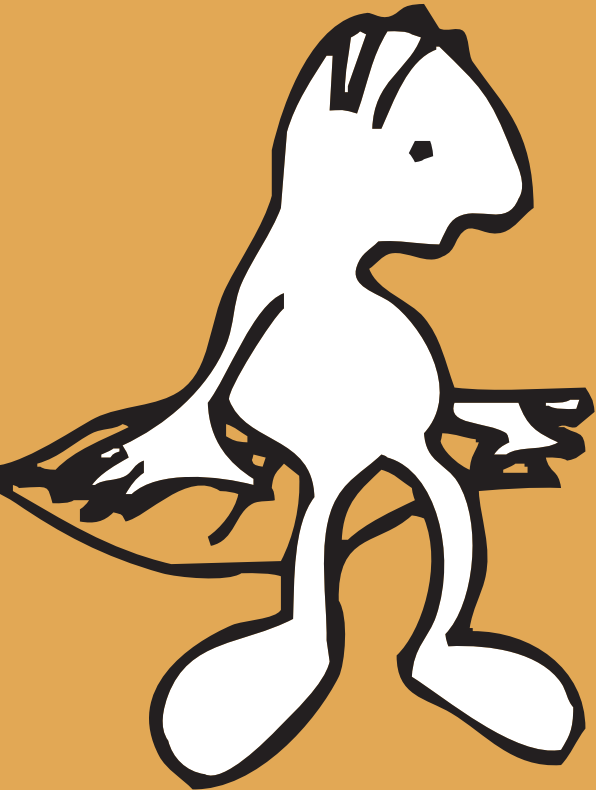


SERIE DE HOJAS PARA EL JARDÍN

12

LA PLANIFICACIÓN



SERIE DE HOJAS PARA EL JARDÍN

12

LA PLANIFICACIÓN

J U N J I

12/ LA PLANIFICACIÓN

SERIE DE HOJAS PARA EL JARDÍN

para la reflexión de las Comunidades de Aprendizaje de las Unidades Educativas (CAUE)

Departamento Técnico Pedagógico

Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI)



Texto Ana Luisa Garrido / Antonia Cepeda / Denise Arriagada

Edición Rosario Ferrer

Diagramación Fernando Hermosilla

Ilustración Macarena Correa

© Junta Nacional de Jardines Infantiles

Marchant Pereira 726

Santiago de Chile

www.junji.cl

Primera edición: diciembre de 2017

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

Impreso en Chile por Gráfica LOM

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

PRESENTACIÓN

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

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

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

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

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

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

INTRODUCCIÓN

La oportunidad que ofrece el actual proceso de Reforma de la Educación Parvularia desafía a los equipos técnicos pedagógicos de los distintos programas y modalidades a avanzar en prácticas docentes de calidad, integrales e inclusivas. Por ello es fundamental revisar y analizar los diversos procesos pedagógicos que se desarrollan a la luz de nuestras creencias respecto de la educación, cuál es el concepto de niña y niño que nos inspira, cuál es el rol que quisiéramos ejercer como educadores, qué importancia le asignamos al rol de la familia en la educación de sus hijos e

hijas, y cómo ello se materializa en las prácticas de aula.

En este cuadernillo revisaremos el proceso de planificación con el propósito de resignificar su relevancia y sentido, teniendo como marco las Bases Curriculares de la Educación Parvularia y el Referente Curricular institucional. De este modo se podrá avanzar en la comprensión y coherencia de los procesos de planificación con los sentidos y principios declarados en la propuesta educativa.

LA PLANIFICACIÓN PEDAGÓGICA EN LA JUNJI

a) Enfoque inclusivo

La JUNJI en su Referente Curricular propicia el desarrollo de procesos educativos desde un paradigma inclusivo, es decir, considera a todos los niños y niñas como sujetos de derecho y ciudadanos con capacidades para aprender y ser protagonistas, como personas que participan activamente en la construcción de su conocimiento, iguales en su naturaleza y con características propias que los hacen únicos y diferente a los demás. En consecuencia, la institución propicia prácticas pedagógicas diseñadas a partir de las fortalezas de sus párvulos y que ofrecen un despliegue máximo de sus capacidades, así como diversidad de oportunidades educativas según los distintos intereses, motivaciones, formas de aproximarse al conocimiento, realidad, y particularidades de la cultura a la que pertenece cada uno de los niños.

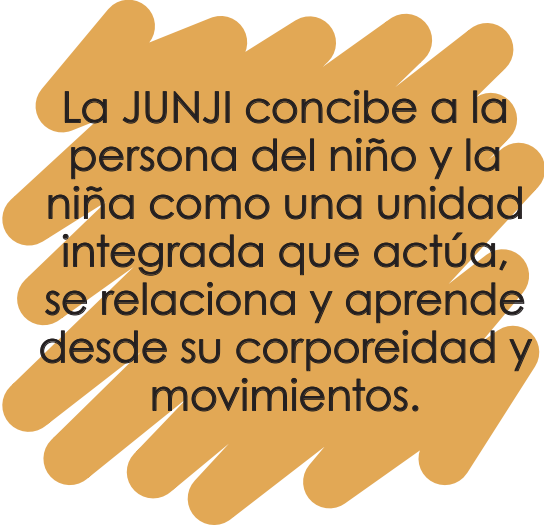
En este sentido, el proceso de planificación demanda reflexionar sobre el enfoque de educación que se quiere privilegiar para participar y transmitir lo importante y esencial de la propuesta educativa. Considera además la participación de la comunidad

educativa en la construcción colectiva del proceso pedagógico,¹ privilegiando la oportunidad de participación de niños y niñas en relación a sus necesidades e intereses como instancia que fortalece su identidad y su formación ciudadana.

b) Perspectiva integrada

La JUNJI concibe a la persona del niño y la niña como una unidad integrada que actúa, se relaciona y aprende desde su corporeidad y movimientos, desde sus emociones y cognición, desplegando e involucrando simultáneamente múltiples dimensiones de su desarrollo y aprendizaje. Asimismo, su idea es la de un párvulo que aprende en contextos, de la experiencia, de lo cotidiano, de la interacción con los otros, de aquello que lo emociona, provoca o asombra, de lo que le invita a explorar, conocer, solucionar. En consecuencia, la planificación en la JUNJI busca atender esta realidad y diseñar prácticas coherentes en que exista una articulación y visión holística de los procesos educativos, evitando la fragmentación del currículo y de las prácticas pedagógicas.

¹ Instancias de Comunidades de Aprendizaje de Aula (CAA) que incorporan la participación de las familias.



La JUNJI concibe a la persona del niño y la niña como una unidad integrada que actúa, se relaciona y aprende desde su corporeidad y movimientos.

c) Criterios amplios y coherentes con la propuesta educativa

- *Desarrollo de la autonomía de niños y niñas.* Brindar oportunidades para que niños y niñas se desenvuelvan de manera independiente, propongan, tomen decisiones, escojan entre diversas alternativas, se expresen e interactúen de acuerdo a sus proyectos personales y colectivos.
- *Participación de todos los niños y niñas.* Resguardar que las experiencias para el aprendizaje permitan la participación, el juego y la convivencia de todos los párvulos,² respetando la singularidad e identidad de cada

² La educación inclusiva tiene por objeto eliminar la exclusión social como consecuencia de actitudes y respuestas a la diversidad en términos de clase social, origen étnico, religión, género y aptitudes. En cuanto tal, la inclusión parte de la convicción de que la educación es un derecho humano fundamental y el cimiento de una sociedad más justa. Ver: JUNJI, *Referente Curricular*, Departamento Técnico-Pedagógico, Santiago, 2010.

uno, independientemente de sus características personales y culturales.

- *Interacciones positivas.* Promover interacciones basadas en el afecto, en el respeto de lo individual y lo colectivo y en el reconocimiento de la diversidad, que favorezcan espacios de encuentro y vinculación con el otro, relaciones propicias para el desarrollo de procesos educativos humanizantes.
- *Juego.* Respetar la naturaleza lúdica del niño y la niña en el proceso de aprendizaje, puesto que el juego es una actividad que produce goce y disfrute, integra, dinamiza y facilita la expresión de los párvulos y el aprendizaje en todas las dimensiones de su ser persona.
- *Expresión creativa.* Favorecer la experiencia creativa y el pensamiento divergente, considerando que cada niño y niña posee una forma particular de expresar, observar, comunicar y representar la realidad, es decir, puede establecer relaciones y combinaciones diferentes para dar solución a distintos problemas que se le presentan. Niños y niñas tienen, además, una capacidad infinita de imaginar e inventar.
- *Contextos de vida.* Potenciar el aprendizaje de niños y niñas

recuperando dimensiones que los identifican con sus familias, su cultura, el lugar en que habitan, sus tradiciones. Aprovechar los escenarios naturales y culturales como ambientes de aprendizajes relevantes.

