
ESCENARIOS PARA EL ANÁLISIS Y LA CONSTRUCCIÓN DE UN MODELO DE EDUCACIÓN INFANTIL

José Manuel Osoro Sierra *

Olga Meng González del Río **

SÍNTESIS: El proceso de diseño y desarrollo curricular para la educación de la primera infancia necesita de la participación de todas las personas implicadas: niños, profesionales y familias. Sobre esta base el artículo plantea una reflexión acerca de los escenarios que sirven de base a la construcción del modelo, así como de las relaciones que se establecen entre cada uno de ellos y el papel que desempeñan sus protagonistas. Los seis escenarios sobre los que la acción educativa va a concretarse son: la conceptualización del ser y el hacer de los niños como elemento básico del proyecto educativo; la vida cotidiana como actividad que da sentido al trabajo de la escuela; los proyectos de trabajo como vía de integración de los elementos participantes en la educación; los espacios, los tiempos y los materiales como una oportunidad de innovación y cambio; la educación infantil como un espacio de encuentro entre la familia y la escuela, y, por último, el equipo educativo y la concepción de la práctica educativa como consecuencia de los procesos y resultados obtenidos a partir de la documentación de dicha práctica. Estos escenarios permiten construir discursos nuevos y alternativos sobre la pedagogía y sobre la imagen de la infancia, posibilitando hacer visibles los conceptos pedagógicos que se emplean en las prácticas.

Palabras clave: educación infantil; currículo; proyecto educativo; discurso pedagógico; prácticas docentes.

SÍNTESE: O processo de projeto e desenvolvimento curricular para a educação da primeira infância necessita da participação de todas as pessoas implicadas: crianças, profissionais e famílias. Sobre esta base o artigo propõe uma reflexão sobre os cenários que servem de base para a construção do modelo, assim como as relações que se estabelecem entre

* Profesor titular y director del departamento de Educación de la Facultad de Educación de la Universidad de Cantabria, España.

** Directora de la escuela de Educación Infantil de la Universidad de Cantabria, España.

cada um deles e o papel que desempenham seus protagonistas. Os seis cenários sobre os quais a ação educativa vai se concretizar são: a conceptualização do ser e do fazer das crianças como elemento básico do projeto educativo; a vida quotidiana como atividade que dá sentido ao trabalho da escola; os projetos de trabalho como via de integração dos elementos participantes na educação; os espaços, os tempos e os materiais como uma oportunidade de inovação e mudança; a educação infantil como um espaço de encontro entre a família e a escola, e, finalmente, a equipe educativa e a concepção da prática educativa como consequência dos processos e resultados obtidos a partir da documentação desta prática. Estes cenários permitem construir discursos novos e alternativos sobre a pedagogia e sobre a imagem da infância, possibilitando tornar visíveis os conceitos pedagógicos que se empregam nas práticas.

Palavras-chave: educação infantil; currículo; projeto educativo; discurso pedagógico; práticas docentes.

ABSTRACT: *The process of designing and developing a curriculum for education during the early childhood needs the collaboration of all the people involved: children, teachers and families. From this starting point, the article suggests a reflection on those scenarios that constitute the foundations of the model, and also a reflection on the relations established between all of them, and on the role played by their main performers. Educative praxis will take place in six different scenarios: conceptualization of children's being and doing as the basic element in the educative project; everyday life as an activity that gives meaning to schoolwork; work projects as a means of integrating the elements that participate in education; space, time and materials as an opportunity for change and innovation; childhood education as a space where family and school can meet; and finally, teaching staff and considering the educational praxis as a consequence of the processes and the results obtained from documenting the before mentioned praxis.*

These will let us build new and alternative discourses about pedagogy and the image of childhood, allowing us to see the pedagogical concepts used during the educational practice.

Palabras clave: childhood education, curriculum, educative project, pedagogic discourse, teaching practices.

1. INTRODUCCIÓN

La construcción de un modelo de educación infantil necesita clarificar y discutir sobre los escenarios en los que va a desarrollarse la acción educativa. Desde nuestro punto de vista estos escenarios son:

- La conceptualización de lo que son y hacen los niños como elemento básico del proyecto educativo.

-
- La vida cotidiana como actividad que da sentido al trabajo de la escuela.
 - Los proyectos de trabajo como forma integradora de los elementos que participan de la educación.
 - Los espacios, los tiempos y los materiales como herramientas de innovación y cambio.
 - La educación infantil como un espacio de encuentro entre la familia y la escuela.
 - El equipo educativo.

