diversas inteligencias existentes, todas igualmente importantes, sabiendo que existe un espectro amplio de inteligencias, que cada niño y niña puede manifestar.

Cabe mencionar que la documentación que se genere debe estar abierta a toda la comunidad, a fin de lograr el cumplimiento de los objetivos de esta forma de evaluar, permitiendo que la comunidad educativa vislumbre

el proceso de aprendizaje de los niños y niñas pertenecientes al centro educativo.

6.12 ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS:

Las estrategias metodológicas que propondremos se encuentran basadas en las distintas didácticas que hemos mencionado con anterioridad y en las cuales nos hemos inspirado a fin de proponer de forma concreta algunas estrategias que le permitan al educador fomentar el desarrollo del ámbito de Formación Personal y Social en los niños y niñas, posibilitando que el párvulo se exprese de diversas maneras dentro de un espacio compartido, en donde debe desempeñar diversos roles. Estas estrategias serán implementadas dentro del aula.

A continuación, se describen las distintas estrategias didácticas que hemos propuesto.

6.12.1 PANEL DESIGNACIÓN DE ROLES “HOY ME COMPROMETO A...”

El panel “Hoy me comprometo a...” tiene por objetivo fomentar la convivencia en los niños y niñas por medio de la designación de roles, entendiendo además que párvulo es un sujeto de deberes, por lo cual debe responsabilizarse de sus acciones y contribuir en la armonía grupal, dentro del espacio que comparte.

“Hoy me comprometo a...” consiste en un panel elaborado en base a cartón, que presenta cinco imágenes reales rescatadas de las mismas acciones realizadas por los niños y niñas en momentos intencionados como también espontáneos. Una de ellas rescata el momento en donde uno de los niños reparte el jabón, otro de ellos la pasta de dientes, otra se encuentra repartiendo las servilletas, mientras que otro se encarga del orden del espacio del baño y, finalmente, otro se encuentra limpiando las mesas. Seguido a

estas imágenes, en un costado del panel, se encuentran respectivamente cinco bolsillos. A parte de esto, se coloca a disposición en un extremo del panel, una bolsa con las imágenes de todos los niños y niñas. En consecuencia entonces, los niños y niñas al comprometerse y escoger una labor a realizar durante el transcurso de la jornada, selecciona su imagen y la coloca dentro de los bolsillo del panel, que coincide con la labor escogida.

La realización de esta estrategia debe ser efectuada durante la mañana, pues las labores que los niños y niñas asumirán tienen relación con toda la jornada. La estrategia ha de ser utilizada constantemente, siendo conscientes que la adquisición de hábitos requiere de un trabajo reiterativo.

Por último, es importante mencionar que dichos roles son representativos, por lo cual pueden ser cambiados según la realidad del centro educativo y de los niños y niñas.

6.12.2 PANEL ELECCIÓN DE EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS “HOY QUIERO...”

El panel “Hoy quiero” tiene por objetivo principal permitir la Autonomía del niño y niña, como también la identidad de cada uno de ellos/as al momento de elegir qué realizar, así mismo, la convivencia se produce al posibilitar espacios de interacción mediante la realización de la acción que se ha escogido.

“Hoy quiero” consiste en un panel de madera, el cual contiene imágenes reales de diversas manifestaciones de los niños y niñas, tanto espontáneas como intencionadas. Estas imágenes son rotativas, por lo cual se insertan dentro de este panel a través del velcro. Por otro lado, en el centro del panel se encuentran pegadas también con velcro cada una de las imágenes de los niños y niñas.

La estrategia pedagógica consiste en que el párvulo observa una imagen, y coloca su foto alrededor de ésta. Cabe destacar que las imágenes

dispuestas son rotativas, a fin de variar las posibilidades creativas. En consecuencia, el párvulo escoge qué realizar y luego concreta su acción. El adulto mediador apoya este proceso facilitándole los implementos y observando su proceso. Finalmente le recuerda ordenar el espacio utilizado, como también concretar la acción escogida, motivándole a autoevaluarse.

Consideramos importante que esta estrategia pedagógica se realice constantemente, ya que es una instancia en donde los niños y niñas asumen el protagonismo de sus aprendizajes, escogiendo qué realizar y cómo hacerlo.

6.12.3 MATERIAL DIDÁCTICO “CUERPOS DE MADERA”

El material didáctico “*Cuerpos de madera*” tiene como objetivo trabajar la creatividad de los niños y niñas, dando la posibilidad de poder expresarse completa y libremente, creando diversas figuras y formas con ellos. Es importante rescatar que la habilidad de ser creativo ayuda a consolidar la salud emocional de los niños y niñas, lo que es importante, pues cualquier actividad creativa es el proceso de la expresión propia.

Esta estrategia metodológica, que permite fomentar la creatividad, potencia al mismo tiempo el crecimiento mental de los niños y niñas, pues promueve diferentes opciones y oportunidades para ocupar los diferentes cuerpos de madera, los cuales serán de diversos tamaños y figuras, ensayando nuevas ideas y buscando la resolución de los problemas, al trabajar o construir una figura.

El material usado para crear los cuerpos geométricos será de madera, porque es un recurso natural, el que dará un aprendizaje más significativo y real para el niño y niña. Con esta estrategia se pretende potenciar directamente la autonomía, donde el párvulo pueda escoger libremente el material con el cual quiere trabajar, dándole un significado propio a la figura creada con los cuerpos. Es por ello que si se trabaja diariamente con esta estrategia, los niños

y niñas podrán aprender a ser más autónomos para adquirir la habilidad de elegir y ser responsables de sus decisiones.

Es importante destacar que esta estrategia abarca y potencia globalmente los diversos ámbitos.

6.12.4 ESPACIO EDUCATIVO “LA HUERTA”

Esta estrategia ha sido extraída de la antroposofía de Steiner (1919) y Freinet (1896), la cual consiste en crear un espacio concreto, en exterior o interior, a través de la creación de un invernadero, con materiales reciclables como las botellas plásticas, en donde los niños y niñas conozcan el proceso de crecimiento de las plantas, teniendo en cuenta diversos elementos y cuidados necesarios que son indispensables para que sus frutos y vegetales se desarrollen, tales como el agua, tierra, sol, y abonos naturales, entre los que una alternativa puede ser el compost o el que los mismos niños y niñas producen a partir de sus desechos naturales, juntados durante el transcurso del día.

Los diversos recursos que se necesitan para crear y llevar a cabo una huerta, pueden ser solicitados a las familias o bien dentro de la misma comunidad, como las semillas, maceteros, etc.

Con este espacio se pretende fomentar el desarrollo de la autonomía en el niño y niña, al momento de elegir un rol específico y concretándolo de forma autónoma. Por otro lado, se busca concientizar al párvulo para que conozca el origen de los alimentos y la importancia de éstos, a fin de mantener un estilo de alimentación saludable, desarrollando a la vez el cuidado de sí mismo al velar por el cuidado del medio ambiente.

Se fomentará la convivencia al compartir un mismo espacio, organizándose de diversas formas, respetando a sus pares y los distintos

roles que éstos asumen, autorregulándose, siendo responsables con el rol asumido, entendiendo que sus acciones repercuten en los demás y, por ende, en el desarrollo de los frutos y verduras. Así mismo, se debe tener presente que esta estrategia es un trabajo constante con la familia, por lo cual se fomenta la convivencia a través de las relaciones interpersonales que se establecen tanto con sus propios pares, como con los adultos pertenecientes a la comunidad. Es importante mencionar que en la temporada de invierno es posible construir un invernadero reciclable junto a las familias, el cual se elabora con botellas plásticas de dos litros. Estos materiales se recolectan con las familias y se pide colaboración a la comunidad.

Respecto al núcleo de identidad, éste también se verá fomentado al momento de decidir los distintos frutos y vegetales que desean plantar, de acuerdo a sus preferencias, posteriormente al degustar lo cosechado, el niño y niña podrá rectificar y/o apoyar sus preferencias respecto a los alimentos que le agradan y/o disgustan.

El educador debe tener presente la responsabilidad de trabajar constantemente dentro del espacio de la huerta, velando para que los niños y niñas se motiven por cumplir con sus diversos roles, permitiendo que éstos puedan concretar sus acciones.

6.12.5 ESTRATEGIA “LA MÁSCARA DE LAS EMOCIONES”

El propósito de esta estrategia es demostrar a compañeros y adultos cómo se encuentra emocionalmente el niño o niña, buscando potenciar la expresión y reconocimiento de sus emociones. Para ello se utilizará una máscara en tono piel neutra, la cual estará vacía, sin ojos, cejas, nariz y boca, para que cada párvulo, guiados por sus emociones, coloque los órganos sensoriales faltantes, escogiendo de una caja los ojos, la boca y la nariz, que reflejen lo que el niño o niña siente en ese instante. Esto se desarrollará por la mañana, cuando llegan los niños y niñas al jardín infantil y antes de irse de éste.

Dentro de este espacio se observará si existieron variaciones emocionales durante el día y si el niño/a nota su cambio. Es mejor desarrollar esta estrategia con los párvulos sentados, formando un círculo, a fin de lograr que todos puedan observar la emoción del otro, para lo que deberán respetar turnos y potenciar normas de convivencia.

Esta experiencia debe realizarse constantemente, todos los días, siendo recomendable incluso dos veces al día a fin de lograr una experiencia significativa en los niños/as, trabajando al mismo tiempo las emociones, el reconocimiento de éstas y la convivencia.

El material que se utilizará en una máscara es el papel, con pegamento y pintura. Los órganos sensoriales se colocarán a disposición de los niños y niñas dentro de una caja, la cual contendrá fotografías impresas en papel, para observar imágenes y expresiones faciales más cercanas a la realidad.

6.12.6 ESTRATEGIA “LA IMPRENTA”

Esta estrategia didáctica, se relaciona directamente con el desarrollo de la Formación Personal y Social de los niños/as, abarcando los tres núcleos. En sus orígenes esta es una técnica creada por Celestin Freinet (1896) y la denominó “La imprenta escolar y las técnicas de impresión”, la cual le permite a los niños/as expresar a través del dibujo y la escritura sus vivencias y experiencias más significativas.

Si como educadores nos hemos dedicado a escuchar y observar a los niños/as, hay ocasiones en las cuales nos llegan contando lo que hicieron el fin de semana, cómo pasaron la noche, con quién han estado, describen a sus mascotas y un sinfín de experiencias. ¿Por qué no tomar en cuenta estas vivencias para que los niños/as tengan la oportunidad de crear sus propios textos, en vez de imponerles un texto del cual no rescatan experiencias significativas?

De esto se trata nuestra propuesta, de dar cabida a la imaginación y a la creatividad, para que puedan crear sus propios textos a partir del dibujo (y la escritura si es que lo desean y corresponde a la etapa de su desarrollo), designado roles y funciones de forma democrática en la creación de este.

