



Universidad de Valladolid

PROYECTO FIN DE GRADO

*“Ver, pensar y sentir: La educación infantil en Reggio Emilia.
Un modelo a seguir en la práctica educativa”*

Marta Muñoz López

ESCUELA UNIVERSITARIA DE EDUCACIÓN DE PALENCIA

CURSO DE ADAPTACIÓN AL GRADO DE EDUCACIÓN INFANTIL

Proyecto Dirigido por: Prof. María Lourdes Espinilla Herrarte

Teoría e Historia de la Educación. Departamento de Filosofía

PROYECTO FIN DE GRADO

“Ver, pensar y sentir: La educación infantil en Reggio Emilia.

Un modelo a seguir en la práctica educativa”

RESUMEN

El presente artículo tiene como objetivo acercar los fundamentos de un modelo pedagógico innovador y de calidad como es Reggio Emilia a través de la práctica educativa en un aula real llevada a cabo por una maestra en Cantabria. Para ello se profundiza en los planteamientos educativos que propone Reggio Emilia observando cómo se trasladan a la realidad del aula de manera que, se haga evidente la necesidad de establecer una estrecha relación entre la teoría y la práctica educativa. Para la realización del mismo, se ha utilizado una orientación metodológica de tipo cualitativa basada en la compilación de datos, el trabajo de campo y la observación participante. La conclusión que se extrae tras la realización del proyecto es que Reggio Emilia es un referente generalizable y alternativo al modelo curricular de nuestro sistema educativo que nos puede permitir enriquecer, ampliar, complementar o sustituir los planteamientos educativos de la etapa de educación infantil.

ABSTRACT

The article aims to approach the foundations of an innovative teaching models and quality as it is Reggio Emilia through educational practice in a real classroom, carried out by a teacher in Cantabria. This elaborates on the educational approaches proposed by Reggio Emilia noting how move to the reality of the classroom so that becomes evident the need to establish a close relationship between theory and educational practice. For the realization of it, has been used a methodological orientation of qualitative type based on the compilation of date, field work, and participant observation. The conclusion that is removed after the completion of the proyect is that Reggio Emilia is a generalizable and alternative to curricular model of our educational system that we can allow enrich, extend, supplement or replace the educational approaches of the stage of early childhood education

PALABRAS CLAVE: Educación Infantil, Reggio Emilia, práctica educativa, renovación pedagógica

KEYWORDS: Preschool education, Reggio Emilia, educational practice, educational reform

ÍNDICE

1. Introducción	3
2. Justificación y objetivos del proyecto	5
3. Las escuelas reggianas	7
3.1. Los comienzos de Reggio Emilia	7
3.1.1. El nacimiento de un modelo pedagógico innovador y de renovación. Antecedentes pedagógicos de este proyecto	7
3.1.2. Contextualización histórica y socio-cultural	8
3.1.3. Origen del proyecto: Reggio Emilia, ciudad educadora	9
3.2. Loris Malaguzzi, identidad de la escuela reggiana	11
3.2.1. Algunos apuntes biográficos, experiencias y personas influyentes	11
3.3. Ideas fundamentales de su propuesta educativa	12
3.3.1. Los principios de Reggio Emilia	12
3.3.2. Objetivos e intenciones educativas	21
3.3.3. Algunos contenidos y actividades de aprendizaje	22
3.3.4. Metodología	23
3.3.5. Estructura y aspectos organizativos y espaciales	25
3.3.6. Evaluación	25
3.4. Reconocimiento internacional de las escuelas reggianas. Red de cooperación internacional: una red extensa y diversa	26
3.5. Repercusión de las experiencias reggianas en España	28
4. De la teoría pedagógica a la práctica escolar	29
4.1. Aspectos significativos de su vida personal y de su actividad docente	30
4.2. ¿Cómo trabaja?	31
5. Metodología	41
6. Consideraciones finales	43
7. Referencias bibliográficas	45
Anexos	

1. INTRODUCCIÓN

Educación o instrucción, a quien le toca educar y a quien le toca instruir, para que se instruye o educa a los ciudadanos, hacia donde está dirigida la instrucción y la educación actual y hacia donde debe redirigirse... estos son algunos de los interrogantes que a lo largo del acontecer histórico han ido recibiendo respuestas muy diferentes en cada uno de los momentos.

La pedagogía ha intentado desde sus diferentes vertientes dar respuestas muy variadas, entendiendo el proceso de enseñanza-aprendizaje desde diferentes perspectivas y conceptualizando, aplicando y experimentando estos conceptos de acuerdo a los diferentes elementos que engloban el acto educativo. De esta manera, se han ido elaborando diferentes discursos metódicos en torno a las problemáticas y las necesidades de los alumnos y alumnas¹, propósitos y objetivos a alcanzar, contenidos pertinentes que aprehender, espacios y ambientes determinados de formación, actividades a desarrollar, formas de organización de los integrantes del proceso educativo y criterios de evaluación... en relación con un contexto socio-cultural determinado.

Por ello, se han elaborado diferentes teorías pedagógicas de acuerdo con las diferentes concepciones del ser humano y del tipo de hombre y de sociedad que se quiere formar, asignándole a la educación distintas funciones y debatiendo sobre conceptos como: aprender, enseñar, instruir; educar, formar, desarrollar... De este modo, para que una teoría se convierta en un modelo pedagógico va a tener que responder a las siguientes preguntas ¿para qué?, ¿cuándo? y ¿por qué?

De esta relación con los diferentes conceptos van a surgir las principales tendencias pedagógicas entre las que se encuentran los modelos tradicionales basados en la transmisión de información, los modelos activos que provienen de la escuela nueva o los modelos actuales que proponen el desarrollo del pensamiento y la creatividad como finalidad de la educación.

A lo largo de la historia nos hemos encontrado con el paradigma tradicional, el paradigma explicativo y el modelo instruccional; el paradigma experimental, que desde sus aportes psicológicos, da origen al conductismo (Skinner Pavlov, Bandura, Bloom, Gagné...); un modelo pedagógico desarrollista, siendo fundamentales las tendencias cognitivas (pedagogía conceptual, Miguel y Julián de Zubiría Samper), el enfoque constructivista (Piaget, Vigostsky, Ausubel...) y

¹ A partir de este momento cuando se utilice alumnos/niños se referirá tanto a niños como a niñas o alumnos como a alumnas.

la teoría de las inteligencias múltiples; hasta llegar a los enfoques de la pedagogía social y sus principales características: la pedagogía liberadora y la pedagogía crítica (Paulo Freire, Makarenko, Kerschesteiner..., entre otros).

Estos modelos pedagógicos deben dar respuesta a sistemas educativos que cada vez necesitan adaptarse a sociedades más complejas con demandas de formación mucho más diversificadas. De esta manera, los sistemas educativos actuales deben afrontar nuevos retos planteados por la aceleración del cambio social, que ha generado un profundo cambio de mentalidades, de valores y de costumbres en la nueva sociedad del conocimiento.

“Lo que realmente necesitamos es un cambio de mentalidad. Necesitamos una escuela que no solo transmita información, sino que ayude a construirla activamente. Una escuela donde el aprender se convierta en pensar, y el pensar sea el verdadero protagonista de nuestro proceso de enseñanza-aprendizaje” (Garrido y Grau. 2001. p,13)

Para ello, es inevitable plantear un modelo pedagógico de calidad en la educación infantil que intente dar respuesta a las demandas de esta nueva sociedad y de esta manera, Reggio Emilia se convierte en uno de los proyectos que de una manera excepcional da soluciones ante muchas de las cuestiones rebatidas en la educación infantil.

En el presente trabajo se presentan de un modo general los fundamentos del modelo de escuelas de Reggio Emilia como modelo de calidad a implementar en la educación infantil siendo un referente generalizable y alternativo al modelo curricular de nuestro sistema educativo, analizando como lo lleva a la práctica una maestra en España, observando muchos de los aspectos mencionados en la teoría. De este modo, se trata de acercar y de vivenciar “*in situ*” un modelo pedagógico innovador, cuyo gran mérito radica en que la teoría y la práctica estén al mismo nivel y que ambas alimenten el discurso pedagógico.

2. JUSTIFICACIÓN Y OBJETIVOS DEL PROYECTO

A la hora de elegir un proyecto es necesario justificar el porqué de esa elección. Este proyecto nace de la necesidad de dar a conocer pequeñas escuelas con maestras que trabajan de una manera impecable y cuyo trabajo innovador y de calidad queda en el anonimato y en el olvido. Pero sobre todo, este proyecto pretende conocer y profundizar en el modelo pedagógico de Reggio Emilia, intentando descubrir nuevos planteamientos para la etapa de educación infantil, enriqueciendo, ampliando, complementando o sustituyendo los ya existentes.

De un modo general, es importante acercarnos a estos nuevos modelos pedagógicos fundamentalmente por varias razones: por las transformaciones en la sociedad actual que hacen necesarios cambios continuos en el sistema educativo, por una educación para el futuro, por la necesidad de un nuevo modelo de escuela basado en el aprendizaje y no en la enseñanza, por la valoración social de la escuela, etc., pero sobre todo, por el reto de la calidad en la educación. Por tanto, hay una serie de objetivos que marcan este proyecto y que van a servir de base para su consecución.

Por un lado, relacionar teoría y práctica y acercar los fundamentos de un modelo pedagógico innovador y de calidad como es Reggio Emilia. Esto hace referencia a que la teoría se plasme en la realidad, que se pueda observar y analizar cómo se lleva a la práctica.

Por otro lado, y también fundamental, uno de los propósitos es estudiar los fundamentos y la eficacia del modelo de escuelas infantiles de Reggio Emilia, como modelo de calidad e innovación en la educación infantil.

Otro objetivo a mayor o menor largo plazo, es elaborar mi propia identidad profesional. Para ello, el conocimiento de un modelo pedagógico como el Reggio Emilia y sobre todo poder observar “*in situ*” como una maestra lo lleva a cabo en su aula es fundamental. Los maestros novatos tienen mayores obstáculos a la hora de acudir al aula; por ello ir definiendo una línea de intervención junto con estrategias diferentes y amplias nos permitirá en un futuro, cuando nos enfrentemos a la situación del aula, poder utilizar el amplio abanico de modelos y adaptarlos a las necesidades de nuestro aula.

En este sentido, la reflexión sobre teorías y modelos pedagógicos, para el proceso de formación de maestros, es un pretexto para replantear el quehacer pedagógico y la relación educación-pedagogía al dar cuenta de las prácticas escolares. Son ellas, las que muestran la realidad pedagógica que se establece entre maestros, estudiantes y cultura, como componentes del proceso educativo. Sin embargo, hay que reconocer que las prácticas escolares no son uniformes, tienen marcadas diferencias, a pesar de los componentes comunes que en ellas intervienen. La relación de estos elementos obedece a factores tales como: lo ideológico, lo social, lo político, lo tecnológico y lo científico.

De igual manera, este proyecto pretende contribuir a la consecución de las competencias necesarias como maestros de educación infantil:

- Ser capaz de analizar experiencias internacionales y modelos experimentales innovadores en educación infantil.
- Ser capaz de reconocer, planificar, llevar a cabo y valorar buenas prácticas de enseñanza-aprendizaje.
- Ser capaz de analizar críticamente y argumentar las decisiones que justifican la toma de decisiones en contextos educativos.
- Ser capaz de interpretar datos derivados de las observaciones en contextos educativos para juzgar su relevancia en una adecuada praxis educativa.
- Ser capaz de reflexionar sobre el sentido y la finalidad de la praxis educativa.
- Ser capaces de relacionar teoría y práctica con la realidad del aula y del centro.
- Ser capaz de utilizar procedimientos eficaces de búsqueda de información, tanto en fuentes de información primarias como secundarias, incluyendo el uso de recursos informáticos para búsquedas en línea
- Ser capaz de analizar e incorporar de forma crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad actual que afecten a la educación familiar y escolar

3. LAS ESCUELAS REGGIANAS

3.1. LOS COMIENZOS DE REGGIO EMILIA

3.1.1. El nacimiento de un modelo pedagógico innovador y de renovación. Antecedentes pedagógicos de este proyecto.

Hasta ese momento, el concepto de escuela representaba el espacio en el que niños y niñas, agrupados por edades, eran instruidos por el docente en espacios aislados y en tiempos planificados.

El propio concepto de escuela por ciclos, de calificación por cursos, de promoción, de currículo secuenciado, planificado y distribuido en grupos supuestamente homogéneos de alumnado es una idea relativamente reciente, algo más de 100 años en España.

Se impuso poco a poco mientras aparecían simultáneamente experiencias de escuelas diferentes, con otra concepción de los espacios, el tiempo, las agrupaciones, relaciones, aprendizaje... pero sobre todo con otra concepción del niño, del ser humano.

Algunas de estas experiencias tuvieron una especial resonancia en diferentes épocas; pero en muchos de los casos, al surgir un movimiento pedagógico o corriente que se apartaba de lo común, tenían muy difícil su aceptación pues eran consideradas como irrealizables debido a la complejidad que conllevaría su puesta en práctica.

Estas escuelas alternativas incorporaban ideas nuevas, radicalmente opuestas a aspectos básicos incuestionables del sistema como: la idea del currículo como orden preestablecido de aprendizaje, la evaluación como calificación, el hecho de enseñar como único camino para aprender, la agrupación por edades, la masificación, el control y la imposición de los adultos sobre los niños, tiempos cerrados, etc.

Centrándonos en el tema que nos ocupa, los modelos de referencia de Loris Malaguzzi para su proyecto de Reggio Emilia son múltiples: lecturas y experiencias de Dewey, Bruner, Piaget, Gombrich, Lowenfeld, Klee, Mondrian, Magritte, Luria, Vygotski, Wallon, Freinet, Mario Lodi, Gianni Rodari y las reflexiones críticas sobre la obra de Rousseau, Froebel y Montessori (Hoyuelos, 2001:54).

En su formación básica se pueden ver algunos intereses intelectuales particulares que hacen referencia explícita a obras de Piaget, Marx, Rousseau, Dewey, Vygotski o Wallon. Pero esta

primera experiencia la rompe incorporando a su formación el arte, los estudios neurológicos, la biología, la química. Su pensamiento y su obra contienen la presencia de pedagogos y psicólogos contemporáneos y anteriores pero también de filósofos, historiadores, artistas y sociólogos.

“Le gustaba beber de todas las fuentes para confundir sus aguas. Actualizaba y metabolizaba los autores en cada momento. Las teorías para él, eran estímulos para pensar y luego olvidar. Era capaz de unir la teoría con la práctica y de construir el saber desde el hacer y el pensar sobre la acción” (Hoyuelos 2004: 33).

3.1.2. Contextualización histórica y socio-cultural

El enfoque de Reggio Emilia está influenciado por el contexto histórico en el que surge: el final de la Segunda Guerra Mundial, por tanto, durante la etapa posterior al fascismo en Italia.

El 25 de Abril de 1945 llega el fin de la guerra y la liberación. En este año surge una división clara entre el norte y el sur. El sur no ostenta gran autonomía ya que está controlada por el norte.

Son estructuras apoyadas por la Iglesia y no exentas del control de los países aliados donde la educación se enmarca dentro de esta dinámica, formándose una comisión para la instrucción del país en ese momento que regula la educación manteniendo el orden establecido y contentando a la iglesia (Rossi, 1991:10).

En el sur no pudieron llevar a cabo ninguna renovación pedagógica; en cambio, en el norte la Resistencia, casi clandestinamente, conforma una nueva organización de la cultura en la conquista de la libertad nacional claramente antifascista. De esta forma aparece en 1943 el AIDI, una asociación formada por maestros de izquierdas italianos que irán configurando nuevos movimientos políticos y sociales y sobre todo, femeninos que buscarán la liberación de la escuela (Rossi, 1991:18).

En este clima de movimientos, aparece un poco más tarde, en 1944 el UDI un movimiento femenino que entra de lleno en el problema de la educación infantil, abogando por la organización de escuelas infantiles (llamadas *asili*).

Es en este contexto donde comienzan a coger fuerza las ideas de Malaguzzi y donde se empieza a construir su pensamiento y su obra.

