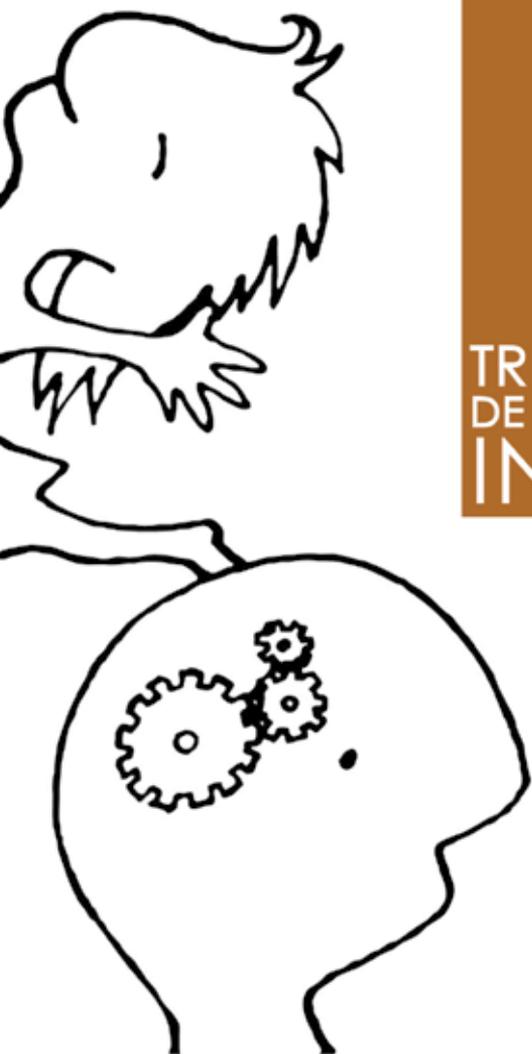


SERIE DE HOJAS PARA EL JARDÍN

11

TRES MIRADAS
DE LA EDUCACIÓN
INFANTIL



ed. ediciones
delajunji





SERIE DE HOJAS PARA EL JARDÍN

11

TRES MIRADAS
DE LA EDUCACIÓN
INFANTIL

J U N J I

11 / TRES MIRADAS DE LA EDUCACIÓN INFANTIL
Serie de Hojas para el Jardín
para la reflexión de las Comunidades de Aprendizaje de las Unidades Educativas (CAUE)

Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI)



Texto Andrea Boettiger / M. Cristina Ponce

Edición Rosario Ferrer

Diseño e ilustración Macarena Correa

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

Primera edición: noviembre 2016

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

Impreso en Chile por Gráfica LOM

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

PRESENTACIÓN

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

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

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

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

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

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

INTRODUCCIÓN

La Reforma en Educación Parvularia convoca a revisar las decisiones curriculares asumidas en los últimos años, así como también analizar algunas propuestas interesantes que conciben al niño y la niña como protagonistas de su aprendizaje, de tal modo de considerar distintos referentes que permitan mejorar las prácticas pedagógicas.

Cuando se asume una determinada orientación curricular o metodología es ineludible identificar los diversos fundamentos y supuestos pedagógicos que subyacen en cada

una de ellas. Sin esa necesaria reflexión se asume el riesgo de simplificar la realidad para buscar respuestas educativas, lo cual incide en inconsistencias de los sentidos de la Educación Infantil que se quiere implementar.

Hay varios ejemplos de cómo diversos intereses nacionales y políticas educacionales impactan negativamente en las decisiones curriculares, generando una ruptura con los planteamientos esenciales e identitarios de la Educación Infantil. Ejemplo de esto ha sido

la “escolarización excesiva” que ha privilegiado metodologías homogéneas de lápiz y papel y la pasividad de niños y niñas.

Uno de los principios fundantes de la Educación Parvularia en Chile es el de singularidad, que significa que “cada niño y niña, independientemente de la etapa de vida y del nivel de desarrollo en que se encuentre, es un ser único con características, necesidades, intereses y fortalezas que se deben conocer, respetar y considerar efectivamente en toda situación de aprendizaje.”¹

En este sentido, las propuestas educativas y particularmente las metodologías, deben centrarse en la consideración de la vida del niño de hoy y en la etapa de desarrollo y aprendizaje que se encuentra en este periodo educacional. En esta línea argumentativa, Humberto Maturana afirma que educar para el futuro no tiene ningún sentido y, además, que cualquier predicción al futuro es sólo una extrapolación del presente.²

Agrega que “el futuro debe surgir de los hombres y mujeres que vivirán en el futuro como seres íntegros, autónomos y responsables de su vivir”.³ En esta dirección, Bustelo sostiene que pensar en la infancia o en la adolescencia como una inversión económica que produce rentabilidad a largo plazo, es sólo una nueva forma de colonización y silenciamiento de los derechos de los niños y niñas.

Este cuadernillo tiene como propósito describir sintéticamente algunas particularidades de las pedagogías de la Educación Infantil, de manera de propiciar el análisis reflexivo en las comunidades educativas y considerar la eventual incorporación de algunos principios, estrategias y metodologías, que propicien el enriquecimiento de la práctica pedagógica.

A continuación se presentan síntesis de tres miradas de la Educación Infantil, a fin de rescatar sus propuestas, principios esenciales y elementos a considerar en la práctica.

