



UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA

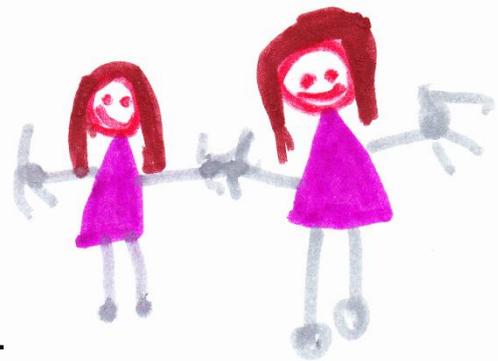
FACULTAD DE PSICOLOGÍA

TRABAJO FINAL DE GRADO

MONOGRAFIA

Innovar en educación: conceptos y características.

Consideraciones sobre el enfoque Reggio Emilia como posible
innovación educativa en primera infancia.



Estudiante: Jessica Huartamendía

Tutor: Prof. Adj. Mag. Lic. En Psic. Darío De León.

Montevideo, Uruguay

Octubre, 2016.

Índice

1- Resumen.....	03
2- Introducción.....	04
3- Marco Teórico.....	06
3.1- La educación en el Uruguay: nuestros comienzos.....	06
3.2- La educación inicial.....	09
4- Innovaciones educativas.....	15
4.1- Conceptos de innovaciones en el ámbito de la educación.....	15
4.2- Protagonismo docente en las Innovaciones educativas.....	19
4.3- Institución escolar, actores, evaluación en las innovaciones.....	22
4.4- Llevar a cabo o sostener una innovación.....	25
5- El enfoque Reggio Emilia: una mirada distinta a la primera infancia.....	26
5.1- ¿Qué es realmente Reggio Emilia? ¿Cómo Surge este enfoque?.....	26
5.2- La documentación pedagógica: haciendo visible el proceso de aprendizaje	28
5.3- La importancia de la escucha	30
5.4- Participación infantil: el niño como protagonista.....	31
5.5- El ambiente: espacio físico y relacional.....	33
6. Consideraciones finales.....	36
Referencias Bibliográficas.....	40

1- Resumen

Nuestro país ha sido pionero en América Latina en Educación inicial con la inauguración del primer jardín de infantes de carácter público de América Latina bajo la influencia de la maestra Enriqueta Compté y Riqué con propuestas educativas avanzadas para la época. El breve recorrido histórico de nuestra educación nos lleva a reflexionar que las innovaciones educativas han estado presentes en las distintas épocas.

En la actualidad, el mundo está en permanente transformación y el ámbito educativo se encuentra en constante adaptación al contexto social en el cual se vive, generando posibles relecturas de las prácticas educativas vigentes. Las innovaciones educativas permiten una visión crítica de dichas prácticas, reflexionando sobre el proceso actual de enseñanza - aprendizaje.

En el ámbito de la educación en primera infancia, encontramos el Enfoque pedagógico Reggio Emilia, como una posible propuesta educativa innovadora. Dicho enfoque se ha comenzado a difundir en nuestro país logrando interesar e inspirar a varias instituciones educativas, planteando una mirada valorativa de la niñez. Propone reconocer al niño como ciudadano, como sujeto competente y protagonista de su propio aprendizaje.

El presente trabajo indaga sobre los conceptos de innovaciones educativas y sus características que permitan buscar alternativas en las prácticas docentes, reflexionando sobre si el enfoque Reggio Emilia constituye o no una innovación educativa.

Palabras claves: Educación en el Uruguay - Educación inicial – Innovaciones educativas - Enfoque Reggio Emilia.

2- Introducción.

El mundo está en permanente cambio y el ámbito de la educación no escapa de ella.

A lo largo de la historia, las distintas teorías educativas nos han dado una visión de la época en las cuales fueron creadas, así como también de la formación de los docentes, de la imagen del niño, de la situación política, cultural y social en que se vive.

En nuestro país encontramos una rica historia educativa desde épocas coloniales hasta el presente. Esta historia tiene un marco importante en el S. XIX con José Pedro Varela. Él consideraba que “<<La educación destruye los males de la ignorancia, disminuye los crímenes y los vicios, aumenta la felicidad, la fortuna y el poder de las naciones>> (Varela, 1910b)” (Bordoli, 2015. p.84). En el ámbito de la educación inicial, hay un antes y un después a fines del 1800 cuando Enriqueta Compté y Riqué abre el primer jardín público infantil de nuestro país. Esto fue visto como algo innovador en nuestra educación, marcando un cambio en ella, ya que no solamente fue el primero de carácter público si no que se formó con contribuciones teóricas basadas en diversos autores. Por lo que históricamente los procesos de innovación se construyen como tal gracias a los aportes de otros marcos conceptuales y disciplinares como la pedagogía, la psicología, entre otras.

Ofrecerle al niño una educación de calidad es un derecho y una obligación de todos. Para ello es necesario reflexionar sobre dicha temática, resultando indispensable pensar y repensar la historia. En palabras del pedagogo Jaume Carbonell (2008) “Las huellas del pasado son poderosas y nos permiten construir el futuro” (p.11). Analizar dicho pasado permite realizar posibles relecturas de las prácticas educativas, con sus pertinentes reelaboraciones, adaptándolas a cada realidad social.

En la actualidad se suele hablar de incertidumbres, pesimismo, desaliento, complejidad en la educación, por lo que se necesita de optimismo para no tener que frenar los cambios y las innovaciones que se puedan dar en ella (Carbonell, 2008). Esto ha sido una característica repetida en el tiempo, por lo cual se considera que las innovaciones educativas le pueden ofrecer a las instituciones pruebas de esta realidad social, de un mundo que está en constante cambio, de este universo complejo en el cual vivimos. Para ello se afirma con claridad que tanto el conocimiento como los

modelos educativos se agotan permanentemente y por tal motivo se necesitan reinenciones (Frida Díaz Barriga, 2012).

En otras partes del mundo desde hace ya varios años se viene generando nuevas formas de entender el proceso enseñanza – aprendizaje en la educación en primera infancia. Es el caso de la pedagogía de Reggio Emilia, que surge de una ciudad italiana de mismo nombre. Su inspirador Loris Malaguzzi (2011) trabajó con la idea de que el niño debe ser protagonista en el proceso educativo, que debe tener derechos, que merece ser escuchado, creando así un ambiente que facilite el proceso de aprendizaje. Esta pedagogía ha sido adoptada por muchas escuelas en distintos países. En nuestro país se pueden encontrar centros educativos que se inspiran en ella adaptándola a nuestra realidad social.

De este modo podrían existir puntos de encuentro entre las innovaciones educativas y la pedagogía de Reggio Emilia. . Por ello resulta pertinente indagar sobre:

¿Qué se entiende por innovaciones educativas?,

¿Por qué se necesita innovar?,

¿Qué compone una innovación?,

¿Qué se necesita para sostener una innovación en el tiempo?,

¿Qué condiciones se deberían dar en los centros para poder sostener una innovación?

El desarrollo de dichos cuestionamientos nos lleva a reflexionar: ¿El enfoque Reggio Emilia constituye realmente una innovación educativa?

3. Marco Teórico

3.1- La educación en el Uruguay: nuestros comienzos..

La educación en el Uruguay está marcada por una rica y larga historia. Desde el descubrimiento de América se originan cambios a nivel económico, cultural y social, que se van incrementando con la llegada de la vaquería al Río de la Plata, junto con proyectos mercantiles, franciscanos primeros y jesuitas después. Por esos caminos estaría la primera tentativa de educación de la campaña (Rodríguez & Méndez, 2014). El objetivo de los franciscanos y jesuitas era instruir a los indios, contándose con un primer registro en el año 1624, de una institución educativa (MEC, 2014).

A partir del 1800 nuestra historia educativa cuenta con fuertes transformaciones ya que es el fin de la época colonial, comenzando un plan revolucionario, que termina con la Jura de nuestra Constitución (Rodríguez & Méndez, 2014). En este período se contaban con algunas escuelas privadas y otras públicas como por ejemplo la que fundó Artigas en Purificación, con el objetivo de formar al niño como futuro ciudadano, pensando en una identidad ciudadana con ideas de libertad y autonomía. Este período se caracterizó por la formación del modelo lancasteriano (MEC, 2014). Este sistema consistía en la enseñanza mutua, en donde uno puede aprender del otro (Rodríguez & Méndez, 2014).

Desde el comienzo de nuestra independencia el gobierno empezó a demostrar interés por las escuelas públicas (Rodríguez & Méndez, 2014). Surge en el año 1847 el Instituto de Instrucción Pública que intenta regularizar el sistema educativo nacional (Ifrán, 2012) (MEC, 2014. p. 24). Una primera forma de organización se encontró con el informe Palomeque registrando datos administrativos y también de los contenidos educativos. Esto marcó fuertemente que se ha comenzado a poner acento en la importancia que tiene la educación (MEC, 2014), si bien, la fluctuación política del momento no permitió tomar las medidas necesarias frente a las propuestas del informe (Bralich, 1996) (MEC, 2014, p.26).

Ya desde la otra mitad del S. XIX, se producen importantes cambios sociales como inmigraciones europeas en busca de trabajo (Rodríguez & Méndez, 2014). Se aplicaron distintas maneras de mantener el control social, basadas en la idea de un Estado Fuerte, que otorgaba servicios públicos con el fin de lograr la aprobación política (MEC, 2014). Se encontró la necesidad de realizar un sistema educativo, que reforme la enseñanza permitiendo cambios en las costumbres tanto del gaucho como

de las ideas adelantadas que traían los inmigrantes en la organización social (Bralich, 2011).

...el proceso de constitución de la escuela en el Uruguay de fines del siglo XIX como una forma particular de normalizar a los sujetos especialmente a los niños, gauchos y pobres, definidos por los intelectuales de la época como *barbaros etarios* y *barbaros sociales*... quienes se distancie de la norma será visualizado como peligroso, como una amenaza social. Por ello la educación escolar y el maestro normalista tendrá como misión <<domar a la bestia salvaje>> como forma de salvar a la sociedad (Bordoli, 2015, p 56).

A estas fuertes demandas sociales se suma la de los jóvenes intelectuales en la cual se encuentra José Pedro Varela, los cuales están interesados en otras formas de educación. Varela al regresar de un viaje a Europa realizó una conferencia en donde expuso las ideas que estuvo trabajando con Sarmiento (Bralich, 2011). Luego de esta conferencia se constituyó la Sociedad de Amigos de la Educación Popular (SAEP), con nombres muy reconocidos como Alfredo Vázquez Acevedo; Carlos María Ramírez, Elbio Fernández, ente otros, asumiendo un compromiso muy fuerte con un claro objetivo: desarrollar la educación en el pueblo (Rodríguez & Méndez, 2014).

Esta sociedad ayudó a la reforma educativa que se realizó en esa época y su actividad continúa hasta nuestros tiempos (MEC, 2014).

El propósito de la Sociedad de Amigos de la Educación Popular es múltiple: escuelas, bibliotecas populares, cursos para adultos, instituto de formación docente. Sin pausa, serán ejecutados. También publicaciones: algunos números de la revista *La Educación Popular*, y la edición de *La Educación del Pueblo* en 1874. Todo este proyecto se concreta en acciones que modifican profundamente los fines, los principios filosóficos y los métodos pedagógicos de la educación de la época (Rodríguez & Méndez, 2014, p. 74).

En una de las obras publicadas, "La educación del pueblo", Varela propone sus ideas sobre la educación primaria, buscando una enseñanza pareja que hasta ese momento no había sido posible (MEC, 2014).

Su propuesta se basó en las corrientes positivistas, apoyándose en pedagogos norteamericanos, innovando por ejemplo en lo que respecta a los contenidos educativos en el medio local, ya que no solo le importaba los contenidos llamados básicos, como pueden ser la escritura y el cálculo, sino que también pretendía resaltar la importancia de las ciencias naturales y las artísticas (Bralich, 2011). Otras de las novedades fue introducir las lecciones de objeto, que involucraban a todos los sentidos, ya que para él los niños podían aprender a través del uso y la exploración de ellos (MEC, 2014).

En 1875, José María Montero, amigo de José Pedro Varela asume en la Comisión de Instrucción Pública como presidente, suprimiendo al Instituto de Instrucción Pública. Con su aprobación, la educación primaria del país pasó a controlarse por la comisión de Montevideo (Bralich, 1996) (MEC, 2014, p, 28). Esto dio a la escuela pública un ánimo de mejoría con nuevos locales, textos, concursos entre otras cosas (Bralich, 2011). Al poco tiempo, José Pedro Varela sustituye a Montero en dicho cargo, ya que éste pasó a ser ministro del Gobierno del Cnel. Latorre (MEC, 2014).

Al parecer, José P. Varela tuvo ciertas dudas antes de aceptar este cargo, ya que provenía de un gobierno de facto -el Gobernador Provisorio Cnel. Lorenzo Latorre- contra los que había luchado poco antes en aras de sus ideas políticas, pero -según habría expresado más tarde- consideraba que el beneficio que podía significar para el país una mejora de la escuela pública, era mayor que el prestigio que podía alcanzar el gobierno con esa mejora. (Bralich, 2011, p. 57).