3.1.3. Origen del proyecto: Reggio Emilia, ciudad educadora



ILUSTRACIÓN 1: LA LOCALIDAD DE REGGIO EMILIA, ITALIA

Todo empieza en la primavera de 1945, al final de la Segunda Guerra Mundial. La gente de un pueblo, situado a pocos kilómetros de Reggio Emilia decide construir y gestionar una escuela para niños. Mediante la venta del material abandonado por los alemanes tras su huida (unos caballos, un tanque y un camión), se empieza a financiar y a llevar a cabo el proyecto. Fue una escuela salida de la nada que no se sabía cómo continuaría hacia delante. Lo único que les hacía seguir era el empeño de unos campesinos (sobre todo mujeres viudas por culpa de la guerra) que querían que las cosas cambiaran. En un principio estuvo autogestionada por el pueblo hasta conseguir la gestión municipal. A esta se le añadieron más escuelas por la periferia, promovidas por mujeres y con la colaboración del CLN (Comité de Liberación Nacional).

La educación de los niños estaba en manos de educadoras excepcionales y muy motivadas; aunque su formación provenía de escuelas de magisterio privadas y católicas, su pensamiento era abierto, ambicioso y lleno de energía. Los comienzos fueron muy duros: niños cansados, desnutridos, con una salud efímera y para los que la lengua italiana era prácticamente desconocida. Todo esto se superó con la enorme ilusión y ganas de las educadoras y con la colaboración de madres y padres cuyo objetivo principal eran sus hijos.

En 1954, la sociedad se embarca en un nuevo camino que supondrá un cambio en la concepción que se tenía sobre las escuelas infantiles. A principios de este año, más concretamente, el 3 de Enero de 1954, se inician las transmisiones televisivas en Italia; la gente empieza a emigrar del campo a la ciudad y las mujeres comienzan su larga lucha para reivindicar la igualdad y sus derechos, que durante tantos años le habían sido negados, empezando así a romper con la tradición. Esto supone un enorme cambio en la forma de ver las escuelas Infantiles, aquí empieza la verdadera demanda por parte de las mujeres que comienzan a trabajar fuera de casa. Esto hace que el ayuntamiento se decida y apueste por la creación de nuevas escuelas infantiles.

En 1963 nace la primera escuela infantil municipal para niños de 3 a 6 años, llamada Robinsón. Al inicio instalada en un edificio de madera prefabricado e impuesto por las autoridades, constaba de 2 aulas para unos 60 niños. Tres años después, el edificio se quemó por culpa de un cortocircuito pero un año más tarde y después de superar todos los contratiempos y muros impuestos por el gobierno de entonces, el ayuntamiento consiguió construir la primera escuela municipal infantil para niños de 3 a 6 años hecha ya de obra.

En 1968, las aulas en las escuelas infantiles pasaron a ser de 12 a 24 en 1970, a 43 en 1972, 54 en 1974 y 58 en 1980 (Malaguzzi,2001:31), repartidas en un total de 22 escuelas. Esto supuso una brecha en la red de escuelas católicas, que en aquel momento eran dueñas del monopolio educativo. Esta situación no gustó mucho a la vertiente católica, llegando a difundir por radio una campaña muy violenta de desprestigio en contra de estas escuelas. No solo les molestaba perder el monopolio de la educación sino que sus ingresos empezaban a ser muy bajos y existía una ley que no permitía dar más privilegios a las escuelas privadas y estas necesitaban una ayuda. Pero aquí no termina todo, el gobierno también estaba descontento con esta situación a causa del enorme crecimiento cultural que estaba sufriendo la población y el enorme interés que levantaba esta experiencia a nivel internacional.

La primera escuela infantil de 0 a 3 años fue llevada a cabo en 1971 gracias a los 10 años de lucha de las mujeres por su igualdad, sus necesidades y las de sus hijos. Estas escuelas necesitaban una mayor especialización y profesionalidad por parte de las educadoras y educadores, solamente superada gracias a su juventud, motivación y ganas de aprender además de la sensibilidad de los padres que se iniciaron en esta aventura.

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, gran creador de gramática y cuentos infantiles, y con la ayuda de Bruno Ciari, 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 de los años 50 como: Rousseau, Pestalozzi, Froebel, Bovet, Ferrière y Dewey, posteriormente: Decroly, Gramsci, Freinet, Wallon, Cleparéde, Marenko, Erikson, Piaget, Wertheimer, Vigotski, Bruner, Freire, Fromm, Bronfenbrenner, Maslow, Rogers y Hawkins. Ya más tarde, en los años 80: Carr, Gardner, Kagan, Shaffer, Kaye, Bateson, Morrin, Prigogine, von Foerster, Varela y Edelman. Popper, Bachelard, Lorenz, Bronowsky, Wittgenstein, Meisemberg, Arnheim y Grombrich. A parte de todos estos autores y sus teorías, tuvieron que estudiar y conocer a otros autores, teorías y concepciones para poder argumentar su rechazo explícito hacia ellos.

3.2. LORIS MALAGUZZI, IDENTIDAD DE LA ESCUELA REGGIANA

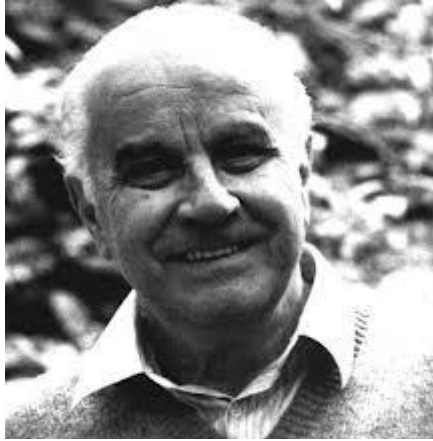


ILUSTRACIÓN 2. LORIS MALAGUZZI

Iniciador e inspirador de la aventura educativa de Reggio Emilia, este maestro y pedagogo fascinaba y sorprendía pero también exigía. Su trabajo con los niños conllevaba dos constantes: proyectar y tener confianza en el futuro. Una pedagogía transgresora que lucha contra la acomodación y el tedio y persigue transformar lo utópico en posible y lo posible en real. (Reggio Emilia, educación Infantil 0-6)

Para comprender en profundidad el pensamiento y la obra pedagógica de Loris Malaguzzi es necesario entender el contexto histórico general, la situación particular, familiar, social, cultural y política en la que vivió, junto con algunos datos de su biografía y personalidad. Todos estos elementos, amistades, aficiones, inquietudes intelectuales y políticas, componen una red de significados que nos ayudan a reflexionar sobre su pensamiento y su obra pedagógica.

-Algunos apuntes biográficos, experiencias y personas influyentes en su pensamiento

Loris Malaguzzi nace el 23 de febrero de 1920 en Correggio, un pueblecito de la provincia de Reggio Emilia. Con tres años de edad, se traslada con su familia a Reggio Emilia, debido al trabajo de su padre como ferroviario. Aquí vivirá hasta su muerte, el 30 de enero de 1994.

Un maestro y pedagogo que dedicó toda su vida a la construcción de una experiencia de calidad educativa que, a partir de una enorme escucha, respeto y consideración de las potencialidades de los niños, pudiese reconocer el derecho de éstos a ser educados en contextos dignos, exigentes y acordes con dichas capacidades.

Su trabajo se desarrolla, después de la Segunda Guerra Mundial, en las escuelas infantiles para niños de 0 a 6 años, para la construcción de un servicio público municipal que ofreciese a niños, familias y maestros, la posibilidad de aprender democráticamente en una comunidad educativa.

En el *Anexo I*, he recogido aquellos datos sobre su vida que considero relevantes para su posterior desarrollo profesional y de donde se deriva muchas de las ideas fundamentales de su pensamiento.

3.3 IDEAS FUNDAMENTALES DE SU PROPUESTA EDUCATIVA

3.3.1. Los principios de Reggio Emilia

Utopía

En Reggio Emilia la utopía está presente en el día a día y lo consiguen preguntándose siempre ¿por qué?, ¿por qué estoy haciendo esto?, es decir, conociendo siempre la razón de su actividad, reflexionando sobre el porqué de las cosas. Separando lo menos posible la teoría de la práctica, y eso es, precisamente, mantener unidas la teoría y la práctica.

Otra de las claves es no conformarse nunca con la rutina diaria, no repetir nunca las mismas cosas de forma agotadora. Se trata pues de intentar que los intereses y motivaciones nazcan de los niños, sean flexibles y se adecuen a las diferentes situaciones que nos encontremos en el aula, teniendo presente el porqué de las cosas, es decir, la teoría que guía nuestra acción.

Un proyecto muy vinculado a la ciudad

La organización y la red de servicios educativos están muy vinculados a la historia de la ciudad. Su andadura como ya he comentado, comenzó hace 40 años con la Segunda Guerra Mundial, en un contexto donde la comunidad se preocupó por la construcción de experiencias educativas. Uno de los objetivos de Loris fue reflejar la cercanía de la ciudad en el trabajo diario. Por eso decía que había que trasladar la escuela a la ciudad. Para Loris era fundamental implicar a todos los miembros de la comunidad en la labor educativa pues esto enriquecía la misma.

La imagen del niño

Cada uno de nosotros y cada sociedad crean su propia imagen del niño, lo que determina valores, el papel que se espera del niño y la definición de sus derechos. Esta imagen está ligada a las políticas y prácticas en la educación temprana. Por lo tanto, debemos hacernos algunas preguntas básicas que nos obliguen a reflexionar en la idea fundamental sobre la que nuestro sistema de enseñanza y la sociedad están basados: ¿Quién es el niño? ¿Qué es la infancia? ¿Qué es una "buena" infancia? ¿Cómo aprenden los niños? ¿Cuál es la misión de la institución educativa?

Hay muchas y posibles imágenes del niño, pero hay tres predominantes: el niño como reproductor de conocimiento, identidad y cultura, el niño como un ser inocente y el niño como un proceso de la naturaleza. (*Véase Anexo II*)

La propuesta de Reggio Emilia: El niño como co-constructor de conocimiento, identidad y cultura

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. Surge como co-constructor, desde el comienzo de su vida, 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"*.

Carlina Rinaldi, pedagoga de Reggio Emilia, comenta: "Uno de los puntos fundamentales de la filosofía de Reggio es la imagen de un niño que experimenta el mundo, que se siente parte de él desde el momento de nacer, lleno de curiosidad y de ganas de vivir... Un niño que está lleno del deseo y la habilidad de comunicarse desde el inicio de su vida, completamente capaz de crear mapas para la orientación personal, social, cognitiva, afectiva y simbólica. Por todo esto, el niño reacciona en un sistema competente de habilidades, aprendiendo las estrategias y las maneras de organizar las relaciones" (1993).

Aquí, el niño nace con las capacidades para aprender, no necesita preguntar ni tener el permiso adulto para comenzar a aprender. El aprendizaje es una actividad cooperativa y comunicativa, en la cual los niños son agentes activos que construyen el conocimiento, el compromiso y crean significados del mundo, en conjunto con los adultos y, de igual importancia, con otros niños. Una misión de la institución educativa quizás sea la de proporcionar un foro donde niños y adultos se reúnan para construir juntos conocimiento y cultura.

Esta imagen promueve el entendimiento de que el niño tiene una voz propia y es un actor social, que toma parte en la construcción y en la determinación de su vida, pero también en la vida de aquellos que se encuentran a su alrededor y en la sociedad en la que vive.

La pedagogía de la escucha

La escucha es una idea fundamental de estos centros de infantes. Es la base del enfoque e involucra un diálogo democrático con las familias, la ciudad y la cultura.

Para Rinaldi, asesora pedagógica de Reggio Children :*"deberíamos escuchar a los niños, para que puedan expresar sus temores, pero también para que ellos nos den el valor de encarar los nuestros, por y con ellos; para que su sabiduría nos dé confort, para que sus "por qué" orienten nuestra búsqueda por las razones y nos den la fuerza para encontrar respuestas no violentas, honestas y responsables; el coraje para el futuro y nos ayuden a encontrar una nueva manera de dialogar con ellos y con nosotros mismos"*(1993).

La capacidad de escuchar y la recíproca expectación es una cualidad importante que permite la comunicación, el diálogo y requiere ser sostenida y entendida. De hecho, esta capacidad abunda en los niños pequeños, que son los mejores oyentes del mundo que les rodea. Escuchan a la vida en todas sus formas y colores. Escuchan a otros, adultos y compañeros.

La socialización no se enseña a los niños: ellos son seres sociables. Aquí es donde la escuela juega un papel importante; debería ser, antes que todo, "un contexto de escucha múltiple", que involucre a maestros y niños, individualmente y como grupo; escuchar el uno al otro y a sí mismos. Este concepto de un contexto de escucha múltiple derriba la relación tradicional de aprendizaje-enseñanza. El enfoque cambia el aprendizaje: el autoaprendizaje de los niños y el logrado por un grupo de niños y adultos juntos.

Documentación

La tarea de los educadores no sólo es permitir que las diferencias puedan ser expresadas, sino hacer posible que ellos puedan negociar y nutrirse a través del intercambio y la comparación de ideas. De esta manera, no sólo el niño como individuo aprende cómo aprender, sino que el grupo se vuelve consciente de ser "un lugar de enseñanzas", donde los lenguajes son enriquecidos, multiplicados, refinados y generados pero también donde chocan el uno con el otro y se renuevan.

El maestro que sabe cómo observar, documentar e interpretar estos procesos, se hace consciente de sus potenciales como aprendiz: aprende cómo enseñar. En este caso, la documentación puede ser vista como una escucha visible: asegura el escuchar y ser escuchado por los demás. Esto significa producir huellas -como notas, fotos y videos- para hacer visible los medios a través de los cuales los individuos y el grupo están aprendiendo. Esto asegura que el grupo y cada niño puedan observarse desde un punto de vista externo mientras aprenden (durante y después del proceso).

La documentación incluye las transcripciones de comentarios de los niños y sus debates, las fotos de sus actividades y las representaciones de su pensamiento y aprendizaje al usar diferentes medios. La documentación tiene varias funciones, entre éstas: hacer conscientes a los padres de familia de las experiencias de sus niños; permitir a los maestros entender a los niños mejor y evaluar su propio trabajo, así como promover su crecimiento profesional; facilitar la comunicación y cambio de ideas entre educadores; hacer conscientes a los niños de que su esfuerzo es apreciado y para crear un archivo que traza la historia de la escuela y el placer de aprender por muchos niños y sus maestros.

El rol del maestro y el papel de su formación

En primer lugar, hay que decir que todos los trabajadores de las escuelas infantiles de Reggio Emilia son considerados educadores: profesores, cocineros, trabajadores de la limpieza y el atelierista. La base de su proyecto está en la cooperación, en el trabajo en equipo y en la participación en la organización, el desarrollo, la evaluación, etc. de los quehaceres cotidianos.

Desde esta perspectiva de la “pedagogía de la escucha” y desde la visión del niño como -ser que piensa y actúa en el mundo que le rodea – el docente, más que hacer las actividades de planificación, escucha al niño, sus sueños, los deseos y sus intereses .

El trabajo del maestro es visto como algo importante y directamente relacionado con el desarrollo de los niños. Este desarrollo se produce a través de experiencias significativas y relevantes oportunidades de aprendizaje, de acuerdo con los intereses y deseos de los niños en una perspectiva educativa que se les prioriza, no en detrimento a los adultos, sino haciendo de este, parte integral e importante en el proceso.

Según Malaguzzi (Edwards et al, 1993: 79), los puntos principales a ser aprendidos por los profesores en formación que deben guiar el trabajo a desarrollar con los niños son:

- Aprender a interpretar los procesos en curso en lugar de esperar para evaluar los resultados.
- Aprender a enseñar a los niños nada más que lo que pueden aprender por sí mismos.
- Sea consciente de las percepciones que se forman en los adultos y sus acciones.
- Ser consciente del riesgo de expresar juicios muy rápidamente.
- Introducir el plazo de los niños, cuyos intereses sólo aparecen en el curso de la actividad o las negociaciones que se derivan de esta actividad.
- Darse cuenta de que escuchar a los niños es necesario y práctico.
- Saber qué actividades deberían ser tan numerosas como las teclas de un piano y todas ellas implican los actos de la inteligencia infinita cuando los niños reciben una amplia variedad de opciones para elegir.
- Tener en cuenta que la práctica no debe ser separada de los objetivos o valores, y el crecimiento profesional se debe en parte por el esfuerzo individual, pero en una discusión mucho más rica con los colegas, padres y expertos.
- Saber participar en el reto de observaciones longitudinales y pequeños proyectos de investigación que impliquen el desarrollo o las experiencias de los niños.