¹ Mineduc, *Bases Curriculares de Educación Parvularia*, 2001.

² Alfredo Hoyuelos, “La identidad de la educación infantil”, 2010.

³ *Ibid.*

LA FILOSOFÍA REGGIO EMILIA

“El niño tiene cien lenguas, cien manos, cien pensamientos, cien maneras de pensar, de jugar y de hablar, cien siempre cien, maneras de escuchar de sorprenderse de amar, cien alegrías para cantar y entender, cien mundos que descubrir, cien mundos que inventar, cien mundos que soñar.”

Loris Malaguzzi [1920-1994]

ANTECEDENTES DE LA PROPUESTA

La ciudad de Reggio Emilia, al norte de Italia, ha inspirado una propuesta educativa dirigida a la primera infancia que ha sido reconocida significativamente a nivel mundial. En el año 1945, su fundador, Loris Malaguzzi, destacó la posibilidad de incrementar la cantidad y la calidad de las posibilidades de aprendizaje en el acto de educar.

La idea básica de la pedagogía de Malaguzzi parte de que educar significa “optimismo”, como resultado de la convicción profunda de que las potencialidades y creatividad en los niños y niñas son ilimitadas y, que si hay un límite, éste se encontraría en la persona que lo mira, y no así en el niño.⁴

Según Hoyuelos, Malaguzzi dedicó toda su vida a la construcción de una experiencia de calidad educativa, basada en una enorme escucha, respeto y consideración de las potencialidades de los niños y niñas. Trabajó permanentemente reconociendo el derecho de éstos a ser educados en contextos dignos, exigentes y acordes con dichas capacidades.⁵

La extraordinaria vitalidad de la experiencia de Reggio se puede explicar en su enraizamiento en la ciudad Reggiana, en la solidaridad activa de ciudadanos y familias como co-protagonistas del proyecto educativo y cultural.⁶

⁴ Reggio Children, *Los cien lenguajes de la infancia*, 2005.

⁵ Reggio Children, *Niños, espacios, relaciones. Meta proyecto de ambiente para la infancia*, 2009.

⁶ Ibid.

Loris Malaguzzi en sus exposiciones intentaba mostrar que la educación de los niños y niñas tenía que saltarse los muros del conformismo, el aburrimiento y el tedio, basados en una pedagogía retórica, pasiva

e ineficaz. Su pedagogía rechaza las programaciones educativas que implican entrever de antemano y de forma rígida lo que tiene que ocurrir en la enseñanza.

PRINCIPIOS Y CARACTERÍSTICAS ESENCIALES DE LA FILOSOFÍA REGGIANA

Uno de los principios fundamentales es el “protagonismo de los niños y niñas” en la escena educativa. La imagen hacia los niños es en base a la convicción absoluta de que ellos son fuertes, ricos, capaces e interesados por establecer relaciones. Consideran su potencial infinito, su curiosidad y el interés en construir su aprendizaje, negociando en su ambiente, como herramientas clave del proceso educativo.

Según destaca Unesco, el niño en la concepción reggiana es un aprendiz activo que busca el significado del mundo desde su nacimiento, un co-creador de conocimientos, identidad, cultura y valores; un ciudadano, sujeto de derechos y no de necesidades, dotado de “cien lenguajes” al momento de nacer.

Al respecto, Hoyuelos intenta ejemplificar la mirada reggiana de los cien lenguajes: “Cuando un niño dibuja, no solamente está haciendo plástica, tal vez está punteando y, además de dejar huellas, está produciendo un sonido rítmico. Tal vez está dibujando una figura humana y tiene una experiencia con relación a la identidad del ser humano; otras veces, cuando un niño dibuja está intentando poner dentro de algo cinco cosas y, por lo tanto, desarrolla una experiencia matemática, espacial, topológica. Y también, cuando los niños dibujan, adoptan distintas posturas corporales, por lo tanto hay un componente motriz. El dibujo entonces no sólo es una expresión plástica, sino una expresión en su máxima significatividad, donde se articulan los cien lenguajes sin la

separación que los adultos queremos ver de disciplinas diferenciadas”.⁷

De acuerdo a la visión reggiana, estos cien lenguajes son condiciones inherentes en los niños y niñas, formas centenares de interacción con el mundo, dotados de herramientas y deseosos de utilizarlas todas, las que a poco andar son limitadas por el medio y las culturas tradicionales de enseñanza y aprendizaje. En este contexto, y más aún en la inmensa responsabilidad de acompañar los procesos educativos de los niños y niñas, es vital generar un ambiente de aprendizaje enmarcado en una visión holística de los niños, en el respeto al derecho puro y esencial de la expresión libre, creativa y generosa que ellos manifiestan espontáneamente en la acción diaria, procurando espacios enriquecedores, alegres y de confianza en las unidades educativas.

En la perspectiva reggiana, los educadores acompañan, colaboran y guían a los niños y niñas en la exploración de temas, proyectos,

investigaciones y construcción de aprendizajes. En este sentido, el educador se concibe como un profesional reflexivo, democrático e igualmente rico en potencial, llamado a crear posibilidades en lugar de abocarse al cumplimiento de metas preestablecidas.