Ahora bien ¿Cómo se lleva a cabo la creación de estos textos y por qué se relacionan con el desarrollo de la Formación personal y social? Proponemos realizar modificaciones sobre cómo llevar a cabo la creación tangible del texto. En primera instancia, una vez a la semana, se llegará a un consenso junto a los niños/as para crear un espacio y tiempo determinado poder llevar a cabo el proceso. Luego, se comenzará a crear un clima propicio al diálogo y la expresión verbal, donde se pueden abordar experiencias de niños/as dentro y fuera del aula, dependiendo de lo que nos desean expresar en el texto.

Los niños/as, de forma autónoma, podrá escoger su grupo de trabajo, dentro del cual se irán designando democráticamente los roles y funciones. Se designarán quién(es) desean dibujar o escribir el texto, para luego pasar al plastificado y anillado. Esta organización será previa. Finalmente, a través de la expresión oral los niños/as podrán mostrar y dar a conocer su texto a los demás grupos.

Esta estrategia favorece, sin lugar a dudas, la creatividad, la imaginación, el trabajo en equipo, la cooperación, la comunicación oral y escrita entre los distintos agentes educativos, ya que permite la libre expresión de lo que se desee. En síntesis, es catalogada como una actividad de carácter social.

Veamos cómo contribuye a la Formación personal y social de los niños/as esta técnica: El hecho de que los niños/as tengan la oportunidad de formar grupos de trabajo, dentro de los cuáles cada uno tiene un rol y función determinada, de antemano, favorece el trabajo en equipo y a su vez el desarrollo de la convivencia. Así mismo, se debe tener en cuenta el trabajo con

la comunidad y la familia, en donde es posible realizar un intercambio con estos libros, a fin de ir creando una biblioteca comunitaria y, de esta forma, posibilitar espacios de comunicación y convivencia con la comunidad y familia.

Los niños/as pueden elegir entre los distintos grupos de trabajo y su función dentro del equipo, lo que contribuye al desarrollo de la autonomía. Finalmente, el hecho de que puedan crear textos escritos a partir de sus propias experiencias junto con adquirir mayor significado para ellos, contribuye a la identidad.

6.12.7 ESTRATEGIA “MI MUÑECA”

Esta estrategia didáctica está vinculada directamente con el desarrollo de la identidad. Surgió en sus inicios como una idea propuesta por la pedagogía Waldorf de Steiner (1919), donde se planteaba que „*La muñeca en manos de un niño es para él un espejo de su ser...*” (Scheven; 2009, 15)

¿Cómo puede una muñeca contribuir al desarrollo de la identidad? La muñeca tiene una estructura específica, muy semejante a la forma del cuerpo humano, los órganos que la componen, ocupan materiales que puedan asemejar la contextura de nuestro cuerpo al ser explorado, por ello se transforma en un objeto de gran importancia para lograr aprendizajes significativos.

La muñeca debe ser universal, es decir, que abarque la gran diversidad de características físicas que existen. Pero, por supuesto, no vamos a poner límites, escoger materiales, tamaño, colores, etc. Quedará a criterio de cada educador/a y niño/a.

Ahora bien, es imposible para nosotras y para la pedagogía Waldorf de Steiner (1919) transar en tres aspectos o características básicas que debe tener la muñeca: su cabeza, debe tener forma esférica o simplemente similar a

la estructura de nuestro cráneo, que a su vez tiene una contextura firme y dura que nos protege. Ahora bien, la cabeza esta recta y firme ligada a nuestro cuerpo a través del cuello, de forma equilibrada; no podríamos transmitir lo mismo si presentamos una muñeca con la cabeza colgando, ya que no corresponden a nuestra anatomía en la que se encuentra erguida.

Por otro lado, nuestras extremidades, a diferencia de la cabeza, tienen forma de cilindro, compuestas por un radio que está cubierto por una contextura blanda. También estas poseen movimiento, ya que sirven para desenvolvernos en el mundo del día a día. Finalmente, una característica esencial es el tronco, el cual tiene una función fundamental dentro de nuestro cuerpo; este es la base, el que sostiene y equilibra nuestras extremidades.

Esta muñeca, será general para todos los niños/as, los cuales tendrán la responsabilidad de cuidarla, desarrollando el cuidado de sí mismos, ya que la muñeca será un reflejo de su ser, contribuyendo al desarrollo de la autonomía. Esto se hará a través de un cuaderno viajero, en donde cada niño/a junto a su familia podrá tener la oportunidad de cuidar de ella un fin de semana, rotando los periodos. En el cuaderno, podrán dar a conocer su experiencia como familia, dándolas a conocer frente a los demás niños/as, contribuyendo al desarrollo de la convivencia.

6.13 ESTIMACIÓN DE COSTOS

Esta propuesta pedagógica puede ser adquirida por todo aquel que se interese por el desarrollo de la didáctica de la dimensión personal y social en niños y niñas de segundo nivel de transición, tanto educadoras de párvulos como estudiantes y docentes, pudiendo adaptarlo a su propio contexto educativo. Es por esta razón que la estimación de costos será enfocada más bien a la realización del libro, es decir, el proyecto en sí, a fin de ofrecer las orientaciones pedagógicas de forma tangible.

Es importante mencionar, que la decisión de estimar costos tan sólo a la edición del libro se encuentra justificada en que los demás aspectos -tanto las estrategias como la configuración del espacio- son una orientación, que se encuentran a la base del currículo que presenten las educadoras en su propio contexto educativo, pues como se ha mencionado anteriormente, el proyecto MAJOJANACA considera la flexibilidad de sus planteamientos y recursos, pretendiendo ser una orientación a los distintos profesionales de la educación, pudiendo éstos adaptarlos a los recursos que dispongan y estimen conveniente, teniendo siempre a la base el desarrollo de la dimensión personal y social.

Dentro de la región de Valparaíso, se han cotizado diferentes editoriales, tales como: Buen puerto, Gráfica Nacional, Genera, Edipac ,Full Impresos, Atlas y Orgraf, de las cuales no tuvimos respuestas positivas respecto a la edición de un libro, sin embargo, optamos por las editoriales de algunas Universidades de Valparaíso.

En vista que a la fecha el proyecto aún no es validado, no es posible contar con referencias concretas en cuanto a los costos asociados a su edición, publicación y distribución en masa. Pese a ello, a continuación se presenta una referencia obtenida de la Editorial USM a través de una mera consulta al encargado del proyecto Don Pedro Serrano. Es importante

destacar que lo que se presentará a continuación es sólo con la finalidad de orientar en cuanto a la magnitud de los gastos asociados a esta fase y no representan una cotización real, debido a que la Editorial consultada es una institución sin fines de lucro que sólo trabaja con publicaciones de docentes y alumnos de la misma Universidad (UTFSM), por lo que es imposible concretar el servicio para nuestro proyecto.

Los valores referenciales son los siguientes:

Diseño Gráfico	\$400.000
Lectura Corrección de estilo	\$200.000
Ejemplar salido de imprenta	\$7.000 c/u

A raíz de lo indagado, se observa que tan sólo con la edición del libro se obtiene un gasto de aproximadamente \$600.000, sumado esto al valor del ejemplar (\$7.000) se espera lograr editar varios ejemplares con el propósito de dar a conocer el proyecto MAJOJANACA. En primera instancia, se estimará un precio de venta de \$10.000, ya que consideramos es un precio accesible y que permite la recuperación de los gastos de editorial antes mencionados. Con un precio de venta de \$10.000, será necesario vender 200 ejemplares a fin de recuperar la inversión estimada de \$600.000. Luego de haber recuperado el monto inicial, se podría replantear el precio de venta a un precio aún más accesible, tomando en cuenta siempre que el ejemplar salido de imprenta tiene un valor de \$7.000.

Continuando con las indagaciones, se averiguó a través de un trabajador de la imprenta de la Universidad Católica de Valparaíso; “Ediciones Universitarias de Valparaíso”; quién nos señaló de manera informal, los siguientes valores que se encuentran de forma aproximada en vista de las circunstancias, y los cuales incluirían tanto la gráfica como la corrección de estilo.

Los valores referenciales son los siguientes:

500 ejemplares salidos de imprenta	\$2.000.000 + IVA aproximadamente
500 ejemplares salidos de imprenta (a color)	\$3.500.000 + IVA aproximadamente
Ejemplar salido de imprenta (a color)	\$70.000 aproximadamente.
Ejemplar salido de imprenta (Blanco y negro)	\$30.000 aproximadamente.

Si bien los precios referenciales de la editorial “Ediciones Universitarias de Valparaíso”, son bastantes elevados en relación a la editorial de la Universidad Federico Santa María, se debe tener en cuenta que esta última es sin fines de lucro. Será importante mencionar que dentro de “Ediciones Universitarias de Valparaíso”, se puede optar a un 20% de descuento de forma exclusiva para los ex alumnos de la Universidad Católica de Valparaíso, lo cual se puede observar dentro de los beneficios publicados en la página web de Alumni pucv.

No debemos olvidar que dichos valores son sólo referenciales, pues se nos ha señalado que para realizar una cotización definitiva de los costos de editorial es necesario contar con la evaluación del producto final a fin de estimar el porcentaje de utilidades que tendrán ellos como editorial.

7. APLICACIÓN DE ESTRATEGIAS PROPUESTAS EN MAJOJANACA

Luego de proponer las distintas estrategias que han sido expuestas, precedentemente, y que han surgido de nuestra experiencia, en base a los planteamiento de las cuatro didácticas, como así mismo, de lo propuesto por dichos autores, a lo cual hemos aplicado algunas modificaciones a fin de hacerlas mayormente accesible a todos/as quienes pretenden utilizarlo.

Es importante tener en cuenta, que si bien estas estrategias han sido enfocadas para el segundo nivel de transición a fin de fomentar el desarrollo personal y social de los niños y niñas, en la realidad, estas aplicaciones, en vista de la circunstancias que nos hemos enfrentado en nuestra práctica pedagógica, es que la hemos propuesto y utilizado dentro de un nivel medio heterogéneo. Las conclusiones serán más bien una aproximación a lo que en la realidad se pueda trabajar dentro de un segundo nivel de transición o desarrollar en otros niveles.

Los centros de práctica, en los cuales realizamos nuestra práctica pedagógica dos y que nos han brindado la posibilidad de proponer y aplicar algunas estrategias, que se encuentran dentro de nuestro proyecto MAJOJANACA se localizan en la ciudad de Viña del Mar y son los siguientes: Jardín Infantil “Tía Virginia”, Jardín Infantil “Cangrejito” y Jardín Infantil “Los Conejitos”, estos dos últimos pertenecientes a una realidad familiar de JUNJI.

Las estrategias que se han llevado a la práctica son: “*Hoy me comprometo a...*”, “*Hoy quiero...*”, “*La huerta*” y “*Mi pequeña muñeca*”.

7.1 APLICACIÓN ESTRATEGIA “HOY ME COMPROMETO A...”

“Hoy me comprometo a...” ha sido propuesta y finalmente llevado a la práctica dentro del centro educativo “Cangrejito”, el cual presenta una realidad tipo familiar, con una matrícula de catorce niños y niñas que asisten al jardín infantil ubicado en Forestal Bajo en la ciudad de Viña del Mar.

El Jardín Infantil “Cangrejito” se encuentra ubicado dentro de una junta vecinal, atendiendo media jornada y contando con sólo un nivel heterogéneo, con niños/as desde los dos a cuatro años, pero que en la realidad según la matrícula, se forma con niños de tres a cuatro años.