Al tiempo de asumir, Varela realiza un proyecto de ley que luego será publicado con el nombre de “La legislación Escolar”, proponiendo la Comisión Nacional de Educación que estará bajo la supervisión de la Dirección General de Educación Primaria. A su vez reafirma la idea de gratuidad y obligatoriedad, implantando penas para aquellos padres que no envíen a las escuelas a sus hijos. También propuso recursos financieros (MEC, 2014). Fundamentalmente planteó la participación ciudadana para los buenos resultados educativos (Barlich, 2011). Este proyecto fue aprobado en 1877, aunque se realizaron algunos cambios como por ejemplo la implantación de la educación religiosa en la cual se estableció que se podía utilizar un 4% del horario curricular para dedicarlo a dicho programa (MEC, 2014).

Este nuevo sistema, con maestros mejor capacitados y con importantes cambios en los programas (como la inclusión de las Lecciones sobre Objetos), permitió que, con base en la reforma educacional y de manera masiva, los niños adquirieran más rápidamente los conocimientos básicos (MEC, 2014, p. 30).

En 1879, José Pedro Varela fallece por una enfermedad que lo mantuvo postrado durante unos cuantos meses, sin embargo eso no le impidió seguir dirigiendo con dedicación el sistema educativo (Barlich, 2011). En su lugar continuó lo iniciado por José Pedro su hermano Jacobo Varela (Rodríguez & Méndez, 2014).

Se habían adquirido grandes logros al momento del fallecimiento, como fue el incremento de la matrícula escolar, la titulación de maestros, publicaciones

estadísticas, entre otros. La designación de su hermano, el cual ejerció durante diez años, amplió la obra de José Pedro, finalizando su mandato con el fortalecimiento del rol docente y con un sistema escolar en profundo desarrollo (Bralich, 2011).

Hasta la reforma vareliana, los intentos por estructurar un sistema escolar habían sido fallidos, es recién con esta que la escuela pública comienza un camino de continuas mejoras. José Pedro Varela, y posteriormente Jacobo Varela, buscaban hacer de la instrucción primaria pública un sistema eficiente de educación para todas las clases sociales. La finalidad última que Varela concebía en una educación para todos era la formación de ciudadanos dentro de un gobierno democrático (MEC, 2014, p.31).

3.2- La educación inicial.

Como ya se ha visto anteriormente, nuestro país ha estado interesado desde épocas remotas en la educación aunque se enfatizaba la educación primaria y superior. Pero comenzó un profundo interés por la educación inicial durante el periodo de la reforma educativa Vareliana.

Se puede definir a la educación inicial como: "...la etapa educativa que abarca el período de vida comprendido entre el nacimiento del niño y, aún antes del mismo, hasta su ingreso a la educación primaria" (Mara, 1996, p.17). La importancia de la educación inicial se reconoce cada vez más, al punto de tener un rol fundamental en el desarrollo y buen crecimiento de los niños (Etchebehere, 2012).

En la historia universal se puede observar el interés en la educación desde los primeros momentos de vida, Comenio por ejemplo en el siglo XVII observaba con inquietud educativa la flexibilidad de los sentidos que tiene el niño, desde los primeros meses de su vida (Cambón, et al, 2007). Más adelante en el siglo XIX, aparecieron teorías educativas que mostraban la importancia de la educación en esta franja etaria y surgieron precursores de la educación inicial como fueron las concepciones de Froebel, Montessori, las Hermanas Agazzi y Decroly, entre otros (Petingi, 2002). Uno de ellos, Froebel se interesó por destacar la necesidad de instruirse en conocer al niño, proponiendo que este pueda actuar libremente (Mara, 1996). También, consideraba que el niño se desarrollaba por etapas y que era necesario que la educación se ajustara a ellas, mostrando que el niño en su espontaneidad y libertad demuestra su creatividad, hallándose a sí mismo. Propuso también que era importante estimular el proceso sensorial, como el lenguaje tanto verbal como no verbal, mostrando mucho interés en el dibujo, la música, las rondas, el modelado, que

permitieran el desarrollo visomotor. Creó instituciones educativas llamadas Kindergarden y le dio un lugar primordial a la importancia del juego (Petingi, 2002). Fue también pionero en el movimiento de la escuela nueva. Apuntaba a una infancia cuestionadora, llena de preguntas, relacionando esa capacidad con la inteligencia (De León, 2012). El movimiento de la escuela nueva se basaba en el respeto al niño, en la importancia de la actividad lúdica, en la participación de su propio aprendizaje de manera activa y en proporcionar un ambiente de libertad (Petingi, 2002).

Otras de las precursoras fueron las hermanas Agazzi, que proponían mostrar al niño en su propio ambiente, revelando sus necesidades. Utilizaban como materiales los de la vida diaria o los de desecho dándole múltiples usos. Creían que tanto la vida familiar como la social eran parte de la educación y le daban vital relevancia a ello (Petingi, 2002).

María Montessori por ejemplo, pensaba que la libertad en el actuar permitía al niño desarrollarse, favoreciendo lo espontáneo en él (Mara, 1996). Ponía especial énfasis en crear ambientes cognoscitivos que permitieran alcanzar los aprendizajes, creando mobiliarios acordes a las edades para su buen desarrollo. Propuso también el rol de observadora de la maestra, asistiendo al niño solamente cuando este no pudiera hacerlo por sí solo. Su concepción del niño fue la de un ser individual con sus propios ritmos (Petingi, 2002). Al modelo de Montessori se lo designa como “Pedagogía científica”, pues se apoya en la observación del niño objetivamente (Narváez, 2006). Decroly otro precursor, pensaba que el educador era un mediador entre el entorno y el niño (Mara, 1996). El rol de éste era de guía y dándole también suma importancia a la estimulación de los sentidos (Petingi, 2002).

Las concepciones de los pioneros en el campo educativo no sólo son revolucionarias para su tiempo sino que se anticiparon a una idea sobre la educación del niño en sus primeros años, que fue desarrollada y científicamente fundamentada en épocas muy posteriores a las que ellos vivieron (Petingi, 2002, p.67).

En nuestro país, la preocupación por la educación inicial surge fuertemente por el año 1864 con reglamentos que permitían generar “Párvulos”, hasta que se pudieran crear centros preescolares. José Pedro Varela se preocupó aspirando a la creación de centros educativos para esta franja etaria, brindándole atención desde el nacimiento (MEC, 2014). Por ello, en su publicación “La Educación del Pueblo” le dedicó capítulos a su construcción, proponiendo que es de vital importancia la formación de los docentes en el trabajo con niños pequeños, interesándose en el trabajo del Kindergarden de Froebel. Por tal motivo, las autoridades del momento le piden a la

maestra Enriqueta Compté y Riqué que viaje a Europa y que estudie e investigue la manera que estos Jardines trabajan en países como Alemania, Francia, Bélgica entre otros (Mara, 1996). A su regreso inaugura el primer Jardín de infantes de carácter público del Uruguay y de América Latina en el año 1892, que atendía a niños entre 3 y 5 años de edad (Cambón et al, 2008) (De León, 2012, p,76). Esto fue visto como un centro modelo basado en la metodología froebeliana y apoyado por las ideas de gratuidad y laicidad de Varela (Mara, 1996).

Para la maestra Compté y Riqué su concepción de niño estaba basada en el entendimiento de éste como sujeto. Esto fue una idea vanguardista para aquella época (MEC, 2014). Bajo la reforma educativa Vareliana y con las nuevas leyes educativas se instala la corriente pedagógica de la escuela nueva. Este movimiento ubica a los docentes de una manera no tradicional situando a los niños en el foco del aprendizaje. El niño deja de ser pasivo y se vuelve un ser activo en la transferencia del conocimiento, solicitando un personal capacitado para sus demandas (MEC, 2014).

Se basa en un ambiente libre respetando tanto su individualidad como la espontaneidad. Los aportes teóricos de la Escuela Nueva, como el respeto, la estimulación, autonomía y participación se mantienen en la actualidad (Petingi, 2002).

Tal reivindicación de la Escuela Nueva la hacemos al verla como una nueva perspectiva en el abordaje de los problemas de la educación en general; en tanto expresión de un conjunto de principios que sirvieron de base para rever las formas tradicionales de enseñanza –a partir de una nueva valoración de la infancia– y para, en un sentido más amplio, poner en sintonía las funciones de la institución escolar ante las emergentes exigencias de la vida social. (Narváez, 2006, p. 636).

Las primeras escuelas en utilizar este movimiento en el mundo fueron de índole privada en varios países de Europa (Narváez, 2006), mientras que en nuestro país la diferencia radicaba en que la escuela aquí era pública, asistiendo niños de diferentes clases sociales, sin distinción de sexo bajo el orden de libertad (Compté y Riqué, 1926) (Demarchi, 2010, p.40). Esta corriente también tuvo la influencia más adelante de John Dewey con su expresión “aprender haciendo”, basándose en los intereses que traen los niños como promotores de la educación (Narváez, 2006).

Por esos tiempos, a fines del siglo XIX, el Jardín de infantes de Montevideo como institución libre y oficial permitió desarrollar programas que satisfacían a los intereses del niño y sus características individuales obteniendo los conocimientos básicos de la

ciencia y de costumbres para la vida en sociedad (Compté y Riqué, 1926) (Demarchi, 2010, p.38).

Apenas di comienzo a las funciones de la escuela, manifesté a mis compañeras de trabajo, que el niño debería ser atendido y estudiado individualmente, tomando nota de todas las manifestaciones que le fueran características, en el orden físico, intelectual y moral; pero en este principalmente, siempre que hubiera ocasión, porque a mi entender, los sentimientos humanos, son los que requieren más vigilante, la obra de la educación (Compté y Riqué, 1926) (Demarchi, 2010, p.43).

La educación inicial fue escasa en sus comienzos y no se le daba la notoria importancia de hoy en día (MEC, 2014). Durante cincuenta y cuatro años fue la única institución educativa en nuestro país a nivel de educación inicial (Mara, 1996).

Con la inclusión de la mujer al mercado laboral y el predominio de teorías tanto pedagógicas como psicológicas se incrementó la importancia de dicha educación en los primeros años de vida (Cambón & De León, 2008). Se concibió en un primer momento a la educación inicial de índole más voluntarista, más pensada para evitar la mortalidad infantil y bajar sus índices, que como algo pedagógico (MEC, 2014).

El país de Varela, ese país que tuvo lugar y cita entre 1876 y 1950, el país de una sociedad embarcada y comprometida con un esfuerzo global por la universalización de la educación, explica el ideario colectivo asociado a ella. También explica, y con razones sobradas, la sensación de éxito nacional, regional y continental que nos invadió durante muchísimos años. (MEC, 2014, p 197).

Una segunda etapa en la educación de nuestro país aconteció durante el periodo autoritario y luego del mismo en 1985, ya que en ese año se aprueba una ley de emergencia creando la Administración Nacional de Educación Pública conocida como ANEP (MEC, 2014). Se apuntaron a nuevas propuestas en el ámbito público, creando en 1988 el plan CAIF y más adelante el Programa Nuestros niños de la IMM, entre otros. Paralelamente a esto durante los '90 se realizó la reforma educativa que en el caso de la educación inicial la universalizó a partir de los 4 años de edad (Cambón et al, 2007), pensando sobre todo en entender la relación escuela-sociedad y el rol o trabajo docente, especialmente con los sectores pobres de la población (Bordoli, 2015).

A partir de la Convención de los Derechos del niño en el año 1989, se fortalece la idea del niño tal como sujeto de derecho involucrando tanto a la familia como a la sociedad y al Estado (MEC, 2014), expresando que los mismos deben ser

protagonistas en su vida y no solamente favorecidos por la protección o cuidado que los adultos le puedan ofrecer (De León, 2012).

A partir del año 1996, las guarderías y otras instituciones relacionadas a esta franja etaria deben inscribirse bajo la norma del Ministerio de Educación y Cultura, el cual inspecciona el buen funcionamiento de estos centros (MEC, 2014).

En el año 2003, se aprobó un proyecto por la UNESCO del Ministerio de Educación y cultura para la organización de la educación privada en el nivel inicial, respetando la diversidad, la protección familiar, la no discriminación, etc. (MEC, 2006).

Por los cambios acontecidos en la sociedad, los roles familiares van cambiando y por tal motivo se crean instituciones que puedan ayudar a las familias. Por eso es importante que en los centros se pueda coordinar y complementar a estas con sustento pedagógico. Las características de los niños más pequeños entre el nacimiento y los treinta y seis meses de edad hizo que se creara en nuestro país un programa de diseño curricular para esta franja etaria que tuviera en cuenta las necesidades de crecimiento y desarrollo naturalmente. Este diseño curricular, aún vigente, intenta brindar pautas sociales, psicológicas y pedagógicas para trabajar con estos niños (MEC, 2006), convirtiéndose en documento oficial para instituciones tanto públicas como privadas, con el objetivo de mejorar las practicas educativas, promoviendo aprendizajes representativos (Garibaldi, 2006).

A su vez en enero del año 2009 se promulga una nueva ley en educación 18.437, la cual manifiesta que es un derecho humano esencial autenticado desde las políticas públicas (De León, 2012), estableciendo también la obligatoriedad de la educación para niños entre cuatro y cinco años (MEC, 2014).

En el marco de las nuevas preocupaciones educativas, se entiende que es necesario poder vincular los documentos oficiales vigentes con la construcción de otros marcos curriculares también de carácter oficial. Por tal motivo, se confecciona el Marco Curricular para la atención y educación de las niñas y niños uruguayos desde el nacimiento hasta los seis años, conservando los programas vigentes. Este documento constituye la visión del país que se espera, respetando a cada niño y formando al ciudadano (Lustemberg, 2014).