“La democracia” se considera como otro valor fundamental por lo que la participación de todos los niños, niñas, maestros y familias se intenciona en el permanente intercambio y debate de ideas, impulsados por un propósito común. La realidad y lecturas del mundo se construyen colaborativamente, asumiendo de esta manera, la subjetividad de la realidad. En la práctica la experimentación es elemental y de enfoque abierto, que evita las conclusiones *a priori*, además, flexible que acepta lo inesperado, valorando la diferencia de vivir y relacionarse.⁸

El planteamiento reggiano, según refiere Malaguzzi, supone una “pedagogía relacional” con

⁷ Alfredo Hoyuelos, op. cit.

⁸ UNESCO, *Nota de la Unesco sobre políticas de primera infancia*, 2010.

relevancia en la intensidad de las relaciones entre las personas, el espíritu de la cooperación, el esfuerzo en las investigaciones individuales y colectivas, la atención a los contextos, la consolidación de los afectos, el aprendizaje de los procesos bidireccionales de la comunicación y la adquisición de un mayor conocimiento de los procesos educativos por parte de las políticas que se ocupan de la infancia.⁹

Esta metodología cuenta con el apoyo de pedagogos y atelieristas. Los primeros, son educadores que trabajan asesorando a un número reducido de centros de la primera infancia con el fin de apoyar a los educadores a desarrollar la comprensión de los procesos de aprendizaje y de su labor pedagógica. Por su parte, los atelieristas son maestros especializados en artes visuales y responsables de promover los lenguajes visuales procurando desarrollar algunos de los cien lenguajes en el aprendizaje.



En la perspectiva reggiana, los educadores acompañan, colaboran y guían a los niños en la exploración de temas, proyectos, investigaciones y construcción de aprendizajes

Los proyectos de aula se impulsan a partir de los intereses y curiosidad de los niños y niñas por conocer acerca de un tema, situación o problema en particular. Los maestros educadores asumen el rol de orientar y guiar la construcción de conocimientos mediante la formulación, discusión, cuestionamiento y reformulación de hipótesis, utilizando su propio potencial creativo. Tanto la trayectoria del proyecto como los resultados son indefinidos, se desarrollan en el tránsito de la investigación y son susceptibles a modificaciones y a cambios de ruta.

Así también, cobra gran valor, “la dimensión estética como cualidad

⁹ Loris Malaguzzi, *La educación infantil en Reggio Emilia*, 2001.

esencial del aprender”, del conocer y de la relación. Según Rinaldi, el placer, la dimensión lúdica y la estética son esenciales en cada acto de aprendizaje y de conocimiento. Agrega, que lo que se aprende debe gustar y ante todo seducir y divertir; así, la dimensión estética se convierte en cualidad pedagógica del espacio educativo.¹⁰

Los ambientes educativos se comprenden como la fuerza dinamizadora de espacios de relación, de opcionalidad y de situaciones emocionales y cognitivas generadoras de bienestar y seguridad. Malaguzzi los identifica como una especie de acuario donde se reflejan las ideas, la moralidad, las actitudes y las culturas de las personas que viven en él.

Otro elemento particular de la Filosofía Reggio Emilia es “la

documentación pedagógica”. Malaguzzi señala que documentar es una oportunidad para visibilizar al niño y niña. Por su parte, Bonas señala que la documentación es una herramienta imprescindible para seguir el afán de los niños y niñas por conocer y entender. De este modo se hace visible su actividad y permite a los adultos reflexionar sobre ella, mejorando el trabajo de cada día y ordenar el pensamiento.¹¹

La documentación pedagógica, proporciona tanto a niños, niñas, familia y educadores la oportunidad de investigar y comprender el aprendizaje. Asimismo, constituye una herramienta democrática y útil en la promoción del diálogo y el intercambio y para compartir todo con todos en el ámbito de la educación.

UNA PRÁCTICA BASADA EN LA FILOSOFÍA REGGIO EMILIA

Una práctica pedagógica basada en la Filosofía Reggio Emilia, se caracteriza

por algunos de los siguientes aspectos:

¹⁰ Reggio Children, op. cit.

¹¹ Red Territorial de Educación Infantil de Cataluña, *Documentar: una mirada nueva*, 2012.

a) Protagonismo del niño y niña

Los niños y niñas plantean sus intereses e inquietudes desde donde se levantan proyectos colectivos que generan una variedad de experiencias integradoras, con participación de las familias y comunidad y con un sello artístico cultural. Las diversas experiencias se desarrollan de forma flexible y en consideración a nuevas propuestas que surjan durante el proyecto. El niño y niña seleccionan los recursos que están disponibles en el aula, creando, experimentando, generando hipótesis, buscando soluciones en un ambiente de libre expresión.

b) Los educadores

Son guías, colaboran y acompañan los procesos, desarrollando un rol de observador de las múltiples expresiones de los niños, disponen recursos, lo que documenta para realizar sistematización de las experiencias en el aula y proyectar nuevos desafíos.

c) Espacios educativos

Se diseñan para promover la libertad y el protagonismo de los niños. Se integran elementos u objetos provocadores, de tal modo que surjan nuevos intereses por explorar.

LA PEDAGOGÍA DE EMMI PIKLER

“Lo esencial es que el niño descubra por sí mismo el máximo de cosas posibles. Si le ayudamos a solucionar todas sus tareas, le quitamos justamente aquello que es lo más importante para su desarrollo mental. El niño que logra algo por medio de experimentos autónomos adquiere conocimientos completamente distintos a los de un niño a quien se le ofrece previamente la solución.”