En esta propuesta se hace evidente la necesidad de centrarse y concentrarse en el trabajo educativo del niño, a pesar de esta centralidad se considere insuficiente si no incluye a las familias y los maestros en el centro de interés.

Los maestros de Reggio Emilia son grandes observadores, ya que este enfoque aumenta la curiosidad del niño y la imaginación, y la desafía a ver el mundo a su alrededor:

“El papel de los adultos, tanto el profesor como atelierista, en el proceso de construcción y el aumento de la oportunidad de pensar acerca de algo es crear posibilidades para realizar las fantasías infantiles. [...] Estos profesores alientan a sus alumnos para llevar a cabo experimentos que al principio parecen poco prácticos a la escuela. En Reggio, los profesores utilizan estas fantasías, animándoles a discutir las posibilidades de nuevos experimentos. Con esto, el profesor toma las explicaciones y declaraciones de los estudiantes como objetos de estudio de los potenciales infantiles, para fomentar y promover el proceso creativo, señalando la importancia de respetar las ideas de otros y entender que los niños crean teorías verdaderas a partir de sus observaciones y la libertad de expresión de sus ideas llevan a hablar con un muy poético” (Miranda, 2005: 07).

El trabajo concreto de estas instituciones pone de manifiesto que se puede pensar en una educación infantil centrada en los niños, en la que el profesor se destaca como una parte clave del proceso de enseñanza-aprendizaje, junto con el niño y la familia, como Spaggiari llama los tres protagonistas en la guardería:

Estos [...] personajes son tan indivisibles en su integración recíproca, e inseparables en su relación, que el bienestar y el malestar de uno de los tres no sólo son correlacionados, pero son interdependientes del bienestar y malestar de los demás. Este concepto de la interdependencia conduce a la conclusión de que la guardería sólo puede ser concebida y organizada como un lugar de "relación de a tres", donde la presencia y el papel de las familias es tan esencial como la presencia y el papel de los niños y educadores "(Bondioli, Mantovani, 1998:100).

Los educadores son conscientes del rol que han adquirido en el desarrollo de los niños. De ahí, que se hable de “formación” y no simplemente de “capacitación” o “preparación”; ya que requiere que estos cambien su visión sobre la educación.

Esta formación es una formación continua, permanente a lo largo de su vida, una formación que nace de las escuelas, “los docentes van a aprender a las escuelas con los niños”. El educador debe tener la necesidad de enriquecer sus competencias profesionales, dando lugar a la reflexión de sus pensamientos, provocando un cambio en sus acciones.

Participación de las familias

La participación de las familias es un elemento fundamental en las escuelas infantiles de Reggio Emilia. Existe una fina red entre las familias, los profesores y los niños y niñas y cuentan con varios recursos para ello: la documentación, las visitas que realizan diariamente a los centros, las reuniones, la colaboración en los proyectos entre otras.

En Reggio Emilia tienen claro que las familias no se pueden quedar al otro lado de la puerta del colegio; apuestan por que sean herramientas de la escuela dentro de la ciudad, participes de un proyecto comunitario cuyo objetivo es la construcción de la ciudadanía y ésta no solo se construye en las escuelas sino en las relaciones con toda la comunidad.

Para Powell, uno de los mejores ejemplos de las relaciones entre la escuela y la familia, son las escuelas de Reggio Emilia. Un principio fundamental es la suposición de una participación firme y activa en todos los niveles del funcionamiento de la escuela. Esto no resulta sorprendente ya que las escuelas se fundaron originariamente como cooperativas de padres. Malaguzzi se refiere a esta responsabilidad equilibrada de docentes, padres y niños como “triada en el centro de la educación”

El taller y el atelierista

Con el deseo de aumentar y trasgredir las interpretaciones e intentando alejarse de las experiencias comunes, nace el “taller” que tiene como objetivo valorar la actuación estética realizada con las manos, frente al verbalismo utilizado frecuentemente con los niños.

Es una propuesta pedagógica que intenta alejarse de la escuela con muros. Ligada a la didáctica, al currículo, a los programas... y creando una pedagogía vital, en consonancia con lo bello, que promueva la creatividad y la libertad, que no coarte las sensibilidades y los sentimientos, etc.

Por ello, cada escuela cuenta con su propio taller, donde se encuentran innumerables recursos y materiales y donde el maestro y los niños deben profundizar y ejercitar las manos, afinar la vista, la aplicación gráfica y pictórica, sensibilizar el buen gusto y el sentido estético, realizar proyectos complementarios a la clase, etc. y cuentan también con su atelierista. Esta figura, creada por Malaguzzi, tiene una formación artística desarrollada en la academia de arte. Su función consiste en construir una especie de garantía con sus acciones y relaciones, para que la experiencia educativa continúe siendo creativa, y no caiga en excesivas esquematizaciones. Esta persona es la encargada de romper los estereotipos y los tópicos psicológicos y pedagógicos, a través de su formación artística. El arte no se utiliza para que los niños lo estudien, sino como recurso o estrategia para ver las cosas de otra forma.

El espacio y el ambiente

El espacio-ambiente en las escuelas municipales de Reggio Emilia se concibe como un elemento fundamental de su filosofía educativa, buscando siempre la coherencia entre la arquitectura y el proyecto pedagógico, para construir una escuela que no prepare para la vida sino “donde se viva”.

Dentro de las funciones del maestro, según Malaguzzi se encuentra la de ambientar los espacios y cuidar estéticamente este entorno. Deben ser también un espacio más humano, que favorezca las relaciones, la comunicación e interacciones entre los niños; por ello toda escuela debe tener un lugar de encuentro, un lugar común donde reunirse.

Pero sobre todo el espacio debe poner a disposición recursos y materiales que promuevan la acción, el descubrimiento, la resolución de problemas, en definitiva, la construcción del aprendizaje.

Para el proyecto de Reggio Emilia existen una serie de factores importantes para diseñar y configurar espacios. A partir de las ideas presentadas por María Antonia Riera en las I Jornadas de Educación Infantil (2008), estos son los fundamentos: osmosis (integración de la escuela en el contexto próximo), habitabilidad, identidad (la escuela creadora de sentido de pertenencia), relación (una escuela capaz de generar calidad y calidez en las relaciones, encuentros e intercambios en una idea de transparencia: democracia y circularidad, etc.), constructividad (una escuela que diversifica los espacios para ofrecer posibilidades de juego, para la exploración, los recorridos múltiples, espacios de retos, conquistas y desafíos, etc.) la polisensorialidad (una concepción del espacio con ambientes variados y equilibrados desde el punto de vista sensorial y perceptivo, etc.), epigénesis (el espacio se transforma y se adapta a los proyectos de los niños y de los adultos), narración (el espacio como memoria de la escuela depositada en objetos-memoria e imágenes para la documentación y la información visual en fotografías y paneles).

El ambiente constituye por sí mismo un mensaje curricular, un modelo educativo, una forma de plantear el sentido de lo que pretendemos conseguir. Diseñar espacios para que los niños puedan experimentar, compartir, relacionarse, interactuar con los otros, sentir nuevas sensaciones y evocar otras, va más allá de la elaboración de programaciones o de la organización de actividades. Espacios para hacer y deshacer, para crear, para descubrir, para adquirir nuevas habilidades, para aprender y también para equivocarse y donde todas las experiencias vividas son de gran valor, ya que les acercan a la complejidad del mundo de los adultos y les ayudan en su propio proceso de crecimiento. El ambiente les invita a una exploración de diferentes posibilidades, siempre ideadas por ellos mismos, al mismo tiempo que tiene una dimensión relacional que permite una vivencia y una vinculación fuerte con lo común.

La teoría de los cien lenguajes

*El niño tiene
cien lenguajes
cien manos
cien pensamientos
cien maneras de pensar
de jugar, de hablar.*

*Un ciento, siempre un ciento
de formas de escuchar
de maravillarse, de amar
un ciento de placeres para cantar y comprender
un ciento de mundos
que descubrir
un ciento de mundos
que inventar
un ciento de mundos
para soñar.*

*El niño tiene cien lenguajes
(y un ciento de cientos y cientos más)
pero le roban noventa y nueve.*

*La escuela y la cultura
separan la cabeza del cuerpo.*

*Le dicen al niño:
que piense sin manos
que actúe sin cabeza
que escuche y no hable
que comprenda sin disfrutar
amar y maravillarse
sólo en Pascua y Navidad.*

*Le dicen al niño:
que descubra el mundo que ya está allí
y del ciento
le roban noventa y nueve.*

*Le dicen al niño:
que trabajo y juego
realidad y fantasía
ciencia e imaginación
cielo y tierra
razón y sueños
son cosas que no pueden ir juntas.
Y entonces le dicen al niño
que el ciento no está allí.*

El niño dice: Claro que no. El ciento está allí.

Loris Malaguzzi

Los adultos reconocemos inmediatamente el lenguaje verbal como medio de comunicación principal. Quizá, algunos otros puedan pensar en el lenguaje gestual como otro medio habitual. Pero... ¿de cuántas maneras puede expresarse un niño?

Al describir “Los 100 Lenguajes del Niño”, Malaguzzi reconoce todas las maneras diferentes que tiene el niño de interpretar el mundo y representar sus ideas y teorías acerca del mundo. En su poema “*No Way. The Hundred Is There*”, que significa, “Sin dudas, los cien están allí”, Malaguzzi exhorta a los adultos a reconocer y valorar todas las formas de expresión y comunicación que tienen los niños. Es por ello que en el enfoque Reggio Emilia, escuchar es visto como un verbo activo, no pasivo. Escuchar da significado al mensaje, y valor a la persona que lo da. En sus aulas es común ver a los maestros con una máquina de fotos digital o con una pequeña videocámara, hablando en voz muy baja con un alumno o un grupo pequeño de alumnos, preguntando y escuchando, esperando la respuesta, haciendo preguntas reflexivas, pidiendo descripciones, intentando que el alumno que también se dirige en voz baja pueda expresar y elaborar sus propios pensamientos. Y es allí cuando el maestro graba, escribe o fotografía toda la expresión del niño, que al terminar el día será analizada en conjunto con otros maestros. Como Carlina Rinaldi, asesora pedagógica para Reggio Children, dijo:

“Si nosotros reconocemos que los niños son activos protagonistas en la construcción del conocimiento, entonces el verbo más importante en la práctica educativa no sería hablar, si no escuchar. Escuchar significa, estar abierto a lo que otros tienen que decir, escuchar sus 100 lenguajes, con todos nuestros sentidos” (Rinaldi 1993:7)

Trabajo basado en proyectos

Los proyectos que se desarrollan son un medio para conocer mejor a los niños y niñas y están basados en su cultura, sus ideas o imágenes del mundo. Son proyectos adecuados a los niños y niñas, proyectos reales y con sentido.

Los tres elementos clave de los proyectos son: la observación, la investigación y la documentación. La observación implica la visión sistemática y la recogida de datos, para interpretar lo que ocurre. La investigación supone profundizar en lo desconocido. Y con la documentación se reflexiona, discute y se deja testimonio de lo que se hace.

A diferencia de la programación, en donde previamente se concreta mediante los objetivos las acciones que los niños y niñas deben llevar a cabo para conseguirlos; los proyectos, no están determinados. Es imposible saber con antelación cómo se desarrollarán los proyectos o los procesos de construcción y aprendizaje de los niños y niñas.

Remida

La pedagogía de Reggio Emilia apuesta por el valor de los materiales de desecho como recurso. Son objetos que ya no tiene valor, pero observándolos desde otra perspectiva se le puede dar otra identidad, otro uso.

De esta manera, en las escuelas de Reggio Emilia se recogen gran cantidad de material de desecho de la producción industrial, talleres o fábricas que ya no les son útiles como: papel, metal, madera, cuerdas, cuero, cristal, espejos, mármol, etc. se almacenan y clasifican y se distribuyen a las aulas con el objetivo de reconstruirlos. Este centro donde se lleva a cabo toda la actividad de reciclaje y clasificación de los objetos se llama Remida.

De esta manera se le da un uso creativo y artístico a materiales que se iban a desechar y que nos ofrecen una amplia gama de posibles usos o aplicaciones que objetos o materiales ya cerrados no nos ofrecen, desarrollando así en los niños la creatividad, la experimentación, el descubrimiento, la manipulación, el ahorro, el reciclaje e infinidad de capacidades fundamentales para los niños.

3.3.2. Objetivos e intenciones educativas

“La escuela infantil reggiana como escuela para el niño, no pretende estar encasillada en el marco de modelos centrados en objetivos didácticos jerarquizados que son propuestos de forma lineal, pero tampoco en el marco de conceptos de fondo tendentes a dejar mucha parte de la actuación en lo implícito y en lo espontáneo” (*Zabalza, 1996: 103*).

¿Qué pretende?

El objetivo de estas escuelas es crear una escuela en la que se respire un clima positivo, de seguridad y de afecto, así como una escuela amable, activa, inventiva, habitable, documentada y comunicable; un lugar de investigación, aprendizaje y reflexión en las que se encuentran bien los educadores, los niños y las familias para así intensificar las relaciones entre todos los miembros de la comunidad escolar

Una de las estrategias utilizadas para unir todas las centralidades anteriores y para intensificar las relaciones entre todos los sujetos, es crear una organización que contenga contenidos, funciones, procedimientos, motivaciones e intereses, utilizando una pedagogía relacional y participativa de todos sus miembros, que esté en continuo cambio siendo capaz de reinventarse, comunicarse y efectuando encuentros múltiples.

El objetivo final de las escuelas italianas es el desarrollo armónico integral de los niños.

Algunos de los ideales que se persiguen

- Huir de una cultura y una educación que valoran lo cognitivo y las autorregulaciones homeostáticas, que desprecian los sentimientos, la no lógica y el rol de la afectividad.
- En cuanto a la pedagogía de la relación y del aprendizaje consideran que son coincidentes, parten de la idea de que los niños no aprenden por una relación de causa-efecto, ni por una enseñanza directa adulto-niño, sino que su aprendizaje es mérito de ellos mismos.
- Por otro lado la bidireccionalidad es un principio ineludible, en el que las habilidades del adulto y del niño se necesitan mutuamente. Es importante sembrar un terreno que haga emerger los acoplamientos estructurales entre lo cognitivo, lo relacional y lo emotivo. Con este principio lo que se pretende es que se desarrolle una autonomía de pensamiento y acción.

3.3.3. Algunos contenidos y actividades de aprendizaje

En Reggio, ciudad educadora, todos los estamentos están volcados en las escuelas infantiles. Y colaboran activamente en la dotación material y de recursos a las escuelas.

Disponen de gran cantidad de recursos materiales, muchos de ellos procedentes de Remida. Cada escuela hace pedidos periódicamente al mencionado centro de recursos materiales.

Las actividades son múltiples y variadas debido a la gran cantidad de materiales que disponen y de la organización del aula que está pensada totalmente para los niños.

En cada una de las clases de estos centros, los niños dedican varios meses a explorar un tema de interés. Son temas que atraen a los niños pequeños porque ofrecen una rica estimulación sensorial y plantean enigmas fascinantes: la luz del sol, el arco iris, las gotas de lluvia, las sombras, la ciudad, una ciudad para hormigas, los campos de amapolas, un parque de atracciones para pájaros contruidos por los niños y el funcionamiento de las máquinas de fax.

Los niños abordan estos objetos, temas y entornos desde muchos ángulos, reflexionan sobre cuestiones y fenómenos que surgen en el curso de sus exploraciones, y terminan creando obras que reflejan sus intereses y su aprendizaje: dibujos, pinturas, historietas, mapas y gráficos, series de fotografías, modelos de juguete, de todo un abanico de géneros imprevisibles y en continua expansión: reproducciones, muestras...

Después las obras que se han creado se exponen para que los padres, otros niños y los miembros de la comunidad puedan observarlas, aprender de ellas y apreciar el cuidado con que han sido realizadas. Muchas de las obras inspiradas en los temas explorados acaban apareciendo en libros, en exposiciones itinerantes y en murales de la propia escuela y de otros centros.

3.3.4. Metodología

Como ya he comentado anteriormente, Loris Malaguzzi ideó un sistema en su propia ciudad con el objetivo de generar un tipo de educación basada en el consenso y la coparticipación de todos los miembros de la comunidad educativa.