Hasta el momento, dicha estrategia se ha aplicado durante tres semanas, a través de las cuales ya es posible observar notorios cambios en la actitud de los niños y niñas pertenecientes al nivel educativo.

Semana uno: Dentro de la primera semana, se les propone a los niños y niñas velar por el cuidado de los distintos espacios que comparten dentro del aula, a fin de fomentar las relaciones dentro de ésta, por lo cual se les invita a través de la observación de un panel, con imágenes reales, que ellos/as mismos/as elijan un rol, que asumirán durante el transcurso del día, optando por una acción/compromiso dentro de las cinco posibilidades existentes: Limpiar mesas, Repartir servilletas, Repartir pasta de dientes, Repartir jabón y Cuidar el orden.

Se observa que los niños y niñas, sin mayor dificultad, y considerándolo como un juego, optan por un rol, el cual olvidan durante el transcurso del día, por lo cual el adulto mediador debió ir recordando constantemente los compromisos asumidos, invitándoles a observar el panel y de esta forma recordar quiénes eran los encargados de cada acción.

En un comienzo, se observó que ciertos párvulos se encontraban más interesados en participar, y justamente, eran quiénes más edad presentaban. Esto se tuvo que ir regulando, a fin de posibilitar que todos los

niños y niñas, pudieran elegir y concretar sus compromisos, para ello, con aquellos párvulos de menor edad se realizó un trabajo más personalizado, en donde concretamente se les fue brindando la oportunidad de escoger acercándoles el panel, mostrándoles las imágenes y preguntándoles directamente qué es lo que se comprometían a realizar dentro del día. De esta forma, se pudo realizar un trabajo con los niños y niñas de cuatro años, en conjunto con los de tres años.

Es importante mencionar que dicha estrategia no sólo fue realizada con niños de tres y cuatro años, sino también con Gabriel quién tiene seis años y presenta Necesidad Educativa Especial, por Síndrome de Down. Con Gabriel también se realiza un trabajo personalizado, acercándole las fotografías a fin de que escoja una acción, ayudándole en el proceso de tal manera que pueda concretar el compromiso asumido. Dentro de esta semana, Gabriel no participó debido a sus inasistencias, producto de un resfrío.

Dentro de la primera semana, se observa un gran interés por parte de los párvulos al momento de escoger un compromiso, sin embargo, el observar que éste fuese concretado por todos/as los niños y niñas no fue posible durante el transcurso de esta semana, a excepción de Joaquín de tres años, quién desde un comienzo manifestó interés por realizar diversas acciones en relación al cuidado de su entorno, escogiendo el rol de limpiar las mesas y repartir pasta de dientes, compromisos que comenzó a adquirir y concretar tan sólo con la ayuda de la marcación de los tiempos para estas acciones, es decir, Joaquín concreta sus compromisos pero aún no los lleva a práctica por iniciativa propia.

Ezequiel A., con cuatro años de edad, manifiesta seguridad al momento de decidir repartir las servilletas, escogiendo repetitivamente esta acción, una acción que ya conocía previamente a esta estrategia. Ezequiel se encontraba mayormente familiarizado con ésta, pudiéndolo llevar a cabo sin mayor dificultad pero sin iniciativa propia. Sin embargo, cuando este compromiso se encuentra ocupado por otro compañero, Ezequiel escoge repartir la pasta de dientes, y al llegar el momento de hacerlo, se ve confundido, negándose a

realizarlo, lo cual repercute al momento de escoger un nuevo compromiso. En este caso se le explica a Ezequiel que si se compromete a algo, su cumplimiento nos afecta a todos/as, por lo tanto, debe concretarlo.

Durante esta semana, Naomí se compromete a repartir la pasta de dientes al momento de higiene bucal, instancia que regularmente a ella no le agrada por lo cual suele no realizarlo. Sin embargo, Naomí, al comprometerse lo lleva a cabo con mínima ayuda del adulto, y comienza a manifestar interés por la higiene bucal, aunque aún sin lavarse los dientes.

Semana dos: Durante el transcurso de la segunda semana en que esta estrategia se encuentra en desarrollo, se puede observar que existen ciertos roles que mayormente llaman la atención de los niños y niñas, tales como repartir la pasta de dientes, repartir servilletas y limpiar mesas. Se sigue observando que Joaquín participa activamente, Ezequiel A. por su parte ha comenzado a concretar sus compromisos al momento de recordárselo e invita a que otro compañero -Benjamín- escoja el mismo compromiso y lo ayude al momento de concretarlo, proponiéndole de esta forma al adulto que sea flexible, y que más de un niño y niña pueda asumir el compromiso, lo cual fue recibido de forma positiva, siendo un aporte en pro de la convivencia.

Durante esta semana se percibe que Naomí comienza a lavarse los dientes, lo cual se encuentra estrechamente relacionado con el compromiso que ha comenzado a asumir.

Semana tres: Durante la semana tres de aplicación, se observa que Gabriel se interesa por colocar su foto dentro del compromiso, asumiendo repartir las servilletas y concretándolo con mediana ayuda. Mey, con cuatro años de edad, pese a que ha faltado reiteradas veces, se integra de forma positiva a esta actividad, manifestando interés e iniciativa al momento de ejecutar el compromiso. Mey asume repartir la pasta de dientes y cuando observa que sus compañeros se dirigen al baño al momento de realizar su higiene bucal, sin

necesidad de recordarle su compromiso ella se propone ir a repartir la pasta de dientes, manifestando seguridad y coordinación dentro de la acción.

Durante la semana tres se han comenzado a observar notorios y positivos cambios, sin embargo, aún es necesaria la ayuda al momento de recordar los compromisos asumidos. Ezequiel A., ya no espera que el adulto le diga quién se ha comprometido a cada acción, sino que se ha familiarizado ya con el panel y él mismo se dirige hacia éste y al observar la imagen se da cuenta qué acción han asumido sus compañeros.

Semana cuatro: Dentro de esta semana se ha observado que el grupo de párvulos comienza a manifestar sus preferencias de manera segura y consciente, lo cual se demuestra al momento de decidir qué hacer y específicamente cuando el adulto les pregunta quién quiere encargarse de determinada acción, a lo que se observa que los niños y niñas esperan pacientemente a que se mencione aquel compromiso que más les agrada para levantar su mano y comprometerse con éste.

Durante esta semana, se ha observado también que el grupo de niños/as comienza a auto-regular su comportamiento, siendo algunos de ellos/as quienes invitan a hacerlo, liderando en ciertos momentos. Mey, con cuatro años de edad, al momento de repartir la pasta de dientes le indica a sus compañeros que deben esperar, invitándolos a respetar los turnos, repartiéndoles de esta forma la pasta de dientes al mismo tiempo en que media el comportamiento de sus pares. Mateo, (próximo a cumplir cuatro años de edad), en cambio, ha comenzado a manifestar que algunas acciones son lideradas de forma repetitiva por ciertos compañeros, por lo que se expresa con el adulto y lo invita a que comience a regular y mediar de forma más regulada las instancias, a fin de que todos/as puedan participar.

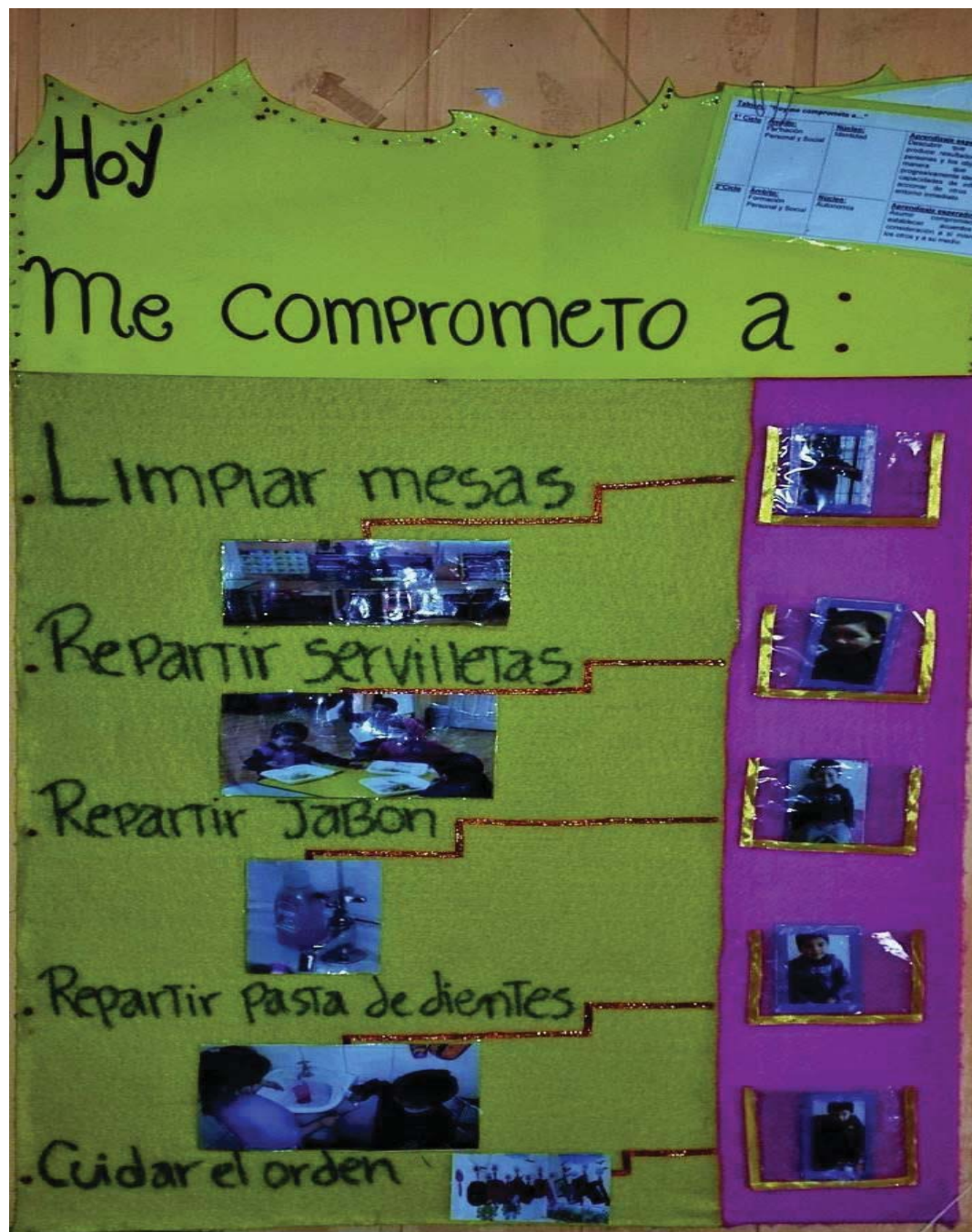
Hasta el momento se puede concluir, que si bien dicha estrategia se encontraba destinada para niños y niñas del segundo nivel de transición, es posible observar un positivo recibimiento por parte de los párvulos de tres a cuatro años, los cuales han manifestado de forma creciente su interés y, así

mismo, su responsabilidad al momento de llevarlo a la práctica. Se ha podido observar que desde la tercera semana algunos de los párvulos han comenzado a invitar a sus demás compañeros a cumplir con su compromiso, observando el panel y así mismo recordando quién es el/la encargado/a de cada acción. Los niños y niñas no tan sólo han manifestado cooperación y compromiso, sino que también a través de esta estrategia han podido interesarse por aspectos como la higiene bucal, en donde los mismos niños y niñas han incentivado a sus pares a realizar acciones a través de la interacción directa que ellos/as establecen. El grupo de párvulos, en general, demuestra gran cuidado por su entorno, aspecto que en un comienzo no era posible observar en cada uno de ellos, ahora con el transcurso de los días y con la aplicación de esta estrategia, podemos concluir que si bien se encuentra pensada para niños de mayor edad, fomenta de forma global el desarrollo personal y social a los niños y niñas, invitándolos a compartir y velar por la convivencia, siendo autónomos y responsables al momento de decidir qué realizar e identificándose así con sus propias preferencias.