Emmi Pikler [1902-1984]

ANTECEDENTES DE LA PROPUESTA

La pedagogía de Emmi Pikler surge de la observación y de sus experiencias como médico pediatra en el Hospital Universitario de Viena. En este lugar fue cultivando los principios que luego implementó en su práctica, enmarcada en un fuerte compromiso

de respeto hacia la infancia. En los espacios hospitalarios, y pese a las condiciones socioculturales existentes (1930), fue procurando rincones de juego al interior del establecimiento, propiciando la libertad de movimiento de niños y

niñas en función de su patología y estado, modificando también sus vestimentas clínicas con el fin de favorecer el desplazamiento. Tales acciones las desarrolló en base a estadísticas que fue recopilando de accidentes infantiles de niños y niñas que provenían de sectores socioeconómicos acomodados con un alto estándar de disciplina y sobreprotección. Dichos datos, los contrastaba con otras realidades de niños y niñas que vivían en barrios obreros, quienes jugaban libremente por las calles.

Emmi Pikler, con la experiencia acumulada y motivada por variadas observaciones de los comportamientos de niños y niñas y de los adultos, orientó su carrera a la Pediatría de Familia. En estas situaciones, veía con

mucha frecuencia a padres que con amor profundo sentaban o ponían de pie a sus hijos, conduciéndolos constantemente e interviniendo en el actuar natural de ellos y ellas. En el apresuramiento de los adultos para avanzar en el desarrollo de sus hijos e hijas, comenzó a detectar la falta de confianza que demostraban cuando realizaban intervenciones permanentes, lo que en definitiva limitaba la iniciativa y el accionar propio de los niños y niñas.

Pikler se instaló en Budapest en el año 1932 y continuó con su propuesta, trabajando con la familia y con el niño sano, pues estaba convencida de que las condiciones y el entorno que envolvían a los niños estaban directamente relacionados con su bienestar y salud.

PRINCIPIOS Y CARACTERÍSTICAS ESENCIALES DE LA PEDAGOGÍA DE EMMI PIKLER

El principio básico declarado por Pikler como determinante en el funcionamiento del Instituto Lóczy,¹²

decía así: “para hacer posible un desarrollo global casi normal del niño pequeño es ante todo necesario que puedan establecerse relaciones armoniosas entre las cuidadoras y los niños”. De este enunciado se

¹² La *Casa de la calle Lóczy* (1946) se trató de un hogar de huérfanos que procuró el desarrollo de los niños pese a encontrarse en un hogar sin el contacto con sus padres. Pikler brindó en este lugar bienestar físico, afectivo y síquico a cada niño, al mismo tiempo que lo convirtió en un centro de investigación sobre el desarrollo de los bebés.

desprende el esfuerzo permanente de fomentar relaciones significativas entre las cuidadoras y los niños, las que al interior del instituto procuraban ser figuras estables en el tiempo.

De esta forma, las bases afectivas que se constituyen en la entrega y en los cuidados esenciales hacia los niños y niñas, pasan a ser elementos primordiales en el desarrollo de la confianza básica que se adquiere en los primeros años de vida y que se traduce en una herramienta clave para el enfrentamiento de los diversos desafíos del desarrollo que el niño o niña debe afrontar.

La Pedagogía Pikler plantea que el rol del adulto es de vital importancia, pero no como una fuente de estimulación directa ni como mediador de los estímulos del entorno. El adulto no interviene de forma directa en la actividad del niño ni para distraerlo, ni para ayudarlo en sus acciones, tampoco imponiéndole una enseñanza que en lugar de ayudar en la actividad interfiera su autonomía y lo conviertan en un ser pasivo y dependiente. El adulto sólo estimula las actividades de una forma

indirecta, creando las condiciones de equilibrio tanto para el desarrollo emocional y afectivo como para el desarrollo sicomotor e intelectual.

Las condiciones generadas en la Pedagogía Pikler fomentan la “libertad de movimiento y la conquista de la autonomía”. Según señala Sonia Kliass, el movimiento es el primer lenguaje del niño. Si hay seguridad, bienestar y fluencia en el movimiento, se da mejor base para el futuro aprendizaje del hablar y pensar. Si el niño acumula dentro de sí experiencias de que puede confiar en sus propios recursos, esta confianza quedará registrada en su organismo para siempre.¹³

Para Kliass el impulso que hace a los niños crecer y desarrollarse en su motricidad es tan claro y preciso que en realidad no necesitan la intervención directa del adulto en el proceso. Señala que cuando un niño no puede sentarse y el adulto lo pone en esa posición, aunque el pequeño la conserve por algunos momentos, no significa que haya adquirido

¹³ Sonia Kliass, “El movimiento del niño”, 2010.

autonomía y menos dominado la situación. Tal como señala Chokler, doctora en Psicología, el niño al que se le exige una autonomía que supera su maduración global, vive esa exigencia como una sobreexigencia, despertando inseguridades que podrían traducirse en sensaciones de abandono o de rechazo por no ser reconocido ante las expectativas del otro.