En él se marca la importancia de reconocer los vínculos afectivos en la primera infancia, generando ambientes cómodos, con un clima de independencia, apoyados en los hábitos saludables, en la alimentación, el juego, el descanso y el auto cuidado que impulse el desarrollo (Cambón et al, 2014).

Se reflexiona también sobre la importancia del primer año de vida del niño, ya que desde su nacimiento traen iniciativas e intereses que deben ser acompañados por adultos que permitan el respeto, en su maduración y desarrollo (Cambón et al, 2014).

Se promueve también que el niño o niña pueda conocerse a sí mismo como ser único, desarrollando sus habilidades sociales, emocionales y de autonomía. Es necesario que pueda explorar su ambiente habitual a través de la investigación que favorezca su curiosidad e interés. Se establece un modelo de atención de manera integral que satisfaga las necesidades del niño; que genere la participación de sus familias y de toda la comunidad; reconociendo que cada niño es diferente en intereses y capacidades. Se necesita también ambientes propicios para el cuidado y atención de estos adquiriendo el juego vital importancia ya que a través de él se tiene oportunidad de aprender. Se debe respetar los intereses de los niños con personas adultas que puedan escuchar las diferentes necesidades que estos plantean; una escucha que pueda entender gestos, emociones, sentimientos así como los mensajes gráficos y corporales. Principalmente que se le permita interesarse e involucrarse en el mundo que lo rodea como protagonista (Cambón et al, 2014).

Hoy nuevamente sentimos aquella necesidad; nuevamente vinculamos la educación —a su universalización, pero sobre todo a su capacidad de formar ciudadanos— a los medios capaces de llevarnos como sociedad a un nuevo nivel. Y hoy nuevamente sentimos que una educación de calidad y generalizada es una necesidad urgente y una condición necesaria para el desarrollo nacional (MEC, 2014, p, 197).

4. Innovaciones Educativas.

4.1. Conceptos de innovaciones en el ámbito de la educación.

Como se ha visto anteriormente nuestro país permanentemente ha buscado maneras de pensar sobre la educación, muchas veces con ideas audaces para la época.

De modo universal la educación se adapta a los movimientos que se van dando en el mundo a lo largo del tiempo. “La educación está inmersa y se debate en un mar de paradojas, tensiones y contradicciones. Entre los nuevos vientos y exigencias de la modernidad; y las inercias y miserias de la tradición” (Carbonell, 2008, p.8). La escuela como tal es una de las herramientas que tiene la sociedad en su conjunto para transmitir conocimientos (Bassedas, Huguet & Solé, 1998). Esta tiene una sólida tradición cultural y tiene también una rica memoria pedagógica, estas tradiciones se deberían preservar, pero realizando las relecturas correspondientes según el contexto histórico en el cual se vive, admitiendo que esas huellas pasadas permitan construir un futuro mejor (Carbonell,2008).

como en toda transición, lo viejo y lo obsoleto predominan, y siguen apareciendo como “lo seguro”, “lo efectivo”, como “lo eficiente” o inclusive como lo “percedero”. Pero al mismo tiempo está madurando un nuevo ciclo de realidades de diferentes signo y contenido, de explicaciones distintas, con la organización de una expresión social de sujetos diversos y diferentes en una plataforma tecno-eco-nómica que tiene en perspectiva la total reorganización de la sociedad. (Didriksson, 2001, p. 10)

Se habla de que las instituciones educativas al igual que otras tipos de instituciones no tienen un mecanismo que funcione a la perfección, encontrándose grietas, fisuras y anomalías, que pueden aprovecharse para darle a las mismas otras funciones y rumbos. (Carbonell, 2008). Por ello las innovaciones educativas surgirían frente al reconocimiento de la crisis y el deterioro que sufren (Díaz Barriga, 2009). Desde situaciones problemáticas, generando rupturas epistemológicas (Baroni, Fachinetti, plachot & Ruiz Barbot ,2007), e involucrando una reforma del pensamiento que permite concebir cambios en el esquema de las estructuras del conocimiento (Contrera, 2001).

Ahora bien la palabra innovación aparece allí, pero ¿Qué es realmente una innovación educativa?

Para comenzar es bueno recalcar que dicha búsqueda conceptual trae aparejado argumentos polémicos (Domínguez, 2007). En esta línea Adúriz (2007) refiere que el

concepto es polisémico, multívoco y complejo, quedándole otorgado a distintos sentidos, "...genera diferentes interpretaciones. Ofrece distintas lecturas, que van más allá de su raíz latina in novum –ir hacia lo nuevo-..." (Demarchi, 2007, p. 29).

Dicha esta explicación: "...la innovación educativa se concibe como un conjunto de ideas, procesos y estrategias, más o menos sistematizados, mediante los cuales se introducen y provocan cambios en las prácticas educativas vigentes" (Carbonell, 2008, p. 62). Es un proceso donde están implicadas las personas, su entorno y las instituciones presentes en un espacio y tiempo específico, envolviendo alternativas en las prácticas educativas (Moreno, 2000), no pudiendo producirse fuera de dichos contextos concretos, ya que esta surge frente a situaciones de índole institucional, áulicas o curriculares que tienen una estrecha relación con situaciones vinculares (Baroni et al, 2007). Comprenden la selección y la organización de elementos como la gestión institucional, la enseñanza, impactando en más de un ámbito según los problemas y los requerimientos que necesitan respuesta integral (Barraza, 2005).

Innovar ha sido considerado renovar pedagógicamente, mejorar, pensar. Rescatar aquello dejado de lado, modificar lo ya dado y ocasionar quiebres. Representar distintas concepciones de enseñanza y también de aprendizajes. Transformar e iniciar planes de cambio (Baroni et al, 2007). Para que estas nuevas prácticas áulicas se vean como algo innovador deben estar repletas de sentidos e intencionalidades. Esto en un primer momento necesita de un estudio detallado de la situación de partida y en segundo término, la voluntad de cambiar esa situación, para intentar mejorarla apoyada en el colectivo, que encuentra tanto insuficiencias como insatisfacciones; como tercer momento el poder diseñar y poner en marcha los cambios producidos y por último la necesidad de un proceso de ajuste, de difusión de lo alcanzado (Adúriz, 2007).

Mergalef et al. (2006) refieren que las innovaciones tienen ciertas características a tener en cuenta, ampliando así el complejo concepto polisémico.

- Supone una idea percibida como novedosa por alguien, y a su vez incluye la aceptación de dicha novedad
- Implica un cambio que busca la mejora de una práctica educativa.
- Es un esfuerzo deliberado y planificado encaminado a la mejora cualitativa de los procesos de aprendizaje.
- Conlleva un aprendizaje para quienes se implican activamente en el proceso de innovación.

-Está relacionado con intereses económicos, sociales e ideológicos que influyen en todo proceso de innovación- . (Mergalef et al, 2006, p. 16)

Algunas de estas características se encuentran enlazadas con las distintas acepciones que contiene la palabra innovación, como son novedad y cambio. Se suele creer por ejemplo que novedad es sinónimo de innovación, ya que el termino en su raíz implica dicha palabra, pero esto puede ser engañoso si no se utiliza la crítica como forma de filtrar si realmente es productora de legitima innovación, ya que puede pasar que no todo lo novedoso realmente sea innovador (Domínguez, 2007). Lo nuevo se considera que puede producir mejoras, pero en realidad se buscan avances importantes en las innovaciones y no solamente transformaciones que puedan ser superficiales. Contiene nuevas formas de realizar algo que ya fue utilizado en algún momento, pero se reutiliza combinando, introduciendo diferentes componentes (Moreno, 2000). Al parecer en un primer momento la innovación busca una mejora aunque no siempre lo logra y este es el riesgo que deben tomar los docentes en su acción de innovar (Sánchez, 2005). Estas mejoras puedan ser otorgadas a modos organizativos, recursos etc. (Barraza, 2005). No deben ser pensadas solamente como nuevos medios, pudiendo ser de múltiples tipos, abarcando lo organizacional, los contenidos, los objetivos, lo técnico, lo docente, etc. (Arocena, 2001). La novedad puede ser fundada desde la visión del proceso del grupo de actores que la llevan a cabo (Neirotti & Poggi, 2004).

La palabra cambio también está involucrada con el término innovación, como una característica y sinónimo. Este vocablo, por ejemplo es calificado como descriptivo y de uso genérico, habla de variaciones de una estructura sin que envuelva una evaluación de calidad sobre éste (Neirotti & Poggi, 2004). Puede, ser también considerado como un evento o una situación que se observa, que puede sufrir modificaciones, que pasa de un estado a otro (Sánchez, 2005). Un cambio puede ocurrir aunque no esté reflexionado, porque hay múltiples factores que pueden modificar una situación. Sin embargo la innovación es algo más pensado, más considerado, más organizado y más un hecho de las propias iniciativas, que de un cambio que suele ser más espontáneo (Barraza, 2005). Sin embargo cambiar sin un fundamento valido no tiene sentido sin una innovación que lo lleve a la práctica y sin la certeza de los aciertos y las restricciones que el proyecto pueda tener (Díaz Barriga, 2009).

Este estado a nivel educativo puede ser de muy diversa índole, nivel y tipología, como las prácticas diarias en el aula, la interacción profesor-alumno, los contenidos de un tema

concreto, la disposición del aula, el organigrama del centro, las modificaciones en el horario lectivo, el sistema educativo, ...etc. (Sánchez, 2005, p. 643)

Continuando con las diferentes acepciones que se encuentran ligadas a la palabra innovación y que la involucran con conceptos polisémicos, encontramos a Barraza (2005) que refiere que desde lo terminológico de las palabras innovación y reforma, las diferencias no son precisas y que por eso en muchas oportunidades se la usa como sinónimo, ya que dichos conceptos se relacionan con órdenes de cosas preexistentes y envuelven la posibilidad de cambio. Estos últimos en una reforma establecen políticas educativas que puede estipular el Estado (Neirotti & Poggi, 2004). “Las diferencias entre innovación y reforma tienen que ver con la magnitud del cambio que se quiere emprender. En el primer caso se localiza en los centros y aulas mientras que en el segundo afecta a la estructura del sistema educativo en su conjunto (Carbonell, 2001)” (Hevia, Hirmas & Peñafiel, 2002, p. 21). Las políticas estatales promueven reformas educativas, pero el impacto de ellas depende de que tan innovadores pueden ser los centros, las instituciones; ya sea porque ya eran innovadores o porque la reforma ha originado que lo sean (Neirotti & Poggi, 2004). Detrás de las políticas educativas, para establecer las posibles innovaciones, se deja en manos de los especialistas el trabajo de coordinar las mismas. Esto se realiza a través de orientaciones de índole ideológicas, utilizando contribuciones de distintos autores que puedan fundamentar la propuesta y desde la experiencia propia de cada uno (Díaz barriga, 2009), encontrándose así en muchas oportunidades que se continúa instalando o hasta exigiendo en una única dirección el trabajo desde los especialistas hacia los docentes (Díaz Barriga Arceo, 2010).

Detrás de toda reforma hay referentes ideológicos, políticos y culturales, explícitos u ocultos, relaciones de poder, de hegemonía y subordinación, que expresan las alianzas y la correlación de fuerzas que se establecen entre los distintos partidos políticos, sectores educativos y poderes fácticos. Son hijas de un tiempo histórico y de un territorio, aunque no siempre saben o quieren leer y comprender estos contextos. Mientras que las innovaciones se localizan en el aula y en el centro – dentro de un contexto micro- y la iniciativa suele corresponder al profesorado, las reformas inciden en el conjunto del sistema educativo y las propone y lidera la Administración educativa. (Carbonell, 2008, p.95)

Por todo lo observado anteriormente, no es fácil delimitar lo que es una innovación en este ámbito, ya que por momentos ha estado involucrada la institución educativa con la intervención de expertos y en otros casos con la participación del colectivo docente y ha sido también implicada con la inclusión de niños al sistema, etc. (Neirotti & Poggi, 2004).

Por ejemplo para autores como Díaz Barriga (2009) la innovación puede representar un nuevo medio técnico o denominar de manera distinta a una antigua propuesta pero lo más importante sería su sentido pedagógico. De tal manera "... sólo el saber didáctico permite hallarlo, sólo el saber didáctico permite reconocer cuando lo viejo o lo criticado ha reaparecido en el escenario de la educación con tal o cual propuesta de innovación" (Díaz Barriga, 2009, p. 54). Se entiende por esto que una innovación en la didáctica produce un cambio en las formas de enseñar tal o cual disciplina (Adúriz, 2007). Puede ser reinvención o en algún caso invención, pero mayormente una re contextualización y una interpretación de las experiencias que terceros han pensado o trabajado (Neirotti & Poggi, 2004)

"La innovación educativa es el resultado de un proceso de búsqueda, promovido intencionalmente desde <<la gestión institucional>>; está ligada a tensiones internas que inciden en la construcción de la identidad y en el ejercicio de la autonomía... (Moschen, 2005)" (Demarchi, 2007, p.29). Pensar en poder innovar nos remite a la praxis, a un hacer argumentado y lógico (Adúriz, 2007).

"Innovar supone imaginar, crear, poner en marcha, gestionar, evaluar productos y procesos y, a la vez, tenérselos que ver con un sistema de interacciones entre ideas y entre personas..." (Adúriz, 2007, p. 34).

4.2- Protagonismo docente en las Innovaciones educativas.