2. LA CONCEPTUALIZACIÓN DE LO QUE SON Y HACEN LOS NIÑOS COMO ELEMENTO BÁSICO DEL PROYECTO EDUCATIVO

La máxima de que la práctica pedagógica de las instituciones que se dedican a la educación de los más pequeños debe estar «centrada en el niño» nos plantea ciertos interrogantes: ¿sabemos quién es el niño sobre el que se centra esa práctica?, ¿todos los niños deben de estar (o ser) centrados en la misma práctica? El desarrollo de modelos educativos bajo esta perspectiva recurre a una imagen de la infancia descontextualizada en la que todos son iguales. Estaríamos dentro de una perspectiva que admite (teóricamente) los procesos de individualización pero en la que se hacen las mismas propuestas a todos. Plantear nuestra práctica desde esta perspectiva supone abandonar claramente las características individuales, los contextos de crianza, las distintas relaciones que se establecen en el aula, pero sobre todo, supone considerar a la infancia de manera uniforme, un estado natural en el que todos somos, sentimos y aprendemos al mismo tiempo y de la misma forma.

Coincidimos con Dahlberg, Moss y Pence (2005, p. 76) en la idea de múltiples infancias construidas a partir de lo que los niños son y deben ser, y de las interpretaciones que hacemos de dicha idea. Esto nos lleva a reconsiderar y construir de manera personal o colectiva nuestra imagen de infancia, el papel de los adultos en su desarrollo y su significado dentro de las instituciones educativas. Por eso creemos que no puede haber instituciones educativas iguales, porque lo que hay dentro de las mismas es, en principio, desigual.

Diversos han sido los planteamientos que han dominado el discurso sobre la primera infancia, dando lugar a distintos modelos educativos. El primero de ellos está referido a la instalación de un constructo político, social y pedagógico sobre la educación infantil. La idea básica considera a esta como una etapa clave para el desarrollo de los niños, para su éxito en las etapas escolares siguientes y para el desarrollo social y económico de los países. Es muy interesante desde el punto de vista del valor social que confiere a la educación infantil, pero deberíamos cuidar las implicaciones pedagógicas que trae aparejadas. Si la educación infantil es buena para el desarrollo personal y social, la labor prioritaria de las instituciones educativas debe ser promover conocimientos, habilidades y valores comunes considerados buenos para el progreso social. Esto configura un tipo de centros educativos uniformes en los que se hace lo mismo, al mismo tiempo y con materiales más o menos estandarizados; pero además, nos dibuja una idea de infancia cuyo objetivo básico es obtener las habilidades y cultura necesarias para llegar a la vida adulta de la mejor forma posible.

El segundo planteamiento está relacionado con la consideración de una imagen de la infancia bondadosa e inocente cuyo desarrollo más efectivo se realiza a través del juego y del trabajo creativo, olvidando otra imagen, más compleja y rica, donde existen y se manifiestan ideas, conflictos, sentimientos e intereses que constituyen buena parte de lo que los niños son. Colocarnos en una u otra perspectiva nos lleva a modelos distintos de escuela, pero sobre todo, ambas reflejan en su sentido más profundo la idea de una educación centrada en una determinada infancia.

Por último, está la consideración de una infancia interpretada a priori, determinada, en la mayoría de los casos, sobre lo que es capaz o no de hacer. De este modo, si lo marcan los cánones evolutivos, lo planteamos como un aspecto a trabajar en la escuela, y si no, dilatamos su propuesta hasta que sea capaz de hacerlo. Hay varios ejemplos que determinan este pensamiento sobre la infancia: la tradición de los modelos de la psicología evolutiva y la biología, el planteamiento constructivista de Piaget y su teoría de los estadios, o las «zonas de desarrollo» de Vygotsky. Estos planteamientos tienen múltiples implicaciones para el modelo de educación infantil. En primer lugar, la consideración de los niños como agentes individuales de su propio desarrollo olvidando los demás contextos (natural y social) en la construcción de la primera infancia. En segundo, la parcelación del desarrollo infantil en categorías evolutivas y de desarrollo: motriz, intelectual, etc.,

y, por último, las implicaciones de estas teorías en la construcción de un currículum basado más en actividades individuales que en experiencias personales o colectivas son capaces de proyectarse desde la escuela infantil.