Los niños y niñas necesitan desarrollar esta libertad de movimiento dentro de un espacio acogedor y seguro. Así también, los adultos que los acompañan deben tener una actitud atenta, respetuosa de sus propios ritmos de desarrollo, propiciando su autonomía y transmitiéndoles confianza hacia sus capacidades, rescatando y respetando la iniciativa propia del niño.

Otro principio que se rescata es la “relación afectiva privilegiada” y el valor que cobran las relaciones personales estables entre adultos y niños en las acciones educativas. Según Iriarte, parte de la metodología Pikler consiste en establecer vínculos

afectivos con cada niño alcanzando un conocimiento y seguimiento profundo mediante las interacciones positivas. Se propone que cada educadora, tenga asignado un grupo de niños y niñas determinado y estable para los momentos de mayor interacción cotidiana: comidas, aseo, cambio de pañales, siestas, despedidas y bienvenidas.

En estas interacciones, el niño internaliza una relación profunda, permanente y de calidad en el contexto educativo, un referente seguro y confiable que hace predecible la confianza mutua, el poder contar con ese otro, contribuyendo a la estabilidad emocional necesaria para el



Las condiciones generadas en la Pedagogía Pikler fomentan la libertad de movimiento y la conquista de la autonomía.

despliegue íntegro de todas sus capacidades.

Otro de los principios presente en la Pedagogía Pikler es la necesidad de favorecer en los niños y niñas “la toma de consciencia de sí mismo y la de su entorno”. Según De la Torre, es a través de su propio movimiento que el niño va adquiriendo consciencia de sí, como también a través de situaciones privilegiadas de cuidado corporal y de diálogo cooperativo. El respeto a sus ritmos vitales, propicia la toma de plena consciencia de su eje y de su razón de ser en el mundo como una persona valiosa y digna de ser aceptada incondicionalmente.

De acuerdo a lo que señala Chokler, mientras los niños y niñas experimentan una vivencia en la acción, con una sensación profunda de competencia, consolidan el sentimiento de continuidad de sí y, por lo tanto, el proceso de individuación. Según Iriarte, “el niño se forma una imagen de sí mismo según cómo se le haya tratado: cómo le tocamos, le miramos, le hablamos, le escuchamos, los gestos que hacemos, según qué tiempo le concedemos y nos concedemos para estar con él”.¹⁴

UNA PRÁCTICA BASADA EN LA PEDAGOGÍA PIKLER

Uno de los elementos centrales de la Pedagogía Pikler es el brindar las condiciones necesarias para el desarrollo de la libertad y autonomía en el movimiento. Esto significa respetar el ritmo vital y el desarrollo libre de una diversidad de acciones para que el niño y niña exploren su mundo natural, social y cultural, resguardando que

todas las experiencias cotidianas se desarrollen con cuidado respetuoso, desarrollando interacciones positivas con adultos significativos y atentos siempre al movimiento, ritmos y corporalidad de los niños.

¹⁴ RakeI Iriarte, *El primer ciclo de educación infantil, no pedagogías, pedagogías y pedagogía del Instituto Lóczy*, 2010.

La observación de los niños es, por tanto, fundamental para interactuar positivamente con ellos. Las miradas, gestos, lenguaje y el cuidado realizado con respeto, contribuye a la internalización de un sí mismo positivo, lo que más tarde se constituirá en la base para la construcción de un autoconcepto positivo y posterior autoestima integrada. En definitiva, los equipos educativos deben propiciar el

despliegue del ritmo vital del niño, así como también lo deben acompañar y otorgar cuidados respetuosos interactuando positivamente con cada uno en una atención personalizada.

Los ambientes educativos deben propiciar el libre movimiento, de tal modo que los niños y niñas vayan desarrollando diversas acciones para alcanzar sus objetivos y el propósito final, que es garantizar su salud física, síquica y el bienestar necesario para su desarrollo y desafíos del ciclo vital.

LA METODOLOGÍA MONTESSORI

“Una prueba de lo acertado de la intervención educativa es la felicidad del niño.”

María Montessori [1870-1952]

ANTECEDENTES DE LA PROPUESTA

María Montessori fue la primera mujer en graduarse de la carrera de Medicina en la Universidad de Roma. Su primera experiencia laboral fue de ayudante en la Clínica Siquiátrica en la misma universidad, orientada a niños y niñas “anormales”. A partir de esta experiencia desarrolló un plan para la educación de dichos niños y niñas “deficientes”, observando que

el problema era menos de orden médico que pedagógico.¹⁵

Los éxitos educativos en este ámbito le generaron la inquietud por estudiar sicología y pedagogía para transferir los aciertos a niños y niñas “normales”. Así, se dio la oportunidad

¹⁵ M. Victoria Peralta, *Innovaciones curriculares en educación infantil*, 2008.

de liderar algunos jardines de infancia que permitieron reunir a niños faltos de cuidado y vigilancia, con el objeto de que no produjeran daños en las viviendas e instalaciones y desde estas primeras experiencias fue desarrollando su metodología.¹⁶

La pedagogía montessoriana considera que los primeros años de la vida de un niño y niña constituyen una fase decisiva dentro del desarrollo y que la libertad para autoiniciar actividades es esencial para

desarrollar los sentidos y favorecer los movimientos mediante los diversos ejercicios.