Las innovaciones educativas no pueden ser llevadas a cabo sin personas que las propongan, los docentes parecen ser parte fundamental de dicho proceso.

Autores como Baroni et al (2007) afirman que: "innovar en tiempos de incertidumbre y vertiginosidad es <<juntarse>> con otros docentes, de otros espacios curriculares a compartir experiencias, pensar la práctica y construir nuevas practica" (p.137). Nos encontramos influenciados por la tecnología, que lleva a un entorno complejo que permiten mutaciones tanto sociales como culturales desafiando el trabajo de los educadores, su imaginación y creatividad (Cambón & De León, 2008). Una innovación debe responder a las solicitudes que demandan la sociedad con una mirada delicada y hallar sujetos que las promuevan y valoren (Díaz Barriga Arceo, 2010). Los docentes como tal son los que originan el deseo de promover el conocimiento y el saber, transfiriéndolos, provocando una tensión entre su forma de ser educador y el poder ser investigador así como también el comprender lo que es enseñar y su propio aspiración de saber (Baroni et al, 2007).

Ahora bien se desprende allí ¿Qué es enseñar?, se podría pensar que enseñar es ayudar a que otras personas puedan adquirir elementos tanto culturales como simbólicos tomando inspiraciones y motivaciones de manera propia (Baroni et al, 2007). Los maestros no solamente deben poder transmitir a los otros habilidades de índole técnicas sin que también debe poder dar a conocer el mundo en el cual vivimos, tanto social, individual como natural (Bruner, 1997).

Enseñar es ofrecer al alumno condiciones y oportunidades de aprendizaje para que, por si mismo, vaya construyendo el conocimiento, desde sus propias necesidades e intereses, a su propio ritmo, en interacción permanente consigo mismo, con los demás y con los problemas y desafíos que le plantea el medio. (Aguerrando & Pogré, 2001, p.24)

Estos desafíos del medio hacen que se redefina la labor docente, así como su formación y su desarrollo técnico. Al parecer la manera tradicional docente impartiendo currículos conservadores resulta en estos tiempos inoportuna, ya que los alumnos están en permanente contacto con la información por diferentes medios llámese estos Internet, televisión, etc., no permitiendo que los educadores estén al margen de estas nuevas realidades (Vaillant, 2005). Aunque todavía se piensa a los docentes solamente dentro del aula, ocupados por las tareas didácticas, responsables del currículo bajo las capacitaciones y orientaciones que les han ofrecido, actuando bajo las normativas y el control actual, dentro de una cultura del sistema (Robalino, 2005). El rol docente está siendo interpelado por la nuevas realidad por lo cual ellos se encuentran con la necesidad de buscar otros modos de enseñar de los ya conocidos (Aguerrando & Pogré, 2001).

Al docente se le puede delimitar como un profesional pedagógico, asumiendo un perfil mediador entre el sujeto aprendiente y el objeto que se intenta conocer, como un tutor que lleva a cabo el aprendizaje, dominando el saber que opera, reflexionando, cuestionando y entendiendo las distribuciones del conocimiento (Zapata & Ceballos, 2010). Los maestros en su actividad son intelectuales y pueden percibir los conflictos que tiene la sociedad actual (Díaz Barriga, 2009), aunque no son uniformes, ya que este sector esta combinado por sujetos que son distintos tanto en su status social como en valores u opiniones sobre su labor (Tedesco, 2009).

La idea del docente individual encerrado en el aula, al margen de la responsabilidad social de la educación y la escuela frente a las familias y las comunidades, está en crisis, como lo está también la clásica división entre lo que piensan y los que hacen, entre los que planifican y los que ejecutan. Esta perspectiva ha orientado el papel que las reformas educativas le han asignado al docente y la manera cómo se ha intentado mejorar la calidad de su trabajo. (Robalino, 2005, p. 10)

Si bien los docentes no dejan de ser miembros de un grupo educativo, no debería su trabajo reducirse solamente a lo técnico o a lo pedagógico. Es necesario poder ver sus prácticas en la sala donde su labor se determina. Si se pretende innovar, esto debe tomarse en cuenta (Díaz Barriga Arceo, 2010), permitiéndoles dedicarle tiempo, dentro del horario escolar, para perfeccionar su actividad (Aguerrando & Pogré, 2001). Es importante entonces, según Díaz Barriga (2009) la construcción de espacios colectivos como forma de darles a los docentes, la posibilidad de reflexionar sobre el trabajo en los centros, así como también la importancia de apoyo de las instituciones educativas para llevar a cabo la innovación.

En este punto de vista Ezcurra (1994) afirma: “se apunta muy poco a la necesidad de un *autodiagnostico colectivo, grupal*, de la propia práctica, como paso fundante de la *desestructuración concreta de estereotipos* (rutinas, burocratizaciones) sin la cual *no hay innovaciones posibles*” (p.19). Cualquier idea innovadora es adaptada de forma rápida por las autoridades educativas y escolares pretendiendo que el maestro pueda llevarla a cabo inmediatamente (Díaz Barriga, 2009). Se necesita entonces, darle otro sentido a el papel social del educador, involucrando compromiso en su tarea, con permanente curiosidad sobre lo que sucede en su entorno, que le facilite una actitud de investigación permanente de soluciones (Gimeno & González, 2003). El profesor aparece como el eventual responsable del éxito de las innovaciones que se dan, ya que es el encargado de concretarlas en el aula (Díaz Barriga Arceo, 2010).

Para Hevia, Hirmas & Peñafiel (2002) refieren que el éxito está relacionado a que los docentes tienen que ser reflexivos y críticos para no repetir elaboraciones hechas por personas ajenas a las instituciones y que en ocasiones no representan las necesidades de aprendizaje de los estudiantes en todos los contextos. Por tal motivo, se requieren profesores preocupados, muy motivados, preparados para realizar críticas al sistema en general, que cuestionen el sentido de las instituciones; su filosofía y su política (Gimeno & González, 2003), así como también se necesita que la crítica parta de la realidad diaria de los docentes y que sea vista como algo que realmente se pueda realizar; que sea útil y que muestren los propósitos que para el docente posee la educación (Martín Díaz, Gutiérrez Julián & Gómez Crespo, 2013).

...venimos sosteniendo el principio didáctico de que el docente tiene que resolver la estrategia de aprendizaje de acuerdo con la situación que observa en el desempeño de cada grupo escolar; que no hay una receta universal; que el mejor instrumento de reflexión didáctica del docente es la posibilidad de tomar conciencia de las limitaciones que tiene la propuesta de enseñanza que adoptó, porque toda propuesta de enseñanza tiene sus

aciertos y sus deficiencias, aspecto que por lo general es negado por completo. (Díaz Barriga, 2009, p.69)

Si bien, los docentes son sujetos fundamentales en las innovaciones, tanto para llevarlas a cabo como para sostenerlas en el tiempo, pueden ser también los principales agentes de resistencia a ellas (Carbonell, 2008). Si durante la puesta en marcha de la innovación hay un buen clima laboral ente ellos, es muy factible que los más curiosos se quieran involucrar, pero si esto no sucede es muy probable que los docentes que no encuentran sentido a la innovación, prefieran continuar utilizando sus recursos y sus reglas ya conocidas (Ezpeleta, 2004).

Porque los docentes solemos aferrarnos a nuestro rol tradicional de <<explicadores>> y <<evaluadores>>. Y nos parapetamos en todo tipo de escudo teórico, tecnológico o pragmático para defendernos de los cuestionamientos que amenazan nuestras certezas. Defendemos nuestras <<territorialidades>>, no animándonos a transitar caminos nuevos de encuentros y cooperación, en los que nuestros saberes pueden ser puestos en entredicha y nuestros poderes disputados o compartidos por otros. (Gatti, 2007, p. 24)

En consecuencia, para que un educador sea innovador se necesita que sea capaz de inducir a la curiosidad, creando entornos propicios para ello, permitiéndose estar en riesgo, en conflicto, en permanente aventura (Carbonell, 2008).

Se requiere ante todo un docente que se atreva a asumir riesgos y pruebe nuevas formas de enseñanza, que reflexione sobre su práctica para transformarla, que valore las diferencias como elemento de enriquecimiento profesional y que sea capaz de trabajar en colaboración con otros docentes, profesionales y familias. Un docente que personalice las experiencias comunes de aprendizaje, es decir: que conozca bien a todos sus alumnos y sea capaz de diversificar y adoptar el currículo; que plantee diferentes situaciones y actividades de aprendizaje; que ofrezca múltiples oportunidades; que tenga altas expectativas respecto al aprendizaje de todos sus alumnos y les brinde el apoyo que precisan, y que evalúe el progreso de estos en relación a su punto de partida y no en comparación con otros. (Blanco, 2005, p. 176)

4.3. Institución escolar, actores, evaluación en las innovaciones.

Como ya hemos visto, los docentes tienen un rol protagónico en la puesta en marcha de las innovaciones educativas. Si bien esto es así, se necesita de la reflexión crítica de su práctica para transferirla a la institución educativa y como consecuencia producir una transformación, no solamente como mejora en la forma que estos puedan enseñar, sino que también transformar la relación que pueda tener la institución con la comunidad (Hevia et al, 2002), transitando por diferentes actores y

sectores (Ezpeleta, 2004), surgiendo así otros componentes a tener en cuenta. La escuela tiene el desafío de poder establecerse en una organización y en una comunidad que se instruye, con compromiso con las innovaciones para re explicar su papel social y mejorar la calidad de la enseñanza, que es lo que exige la sociedad (Haché & Valeirón, 2003).

Las instituciones como tal, están encargadas de sostener la calidad de los aprendizajes (Ezpeleta, 2004). Esta calidad se puede calcular a través de las relaciones y proximidad que tienen las diferentes personas que la componen como también la fuerza de los vínculos con aquellos sujetos que están implicados en la innovación (Carbonell, 2008).

Porque cualquier colectivo o institución - léase aula, centro, comunidad local, equipo docente o red educativo y social- precisa de lazos, complicidades y rituales de paso compartidos para ir forjando su propia identidad, reforzar su sentido de pertenencia a una colectividad y planear y soñar proyectos de futuro.(Carbonell, 2008, p. 10-11)

Se encuentra aquí que aquellas innovaciones que son más efectivas, se hallan dentro de tradiciones pedagógicas muy fuertes y cuentan con un apoyo institucional de igual medida (Neirotti & Poggi, 2004). Para transformar la educación y también el modelo de docencia es necesario una tarea colectiva, donde pueda estar involucrada el Estado, pero en realidad se necesita a toda la sociedad (Vaillant, 2005). La escuela por si misma puede establecer el dialogo ente todos, utilizando varias rutas y acercamientos (Carbonell, 2008).

...los proyectos de formación e innovación deben ser *colectivos*, deben contar con el apoyo, o al menos la presencia, de los equipos directivos, ya que afrontar proyectos de innovación no puede ser un trabajo individual y voluntarista, y se necesita un *liderazgo pedagógico* y un respaldo organizativo. Se debe ir hacia una cultura profesional basado en la *colaboración*. (Miralles, Maquilán, Hernández & García, 2012, p. 22)

Se debe entonces poder comparar los intereses que tienen los múltiples actores educativos, así como también las visiones de éstos, llamándose actores a los administradores, a las familias, al alumno, al profesor, a los expertos. (Carbonell, 2008). Dichos actores envuelven la visión de que cada uno puede eventualmente transformar la institución educativa como también conservar o afianzar lo que ya estaba instaurado (Frigerio & Poggi, 1992).

Las autoridades pueden avalar y permitir que se den las condiciones necesarias para que funcionen o surjan las innovaciones, generando incentivos para su

institucionalización; esto permite garantizar que se pueda sostener en el tiempo (Neirotti & Poggi, 2004). Es inevitable apoyar los proyectos porque estos no suelen ser a corto plazo, pues se necesita tanto tiempo para reflexionar sobre las propuestas y planificarlas, así como también de disponer de dinero (Miralles et al, 2012).

... centrar la mirada en el establecimiento como el lugar donde se produce la educación, significa un importante avance en la visión política del quehacer pedagógico; pero que reducir la visión del establecimiento al solo quehacer pedagógico, entraña el peligro de un freno estructural al cambio de la escuela. (Ezpeleta, 2004, p.421)

Para innovar es importante seleccionar frente a las modas o posibles presiones del momento, ya que muchas veces las propuestas de cambio vienen de afuera sin generar procesos duraderos (Neirotti & Poggi, 2004), ya que un riesgo que se puede dar y frenar una innovación es el hecho de una permanente búsqueda de distintas prácticas que no permiten darle el tiempo que se necesita para poder analizar, evaluar resultados, observar los aciertos y ver los errores (Demarchi, 2007).

Es importante también ver y considerar las condiciones del trabajo, como puede ser la cantidad de alumnos, hábitos laborales, contextos ambientales, materiales utilizados, etc. (Díaz Barriga, 2009).

Por lo cual se necesitan procesos de evaluación que permitan identificar problemas, deficiencias y logros para proyectar posibles soluciones o para fortalecer los logros obtenidos (Frigerio & Poggi, 1992), permitiéndose una evaluación crítica, del antes, del durante y del después de la práctica educativa (Adúriz, 2007). Se necesita entonces, una evaluación permanente y una documentación precisa que admitan modificaciones y permitan ver si es oportuno o no dichas prácticas, por lo que puede ser pertinente la realización de un documento previo del proyecto como forma de compromiso (Demarchi, 2007). Es una etapa de aprendizaje e inevitable para poder repensar sobre la labor (Frigerio & Poggi, 1992), promoviéndose a través de la transmisión de las experiencias, como puede ser la publicación escrita de ellas, ya que permite la reflexión (Miralles et al, 2012).