Partiendo de lo que «el niño no es» es posible construir otra imagen de la infancia y de las instituciones que lo acogen, donde se pasa con facilidad de lo individual a lo colectivo, de lo personal a lo grupal. A ello ha contribuido, junto a los desarrollos pedagógicos sobre la educación infantil, la perspectiva cultural surgida desde la propia psicología evolutiva que elabora un marco teórico donde la infancia es el resultado de determinados procesos económicos, sociales y culturales (Woodhead, 1999). Pero, sobre todo, a esta nueva formulación de la infancia con sus intereses y derechos propios como individuos pertenecientes a un grupo determinado, ha contribuido el paradigma de la sociología de la infancia (Mayall, 1996, 2002, 2003; Prout y James, 1990; Gaitán, 2006) que la ve como un elemento más de la estructura social. Entre los aspectos que configuran este paradigma (véase Dahlberg y otros, 2005, p. 85) nos encontramos con una infancia como construcción social más allá del hecho biológico, porque su interpretación está socialmente determinada y es una variable de análisis similar a otras como la clase, el género o la etnicidad. Existen múltiples infancias, por lo que no se puede hablar de un fenómeno único y universal. Por otro lado, las relaciones sociales y culturales de la infancia deben estudiarse por propio derecho con independencia de lo que ocurre en el mundo adulto. La infancia participa en la construcción de sus propias vidas, pero también determina la vida de quienes les rodean y de las sociedades en que viven.

Este enfoque *construccionista* de la infancia (Gaitán, 2006, p. 17) ofrece una perspectiva muy interesante desde el punto de vista pedagógico, ya recogida y desarrollada por Malaguzzi en Reggio Emilia –ciudad del norte de Italia–, según la cual en las escuelas nos encontramos con:

Un niño rico en potencial, fuerte, poderoso y competente.

Y:

Un niño rico hace a un pedagogo rico y a unos padres ricos. Por el contrario, un niño pobre ofrece una pedagogía pobre, te convierte en un pedagogo pobre y tienes también unos padres pobres (Dahlberg y otros, 2005, p. 86).

Entendemos así que los procesos de enseñanza y aprendizaje producidos en las escuelas infantiles no son aislados e individuales, y que no se desarrollan con independencia del contexto, sino que, por el contrario, son momentos de construcción de conocimiento que se producen en la relación con los otros (adultos y niños).

Los niños tienen ideas y las ponen en práctica, desarrollan teorías que constantemente convierten en acción, utilizan distintos lenguajes para expresarlas, las examinan y reexaminan, y los adultos somos participantes activos de todo este proceso. La idea de «niño y niña competente» expresada por Zabalza (1996) es interesante para entender lo que los niños de educación infantil traen a la escuela y también las experiencias y destrezas con las que salen. Este es un buen argumento para entender las potencialidades de la infancia.

La adopción de esta perspectiva nos lleva a un modelo poco estable comparado con la visión del conocimiento como cultura universal. Sin embargo, ofrece la posibilidad de tomar decisiones sobre el aprendizaje en un contexto, la escuela infantil, en la que los eventos ocurren sin prisa y sin sujeción a las presiones de la enseñanza obligatoria.

20

La escuela infantil se convierte así en un espacio idóneo para que niños y adultos exploren nuevas posibilidades de conocimiento, trabajen de forma creativa en la materialización de sus descubrimientos y se les posibilite la expresión de las ideas mediante la utilización de lenguajes diversos.

El conocimiento y la cultura se (re)construyen en relación con las otras personas. Es lo que Malaguzzi (2001) denomina *pedagogía de las relaciones* haciéndolo coincidir con la *pedagogía del aprendizaje*. Lo relacional explica perfectamente la existencia de individuos e identidades particulares. Individuo y grupo configuran una escuela en la que confluye lo objetivo y lo simbólico, las representaciones o las relaciones entre niños y adultos.

Lo individual se construye a partir de las conexiones con distintos grupos. Pero este pensamiento no es solo un instrumento didáctico para organizar el trabajo en la escuela. Se trata de comprender que el diálogo, las relaciones, los encuentros deben de formar parte de la cultura cotidiana en la escuela infantil.

3. LA VIDA COTIDIANA COMO ACTIVIDAD QUE DA SENTIDO AL TRABAJO DE LA ESCUELA INFANTIL

La vida cotidiana es, en palabras de Blasi (2003), «todo el conjunto de experiencias, vivencias y relaciones que la escuela infantil propicia». Pero es algo más, es un concepto de alcance muy amplio que responde a la imagen de infancia creada por los adultos y a la forma con la que damos respuesta a las necesidades de los niños que a ella asisten y de sus familias dadora

Se traduce en la creación de un ambiente donde los niños se pueden manifestar, pueden ser escuchados y satisfacer todo aquello que perciban como necesario, pero sobre todo es la creación de un entramado complejo de relaciones que conecta personas, entornos y actividades entre sí, y que abre numerosas oportunidades a las criaturas para ser los protagonistas de su vida. En la creación de este contexto relacional están implicados los propios niños, pero también los adultos y las formas de trabajo que unos y otros adoptan, donde el diálogo, la conversación y el encuentro con el otro, pero también la negociación la confrontación o el conflicto están presentes.