Es en este contexto donde plantea ideas clave para su metodología tales como los ambientes preparados, principios pedagógicos y materiales. Descubrió en su contacto con niños y niñas que para facilitar la libre elección se debía diseñar un espacio que lo propiciara, con criterios pedagógicos.

PRINCIPIOS Y CARACTERÍSTICAS ESENCIALES DE LA METODOLOGÍA MONTESSORI

Montessori concibe al niño con una personalidad unitaria, totalmente activo y señala que el educador puede colaborar en la obra de la naturaleza, pero el niño sujeto a la ley que rige en su interior, tiene que construirse a sí mismo. Algunas de las ideas principales del método Montessori son:

a) El diseño del espacio y organización de la sala

El espacio se genera fundamentalmente para propiciar la actividad libre y autónoma del niño y niña. Una de sus características principales es que se constituye con espacios amplios, pocas mesas y mobiliario, considerando las medidas antropométricas del niño; materiales variados denominados sensoriales y de la vida práctica, que cumplen con propósitos definidos cautelando la cantidad. El medio no debe consistir en un aglomerado de juguetes o utensilios, por el contrario, debe tener una

¹⁶ Helen Helming, *El sistema Montessori*, 1970.

determinada configuración que considere la capacidad de aprehensión global del niño.

El ambiente debe ser organizado cuidadosamente con criterios estéticos, simplicidad, orden y diseñado para propiciar la libre actividad. Si los ambientes están bien preparados, los niños y niñas pueden autoiniciar actividades sin la asistencia y supervisión constante de un adulto. La sala se organiza en áreas equipadas con mesas a la altura de los niños y abiertas al trabajo en el suelo. También deberá haber estanterías con materiales pertenecientes a alguna área de desarrollo, que se organizan permanentemente y en secuencia de dificultad.

b) Los materiales

Se organizan y seleccionan considerando atractivo y belleza y constituyen el eje fundamental para el desarrollo del método: no tienden a liberar una reacción, sino a suscitar una actividad por parte del sujeto.¹⁷

El material es autocorrectivo, de manera de que ninguna tarea puede completarse incorrectamente sin que el niño se dé cuenta de ello por sí mismo. Una tarea realizada incorrectamente encontrará espacios vacíos o piezas que le sobren. El niño usa el material y repite los ejercicios incontables veces hasta haber satisfecho su necesidad interna que pone fin a la actividad. Cuando el material

¹⁷ Ibid.

se vuelve a colocar en su lugar, se restablece el orden acostumbrado. El material tiene un objetivo determinado o tareas limitadas: a través de una breve lección se le muestra al niño y niña las posibilidades del material. Ellos, en la mayoría de los casos, podrán encontrar y corregir los errores por sí mismos y así los educadores no necesitarán interrumpir y corregir permanentemente.

Los materiales sensoriales se caracterizan por aislar una característica sensorial, con el objeto de hacer más profunda la fuerza de percepción y lograr la concentración con el objeto. El posible aislamiento de una cualidad tiene por fin percibir de un modo más atento e inducir al niño a descubrir con mayor pureza el cómo de las cosas, por ejemplo el color. La repetición de los ejercicios, vinculados al uso del material, le interesa al niño y niña no por la repetición en sí, sino por conquistar con ello una nueva capacidad de su percepción que le permite ver algo que no veía.¹⁸

Con la propuesta de materiales, Montessori quiere facilitar el caos de impresiones que afecta al niño. El material sirve para analizar, distinguir propiedades, tamaños, formas, colores, suavidad o rugosidad de las superficies. En este ambiente, los niños y niñas prestan atención a los distintos objetos que se disponen ordenadamente, no imponiéndose ninguno por su aspecto sugestivo y sin que se origine un exceso de impresiones.

¹⁸ Ibid.



Los componentes básicos de la metodología Montessori son la libertad, la estructura, el orden del ambiente, la realidad, la vinculación con la naturaleza y la belleza.

c) Los principios pedagógicos

Libertad: Montessori señala que la libre elección es decisiva para que se produzca la concentración. Propone que hay que limitar la acción directiva de los maestros para dar protagonismo a una mayor libertad en la elección de las actividades por parte de los niños y niñas.

El ambiente preparado y el material autodidáctico que se dispone promueven la libertad. La libre elección de la tarea ocasiona un ir y venir de los niños y niñas que desarrollan experiencias en grupo y/o en silencio.

Actividad: Montessori señala que libertad debe ser sinónimo de libertad. Agrega que la actividad tiene como objetivo disciplinar para la actividad, para el trabajo, para el bien, no

para la inmovilidad, para la pasividad, para la obediencia.¹⁹

Independencia: Montessori señala que no se puede ser libre a menos que haya independencia. En este sentido, plantea que las primeras manifestaciones activas de libertad individual del niño deben ser guiadas de tal manera que a través de esa actividad puedan estar en condiciones para llegar a la independencia. Agrega que la independencia es una conquista gradual, que se adquiere a medida que se desarrollan nuevas funciones y capacidades.

La atención: Montessori plantea que la ordenación de la vida síquica se establece en el fenómeno específico de la atención, es decir, establece la relevancia de la concentración interior y la idea de no entorpecer la concentración del niño y la niña. Para desarrollar la atención y concentración propone los ejercicios del silencio y del equilibrio.