Así mismo, se observa que dicha práctica no tan sólo fomenta la dimensión personal y social, sino que más bien se realiza una práctica holística, en donde los niños y niñas comienzan a fomentar otras áreas de manera global, pues también se consideran la comunicación verbal y las relaciones lógico-matemáticas, al momento de comunicar sus acciones como también complementando este proceso a través de conteo.

Estrategia panel "Hoy me comprometo a..."

A continuación, se presentan fotografías referidas a la aplicación de la estrategia "Hoy me comprometo a..." y las respectivas documentaciones del proceso vivenciado.



DOCUMENTACIÓN



Ezequiel P. (cuatro años) por primera vez ha querido participar eligiendo un rol dentro del día, puesto que ha escogido repartir la pasta de dientes. Al recordársele que es momento de llevar a cabo su compromiso, se dirige al baño y autónomamente toma la pasta de dientes y se organiza diciéndoles a sus compañeros que le permitan colocar la pasta de dientes sobre sus cepillos. Regula sin mayor dificultad la presión sobre la pasta de dientes, coordinando su motricidad, a fin de aplicarla sobre el cepillo.

Al terminar su compromiso, se dirige a lavar sus dientes, pidiendo ayuda para sostener la pasta y de esta forma poder sacar su cepillo de dientes del estuche.

DOCUMENTACIÓN



Nicolás (cuatro años), se compromete a repartir las servilletas durante el almuerzo, al recordarle que es el momento de hacerlo comienza a repartirles a cada uno de sus compañeros/as. A la par de esto, cuenta cada servilleta que reparte: “uno, dos, tres, cuatro...” se da cuenta que las servilletas se han acabado y observa al adulto, quién se dirige a facilitarle más. Finalmente, Nicolás comienza a contar de nuevo y con una sonrisa termina de repartir las servilletas. Al finalizar, el adulto invita a que sus compañeros les den las gracias, lo cual se realiza.

Nicolás se sienta y al observar a su alrededor se percata que se ha olvidado de su servilleta, por lo que se levanta, y riéndose, se dirige a buscar una.

DOCUMENTACIÓN



Gabriel (seis años), quién presenta Necesidad Educativa Especial, ha escogido, con mínima ayuda, repartir el jabón, buscando su imagen y ubicándola dentro del panel. Al momento de repartir el jabón, sus compañeros revisan quién es el encargado y lo invitan a hacerlo.

Gabriel toma el jabón y comienza a repartir a sus compañeros, quienes lo esperan para lavarse sus manos. Al darse cuenta que el jabón líquido no sale, Gabriel mira al adulto y a través de gestos y balbuceos solicita ayuda, a lo que el adulto responde abriendo la tapa de éste.

De esta forma, Gabriel comienza a repartir el jabón líquido a cada uno de sus compañeros/as. Al finalizar, lo deja sobre el mueble, su lugar habitual.

7.2 APLICACIÓN ESTRATEGIA “HOY QUIERO...”

“Hoy quiero” ha sido propuesto y aplicado dentro del Jardín Infantil Familiar “Cangrejito”.

Hasta el momento, dicha estrategia se lleva aplicando aproximadamente durante tres semanas, debido al estancamiento provocado por problemas presentados en el material concreto (panel) el cual ha tenido que ser remodelado.

Semana uno: En un principio, se realiza un acercamiento a la presentación de esta estrategia, preguntándoles a los niños y niñas qué es lo que les gustaría realizar hoy en el Jardín Infantil. De esta experiencia de aprendizaje, sumada a la observación directa de las manifestaciones espontáneas, se recogen diversas acciones que incluiremos dentro de la estrategia desarrollada.

Martina, con cuatro años de edad, dentro de la experiencia de aprendizaje, es interrogada por el adulto:

A: ¿Qué quieres realizar

hoy? M: Una casita

A: ¿Qué materiales

necesitas? M: La cajita

mágica

A: ¿Cuál es esa cajita?

M: La cajita mágica de

herramientas A: ¿Quieres la caja

de herramientas? M: Sí, la cajita

Luego, al pasar unos minutos, en donde Martina, al igual que sus compañeros que han escogido una acción diferente y han comenzado a realizarla, se ha dirigido a sacar hojas, las cuales se encuentra recortando, y al pasar un tiempo se le vuelve a preguntar:

A: ¿Qué estás

haciendo? M: Una

casita

A: ¿Y cómo vas?, ¿Necesitas otros

materiales? M: Lo estoy haciendo bien, no,

nada más.

Finalmente, Martina dice que ha terminado.

M: Ya terminé (Presenta la caja de herramientas con hojas sobre ésta, y dentro hojas de papel recortadas)

A: ¿Qué hiciste?

M: ¡Una casita!

A: ¡Qué linda!, ¿Cómo la hiciste?

M: Sí, con papeles y tijeras.las recorté chiquitas.

A: Te quedó muy linda, ¿Te gusta?

M: Sí me quedó linda

A: ¿Qué harás con

ella? M: Mi casita

A: Sí, ¿Dónde la dejarás?

M: Aquí (en el suelo)

A: Ya, tienes que dejarla en un lugar que tus compañeros no se tropiecen, para que la cuides.

M: Sí (Deja su casa en una esquina, en el suelo) y sonrío.

Dentro de este primer acercamiento a la estrategia en sí, en donde los niños y niñas deciden qué hacer y cómo hacerlo, se recogen las ideas a fin de proponérselas a través de imágenes reales y significativas de sus propias experiencias de aprendizajes. En vista de esto, al día siguiente, se les propone diversas alternativas, tales como: construir con rompecabezas de goma eva grandes (“alfombras”), trabajar con bloques, trabajar con títeres o bailar.

Cabe destacar, que cada experiencia propuesta dentro de esta estrategia tiene relación directa con alguna experiencia previa de los niños y niñas, siendo las fotografías de ellos/as mismos/as ejecutando de manera espontánea las distintas experiencias que ahora se les proponen.

El adulto media la experiencia disponiendo los distintos materiales, observando y registrando, sin interferir en las creaciones de los niños y niñas, velando para que compartan, respeten, cumplan con su decisión y posteriormente ordenen el espacio utilizado.

Se observa que Martina escoge construir casas, esta vez con goma eva y en conjunto con sus demás compañeros/as que han escogido la misma experiencia. Comienzan a organizarse e intentan que las gomas eva (paredes de sus casas) se mantengan firmes. Gabriel por su parte, decide utilizar los títeres realizando sonidos onomatopéyicos y gestos fáciles, títeres que posteriormente lanza y se ríe. Ezequiel A. y Ezequiel P. escogen trabajar con bloques y luego se cambian a construir casas. Se les señala que deben terminar y luego ordenar su espacio si quieren realizar otra experiencia. Joaquín decide bailar y al ser el único que ha decidido esto, se cambia de experiencia y comienza a construir.

Semana dos: Durante el transcurso de la segunda semana se observa que aún el grupo de párvulos presenta dificultad al momento de seguir con la decisión de experiencia de aprendizaje a realizar, por lo cual se encuentran ejecutando más de una experiencia de aprendizaje a la vez, lo que a veces se encuentra influenciado por el grupo que presente mayor cantidad de niños y niñas, por lo cual el interés de los párvulos se ve modificado en consideración a esto, decidiendo efectuar la misma acción que sus demás compañeros/as.

Se ha podido observar que los libros, los títeres y el baile, son aquellas experiencias de aprendizaje que menos interés han causado en los párvulos, lo cual se puede ver influenciado por la accesibilidad que estas experiencias tienen para ellos, pudiendo tenerlas al alcance la mayor parte del tiempo.

Por otro lado, experiencias de construcción, trabajo con bloques y pintura son aquellas experiencias de aprendizaje que los niños y niñas se observan más cercanos e interesados por realizar.

Semana tres: Durante la tercera semana, se ha observado que el grupo de párvulos comienza a familiarizarse mayormente con dicha experiencia y durante el transcurso del día esperan el momento en que ellos/as puedan decidir qué realizar. Martina, de tres años, le menciona al adulto antes de que sea la instancia de proponer esta estrategia, que ella quiere construir casas. Los niños y niñas ya reconocen con mayor facilidad las imágenes que dentro de este panel se proponen, por lo que comunican verbalmente las acciones que se proponen dentro de esta actividad. Pese a esta familiarización, aún es posible observar que el grupo de niños y niñas no cumplen a cabalidad las indicaciones, pues realizan más de una acción propuesta. En relación a esto, se ha comenzado a mediar mayormente en el fomento de limpiar el espacio utilizado a fin de concretar primeramente la acción elegida.

Gabriel (seis años), ha manifestado agrado por observar las fotos de sus compañeros, sacándolas y guardándolas en los bolsillos del panel. Al momento de decidir qué hacer balbucea: “tatata” y señala la imagen, escogiendo en una oportunidad disfrazarse. Para ello, pide ayuda a través de gestos para

colocarse un disfraz de jirafa y luego observándose en un espejo, sonriendo frente a la imagen.

Semana cuatro: Durante la cuarta semana se observa que los niños y niñas comienzan a trabajar en equipo, lo que se manifiesta en el mejoramiento de la convivencia dentro del aula. Los materiales que se encuentran a su disposición han dejado de provocar conflictos entre ellos/as de forma paulatina - aunque no en su totalidad- pudiendo compartir dentro de las acciones que se escogen. Nicolás, (cuatro años), invita y motiva a Matías (tres años), a escoger la misma acción que él ha elegido a fin de trabajar juntos.

El adulto ha comenzado a mediar mayormente entre los grupos de trabajo, motivando a que realicen la experiencia en equipo, compartan y se responsabilicen por el orden del espacio utilizado, lo cual ha tenido buena acogida por parte de los niños y niñas. Se observa que ciertos niños/as lideran de forma autónoma los grupos, organizando y motivando a sus pares en relación al orden como también a la forma de ejecutar las experiencias. Mey, (cuatro años) invita a que Martina (cuatro años) la ayude a construir casas, proponiéndole colocar sillas detrás de las gomas eva a fin de que éstas se sostengan. Ezequiel A. (cuatro años) en cambio, motiva a que Nicolás (cuatro años) se mantenga en su grupo de trabajo, señalándole que él no ha escogido construir, sino que pintar.