- *Valoración a la diversidad.* Considerar las fortalezas que cada niño y niña posee para generar desafíos que le permita desenvolverse, moverse y expresarse de diferentes maneras relevando su identidad y permitiendo que se reconozcan y valoren las diferencias para acceder a los aprendizajes.
- *Pensamiento divergente.* Favorecer instancias que ofrezcan a cada niño y niña la oportunidad de otorgar sus propias soluciones a problemas, generando espacios colectivos y oportunidades para que compartan estas múltiples posibilidades de solución y se valore la diversidad y el pensamiento divergente. Problematizar colectivamente una situación promueve la flexibilidad de pensamiento, descubrir que se puede cambiar de opinión y enriquecerse con el aporte de los demás.

d) Énfasis

Para avanzar en procesos que respondan a los énfasis y sentidos de

la propuesta institucional es necesario resignificar la planificación como una instancia de reflexión en la que los equipos pedagógicos anticipan sus prácticas educativas y toman decisiones para ofrecer oportunidades contextualizadas y variadas de aprendizaje a niños y niñas. Deben realizarse planificaciones con sentido para todos los párvulos, es decir, con una perspectiva integrada.

Lo relevante de esta instancia es analizar, discutir y buscar las mejores oportunidades de aprendizaje para los párvulos anteponiendo este proceso por sobre el acto de registrar, que en sí mismo no asegura los aprendizajes.

Al planificar lo esencial será el proceso de reflexión que realizan los adultos respecto de los niños y niñas: quiénes son, cómo aprenden, cuáles son sus avances, sus estados emocionales, sus formas de interactuar, sus fortalezas, sus gustos, intereses y circunstancias, para así tomar decisiones respecto de cuáles son las oportunidades educativas que se necesitan proyectar. Analizar y evaluar críticamente lo realizado, qué hace sentido, qué experiencias o estrategias implementadas tienen mayor pertinencia con los principios pedagógicos de la propuesta educativa

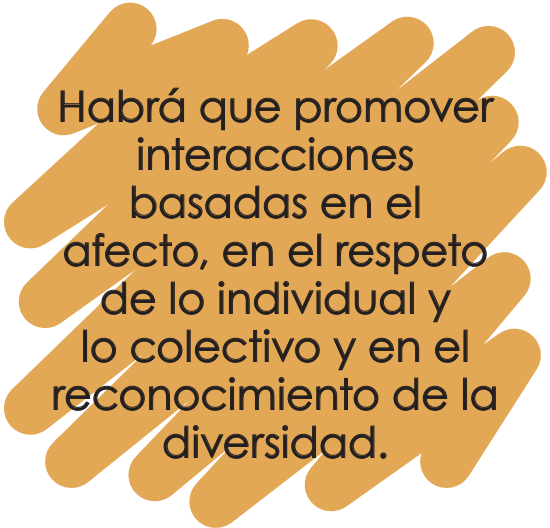
y los aprendizajes que se espera construyan los niños y niñas.

Se trata de un momento de análisis e interpretación de las documentaciones, evidencias y observaciones que permitan evaluar los contextos en que se desarrolla el proceso pedagógico, tema que compromete necesariamente comprender profundamente a niñas y niños, interpretar el contexto en el que se desarrollan sus experiencias y aprendizajes, los elementos o recursos pedagógicos que se utilizan, mirar los ambientes de aprendizaje y estar alerta frente al proceso que siguen las interacciones del grupo.

Finalmente, se trata de la instancia en que se organizan y distribuyen roles para implementar la práctica pedagógica. Una buena organización del equipo de aula puede impactar de manera significativa en la calidad de los procesos pedagógicos, para lo cual es importante conjugar las necesidades de “la tarea”, las competencias, habilidades, características, potencialidades y limitaciones personales, de manera de potenciarse como equipo de trabajo.

e) Oportunidades de aprendizaje

El proceso de planificación debe estar orientado a ofrecer oportunidades educativas en ambientes de



Habrá que promover interacciones basadas en el afecto, en el respeto de lo individual y lo colectivo y en el reconocimiento de la diversidad.

aprendizaje enriquecidos con alternativas de experiencias, adultos mediadores, recursos pedagógicos, materiales, lugares y variados escenarios en los que los párvulos puedan ocupar un rol protagónico en la construcción de sus aprendizajes.

Es así que tal como lo señala la educadora María Victoria Peralta, toda propuesta requiere para su concreción un medio físico pertinente que responda a los fundamentos y características básicas que se han definido, de manera que haya una contribución lo más efectiva posible al logro de los objetivos planteados. Se trata de llegar a definir cómo el espacio físico, su distribución y componentes podrían contribuir a un mejor desarrollo del niño como persona-sujeto-situado.³

³ María Victoria Peralta, *Construyendo currículos posmodernos en la educación inicial latinoamericana*, Homo Sapiens Editores, Santa Fe, 2017.

La planificación y configuración de los ambientes de aprendizaje pueden adquirir diversas formas, de acuerdo a los contextos de los programas, las características de los equipos, los planes y proyectos educativos o metodologías específicas que hayan asumido las unidades educativas en el marco de los énfasis y sentidos de la propuesta institucional, los factores socioculturales asociados a los niños, niñas y sus familias. Es importante considerar que la simple disponibilidad de los objetos y lugares no alcanza para ampliar las experiencias de los niños y niñas, pues se necesita organizar el ambiente, los objetos, las propuestas y ofrecer juegos que permitan a los párvulos crear su propio repertorio lúdico.

Al planificar es posible concebir ambientes de aprendizaje en que coexistan distintas intencionalidades pedagógicas, es decir, variadas oportunidades de experiencias que propendan a diferentes objetivos, atendiendo a la diversidad de intereses, necesidades, desafíos individuales y grupales. No es condición que exista una relación unívoca entre un aprendizaje y una experiencia, tampoco dar por entendido que los niños y niñas sólo aprenden aquello que estaba planificado sin considerar que durante el proceso emergen y se desarrollan los

aprendizajes, producto de su particular manera de intervenir los espacios y sus elementos, la mediación del adulto o de las interacciones con los otros párvulos.

Al planificar las oportunidades educativas para los niños se pueden concebir infinitos ambientes de aprendizaje de acuerdo con los sentidos, reflexiones, acuerdos, saberes, habilidades, recursos disponibles y opciones metodológicas de cada programa.

“La planificación es un entramado que puede asumir diferentes colores y diseños en función de quién la realiza y para quiénes se realiza; es una trama que teje recorridos de buena enseñanza, una instancia organizativa que antecede a las acciones, pensada para ser modificada y adecuada a los diferentes contextos y situaciones reales, un entramado de componentes en función de las metas educativas que son las que le imprimen sentido al recorrido. La planificación es el símbolo de una tarea pensada y diseñada en función de las prioridades educativas de la escuela en general y de cada institución en particular”⁴

Es posible imaginar ambientes

⁴ Laura Pitluk, *Las prácticas actuales en la educación inicial*, Homo Sapiens Editores, Santa Fe, 2014.

educativos que de manera simultánea ofrezcan experiencias focalizadas y mediadas en torno a uno o más objetivos previamente seleccionados y actividades de libre exploración que harán emerger otros aprendizajes. Ambientes para el aprendizaje organizados o estructurados en base a talleres, áreas, sectores, estaciones u otros similares en que las intencionalidades educativas están dadas previamente en torno a aprendizajes permanentes o modificados periódicamente junto con los que emergen en el proceso.

Ambientes de aprendizaje basados

en orientaciones contenidas en metodologías específicas que la unidad educativa haya asumido como parte de su proyecto y que son consistentes con los principios de la Educación Parvularia y con el marco técnico institucional: Montessori, Reggio Emilia, Pickler, Metodología de Proyectos, Juego Heurístico.

Ambientes de aprendizaje en función de proyectos, contenidos, elementos provocadores u otras iniciativas propuestas por los propios niños y niñas, con intencionalidades atribuidas por ellos y que son posibles de asociar a aprendizajes del currículo.

APORTES PARA LA CONCRECIÓN DEL PROCESO DE PLANIFICACIÓN

Al momento de planificar es importante tener presente:

a) Los criterios de planificación:

- La autonomía de niños y niñas
- La participación de los párvulos
- Las interacciones positivas
- El juego
- La expresión creativa
- Los contextos de vida

b) El conjunto de aprendizajes esperados seleccionados para el grupo o nivel correspondiente a los distintos

núcleos y ámbitos de experiencias de acuerdo a la evaluación. Por tanto, habrá que tener una visión de conjunto de todos los aprendizajes que de acuerdo a las evaluaciones realizadas permanentemente configuran las expectativas educacionales para el grupo o nivel durante el periodo.

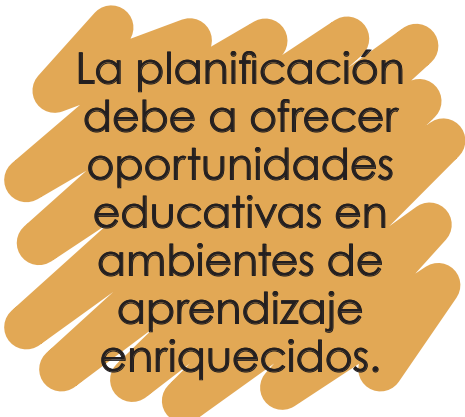
c) Organizar ambientes de aprendizajes con intencionalidad pedagógica:

- Seleccionar las expectativas de aprendizaje que se pueden anticipar

para los niños y niñas y los distintos requerimientos para que ello ocurra: recursos pedagógicos, experiencias, materiales, diferentes elementos que configuran el escenario educativo de acuerdo a las metodologías y diseños específicos de cada programa.