Este trabajo original e inspirador de Reggio Emilia, procede de una combinación de estructura y acción, pero si bien la primera puede ser legislada, la segunda no: surge del compromiso y la lucha individual y colectiva.

“En Reggio consideran que la teoría puede ser de gran ayuda para la práctica como herramienta que ayude a los profesionales a construir sus propias concepciones y a mejorar su trabajo; estos, a su vez, pueden desempeñar un importante papel en el desarrollo de la teoría. Hay otros motivos por los que la teoría no debe ser ignorada. En muchos sentidos, las teorías gobiernan nuestras vidas. Modelan nuestras interpretaciones y producen nuestra práctica “(Dahlberg, 1995: 29).

Este modelo se caracteriza por la utilización de una metodología constructivista, en la que el alumno es el artífice de su aprendizaje. Desarrollan al máximo las zonas de desarrollo próximo, siendo las maestras, las que guían este proceso. Pero Reggio añadió otra cuestión importante: la investigación.

El profesor no prepara simplemente el ambiente y pregunta cuestiones oportunas; el docente, a través de la documentación, deja constancia de ese proceso, reflexiona diariamente con sus compañeros, vuelve a ver las experiencias con los niños y planifica los próximos pasos para los siguientes encuentros con ellos. Éste es un proceso llamado *progettazione* (especie de planificación a largo plazo).

Emplean el principio de Dewey de “learning by doing”. En Reggio Emilia los niños no realizan indagaciones individuales. Trabajan colectivamente implicados en la “intersubjetividad”, que significa llegar a la comprensión mutua de lo que los otros tienen en mente.

La relación educativa adulto-niño es de enorme respeto mutuo y de gran reciprocidad; en esta relación el niño y el profesor se viven, recíprocamente como fuente de riquezas y recursos.

La propia escuela se configura como una comunidad educativa en la que “nos educamos” más que “se educa”, en la que todos los sujetos implicados (niños, profesores, padres, etc.) son a la vez educadores y educados.

A lo largo de los años, Reggio se ha esforzado mediante una práctica pedagógica de lenguajes múltiples y de co-construcción, de relaciones y de diálogo, rica en paradoja e ironía, que valora tanto la cooperación como la confrontación que tanto da cabida a la duda y al asombro como a la indagación científica. A través del trabajo con herramientas pedagógicas como la documentación ha buscado la participación, la reflexión, la solidaridad, la admiración...

“El educador tiene que estar siempre en una esfera dubitativa, ser capaz de sorprenderse de lo que no esperas. Sus intervenciones tienen que ser siempre hábiles, delicadas, silenciosas, poco clamorosas, basta con que los niños sientan tu presencia, que estás con ellos, ya que esto les da la confianza y la conciencia –que siempre deben tener- de lo que acontece y aprenden. Tienes que ser un investigador permanente, también empíricamente. Puedes ayudar a que los niños construyen expectativas, espirales de pensamiento que tengan significado para ellos. Debes dejar que sean auténticos protagonistas” (Hoyuelos, 2004: 172).

No debemos olvidar que las profesoras en Reggio no trabajan solas. Trabajan por parejas. Esa fue una innovación recomendada por Malaguzzi. El hecho de que dos maestras compartan el mismo grupo de niños/as con la misma categoría profesional y las mismas funciones, conlleva, además, poner en relación dos puntos de vista que son diversos.

Cada uno de nosotros nos hacemos una imagen subjetiva de cada niño y niña. Por lo que dos puntos de vista diversos, de las dos maestras, evita etiquetar prematuramente a las criaturas, y sobre todo, nos enseña a escuchar otras versiones de cada niño o niña que aportan diversas imágenes desconocidas de cada criatura, dando mayor libertad de elección, con menos prejuicios. La pareja educativa aporta una mayor riqueza y complejidad al grupo: más modelos, más conflictos creativos, más ideas y más estrategias.

Se trata de una tarea constante, ardua y al mismo tiempo gratificadora. Los enseñantes han desarrollado sistemas muy detallados para registrar todo lo que ocurre, con la claridad suficiente para que cualquier persona interesada en el progreso individual o colectivo de los niños pueda interpretar estos registros. El enseñante actúa como documentalista.

Este sistema se apoya, entre otros aspectos, en lo que él mismo denominó como "el valor de lo cotidiano".

Por ello, es esencial el papel del adulto, que no debe tanto guiarse exclusivamente por programaciones, unidades didácticas etc., que a menudo plantean contenidos concretos y estrictos; sino salir de ellos y dar cabida a situaciones espontáneas en la que el niño pueden interiorizar de forma natural, mediante la observación y experimentación, otros aprendizajes que serán igualmente útiles para su formación.

3.3.5. Estructura y aspectos organizativos y espaciales

En Reggio Emilia conceden mucha importancia al “ambiente” ya que Malaguzzi llegó a denominarlo “el tercer educador”.

Las escuelas son el aspecto más visible del trabajo. Cada escuela infantil posee su historia y ha tenido una aventura distinta, con diversas experiencias y con una forma de hacer, humana y cultural, diferente. Pero podemos hablar de algunos aspectos comunes: la ayuda y el esfuerzo continuo por mantener una tensión adecuada en el trabajo y en la investigación, una buena profesionalidad metodológica y didáctica, una buena colaboración interna y con las familias, una enorme confianza en las potencialidades y capacidades de los niños y, por último, una gran disponibilidad a discutir y reflexionar.

En ellas se revela el esfuerzo por integrar las líneas del proyecto educativo, las de organización del trabajo y las de ambiente arquitectónico y su funcionamiento para conseguir el máximo de circularidad, interdependencia e interacción. La escuela es, en realidad, un organismo vivo, un sistema en el que se acentúa el dinamismo y constructividad de las relaciones e interacciones entre sus partes, de manera que cada parte actúa en el organismo como totalidad y viceversa. Este entrelazamiento de interconexiones, favorece a atmósferas y acontecimientos de enorme relevancia existencial y de adecuada formación, tanto para los niños como para los adultos. Una amalgama de lugares, roles y funciones que tienen tiempos propios y cambiantes, y que trabajan, piensan y actúan dentro de una red de interacciones cooperativas que ofrecen a los adultos y, sobre todo, a los niños un sentimiento de pertenencia.

En el *Anexo III*, recojo algunos aspectos concretos sobre la estructura física del aula, la ratio y el tamaño de los grupos y la organización temporal.

3.3.6. Evaluación

Podríamos decir que en Reggio es continúa y diaria con sus estrategias de anotaciones de cualquier información importante en el momento, y que es comunicada a los padres de forma inmediata. Es una evaluación colegiada porque participan y son informados todos los profesionales que intervienen con los alumnos.

Cuando se visita las mencionadas escuelas observamos en los trabajos de los niños, en sus producciones, acotaciones, observaciones que comentan de inmediato con los padres, casi a diario, ya que como hemos comentado la comunicación con los padres es muy fluida.

3.4. RECONOCIMIENTO INTERNACIONAL DE LAS ESCUELAS REGGIANAS. RED DE COOPERACIÓN INTERNACIONAL: UNA RED EXTENSA Y DIVERSA.

...creo que sería muy interesante mirar el mapa, que es idéntico en todo el mundo: quien participa en el mismo, se siente participe de algo simbólico que va mucho más allá de una realidad geográfica. Es una realidad cultural nueva, compuesta por personas dispuestas a compartir valores. Una geografía que va más allá de los tradicionales confines geográficos y crea una red de personas que comparten sensibilidades e ideales comunes...

Carla Rinaldi

Hasta hace pocos años ni siquiera conocíamos ese nombre. Actualmente, sin embargo, a cualquier persona que trabaje en la educación infantil le resultará conocido el nombre de esa ciudad italiana.

Los primeros representantes extranjeros que quisieron conocer la experiencia de Reggio Emilia fueron cubanos, españoles, japoneses, búlgaros, suizos y franceses. Pero fue el intercambio con representantes suecos en 1979 el que dio lugar a la exposición realizada en el museo Museet de Estocolmo “el ojo que salta el muro”. La exposición tuvo mucho éxito y se ha ido actualizando, titulándose la última versión: “los cien lenguajes del niño”. Esta exposición itinerante lleva 25 años divulgando un mensaje de esperanza sobre la infancia y proclamando sus derechos y capacidades.

La realización de congresos y seminarios internacionales junto con las numerosas experiencias e iniciativas llevadas a cabo como por ejemplo, el Congreso Internacional en 1990 con el título de “entonces quien soy yo” o el simposio internacional de 1992 bajo el título “aprender sobre aprender” hacen que, poco a poco, se reconozca su éxito.

Pero la fama internacional llega cuando en 1991, un tribunal de expertos internacionales, mediante la conocida revista estadounidense Newsweek, elige la escuela infantil municipal “Diana” de Reggio Emilia, en representación de las demás escuelas municipales, como la institución más vanguardista de la educación infantil.

Enseguida llegaron otros reconocimientos desde numerosos países como Dinamarca que otorgó a Loris el premio LEGO por su trabajo en favor de la infancia.

Todos estos reconocimientos han supuesto un cambio en el número y la tipología de las demandas extranjeras. Las solicitudes de colaboración para poner en marcha experiencias

similares en otros países son cada vez más numerosas. A este fenómeno se le conoce con el nombre de “Reggio Approach”.



ILUSTRACIÓN 3. EXPERIENCIAS Y VISITAS INTERNACIONALES

El ayuntamiento de Reggio Emilia, al no poder dar una respuesta a todas las solicitudes, impulso en 1994 la creación de una asociación llamada Reggio Children, centro internacional para la defensa y promoción de los derechos y potencialidades de los niños y niñas, haciendo realidad una de las ideas de Loris Malaguzzi.

En la actualidad Reggio Children es una sociedad con capital principalmente público en la que participan empresas cooperativas del sector privado y ciudadanos de forma individual generalmente a través de la Asociación Internacional de Amigos de Reggio Children.

A medida que pasan los años han aumentado las consultas, los intercambios y las colaboraciones, y hoy en día han crecido los países que acogen estas experiencias: Albania, Alemania, Estados Unidos, Australia, Brasil, Reino Unido, España, Dinamarca, Finlandia, Canadá, Corea, Noruega, Suecia, Tailandia, Nueva Zelanda, etc.

También es necesario destacar las relaciones especiales con el psicólogo conocido Jerome Bruner, con Howard Gardner y el proyecto Zero de la Universidad de Harvard y las conversaciones privilegiadas con otros investigadores y expertos como Alfredo Hoyuelos, Irene Balaguer, Gunilla Dahlberg, George Forman, Susana Mantovani y otros muchos.

En octubre del 2003, tras cumplirse 40 años desde la apertura de las primeras escuelas infantiles de Reggio Emilia, el ayuntamiento elaboró un nuevo proyecto para gestionar los servicios educativos denominado “Instituzione”.

Entre los servicios educativos a cargo de este se encuentran: 26 centros de 0-3 años y 24 centros de 3-6 años con un total de aproximadamente 3000 niños a su cargo.

2.5. REPERCUSIÓN DE LAS EXPERIENCIAS REGGIANAS EN ESPAÑA.

Desde 1974 se ha dado una continuada presencia y participación en España de la experiencia de Reggio Emilia. Uno de los primeros lugares que acogieron estas experiencias fue Barcelona y las Escuelas de Verano de Rosa Sensat y más adelante, en la escuela municipal de expresión de Palma, Madrid y Barcelona acogió la exposición antes mencionada, “el ojo que salta el muro”.

La revista “Infancia a Europa” dedicó su publicación entera del mes de marzo de 2004 a un monográfico sobre las escuelas reggianas al conmemorarse 40 años de su creación.

Pero estos planteamientos no han llegado a las administraciones educativas ni a la universidad en general. Irene Balaguer se pregunta por qué del desconocimiento de Reggio Emilia y cómo es posible que el pensamiento más fuerte, potente, coherente y completo sobre la educación infantil de finales del siglo XX sea tan poco conocido entre nosotros. Y ella misma responde:

“Podría pensarse que este desconocimiento, que esta falta de información que tantos maestros tienen sobre la calidad y el pensamiento pedagógico de Reggio, quizá sea debido a la escasa bibliografía existente” (Balaguer, 2001:79)

Existe un referente claro de la pedagogía de Reggio en Pamplona y algunos catedráticos como Isabel Cabanellas y Alfredo Hoyuelos que han investigado y han trabajado sobre este proyecto, trabajan intentando difundir su pensamiento y encontrar las causas de su desconocimiento en las universidades españolas.

El propio Malaguzzi acudió a Pamplona a partir de 1986, 4 veces invitado por el Patronato Municipal de Escuelas Infantiles y por la escuela de Magisterio San Juan de Huarte de la Universidad de Navarra.

Hoy en día, Pamplona cuenta con trece centros de escuelas infantiles, muchas de las cuales basan su metodología según el enfoque pedagógico de Reggio Emilia.

En la actualidad, Reggio Emilia se ha convertido en un lugar de peregrinaje para visualizar otra forma de hacer educación. Desde 1985 (en un viaje organizado por Rosa Sensat), múltiples han sido las personas que, desde diversos lugares de nuestro territorio, se han acercado a esta ciudad del norte de Italia. Sólo en estos dos últimos años, se han organizado dos viajes desde la Red Sarel (Red educativa reggiana en el Estado Español), y han participado alrededor de 400 personas (profesionales de Educación Infantil, estudiantes, padres, madres, profesores universitarios, arquitectos, administradores...) en las visitas a los centros y en los cursos de formación impartidos por los profesionales educativos reggianos.

4. DE LA TEORÍA PEDAGÓGICA A LA PRÁCTICA ESCOLAR: EL TRABAJO DE REGGIO EMILIA EN UN AULA

En unas declaraciones recientes, el filósofo turinés Norberto Bobbio afirmaba: *“el paso más difícil es siempre el de las palabras a los hechos. Es ahí donde siempre tropieza el asno, sobre todo cuando el asno (absit iniuria) es un intelectual”*

Con frecuencia se habla de la relación teoría-práctica, de coherencia pedagógica, de correspondencia entre el decir, el pensar y el hacer... y un sinfín de denominaciones más empleadas para referirse al complejo territorio de las conexiones que establece el profesorado entre el conocimiento educativo y la realidad escolar. Sin duda, éste es un asunto importante en la educación porque es central en los procesos didácticos de enseñanza-aprendizaje, y en estos momentos, constituye uno de los principales problemas obstaculizadores de la mejora escolar y el desarrollo profesional docente (Aguilar y Viniegra, 2003; Montero, 1997; Carr, 2007; Rozada, 2007; Korthagen, 2007, 2010; Zeichner, 2010).

Por ello, pese a que el modelo pedagógico de Reggio Emilia es uno de los que mejor contempla la relación teoría-práctica, considero fundamental que, una vez analizado exhaustivamente, se pueda reflejar en la práctica, es decir, se pueda pasar de la pedagogía a la acción observando una experiencia real en un aula.

Para este cometido, he tomado como referencia una maestra que imparte infantil en Cantabria y cuyos fundamentos pedagógicos están basados en el modelo de Reggio Emilia.

Cuando se analiza en profundidad un modelo pedagógico son muchos los conocimientos que incorporas a tu bagaje sin embargo, no es hasta que lo observas, lo desarrollas y reflexionas sobre ello cuando lo asimilas y lo comprendes realmente.

Lo que ocurre en el aula y cómo se trabaja, difícilmente se va a poder comprender mediante una explicación escrita, es cuando te acercas a ella, cuando lo trabajas *“in situ”*, cuando entiendes realmente lo que querían decir esas palabras.

A continuación, presento una segunda parte donde mostraré como se llevan a la realidad del aula muchos de los aspectos que fundamentan el modelo pedagógico de Reggio Emilia:

4.1. ASPECTOS SIGNIFICATIVOS DE SU VIDA PERSONAL Y DE SU ACTIVIDAD DOCENTE

Para comprender en profundidad el planteamiento educativo que lleva a cabo esta maestra, es necesario entender el la situación familiar, social, cultural y política en la que vivió, junto con algunos datos de su biografía, experiencias y personas influyentes en su pensamiento. Toda esta red de significados nos ayudará a reflexionar sobre su manera de trabajar y sobre su práctica escolar. Para la obtención de esta información, he realizado una entrevista recogida en el *Anexo V* de la que se deriva la siguiente información:

Datos personales: María Blanca Pilar M. G.