El silencio y quietud: Montessori plantea que ambos se dan en forma natural. Los niños y niñas del grupo eligen libremente la actividad. El hacer individual genera un silencio y concentración, lo que no implica paralización. Montessori realizaba una crítica a aquellas prácticas que se convertían en un juego de preguntas y respuestas dirigido por la maestra, ante lo que los niños tenían que levantar el dedo para decir algo que

¹⁹ M. Victoria Peralta, *El currículo en el jardín infantil*, 1988.

no era expresión de su propio saber, de lo que han llegado a conocer o de lo que verdaderamente les interesa preguntar.²⁰ Señalaba que este tipo de práctica inducía a la maestra y a los niños a levantar la voz para dar las respuestas en voz alta ante la clase.

El equilibrio: Observando la necesidad de moverse y explorar de los niños, en los jardines infantiles Montessori se practica un ejercicio de equilibrio muy simple. Consiste en dibujar en el suelo una elipse de gran tamaño e invitar a los párvulos a caminar por encima de ella sin salirse de la raya, complejizando cada vez más dicha experiencia. La concentración aumenta a medida que se desarrolla el ejercicio. Esta práctica cumple con un objetivo que va más allá de aspectos motrices, pues vincula a los niños con el equilibrio como una facultad espiritual del ser humano. Una vez que el sujeto ha aprendido a mantener el equilibrio será capaz de correr, de saltar, de volverse a derecha a izquierda. Lo mismo puede decirse de su vida síquica. ¿Es acaso posible que alguien que carece de equilibrio anímico, que no tiene dominio sobre sí mismo, no se

someta a la voluntad de los otros sin correr grave peligro?²¹

El rol del adulto: Fundamentalmente consiste en guiar al niño y niña y darle a conocer el ambiente en forma respetuosa y cariñosa. Ser un observador consciente y estar en continuo aprendizaje y desarrollo personal, pues una de las ideas fundamentales es generar una pedagogía de base científica. Este rol de observador no excluye las interacciones con los niños y niñas, pero éstas se realizan en consideración a la situación, cautelando no interrumpir la actividad natural de los niños. Montessori señala que la maestra ha de estar preparada internamente (espiritualmente) y externamente (metodológicamente) y que ha de organizar el ambiente en forma indirecta para ayudar a los niños y niñas a desarrollar una mente estructurada. La idea de Montessori es que al niño hay que transmitirle el sentimiento de ser capaz de actuar sin depender constantemente del adulto para que con el tiempo sea curioso y creativo y aprenda a pensar por sí mismo.

UNA PRÁCTICA BASADA EN LA METODOLOGÍA MONTESSORI

La Metodología Montessori parte de una fuerte base sicobiológica que se concreta en una propuesta pedagógica. Uno de sus planteamientos esenciales señala que el niño y la niña tienen una

alta motivación para su autoconstrucción y que esta motivación sólo se puede desplegar en un ambiente preparado y con la más completa libertad.

²⁰ Helen Helming, op. cit.

²¹ Helen Helming, op. cit.

Los componentes básicos de esta metodología son la libertad, la estructura, el orden del ambiente, la realidad, la vinculación con la naturaleza y la belleza. El rol de la educadora consiste en observar al niño, organizar el ambiente y presentar ejercicios diseñados para la autoeducación. Sólo en estos instantes, se interviene brevemente en la libertad e independencia del párvulo.

Los materiales tienen la característica de ser autocorrectivos, por lo que el control del error está en el propio

material y no en la educadora. Existen materiales sensoriales, los que son presentados por el educador para que luego el niño juegue libremente con ellos. Además existen los materiales de la vida práctica dirigidos al cuidado físico y del medioambiente.

El ambiente es preparado resguardando el orden, la estética, la limpieza y el cuidado y la disposición del mobiliario y materiales. Este ambiente debe promover la libertad y actividad de los niños y niñas, en el entendido que ellos se construyen a sí mismos en contacto con el medio organizado.

CONCLUSIONES

En este cuadernillo se ha presentado una síntesis de tres propuestas pedagógicas, de tal modo que los equipos educativos las analicen, reflexionen sobre su propia práctica y luego determinen la pertinencia de adoptar algunas ideas, principios y estrategias planteadas, en consistencia con sus proyectos educativos.

Se puede concluir que en las tres propuestas presentadas subyace la concepción de un niño y niña libres y activos. En efecto, la Filosofía Reggio Emiliana se basa fundamentalmente en el protagonismo del niño y en la creencia de que ellos tienen capacidades, potencialidades e intereses para construir su aprendizaje. La propuesta pedagógica se funda en las investigaciones que realizan

los niños para desarrollar diversos proyectos de su interés. Por su parte, Pikler y Montessori relevan que los párvulos deben actuar en libertad, autoiniciando sus actividades de acuerdo a sus necesidades y requerimientos.

Respecto a la generación de espacios, las tres propuestas comparten la idea de que los ambientes deben ser propositivos para la acción, actividad y libertad de los niños y niñas. En el caso de la propuesta de Reggio Emilia se destaca la participación de los niños en el ambiente, por ejemplo, al disponer sus creaciones en lugares privilegiados del aula. Pikler apuesta por espacios despejados para favorecer el movimiento y la acción y, de este modo, el desarrollo de la identidad y la autoconfianza. Por su parte, Montessori señala que los ambientes deben ser preparados, estéticos, armónicos, estables y ordenados, en donde exista una atmósfera de paz y tranquilidad. Para ello, propone un mobiliario acorde a las características de los niños y material didáctico diseñado para otorgar concentración y atención.