La forma de aprender de los niños y las relaciones que se establecen en la escuela responden a una planificación intencional de las condiciones de vida que queremos propiciar en ella a partir de la reflexión e investigación sobre lo que allí ocurre diariamente. Dicha planificación está organizada en tiempos y espacios específicos que ofrece a los niños un marco de vida seguro para ir dando pasos en el camino desde la dependencia del adulto a la autonomía física, emocional e intelectual y que permite a los niños organizar su propio tiempo, adelantarse a los acontecimientos, prever sus acciones, pero a la vez es suficientemente flexible y abierta para permitir incorporar a lo cotidiano la novedad, la sorpresa, los conflictos o problemáticas específicas que cada uno, a su tiempo, irá resolviendo, sin dar a priori nada por establecido.

Los momentos cotidianos (llegadas, salidas, alimentación, etc.), son contextos privilegiados para la comunicación no solo entre adultos y criaturas, sino también entre iguales, como situaciones que suponen retos y conquistas personales importantes, significativas y útiles. Aprendizajes cotidianos que proporcionan seguridad y autonomía y que hacen que las experiencias posteriores sean distintas. En ellos hay momentos de escucha, de protagonismo, de ausencia, de resolución de problemas o de conflictos, y el grado de participación varía en relación

a las edades y en su derecho a implicarse más o menos. Así, lo cotidiano también crea, provoca y modifica los comportamientos y las formas de actuar de todos, y plantea nuevos interrogantes y problemáticas que van más allá del contexto escolar.

4. LOS PROYECTOS DE TRABAJO COMO FORMA INTEGRADORA DE LOS ELEMENTOS QUE PARTICIPAN DE LA EDUCACIÓN DE LOS MÁS PEQUEÑOS

Nos referimos a los proyectos como una forma de integración de las propuestas de juego, experimentación y relación que se hacen en la escuela. Forman parte de la vida cotidiana, tienen su tiempo y espacio, están planificados intencionalmente y, como todo lo demás, son flexibles, abiertos y responden a los intereses de las criaturas. En ese territorio común de elementos didácticos, relacionales y ambientales, a veces intangible, reconstruimos las experiencias de los niños y adultos al estilo de lo que Dewey (1966) denominaba «la reconstrucción de la experiencia».

Pensar en proyectos y organizar la vida del aula en torno a ellos significa modificar nuestros planteamientos respecto de la cultura escolar desde un modelo de instrucción, donde los adultos transmitimos los conocimientos hacia otro modelo, cuyo objetivo básico es facilitar la comprensión de los fenómenos que son investigados por los niños. Con los proyectos estamos dando la oportunidad de explorar y experimentar en función de sus propios intereses, de la curiosidad o de la motivación y predisposición personal.

22

Su valor reside en el proceso vivido por los niños en la construcción de aprendizajes, el disfrute con su realización y la experimentación de las sensaciones y sentimientos o las diversas formas de comunicación.

La pedagogía *reggiana*, al hablar de cómo introducir y desarrollar los proyectos (Malaguzzi, 2001, p. 100), nos dice que estos comienzan con una especie de prólogo que se inicia recogiendo información sobre el tema: pensamientos e ideas de los niños e intenciones de estos y los adultos. Rinaldi (2001), con un planteamiento más complejo y global, lo denomina la *escucha visible*, refiriéndose con ello a múltiples aspectos: la sensibilidad y disponibilidad hacia el otro, los símbolos y códigos mediante los que nos expresamos o la manera en que transformamos las acciones en conocimiento.

Desde nuestro punto de vista el inicio de los proyectos se hace a partir de la observación y documentación de lo que hacen los niños, de cómo se relacionan con el mundo, de sus intereses o de hechos puntuales.

Estos planteamientos requieren de una reflexión previa: el aprendizaje no es el efecto inmediato de las ofertas didácticas. No hay una relación causa-efecto. Es más, podríamos decir que las criaturas crean pensamientos y resuelven conflictos sin esperar a tales propuestas. Por esto, sus motivaciones e intereses deben ser el punto de partida. Esto significa que los adultos debemos de estar atentos para dar una continuidad de calidad a las actividades infantiles.