“El evaluar debe ser un acompañar, un analizar, un pensar, un atender. Un momento de descanso para pensar en lo que hemos realizado, en cómo nos sentimos y en qué hemos aprendido” (Fernández, 2002, p. 49).

4.4- Llevar a cabo o sostener una innovación.

Para llevar a cabo o sostener una innovación educativa por todo lo visto anteriormente se desprende que se necesita un entorno de diálogo permanente con otros que se produce desde lo colectivo en un tiempo determinado, ya sea tanto histórico como político, social o económico (Fernández, 2001). Se necesita entonces espacios de reflexión para los docentes donde se pueda trabajar sobre la labor en las aulas (Díaz Barriga, 2009). "...un maestro no puede cambiar su método mientras no tome conciencia de los puntos en los que fracasa el trabajo que realiza" (Díaz Barriga, 2009, p.114). Se debe entonces querer fuertemente mejorar la situación áulica que es insatisfactoria por los docentes (Adúriz, 2009).

Es también importante involucrar la institución educativa como apoyo a las innovaciones, sobre esto autores como Neirotti & Poggi (2004) afirman que: "El involucramiento de la escuela como institución es crucial porque cualquier intento de innovación educativa que pretenda tener impacto debe contar con una proyección de tipo institucional que le permita trascender la propia experiencia" (p.137). Puede poner en riesgo la sustentabilidad de las mismas sin la colaboración de las autoridades directivas (Carbonell, 2008).

Las innovaciones necesitan tiempo para poder desplegarse como tal y resultar beneficiosas (Díaz Barriga Arceo, 2012). Como consecuencia hay que evadir los apuros, ya que es necesario avanzar colectivamente al mismo ritmo (Carbonell, 2008), así como también se necesita de una evaluación continua que visualice fallas o logros (Frigerio & Poggi, 1992), permitiendo conocer acerca de las practicas y su eventual cambio (Moreno, 2000).

...el proceso de implementación y el éxito de una innovación educativa se parece a un puzle donde todas las piezas deben encajar. Si falla una pieza se resiente el conjunto. Y para garantizar esas necesarias relaciones e interdependencias entre todos los aspectos que convergen en la innovación, hay que sustituir las concepciones fragmentarias y las actividades aisladas por las visiones globales y las intervenciones conjuntas (Carbonell, 2008, p.64).

5- El enfoque Reggio Emilia: una mirada distinta a la primera infancia.

La práctica o historia pedagógica en Reggio Emilia se extiende en el tiempo y se puede puntualizar como una experiencia donde está involucrada toda la comunidad. Como antecedente se tiene la escuela experimental de John Dewey la cual solamente estuvo en marcha por cuatro años. Es un enfoque que atraviesa los límites, impulsa la curiosidad y deseo de nuevos caminos. Se basa en distintas teorías y diferentes disciplinas que no solo involucran a la educación, sino también la literatura, la arquitectura, la filosofía, la comunicación visual y la ciencia (Dahlberg & Moss, 2006). A principio de la década del 90, una de las instituciones basada en esta propuesta llamada Escuela Infantil Municipal Diana fue señalada como el mejor establecimiento en educación en el mundo, por lo que muchos investigadores y educadores conocieron y se interesaron en profundizar sobre este enfoque (Hoyuelos, 2011).

5.1- ¿Qué es realmente Reggio Emilia? ¿Cómo surge este enfoque?

Reggio Emilia es una ciudad del norte de Italia con alrededor de 150.000 habitantes. Es también una red de escuelas para niños pequeños, apoyada por el ayuntamiento local. Las escuelas infantiles abarcan la franja etaria entre los tres y seis años, mientras que los nidos están disponibles para los niños desde el nacimiento a los treinta y seis meses de edad (Rinaldi & Moss, 2004).

Reggio una práctica local en su totalidad, con una comunidad interesada en el proceso de una experiencia social a largo plazo (Malaguzzi, 2011).

Se ha convertido también en un fenómeno global, desde el principio de la década del 80, la muestra llamada Los cien lenguajes del niño viaja por distintos lugares del mundo junto a conferencistas que intentan mostrar la experiencia. El encanto se manifiesta por la reacción al discurso dominante a la primera infancia, que intenta estandarizar y controlar al niño. En Reggio se busca algo distinto, mostrando diversos valores y relaciones, donde cada participante de la comunidad se siente involucrado y participe en la Escuela con mucho compromiso y bajo el entorno democrático (Malaguzzi, 2011).

No se trata de un espacio productor de resultados esperables, sino todo lo contrario es un lugar donde la incertidumbre, el cuestionamiento, la transformación y la innovación están presentes (Rinaldi & Moss, 2004). Es un sistema abierto, con una organización flexible y dinámica, con una mirada constructivista, donde el sujeto va construyendo su propia manera de ver el mundo, su cultura. Con una mirada parcial, donde existen otras miradas posibles (Hoyuelos, 2004).

El enfoque surge luego de la segunda Guerra Mundial cuando se decide gestionar y crear escuelas para niños pequeños, es allí cuando el maestro Loris Malaguzzi comienza su labor. Se comenzó trabajando con niños y familias en estado delicado tanto económico como de salud. Los maestros escucharon lo que demandaban y reclamaban las familias de las escuelas; niños que tenían derechos que se debían reconocer, niños inteligentes, preparados para el éxito. Esto cambió la manera de mirar a toda la comunidad, generando entusiasmo (Malaguzzi, 2011). Para ello se tomaron aportes teóricos desplegados a fines del siglo XIX y principio del Siglo XX y de la revolución feminista (Rinaldi, 2011). Como resultado, Malaguzzi (2011) afirma: *“las cosas de los niños y para los niños se aprenden solo de los niños”* (p.28).

Ya en la década del 60 surgen las escuelas infantiles que abarcan las edades de tres a seis años, notándose que se necesitaba diferentes fuentes de investigación y teorías, ya que se observaba en la ciudad cambios a nivel de la cultura, política, costumbres, necesitando que las escuelas se ajustaran a ello (Malaguzzi, 2011). El pensamiento de Loris Malaguzzi fue evolucionando marcado por lo político y profesional. Se interesó no solamente por aquellas obras que estén relacionadas a la pedagogía si no que también por la poesía y otros géneros literarios, por el arte, por la biología y la química. Reconoció e hizo referencia a intelectuales como Piaget, Marx, Dewey, Wallon, Gramsci, Rousseau. También se interesó por Montessori, Morin, Bronfenbrenner, Freire, Freinet y Picasso, entre muchos otros. Todos ellos ayudaron a afianzar sus ideas y su manera de actuar en la educación (Hoyuelos, 2004).

Su método de estudio era como el de quien hace un puzzle sin conocer la imagen final. En realidad, no era prisionero de las ideas de nadie; le gustaba, como humanista, beber de todas las fuentes para remover sus propias aguas del pensamiento. Sacaba a relucir autores contemporáneos y constantemente los transformaba y los utilizaba para hacer con ellos un riguroso acto sacrílego <<de traición>>. La pedagogía malaguzziana es compleja: <<se permite>> interpretaciones subjetivas, divergentes e independientes sobre el mundo, en contraste con la idea de un progreso lineal y acumulativo (Hoyuelos, 2004, p.12).

La imagen de Loris Malaguzzi como una personalidad fuerte e influyente en Reggio ha perdurado luego de su fallecimiento. Su deseo de ir más allá, de descubrir nuevas relaciones amando lo complejo, las distintas miradas y sobre todo amor por la innovación hace que su huella siga presente en la actualidad. Su principal interés era la imagen que cada uno tiene del niño, siendo para él, el niño un sujeto capaz, con potencialidad, que trae desde el nacimiento recursos que permite sorprendernos. Para que esto suceda se necesita en la escuela también maestros capaces (Rinaldi & Moss, 2004). Se basa en la idea de multidisciplinaridad, con maestros y profesionales

de distintas disciplinas, creando así un compromiso mayor a lo desconocido, un compromiso ético a otros pensamientos, a otras personas apoyándose en el arte de escuchar (Dahlberg, 2004). Allí, maestros, pedagogos y talleristas despliegan todas sus facultades, dedicándose a su trabajo de una manera excelente (Gardner, 2004).

Pero también se corre el riesgo de que esas capacidades no sean aprovechadas y toda las riquezas que los niños tienen se conviertan en pobreza, por eso se necesitarían escuelas que se ajusten a los niños (Rinaldi & Moss, 2004). La concepción de niño en Reggio no solamente se basa en las riquezas si no que también en la de sujeto de derecho, interrogando cualquier modelo de niño frágil y débil (De León, 2012).

El conocimiento y aprendizaje van de la mano. El aprendizaje no es solamente transmisión de conocimiento, es una construcción propia, en permanente relación con otros que se da de manera democrática. Es un proceso de examen, de creación, de reconstrucción de teorías. Este proceso en Reggio se hace visible a través de la documentación pedagógica (Rinaldi & Moss, 2004).

La propuesta Reggiana, (enunciada así en reconocimiento a su desarrollo contextualizado) pone énfasis en el desarrollo por parte de las maestras de una experiencia de calidad educativa que, partiendo de una escucha atenta, del respeto y consideración de las potencialidades de los niños, permite reconocer el derecho de éstos a ser educados en contextos dignos, exigentes y acordes a las capacidades. Una propuesta que establece énfasis en la capacidad exploratoria, cuestionadora y reflexiva de los niños, situando al adulto en un rol de co-participante de estos procesos, donde la observación y el análisis se convierten en herramientas fundamentales desde donde se pueden promover nuevos procesos de aprendizajes y reflexión (De León, 2012, p.80-81).

5.2- La documentación pedagógica: haciendo visible el proceso de aprendizaje.

La documentación pedagógica es la manera que las escuelas de Reggio Emilia hacen visible el aprendizaje, ya que al documentar los procesos pueden ser discutidos e interpretados (Rinaldi & Moss, 2004). Como aprendizaje se entiende un proceso activo, en donde el niño puede actuar solo, desarrollando sus capacidades propias a través de las experiencias (Malaguzzi, 2011).

En la documentación se puede observar el centro del pensamiento de Loris Malaguzzi, ya que detrás de esto se encuentra la ética e ideología del concepto de educación y de las escuelas transparentes, con la imagen apropiada de la infancia. También representa el pensamiento político, ya que hace visible a la comunidad y a la

ciudad lo que ellos invierten en las escuelas. La exposición <<los cien lenguajes del niño>> simboliza un excelente modelo de documentación. En lo pedagógico se considera que Malaguzzi no ha escrito mucho intentando reducir el concepto de documentación, pero cuando la pedagogía logra certificar que el lenguaje visual como puede ser los videos, las fotografías, etc., está a la par de la escritura, se podrá descubrir la verdadera obra y experiencia reggiana (Hoyuelos, 2004).

Se fundamenta en lo que se desarrolla diariamente en las salas, en lo observado, en las acciones vivenciadas, basada en preguntas, en diseños adecuados para los niños y sus aprendizajes (Narváez Prosser, 2009). Permite dar testimonios y garantizar el trabajo individual y grupal, dejándole al niño la posibilidad de poder observar mientras está aprendiendo (Rinaldi, 2011). Certifica la reflexión en estos y permite también crear un sentimiento seguro de historia para cada profesional de cada escuela, haciendo que estos discutan sobre la calidad de su trabajo diario. Si alguna escuela en el mundo se quiere inspirar en las escuelas reggianas deben tomar la documentación en cuenta, ya que es el procedimiento mínimo para llevarla a cabo. Los maestros deben estudiar lo que los niños trabajan a través de las fotografías, escribiendo sus diálogos, presentándolos por múltiples vías de comunicación (Forman, 2001).

Se hacen visibles los procesos, permitiendo revisiones, posibles lecturas, modificando el aprendizaje en algunos casos desde lo epistemológico, ayudando a la comprensión de los niños y también de adultos. Algunos estudios evidencian que en el proceso de aprendizaje, las asistencias a la memoria se le pueden hacer a través de fotografías, videos, anotaciones, testimonios. Si a cada interpretación se le suman otras, puede ser reelaborado, recreado por otros. La documentación es interpretación, le ofrece a quien documenta y a quien lee la posibilidad de reflexionar. De una manera narrativa, se necesita el poder de la claridad, para lograr su comprensión. Para ello es necesario, un docente competente, que pueda formular hipótesis ajustadas para cada realidad, que confronte sus propios saberes con los demás. Un docente que permita la multiplicidad, que sea curioso, que trabaje en equipo, que sea parte del proceso (Rinaldi, 2009). Para ellos se vuelve una posibilidad de planificar y evaluar, dándole a los niños la oportunidad de sentirse valiosos, ya que se toma en cuenta su actuación (Rinaldi, 2011). Se registra aquello que impresiona, lo distinto, las interpretaciones de los niños. El registro fotográfico y el registro textual permiten hacer visible lo que realmente se trabaja en el grupo, reforzando el proceso grupal. (De León, 2012).

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 (Forman, 2001, p.79).

5.3- La importancia de la escucha.