Naomí (tres años), ha interiorizado de mejor forma la función que representa el panel “Hoy quiero” por lo que al momento de decidirse de experiencia, corre hacia el panel y cambia su foto, con el propósito de acercarse luego al otro grupo de trabajo. Gabriel (seis años) se posiciona frente al panel y le pasa las fotos a sus compañeros que se acercan a escoger lo que realizarán. Al preguntarle qué desea realizar, durante esta semana, señala de forma clara: “Eso” apuntando a la imagen de los bloques, sin embargo, aún no es posible motivarle a que ordene el espacio utilizado.

Martín (tres años), escoge trabajar con títeres, eligiendo un caballo y realizando sonidos onomatopéyicos, acercándolo al títere de su compañero Joaquín (cuatro años) invitándolo de manera gestual a seguirlo. Ezequiel P. (cuatro años) dentro de este mismo grupo de trabajo, escoge un títere de niño y le pregunta a su compañera Mey: ¿Cómo te llamas? (modificando su voz) Mey (cuatro años) le responde: “Yo soy la Alicia” (riéndose).

A modo de cierre, durante este mes de aplicación de la estrategia “Hoy quiero” es posible concluir que dicha instancia ha tenido una positiva acogida por el grupo de párvulos, los cuales han manifestado notorios cambios durante estas semanas, logrando familiarizarse con este espacio, organizándose al momento de trabajar como grupo, y siendo autónomos al momento de decidir y manifestar su preferencias. Los niños y niñas pudieron obtener un espacio en donde ellos/as mismos construyeron de forma activa sus aprendizajes, escogiendo la manera de organizar y crear lo que de acuerdo a sus intereses les surgía, trabajando de forma colaborativa, designando, de manera espontánea, distintos roles que contribuyeron a la realización de la experiencia elegida.

Los niños y niñas pudieron identificarse con su grupo, reconociendo a través de las propias imágenes quiénes conformarían su grupo de trabajo. Si bien, en un comienzo, esta instancia despertó en los párvulos la ansiedad por escoger y realizar, al finalizar el mes de aplicación es posible percibir la confianza que sienten por dicho momento, ya reconociéndolo como parte de su jornada diaria, respetando que todos/as pudieran escoger qué realizar, conformándose los grupos por intereses comunes.

Dentro de esta estrategia, el adulto pudo conocer más acerca de las preferencias de los niños y niñas que conforman el nivel, como también las formas de trabajo que éstos manifiestan. Así mismo, quiénes suelen manifestar ciertas habilidades sociales referidas a designación de roles, motivación y organización de grupo, -que dentro de este grupo heterogéneo suelen ser aquellos que presentan mayor edad-, por iniciativa propia comenzaron a lideran

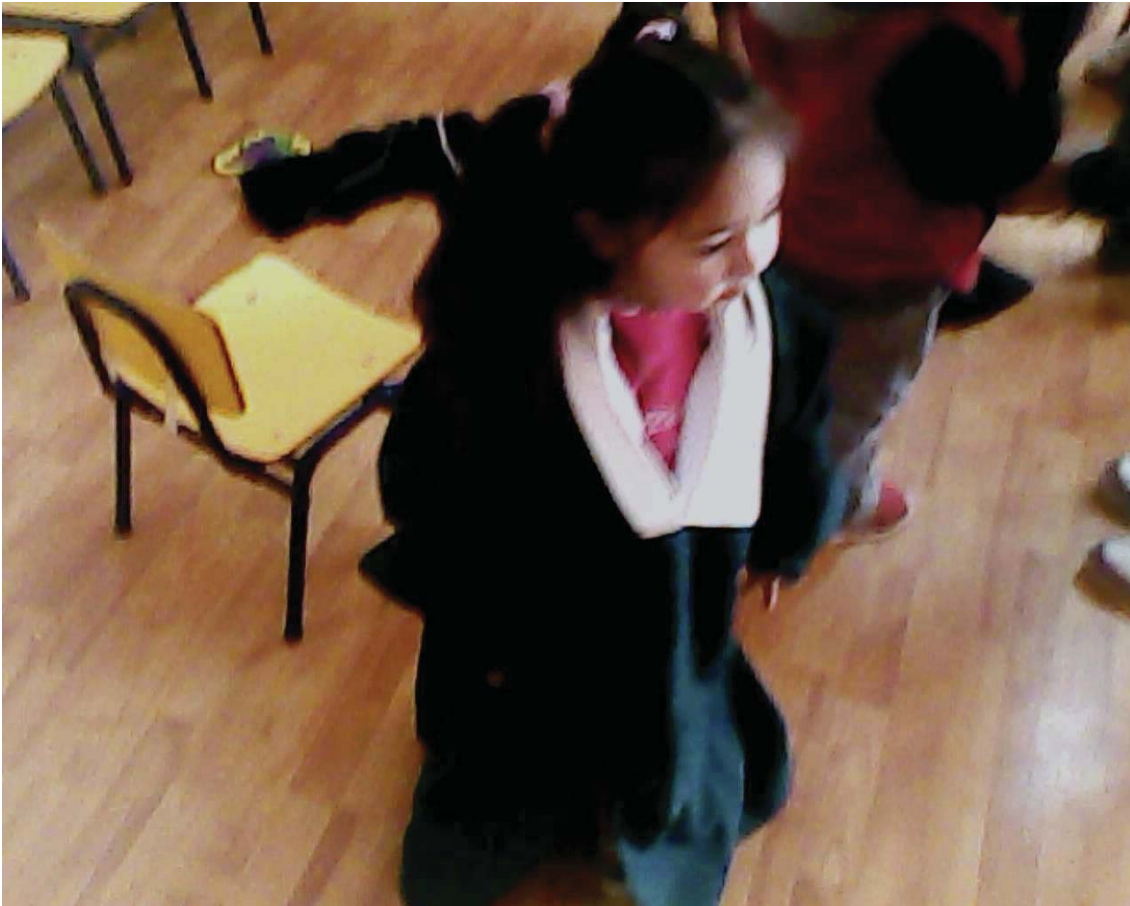
distintas acciones referidas a la organización. Esta estrategia permitió observar en el grupo de párvulos las distintas maneras en que éstos se relacionan, sin mayor intervención del adulto, pudiendo concretar ideas creativas que surgen del trabajo colaborativo. Así mismo, se pudo invitar al adulto a considerar las distintas maneras de aprender que presentan los niños y niñas, ya que algunos demuestran un mayor interés por áreas relacionadas al ámbito artístico- manual, como de construcción, dentro de espacios reducidos con bloques de madera, como en espacios amplios con gomas eva grandes; otros, en cambio demostraron un mayor interés por el aspecto verbal al trabajar con títeres y crear pequeños diálogos; otros/as manifiestan sin mayor dificultad el trabajo con los demás niños, en lo referido a la relaciones interpersonales, pudiendo organizarse sin mayores problemas. Por todo esto, es importante considerar distintas experiencias a proponer dentro de esta estrategia, a través del panel “Hoy quiero,” de manera de posibilitar las distintas manifestaciones de los niños y niñas.

Estrategia panel “Hoy quiero...”

A continuación, presentamos fotografías referidas a la aplicación de la estrategia “Hoy quiero...” y las respectivas documentaciones del proceso vivenciado.



DOCUMENTACIÓN



Naomí (tres años), escoge disfrazarse, por lo que el adulto se dirige a disponer diversos delantales y telas para que observe y decida qué hacer con estos. Al observar el delantal de educadora, Naomí dice: “¡Yo tía!”, tomándolo y pidiendo ayuda a fin de colocárselo. El adulto la invita a que ella misma se abotone el delantal, lo cual realiza con mínima ayuda.

Posteriormente Naomí se dirige al espejo de la sala, se observa, toca el delantal y se ríe.

DOCUMENTACIÓN



Nicolás (cuatro años), decide trabajar con bloques, colocando su foto dentro de la imagen que así lo representa.

Realiza distintos tipos de torres, diciéndole al adulto: “Yo hice una torre para mi Mati”, “Mira yo puse una torre aquí”, “Mi torre no se cae”, “El amarillo está ahí” Nicolás se ríe y sigue colocando bloques en su torre.

Cuando es el momento de finalizar, se le invita a guardar el espacio utilizado, colocando los bloques en su respectiva caja. Nicolás le dice al adulto “¿Me ayudas?” Comienza a sacar uno a uno los bloques, contando a la par que realiza esta acción. Finalmente deja la caja en su respectivo lugar, mientras que el adulto sólo le acompañó y motivó durante este proceso.

DOCUMENTACIÓN



Gabriel (seis años) ha sacado su foto del panel, y la inserta dentro del círculo con la imagen que tiene relación con disfrazarse.

Se ubica en la zona de disfraces y comienza a buscar entre éstos, escociendo un gorro de enfermera. Se lo coloca en su cabeza y acercándose al espejo que se encuentra enfrente, se observa y se ríe.

Cuando es momento de finalizar, busca al adulto y con señas lo invita a buscar un disfraz, solicitándole ayuda para colocárselo. Finalmente y seguido a esto, el adulto lo motiva a ordenar el espacio utilizado, guardando los disfraces dentro de la bolsa.

7.3 APLICACIÓN ESTRATEGIA “LA HUERTA”

La estrategia del espacio “La huerta” ha sido propuesta y aplicada dentro del Jardín Infantil “Cangrejito”. Hasta el momento, dicha estrategia se ha estado aplicando aproximadamente durante cuatro meses, a través de los cuales se han podido vivenciar diversas manifestaciones que han aportado significativamente al proceso de aprendizaje de los niños y niñas, dentro del nivel educativo.

Primer Mes: Dentro del primer mes, se observa el interés de los niños y niñas por explorar la naturaleza y, así mismo, la necesidad de incorporar el respeto por las plantas en cada exploración. Se inicia proponiendo a los párvulos diversas experiencias pedagógicas vinculadas a la exploración y experimentación, a fin de observar y descubrir las necesidades de las plantas, a través de la verificación directa. Para ello, los niños y niñas, realizan un experimento ocupando cuatro cajas, en donde intentan sembrar porotos incorporando y sacando diversos elementos. Una siembra sin luz, otra sin agua, otra con luz y agua, y otra sin agua y sin luz. Finalmente, a través de este experimento, los mismos niños y niñas observan de forma tangible que las plantas necesitan tanto de la luz y como el agua, pues las que no lo han recibido aún no crecen, y la pigmentación de aquella que no tiene luz cambia.

Seguido a esto, los párvulos comienzan a experimentar diversos frutos y verduras, de los cuales extraen sus semillas y se comprometen a sembrarlas, junto a esto, se proponen también traer semillas de sus hogares, buscándolas en conjunto con sus familias.