- Definir estrategias para documentar las experiencias y aprendizajes que se desarrollen durante el proceso educativo para el posterior proceso de evaluación. La documentación puede incluir variados formatos: fotografías, dibujos de los niños, registros de observación, grabaciones, entre otros. Se pretende que la documentación proporcione información del proceso educativo de manera integral, tanto al equipo pedagógico como a las familias y a niños y niñas, retroalimentando el proceso de planificación y mejorando las estrategias educativas. “La evaluación educativa está al servicio de pensar para modificar, analizar para recrear, observar para decidir, ofreciendo de esta manera un proceso permanente de retroalimentación”.⁵
- Registrar lo planificado relevando aquello que facilite de mejor

⁵ Ibid.



La planificación debe a ofrecer oportunidades educativas en ambientes de aprendizaje enriquecidos.

manera la orientación de la práctica pedagógica y la sistematización del trabajo con niños y niñas. En relación con este punto es importante definir qué, cómo y para qué se va a registrar y decidir formas sistemáticas y permanentes para el desarrollo. Es importante contar con una información ordenada en base a las mismas categorías utilizadas en los registros, factibles de ser analizadas y sistematizadas como un conjunto.

- Organizar el espacio educativo disponiendo los diferentes elementos de manera que permitan favorecer los intereses y aprendizajes de todos los niños y niñas en contextos significativos. Disponer para acoger experiencias grupales e individuales, resguardando el favorecer el desplazamiento y movimientos naturales, de acuerdo con el conocimiento que se tiene de cada párvulo.

ACTIVIDAD

ACTIVIDAD TRABAJANDO EN COMUNIDADES DE APRENDIZAJES

¿Qué queremos lograr?

Reflexionar acerca de los procesos de planificación desarrollados en la unidad educativa para resignificarlos acorde a propuestas actualizadas de Educación Parvularia con el propósito de mejorar la práctica pedagógica y las experiencias educativas de niños y niñas.

¿Cómo nos organizaremos?

Luego de realizada la lectura del documento, reúnanse en grupos pequeños (puede ser por niveles, por programa u otra forma que se estime) para comentar el texto y reflexionar sobre las diversas preguntas que se proponen y otras que surjan en el diálogo.

Registren las observaciones y comentarios para que posteriormente, en un grupo ampliado que reúna a diferentes protagonistas de la comunidad educativa, se establezcan

desafíos y proyecciones de mejora al proceso de planificación del establecimiento.

Preguntas para la reflexión

¿Cuáles son los desafíos que visualizan para avanzar en la generación de propuestas de planificación coherentes con los sentidos actuales de la Educación Parvularia?

Analicen la propuesta pedagógica que subyace al diseño de aula del centro educativo y dialoguen sobre qué oportunidades de aprendizaje se favorecen en los diversos escenarios. Realicen la vinculación con los aprendizajes expresados en las Bases Curriculares de Educación Parvularia y con el Marco Técnico Pedagógico.

¿Qué propuesta desarrollarían para planificar desde una mirada integral e integrada de acuerdo con las orientaciones de la propuesta pedagógica institucional?

BIBLIOGRAFÍA

JUNJI, “Creatividad en el aula”, *Serie de Hojas para el Jardín*, Ediciones de la JUNJI, Santiago, 2016.

JUNJI, “Comunidades de aprendizaje en la JUNJI: un desafío institucional”, *Colección currículo*, Departamento Técnico-Pedagógico, Santiago, 2010.

JUNJI, *El currículo en Educación Parvularia: una práctica pedagógica integral e inclusiva*, Departamento Técnico-Pedagógico, Santiago, 2015.

JUNJI, *Instrumento de Evaluación para el Aprendizaje (IEPA)*, Departamento Técnico-Pedagógico, Santiago, 2015.

JUNJI, *Referente Curricular*, Departamento Técnico-Pedagógico, Santiago, 2010.

Miguel Ángel Santos Guerra, *La evaluación: un proceso de diálogo comprensión y mejora*, Universidad de Málaga, Málaga, 1993.

María Victoria Peralta, *Construyendo currículos posmodernos en la educación inicial latinoamericana*, Homo Sapiens Editores, Santa Fe, 2017.

Laura Pitluk, *Las prácticas actuales en la educación inicial*, Homo Sapiens Editores, Santa Fe, 2014.

Este libro fue editado y diseñado por Ediciones de la JUNJI y se terminó de imprimir en diciembre de 2017 en los talleres de Gráfica LOM.

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

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

Dirección editorial Marcelo Mendoza

Edición Rosario Ferrer

Diseño Fernando Hermosilla / Macarena Balcells

Producción Pilar Araya

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

12 LA PLANIFICACIÓN

13 APRENDIZAJE EMOCIONAL
EN PRIMERA INFANCIA

14 LA RELEVANCIA DEL LENGUAJE
ORAL EN LA CONSTITUCIÓN DE
NIÑOS COMO PERSONAS
PROTAGÓNICAS

15 NIÑOS Y NIÑAS:
PROTAGONISTAS
EN EDUCACIÓN PARVULARIA

16 NUEVOS APORTES DESDE
EL DESARROLLO Y SU
VINCULACIÓN CON EL
PROTAGONISMO INFANTIL

17 EDUCACIÓN INICIAL, FAMILIAS
Y COMUNIDAD EDUCATIVA

18 AMBIENTE FÍSICO
PARA EL APRENDIZAJE

SERIE DE HOJAS PARA EL JARDÍN

13

APRENDIZAJE
EMOCIONAL EN
PRIMERA INFANCIA

 Ediciones
del junji



SERIE DE HOJAS PARA EL JARDÍN

13

APRENDIZAJE
EMOCIONAL EN
PRIMERA INFANCIA

J U N J I

13 / APRENDIZAJE EMOCIONAL EN PRIMERA INFANCIA

SERIE DE HOJAS PARA EL JARDÍN

para la reflexión de las Comunidades de Aprendizaje de las Unidades Educativas (CAUE)

Departamento Técnico Pedagógico

Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI)



Texto Alicia Varela

Edición Rosario Ferrer

Diagramación Fernando Hermosilla

Ilustración Macarena Correa

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

Primera edición: diciembre de 2017

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

Impreso en Chile por Gráfica LOM

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

PRESENTACIÓN

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

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

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

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

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

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

INTRODUCCIÓN

En el ámbito educativo se reconoce la importancia del aprendizaje socioemocional de niños y niñas para su bienestar afectivo. Se lo entiende como el proceso de desarrollo de competencias sociales y emocionales básicas en los párvulos, tales como la habilidad para reconocer y manejar emociones, desarrollar el cuidado y la preocupación por los otros y tomar decisiones responsables, lo que permitirá a futuro establecer relaciones positivas y enfrentar situaciones desafiantes de manera efectiva.¹

La revisión de las condiciones fundamentales para el desarrollo del aprendizaje socioemocional ha relevado la importancia del contexto educativo y, en consecuencia, la necesaria atención a los aspectos cognitivos y emocionales, pretendiéndose un abordaje integral en los procesos educativos de niños y niñas. Desde esta perspectiva, el aprendizaje afectivo se desarrolla en las interacciones sociales, en un espacio seguro, tanto en la familia como en las instituciones educativas y de manera integrada.

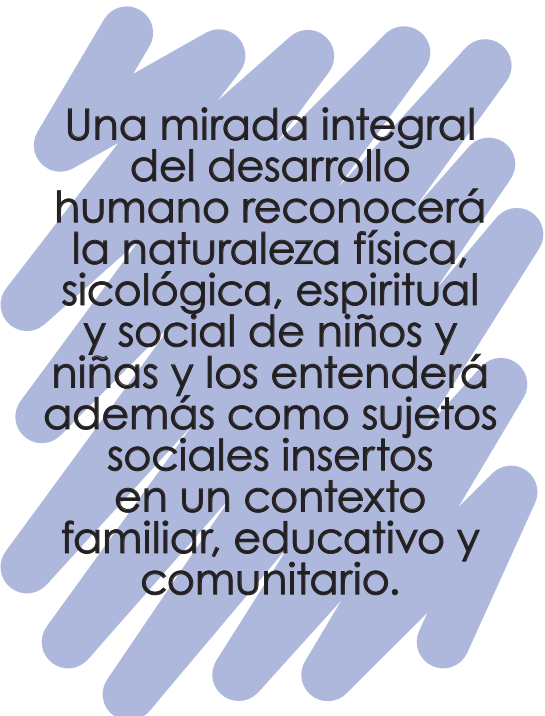
Haciéndose cargo del lugar esencial que ocupa el desarrollo afectivo

¹ Jonathan Cohen, *La inteligencia emocional en el aula*, Troquel, Buenos Aires, 2003.

en niños y niñas y de la necesidad de construir una sociedad que sea amable para ellos, en este cuadernillo se aborda la importancia del aprendizaje socioemocional durante la primera infancia. Entre otros aspectos, se destaca la relevancia de reconocer las propias emociones y de establecer y proponer a los párvulos vínculos afectivos seguros y habilitadores.² Se conceptualiza al niño y niña como una ser integrado y al centro educativo como un espacio en donde se promueve la participación activa y los aprendizajes suceden indivisiblemente; el centro educativo es percibido como un lugar que genera oportunidades para expresar las emociones propias, acoger las de otros y obtener sensaciones de bienestar. Asimismo, se entiende que el desarrollo afectivo se da en una relación con otros y otras, integradamente.