En Reggio Emilia como ya se ha visto anteriormente, el niño es protagonista del proceso de aprendizaje, por eso la acción educativa no solamente será explicar o transmitir el conocimiento si no que aparece un verbo importante que es escuchar. Un escuchar que habilita a otro que tiene algo para decir, que tiene más de cien lenguajes que representan todos sus sentidos. Es un verbo que toma relevancia no solamente al registrar lo escuchado si no al interpretar el mensaje. Este es reconocido y valorizado. Escuchar también es un acto comunicativo dándole forma al pensamiento. Los maestros deben construir un contexto que permita crear teorías, curiosidades e investigación en los niños, los cuales al sentirse motivados puedan realizar el proceso de aprendizaje (Rinaldi, 2001). La escucha busca entender y no calificar, permitiéndole al niño y al adulto elaborar un vínculo personal basado en la confianza (De León, 2012), respetando al niño y respetando la manera que se relaciona con el mundo y con los otros (Bruner, 2004).

Tanto para el adulto como para los niños, para entender se necesita elaborar una teoría que se pueda interpretar, con una narración que le dé significado. Toda teoría debe ser comunicada y escuchada, allí se fundamenta la “pedagogía de la escucha” (Rinaldi, 2001). El educador a través del diálogo con los niños, está en permanente formación y se convierte en sujeto también del proceso de aprendizaje, dejando de lado la idea de autoridad (Freire, 1971).

Se piensa en una escucha sensible. Una escucha que contenga todos los códigos y símbolos en las cuales nos expresamos, que contenga los cien lenguajes. Que tenga y respete un tiempo cronológico, con silencios interiores. Una escucha que emocione, que acepte las diferencias que tienen los otros con uno mismo, que permita interpretaciones, que genere preguntas e incertidumbres. Que permita hacer visible al sujeto y enriquecerlo, permitiendo una relación de aprendizaje junto con la reflexión y el intercambio. Escuchar no es sencillo, se necesita dejar de lado los prejuicios, accediendo al intercambio con el otro, a lo desconocido y a la precariedad. Se necesita de un contexto que habilite esa escucha, desarrollada a través de las emociones, las acciones y las representaciones. La capacidad de escuchar es una

cualidad mental, que está presente en el niño pequeño, ellos tienen el tiempo para escuchar, tienen el tiempo curioso, colmado de expectativas (Rinaldi, 2001).

La escucha demanda actitud y disponibilidad. Detrás de la escucha hay emoción, diferencias y valor. (Rinaldi, 2011).

Para escuchar se necesita también un buen espacio de relaciones, un espacio agradable, un espacio ético. Por esto es necesario que las condiciones de trabajo sean acordes para que se pueda producir la escucha, con una relación numérica entre los niños y adultos que habilite el proceso, creando historias. También se necesita de maestros que trabajen juntos por un largo período de tiempo, en colaboración uno con el otro permitiendo reflexionar juntos. Es necesario escuchar a los padres y que ellos formen un espacio de actualización colectiva (Rinaldi, 2011). La documentación es el espacio en donde la escucha puede ser visible (Rinaldi, 2001). Por esto Rinaldi (2001) afirma: **“El sujeto puede ser no sólo protagonista sino relator de su aprendizaje: puede narrar cómo está conociendo y cómo los otros están conociendo”** (p. 28).

5.4- Participación infantil: el niño como protagonista.

En palabras de Hoyuelos (2004): “La pedagogía reggiana es participativa, porque cree – como le ha enseñado la tradición- que la piedra de toque del incierto y futuro destino del ser humano se encuentra en la fuerza de la comunidad” (p. 13).

La infancia debe ser vista como activa, involucrada, investigadora, que participe tanto los adultos como los niños, con sus expresiones en diferentes lenguajes (Gardner, 2004). Por eso para Malaguzzi (2011) y en Reggio Emilia la concepción de niño es de aquel que desde el nacimiento anhela ser parte del mundo, con su complejo conjunto de capacidades y aprendizajes, hábil para establecer relaciones personales, interpersonales, cognitivas, emocionales y simbólicas. Las escuelas se consideran como un servicio a la comunidad con responsabilidad compartida, un sector de encuentro donde la interacción se da entre todos. En consecuencia para Catarsi (2004), la mayor virtud del Malaguzzi es justamente el interesarse en las capacidades del niño, que se desarrolla y progresa en relación con su ambiente y con la comunidad en la cual nació y está creciendo.

El elemento fundamental en una escuela democrática es el niño como motor de cambio, por cual es necesario hacerlo protagonista (Balaguer, 2004).

En Reggio hay un fuerte acercamiento a la visión socio-constructivista, en donde el saber es interpretación y está en permanente transformación. Con la visión del niño

con potencial, reconocido como ciudadano, que construye su propio saber y su identidad constantemente. Se valoriza la idea de que todos los niños son inteligentes y competentes, por lo que sus escuelas constituyen una corriente social que busca espacios para la infancia de una manera democrática (Dahlberg & Moss, 2006). Se trata de construir juntos una identidad (Cagliari, Barozzi & Giudici, 2004).

En palabras de Rinaldi (2011) “La imagen del niño es, por tanto, fundamental en la definición de la identidad social, de la ética del sujeto, de sus derechos y de sus contextos educativos ya predispuestos para él/ella” (p. 108).

La posibilidad de elegir, adoptar es crucial en la participación infantil. Los adultos son responsables de generar procesos donde los niños puedan desarrollar sus capacidades, sus habilidades, sus pensamientos (De León, 2012). “hablar entonces de participación infantil en primera infancia es pensar en un adulto competente en su función empática, que aprenda a escuchar los intereses y opiniones de los niños” (De León, 2012, p.62).

El aprendizaje es colectivo, una experiencia, comunicativa y cooperativa en donde los niños le dan significado al mundo junto a otros niños y con los adultos. De aquí surge la idea del niño protagonista, del niño constructor de su vida (Red Solare, 2006) (De León, 2012). Los niños son verdaderos protagonistas en su aprendizaje, en su cultura, sin la intimidación de un currículo rígido, preestablecido el cual se deba trabajar en un tiempo estipulado, sino que cuentan con espacios, llamados entornos donde se da tanto el aprendizaje colectivo como individual de una manera valorada trabajando en equipo (Narvárez Prosser, 2009). Al comenzar la jornada las maestras no saben cuáles contenidos van a trabajar ese día, ya que depende de los estímulos de los niños y de la interpretación de los intereses y necesidades que el grupo haya manifestado (De León, 2012). Por eso se trabaja a través de proyectos, ya que es algo más dinámico y sensible y contiene la investigación y la búsqueda de los niños, siendo estos partícipes en todo momento (Rinaldi, 2001). Ejercitar un espacio de apoyo y respeto mutuo es lo que diferencia de estas escuelas, ya que se llega a una recíproca comprensión de las mentes de los otros (Bruner, 2004).

La participación se basa en que la realidad justamente no es objetiva, en la cual la cultura es producto de la sociedad, que evoluciona permanentemente, que cada sujeto tiene un saber de manera parcial y que en la construcción de un proyecto educativo es fundamental la visión de los diferentes puntos de vista, definiendo a la escuela como un espacio social y político (Cagliari, Barozzi & Giudici, 2004).

El niño como ciudadano tanto del hoy como del mañana, tiene derechos y es generador de su propia cultura de manera activa por lo que es capaz de contribuir con reflexiones, con interrogantes y creatividad (Rinaldi & Moss, 2004). El niño como sujeto competente debe ser escuchado, siendo parte del diálogo, tomando decisiones de manera democrática. Se coloca a la infancia como un grupo bien definido socioculturalmente y no como un mero preámbulo para la vida adulta. El niño y la niña tienen derechos como sujetos políticos, con una gran oportunidad de ejercer la ciudadanía, tienen también derechos a la protección y a la atención por parte de la comunidad, pero sobre todo tienen derechos civiles y políticos que restablecen libertades detalladas y originan su calidad de vida (De León, 2012).

...la finalidad de nuestro recorrido y de esta experiencia educativa es la de formar individuos autónomos y capaces de participar en comunidades que sepan transformarse sin negarse necesariamente a sí mismas. Individuos interesados en la humanidad, en sus fuerzas y debilidades. Personas convencidas de que el principal bien a seguir sea el de la humanidad y la universalidad compartida; personas que saben mirar hacia el universo a despecho de la tribus y de los privilegios con los cuales a menudo nos identificamos; que saben mirar hacia el futuro con optimismo, con el coraje del optimismo que los niños saben tener y saben darnos (Rinaldi, 2011, p.122).

5.5- El ambiente: espacio físico y relacional.

La mente de los seres humanos es incierta, es variable y está en permanente contacto con distintos mapas neuronales y con el ambiente. En el niño el aprendizaje no es una mera reproducción ni comprensión sino que es una construcción. Está influenciado por el ambiente. Es una construcción mutua, repleta de dialéctica, conflicto, comfortable y también dramático (Rinaldi, 2011).

Pensar una escuela, es pensar en la vida y en el futuro, necesitando una interacción entre diferentes disciplinas como la pedagogía, la arquitectura, la sociología, etc., cotejando su sistema de signos, sus lenguajes. De este modo por ejemplo se podrá reconocer un proyecto arquitectónico, que podrá medir su propio rendimiento en su propio lenguaje con sus posibles cambios. Un proyecto que sea capaz de abarcar espacios agradables pero no ideales y que contengan al niño con su historia, con su tiempo, con su cultura. Por lo que la estética, lo lúdico y el placer constituyen parte del aprendizaje y del acto del conocimiento. Los seres humanos deben sentirse a gusto con lo que aprenden, deben sentirse seducidos. La estética es una cualidad de índole pedagógica en el ámbito educativo (Rinaldi, 2009).

Los niños tienen derecho a crecer en lugares cuidados, placenteros; la educación no puede obviar esta tarea. La atención a la dimensión estética es un método pedagógico que da óptimos resultados, visto que la búsqueda de lo bello pertenece a los procesos autónomos del pensamiento también de los niños (Vecchi, 2009, p.133).

Lo estético está basado en el pensamiento artístico que explora, indaga y que hace visible organizaciones ocultas de la propia realidad. Es también una conexión de diferentes procesos lógicos, expresivos, emocionales, etc. (Milán, 2007). Es una forma de mostrar las relaciones que se consideran lejanas (Hoyuelos, 2004). Permite mostrar la creatividad como cualidad del pensamiento, ya que necesita de un espacio para poder expresarse y comunicarse. Es necesario para la primera infancia el aprendizaje y enseñanza creativa. El niño creativo existe si hay adultos que lo permiten. El arte es una cualidad de la vida, por lo que es importante poder relacionar a los niños con él, ya que tiene especial cercanía con el pensamiento humano. La escuela por lo tanto es un "atelier", un espacio de construcción en donde el niño desarrolla el conocimiento (Rinaldi, 2011).

La escuela es un espacio relacional en el que establecer conexiones es de interés primordial, es un entorno rico en información, donde no solo se valora la palabra escrita, sino que las imágenes y los sentidos añaden significados a la experiencia del aprendizaje. La teoría de los "cien lenguajes" de los niños valora la pluralidad de códigos lingüísticos, atravesando los límites entre cuerpo y mente, entre ciencia y fantasía, entre el pensar y el actuar (Milán, 2007, p. 69).

Se debe reorganizar el espacio arquitectónico para poder alojar y favorecer al grupo tanto grande como pequeño, al yo individual y al nosotros, a la reflexión y la actividad, dándole transparencia al ambiente y permitiendo posibles lecturas de la comunidad, pero también es importante la privacidad que el niño necesita para poder desarrollar y estimular su curiosidad y sus acciones. El ambiente físico se junta con el psicológico para poder brindarle al niño un espacio de seguridad, donde se sienta esperado y que pueda tener la oportunidad de progresar (Rinaldi, 2009). Es un lugar donde entender el mundo tanto real como el de la imaginación comprendiendo el sentido de trabajar mutuamente. Puede pensarse a la escuela como algo más parecido a un escenario donde pueda transformarse fácilmente (Bruner, 2009).

El ambiente es también un sistema de relaciones espaciales como son las secciones de los servicios como los baños, la cocina, las cuales no están aisladas de los espacios amplios como los salones o plazas. Se intenta favorecer la interacción entre ellos con vidrieras internas que beneficien la transparencia y que permitan orientar la mirada. Un ambiente debe ser un lugar acogedor, sensorial, simbólico,

metafórico. En donde el niño organice su experiencia y pueda darle sentido a la relación con los otros (Rinaldi, 2009).

El papel del taller y del tallerista introduce protección en el transcurso de la construcción del conocimiento. El taller se toma como una conexión de los diferentes lenguajes y experiencias, ya que no solamente puede ser el lenguaje visual. El intercambiar con diferentes profesionales evoca a un enfoque evolutivo basado en el diálogo y en las competencias, permitiendo trabajar en las conexiones que habiliten desarrollar proyectos y teorías pedagógicas. Es importante no dejar de lado materiales o instrumentos viejos, pero también tomar los nuevos, ponerse al día juntos niños y enseñantes con curiosidad e investigación (Vecchi, 2004).

Lo que ocurre en la escuela es un reflejo, que revela el proyecto educativo, la organización y el ambiente para conseguir la interacción (Malaguzzi, 2011). Se requiere de estructura de los espacios que ayuden a los profesionales y sus relaciones: salas bien equipadas, bibliotecas y herramientas esenciales para una buena jornada y para la posible actualización de los maestros. También se necesitan de espacios para la gestión participativa de las familias (Rinaldi, 2011).