Los niños y niñas siembran sus semillas y comienzan a designarse roles respecto a quiénes regarán cada día. En un comienzo, se observa que todos los niños y niñas quieren participar regando, provocando esto muchas veces conflictos entre los pares. Se observa que los párvulos riegan sus plantas, pero aún no manifiestan iniciativa propia al momento de recordarse que es necesario regarlas. Los niños/as aun no cuidan en su totalidad a las plantas,

pues Ezequiel P. sigue sacando las hojas de los árboles, a lo que sus compañeros no manifiestan ninguna acción en particular.

Segundo mes: Dentro del segundo mes es posible percibir que los niños y niñas siguen manifestando interés por regar y cuidar de sus plantas. Aún se observan conflictos al momento de designarse roles para regarlas.

Se ha colocado un aviso a la entrada del Jardín Infantil, invitando a que las familias cooperen con distintas semillas a fin de sembrarlas, para crear una huerta en conjunto. Al término de este mes, una vecina del Jardín Infantil dice que ha observado el cartel y ha decidido cooperar con varias semillas, las cuales ahora son parte de la huerta.

Tercer mes: Dentro del tercer mes ocurre un imprevisto. La junta vecinal mandó a cortar uno de los árboles que se encontraba dentro del patio del jardín infantil y en donde los niños y niñas jugaban. Los párvulos quedan sorprendidos al observar el estado actual del árbol, por lo que comienzan a regarlo constantemente esperanzados en que volverá a crecer. Con el transcurso del tiempo comienzan a crecer sus primeras hojas, Ezequiel P. corta una de ellas y sus compañeros comienzan a decirle que eso no se hace. Los mismos niños y niñas han comenzado a cuidar y velar por las plantas, respetando su proceso de crecimiento.

Cuarto mes: Ezequiel P. se acerca a las zanahorias y comienza a gritar que éstas están creciendo, sus compañeros/as sorprendidos y muy interesados se acercan a explorar. Naomí corre a buscar la regadera y comienza a regar las zanahorias. Los demás niños y niñas le dicen que también quieren regar, el adulto media velando para que todos/as puedan regar.

Dentro del cuarto mes, se observa que finalmente los niños y niñas comienzan a regar las plantas por iniciativa propia. Las familias han traído más plantas y las han colocado en el patio, junto a las otras que en conjunto con los párvulos han sembrado (zanahorias, cebollas, claveles, petunias).

Luego de transcurrir cuatro meses, es posible observar que los niños y niñas del nivel se han familiarizado de forma positiva con este espacio, velando y responsabilizándose por el cuidado de cada planta. La ansiedad que producía el regar se ha ido calmando, por lo que es posible que se organicen los momentos y tiempos en que se riega cada planta.

El espacio “La huerta” ha sido un trabajo constante que ha permitido que los niños y niñas tomen consciencia del proceso de crecimiento de un ser vivo, y las necesidades que éstos presentan. Al mismo tiempo, se ha logrado efectuar un trabajo colaborativo, con un mismo propósito, lo que ha provocado que los párvulos puedan responsabilizarse por sus acciones, demostrándolo entre ellos/as mismos/as al momento de expresar aquellas acciones que consideran apropiadas para el crecimiento de las plantas, comunicándose entre ellos/as que el cortar las plantas no es “bueno” para éstas. Esta actitud es posible de observar en aquellos niños y niñas que más edad presentan, en relación al grupo heterogéneo, quiénes son, finalmente, los que enseñan a los más pequeños, motivándoles a cuidar el espacio que en conjunto han ido creando.

El grupo de párvulo ha actuado autónomamente al momento de ejecutar las acciones que compromete dicho espacio, manifestando iniciativa por regar y cuidar de éste. Así mismo, se han ido identificando con aquellas plantas que más le agradan y las cuales prefieren regar. El respeto ha sido un valor que ha estado presente durante el desarrollo de esta estrategia, llegando a presenciarse de mayor forma durante el cuarto mes de trabajo. Por otro lado, la comunidad ha estado presente, interesándose por donar semillas, luego de leer aquellas invitaciones a hacerlo. Así mismo, la familia ha cooperado, organizándose para recolectar botellas y envases a reciclar, como también semillas y algunas plantas ya crecidas para instalar dentro del espacio la huerta.

Por todo lo planteado, es importante tener presente que para lograr que un proyecto sea posible, es fundamental la organización y la participación de todos los agentes que conforman la comunidad educativa.

Estrategia espacio “La huerta”:

A continuación, presentamos fotografías referidas a la aplicación de la estrategia “La huerta” y las respectivas documentaciones del proceso vivenciado.



DOCUMENTACIÓN



Luego de que el árbol fue talado, los niños y niñas se han comprometido a intentar que vuelva a crecer, comprendiendo que éste necesita agua y luz en su proceso. Mey (cuatro años) dice que se debe regar, Ezequiel (cuatro años) se dirige a buscar agua y comienza a regarlo, al escuchar que sus compañeros quieren hacerlo, él les indica: *“Tú ya regaste las otras plantas, me toca ahora a mí”*

DOCUMENTACIÓN



Catalina (dos años, cuatro meses), observa que sus compañeros se encuentran regando las plantas y se dirige al adulto a fin de que le facilite la regadera. Despacio y muy cuidadosamente comienza a regar la planta que anteriormente ha sido talada. Martín (dos años, seis meses) quiere también regar y mirándola intenta quitarle la regadera. Catalina se cambia de lugar y termina de regar hasta que se acaba el agua y se la entrega a Martín. Martín con ayuda del adulto se dirige a llenar la regadera y de una sola vez la vacía sobre el árbol.

DOCUMENTACIÓN



Gabriel, seis años, observa que es el momento de regar las plantas y se dirige al adulto tendiéndole la mano y realizando balbuceos en señal de pedir la regadera. Comienza a regar sin dificultad, realizándolo sin ayuda, tomando la regadera firmemente y dirigiendo el agua justamente a la siembra de cebollas.

Ezequiel (cuatro años) y Catalina (dos años, cuatro meses), observan cómo Gabriel riega las plantas y esperan a que termine para solicitarle la regadera.

7.4 APLICACIÓN ESTRATEGIA “LA HUERTA/ INVERNADERO”

El invernadero para la estación de invierno es una estrategia didáctica que se implementa en esta época para seguir cultivando alimentos y también por seguridad de los párvulos, para no estar expuestos a la lluvia o fuertes heladas que se producen en esta época.

Esta estrategia fue aplicada en el Jardín Infantil Familiar “Los Conejitos”, ubicado en la población Libertad, de Viña del Mar, donde se construyó, en conjunto con los apoderados, una estructura cuadrada de madera la cual con botellas de plástico de dos litros recicladas se hicieron los costados. Para esto se organizó toda la comunidad educativa, apoderados, equipo educativo y vecinos para recolectar en sus hogares las botellas.

La primera semana se escribió en una pizarra del Jardín Infantil, avisando que se recolectaban botellas, para que al pasar los vecinos pudiesen leerla y cooperar. Los apoderados limpiaron el patio donde funcionaría el invernadero.

La segunda semana y luego de tener las botellas suficientes, se procedió a lavar y cortar las bases de estas para encajar las uniones, una encima de otra. Se hicieron con metal plastificado y las puertas del invernadero se hicieron bajas y del ancho de toda una muralla en función de la comodidad de los párvulos.

Luego de tener lista la estructura del invernadero, se procede a recolectar las semillas entre adultos, para así presentárselas en una experiencia educativa a los niños del nivel heterogéneo, informándoles que se esperaba hacer con ellas y cuál sería el crecimiento de éstas.

Teniendo claras estas indicaciones, en la segunda semana, las experiencias educativas con los párvulos se basaron en el trabajo con tierra, se abonó con desechos orgánicos como restos de vegetales, que los niños y niñas cortaron con sus manos en trozos pequeños y luego lo mezclaron con la tierra. Pasados los días se fue a mover la tierra, se armaron las camas donde

los párvulos sembraron: En esta oportunidad, la alumna en práctica hizo dos camas ocupando todo el invernadero y dejando un pasillo grande en medio para que los párvulos se pudiesen desplazar, sin problemas.

Durante la tercera semana los párvulos pudieron sembrar y regar, para luego ir todos los días a observar el crecimiento y desarrollo de éstas. Todo este proceso dura los tres meses de la estación.

Estas experiencias desarrollan aprendizajes de forma holística en los niños y niñas, ya que, aparte de fomentar el ámbito personal y social, se potencian los ámbitos de comunicación y relaciones con el medio natural y cultural, porque la mayoría de las didácticas consideran experiencias reales, directas y protagónicas, lográndose de esta forma interiorizar conocimientos nuevos y variados.

Estrategia espacio “La huerta / Invernadero” :

A continuación, presentamos fotografías referidas a la aplicación de la estrategia “La huerta/Invernadero” y la respectiva documentación del proceso vivenciado.



DOCUMENTACIÓN



En esta fotografía se puede observar a los apoderados del nivel heterogéneo, del Jardín Infantil “Los Conejitos”, limpiando y preparando el espacio- patio, donde se instalaría el invernadero.

Trabajaron dos días hasta dejar el espacio adecuado para la construcción del invernadero. Los párvulos los observaban trabajar en momentos de juego libre y siempre se acercaban, felices, a observar y conversar con los apoderadas/os que participaban de este proyecto.

7.5 APLICACIÓN ESTRATEGIA “MI MUÑECA”

Esta estrategia didáctica fue propuesta y aplicada en el Jardín Infantil „Tía Virginia““. Se realizó dentro de un periodo de un mes, en donde los niños/as pudieron conocer y experimentar con la muñeca. En un principio, la caracterizamos, es decir, le pusimos un nombre propio, edad, gustos, etc.

Primera semana: Nos encontrábamos junto a los niños/as en el momento del círculo, donde se realiza un recuerdo y la planeación del día. Se les presentó la muñeca „Hoy nos han venido a visitar ¿Quieren saber quién?““. Los niños/as pudieron manipularla, explorarla y compartirla, verbalizando características.

Luego llegó el momento de ponerle un nombre, los niños/as dieron diferentes ideas, llegando a un consenso y su nombre fue „Lulú“; luego calcularon su edad, llegando a la conclusión de que era más pequeña que ellos y que necesitaba de su cuidado.

A: Esta muñeca, ha venido para que nosotros la podamos cuidar ¿Cómo la podemos cuidar?

P: ¡Con cariño!

A: ¡Muy bien! Con cariño, alimentándola y tratándola bien... Y... ¿Qué le falta a esta muñeca?

N: ¡Ropa!

A: ¿Les parece si le ponemos ropa? ¿Hace frío o

calor? P: Hace frío

A: ¿Qué ropa podemos ponerle? ¿Les parece si buscamos ropa para Lulú?

Luego, los niños/as pudieron buscar ropa para la muñeca dentro de un baúl, seleccionándola de acuerdo al clima. La muñeca ha formado parte de

nuestra rutina diaria, vistiéndola de acuerdo al clima, reconociendo su estado de ánimo y cuidándola en conjunto.

Cada semana, un niño o niña del nivel se lleva la muñeca a la casa, lo que se decide en conjunto, en donde puede compartir con la familia, cuidarla y vivir diferentes experiencias que ellos/as deseen. Cada experiencia es compartida por la familia a través de un cuaderno viajero, mientras los niños/as comparten su experiencia con sus compañeros/as en el momento del círculo.