En concordancia con el Marco Técnico de la JUNJI, siempre se concibe a los niños como sujetos protagónicos de sus aprendizajes, quienes, por lo

² Un vínculo afectivo habilitador se orienta a favorecer la autonomía del otro y el despliegue y activación de sus fortalezas y recursos personales; se convierte en una experiencia de autoconfianza como algo distinto al asistencialismo y a la dependencia afectiva.



Una mirada integral del desarrollo humano reconocerá la naturaleza física, psicológica, espiritual y social de niños y niñas y los entenderá además como sujetos sociales insertos en un contexto familiar, educativo y comunitario.

tanto, tienen una participación activa en su desarrollo y proceso educativo. Para que ello suceda, los adultos que los rodean deben comprenderlos como seres integrales y únicos, reconocidos en su singularidad y provistos de oportunidades para desplegar todas sus potencialidades y amplificar sus capacidades a partir de interacciones positivas.

Una mirada integral del desarrollo humano reconocerá la naturaleza física, psicológica, espiritual y social de niños y niñas y los entenderá además

como sujetos sociales insertos en un contexto familiar, educativo y comunitario.

Por último, y como este cuadernillo es una contribución al trabajo de los diferentes agentes educativos en el aula, el análisis de la temática propuesta examina aspectos propios del aprendizaje afectivo de niños y niñas; la interacción con los adultos

(díaada párvulos y educadoras) y otros niños; y el ambiente educativo como generador de oportunidades para reconocer, expresar y extender el campo emocional.

Conceptos clave: aprendizaje socioemocional; vínculo afectivo habilitador; interacciones con otros; reconocimiento y expresión de emociones en el aula.

DESARROLLO EMOCIONAL EN NIÑOS Y NIÑAS

La etapa que va desde los 0 hasta los 6 años es un periodo importantísimo en el que se crean lazos vitales,³ a partir de los cuales el niño y la niña definen el tipo de comunicación emocional que establecerán en el futuro. Por lo tanto, es muy importante atender a las experiencias y vínculos afectivos que se les propongan y a las interacciones que se co-construyan.

Desde el primer año de vida, niños y niñas establecen vínculos afectivos a partir de las relaciones e interacciones con los adultos significativos que los rodean (generalmente sus padres) y

es a partir de estas experiencias que los pequeños aprenden a confiar,⁴ intimar y empatizar.⁵ El desarrollo de estas capacidades dependerá, sin embargo, de la posibilidad que tengan los adultos que los rodean, de contactarse a través de la mirada, prestarles atención y responder oportunamente a sus necesidades.

La presencia de adultos sensibles, dispuestos, amables y conversadores, favorece el desarrollo afectivo del niño y aumenta las posibilidades

³ John Bowlby, *El apego y la pérdida*, Editorial Paidós, Barcelona, 1998.

⁴ A partir de la confianza en las personas que los rodean y en el entorno, niños y niñas obtienen la sensación de que sus necesidades pueden ser satisfechas oportunamente y, de este modo, pueden establecer relaciones íntimas que propicien un desarrollo equilibrado.

⁵ Ponerse en el lugar del otro.

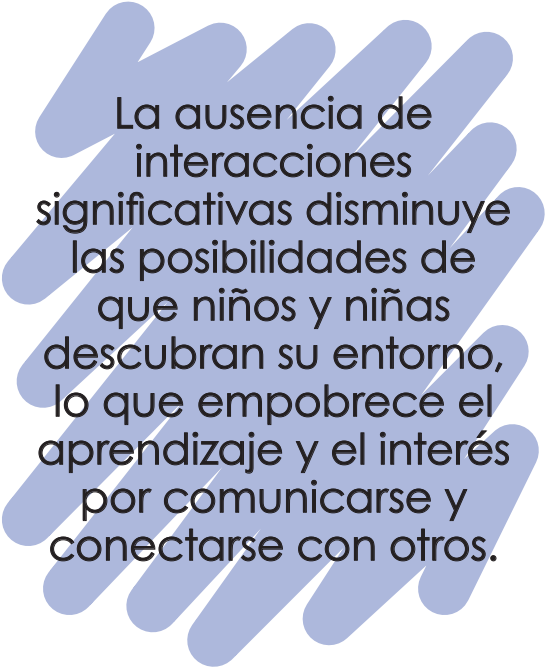
de expresar emociones positivas.⁶ Por el contrario, la ausencia de interacciones significativas, disminuirá las posibilidades de que los niños y niñas descubran y exploren su entorno, y el aprendizaje emocional se empobrecerá, así como el interés de los párvulos por comunicarse y conectarse con otros.

En este sentido, cobra relevancia la afirmación de Humberto Maturana: “El amor es la emoción que constituye el dominio de acciones en que nuestras interacciones recurrentes con otro hacen al otro un legítimo otro en la convivencia. Las interacciones recurrentes en el amor amplían y estabilizan la convivencia; las interacciones recurrentes en la agresión interfieren y rompen la convivencia”.⁷

Del primer al tercer año de vida, a partir de la exploración, juego, libertad y movimiento en contextos de participación y acompañados

⁶ Neva Milicic y Soledad López De Lériida, “La importancia del aprendizaje socioemocional en el contexto de la primera infancia”, en *Estudios Sociales* N° 120, Corporación de Promoción Universitaria, Santiago, 2012.

⁷ Humberto Maturana y Gerda Verden-Zöller, *Amor y juego. Fundamentos olvidados de lo humano*, Editorial JC Sáez, Santiago, 2003.



La ausencia de interacciones significativas disminuye las posibilidades de que niños y niñas descubran su entorno, lo que empobrece el aprendizaje y el interés por comunicarse y conectarse con otros.

por adultos, los niños y niñas desarrollan una mayor autonomía que los colma de posibilidades para explorar y conocer el mundo; harán cada vez más cosas por sí mismos, como caminar, correr, trepar, subir, bajar. En esta etapa los niños y niñas querrán avanzar solos y es el propio contexto el que les enseñará a actuar. Paulatinamente podrán ir adquiriendo mayor seguridad; los adultos que los circundan (padres y educadores) podrán acompañarlos, alentarlos a la exploración y promover el aprendizaje de emociones diversas.

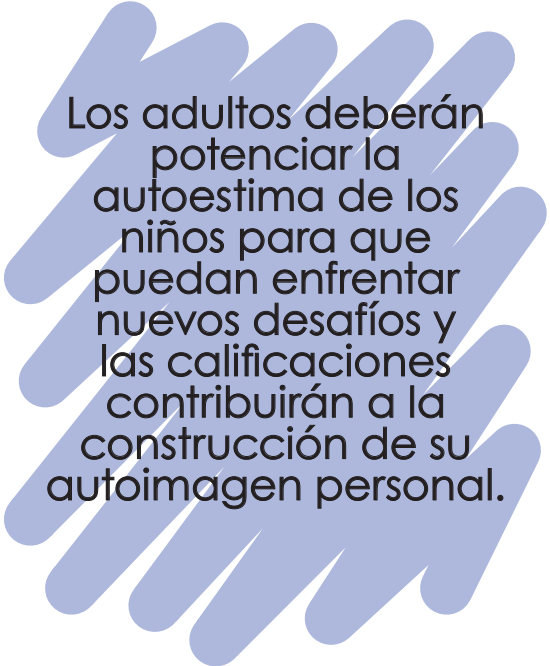
Asimismo, el desarrollo del lenguaje en esta etapa les permitirá comunicar sus sensaciones y reconocer sus emociones, interactuando con los adultos y con otros niños.

El aprendizaje durante estas primeras etapas sucede, entonces, de manera informal a través del descubrimiento y la experimentación. Los adultos deberán potenciar la autoestima de los niños para que puedan enfrentar nuevos desafíos y las calificaciones contribuirán a la construcción de su autoimagen personal:⁸ si las palabras que se usan tienen un valor emocional positivo, entonces serán un aporte para su autoconcepto, por el contrario, si el lenguaje es descalificador, podría afectarse tempranamente su autoimagen y el valor de sí mismo.

De los 3 a los 6 años, ya con la adquisición de un mayor lenguaje y la diversificación del vocabulario, los niños experimentan emociones más complejas como la vergüenza, la culpa y el orgullo⁹ y pueden

⁸ Neva Milicic y Soledad López De Lériida, *Hijos con autoestima positiva*. Grupo Editorial Norma, Santiago, 2009.

⁹ J. L. Tracy y R.W. Robins, *The self-conscious emotions: theory and research*, Guilford Press, New York, 2007.