Biograma

CRONOLOGÍA	ESTUDIOS	ACONTECIMIENTOS	PERSONAS SIGNIFICATIVAS
1961-1966	Infancia	Mal trato que recibían los alumnos por los distintos maestros	“don y doñas”
1966-1978	Adolescencia	Novelas y libros de la biblioteca del colegio de monjas	Mustaki y otros cantautores protesta
1978-1980	Adolescencia	Llegada a Santander, primeras movilizaciones, comienza el compromiso político.	Compromiso político: movimientos marxistas, feministas y pacifistas
1980-1983	Formación magisterio	Despertar pedagógico de manos de gente fuera del sistema- conversaciones sobre literatura y pedagogía	Maestro del barrio San Francisco
1983-1985	Primeras experiencias laborales- Mallorca	1º experiencia escolar sin ningún apoyo	Niños considerados “problemáticos” que consigue encauzarles nuevamente en el aula
1983-1985	Primeras experiencias laborales- Mallorca	Descubre otra forma de trabajar por medio de proyectos y talleres	Compañero de trabajo en Mallorca que trabajaba por proyectos Libros de Rosa Sensat
1985-1990	Diferentes destinos	Conocimiento de diferentes formas de trabajar en colegios rurales del norte peninsular	Maestro asturiano y el aprovechamiento de los recursos del entorno
1990	Destino actual- la vida en el centro Marques de Valdecilla	Trabajo por proyectos y formación permanente	Grupos de trabajo del CFIE Reggio Emilia

¿Qué le ha llevado a trabajar de esa forma? ¿Qué aspectos de su vida han marcado su actividad docente y profesional?

La manera de enseñar de una maestra es el resultado de la confluencia de diferentes factores que hacen que su modo de enseñar, su manera de trabajar se establezca de una u otra manera o que cambie sustancialmente. (*Véase Anexo IV*)

4.2. ¿CÓMO TRABAJA?

La práctica educativa según Villoro, (1989) “es la acción dirigida con fines conscientes y concretos; por lo tanto, debe generar efectos educativos que se observen en la acción”.

No todas las acciones que suceden en un aula son conscientes e intencionadas, pues muchas de ellas se dan como un proceso mecánico; lo importante es establecer la diferenciación. Por ello, es importante reconocer la práctica y analizar diferentes aspectos y acciones estableciendo su carácter o no educativo y descubriendo qué es lo que sucede realmente en las aulas.

El docente, por más que quiera, si no hace un reconocimiento de su práctica, no podrá despojarse del cúmulo de creencias y supuestos de los que está empapada su labor y poder identificar las acciones que se llevan a cabo.

Es importante tras realizar un análisis de esta práctica, poder establecer la aclaración de conceptos y la aplicación de estos, así como las razones por las que se llevan a cabo; la recopilación de datos por medio de una entrevista, nos permitirá tener en sus inicios un cúmulo de información que se deja ver como un proceso desarticulado, pero que poco a poco, irá tomando forma con el análisis y la comparación o contrastación de información.

La reflexión sobre la práctica es la que nos permitirá tener una idea más clara como docentes de lo que entendemos por educar. El significado de la palabra puede ser una idea común para todos, pero la significación que cada quién le dé será lo que marque la diferencia.

Para analizar más exhaustivamente su forma de trabajar y poder establecer una vinculación con Reggio Emilia, he decidido recurrir a una propuesta que estudia la práctica educativa desde un triple ámbito análisis:

- Un ámbito técnico (más visible) que hace referencia a organización del aula, del tiempo, selección de contenido o estrategias metodológicas.
- Un ámbito teórico (más implícito) donde se contemplarán diferentes cuestiones relacionadas con las concepciones de aprendizaje que subyacen de su práctica educativa.
- Un ámbito metoteórico (casi invisible) que se orienta al “para que” de lo que hace, es decir, su concepción de educación, de sujeto de aprendizaje o de sociedad.

Por tanto, a continuación comenzaré a analizar los distintos niveles de la práctica educativa organizándolos en torno a tres preguntas: ¿Qué ocurre en el aula?, ¿Por qué hace así las cosas? ¿Para qué lo hace así? que hacen referencia a los ámbitos antes mencionados:

Primer nivel de análisis de la práctica educativa: ¿Qué ocurre en el aula?

En este primer nivel, es necesario tener en cuenta diferentes parámetros, como: las intenciones educativas, los contenidos, las estrategias de enseñanza, recursos, organización, evaluación, etc. Puesto que sería demasiado extenso analizar todos estos epígrafes y establecer una relación con las escuelas reggianas, me voy a centrar en aquellos que son de especial relevancia y sitúan su práctica educativa dentro de este modelo pedagógico innovador y de calidad.

Intenciones educativas

Cuando hablamos de intenciones educativas nos estamos refiriendo a la meta, a los fines de la educación; como establece la Loe, el fin último de la etapa de infantil es el desarrollo integral del niño. Este es también el fin último que contempla la pedagogía de Loris Malaguzzi, tal y como reflejo anteriormente en los objetivos e intenciones de las escuelas reggianas. No es únicamente el desarrollo integral sino potenciar al máximo todas las capacidades de los niños y sobre todo que “aprendan a ser”.

La intención educativa que cada docente asume, parte de los supuestos en los que basan su práctica. Cuando se recorre un camino en el reconocimiento de la práctica, con el propósito de encontrar realmente la intencionalidad específica en el hacer, permite que se pueda encontrar las implicaciones educativas de las que está compuesta esta práctica. Como la maestra establece, “de nuestro papel como maestros va a depender que el niño/a aproveche las oportunidades de aprendizaje que le brinda la escuela, diferenciándose de otras situaciones educativas pues conlleva una intencionalidad educativa por parte de nosotros para apoyar el aprendizaje de otro u otros individuos (alumnos y alumnas) según unos determinados propósitos”

Como pude observar, no es una intención contemplada como mero trámite sino que es un objetivo o fin que está presente en la práctica educativa. Para ejemplificar esto, me parece fundamental analizar algún aspecto que muestre estas intenciones, por ejemplo, los materiales. La selección de recursos materiales es uno de los aspectos que revela los propósitos de las acciones educativas tal y como señala la pedagogía reggiana, pues dependiendo de la naturaleza o funcionalidad de los mismos, nos van a dar a conocer una manera de enseñar transmisiva y dirigida (materiales cerrados, hiperestimulantes, que no dejan lugar a la imaginación o a diferentes usos o interpretaciones) o como sucede en este caso, una enseñanza guiada y constructivista cuyos materiales son abiertos, reciclados o naturales, que permiten la actividad del niño dejando abierta su imaginación y creatividad.. En esta aula podemos encontrar: cajas de cartón, hojas, telas, construcciones de madera, alimentos reales, conchas, etc. objetos muy presentes en cualquier escuela infantil de Reggio.

Estrategias de enseñanza

Cuando hablamos de estrategias de enseñanza nos estamos refiriendo a las técnicas, estrategias y procedimientos usados para llevar a cabo la práctica docente que dejan ver a su vez, una selección de principios educativos importantes en la tarea educativa.

A continuación, voy a recoger aquellos principios que he podido desprender de su práctica docente y que pienso tienen una gran presencia en la corriente reggiana:

Impulsar la construcción de aprendizajes significativos

Este principio pude observarlo en la práctica y extraerlo de la entrevista, pues algunos de los aspectos comentados y de las acciones en el aula, tienen una clara relevancia en la construcción de aprendizajes significativos, como por ejemplo:

- Mostrar una actitud de escucha y observación, estando abierta a las propuestas del alumnado. Esto lo pude observar en la asamblea, en las conversaciones con la maestra, actividades grupales... La pedagogía de la escucha es uno de los principios fundamentales en Reggio Emilia, tal y como señalaba anteriormente.
- Detectar las experiencias, necesidades e intereses que posee el alumnado antes de introducir contenidos nuevos. Al comienzo de cada proyecto, la maestra analizaba qué conocimientos previos tenían los alumnos sobre dicho tema por medio del diálogo, preguntas sencillas, cuentos o pequeñas actividades y/o juegos.
- Coordinación con otros profesores que trabajen con este grupo y mantener un contacto asiduo con la familia para recoger información de estos. Al principio del curso, la maestra realizaba una entrevista inicial a las familias donde recogía aspectos relacionados con hábitos, historia personal, aspectos evolutivos, etc. Además durante todo el curso mantenía contacto con éstas por medio de reuniones o pequeñas conversaciones a la salida del aula, pero sobre todo, con la implicación de estas en las diferentes actividades; aspecto que refleja otro de los pilares de la experiencia reggiana, la participación “activa” de la familia en la practica educativa.
- Plantear situaciones que no estén muy alejadas ni excesivamente cercanas a sus experiencias para provocar el conflicto cognitivo que actuará de resorte para que los niños/as planteen soluciones a cada situación. Aquí se pone de manifiesto un aspecto metodológico tratado anteriormente en Reggio: la zona de desarrollo próximo.

Fomentar la actividad por parte del alumno

Los niños deben ser los auténticos protagonistas del aprendizaje llevando a cabo una actividad de tipo manipulativa, intelectual y reflexiva; necesitan actuar sobre su propio cuerpo, el de los otros y los objetos, y experimentar diferentes posibilidades de acción y de movimiento en el

espacio y en el tiempo. Será necesario, en consecuencia, que se promuevan acciones observables: tocar, desmontar, manipular, construir, elaborar. Este principio está patente durante toda la jornada escolar que lleva a cabo la maestra y pude observarlo en actividades como: regar y dar de comer a los animales que están en el aula, piscina de hojas secas, cajas de vida y libros de vida, actividades artísticas y musicales... en las que el niño construye su conocimiento.

Contribuir a la capacidad de “aprender a aprender”: aprendizaje por descubrimiento, indagación, observación y experimentación

En todos los proyectos, como comentó en la entrevista, prima la manipulación, la exploración, la experimentación por medio del desarrollo sensorial. Los materiales que utiliza en estas acciones, como antes ya he recogido, están presentes en su entorno: utensilios de cocina, materiales básicos de higiene como jabón, espuma de afeitar, objetos recogidos de la naturaleza (semillas, conchas), materiales de reciclaje (cajas de cartón, pinzas, ropa...) etc.

Además pude observar o analizar también este principio en la realización de un taller en cada uno de los proyectos llamado “taller de bandejas”. Este consiste en introducir un material (harina, café, arena, gelatina, sal, arroz, etc) en cada una de las bandejas que tienen los niños con distintos utensilios para que estos libremente lo manipulen, lo exploren, lo toquen, lo prueben durante un tiempo determinado y sin ninguna consigna de la profesora.



ILUSTRACIÓN 4. BANDEJA DE EXPERIMENTACIÓN ARROZ

Las escuelas reggianas hablan del principio de Dewey “learning by doing” haciendo referencia a esto. El niño aprende de lo que hace, por tanto, las indagaciones y experimentaciones son fundamentales en este aspecto.

Recursos, medios, materiales

En relación a los recursos materiales, puesto que ya he hecho diferentes menciones a lo largo del texto, recogeré aquellos que tengan una vinculación con la pedagogía de Loris Malaguzzi.

La selección del material para nuestra protagonista es un aspecto fundamental en su práctica. No contempla que en el aula haya materiales sin ninguna intención, sino que todos estos objetos presentes en la actividad educativa tienen una funcionalidad, una intencionalidad educativa.

En relación a estos, decir que esta maestra apuesta por la utilización de materiales naturales y del entorno: utensilios de cocina, materiales básicos de higiene como jabón, espuma de afeitar, objetos recogidos de la naturaleza (semillas, hojas, palos, cantos, conchas), materiales de reciclaje (cajas de cartón, pinzas, ropa, yogures, bricks, botes vacíos, maderas...); alimentos para la cocinita, frutas para pintar, etc. junto con otros materiales como el audiovisual o informático, material para grandes espacios, materiales sensoriales (juegos de texturas, contenedores de plástico, juegos de madera) y materiales relacionados con los distintos ámbitos: artística, musical, etc.; en su aula no vemos juguetes con mil sonidos y colores de los que habitualmente utilizan los niños o juguetes de excesivo plástico.

El reciclaje es para esta maestra uno de los apoyos en su actividad educativa, visible en la ornamentación del aula. Este es un aspecto relevante en las escuelas reggianas pues disponen de un centro de reciclaje llamado Remida, anteriormente explicado.

Asimismo la ornamentación del aula no es la común. No hay posters de números ni de personajes de Disney; sin embargo, podemos observar en su aula: dibujos de los niños, murales y collage hechos por ellos, fotografías que recogen algunas actividades, etc. Además un aspecto que me llamó la atención y que deja ver esa concepción constructivista del aprendizaje del modelo reggiano es por ejemplo, que las cortinas estaban pintadas por ellos, por los niños. A continuación, presento dos fotos reales: una del aula de esta maestra y otra de un aula de una de las escuelas reggianas, donde se pueden observar similitudes.



ILUSTRACIÓN 5. COMPARATIVA DE AULAS

Cultura escolar

El análisis de las culturas escolares va a repercutir enormemente en la práctica educativa del aula. Existen diferentes culturas escolares como son cultura del individualismo, balcanizada, colegialidad artificial y cultura de colaboración.

Como la maestra reconoce a lo largo de su entrevista y menciona varias veces, dentro del centro se establece una cultura de colaboración, es decir, las relaciones manifiestan un sentido de comunidad, apoyo y relación mutua, de autorrevisión y aprendizaje profesional compartido. La enseñanza se piensa como una tarea compartida y la identidad personal pasa por una visión compartida del centro como conjunto (valores, procesos, metas), donde la coordinación es asumida de forma personal y colectiva. Este es uno de los fundamentos de las escuelas reggianas y constituye la base del trabajo en los centros escolares.

Además de esta cultura de colaboración, en el centro se establecen grupos de trabajo y seminarios de formación.

Para esta docente, la formación permanente es un pilar básico dentro de la acción educativa; por ello, no ha dejado de formarse desde que terminó la carrera como ella reconoce y aún la quedan muchas cosas por aprender.

En consecuencia, trabaja en diferentes grupos de trabajo y seminarios; por un lado, en el centro se establecen grupos de investigación y seminarios que se reúnen mensualmente para trabajar. Por otro lado, participa en un grupo de trabajo del CFIE junto con otra maestra del centro.

Además, acude a seminarios formativos sobre diferentes aspectos, los últimos que recuerda sobre educación emocional de Carmen García Navarro, donde trabajan tanto aspectos teóricos como su aplicabilidad en la realidad del aula.

La colaboración entre docentes y la formación permanente son dos aspectos que definen la pedagogía reggiana, como anteriormente hemos visto. Las escuelas reggianas no es que tengan una cultura de colaboración entre docentes sino que disponen de dos maestras por aula que trabajan juntas; aspecto que un colegio público español es impensable.

Por otro lado, la formación del docente es uno de los pilares que sustenta este modelo y que hace de este un modelo innovador y de calidad; pues el maestro enriquece sus competencias profesionales mientras se forma, reflexiona sobre la práctica y continuamente propone mejoras es su actuación.

Contenidos de trabajo- proyectos y actividades concretas

El trabajo por proyectos

Los proyectos son un método de trabajo, son una respuesta que puede dar al profesorado la necesidad de organizar los contenidos en la escuela desde una perspectiva integradora, creando unas condiciones de aprendizaje que permitan garantizar la comunicación y el intercambio en un proceso de aprendizaje autónomo y compartido. Es una manera de ayudar al niño/a a organizar su pensamiento recogiendo su interés y su curiosidad. Las características de un trabajo por proyectos podrían ser: el alumnado aprende haciendo; el profesorado no somos protagonistas del proceso, somos guías, mediadores, facilitadores...; cualquier situación, problema, necesidad...genera o puede generar un proyecto de trabajo; la movilización de saberes permite resolver problemas y situaciones y provocar nuevos aprendizajes, etc.

Esta maestra como ya he comentado a lo largo de todo el texto, trabaja por proyectos, al igual que todo el centro. Durante la elaboración de la entrevista estaban inmersos en un proyecto sobre la luz. Esto vuelve a poner de manifiesto otro de los principios sobre los que se apoya Reggio Emilia, el trabajo por proyectos.