Durante este tiempo, se ha observado que los niños/as se preocupan por el cuidado de Lulú, se han familiarizado y dan a conocer sus sentimientos a través de ella. La familia ha estado comprometida con el proyecto, respondiendo al cuaderno viajero y en algunos casos le han hecho una „cama“ en sus casas.

Semana dos: Josefa, la primera niña que se llevó a Lulú para su casa, nos ha contado diariamente, durante la semana, qué experiencias ha vivido junto a ella y su familia.

A: ¿Cómo esta Lulú, Josefa?

J: ¡Bien! Le hice una cama...

A: ¡Mira qué bien! ¿Se la hiciste sola o alguien te ayudó?

J: Me ayudó mi mamá

A: ¿Te gustó?

J: ¡Sí! Y también la hice dormir y le di su leche...

A: ¿Ha estado contenta?

J: ¡Sí tía! Ha estado muy contenta

A través de conversaciones cotidianas nos damos cuenta que Josefa ha cuidado de la muñeca, haciéndola parte de su rutina y compartiendo estas experiencias junto a su mamá. Los demás niños/as se han mostrado interesados en lo que nos cuenta Josefa, queriendo cuidar de la muñeca de igual manera. Se les preguntó “¿Quién se llevará a Lulú esta semana?” varios niños/as quisieron llevársela, pero en conjunto llegamos al consenso de que se la llevara Sofía, ya que será su última semana junto a nosotros (se cambiará de cuidado).

A partir de estas experiencias se ha demostrado que los niños/as muestran interés al cuidar de la muñeca, entre todos le hemos puesto su nombre y hemos cuidado de ella, pudiendo consensuar los turnos para llevársela a sus casas y compartir experiencias, lo que desarrolla la convivencia. A través de ella, también dan a conocer sus emociones, ya sea si la muñeca está feliz o triste, y además está confeccionada de tal manera que sus partes se parecen a nuestros órganos en su forma, lo que desarrolla la identidad. Finalmente, al tener la oportunidad de cuidarla de acuerdo a lo que ellos/as consideran necesario, por ej. Josefa considero que a Lulú le faltaba una cama, desarrolla sin lugar a duda la autonomía.

Estrategia “Mi muñeca”:

A continuación, presentamos fotografías referidas a la aplicación de la Estrategia “Mi muñeca” y la respectiva documentación.



DOCUMENTACIÓN



Josefa de tres años y seis meses de edad, nos cuenta en el momento del círculo, junto a los demás niños y niñas del nivel, como ha cuidado Lulú, alimentándola e incluso le creó su propia cama dentro de su hogar con ayuda de su mamá. Los demás niños y niñas se mostraron interesados, escuchando lo que nos decía Josefa, de manera atenta y receptiva.

7.6 PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS RESULTADOS: ESTRATEGIAS PROYECTO MAJOJANACA

Luego de haber propuesto y aplicado las distintas estrategias revisadas, que esperábamos tuviesen directa relación con el fomento de la dimensión personal y social, dentro de las bases curriculares de la Educación Parvularia chilena, se ha podido concluir que dichas estrategias han logrado cumplir con su objetivo dentro del proyecto MAJOJANACA, pudiendo así realizar un trabajo colaborativo con los niños y niñas pertenecientes a los jardines infantiles que han posibilitado su aplicación. De esta forma, las estrategias permitieron fomentar en el grupo de párvulos el aspecto creativo, protagonista y autónomo, así mismo, la identidad de cada niño/a al momento de decidir, realizando diversas experiencias de aprendizajes, escogidas en base al propio interés de cada niño/a dentro de un momento determinado.

El Panel “Hoy quiero” ha dado la oportunidad para que el párvulo se exprese sin mayores limitaciones, velando por cuidar, ordenar y limpiar el espacio utilizado, teniendo en consideración la importancia del trabajo en grupo y fomentando la convivencia entre éste. Con el pasar del tiempo, fue notorio el cambio de actitud de los niños y niñas, quienes comenzaron a establecer dentro de su rutina aquella instancia.

Algo muy similar ocurrió con el panel “*Hoy me comprometo a...*” instancia que contribuyó a fomentar aún más el aspecto autónomo de los niños y niñas, permitiéndoles el espacio para preocuparse por su entorno y actuar frente a éste.

Los niños hicieron un trabajo colaborativo en pro de la convivencia del grupo, al preocuparse y responsabilizarse por sus acciones, aportando de manera significativa al orden y cuidado de los distintos espacios e instancias realizadas dentro de la jornada, interesándose por comprometerse con diversos roles.

A través de la estrategia “*Hoy me comprometo a...*”, fue posible observar, dentro de las últimas semanas de trabajo con ellos, que los niños y niñas comienzan a ser cada vez más exigentes con sus acciones y compromisos, autoevaluándose y corrigiéndose entre ellos/as mismos, actitud que nace de forma espontánea por parte de los párvulos. Es así que ellos comienzan a observar cómo quedó la mesa después de que su compañero la ha limpiado, motivándole a colocar mayor dedicación en su labor y así mismo ayudándoles cuando es necesario. Al transcurrir un tiempo los niños y niñas se familiarizan con las distintas funciones, interesándose por algunas más que otras, escogiendo, responsabilizándose y actuando, por iniciativa propia en algunos roles representados.

Respecto a la estrategia de la huerta, la cual se encuentra relacionada con proponer y crear un espacio, en conjunto con los párvulos, donde se propicie la adquisición de aprendizajes a través de la experimentación directa con la naturaleza. Se puede señalar que esta actividad cumplió con su propósito, siendo un aporte para el fomento de la dimensión que dice relación con MAJOJANACA.

El trabajo reiterado permitió que los niños y niñas pudieran unirse como grupo y trabajar juntos con un solo propósito, así mismo, fueron testigos directos del proceso de crecimiento de las plantas, actuando de forma protagónica y al mismo tiempo responsable con las necesidades que presentan los seres vivos.

Se pudo observar que el grupo de párvulos comenzó a interesarse cada vez más por el cuidado de las plantas, presentando en algunas ocasiones actitudes correctivas entre pares, en cuanto a comportamientos que reflejen un mejor cuidado de las plantas y su protección ante agentes externos. La comunidad y familia se pudieron vincular como agentes favorecedores de aprendizajes, teniendo en cuenta el eje participativo-social al cual nuestro proyecto hace referencia, lo cual se pudo notar con mayor énfasis dentro de la estrategia de la huerta/invernadero, en donde la familia y comunidad se une a

fin de aportar con la creación del invernadero, recolección de materiales reciclables y semillas.

Finalmente la aplicación de la estrategia didáctica de la muñeca permitió que los niños y niñas, pudiesen compartir sus experiencias y vivencias a través de la comunicación a sus compañeros/as y adultos, desarrollando de esta manera la convivencia; además de poder realizar tareas y actividades en conjunto con la familia, integrándola de forma participativa a través de su cuidado. De igual forma, la identidad también se ve desarrollada, debido a que la confección de la muñeca es similar a la del cuerpo humano, tanto en la forma como en la textura. Ahora bien, a partir del cuidado de la muñeca, relacionándolo con el juego de roles, los niños/as pudieron identificar cuáles son los cuidados necesarios para el ser humano, tanto de vigilia como de alimentación, desarrollando el cuidado de sí mismos, tomando en cuenta la autonomía.

Podemos concluir, finalmente, que la aplicación de estas estrategias nos ha desafiado como futuras educadoras de párvulos, permitiéndonos considerar aspectos dentro de nuestras prácticas, que si bien consideramos elementales para el desarrollo de diversas habilidades, ligadas tanto a la dimensión personal y social como a otras áreas, no habíamos logrado incluir de manera concreta y significativa al interior de nuestras aulas, de tal manera de poder establecer la visión de niño y niña como un sujeto social y potente en habilidades y destrezas, facilitándoles espacios en donde pudiesen fomentar y desarrollar de forma holística sus diversas formas de expresión, teniendo en consideración las múltiples inteligencias, otorgándole importancia a cada una de éstas, permitiéndoles los espacios para su manifestación y exploración.

Al terminar la etapa de aplicación de estrategias, propuestas en MAJOJANACA, que son producto de nuestra creación como también de la adaptación de los cuatro referentes revisados, nos encontramos convencidas de que estas estrategias pueden ser un aporte significativo al fomento de diversas

habilidades ligadas a la autonomía, identidad y convivencia, incluidas dentro de las bases curriculares de la Educación Parvularia chilena.

8. CONCLUSIONES

Los objetivos de nuestro proyecto se encuentran directamente relacionados con ofrecer a las educadoras de párvulos una orientación curricular respecto a la didáctica de la dimensión personal y social, luego de haber profundizado teóricamente las bases curriculares de la educación parvularia en dicho ámbito y la aplicación de los fundamentos de cuatro pedagogías alternativas.

MAJOJANACA nace de la motivación por la búsqueda constante de estrategias innovadoras dentro de la educación chilena, ya que basadas en las realidades observadas, pudimos reflexionar sobre prácticas que generalmente coartan el protagonismo del niño/a en sus aprendizajes, impidiendo interiorizarlos, sobre todo en el ámbito personal y social, y el cual a nuestra opinión es fundamental para el desarrollo holístico de los niños y niñas pues permite desarrollar el ser persona y así abrir paso a un futuro emocional seguro.

Este proyecto nos ha permitido, como estudiantes y futuras educadoras de párvulos, cuestionarnos acerca del desarrollo de la autonomía, la identidad y la convivencia, permitiéndonos tener una perspectiva diferente de la educación y lo que implica este proceso relacionado a los núcleos mencionados, considerándolo imprescindible para el desarrollo personal de todo ser humano.

En tal sentido, se ha buscado re-significar la educación inicial, apuntando a ofrecer estrategias que puedan ser utilizadas por los distintos agentes educativos, que se interesen por el desarrollo personal y social, considerando a los niños y niñas como actores principales y activos de su propio aprendizaje. Así mismo, consideramos a la educación como un proceso comunitario, en el cual la sociedad juega rol fundamental, aportando e influenciando directamente.

De la misma forma, entendemos que el niño y niña se hace en sociedad, de acuerdo a las relaciones interpersonales que se establecen y a los aportes que extrae de éstas, aprendiendo de esta forma a vivir en comunidad.

MAJOJANACA es una propuesta que respeta al niño y niña como sujeto potente y de derechos, desarrollando una pedagogía basada en la libertad de expresión y relaciones afectivas, las cuales permiten un desarrollo sano y feliz de los niños y niñas

A modo de cierre e intentado realizar una breve reflexión sobre la aplicación de las diversas estrategias que han sido propuestas, se puede concluir que si bien éstas apuntaban al desarrollo personal y social en segundo nivel de transición, se han podido desarrollar dentro de un nivel heterogéneo con niños y niñas desde dos a cuatro años. Esto ha permitido que el niño y niña se desenvuelva de forma protagónica, activa y cooperativa dentro de un ambiente conocido.