Los adultos deberán potenciar la autoestima de los niños para que puedan enfrentar nuevos desafíos y las calificaciones contribuirán a la construcción de su autoimagen personal.

nombrarlas. Así también están paulatinamente volcándose hacia el mundo exterior; con mayores niveles de socialización, consiguen expresar sus emociones con claridad, responder y adaptar su comportamiento emocional al entorno. Los adultos continúan cumpliendo un rol de acompañamiento en el reconocimiento de emociones diversas y en su autoafirmación.

El juego, entendido como la actividad natural del niño libre y espontáneo, ofrece distintas posibilidades de expresión y comunicación; se constituye en una actividad que

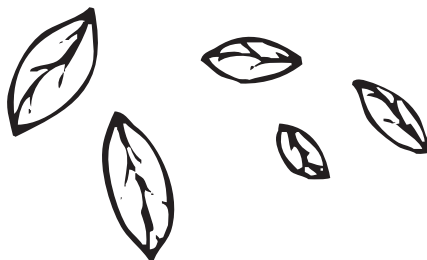
permite vincularse con los pares, diversificar el campo emocional y experimentar sensaciones de logro y bienestar; por lo mismo, es a través del juego que los niños y niñas conocen el mundo y se conocen a sí mismos, pues se construyen explorando el mundo.

Las siguientes acciones aportan a un desarrollo emocional sano y pleno:

- Generar contacto visual con los niños y niñas, identificar sus necesidades y responder a éstas oportunamente.
- Enfatizar la experiencia como fuente de aprendizaje, ya que integra aspectos cognitivos, afectivo-sociales y motores de desarrollo; la conversación como un recurso para intercambiar ideas y sentimientos; y el grupo como un espacio de

cooperación afectiva, colaboración social y co-operación intelectual.¹⁰

- Entender el juego como la actividad natural de los niños y facilitador del aprendizaje socioemocional, la expresión y reconocimiento de emociones, la generación de vínculos afectivos y bien tratantes con otros niños y adultos.
- Proponer a los párvulos oportunidades para explorar su entorno y combinar estos momentos íntimos con juegos cooperativos en los que aprendan a compartir y ser solidarios.
- Considerar que la expresión plástica como el dibujo y la imagería favorecen el contacto consigo mismo y que la dramatización permite ponerse en el lugar del otro y ensayar otras formas de ser y hacer.



¹⁰ Ximena Valdés y Antonia Cepeda, *Entre niños. Programa de experiencias para el conocimiento de sí mismo y desarrollo socio-afectivo en niños y niñas de 6 a 12 años*, Edición especial, Fundación Educacional Collahuasi, Santiago, 2010.

INTERACCIONES ENTRE NIÑOS, NIÑAS Y EDUCADORAS

Para favorecer un desarrollo afectivo íntegro, es sustancial que las educadoras, las técnicas, agentes comunitarios y otros adultos que participan en los aprendizajes de los niños tomen conciencia del rol que juegan sus creencias, valores y acciones en la formación emocional de los párvulos.

A partir de su propio actuar, los diferentes actores educativos enseñan a diario cómo vincularse y desenvolverse en el mundo, cómo relacionarse con las propias emociones y con las de otros, y cómo regularlas. La observación, la imitación y el modelaje actúan favoreciendo el aprendizaje social.¹¹

El modelamiento emocional es primordial en los primeros años de vida; las respuestas de los educadores ante el comportamiento afectivo de los niños y niñas, operan como modelos de respuestas para ellos: los niños y niñas expresan y sienten curiosidad por el mundo, observan y escuchan lo que los adultos dicen y

hacen y lo registran en su memoria.¹²

Los agentes educativos son personas significativas para los aprendizajes de los niños y niñas y, por lo tanto, se constituyen en educadores emocionales sustantivos. El aprendizaje se inicia en la emoción y desde la emoción se realiza el hacer, señala Humberto Maturana. De ahí la importancia de reflexionar y ser conscientes de cómo se actúa frente a los niños y niñas y qué se les está presentando como modelos de interacción; las educadoras pueden provocar y programar acciones que redunden en un mejor desarrollo socioemocional.

Sin embargo, no sólo es necesario tener conciencia del indispensable rol que se tiene en la formación afectiva de niños y niñas, y reconocer que los valores y creencias permean las prácticas pedagógicas. Es igualmente relevante que los adultos que están en el aula en relación directa con párvulos dispongan de oportunidades para desarrollar y ampliar sus

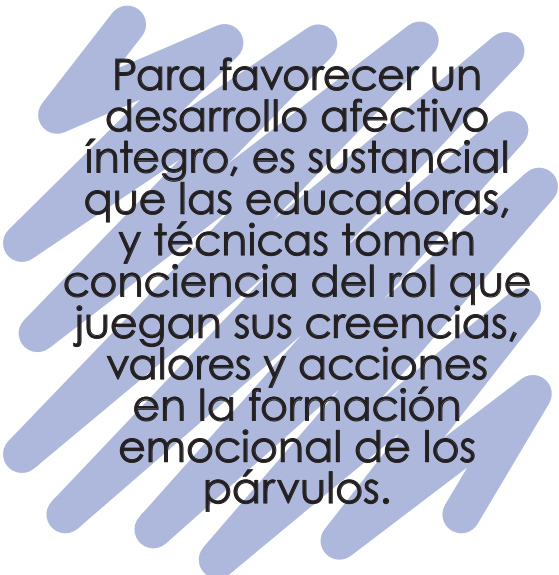
¹¹ Alfred Bandura, *Teoría del aprendizaje social*, Englewood Cliffs, Madrid, 1977.

¹² JUNJI, *Propuesta pedagógica para el primer ciclo de educación parvularia*, Departamento Técnico-Pedagógico, Santiago, 2017.

propias competencias emocionales, resignificar el sentido de su práctica, revitalizar su motivación y enriquecer su vida interior.

Los adultos se relacionan con los niños y niñas también desde sus propias historias de vida marcadas sin duda por lecciones significativas y otras no tanto. Así, llegarán al centro educativo cada día con nuevas experiencias y emociones que pueden incidir en la forma en que se vincularán con los niños y niñas. Entonces, no deberá ignorarse lo que afecta, sino, por el contrario, hacerlo consciente y preguntarse, por ejemplo, en qué medida las vivencias personales impactan en la práctica educativa y en la forma en que se dialoga y actúa con los pequeños. Esta toma de conciencia sobre el estado de ánimo y las expectativas individuales, permitirá regular el comportamiento, distanciarse o aproximarse cuando corresponda y disponerse positivamente para estar con los niños.

Un último aspecto primordial lo ocupa la relación familia-educadores. La familia tiene un importante rol como primer agente educador y



Para favorecer un desarrollo afectivo íntegro, es sustancial que las educadoras, y técnicas tomen conciencia del rol que juegan sus creencias, valores y acciones en la formación emocional de los párvulos.

se constituye en un actor central y permanente en la Educación Parvularia. Es la que ayuda al niño en la construcción de su identidad; fortalecimiento de su autoestima; confianza en sí mismo; valoración por los otros; desarrollo emocional y significados para sus aprendizajes. Por lo mismo es fundamental establecer relaciones de mutua colaboración en torno al desarrollo y aprendizajes de los niños y niñas.

El involucramiento de la familia en los procesos educativos de sus hijos impactará positivamente en sus logros y avances, y es a través de esta cooperación que el educador y la

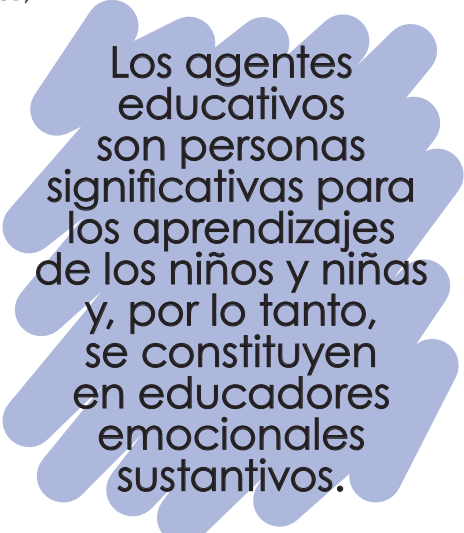
familia pueden acceder a información respecto del desarrollo y aprendizajes de los niños y niñas y, de este modo, prevenir o promover conductas favorables para el aprendizaje socioemocional.

Familia y entorno comunitario están llenos de recursos; potencialidades que pueden disponerse a favor de los procesos educativos de niños y niñas, pero para ello es fundamental que las interacciones se basen en el respeto y reconocimiento mutuo:

- Los diferentes agentes educativos presentes en el aula se constituyen en modelos para el aprendizaje socioemocional de niños y niñas.
- Para que los niños y niñas aprendan y se desarrollen emocionalmente,

las interacciones deben motivar a los niños al aprendizaje.

- Es relevante proponer procesos educativos centrados en los recursos y potencialidades individuales, colectivas y comunitarias.
- Las educadoras, técnicos y agentes comunitarios requieren contar con oportunidades y espacios para enriquecer sus competencias emocionales.
- La relación familia-educador debe basarse en el reconocimiento de la familia como un actor clave para el aprendizaje de los niños y niñas y debe incorporar los saberes que poseen las familias y las comunidades.