Las ofertas, que se van modificando y cambiando a partir de la observaciones de sus acciones, parten de la consideración de que los niños tienen una mente activa y son capaces de entender e investigar, bien solos o con otras personas. En ese proceso los niños se adaptan y modifican el ambiente físico y cultural en el que están inmersos. Visto de esta manera el potencial del trabajo por proyectos es ilimitado, ya que no hay un conocimiento establecido a priori, sino que hablamos, de forma más compleja, de una *construcción de conocimientos compartidos*, aprendemos cooperando y colaborando, observando lo que otros hacen para hacerlo después nuestro, investigando, probando, experimentando, y para esa construcción ponemos en funcionamiento distintas capacidades, lenguajes y sentimientos.

La continuidad niño-adulto y la co-construcción, en el sentido que nos señalan Dahlberg y otros (2005), es una referencia constante en nuestro planteamiento. En los proyectos y propuestas están implicadas todas las personas de la escuela y todas participan activamente. Los niños construyen y reconstruyen sus aprendizajes y conocimientos, los adultos dan sentido y respuesta a las demandas e intereses de las criaturas.

La oferta de proyectos es amplia y nunca está definida de antemano como si se tratara de un programa curricular. Como diría Malaguzzi (2001) la escuela sigue a los niños, no a las programaciones. Este es un modelo que responde a un trabajo colectivo que parte de lo que la escuela es y piensa, de sus habilidades, de sus propias investigaciones. En esta forma de trabajo no hay posibilidad de espacios privados e incommunicados. Se trata de combinar las dinámicas que emanan de cada uno de los protagonistas: los niños, sus familias y los educadores.

5. ESPACIOS, TIEMPOS Y MATERIALES: UNA OPORTUNIDAD PARA LA INNOVACIÓN Y EL CAMBIO

Estas herramientas son, junto con las propuestas y proyectos, una estrategia metodológica. El modo en que las organicemos y gestionemos dará lugar a una u otra forma de hacer y entender la escuela infantil.

Tanto unos como otros reflejan la identidad de la escuela y son elementos determinantes en las relaciones que en ella se establecen. Así, crear y recrear el espacio, pensar y repensar los materiales que utilizamos, gestionar los tiempos, tanto individuales como colectivos, se convierte en una de las tareas principales del profesorado. Los medios utilizados para su configuración son la observación y la reflexión acerca de las acciones de los niños, de las múltiples relaciones que establecen con sus iguales y con los materiales.

La organización espacial propicia que se den unas u otras experiencias. Pensar en un espacio que dé respuesta a las necesidades de los niños y de los adultos que los acompañamos en su desarrollo, supone organizarlo de tal manera que propicie múltiples relaciones y situaciones de aprendizaje a la vez que ayude a la adquisición de autonomía. Bajo este marco nos planteamos un espacio estable que permita a las criaturas ir construyendo una imagen ordenada del mundo que las rodea, pero también abierto a la flexibilidad y variedad para permitir satisfacer las distintas y cambiantes necesidades que acontecen en la escuela. De la misma forma, los espacios deben ser sanos y seguros, evitando riesgos innecesarios sin caer en la sobreprotección, apoyando el uso y disfrute de manera autónoma por parte de los niños, y en donde sea posible el acceso a todas las dependencias, los materiales y las personas.

La creación del ambiente en la escuela infantil también viene determinada por los objetos que nos rodean y por los materiales que ponemos a disposición de los niños. Su valor no es intrínseco, sino que reside en las posibilidades de acción y relación que proporciona. Proponemos, por tanto, materiales que provoquen la investigación y la exploración junto a aquellos que permitan realizar diferentes acciones, usos y experiencias. Además de atractivos, de manera que promuevan el interés y las ganas de utilizarlos, deben de formar parte de su contexto cotidiano. La variedad de los mismos posibilitará la oportunidad y el derecho de elegir, mientras que su accesibilidad (en íntima relación con la organi-

zación del espacio) permitirá que puedan ser vistos y utilizados por los niños de forma autónoma evitando la dependencia del adulto.

Respecto de la dimensión temporal en la escuela infantil tenemos que hablar de múltiples tiempos. Unos marcados por los adultos y otros por las criaturas, pero en ningún caso determinados por el tiempo objetivo o por las pautas que nos proporciona, de forma específica, la ciencia evolutiva.

Los adultos estructuramos el horario de la vida cotidiana de la escuela en un tiempo flexible, tranquilo, que ofrece a los niños un marco estable y facilitador para la interiorización de ritmos y en el que tiene cabida la satisfacción de sus necesidades, aportando, a la vez, seguridad y estabilidad.