Quien proyecta un ambiente donde se vive tantas horas al día y en una edad donde el cerebro, el cuerpo, los sentimientos son tan extraordinariamente reactivos y en formación, debe ser consciente de las posibilidades que ofrece a los niños de expresar y adiestrar todas las dotaciones genéticas que poseen, los vínculos que establecen, aquello que niegan. Espacios, materiales, colores, luces, mobiliario deben participar y ser solidarios con esa gran alquimia que es crecer en una comunidad (Vecchi, 2009, p.135).

El objetivo general del proyecto Malaguzziano, tomando en cuenta todos estos factores descritos anteriormente es según Hoyuelos (2004): "...luchar valerosamente por el desarrollo del potencial de todos los niños, las niñas, las mujeres y los hombres dondequiera que estén" (p.11).

6. Consideraciones finales.

La visión sobre la educación en primera infancia ha estado en permanente transformación desde hace ya muchos años, pero en las últimas décadas se ha incrementado adquiriendo vital relevancia no solamente en el ámbito educativo sino también en los aspectos sociales, culturales, económicos y de políticas públicas. La educación inicial constituye un pilar fundamental en el desarrollo de los niños, ya que abarca los primeros años de vida brindándoles en algunos casos los primeros vínculos con niños y adultos por fuera del ámbito familiar.

Nuestro país históricamente se ha preocupado por buscar modelos y propuestas educativas enmarcadas bajo el contexto social del momento con personas que en algunos casos fueron avanzadas para la época como puede ser el caso de la maestra Enriqueta Compté y Riqué. La historia nos habla que si bien en una primera instancia la educación inicial no estaba incluida en la reflexión de los primeros pensadores, rápidamente a través de dicha maestra se puso en discusión, buscando alternativas, teorías y maneras de trabajar en el cuidado y la educación del niño pequeño. Nuestra historia también nos posiciona en un lugar de pioneros en dicho ámbito, como por ejemplo en la inauguración del primer jardín de infantes de carácter público en América Latina basada en aportes teóricos de la educación Europea. Algunos de los precursores de la educación inicial como Froebel, Montessori, entre otros, inspiraron también a las escuelas de la ciudad de Reggio Emilia y su enfoque pedagógico.

En la construcción del marco teórico del presente trabajo se puede observar que la educación en el Uruguay ha buscado aportes teóricos significativos para mejorar la calidad de la educación desde los principios de su regulación. Encontrándose puntos de contacto comunes entre la educación uruguaya, el enfoque pedagógico reggiano, y los conceptos así como características de las innovaciones educativas.

¿Qué significa entonces una innovación educativa?, en la búsqueda conceptual de dicha palabra se encuentran diversos significados, algunos similares entre sí, otros no tanto, hallándose también algunos términos que se utilizan como sinónimo pero que no necesariamente son innovaciones aunque tienen estrecha relación con ella. Por lo desarrollado, es un vocablo que permite diferentes discursos, distintos puntos de vista entre los autores que la trabajan. Considero que uno de los más precisos es el que refiere Moreno (2000) al decir que es un proceso que comprende personas, instituciones y al entorno bajo un contexto de tiempo y espacio determinado, que incluye alternativas en las prácticas docentes. Por lo que se desprende principalmente que toda innovación es sobre todo un proceso, que a mi entender no tiene porque ser

veloz sino que necesita tiempo para constituirse como tal y como refiere Carbonell (2008) tener buenos resultados. Supone también modificaciones en las prácticas educativas que se están llevando a cabo bajo un contexto concreto, involucrando personas, sean maestros, directores, etc. que consideran que se deben buscar respuestas a problemas que se le presentan en las instituciones y sobre todo en las aulas. Allí es donde las innovaciones surgirían, desde la insatisfacción y desde la mirada crítica de los actores involucrados de dichas instituciones. Como refiere Carbonell (2008) Dichas instituciones al no funcionar a la perfección, se aprovechen las imperfecciones para darle otra lectura y buscar nuevos rumbos.

Para innovar se necesitarían docentes, entusiasmados, curiosos y sobre todo críticos a sus prácticas educativas tan arraigadas, con otras miradas, convirtiéndose en protagonistas del proceso. Suelen ser también los principales oponentes de las innovaciones, como refiere Gatti (2007) no animándose a recorrer nuevos caminos, en donde los saberes de los docentes pueden ser cuestionados y el poder compartidos por otros.

Si bien son los docentes los protagonistas de toda innovación, se necesita también de apoyos institucionales para llevarlas a cabo con los pertinentes espacios colectivos de reflexión sobre lo trabajado, con evaluaciones constantes que permiten seguir afinando la mirada. Por tal motivo se desprende allí que las innovaciones no son reformas, ya que estas últimas involucran especialistas con ideologías que abarcan a todo el sistema educativo y tampoco serían simplemente cambios o novedades, (si bien pueden implicarlas), ya que permiten utilizar algo ya aplicado, transformándolo con sus relecturas y modificaciones,. Los cambios sin embargo son como refiere Barraza (2005), más espontáneos, algo más del momento, mientras que una innovación es más elaborada, más reflexionada y más pensada. Esto demuestra con certeza que los conceptos son amplios y que contienen múltiples acepciones tornándolos complejos.

Reflexionando sobre los conceptos de innovaciones y sus características se puede cotejar con el enfoque pedagógico reggiano. Uno de los cuestionamientos centrales del presente trabajo es si la pedagogía corresponde o no como una innovación educativa. Como punto de partida, el surgimiento de dicho enfoque nace frente a una situación social crítica y muy compleja que se dio luego de la segunda guerra mundial.. Es allí principalmente cuando Loris Malaguzzi, maestro y pedagogo, comienza junto a otros actores educativos a escuchar y buscar una manera alternativa de trabajar con estos niños desde la educación, con una mirada crítica al modelo tradicional donde la

escuela en primera infancia se dedica a cuidar a los niños y lo que aprenden es transmitido del adulto al niño. Su postura se basa en que toda la comunidad está involucrada en las escuelas y son partícipes de ella, escuchando lo que las familias necesitan. Comparten entre todos un proyecto cultural a largo plazo. Precisamente este es uno de los aspectos más llamativos del enfoque porque desde su surgimiento se mantuvo en el tiempo, modificándose y transformándose hasta llegar a ser un fenómeno global, en el cual muchas escuelas del mundo se interesaron y se inspiraron formando redes de intercambio de información y de apoyo. Por lo que Comparte con los conceptos de innovaciones educativas el involucramiento de personas críticas y reflexivas bajo un contexto delimitado en tiempo y espacio, con un importante apoyo institucional y también comunitario, permitiendo trabajar bajo los principios de respeto y confianza, en permanente evaluación, haciendo visible los procesos de aprendizaje

Otros de los puntos de contacto con la innovación es el hecho que el enfoque no corresponde a una reforma educativa porque no involucra a todo el Estado con políticas gubernamentales dedicada a ella si no que involucra a una comunidad realizando permanentes relecturas a los aportes teóricos educativos de distintas épocas, adaptándolas a las necesidades de las escuelas y de los niños, reflexionando y pensando las modificaciones más pertinentes.

El enfoque de Reggio contiene una fuerte base teórica, no fue creada desde la improvisación. Esa fuerte base tiene el punto en común con nuestra historia educativa en primera infancia, y allí es donde para mi sorpresa los tres bloques del presente trabajo coinciden, ya que la maestra Compté y Riqué tomó aportes teóricos que Malaguzzi adoptó para las escuelas de Reggio, así como la metodología de trabajo. En nuestro primer jardín de infantes de Montevideo público se trabajaba satisfaciendo las necesidades que presentaban los niños, recalando la vida en sociedad y para las escuelas reggianas son algunas de sus ideas principales. Considero que ese aspecto es de suma importancia ya que permite poner en una posición central al niño que en definitiva es el principal protagonista en las escuelas. Los niños son valorados, son escuchados, tienen derechos y pueden ser parte de su propio proceso de aprendizaje. Increíblemente se puede observar que a finales del siglo XIX se tomaban estos aspectos en cuenta en la educación inicial y que Reggio Emilia es un excelente ejemplo para demostrar que aún se puede mantener en el tiempo, generación tras generación un enfoque donde la experiencia educativa pasa a través de un proyecto educativo basado en valores y en la concepción del niño como sujeto de derecho, en

permanente relación e interacción con los otros, generando transformaciones en su realidad y formándose como ciudadano.

Tanto en la propuesta Reggiana así como en su momento la de la maestra Compté y Riqué, la formación permanente de los docentes, la actualización y el trabajo desde el punto de vista colaborativo es fundamental. Las escuelas de Reggio han logrado brindarles a los docentes el espacio necesario para la reflexión y crítica de su labor permitiendo una continua evaluación, convirtiéndose también en un punto de encuentro con las concepciones de innovaciones educativas.

Las características del enfoque reggiano afirman que se puede involucrar a todos los actores educativos; desde los maestros, los niños, los padres y sobre todo a la comunidad, apoyándose unos con otros. La documentación permite hacer visible los procesos de aprendizaje, reflexionar sobre las prácticas educativas y valorar el trabajo de los niños junto con la escucha sensible. El ambiente se transforma en un lugar físico y relacional convirtiéndose en un nexo importante para la construcción de los vínculos afectivos tanto entre pares como con los adultos.

Actualmente en nuestro país, las políticas públicas han retomado la importancia de la educación en los primeros años de vida, como pilar fundamental para la vida adulta y posicionan al niño como sujeto de derecho, que debe crecer en un ambiente confortable, donde un buen clima afectivo es fundamental. Por tales motivos las últimas guías o marcos curriculares para la atención en primera infancia apuntan no solamente al aprendizaje sino que también a la valoración de estos aspectos y el buen cuidado que deben recibir los niños, recalcando algunas ideas vertidas por dicha pedagogía.

La propuesta reggiana constituye un ejemplo de proyecto educativo efectivo. Por lo visto anteriormente se convierte en un enfoque pedagógico innovador, el cual respalda la calidad de la educación y propone al niño como protagonista y constructor de identidad social. Reggio permite creer que si es viable crear diversos modelos de actuar. Si bien comparto las palabras de Altimir (2001) al afirmar que: "Es imposible buscar Reggio fuera de Reggio: no debemos buscarla fuera de ella" (p.82), ya que considerando que esa propuesta se ajusta a un espacio social, político, económico determinado, permite inspirar prácticas educativas en otros contextos ajustándola a la realidad de cada comunidad o cada escuela. No es copiar o reproducir las características de Reggio sino que es tomar y reelaborar de manera crítica aquello que se adecua a cada contexto. Porque justamente las condiciones educativas como puede ser la del enfoque de Reggio Emilia se dan solamente allí, y globalmente se

encuentra el apoyo a una opción educativa de calidad con sus respectivos ajustes a cada grupo docente, a cada escuela, a cada comunidad y sobre todo a cada niño.

Presentar el enfoque Reggio Emilia como un modelo innovador, permite construir diversas lecturas para la educación en primera infancia en nuestro país y sobre todo permite demostrar que las innovaciones son a largo plazo y que dicha palabra no es sinónimo de algo nuevo, sino todo lo contrario innovar es elaborar, criticar, reflexionar, modificar, re contextualizar, la manera en que se actúa en educación y ver qué es lo que se quiere, se espera o se desea.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Adúriz, A. (2007). Innovación educativa en el aula: conceptualizaciones y alcances. En CSE (ed). *II foro de innovaciones educativas y 1 er. Encuentro regional sobre tecnologías de la información y comunicación* (pp.32-42). Montevideo: Comisión sectorial de enseñanza universitaria.
- Aguerrondo, I., & Pogré, P. (2001). *Las instituciones de formación docente como centros de innovación pedagógica*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001443/144328so.pdf>
- Altimir sans, D. (2001). Ciclo 3-6: regresar de Reggio sin recetas. *Cuadernos de pedagogía*, (307), 77-79. Recuperado de <http://www.redsolare.com.uy/pdf/MATERIALES%202.pdf>
- Arocena, R. (2001). Las divisorias del aprendizaje y la innovación educativa. En CSE (Ed). *Foro de innovaciones educativas en la enseñanza de grado* (pp. 54-70). Montevideo: comisión sectorial de enseñanza.
- Balaguer, I. (Marzo, 2004). gestión social y participación. El corazón o la cabeza en las escuelas infantiles de Reggio. *Infancia en eu-ro-pa*. 4(6), pp. 47-48.
- Baroni, C., Fachinetti, V., Plachot, G., & Ruiz Barbot, M. (2007). Investigando nuestras aulas. Enseñando a investigar. En CSE (ed). *II foro de innovaciones educativas y 1 er. Encuentro regional sobre tecnologías de la información y comunicación* (pp.137-149). Montevideo: Comisión sectorial de enseñanza universitaria.
- Barraza, A. (2005). Una conceptualización comprehensiva de la innovación educativa. *Innovación Educativa*, 5 (28), 19-31. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179421470003>

- Bassedas, E., Huguet, T., & Solé, I. (1998). *Aprender y enseñar en educación infantil*. Barcelona: Ed Graó.
- Blanco, R. (Julio, 2005). LOS DOCENTES Y EL DESARROLLO DE ESCUELAS INCLUSIVAS. *Revista PRELAC*. (1), 174-177.
- Bordoli, E. (2015). *La construcción de la relación pedagógica en la escuela uruguaya. Sujeto, saber y gobierno de los niños*. Montevideo: Universidad de la República.
- Bralich, J. (2011). JOSÉ PEDRO VARELA Y LA GESTACIÓN DE LA ESCUELA URUGUAYA. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 13, 43-70. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86922615003>
- Bruner, J. (1997). *La educación puerta de la cultura*. Madrid: Ed. Visor.
- Bruner, J. (Marzo, 2004). Reggio: una ciudad de cortesía, curiosidad e imaginación. *Infancia en eu-ro-pa*. 4(6), pp. 41-42.
- Bruner, J. (2009). Escuelas de la Infancia: algunas especificaciones para el espacio. En: Ceppi, G., Zino, M. (eds). *Niños, espacios, relaciones. Metaproyectos de ambiente para la infancia* (pp.137). Bs. As: RedSolare.
- Cagliari, P., Barozzi, A., & Guidici, C. (Marzo, 2004). Pensamientos, teorías y experiencias para un proyecto educativo participando. *Infancia en eu-ro-pa*. 4(6), pp. 43-46.
- Cambón, V., & De León, D. (2008). *Acerca de la vulneración en el trabajo docente*. Montevideo: Psicolibros Universitario.
- Cambón, V., Etchebehere, G., De León, D., Fraga, S., Silva, P. & Zeballos, Y. (2007). *La educación inicial. Perspectivas, desafíos y alcances*. Montevideo: Ed. Psicolibros.
- Cambón, V., Debenedetti, R., Díaz, M., Duarte, G., Oyarbide, Y., Pérez, C.,... Ternande, M. (2014). *Marco curricular para la atención y educación de niñas y niños uruguayos desde el nacimiento a los seis años*. Recuperado de http://www.mec.gub.uy/innovaportal/file/70997/1/marco-curricular_primera-infancia_version-digital-2.pdf.