Los agentes educativos son personas significativas para los aprendizajes de los niños y niñas y, por lo tanto, se constituyen en educadores emocionales sustantivos.

EL AULA

El aprendizaje socioemocional, como ya se ha señalado, ocupa un papel significativo en la vida de los niños, niñas, jóvenes y adultos; reconocer las propias emociones y las de otros, distinguir si lo que se siente es pena o rabia, alegría o ansiedad, cansancio o frustración, miedo o rabia, permitirá, entre otras cosas, comunicar oportunamente lo que afecta y actuar en consistencia con ello, establecer mejores relaciones con otros y, en consecuencia, reconocer las emociones de otros, obtener sensaciones de seguridad y confianza en los que rodean y en el entorno inmediato.

Son las emociones las que moldean el operar de la inteligencia y abren y cierran los caminos para posibles consensos a ser establecidos en la vida cotidiana. Solamente el amor amplía la visión en la aceptación de sí mismo y del otro, señala Humberto Maturana.

Por esta razón, es que se hace necesario atender a todos los espacios en los que los niños y niñas se desenvuelven y conviven

cotidianamente, de manera tal que estos lugares contribuyan al desarrollo pleno de capacidades afectivas y provean de interrelaciones favorables para cada uno. Es en estos espacios de convivencia en donde los niños podrán desarrollar el respeto a sí mismo y a los demás, diversificar, a través de la experiencia y la observación, los modos para relacionarse con otros, jugar, comunicar ideas y resolver conflictos; adquirir una mayor conciencia social y respeto por su entorno.

Lo que ocupa en estas líneas se orienta a reconocer la importancia de educar en el aula a los niños y niñas en el reconocimiento y expresión de emociones propias de las de otros y avanzar así en construir espacios educativos que integren de manera complementaria los aspectos cognitivos y emocionales del aprendizaje. Esta complementariedad debe verse reflejada además en las prácticas pedagógicas y en la forma en que los agentes educativos se aproximan a niños y niñas que aprenden. Es a través del amor y de la aceptación del otro que se amplía

el desarrollo de las inteligencias y la expansión del pensamiento. En consecuencia, el espacio educacional debe ser respetuoso, acogedor, amoroso, promover la manifestación de emociones y no competitivo.

En este sentido, tres son, al menos, los aspectos centrales a destacar respecto del lugar del espacio educativo en el aprendizaje emocional de niños y niñas:

1. El aula como un “territorio” para el desarrollo emocional de niños y niñas

Al referir al aula como un territorio para el desarrollo emocional se pretende destacar que el espacio educativo que se les ofrece a niños y niñas debe ser vivido por estos como un lugar en donde es posible experimentar o ensayar nuevos y diversos juegos, acciones, relaciones, diálogos; un lugar lleno de posibilidades para expresarse, aprender, pero también para equivocarse. Para que ello suceda, es prioritario dirigir a cada niño y niña una atención que rescate su particularidad; cada uno será

reconocido como un otro singular y único.

El espacio educativo tiene la riqueza de acoger a un grupo de párvulos diversos, con historias de vida, intereses y características diferentes. Esa diversidad puede ponerse al servicio de un proceso educativo inclusivo, donde todos y todas son reconocidos y aceptados, generándose oportunidades para la participación protagónica y en interacción positiva. Gestionar esa diversidad es un gran desafío, ya que precisa de un adulto capaz de observar, conocer y escuchar activamente a cada uno de los niños con los que comparte su cotidianidad.

En este sentido, un agente educativo que asume este desafío podrá no sólo conocer los nombres de los niños y niñas que ocupan el aula, sino también, al cabo del tiempo y del cúmulo de experiencias que se entretajan al interior del grupo, distinguir qué sienten y cómo llegan cada día. Saludará a los niños y niñas y formulará, si es necesario, una pregunta sobre cómo están el día de hoy; pondrá en palabras lo que ellos y ellas aún no nombran: “hoy parece

que estás inquieto; ¿tienes pena?; ¿estás enojado, por qué?; ¿a qué se debe esta alegría?”, etc.

En esta práctica cotidiana tendrán igual valor las diversas emociones, porque el aula debe ser un lugar para aprender y soportar el equívoco y un espacio para modular la manifestación de este abanico de emociones. Acá los diferentes lenguajes (verbal, gestual, corporal) darán riqueza a las interacciones cotidianas centradas en el aprender.

En consecuencia, los niños y niñas acompañados por este adulto significativo en el reconocimiento y expresión de sus emociones, experimentarán sensaciones

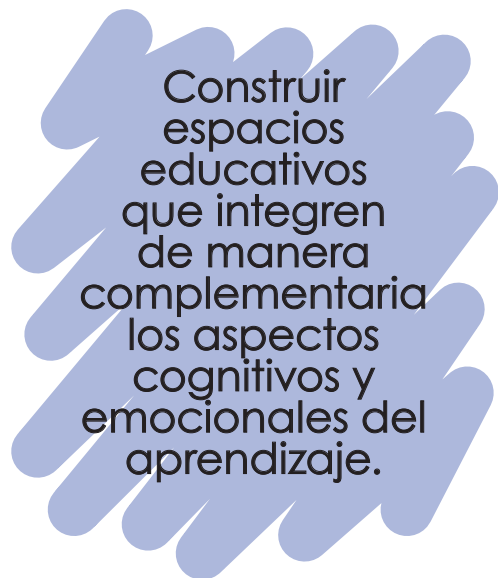
de seguridad y confianza en sus pares, en los adultos que los rodean y su entorno, atreviéndose progresivamente a ensayar nuevas y diversas maneras de hacer y de comunicar; así se ampliará el conocimiento de sí mismo y su repertorio de información, gestos, acciones y estrategias de comunicación.

El ambiente educativo debe ser un lugar amable para los niños, un lugar para la observación, el habla, las interacciones positivas y la escucha activa.

2. Vínculos afectivos y habilitadores

Se espera que en el proceso educativo las educadoras puedan establecer con los niños y niñas relaciones caracterizadas por el afecto y el reconocimiento de su particularidad, pero que, al mismo tiempo, favorezcan su integración, autonomía y la confianza en sí mismos.¹³

¹³ Los buenos tratos a niñas y niños aseguran el buen desarrollo y el bienestar infantil y son la base del equilibrio mental de los futuros adultos y, por tanto, de toda la sociedad.



A estos vínculos afectivos se les denominará “vínculos afectivos habilitadores”, ya que se orientan a facultar al niño y niña para el ejercicio autónomo de actividades y el desarrollo de competencias diversas. Una relación que apunta a habilitar a otro y otra, supone, en primer lugar, el reconocimiento de las capacidades y características particulares presentes en cada uno, al mismo tiempo que pretende generar en los niños una sensación de empoderamiento que posibilita hacer, aprender, relacionarse con otros, comunicar y transformar el entorno.

De este modo, un niño o niña que se siente acogido y comprendido en este espacio, desarrollará una autoestima y autoconcepto positivo (una idea de sí mismo), un sentimiento de pertenencia y motivación por las actividades y aprendizajes que se le propongan.¹⁴

Un vínculo afectivo-habilitador es, al mismo tiempo, un vehículo para favorecer aprendizajes significativos, por lo tanto, promueve en el niño y niña una actitud positiva hacia el aprendizaje. Es sabido que un niño

aprende con mayor facilidad, si hay un otro que lo desee. Así, Baraldi refiere que un sujeto es demandado a aprender por la presencia de otro. Este otro significativo puede presentarse en lugares y tiempos distintos, como la figura de los padres, los educadores, agentes comunitarios, las instituciones, las escuelas, etcétera, sin que se agoten en alguno de estos espacios. El adulto debe, entonces, construir contextos propicios para el aprendizaje del niño permitiéndole que se vincule afectivamente con el saber.

3. Complementariedad de aspectos cognitivos y afectivos

En el proceso de aprender no existe antagonismo entre los aspectos cognitivos y emocionales; ambas dimensiones conviven en el espacio educativo y desde una perspectiva integral del aprendizaje no es posible su segregación.

La capacidad emocional es la fuerza que impulsa a adaptar y transformar los propios entornos: está en el centro de la capacidad de evolucionar. Por

¹⁴ Neva Milicic y Soledad López De Lérica, op. cit.

eso es necesario que se reconozca su importancia de la misma forma que las habilidades intelectuales.¹⁵

En este mismo sentido, María Montessori recalca que la educación que no se centra sólo en el cultivo del intelecto, sino que pone su énfasis en la formación integral del niño, lo encamina hacia el desarrollo de una personalidad sana que se orienta a construir una sociedad mejor. Por otra parte, Amanda Céspedes afirma que el niño guarda dentro de sí toda la simiente y la emoción para aportar al servicio de la humanidad. La educadora y el educador tendrán la misión de trabajar sobre los talentos innatos del niño procediendo desde el sentir hacia el imaginar; desde la fantasía hacia el pensar y desde allí al crear.

Propuestas:

- Concebir el aula como un espacio cotidiano para el reconocimiento y expresión de emociones, para construir ambientes de aprendizajes basados en el respeto, valoración de la diferencia y el buen trato.