Los niños y niñas que han participado de la aplicación de las diversas estrategias mencionadas demostraron un notorio cambio, manifestando interés por las distintas experiencias pedagógicas, y de esta forma, demostrando su propia identidad con aquellas acciones que más le identifican y agradan. Así mismo, se han responsabilizado de forma progresiva por sus propias acciones, velando por cuidar su entorno, dentro de un ambiente de confianza y respeto por sus pares y adultos, trabajando de manera conjunta por un propósito en común.

MAJOJANACA ha nacido de nuestra creatividad, a partir de la recopilación y fusión de algunos planteamientos e ideales, formulados por autores que ya han sido mencionados dentro de nuestra investigación y aplicados en tres jardines infantiles, como una aproximación a lo que se espera fomentar dentro de un segundo nivel de transición.

De acuerdo a las observaciones, que hemos podido describir, consideramos que MAJOJANACA es una propuesta que fomenta directamente el desarrollo personal y social del niño y niña, logrando que éstos dentro de un espacio ya establecido, puedan tener un rol activo y responsable con su medio, a través de las relaciones directas con sus pares y adultos. Se logra el involucramiento con la comunidad, en diversas instancias mencionadas, logrando captar el interés de los distintos agentes educativos y obteniendo una positiva acogida dentro de las prácticas pedagógicas en las cuales ha sido propuesta.

Sin lugar adudas, creemos firmemente que el proyecto MAJOJANACA puede ser una estrategia positiva para el desarrollo personal y social de los niños y niñas, el que es señalado dentro de las bases curriculares de la Educación Parvularia, y del cual hemos querido efectuar una pequeña modificación a su nombre, sustituyendo Formación por Desarrollo, sintiéndonos más cómodas al considerar que este segmento hace relación al desarrollo y proceso único que vivencia el párvulo, y no más bien a una formación, lo cual puede llevar a un mal entendimiento dentro de esta área.

9. ANEXOS

A continuación se adjuntan las entrevistas a las profesoras de los centros educativos visitados.

9.1 ENTREVISTA A CONSUELO VALLESPÍR, PROFESORA DE EURITMIA DE WALDORF, COLEGIO SAN FRANCISCO DE LIMACHE

¿En qué se basa la pedagogía Waldorf?

La pedagogía Waldorf está basada en una visión del hombre que plantea que hay un desarrollo en el primer septenio muy ligado al sentido del tacto, equilibrio, bienestar, sentido calórico (temperatura). Ellos están inmersos, en esta edad, en la conformación de su cuerpo, que aún no han llegado a la segunda dentición, cuando esto sucede, las fuerzas vitales del niño y niña están a disposición del aprendizaje, que es normalmente a los seis años. Rondas, cuentos, jardines, arena, juego libre.

¿Cuál es la visión de niño y niña que tiene la pedagogía Waldorf?

Se piensa que el niño y niña son seres que perciben. Son como una esponja que a través de todo su organismo absorbe lo de su entorno. Llega a encontrarse con paños, telas, colores, compañeros/as, no a sentarse todo el día. Se disfrazan y recrean imágenes con las que se han empapado, de los cuentos.

¿Qué materiales utilizan para las experiencias educativas?

Materiales nobles como, algodón, seda y, en general, materiales verdaderos y naturales.

¿Cómo se evalúa en esta pedagogía?

En la educación inicial se evalúa a través de las conversaciones de los educadores con los apoderados/as de los niños y niñas. Se hacen reuniones donde se conversa sobre las necesidades de los párvulos. También se realizan escuelas de padres y talleres.

¿Cómo se planifica en esta pedagogía?

Se reúnen los maestros, todos los días, antes de empezar la jornada con los párvulos, hacen un verso y luego cada una/o se va a su nivel y siguen el ritmo de cuento, canto y juego, ya que cada día hay un ritmo. Por ejemplo, un día se hacen galletas, paseo, telar y comida.

Todo esto se da porque la planificación de un kínder es vivir como se vive en la casa. Es la reproducción del hogar, pero con convivencia. Se realizan las tareas del hogar, como doblar ropa, planchar, cocinar. Los días jueves planifican toda la tarde el ritmo diario de la semana o del año.

9.2 ENTREVISTA A IRIS MERNEZ, PROFESORA ESCUELA CELESTIN FREINET, LA PINTANA, SANTIAGO

¿Cuál es su cargo dentro de la institución?

Soy profesora básica y, además, presidenta nacional del movimiento Freinet. Este movimiento fue iniciado por Edelario Mardones hace 35 años, consiste más que nada en una agrupación de profesores e interesados en la educación a fin de dar conocer la Pedagogía Freinet y sus técnicas, así se organizan juntas a nivel internacional.

¿Qué caracteriza a la pedagogía Freinet y qué fomenta en los niños/as?

La visión que se tiene de esta pedagogía es el trabajo como un juego. La idea central, es la división dentro de la sala por grupos de interés, lo que ayuda a fortalecer el trabajo colaborativo y la designación de roles. Los niños recogen huevos, atienden a los animales, limpian las pesebreras, bautizan a los animales según lo que ellos han escogido.

¿Cómo surgen las técnicas de Freinet?

Freinet estudió el método Cuisinier, pero él no estaba de acuerdo con los métodos, no quería “recetas”, por lo que planteó las técnicas que son adaptables a cada contexto y se pueden perfeccionar. Es algo más flexible.

¿Qué técnicas aplica la escuela Freinet?

Las técnicas que se aplican dentro de esta escuela dependen exclusivamente del profesor, es decir, el profesor puede o no aplicar las técnicas que estime conveniente en el grupo-curso. Personalmente, las técnicas que aplico son aquellas que se encuentran dentro de mi plan de estudios, tales como la huerta orgánica, la crianza menor de animales y el humos.

¿En qué consisten estas técnicas?

Éstas son un ciclo. Los niños le dan de comer a los animales, los restos son vaciados en el hummos y éste facilita el cultivo dentro de la huerta, la que por esto mismo es orgánica. Este trabajo es realizado de forma constante con los niños de básica, sin embargo, con la educadora de Kinder también hemos organizado actividades en donde los niños/as mantienen contacto con estas técnicas, dándole de comer a los animales y cuidando de la huerta.

¿Cómo se evalúa en esta pedagogía?

Personalmente, yo realizo una auto-evaluación, en donde los mismos niños se autoevalúan a través de una lista de cotejo.

9.3 FOTOGRAFÍAS

A continuación se adjuntan distintas fotografías capturadas a través de las visitas pedagógicas realizadas a la escuela básica Celestín Freinet, ubicada en la Pintana, Santiago, y así mismo al colegio San Francisco de Limache, Valparaíso.

9.3.1 ESCUELA CELESTIN FREINET, SANTIAGO (PEDAGOGÍA DE CELESTIN FREINET)



Interior Escuela Celestín Freinet, Santiago:

- Huerto Orgánico



- Hummus:



- Zona de Animales



9.3.2 COLEGIO SAN FRANCISCO DE LIMACHE (ANTROPOSOFÍA DE RUDOLF STEINER)



Interior Colegio San Francisco:

- Aula:



10. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Peralta, M. (2012). Un análisis del desarrollo curricular de la educación parvularia chilena: ¿Cuánto se ha avanzado? Santiago, Chile.
2. Ministerio de Educación. (2008). Educación parvularia. Programa pedagógico segundo nivel de transición. Santiago: Mineduc
3. Moss, P. (2010) ¿Cuál es la Imagen del niño que tenemos?. Londres, Paris. Editorial Unidad de Investigación Thomas Coram.
4. Hoyuelos, A. (2004). A pedagogy of transgression, Children in Europe.
5. Maturana, H. (1990). Emociones y lenguaje en educación y política”. Editorial. J.C. Sáez. Santiago, Chile.
6. OMEP. (2010). “Declaración mundial del derecho y de la alegría de los niños y niñas a aprender a través del juego”.
- 7 Sabmannshausen W, Kugelgen H. (2002). En torno al jardín de infancia Waldorf, fundamentos y aspiraciones básicas. Barcelona- España. Editorial. Cuadernos Pau Damasc, Chile.
8. Scheven, K. (2001). Mi querida muñeca. Barcelona- España. Editorial. Cuadernos Pau Damasc, Chile.
9. Patzlaff R., Sabmannshausen W. (2005). Líneas directrices de la Pedagogía Waldorf para los niños de 3 a 9 años. Stuttgart. Editorial. Cuadernos Pau Damasc, Chile.

10. Elias, N. (1990). La sociedad del individuo. Barcelona- España. Editorial Península
11. Redón P. Silvia (2009). Auto evaluación institucional y acreditación como aseguramiento de la calidad de la educación: implicancias teóricas y prácticas. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.
12. Ministerio de Educación (2001): Bases Curriculares de la Educación Parvularia. Santiago, Chile. Editorial Maval Ltda.
13. Peralta, M. (1996). Currículos educacionales en América Latina Su pertinencia cultural. Santiago- Chile.
14. Phillips, B. (1982). Sociología, del concepto a la práctica. México. Editorial.McGrawHill.
15. Sloman, A. (1981). Why Robots Will Have Emotions. University of Sussex.
16. Davidoff, L. (1980), 2a. Introducción a la Psicología, McGraw-Hill. México.
17. Freire, P. (1992): Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la Pedagogía del Oprimido. Río de Janeiro. Editorial, Paz e Terra.
18. Gardner H, Feldman, D.H. y Krechevsky, M. (1984). El Proyecto Spectrum Tomo I: Construir sobre las capacidades infantiles. New York. Editorial Morata.
19. Malaguzzi, L. (2001). La educación infantil en Reggio Emilia. Barcelona-España. Edición Octaedro.
20. Cespedes, A. (2007). Educar las emociones educar para la vida. Santiago-Chile. Editorial Vergara.

21. Imbernón, F. (2010). Las variantes pedagógicas y la pedagogía Freinet cincuenta años después. Madrid-España. Editorial Grao.

10.1 LINKOGRAFÍA

1. Extraído el día 20 de Abril del 2014. www.scielo.cl.
2. Extraído el día 27 de Abril del 2014. www.Mineduc.cl
3. Extraído el 04 de Mayo del 2014. www.colegiorudolfsteiner.cl
4. Ministerio de educación, (2012). Modifica decreto n° 315, de 2010, que reglamenta requisitos de adquisición, mantención y pérdida del reconocimiento oficial del estado a los establecimientos educacionales de educación parvularia, básica media.
5. Obando, G. (2014). Educación y sociedad. Extraído el día 27 de septiembre del 2014 <http://blog.pucp.edu.pe/item/30541/escuelas-reggio-emilia>
6. Vera, A. (2009) Metodología Reggio Emilia. Extraído el día 23 de junio del 2014 <http://educacionalternativa.edublogs.org/articulos/metodologia-reggio-emilia/>
7. Burshan, S. (2007). Reggio Emilia: construir con y para los niños. Extraído el día 25 de junio del 2014 <http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-133936.html>
8. Giménez, J.M. (1994). Emoción. Extraído el día 18 de julio del 2014 <http://www.despazio.net/activos/textos/Emociones.pdf>
9. Extraído el día 15 de Noviembre del 2014. <http://ucv.altavoz.net>.

10 . Extraído el día 17 de Noviembre del 2014.
<http://www.euv.cl/publicaciones.htm>