- Carbonell Sebarroja, J. (2008). Los significados del cambio y los caminos de la innovación. *Propuesta educativa*, núm. 29, 8-18. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=403041701003>
- Carbonell Sebarroja, J. (2008). *Una educación para mañana*. Barcelona: Octaedro.
- Catarsi, E. (Marzo, 2004). Malaguzzi y la revolución de la escuela municipal. *Infancia en eu-ro-pa*. 4(6), pp. 14-17.
- Contrera, C (2001). Introducción, presentación. En CSE (Ed). *Foro de innovaciones educativas en la enseñanza de grado* (pp. 3-7). Montevideo: comisión sectorial de enseñanza.
- Dahlberg, G. (Marzo, 2004). Establecer conexiones. *Infancia en eu-ro-pa*. 4(6), pp.35-36.
- Dahlberg, G., & Moss, P. (2006). Nuestra Reggio Emilia. En Rinaldi, C (ed), *En dialogo con Reggio Emilia. Escuchar, investigar, aprender* (pp.13-36). Lima: editorial Norma.
- Didriksson, A. (2001). El cambio como tendencia dominante en la educación superior: presente y futuro. En CSE (Ed). *Foro de innovaciones educativas en la enseñanza de grado* (pp. 9-44). Montevideo: comisión sectorial de enseñanza.
- De León, R.D. (2012). *Participación infantil. El centro de Educación Inicial como ámbito de participación*. (Tesis de Maestría inédita).
- Demarchi, M. (2007). Apertura del evento. En CSE (ed). *II foro de innovaciones educativas y 1 er. Encuentro regional sobre tecnologías de la información y comunicación* (pp.26-31). Montevideo: Comisión sectorial de enseñanza universitaria.
- Demarchi, M. (Comp.) (2010). *Maestra militante de la vida: Enriqueta Compté y Riqué*. Recuperado de http://www.redsolare.com.uy/pdf/maestra_militante_de_la_vida.pdf
- Díaz Barriga Arceo, F. (2010). Los profesores ante las innovaciones curriculares. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 1 (1), 37-57. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=299128587005>
- Díaz Barriga Arceo, F. (2012). Reforma curricular y cambio sistémico: una articulación ausente pero necesario para la innovación. *Revista Iberoamericana de*

Educación Superior, 3 (7),23-40. Recuperado de
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=299129031002>

- Díaz Barriga, A. (2009). *El docente y los programas escolares. Lo institucional y lo didáctico*. México: Bonilla Artigas Editores.
- Díaz Barriga, A. (2009). *Pensar la didáctica*. Bs. As: Amorrortu editores.
- Domínguez, L. (2007). Innovaciones en la formación docente. En . En CSE (ed). *II foro de innovaciones educativas y 1 er. Encuentro regional sobre tecnologías de la información y comunicación* (pp.150-154). Montevideo: Comisión sectorial de enseñanza universitaria.
- Etchebehere, G. (2012). *Puentes y brechas entre educación inicial y derechos de infancia*. Montevideo: Unidad de comunicación de la Universidad de la República.
- Ezcurra, A, M. (1994). *Formación docente e innovación educativa*. Bs. As: Aique grupo editor.
- Ezpeleta Moyano, J. (2004). Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9 (21), 403-424. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14002106>
- Fernández, A. (2002). *Poner en juego el saber. Psicopedagogía: propiciando autorías de pensamiento*. Bs. As: Ediciones Nueva Visión.
- Fernández, M, R. (2001). Acerca del taller como innovación. . En CSE (Ed). *Foro de innovaciones educativas en la enseñanza de grado* (pp. 215-218). Montevideo: comisión sectorial de enseñanza
- Forman, G. (2001). Loris Malaguzzi en Estados Unidos. *Cuadernos de pedagogía*, (307), 77-79. Recuperado de <http://www.redsolare.com.uy/pdf/MATERIALES%202.pdf>
- Freire, P. (1971). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Tierra nueva.
- Frigero, G., Poggi, M. (1992). *Las instituciones educativas Cara y Ceca. Elementos para su gestión*. Bs. As: Troquel Educación.
- Gardner, H. (Marzo, 2004). Los cien lenguajes de una exitosa reforma educativa. *Infancia en eu-ro-pa*. 4(6), pp. 26-28.

- Garibaldi, L. (2006). Presentación. En Uruguay, MEC: Dirección de Educación. Área de Educación en Primera Infancia (ed). *Diseño Básico Curricular para niños y niñas de 0 a 36 meses* (p.2). Montevideo: Tradico.
- Gatti, E. (2007). Apertura del evento. En En CSE (ed). *II foro de innovaciones educativas y 1 er. Encuentro regional sobre tecnologías de la información y comunicación* (pp.22-25). Montevideo: Comisión sectorial de enseñanza universitaria.
- Gimeno, C., & González, R. (2003). La cuestión docente. . En Artiles Gil, L. García, B., Gimeno, C., Gonzalez, R., Haché, A, M., Henríquez, A, E.,...Villamán, M. (2003), *Reinventar la Escuela: ¿Qué Opciones? Reflexiones sobre el futuro de la educación dominicana* (147-196). Santo Domingo: Centenario.
- Haché, A, M., Valeirón, J. (2003). Innovación y aprendizaje desde la escuela. En Artiles Gil, L. García, B., Gimeno, C., González, R., Haché, A, M., Henríquez, A, E.,...Villamán, M. (2003), *Reinventar la Escuela: ¿Qué Opciones? Reflexiones sobre el futuro de la educación dominicana* (107-146). Santo Domingo: Centenario.
- Hevia, R., Hirmas, C., & Peñafiel, S. (2002). *Patrimonio y cultura local en la escuela. Guía de experimentación e innovación pedagógica*. Santiago de Chile: UNESCO- Santiago.
- Hoyuelos, A (Marzo, 2004). Una pedagogía de la transgresión. *Infancia en eu-ro-pa*. 4(6), pp-10-13.
- Hoyuelos, A (2011). Presentación. En. Malaguzzi, L (ed). *La educación infantil en Reggio Emilia* (pp7-16). Barcelona: Octaedro.
- Lustemberg, C. (2014). Un marco curricular común para la primera infancia. En Cambón, V., Debenedetti, R., Díaz, M., Duarte, G., Oyarbide, Y., Pérez, C.,...Ternande, M. (eds). *Marco curricular para la atención y educación de niñas y niños uruguayos desde el nacimiento a los seis años* (p. 4). Recuperado de http://www.mec.gub.uy/innovaportal/file/70997/1/marco-curricular_primera-infancia_version-digital-2.pdf.
- Malaguzzi, L. (2011). *La educación infantil en Reggio Emilia*. Barcelona: Octaedro.
- Mara, S. (1996). *EDUCACION INICIAL. Una alternativa válida en zonas desfavorecidas*. Montevideo: Roca Viva.

- Margalef, L. & Arenas, A. (2006). ¿Qué entendemos por innovación educativa? A propósito del desarrollo curricular. *Perspectiva educacional, formación de profesores, núm. 47*, 13-31. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333328828002>
- Martin- Díaz, M., Gutiérrez Julián, M. & Gómez Crespo, M. (2013). ¿Por qué existe una falla entre la innovación e investigación educativas y la práctica docente? *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad- CTS*, 8 (22), 11-31. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=92425714001>
- Méndez, G., & Rodríguez, M. (2014). *Doscientos años de escuela pública. Memorias de aula*. Montevideo: Psicolibros.
- Milán, A. (agosto, 2007). Escuelas infantiles de Reggio Emilia. *Quehacer educativo*. (84), 68-71.
- Miralles Martínez, P., Maquilón Sánchez, J., Hernández Pina, F. & García Correa, A. (2012) Dificultades de las practicas docentes de innovación educativa y sugerencia para su desarrollo. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, vol. 15 (1)*, 19-26. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217024398001>
- Moreno, M. (2000). FORMACION DOCENTE PARA LA INNOVACION EDUCATIVA. *Revista Electrónica Sinéctica, núm. 17*, 24-32. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99817933004>
- Narváez, E. (2006). Una mirada a la escuela nueva. *Educere*, 10 (35), 629-636. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35603508>
- Narváez Prosser, L. (2009). REGGIO EMILIA: LUGAR DONDE LA INFANCIA VIVE LA CIENCIA. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educacion*, 9 (15), 147-154. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=24316377009>
- Neirotti, N., & Poggi, M. (2004). *Alianzas e innovaciones en proyectos de desarrollo educativo local*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001443/144342s.pdf>
- Petingi, P. (2002). Concepciones y evolución de la educación infantil a través de la Historia. En INAME Centro de Formación y Estudios (Ed), *Primera infancia Aportes a la formación de educadores y educadoras* (pp. 61-74). Montevideo: Ediciones AECI.

- Rinaldi, C. (marzo, 2001). La escucha visible. *0 a 5. La educación en los primeros años*. 4 (33). pp. 23-29.
- Rinaldi, C. (Marzo, 2001). Los pensamientos que apoyan la acción educativa. Una pedagogía que da forma a las cosas y no inhibe las formas de las cosas. *0 a 5. La educación en los primeros años*. 4 (33). pp. 6-22.
- Rinaldi, C. (2011). *En dialogo con Reggio Emilia. Escuchar, investigar, aprender*. Lima: Editorial Norma.
- Rinaldi, C., & Moss, P. (Marzo, 2004). ¿Qué es Reggio?. *Infancia en eu-ro-pa*. 4(6), pp. 3-5.
- Rinaldi, C. (2009). Documentación y evaluación: ¿Qué relación guardan entre si?. En *voces, tramas y escenarios. Cuarenta años en Aletheia. Reggio Emilia: una experiencia educativa de innovación en el mundo* (pp. 68-73). Argentina: Grupo Maori S.A.
- Rinaldi, C. (2009). El ambiente de la infancia. En: Ceppi, G., Zino, M. (eds). *Niños, espacios, relaciones. Metaproyectos de ambiente para la infancia* (pp.114-127). Bs. As: RedSolare
- Robalino, M. (Julio, 2005). ¿ACTOR O PROTAGONISTA? Dilemas y responsabilidades sociales de la profesión docente. *Revista PRELAC*. (1), 6-23.
- Sánchez, J. (2005). La innovación educativa institucional y su repercusión en los centros de Castilla- La Mancha. *REICE_Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3 (1), 638-664. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55130163>
- Tedesco, J, C. (2009). Calidad de la educación y políticas educativas. *Cadernos de Pesquisa*, 39 (138), 795-811. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/cp/v39n138/v39n138a06.pdf>
- Uruguay, MEC: Dirección de Educación. Área de investigación y Estadística (2014). *A 140 años de la educación del pueblo: Aportes para la reflexión sobre la educación en el Uruguay*. Montevideo: Rojo.
- Uruguay, MEC: Dirección de Educación. Área de Educación en Primera Infancia (2006). *Diseño Básico Curricular para niños y niñas de 0 a 36 meses*. Montevideo: Tradinco.

- Vaillant, D. (Julio, 2005). REFORMAS EDUCATIVAS Y ROL DE DOCENTES. *Revista PRELAC*. (1),38-51.
- Vecchi, V. (Marzo, 2004). Las raíces múltiples del conocimiento. *Infancia en eu-ro-pa*. 4(6), pp. 29-34.
- Vecchi, V. (2009). ¿Qué espacio para vivir bien una escuela?. En: Ceppi, G., Zino, M. (eds). *Niños, espacios, relaciones. Metaproyectos de ambiente para la infancia* (pp.128-135). Bs. As: RedSolare
- Zapata, B., & Ceballos, L. (2010). Opinión sobre el rol y perfil del educador para la primera infancia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8 (2), 1069-1082. Recuperado de <http://www.umanizales.edu.co/revistacinde/lindex.html>