Hay que pensar que los niños también crean y gestionan su tiempo: es su derecho y los adultos debemos respetarlo. Es un tiempo propio, centrado en base a la acción y la reflexión y en donde ellos deciden hasta dónde y cómo se van a implicar en las distintas propuestas y actividades de la vida de la escuela. Es un tiempo que responde a sus deseos e intereses, pero también a sus capacidades y ritmos.

Entender el tiempo de esta manera nos lleva a definir una escuela sin prisas, tranquila, donde se hacen las cosas con satisfacción, una escuela que vuelve en algunos momentos sobre sus propios pasos, para seguir avanzando. Una escuela que no piensa en procesos prefijados sobre el desarrollo, sino una en la que los niños son los actores de su propio aprendizaje y su actividad les permite construir su autonomía tanto física, como mental y emocional.

25

6. LA EDUCACIÓN INFANTIL COMO ESPACIO DE ENCUENTRO: FAMILIA Y ESCUELA

Dice Malaguzzi (2001) que:

La cantidad y la calidad de las relaciones entre niños, trabajadores y padres, el espacio en el que se estructuran y los tiempos en que se realizan, determinan la calidad y la identidad de la propia escuela.

El derecho de la infancia a participar en situaciones educativas nos plantea la posibilidad de que estas prácticas incidan también en las familias. ¿Estaremos ante un nuevo paradigma colaborativo en el que reconociendo las virtudes de la atención familiar le abrimos una puerta a la infancia hacia nuevas oportunidades y experiencias?

La educación de los más pequeños se nutre tanto de las experiencias familiares como de las escolares. Es preciso, por lo tanto, que se produzca una complementariedad *natural* entre estos contextos en la medida en que uno es continuación del otro y viceversa. Como señala Vila (2000, p. 49) la complementariedad está determinada por la respuesta que desde la escuela se da también a las familias: muchas veces no se acaba de entender que la educación infantil responde también a las necesidades de las familias y no solo a las de sus hijos. Ello nos lleva a pensar que en los procesos de diseño y desarrollo curricular es preciso hacer patente la atención también a las necesidades de ellas.

Algunas razones de nuestro interés en la participación de las familias en la escuela se centran, en primer lugar, en que la educación es una tarea compartida por familias y escuela que aporta experiencias distintas que se producen en contextos también distintos. Pero es en la escuela donde confluye y se concentra de forma colectiva buena parte de estas experiencias: las de la infancia, las de sus familias y las de los profesionales. En segundo lugar, es en la escuela donde se complementan diferentes tipos de aprendizajes propios de contextos más o menos formales. Así, junto a los aprendizajes naturales (propios también de la familia) nos encontramos con los propios del contexto escolar (no exclusivos), en los que ponemos en funcionamiento procesos culturales complejos, como el lenguaje, la narración y el diálogo. Esta valoración de lo simbólico, de la capacidad de hablar de las cosas que no están presentes (Vila, 2000), es lo que determina la escuela como un espacio de igualdad social, sobre todo para los hijos de las familias más desfavorecidas en las que estas prácticas son menos frecuentes.

La incorporación de la familia a la vida cotidiana de la escuela nos lleva a un modelo de escuela abierta, a un proyecto que se va configurando y construyendo no solo a partir de las propuestas del equipo educativo, sino también de las necesidades, sugerencias y aportaciones de las propias familias y de las demás personas que participan en la escuela. Proponemos pasar de una forma interna e individualista de hacer educación a otra en la que se explicita, se discute y se documenta aquello que se hace. La simple y a la vez compleja visión de lo que la

escuela hace y explica, el cómo y el para qué, fundamenta una visión distinta para las familias de lo que sus hijos hacen y son capaces de hacer, pero sobre todo, nos predispone a nuevas actitudes de comunicación. Probablemente el error haya sido no explicar ni documentar convenientemente lo que se realiza en las escuelas y debemos hacer un esfuerzo didáctico en conseguirlo.

Entendemos la educación infantil como un espacio de encuentro en donde las familias pueden compartir sus dudas, opiniones, intereses y preocupaciones e intercambiar experiencias y vivencias. Este espacio público nos permite reelaborar y reconstruir el papel que la familia tiene en la educación de sus niños. La educación es una tarea compartida entre la escuela y la familia, por lo que es necesario establecer un marco de relaciones claras basadas en la confianza mutua y en la comunicación, buscando la complementariedad entre el entorno familiar y el escolar.