Contenidos de trabajo: actividades concretas

Para dar más realidad al trabajo, he decidido introducir dos aspectos concretos de la práctica en el aula que evidencien muchas de las ideas del proyecto de Reggio Emilia

Expresión y arte en la escuela

El arte y la expresión artística son fundamentales dentro del aula para esta maestra, aspecto clave de la relación con Reggio Emilia. Considera que la expresión es imprescindible en la infancia y dentro de los diversos lenguajes del niño; la expresión artística es uno de los principales instrumentos para el desarrollo de muchas capacidades como la creatividad y la imaginación y sobre todo, de la comunicación de sentimientos, emociones, pensamientos, etc.

Para ella, estas actividades tienen la misma importancia que las matemáticas o el lenguaje verbal en esta etapa y es una de las principales vertientes para conocer los talentos individuales de los niños. Este razonamiento recogido de una de las conversaciones está vinculado claramente a lo que Loris llamaba “los cien lenguajes del niño”. Recuerda con sonrisas un video de Sir Ken Robinson sobre la creatividad en las aulas, que dice recoger lo que está sucediendo actualmente en la educación.

Pero cuando habla de expresión artística, no se refiere a rellenar contornos o a pintar con pinturas, se refiere a crear obras, a experimentar y explorar los distintos materiales, a manipular

diferentes utensilios, etc. Por ello, entre las actividades que plantea dentro de sus proyectos se encuentran, por ejemplo: pintar con chocolate, barro, hierba o con canicas y temperas rodando o estampar con frutas o hacer collage con diferentes materiales, etc.

En ocasiones la ciencia y el arte se unen para formar un proyecto, como es el caso de las instalaciones eléctricas. En el aula de psicomotricidad, establecieron diferentes espacios donde dispusieron diferentes objetos y materiales luminosos formando varias instalaciones. Entre estas podías encontrar: espiral de leed, caleidoscopio, espejos en el suelo, cubos con luces, mesa de luz con arena para hacer formas, proyección con un cañon de sus fotos sobre un fondo oscuro, telas negras con reflejos, etc. Este aula es utilizada en muchas ocasiones para reunir experiencias relacionadas con el arte y la ciencia. Es una especie de atelier, o taller como recogía Loris Malaguzzi en sus aulas.

Los libros fotográficos del aula

Es fundamental en su acción docente, los libros fotográficos del aula. Son libros donde por medio de fotografías y pequeños comentarios se recogen las actividades y los hechos que han tenido lugar en el aula. Esta maestra tiene una cámara permanentemente en el aula y retrata los sucesos que ocurren durante la jornada. Estas imágenes se imprimen todos los días y se forma un libro de cada



ILUSTRACIÓN 6. EJEMPLO LIBRO FOTOGRÁFICO DEL AULA

proyecto que durante unas semanas, se deja fuera del aula expuesto encima de una mesa para que las familias cuando entren a dejar a los niños puedan verlo y después pasa a la biblioteca del aula.

Es una forma de información con las familias; pues la relación con las familias es uno de los pilares fundamentales dentro de su acción educativa y de la pedagogía de Reggio Emilia. La participación de la familia como un agente más dentro del aula, es evidente en cualquiera de los días, son mucha las ocasiones en las que las familias participan en los proyectos y actividades.

Esta actividad hace referencia también al proceso de documentación que el docente debe llevar a cabo en el aula, otro de los principios que guían las escuelas reggianas.

Segundo nivel de análisis de la práctica educativa: ¿Por qué hace así las cosas?

Cuando analizamos la práctica docente, no solo podemos detenernos en aquellos elementos que son observables sino que estos a su vez, nos llevan a contemplar otros aspectos. En este caso, determinadas intenciones educativas, estrategias, materiales y organización del espacio, contenidos de trabajo..., llevan implícitos una concepción del aprendizaje y por tanto, van a estar relacionado con diferentes teorías o concepciones. Al igual que ocurría con el anterior, me voy a centrar en aquellos aspectos que sean de mayor relevancia en la relación con la pedagogía reggiana:

Concepciones del aprendizaje: constructivismo

El supuesto fundamental del constructivismo es que los seres humanos construyen, a través de la experiencia, su propio conocimiento y no simplemente reciben la información procesada para comprenderla y usarla de inmediato; es necesario crear modelos mentales que puedan ser cambiados, amplificados, reconstruidos y acomodarlos a nuevas situaciones o dicho de otro modo, se basa en el supuesto de que los seres humanos construyen su propia concepción de la realidad y del mundo en que viven.

Perfil profesional en el que se enmarca el trabajo docente

Cuando hablamos del perfil profesional donde se enmarca el docente nos estamos refiriendo a ¿cómo ha aprendido a hacer lo que hace?

Para analizar este campo, es necesario enmarcar a la maestra dentro de una epistemología técnica o práctica del aprendizaje profesional donde se requiere un proceso de reflexión en y sobre la acción que nos permita encuadrar los problemas que surjan y reflexionar a su vez sobre su resolución. Más en concreto, se trataría de una posición discursiva crítica o de reconstrucción social en la cual estos procesos deben estar informados social y políticamente, incorporando a la enseñanza cuestiones relacionadas con la clase social, la etnia, el género, los medios de comunicación o la familia, esto se hace evidente cuando hablo con ella.

En su perfil profesional va ser fundamental, por tanto, la investigación y la reflexión en y sobre la práctica. Pero, ¿en qué consiste la investigación -acción del docente?

Es una forma de entender la enseñanza, no sólo de investigar sobre ella. Esta supone entender la enseñanza como un proceso de continua búsqueda. Conlleva entender el oficio docente, integrando la reflexión y el trabajo intelectual en el análisis de las experiencias que se realizan, como un elemento esencial de lo que constituye la propia actividad educativa y que contribuye a la introducción de mejoras progresivas.

Tercer nivel de la práctica educativa: ¿Para qué hace así las cosas?

Concepción de la infancia

La concepción actual de la infancia, no es natural o dada. Como sucede con otras elaboraciones de la cultura, nos resultan tan obvias que olvidamos que devienen de un proceso histórico que las fue configurando. La modernidad, parece ser el punto de confluencia en donde surge una imagen acabada de la infancia que se proyecta hasta nuestros días en los cuales, comienza a advertirse cierto quiebre en esta construcción.

Quizás, la concepción con la que más se relacione a esta maestra es con la de “el niño como sujeto social de derecho”, la cual plantea la formación integral del niño, su reconocimiento y participación como grupo social, tanto a nivel político, jurídico, social o educativo. Esta concepción de la infancia aboga por la importancia de la etapa de educación infantil, y por tanto, defiende una escolarización y valoración como educativas de estas primeras etapas. Esta concepción de la infancia coincide con la imagen del niño proyectada por Reggio Emilia en la que el niño es entendido como co-constructor de conocimiento, identidad y cultura, cuya finalidad es la integración en la sociedad.

Concepción de la educación

Existen diferentes concepciones de la educación y estas confluyen y se relacionan en un mismo espacio; en ocasiones, no estamos hablando de una concepción aislada sino más bien de una filosofía pedagógica. Algunas de las más comunes serían: educación como transmisión cultural, como proceso de conocimiento personal, personalista, capital humano o emancipadora, entre otras.

El concepto de educación que subyace de la práctica educativa de esta maestra hace referencia a una concepción emancipadora o crítica de la educación. Esta concepción como su propio nombre indica hace referencia a una educación crítica, emancipadora, transformadora, liberadora... Se trata pues, de una orientación puede que utópica que busca el cambio social por medio de la educación, pues consideran que la educación no debe rehuir sus responsabilidades. Esta concepción educativa esté implícita también en Reggio Emilia considerando ésta como el motor de la transformación social.

5. METODOLOGÍA

En coherencia con el planteamiento de este proyecto, he optado por una orientación metodológica de tipo cualitativo, pues es la más adecuada para describir, conocer, comprender la realidad de las escuelas de Reggio Emilia y descubrir la aplicación de este modelo de trabajo en un aula concreta.

Para ello he seguido una serie de pasos fundamentales en la realización de cualquier proyecto:

En primer lugar, es necesario definir y delimitar un problema, en este caso, se trata del desconocimiento por parte de los maestros y la universidad como institución de Reggio Emilia y en concreto, de maestras que ponen en práctica este modelo pedagógico.

Un segundo paso que he efectuado es delimitar unos objetivos claros; en este caso, dar a conocer este modelo pedagógico de calidad como es Reggio Emilia y en segundo lugar, acercar la teoría a la práctica, observando como una maestra lo lleva a cabo.

Una vez planteado el proyecto, es necesario contrastar estos datos con fuentes tanto primarias como secundarias. Para ello he decidido revisar críticamente la literatura existente, intentado exponerla con claridad e interrelacionar los diferentes puntos de vista. Este sería una primera parte del trabajo, la compilación de datos desde diferentes fuentes.

Posteriormente, he tratado los datos contrastándolos y analizándolos en relación al trabajo de campo realizado en el aula, llegando finalmente a conclusiones sobre el problema planteado.

Compilación de datos

Como ya he dicho, para la realización de este proyecto ha sido fundamental la revisión de toda la literatura escrita sobre Reggio Emilia y Loris Malaguzzi. En este trabajo cabe distinguir, las fuentes primarias y fuentes secundarias.

Como fuente primaria se pueden considerar numerosos escritos de Loris recogidos y traducidos textualmente a diferentes idiomas como por ejemplo: las conversaciones de Edwards, Gandini y George Forman con Loris, donde se encuentran las bases teórico-prácticas del proyecto reggiano, publicado originalmente en inglés "*Los cien lenguajes del niño*".

También creo se puede considerar primarias, las entrevistas ofrecidas por este a revistas como infancia, cuadernos de pedagogía o comunidad escolar, siéndome de gran ayuda los recogidos en la revista Infancia (1994) "*Conversación con Loris Malaguzzi*".

En cuanto a fuentes secundarias se encuentran los libros webs, publicaciones diversas, etc. aportados en la bibliografía.

Trabajo de campo

Para el análisis del trabajo en el aula llevado a cabo por la maestra, he utilizado el trabajo de campo. Los trabajos de campo recopilan detalles descriptivos sobre: qué, dónde, cómo y por qué de una actividad o acontecimiento. Como nos indicó Margaret Mc. Millan ya en su momento, la observación participante es realmente una combinación de estrategias particulares de recogida de datos: participación limitada, observación de campo, entrevistas y recogida de materiales.

Una vez seleccionado el lugar a observar, he ido adquiriendo datos sobre las relaciones sociales, espaciales y temporales.

Participación limitada y observación de campo

Con la observación participante pude estudiar en profundidad la realidad escolar, el aula, el trabajo de la maestra, los alumnos, etc. comprobando si coincidía lo dicho en la entrevista y los diálogos con lo que hacía en el aula.

Para ello tomé notas de campo y utilicé los registros inmediatos centrándome en las anécdotas y posibles interpretaciones de las mismas. Con ello, fui realizando durante ese tiempo, un pequeño diario con los registros, impresiones, comentarios e información que recogí de otros profesionales o de documentos que me facilitaba la maestra.

Entrevistas

La finalidad de la entrevista es recabar información sobre el trabajo de aula de la maestra y aspectos fundamentales de su vida, incluyendo en esta diferentes rangos de preguntas. (*Véase Anexo V*)

Una vez realizada la entrevista y recogidos todos los datos, es necesario llevar a cabo una triangulación de estos para comprobar la fiabilidad de los mismos.

Se entiende por triangulación, la acción de reunión y cruce dialéctico de toda la información pertinente al objeto de estudio surgida en una investigación por medio de los instrumentos correspondientes. Por ello, la triangulación de la información se realiza una vez ha concluido el trabajo de recopilación de la información. En el *Anexo VI* presenté de manera resumida las fases que he llevado a cabo en el proceso de triangulación de la información.

Recogida de materiales

La maestra me facilitó numerosos documentos junto con un conjunto fotográfico muy amplio con las actividades importantes así como el diario semanal que realizaba como recordatorio de esa semana y que exponía a los padres, lo que me mostraba de una manera real como se trabaja en ese aula.

6. CONSIDERACIONES FINALES

Reggio Emilia es una realidad compartida por muchos de los ayuntamientos del norte de Italia. Es un reflejo de cómo entienden la pedagogía y la política, es una forma de hacer educación, gestión y política desde la perspectiva de la ciudadanía y de la infancia. Aquella experiencia promovida por las mujeres de Reggio en la segunda mitad del siglo XX y construida y argumentada pedagógicamente por Malaguzzi ha dado lugar a un modelo de ciudad educadora que hace del diálogo, la escucha y la atención a la primera infancia su principal valor.

Alfredo Hoyuelos

Tras la realización de este trabajo, llego a la conclusión de que Reggio Emilia puede considerarse un referente generalizable y alternativo al modelo curricular de nuestro sistema educativo porque le cabe en su haber el mérito de conseguir que la teoría y la práctica estén al mismo nivel, y que ambas alimenten el discurso pedagógico. El sistema educativo español debería plantearse una forma distinta de comprender la infancia y la actividad escolar.

Las teorías pedagógicas y psicológicas que sustentan el modelo educativo de Reggio Emilia, modelo socio-crítico, representan un cambio epistemológico de largo alcance si lo comparamos con los modelos de los sistemas educativos imperantes en la actualidad, basados fundamentalmente en la linealidad y la racionalidad tecnológica.

Reggio, que tuvo el privilegio de contar con un pedagogo tan prestigioso como Loris Malaguzzi y que acogió en un proyecto educativo las ideas más valiosas de su tiempo aplicándolas de manera tan original, representa un modelo pedagógico basado en una práctica coherente que define y da voz al niño considerándolo un co-constructor activo y competente de la realidad, flexible y abierta al diálogo, donde las familias cobran protagonismo y la diversidad es más un recurso que un problema, donde la escucha, el diálogo y las relaciones son el punto de partida de todo aprendizaje y donde la creatividad y los cien lenguajes del niño hacen que el educador sea un guía, un mediador que colabora con sus compañeros y se forma permanentemente reflexionando y introduciendo nuevos cambios en su práctica educativa.

Este modelo de las escuelas, por tanto, constituye una experiencia excepcional. Sin embargo, trasplantarlo a nuestro contexto no es tarea fácil, tal y como hemos observado en la práctica escolar de la maestra; en primer lugar, porque Reggio se encuentra en un rincón del mundo con una gran participación ciudadana y sobre todo porque la educación de los más pequeños es para

ellos algo fundamental, no solo para los docentes sino para toda la comunidad, todos participan y su personal está totalmente entregado a su trabajo, dedicando muchas horas extras.

Aunque esta sea la realidad, como he mostrado, hay algunas maestras que, pese a las difíciles condiciones de partida, intentan abordar la enseñanza desde esta perspectiva llevando a la práctica muchos de los fundamentos que Loris consideraba esenciales en la enseñanza de todo niño.

Considero que la realización de este trabajo contribuye en gran medida a difundir el pensamiento y la obra de Reggio Emilia, uno de los objetivos prefijados al inicio de este proyecto. Como establece Irene Balaguer: *“Podría pensarse que este desconocimiento, que esta falta de información que tantos maestros tienen sobre la calidad y el pensamiento pedagógico de Reggio, quizá sea debido a la escasa bibliografía existente”*. Por ello, de alguna manera, quiero contribuir a divulgar el que considero uno de los pensamientos más fuertes, potentes, coherentes y completos sobre la educación infantil de finales del siglo XX.

Por otro lado, el análisis de cómo trabaja una maestra desde esta perspectiva, aporta una dimensión práctica de la pedagogía y sobre todo, manifiesta la posibilidad de llevar al aula modelos innovadores, relacionando teoría y práctica; de manera que como docentes reflexionemos sobre las teorías y modelos pedagógicos y esto contribuya en nuestro proceso de formación, pues cualquier docente puede replantearse su quehacer pedagógico y la relación educación-pedagogía al dar cuenta de las prácticas escolares. Son ellas, las que muestran la realidad pedagógica que se establece entre maestros, estudiantes y cultura, como componentes del proceso educativo. Sin embargo, hay que reconocer que las prácticas escolares no son uniformes, tienen marcadas diferencias, a pesar de los componentes comunes que en ellas intervienen. Por ello, el conocimiento de múltiples y diversas experiencias escolares contribuirá a ofrecernos un amplio abanico de posibilidades con el que hacer frente a las diferentes circunstancias y situaciones que nos encontremos en el aula.