- Procurar que el aula sea un espacio educativo estimulante, amable y amoroso.
- Establecer con los niños y niñas vínculos afectivos y habilitadores.
- Desarrollar prácticas pedagógicas en las que se complementen aspectos cognitivos y afectivos.
- Trabajar para que el aula sea un espacio para la resolución pacífica de los conflictos, para identificar los problemas y proponer alternativas de solución.



¹⁵ Juan Casassus, *La educación del ser emocional*, Editorial Cuarto Propio, Santiago, 2009.

CONCLUSIONES

El aprendizaje socioemocional en primera infancia tiene que ver con la incorporación de habilidades para el reconocimiento y expresión de emociones propias y de los demás, pero también con la capacidad para establecer vínculos e interacciones entre pares, con adultos y con las instituciones.

Los adultos que participan de los procesos de aprendizajes de los niños y niñas deben percibirse a sí mismos como educadores emocionales y evitar la dicotomía entre los ámbitos cognitivos y los aspectos emocionales.

Adultos sensibles a las necesidades emocionales de los niños y niñas, las interacciones positivas y ambientes de aprendizajes amables, son elementos fundamentales para el desarrollo socioemocional.

Para aprender es necesario que

el ambiente educativo que se les proponga a los niños y niñas sea amoroso, bien tratante, incorpore sus saberes previos (ocurridos en el entorno familiar y comunitario), y permita expresarse y crear autónoma y libremente.

El ambiente educativo debe facilitar el estar consigo mismo y con los demás y debe ser un espacio que contribuya al encuentro y en que los niños y niñas puedan organizarse práctica, emocional y cognitivamente.

Un ambiente de aprendizaje basado en la diversidad y el respeto por tiempos y ritmos de cada uno, y el buen trato, apuntará al reconocimiento, mostrándoles a los niños y niñas que el aula es un territorio para aprender y más, y equivocarse, pero también un lugar para manifestar lo que se siente y cómo se está.

ACTIVIDAD

TRABAJANDO EN COMUNIDADES DE APRENDIZAJES

¿Qué queremos lograr?

Facilitar la reflexión al interior de las comunidades de aprendizaje en torno a la relevancia del aprendizaje socioemocional en la primera infancia.

¿Cómo nos organizaremos?

Para realizar esta reflexión será importante organizarse en duplas o grupos pequeños y velar que todos participen. En este espacio de reflexión lo que interesa es mirar el quehacer cotidiano para identificar buenas prácticas y ámbitos de mejora. No hay, por lo tanto, opiniones buenas o malas; todas son igualmente significativas.

Se sugiere combinar momentos para la reflexión individual con tiempos para el trabajo colectivo. Podrá usarse un papelógrafo para anotar las ideas que surjan de la conversación grupal.

Se sugiere leer en silencio el cuadernillo y tomar nota de lo que

llame la atención, se vincule con el quehacer cotidiano o genere dudas. No es necesario memorizar el texto o comprenderlo a cabalidad; bastará con identificar ideas que hagan sentido con la experiencia cotidiana en el aula y la interacción con los niños y niñas.

Preguntas para la reflexión

¿Qué nos llamó la atención de lo leído que se relacione con lo que hacemos diariamente?

¿Cómo son los niños y niñas que asisten a nuestros espacios educativos? (¿qué sienten, qué les gusta hacer, qué les incomoda, qué les produce miedo?).

¿Cómo son las interacciones que les proponemos a los niños, niñas, familia y comunidad?

Para un aprendizaje socioemocional sano y pleno de niños y niñas, ¿qué estamos haciendo?, ¿qué podemos mejorar?

BIBLIOGRAFÍA

Alfred Bandura, *Teoría del aprendizaje social*, Englewood Cliffs, Madrid, 1977.

Clemencia Baraldi, *Aprender: la aventura de soportar el equívoco*, Homo Sapiens Ediciones, Córdoba, 1993.

Jorge Barudy y Maryorie Dantagnan, *Los buenos tratos a la infancia*, Editorial Gedisa, Barcelona, 2005.

John Bowlby, *El apego y la pérdida*, Editorial Paidós, Barcelona, 1998.

Juan Casassus, *La educación del ser emocional*, Editorial Cuarto Propio, Santiago, 2009.

Amanda Céspedes, *Educación de las emociones. Educar para la vida*, Editorial Vergara, Santiago, 2008.

Jonathan Cohen, *La inteligencia emocional en el aula*, Troquel, Buenos Aires, 2003.

Verónica Gubbins, *Estrategias de involucramiento parental de estudiantes con buen rendimiento escolar en educación básica*. Tesis presentada en la Facultad de Educación para optar al grado académico de Doctora en Ciencias de la Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, 2011.

JUNJI, *Propuesta pedagógica para el primer ciclo de educación parvularia*, Departamento Técnico-Pedagógico, Santiago, 2017.

JUNJI, *Referente Curricular*, Colección Currículo II, Departamento Técnico-Pedagógico, Santiago, 2010.

Humberto Maturana y Gerda Verden-Zöllner, *Amor y juego. Fundamentos olvidados de lo humano*, Editorial JC Sáez, Santiago, 2003.

Neva Milicic y Soledad López De Lérida, *Hijos con autoestima positiva*, Grupo Editorial Norma, Santiago, 2009.

Neva Milicic y Soledad López De Lériada, “La importancia del aprendizaje socioemocional en el contexto de la primera infancia”, en *Estudios Sociales* N° 120, Corporación de Promoción Universitaria, Santiago, 2012.

Francesco Tonucci, *Cuando los niños dicen ¡basta!*, Editorial Losada, Buenos Aires, 2003.

J. L. Tracy y R.W. Robins, *The self-conscious emotions: theory and reseach*, Guilford Press, New York, 2007.

Ximena Valdés y Antonia Cepeda, *Entre niños. Programa de experiencias para el conocimiento de sí mismo y desarrollo socio-afectivo en niños y niñas de 6 a 12 años*, Edición especial, Fundación Educacional Collahuasi, Santiago, 2010.

<http://www.fundacionmontessori.org/metodo-montessori.htm>. Visto el 15 de mayo de 2017.

Este libro fue editado y diseñado por Ediciones de la JUNJI y se terminó de imprimir en diciembre de 2017 en los talleres de Gráfica LOM.

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

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

Dirección editorial Marcelo Mendoza

Edición Rosario Ferrer

Diseño Fernando Hermosilla / Macarena Balcells

Producción Pilar Araya

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

12 LA PLANIFICACIÓN

13 APRENDIZAJE EMOCIONAL
EN PRIMERA INFANCIA

14 LA RELEVANCIA DEL LENGUAJE
ORAL EN LA CONSTITUCIÓN DE
NIÑOS COMO PERSONAS
PROTAGÓNICAS

15 NIÑOS Y NIÑAS:
PROTAGONISTAS
EN EDUCACIÓN PARVULARIA

16 NUEVOS APORTES DESDE
EL DESARROLLO Y SU
VINCULACIÓN CON EL
PROTAGONISMO INFANTIL

17 EDUCACIÓN INICIAL, FAMILIAS
Y COMUNIDAD EDUCATIVA

18 AMBIENTE FÍSICO
PARA EL APRENDIZAJE

SERIE DE HOJAS PARA EL JARDÍN

14

LA RELEVANCIA
DEL LENGUAJE ORAL
EN LA CONSTITUCIÓN DE
NIÑOS COMO PERSONAS
PROTAGÓNICAS



SERIE DE HOJAS PARA EL JARDÍN

14

LA RELEVANCIA
DEL LENGUAJE ORAL
EN LA CONSTITUCIÓN DE
NIÑOS COMO PERSONAS
PROTAGÓNICAS

J U N J I

14 / LA RELEVANCIA DEL LENGUAJE ORAL EN LA CONSTITUCIÓN DE NIÑOS COMO PERSONAS PROTAGÓNICAS

SERIE DE HOJAS PARA EL JARDÍN
para la reflexión de las Comunidades de Aprendizaje de las Unidades Educativas (CAUE)

Departamento Técnico Pedagógico

Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI)



Texto María Cristina Ponce

Edición Rosario Ferrer

Diagramación Fernando Hermosilla

Ilustración Macarena Correa

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

Primera edición: diciembre de 2017

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

Impreso en Chile por Gráfica LOM

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

PRESENTACIÓN

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

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

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

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

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

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

INTRODUCCIÓN

El lenguaje oral y la comunicación asumen un rol fundamental en el desarrollo de procesos que propician la construcción y ejecución temprana de la ciudadanía. Es por esto, que es indispensable analizar las prácticas pedagógicas que se desarrollan en los jardines infantiles y realizar un proceso reflexivo sobre la relevancia, sentidos y metodologías que se practican en las diferentes instancias de interrelación, juego, conversación

y diálogos entre niños, niñas y los equipos pedagógicos.

Desde una educación con enfoque transformador, los procesos y contextos comunicacionales debiesen desplegarse desde la horizontalidad, con interrelaciones positivas y en contextos amorosos en los que la conversación transforme a los diversos interlocutores y se co-construyan significados.

¿PARA QUÉ UNA PROPUESTA EDUCATIVA ENRIQUECIDA DEL LENGUAJE ORAL?