Se trata, en definitiva, recogiendo de forma amplia la idea de Martínez Bonafé (2005), de hacer de la escuela y la educación una construcción colectiva para el desarrollo de un proyecto en el que la voluntad de reunión y diálogo, el intercambio de experiencias y el interés por participar se convierten en los pilares decisivos de tal construcción. Entendida así la relación entre la familia y la escuela es necesario buscar y posibilitar la implicación, la participación, el conocimiento y la dedicación de todos y todas en los distintos ámbitos de la vida de la escuela. Para ello hay que articular distintos mecanismos de comunicación y participación, en algunos casos formales y en otros informales, pero no por ello carentes de importancia, que implican diferentes niveles de compromiso y participación, pero en los que todas las familias pueden encontrar su sitio.

El hecho de que las familias participen de una u otra manera en la escuela nos lleva a la construcción de un proyecto colectivo y más democrático donde los niños son los protagonistas por derecho propio.

7. EL EQUIPO EDUCATIVO

Los planteamientos realizados en las páginas anteriores no tienen sentido si no los contextualizamos dentro de un proyecto colectivo. Bajo esta premisa cobra importancia la idea de equipo educativo.

La escuela infantil es una construcción colectiva que intenta eliminar, como nos dice Frabboni (1987, p. 38) «toda costra individualista, privada y de soledad profesional». Esta idea nos lleva a la construcción de un clima claramente socializado, vinculado con las propuestas hechas a la infancia, pero, sobre todo, con el trabajo realizado por los adultos que lo proyectan, explicitan, organizan o discuten dentro de su proyecto educativo.

Hablamos del equipo educativo como algo irrenunciable dentro de la construcción de un modelo escolar. Es el que modela y define los principios pedagógicos sobre los que se asienta el planteamiento teórico y los pone en valor dentro de una realidad educativa concreta.

El equipo educativo se enfrenta a las cuestiones determinantes de la escuela infantil discutiendo y analizando las representaciones, tanto individuales como colectivas, que sirven de base para la elaboración del proyecto educativo, y se va consolidando en la medida que discute, programa y experimenta de manera colectiva sobre su propia historia y la de los niños. Sobre sus emociones y las nuestras. La construcción colegiada de estas ideas se convierte en la carta de presentación de nuestra escuela. Volviendo a Frabboni (1987, p. 115) se trata de remover, interesar y potenciar los conceptos de experimentación, de colectivo, de gestión social.

28

Esta lectura de la escuela infantil hace hincapié en una imagen realmente potente del profesorado, donde todos tienen las mismas oportunidades y responsabilidades en la gestión del proyecto educativo y en las relaciones que este genera. Tratamos en todo momento de que las personas se reconozcan dentro de un proyecto global y colectivo donde no hay asignadas tareas a priori o lugares de actuación rígidos. Este profesorado es, como ya hemos señalado al hablar de la infancia:

[...] fuerte, competente, curioso y activo, un enseñante rico y protagonista como el niño (Fortunati, 2006, p. 17).

Los ámbitos de investigación y trabajo colectivos son los que, a nuestro entender, confieren solidez al trabajo del equipo. En ellos, los procesos de documentación educativa desempeñan un papel crucial y es a través de estos que los educadores someten a discusión pública las observaciones realizadas e interpretadas de forma individual, pero que al situarse en un plano colectivo aumentan su significado y valor compartido. El análisis documental nos permite ir más allá de los procesos

individuales de quien los lleva a cabo (los niños) o de quien los interpreta (los educadores), confiriendo al proyecto educativo una dimensión de construcción social que sirve para el intercambio de ideas entre los niños, las familias y los profesionales de la escuela.

Para Hoyuelos (2007, p. 5) documentar significa dejar constancia estética y narrada de forma visual, audiovisual o escrita, de un trabajo realizado. En palabras de Malaguzzi, «lo que no se ve no existe», por lo que la escuela que no documenta, en realidad, pierde el tiempo.

Apoyándonos en los planteamientos de Hoyuelos (2007) afirmamos que la documentación es la recogida y exposición sistemática y estética de los procesos educativos, que intenta no solo exponer lo acontecido sino construir un producto público que dé cuenta de lo narrado a través de escritos, imágenes, paneles, vídeos, palabras de niños u otros productos gráficos. Con la documentación establecemos una relación entre el pensamiento y el significado que le damos. Llevar este proceso en grupo nos asegura multiplicidad de interpretaciones, análisis y reinterpretaciones y a partir del documental podemos discutir, confrontar y reflexionar sobre nuestro proyecto educativo. Documentar es hacer pública una escuela que quiere argumentar su trabajo de múltiples formas a partir de la reflexión, del debate público, de la escucha y el diálogo, es una forma –ética, estética y política– de pensar la educación y de reflexionar sobre las potencialidades de los niños de manera tal que no pasen desapercibidos.