Respecto al rol de educadoras y equipos pedagógicos, existen distinciones en cada una de las propuestas. En el caso de Reggio Emilia se plantea que las educadoras deben ser capaces de formarse continuamente y provocar a los niños y niñas para la generación de proyectos colectivos. Pikler releva el rol de la educadora como observadora, acompañante y respetuosa de los cuidados y desarrollo de los niños. Montessori destaca el rol de observadora de la maestra, que acompaña y prepara el ambiente.

Finalmente, podemos destacar que las propuestas presentadas se fundan en principios concordantes con pedagogías activas: libertad, actividad y autonomía progresiva.



ACTIVIDAD

TRABAJANDO EN COMUNIDADES DE APRENDIZAJES

¿Qué queremos lograr?

Promover la reflexión en los equipos educativos en torno a las prácticas pedagógicas desarrolladas en el aula.

¿Cómo nos organizaremos?

Se propone que cada participante lea el cuadernillo y luego lo comparta libremente en grupos de 2 a 3 personas, rescatando ideas, estrategias posibles y deseables de incorporar a la propia práctica.

En el mismo grupo, habrá que analizar la propia práctica considerando el rol del equipo, el diseño de los ambientes y el rol del niño y niña, entre otros. Finalmente, la comunidad, en una dinámica participativa, tomará

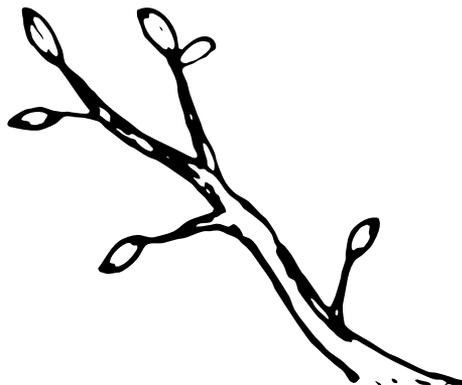
acuerdos para modificar y/o transformar la práctica, guiándose por las preguntas que aparecen a continuación y que habrá que responder desde el rol del equipo educativo, el rol del párvulo y el ambiente de aprendizaje.

Preguntas reflexivas

¿Cuáles son las fortalezas y oportunidades de mejora de mi propia práctica?

¿Qué ideas o estrategias puedo incorporar a mi práctica, considerando las tres pedagogías presentadas?

¿En que mejoraría mi práctica y la gestión educativa del jardín infantil?



ORIENTACIONES PARA EL DESARROLLO DE LA REFLEXIÓN



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

BIBLIOGRAFÍA

Myrtha Chokler, “El concepto de autonomía en el desarrollo infantil temprano”, en *Revista Aula de infantil*, Graó, Madrid, 2012.

Patricia De la Torre, *Aportes de Pikler Lóczy en la escuela infantil: construyendo una pedagogía de lo cotidiano*, Curso académico, Grado Magisterio en Educación Infantil, Cantabria, 2014.

Judit Falk y Anna Tardos, *Educación infantil*, Octaedro/Rosa Sensat, Barcelona, 2008.

Helen Helming, *El sistema Montessori*, Editorial Luis Miracle, Barcelona, 1970.

Alfredo Hoyuelos, “La identidad de la educación infantil”, en *Revista do Centro de Educação*, Universidad Federal de Santa María, Brasil, Vol. 35, N° 1, 2010.

Alfredo Hoyuelos, “Reggio Emilia y la pedagogía de Loris Malaguzzi. Aprender con los niños: escuchar, observar y educar”, en *Revista Novedades Educativas*, Buenos Aires, 2004.

Rakel Iriarte, *El primer ciclo de educación infantil, no pedagogías, pedagogías y pedagogía del Instituto Lóczy*, Instituto Ananda, Pamplona, 2010.

Sonia Kliass, “El movimiento del niño”, en *Revista de la Asociación de Centros Educativos Waldorf-Steiner*, Año IV, N° 11, Madrid, 2010.

Loris Malaguzzi, *La educación infantil en Reggio Emilia*, Octaedro/Rosa Sensat, Barcelona, 2001.

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

M. Victoria Peralta, *Innovaciones curriculares en educación infantil*, Editorial Trillas, Santiago, 2008.

M. Victoria Peralta, *El currículo en el jardín infantil*, Aefa, Santiago, 1988.

Emmi Pikler, *Moverse en libertad. Desarrollo de la motricidad global*, Ediciones Narcea, Madrid, 1969.

Red Territorial de Educación Infantil de Cataluña, *Documentar: una mirada nueva*, Octaedro/Rosa Sensat, Barcelona, 2012.

Reggio Children, *Los cien lenguajes de la infancia*, Octaedro/Rosa Sensat, Barcelona, 2005.

Reggio Children, *Niños, espacios, relaciones. Meta proyecto de ambiente para la infancia*, Domus Academy Research Center, Milán, 2009.

UNESCO, *Nota de la Unesco sobre políticas de primera infancia*, Boletín trimestral, París, N° 47, enero a marzo, 2010.

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

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

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

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

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

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