De esta manera, Reggio constituye una meca pedagógica pues han sabido llevar a cabo la fascinante profesión de educar desde la calidad de las escuelas, cultivar la amabilidad de sus ámbitos educativos, cuidar la dimensión estética de los detalles y fomentar la documentación en imágenes de cientos de procesos educativos que desvelan un niño de “cien lenguajes”.

Para terminar, quiero reflexionar sobre algunos de los preceptos que damos por sentado en la escuela estándar. Realmente, ¿formamos niños creativos y con capacidad emprendedora y colaborativa o, por el contrario, formamos a niños expertos en aprobar exámenes?

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguilar, E. & Viniegra, L. (2003). <i>Atando teoría y práctica en la labor docente</i> . Barcelona: Paidós.
Balaguer, I. (2001) “Repercusión de la experiencia reggiana en España”. En <i>Cuadernos de Pedagogía</i> , noviembre, 79.
Bondioli, A. e Mantovani, S. (1998) <i>Manual de Educação Infantil de 0 a 3 anos – uma abordagem reflexiva</i> . Porto Alegre: Artmed.
Cabanellas, I. y Hoyuelos, A. (1994) “Mensajes entre líneas. Diálogos entre la forma y la materia” Pamplona: Patronato Municipal de Escuelas Infantiles.
Carr, W. (2007). <i>El docente investigador en educación</i> . Mexico: Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas
Dalhberg, G. (1995) “Algunas reflexiones en torno a la experiencia de Reggio Emilia”
Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (1993) <i>The hundred languages of children: the Reggio Emilia Approach to early childhood education</i> . Norwood, NJ: Ablex. ED 355 034
Farrido, M., Grau., S. (2001) <i>Curriculum cognitivo para educación infantil</i> . Alicante: Ecu
Hoyuelos, A (2004) <i>La ética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi</i> . Barcelona: Octaedro.
Hoyuelos, A. (2001) “Loris Malaguzzi. Pensamiento y obra pedagógica”. <i>Cuadernos de Pedagogía</i> , noviembre, 52-53.
López Rupérez, F. (1999) “Hacia unos centros educativos de calidad: Contexto, fundamentos y políticas de calidad: Contexto, fundamentos y políticas de calidad en la gestión escolar”. Madrid: MEC. Internet: http://www.pntic.mec.es/calidad .
López-Barajas, E. (2004) <i>Observación participante, metodología y crítica</i> . Madrid: UNED
Malaguzzi, L. (1979) <i>Revista Zerosei</i> , febrero, pp: 6-7.
Malaguzzi, L. (1981) “Ambigità di una mostra e di una pedagogía della visiones” en <i>L’occhio se salta il muro</i> . Reggio Emilia.
Malaguzzi, L. (1989) Conferencia pronunciada en Pamplona el 12/04/1989. Istereso. Documento: nº. 454 - FT - 254.
Malaguzzi, L.(2001) <i>la educación infantil en Reggio Emilia</i> . Barcelona, Rosa Sensat- Octaedro

Miranda, H. (2005) <i>O imaginário das escolas de Reggio Emilia, Itália</i> . Anais do 1º Seminário: Educação, Imaginação e as Linguagens Artístico-Culturais. Universidade Estadual de Santa Catarina.
Reggio Children. (1998) “Niños, espacios y relaciones”. Reggio Children Internacional.
Rinaldi, C. (1993) <i>The Emergent curriculum and social Constructivism</i> . Noordwood. Ablex.
Rossi, L. (1991) <i>Infancia e scuola a Reggio Emilia</i> . Suplemento a <i>Ricerche pedagogiche</i> .
Sarel. Red educativa reggiana del estado español. http://www.sarel.es (Consulta: 20-Abril-2013)
Sarramona, J. (2004) <i>Factores e indicadores de calidad en la educación</i> . Barcelona: Octaedro.
Tonnuci, F. (1993) <i>Enseñar a aprender</i> . Barcelona: Graó.
Zabalza, M. A. (1996) <i>La calidad en la Educación Infantil</i> . Madrid: Narcea.

ANEXOS

Anexo I. Algunos apuntes biográficos, experiencias y personas influyentes en el pensamiento de Loris Malaguzzi.

Anexo II. Imágenes del niño

Anexo III. Estructura y aspectos organizativos y espaciales

Anexo IV. ¿Qué le ha llevado a trabajar de esa forma?

Anexo V. Entrevista

Anexo VI. Procesamiento de la información a través de la triangulación

ANEXO I

Algunos apuntes biográficos, experiencias y personas influyentes en el pensamiento de Loris Malaguzzi

Infancia y juventud de Loris Malaguzzi

En el 1923 los Malaguzzi vivían en una casa en la Piazza Flume de Reggio Emilia. Realiza en la Escuela Primaria su vida escolar como estudiante hasta el curso 1929-1930, no destacando por encima de sus compañeros. Toda la familia se traslada al barrio obrero de Santa Croce debido a sus dificultades económicas. Malaguzzi realiza desde el curso 1930 – 1931 los estudios en el instituto magistral Principessa de Napoli. Empieza a trabajar como maestro de escuela primaria en Reggiolo. Con 19 años fue destinado como maestro en Sologno, donde encuentra el sentido del oficio de educador pero no es hasta el 10 de diciembre de 1940 cuando se inscribe en la Facultad de Magisterio de la Universidad de Urbino.

El 25 de abril de 1945 llega el fin de la guerra y la liberación. El AIDI (Associazione degli insegnanti italiani), formado principalmente por maestros de orientación política de izquierdas, se preocupa por la educación junto con movimientos femeninos, que aboga por la escolarización de los más pequeños. Durante toda su vida estará ligado a movimientos de izquierda a favor de la educación, innovación y liberación. Malaguzzi se implica de lleno en estos proyectos, trabajando infatigablemente hasta el final de sus días. Sólo cinco días después de la guerra, como consecuencia de el infatigable trabajo de estas organizaciones y movimientos reivindicativos, el 1 de mayo de 1945, con el dinero del Comitato di Liberazione empieza a construirse una escuela infantil. La escuela se acaba en 1946 y el 13 de enero de 1947, el Provveditorato da la autorización de apertura. Malaguzzi descubre que la escuela, y en concreto la Scuola Materna, es algo más que un lugar dónde enseñar y aprender..

Loris Malaguzzi hasta el año 1963

Durante esta época Malaguzzi se licencia en pedagogía a la Universidad de Urbino con una tesis titulada “*La pedagogía de Fichte*” que compagina con su trabajo en el periódico comunista *Progreso d'Italia*. Además se le reconoce su compromiso como impulsor del teatro incorporandolo a la educación. Algunas de sus experiencias pedagógicas de esta época están relacionadas con trabajos en escuelas de niños con hándicap como las de Lombardo Radice y el trabajo en las colonias de verano

Loris Malaguzzi y las scuole comunali dell'infanzia

En el año 1913 se encuentra el único precedente de una scuola comunale en Reggio Emilia. Nace por iniciativa de la administración socialista di Roversi, Prampolini, Zibordi, etc. Años más tarde, en el 1956, desprendido de la aparición de las scuole UDI, la junta municipal del ayuntamiento de Reggio realiza varias solicitudes de aperturas de escuelas municipales. El 12 de abril de 1962, se procede a la construcción de cuatro escuelas maternas prefabricadas: Villa Ospizio, San Pellegrino-Crocetta, Via Pastrengo y Santa Croce- Esterna. El 5 de noviembre del mismo año se inicia la apertura de la primera scuola materna municipal, Robinson, con personal laico, diplomado y con un sueldo específico. Malaguzzi es denominado coordinador pedagógico. El 1963 se constituye una comisión municipal para la apertura de los primeros Asili Nido municipal para niños de 0-3 años. Un año después nace una escuela denominada Anna Frank en Reggio. Más tarde Malaguzzi asiste con Sergi Massini y una delegación de las scuole a la Universidad y otros centros de Ginebra para visitar parvularios de inspiración piagetiana, y coger ideas para llevarlas a cabo en Reggio.

Entre los años 1968-1974, Malaguzzi realiza funciones de asesor pedagógico para las scuole dell'infanzia del ayuntamiento de Módena.

Los años 1972-1975

El año 1972 es importante para la experiencia reggiana y para Loris Malaguzzi. Empieza con la municipalización de una escuela parroquial, la Mancasale. Malaguzzi, inspirado por Gianni Rodari comienza a poner en práctica muchos de las historias que este propone en las escuelas reggianas.

El 30 de mayo de 1972 surge la aprobación por unanimidad en el Consiglio Comunale del Regolamento delle scuole comunali dell'infanzia. Este hecho supone para Malaguzzi y la experiencia Reggiana el reconocimiento y la legitimación de un proyecto pedagógico. El reconocimiento de treinta y seis horas semanales de trabajo, tanto por el personal educador como auxiliar, la regulación de las sustituciones, la consolidación de la pareja educativa, la legitimación del atelierista, la participación conjunta de enseñantes y auxiliares en reuniones pedagógicas y cursos de formación, la entrada a la escuela del educador hombre como una exigencia pedagógica, la eliminación piramidal del director/a en cada una de las escuelas como una jefa/e de grupo y el impulso para llevar a cabo una actuación educativa basada, principalmente, en la investigación, en la experimentación y la verificación de los resultados conseguidos.

Los años 1976-1980. Consolidación de la experiencia.

En el 1978 Malaguzzi difunde su pedagogía mediante la revista *Zerosei*. Al 1984, la editorial Valla y a principios de 1985, la editorial Juvenilia crean la revista *Bambini*, con la dirección en manos de Loris Malaguzzi. A lo largo del curso 1976-77, en las escuelas de Reggio, el equipo pedagógico-didáctico promovió varios proyectos de investigación y de observación científica.

En el año 1980 nació la constitución del Gruppo Nazionale Asili Nido, en el cual Malaguzzi es denominado presidente. Consiste en un organismo independiente formado por docentes, trabajadores, pedagogos, investigadores y docentes universitarios con el objetivo de reforzar, debatir, y profundizar los temas que afectan el Nido, y en general las problemáticas relativas a la condición de la infancia.

Aquellos felices años de 1981 a 1985

El 1981 es un año fundamental para la experiencia reggiana y para Loris Malaguzzi. En él, se realiza la que sería la primera versión de la exposición denominada *L'occhio se salta il muro*.

Entre 1984 y 1985 la exposición viaja a Barcelona, Palma de Mallorca y Madrid. Este año la exposición debía ir a Berlín, entre otras muchas ciudades. Malaguzzi entre otros autores, se da cuenta de que el título, *L'occhio se salta el muro*, era inadecuado por varias cuestiones. Así que Malaguzzi decide cambiar el título de la exposición por *I cento linguaggi dei bambini*, como una expresión de la globalidad del niño, como una metáfora a las cien posibilidades infantiles.

El 24 y 27 de 1983 se celebra un *Convegno nazionale sugli asili nido*, bajo el título *Nuove concezioni per il nido e le istituzioni infantili in una società in crisi e obbligata al mitamento*, donde Malaguzzi hace una larga intervención. En el año 1984 *L'occhio se salta il muro* visita Barcelona, donde Malaguzzi mantiene varios encuentros con profesionales y amistades con la Asociación de Maestros Rosa Sensat, con la Escuela de Verano y con la Escuela de Expresión, y con personas importantes en la pedagogía catalana como Marta Mata, Irene Balaguer y Pepa Ódena.

Los años 1986-1994, la nostalgia del futuro

En el año 1986, la iglesia católica trata de firmar un convenio con el ministerio de educación italiano, con el objetivo de que se pueda impartir religión a las escuelas estatales y municipales para los niños con familias interesadas. Para Malaguzzi esta decisión establece una discriminación que viola los derechos fundamentales de la Declaración de la ONU.

Del 8 al 11 de abril de 1985, Malaguzzi viaja a Pamplona y desde entonces Malaguzzi, Reggio Emilia y Pamplona forman un triángulo de amistad que llevaron a varios profesionales, trabajadores de las escuelas italianas. En el año 1989 se crea la escuela experimental Hautzaro, donde a lo largo de los años construyen varios proyectos.

En febrero del año 1989, Malaguzzi es reconocido por su trabajo profesional en favor de los derechos de la infancia.

En 1989 nace Il Centro de Documentazione e Ricerca Educativa de Reggio Emilia, una institución que trata de recoger, promover y organizar la documentación de los diversos proyectos realizados a las escuelas de Reggio.

Al año siguiente, en 1990, se organiza en Reggio Emilia un gran congreso internacional con el objetivo de crear, a lo largo de unos años, un fórum internacional de discusión sobre potencialidades educativas de los niños.

El 2 de diciembre de 1991 un conjunto de expertos internacionales, a través de la prestigiosa revista Newsweek, identificaron la Escuela Municipal Diana de Reggio Emilia como la institución más vanguardista en el mundo, respecto a la Educación Infantil.

El 11 de noviembre de 1992 finaliza con un gran reconocimiento para Malaguzzi: el prestigioso premio LEGO. Este premio trata de reconocer año tras año a personas, organizaciones o asociaciones, que a través de la investigación, han contribuido a profundizar el conocimiento y la comprensión de las condiciones de vida de la infancia para mejorar su desarrollo.

A lo largo del año 1993, Malaguzzi participa en multitud de congresos, seminarios y encuentros relacionados con la infancia. Es necesario destacar los encuentros para la presentación de la idea de la creación de una Fundación, posteriormente Reggio Children, para mantener y construir una relación internacional y multidimensional. Este año Malaguzzi recibe el premio en Chicago de la Khol Foundation, dedicado a Malaguzzi y las scuolas de Reggio por su tarea educativa en favor de los derechos de la infancia. A finales de l' año 1993 padece la muerte de su mujer y su único hermano. El 30 de enero de 1994, Malaguzzi muere, tras un infarto, mientras estudiaba. Reggio, su ciudad, ofreció un homenaje en la famosa sala Tricolore del Ayuntamiento.

ANEXO II

Hay muchas y posibles imágenes del niño, pero hay tres predominantes:

El niño como reproductor de conocimiento, identidad y cultura

En esta versión, la imagen del niño es entendida como una vida que comienza, con y desde la nada, como un envase vacío. Así, la educación temprana es el comienzo de un viaje de realización del estado incompleto que es la niñez, hacia la madurez y a la posición humana completa que es la edad adulta; de un potencial incompleto hacia un recurso humano que es económica y socialmente productivo. El niño necesita ser "llenado" con conocimiento, habilidades y con los valores culturales que están ya determinados, socialmente sancionados y listos para ser administrados. La misión de la institución educativa sería la de llenar estos "envases vacíos" lo más rápido y eficientemente como sea posible.

El niño como un ser inocente

Esta imagen del niño refleja la creencia en su capacidad para la autorregulación que, de manera innata, busca la virtud, la verdad y la belleza. Es una visión utópica de la infancia como la edad dorada que es estropeada por la amenaza constante de la corrupción del mundo circundante. El aprendizaje continúa siendo el proceso de transmisión y reproducción que se realiza en el aislamiento a través de la memorización; sin embargo, lo que se transmite y cuando se transmite es controlado para evitar metódicamente la contaminación. La misión de la institución educativa sería construir una forma de ambiente en la que al niño se le ofrecerá protección, continuidad y seguridad al transmitir la información que se considera apropiada.

El niño como un proceso de la naturaleza

En esta visión, el desarrollo del niño se ve como un proceso innato, determinado biológicamente y que sigue las reglas generales. Considera al niño individualmente, sin mirar el contexto, sigue una sucesión uniforme de etapas biológicas que constituyen un sendero a la completa realización o un proceso en escalera hacia la madurez. Las instituciones educativas son lugares donde este proceso sucede de modo ordenado y en donde el progreso se puede medir para poder hacer los ajustes necesarios.

Estas imágenes personifican un niño como un sujeto aislado y fijo que se puede ver y puede ser tratado por separado de las relaciones y del contexto, como un ser débil, pasivo, incapaz, dependiente y aislado.