29

Es, en definitiva, hacer una escucha visible sobre cómo se producen los procesos de aprendizaje de los niños, permitiendo que ellos mismos se observen desde fuera. Rinaldi (2001) denomina a todo esto *pedagogía de la escucha* que significa, entre otras cosas, tener cierta *sensibilidad* a escuchar y ser escuchado, saber escuchar los mil códigos y lenguajes con los que nos expresamos y comunicamos y tener en cuenta el tiempo (fuera del tiempo) de escucha.

Documentar no es lo mismo que observar. Observar implica dar sentido a algo a partir de una categorización u objetivación de la realidad previamente establecida, mientras que documentar significa interpretar la realidad, hacer una construcción de las vidas de los niños a partir de la escucha y de la opinión que tenemos y hacemos de la práctica. Este proceso no es neutral y está cargado de subjetividad, de sentimientos o deseos e intereses. Precisamente ahí radica su importancia.

Los procesos y resultados obtenidos a partir de la documentación de la práctica educativa permiten construir discursos nuevos y alternativos sobre la pedagogía y sobre la imagen de la infancia, posibilitándonos el hacer visibles los conceptos pedagógicos que empleamos en nuestras prácticas.

Documentar la práctica implica modificar la visión, asumida colectivamente, de la actividad del docente. Nos permite combinar el trabajo de programación y dirección de las acciones que los niños deben realizar con otras actividades, en las que la observación y el descubrimiento de los procesos que acontecen en el centro ratifican la imagen de una infancia capaz, creativa, rica e inteligente.

La tarea en la que dejamos constancia de las cosas, en la que hacemos visible la práctica educativa y en la que la narración se convierte en un discurso de calidad estética, requiere de un tempo especial donde la escuela infantil construya sus argumentos educativos **sin prisas**.

BIBLIOGRAFÍA

- BLASI, M. (2003): «La vida cotidiana de 0-6 años», en *Aula de Infantil*, n.º 11, pp. 5-10. Barcelona: Graó.
- DAHLBERG, G., MOSS, P. y PENCE, A. (2005): *Más allá de la calidad de la educación infantil*. Barcelona: Graó.
- DEWEY, J. (1966): *Democracy and Education*. Nueva York: Free Press.
- FORTUNATI, A. (2006): *La educación de los niños como proyecto de la comunidad*. Barcelona: Octaedro.
- FRABONI, F. (1987): *La educación del niño de 0 a 6 años*. Bogotá: Cincel-Kapelusz.
- GAITÁN, L. (2006): «La nueva sociología de la infancia. Aportaciones de una mirada distinta», en *Política y Sociedad*, vol. 43, n.º 1, pp. 9-26. Madrid: Universidad Complutense.
- HOYUELOS, A. (2007): «Documentación como narración y argumentación», en *Aula de Infantil*, n.º 39, pp. 5-9. Barcelona: Graó.
- MALAGUZZI, L. (2001): *La educación infantil en Reggio Emilia*. Barcelona: Octaedro-Rosa Sensat.

-
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (2005): «Esfera pública, conocimiento escolar y didáctica crítica», en *Actas del X Encuentro de profesores de Fedicaria*. Valencia: Nau Llibres.
- MAYALL, B. (1996): *Children, Health and the Social Order*. Buckingham: Open University Press.
- (2002): *Towards a Sociology for Childhood*. Buckingham: Open University Press.
- y ZEIHNER, H. (eds.) (2003): *Childhood in a Generational Perspective*. Londres: Institute of Education.
- PROUT, A y JAMES, A. (1990): «A New Paradigm for the Sociology of Childhood? Provenance, Promise and Problem», en A. PROUT y A. JAMES (eds.): *Constructing and Reconstructing Childhood*. Londres: Falmer, pp. 7-31.
- RINALDI, C. (2001): «La escucha visible», en *Escuelas Infantiles de Reggio Emilia. Historia, filosofía y un proyecto de trabajo*, n.º 33. Buenos Aires, México: Novedades Educativas (0 a 5. La educación en los primeros años).
- VILA, I. (2000): «Aproximación a la educación infantil: características e implicaciones educativas», en *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 22, pp. 41-60. Madrid: OEI. Disponible en: <<http://www.rieoei.org/rie22a02.htm>> [consulta: enero de 2008].
- WOODHEAD, M. (1999): «Reconstructing Developmental Psychology: Some First Steps», en *Children and Society*, vol. 13, pp. 3-19. Oxford: Blackwell Publishing.
- ZABALZA, M. A. (1996): *Calidad en la educación infantil*. Madrid: Narcea.