ANEXO III

-Estructura y aspectos organizativos y espaciales

Estructura física del aula

Al visitar las escuelas reggianas se observa que todo está pensado “por y para los niños”. El aula se abre al resto del edificio y al entorno, generalmente jardines muy frondosos. El alumno aunque pertenece a un aula determinada, se mueve libremente por todas ellas. Algo así como si el espacio entero le correspondiera y perteneciera, como si no hubiera limitaciones en el espacio.

Generalmente los colegios están ubicados en antiguos chalets de grandes dimensiones acondicionados para la labor educativa.

Todo parece estar en su sitio: no hay nada desordenado o revuelto; y los espacios transmiten una impresión de libertad y flexibilidad. Las aulas suelen ser lugares con mucha luz y abiertos al exterior.

Si visitamos uno de los centros de preescolar, lo primero que nos sorprenderá será la belleza y la amplitud del edificio. Los edificios de Reggio son espaciosos y abiertos, y dejan entrar la luz a raudales; hay macetas con plantas y cómodos sillones y sofás situados estratégicamente, que crean un ambiente cálido y confortable.

Encontraremos rincones apartados a los que los niños se pueden retirar, jardines interiores y un espacio común donde se reúnen los enseñantes. La mayoría de las aulas se comunican entre sí y desembocan en una gran galería central.

El pasaje a las áreas de recreo fuera de la escuela es de fácil acceso y, cuando hace buen tiempo, se pueden ver grupos de niños que juegan juntos en los jardines.

En unos estantes muy ordenados se encuentran centenares de materiales -desde figuras geométricas coloreadas hasta granos de cereal, pasando por conchas marinas o barras de madera reciclada –con los que los niños pueden trabajar durante el curso.

El concepto de espacio-aula es superado por algo más amplio que tiene su prolongación en el “taller”, espacio donde acuden a diario. Existen centros de interés, talleres y rincones.

En un lado de la aula suele haber bancos de madera, especie de tarimas, para que los niños se puedan sentar en las “puestas en común” de sus actividades y también para la celebración de sus “asambleas”.

Todos los adornos de las paredes, ventanas y paneles informativos están realizados por los niños.

A la entrada de cada escuela hay un croquis informativo de su distribución. Hay mensajes informativos para ser leídos por los padres cuando entran a recoger a sus hijos.

También poseen un área común para comer y cocinar, un aula de música, un aula de psicomotricidad y otro para archivo.

Ratio y tamaño de los grupos

La ratio no es un componente determinante en la calidad en las escuelas reggianas, debido a la dinámica de trabajo que llevan con los niños. Al haber desarrollado la autonomía en los niños, saben trabajar durante ciertos períodos de tiempo solos.

A esto hay que añadirle que en Reggio cuentan con dos profesionales por aula además del “atelierista” con el que trabajan a diario; por lo que la dinámica de atención a los niños pueda ser más variada que en nuestro sistema que sólo hay un tutor/a por aula.

Trabajan por grupos reducidos, generalmente grupos de tres niños/as. Puesto que las relaciones son la estrategia fundamental y organizadora de este sistema educativo, los grupos reducidos son el tipo más favorable de organización del aula para una educación basada en relaciones

La organización del trabajo en pequeños grupos es mucho más que una mera herramienta funcional: constituye un contexto cultural que contiene en sí mismo una vitalidad y una red de posibilidades infinitas. En las escuelas infantiles, el trabajo en grupos reducidos potencia procesos de cambio y desarrollo y es, además, muy del agrado de los propios niños y niñas... La interacción entre éstos es una experiencia fundamental durante los primeros años de vida. La interacción es, a la vez, una necesidad, un deseo, un imperativo vital que cada niño y cada niña lleva (Malaguzzi 1993: 11-12).

Organización del tiempo

Conviene mencionar otra característica más del trabajo pedagógico de Reggio: el rechazo a dejarse gobernar por el tiempo.

Aunque no encuentro una referencia explícita de cómo se organiza el tiempo, pero en la concepción del trabajo por proyectos se plantea que este puede durar días o meses, teniendo en cuenta determinados complementos básicos, lo cual no quiere decir que se siga una secuencia de estos, ni que se le fije al niño un tiempo determinado para realizar una actividad.

ANEXO IV

¿Qué le ha llevado a trabajar de esa forma? ¿Qué aspectos de su vida han marcado su actividad docente y profesional?

La manera de enseñar de una maestra es el resultado de la confluencia de diferentes factores que hacen que su modo de enseñar, su manera de trabajar se establezca de una u otra manera o que cambie sustancialmente.

Compromiso político

Como afirma Paulo Freire:

“Por debajo de cualquier práctica educativa se halla un proyecto social del que podemos ser más o menos conscientes. Es nuestra obligación, es nuestra responsabilidad, preguntarnos cuál se esconde detrás de nuestras acciones educativas cotidianas: para qué educamos, a favor de qué, en contra de quién, en defensa de qué intereses, en oposición a qué ideologías. Y si nuestra respuesta es: “educamos para el logro de una sociedad auténticamente democrática, para la instauración de una verdadera justicia social” Este nos recuerda “el compromiso político y social que tenemos como hombres y mujeres —mucho más en nuestra faceta de educadores— por la consecución de un mundo mejor”.

El compromiso político es evidente en esta maestra; a lo largo de la entrevista que he realizado, hace alusiones diferentes a este aspecto.

Ella cuenta como su lucha social comienza cuando empieza el instituto; hasta ese momento, reconoce que los aspectos políticos eran una mera anécdota: *“recuerdo como me alegré de la muerte de Franco porque ese día no hubo colegio”*. Es ya cuando llega a Santander con 18 años, en el 78, cuando comienza a darse cuenta de la realidad educativa y comienza a reivindicar muchos de esos aspectos.

Pero verdaderamente, el nacimiento de este compromiso llega con el inicio de la actividad universitaria, pues toma por primera vez contacto con las asambleas, las movilizaciones y las conferencias políticas; aspectos que para una chica procedente de un entorno rural estaban ocultos hasta ese momento. Ella recuerda su primera andadura en un encierro en la universidad de Medicina.

Junto con este interés, se une la confluencia de otros factores como por ejemplo que, su pareja actual era el portavoz en esas asambleas y concentraciones en la universidad o que su hermana mayor era también partidaria de ello.

Pero sobre todo dice que ese compromiso, esa necesidad de reivindicarse, ese deseo de transformación, nace del conocimiento de determinadas personas con intereses educativos; de determinados movimientos que ponían de manifiesto los problemas con los que se encontraban y fue ahí cuando comenzó a posicionarse, cuando conoció a marxistas, pacifistas y feministas, los cuales le dieron una perspectiva de realidad y le mostraron realmente la necesidad de transformación de la sociedad de ese momento; considerando la educación como el principal pilar para el cambio.

Maestro del barrio San Francisco

Como menciona en la entrevista, durante su formación en la universidad, no pudo obtener como modelo a ninguno de los docentes que impartían clase pues eran personas ajenas a la educación infantil; eran médicos, psicólogos, que impartían sus materias añadiéndoles el apelativo infantil: psicología infantil; pero de esto tenían poco. Como ella reconoce, ninguno de sus profesores de la universidad le aportó nada.

Pero durante esta etapa, mientras cursaba la carrera, uno de sus compañeros le informó de que había un maestro de infantil del barrio San Francisco que a la salida de clase, todas las tardes, se quedaba conversando con alumnos de magisterio que acudían a pedirle consejo. Cuenta como debatían de psicología, pedagogía y literatura... estableciendo unos coloquios muy fructíferos y de gran importancia educativa. Como me cuenta en la entrevista, es quizás aquí, cuando se despierta esa sensibilidad hacia la infancia, hacia la educación infantil, ya que en esos debates acudía gente con inquietudes pedagógicas que quería cambiar la forma de enseñar de esos momentos y que mostraba una concepción de enseñanza y aprendizaje distinta. En esos debates, se defendía una concepción de aprendizaje basada en la creación de una conciencia crítica en los niños, en una enseñanza que les ayudara a pensar, que les iniciara en la formación del pensamiento, es decir, en una concepción constructivista del aprendizaje, cuestión que analizaremos más adelante.

Maestro compañero en Mallorca que trabajaba por proyectos

También ha sido fundamental en su manera de enseñar la llegada a Mallorca como primer destino tras aprobar las oposiciones. Este cambio tan brusco, este comienzo en un nuevo territorio tan alejado de su lugar de origen, hizo que empeñara todo su esfuerzo en la tarea docente. Es en ese momento cuando conoce a un compañero en el centro, que trabaja por proyectos y por tanto, enmarcado también en una concepción constructivista del aprendizaje. Este le muestra una nueva forma de trabajar y sobre todo, como ella reconoce, lo observa en la

práctica, “puede observar cómo trabaja y de alguna manera, observar los resultados”. Esto le llevó a estar convencida de los beneficios o lo positivo que conforma esta forma de trabajar. Además pudo trabajar junto con él en numerosos talleres que organizaba, como recuerda por ejemplo, un taller de creación de juguetes con materiales reciclados; prácticas que con posterioridad ha incorporado a su aula. No es únicamente una forma de trabajar, sino una concepción de la infancia, del aprendizaje y por tanto, de la persona.

Quizás destaca como establecía su trabajo con los diferentes lenguajes. Consideraba que el trabajo del lenguaje verbal, plástico, musical, etc. era lo que verdaderamente contribuía al desarrollo integral, de alguna manera, esta manera de enseñar hace referencia a la pedagogía de Loris Malaguzzi y “Los cien lenguajes del niño” que analizaré a continuación.

Movimientos de renovación pedagógica. Reggio Emilia

El conocimiento de Reggio Emilia marca un antes y un después en su acción pedagógica. Ya en su andadura profesional, y trabajando como maestra, se sumergió en el estudio y conocimiento de Reggio Emilia tras leer una noticia en una revista pedagógica de innovación (Revista Infancia).

Estas instituciones educativas para la infancia se caracterizan desde siempre por la modernidad de las reflexiones teóricas y por el radical empeño en la búsqueda y en la experimentación, sostenidas por procesos de formación permanente de sus docentes. En España, han tenido lugar numerosos congresos y seminarios de formación para docentes en la metodología de Reggio Emilia a los que ha acudido.

Por otro lado, la influencia de Reggio Emilia es evidente ya que el centro en el que trabaja actualmente “Marques de Valdecilla” se identifica con esta pedagogía y por tanto, la práctica docente de esta maestra está inspirada en los principios anteriormente mencionados que caracterizaban las escuelas reggianas. Puesto que es demasiado extenso observar uno por uno los aspectos citados; en el apartado de ¿Cómo trabaja? , se muestra cómo influye este movimiento pedagógico en su forma de enseñar, en su forma de organizar el espacio, en los materiales, en las actividades, etc.

El centro ha realizado numerosas visitas a las escuelas infantiles de Reggio Emilia a través de Reggio Approach para observar y poder trasladar muchas de las experiencias a las aulas de su centro, aspectos ambos que determinan la línea pedagógica que va seguir esta educadora.

ANEXO V

ENTREVISTA

Para la realización del proyecto he utilizado una entrevista como modo de recogida de información acerca de los datos personales y profesionales así como del trabajo de aula. Puesto que esta información ya la he ido recogiendo a lo largo de la presentación del proyecto, únicamente voy a aportar en este apartado las preguntas que efectué en el desarrollo de esta.

INFANCIA

¿Cómo fue su primer contacto con la escuela? ¿Qué recuerda de ésta? ¿Se acuerda de algún maestro en concreto? ¿Cómo era la educación en esos momentos?

ADOLESCENCIA

¿Recuerda algún aspecto de su adolescencia relevante en su labor docente? ¿Seguía algún movimiento político o movilización? ¿Qué motivó la decisión de estudiar magisterio?

MAGISTERIO

¿Dónde lo estudió?, ¿Cómo llevó su familia la decisión de estudiar magisterio? ¿Cómo fueron sus estudios en la universidad? ¿Qué maestros cree que han influido en su actual trabajo como docente?

PRIMERAS EXPERIENCIAS LABORALES

¿Cuándo fueron sus primeras experiencias laborales como maestra? ¿Dónde? ¿Cómo se enfrentó a esta situación? ¿Qué problemas se encontró? ¿Cómo los abordó? ¿Qué forma de trabajar utilizó? ¿Recuerda el trabajo de algún compañero en especial? ¿Cómo trabajaba? ¿Qué personas recuerda de esa etapa?

TRABAJO COMO MAESTRA

¿Cómo trabaja actualmente? ¿Con que corriente teórica se identifica? ¿Qué metodología utiliza? ¿Cómo organiza el aula? ¿Cómo organiza el tiempo? ¿Qué importancia da al ambiente? ¿Qué aspectos aprovecha del entorno? ¿Qué importancia da al arte y a la música? ¿Qué materiales y recursos utiliza? ¿Qué relación mantiene con sus compañeros? ¿Trabaja en grupo? ¿Segue formándose? ¿Participa en algún grupo de trabajo? ¿Cómo es su trabajo fuera del aula? ¿Cómo ha influido su vida profesional en la personal?

ANEXO VI

Procesamiento de la información a través de la triangulación

La triangulación es una estrategia metodológica que permite validar internamente la investigación y enriquecer los resultados. De esta manera, la triangulación no solamente garantiza la validez del estudio sino que también es un medio de enriquecimiento pues no solo existe una comprensión única sino una alimentación mutua de ambos acercamientos.

Existen diferentes pasos para efectuar la triangulación: seleccionar la información obtenida, en este caso, en la entrevista; triangular la información entre distintos estamentos, distintas fuentes y realizar una triangulación con el marco teórico.

Selección de información

La selección de información es la que me permite distinguir lo que sirve de aquello que es desechable. Para ello son fundamentales los criterios de pertinencia, es decir, tomar en cuenta aquello que efectivamente se relaciona con la investigación y relevancia, atendiendo a su recurrencia o asertividad en relación con el tema que se pregunta.

Triangulación de la información con diferentes estamentos

La triangulación con diferentes estamentos, me permite conocer la opinión de los diferentes sectores de población en relación con los principales tópicos de la investigación.

Esto me ha sido muy fácil de ejecutar puesto que al acudir al centro durante un periodo de tiempo pude mantener contacto con diferentes compañeros y familias de los alumnos. Durante mi estancia, pude comprobar y contrastar muchos aspectos; por ejemplo en relación a la colaboración y al trabajo en equipo, ya que en muchas ocasiones es un aspecto que todos damos por hecho pero que en la práctica no se lleva a cabo. En este caso, existe una estrecha colaboración y trabajo en grupos de investigación como varios docentes me informaron.

También pude observar la estrecha relación con las familias ya que pude mantener breves conversaciones con ellas de donde derivé esa participación y colaboración en el centro y ese agradecimiento y especial admiración ante esta maestra y su forma de trabajar.

Por tanto, los datos obtenidos desde las diferentes vías o personas validan o verifican los datos recogidos en la entrevista.

Triangulación con diversas fuentes

Es muy frecuente, que en una investigación se utilicen diversos instrumentos para recoger la información. En este caso, además de una entrevista, he utilizado la observación etnográfica, es decir, observación directa en el aula.

Por tanto, he utilizado ésta para la comparación o verificación de datos obtenidos de la entrevista con lo que observé de la práctica, la observación in situ de todo lo contado por esta docente. De esta manera, a la hora de analizar las diferentes categorías he tenido en cuenta lo recogido en el lenguaje, es decir, en la transcripción de la entrevista y lo observado en la acción, es decir, el análisis de lo recogido en el diario durante mi estancia en su aula.

Esto me permite saber por ejemplo, si lo que informó el docente en las respuestas de la entrevista, es coherente o no con lo que pude observar directamente en el aula. En este caso, ambas fuentes de información eran coherentes.

Triangulación con el marco teórico

Como acción de revisión y discusión reflexiva es indispensable que el marco teórico no se quede aislado sino que seas otra fuente esencial para el proceso de construcción de conocimientos que toda investigación debe aportar.

Para ello es necesario retomar distintos tópicos o categorías de la investigación y contrastarlas con diferentes perspectivas teóricas de diferentes autores.

Se trata pues, de una triangulación con la que se pretende conocer y reflexionar sobre la práctica docente, revisando los referentes teóricos.

Puesto que sería muy extenso analizar una por una las categorías con los referentes bibliográficos, he decidido incorporar este apartado durante todo el trabajo; de manera que, en los diferentes tópicos incorporo algunos aspectos en relación al referente teórico que lo avala.