Si revisamos la historia de nuestra vida, las prácticas de crianza de diferentes familias, así como las educativas que se desarrollaban (o desarrollan) en algunos jardines infantiles, podemos visualizar que subyacen diversas concepciones del rol del niño y niña en la construcción de significados a través del lenguaje. Por ejemplo, en algunos momentos históricos –y que aún pueden perdurar en determinadas realidades– fue preponderante la idea de que “los niños no deben hablar cuando hablan los adultos”. En esta dinámica se excluía a los pequeños de los espacios y horarios comunes donde las familias desarrollaban actividades cotidianas con el propósito de que no interrumpiesen a los mayores.

Así, se invisibilizaba a los niños y se los excluía del discurso, otorgándoles un mero rol receptivo incapaz de opinar, influir o participar de hechos sociales. Algunas consignas en centros educativos como “manitos atrás, boca bien cerrada y ojitos bien abiertos”, o “calladito me quedé, a

la tía yo escuché”, transmiten por una parte una postura verticalista y adultocéntrica de la comunicación y, por otra, un rol de sumisión de los niños y niñas.

Para mayor redundancia, las clásicas “señales” usadas tanto en establecimientos educativos de Chile como de Latinoamérica pretenden generar una respuesta homogénea, unificada e inmediata de todos los niños y niñas y develan propuestas pedagógicas orientadas por una concepción de niñez como reproductora de modelos de carácter autoritario en la educación.

Existe diversa documentación que profundiza sobre los imaginarios de infancia que subyacen las prácticas familiares y educativas.¹ En muchas prácticas es posible percibir una postura adultocéntrica en las que se aísla a los niños y niñas de la vida social, privilegiando una crianza al margen de adultos y sin el desarrollo

¹ Revisar *Historia de la Infancia en el Chile Republicano (1810-2010)*, del historiador Jorge Rojas Flores, Ediciones de la JUNJI, 2016.

de una constante conversación y co-construcción de significados en contextos comunicativos auténticos. Por otra parte, existen también propuestas pedagógicas que enfatizan el desarrollo del niño y niña, asumiendo ciertos hitos universales como momentos “únicos” en los que ellos deben evidenciar ciertos “logros”. Estas propuestas inciden en subestimar el potencial real y diverso de cada párvulo y en centrar la mirada en aspectos cuantitativos y homogéneos en la expresión del lenguaje, como por ejemplo en la cantidad de palabras que expresa el niño, en la cantidad de requerimientos de los adultos que es capaz de comprender; en la cantidad de objetos graficados en láminas² que reconoce, entre otros. Claramente, esta perspectiva fractura uno de los principios fundantes de la Educación Parvularia como es la singularidad.³ En efecto, si las

² En algunas ocasiones, las imágenes que se presentan son estereotipadas o ajenas a la realidad socio cultural que vive cada niño y niña.

³ De acuerdo a lo expresado en las actuales Bases Curriculares de la Educación Parvularia, este principio reconoce que el niño y la niña, independientemente de la etapa de vida y del nivel de desarrollo en que se encuentre, es un ser único con características, necesidades, intereses y fortalezas que se deben conocer, respetar y considerar efectivamente en toda situación de aprendizaje. Asimismo, implica que cada niño y niña aprende con estilos y ritmos de aprendizaje propios.

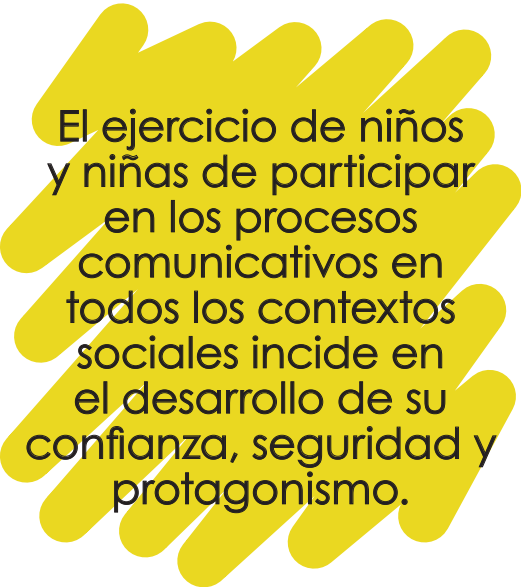
prácticas pedagógicas son orientadas con un énfasis desarrollista se dejan de observar tempranamente las fortalezas del niño y la niña para centrarse en sus carencias y en el “tratamiento” de dichos “retrasos o rezagos”, invalidando, en algún sentido, el rol de la educación en la adquisición y aprendizaje de los procesos comunicativos. En este contexto, es alarmante el aumento de diagnósticos de retraso o rezago en el lenguaje en niños y niñas menores de 4 años, como también, la proliferación de escuelas de lenguaje, aún cuando no existan evidencias de problemas físicos o de salud. Podemos concluir, que al focalizar en las carencias y debilidades del niño y niña y en la perfección del habla, asumimos una postura contrapuesta con un enfoque de derechos, puesto que desde este enfoque se privilegia la autenticidad de los contextos comunicativos, la intencionalidad y la calidad de los procesos para la transformación del mundo que habitan los párvulos.

En la práctica, un contexto auténtico de comunicación significa participar en espacios de conversación y en la vida cotidiana, pues es ahí donde se construye realidad con el otro.

Mientras más “coordinaciones” se realizan en estos espacios de “haceres”, más rico es el lenguaje. De acuerdo a lo expresado por Maturana “lo que hace uno al conversar es moverse en un flujo de coordinaciones de seres y emociones. O sea, generamos mundos.”⁴

El ejercicio de los niños y niñas de participar en los procesos comunicativos en todos los contextos sociales (familia, centros educativos, comunidad) incide en el desarrollo de su confianza, seguridad y protagonismo. Su reconocimiento como persona protagónica, promueve la utilización de los espacios para opinar, decidir y exigir. No tan sólo es importante generar oportunidades para participar, también desarrollar contextos amorosos de reconocimiento, de relaciones cotidianas dialógicas y bien tratantes, lo que favorecerá la construcción de una formación social que propicie que los propios niños y niñas sean garantes de sus procesos de participación.

⁴ Entrevista a Humberto Maturana en Angol Noticias, abril de 2017. Ver: <http://www.angolnoticias.cl/2013/11/humberto-maturana-al-conversar-generamos-mundos/>. Visto el 20 de abril de 2017. Sostiene que los mundos son ámbitos de haceres entrelazados con emociones que pueden ser del dominio de la manipulación, del pensar o del reflexionar.



El ejercicio de niños y niñas de participar en los procesos comunicativos en todos los contextos sociales incide en el desarrollo de su confianza, seguridad y protagonismo.

En las primeras interacciones sociales, niños y niñas descubren cómo inciden y modifican su contexto; cuando se comunican a través del llanto, del movimiento, de los primeros sonidos y/o palabras con intención. Por medio de estas negociaciones tempranas con el mundo social, los niños descubren en qué medida sus propias voces influyen en los acontecimientos de su vida.

Siguiendo la argumentación de Paulo Freire,⁵ el rol de la educación es el ejercicio de la libertad, lo que significa superar gradualmente el estado de conciencia ingenua⁶ para transitar

⁵ Miguel Etchegoyen, *Educación y ciudadanía: la búsqueda del buen sentido en el sentido común*, Editorial Stella, Buenos Aires, 2006.

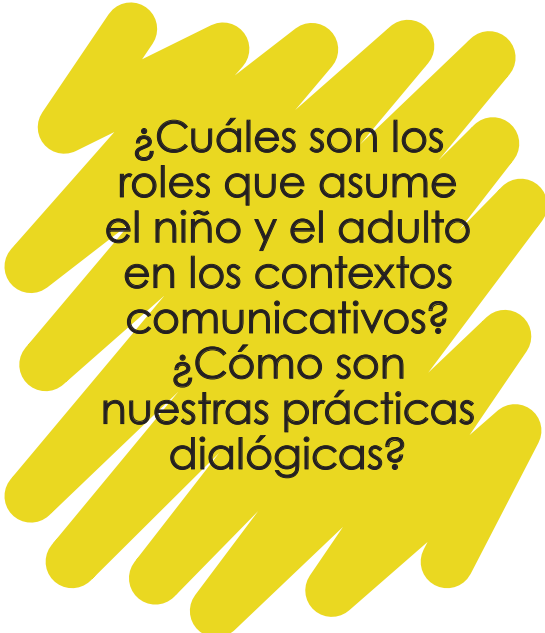
⁶ La realidad se da por sentada: “así es la realidad y no hay nada que pueda cambiar”.

a una conciencia crítica.⁷ Es en este rol sustantivo que los procesos educativos se deben desarrollar en una dinámica dialógica donde todos y todas se transforman y educan. El uso del lenguaje para comunicarnos, relacionarnos y construir realidades fortalece el ejercicio de la libertad. En este escenario es relevante que el lenguaje oral utilizado sea pertinente a la realidad, abierto, flexible, dinámico, diverso y enriquecido para generar diálogos, conversaciones y una propuesta co-construida de la realidad.

De acuerdo a lo anterior, se invita a analizar las prácticas educativas vinculadas con el lenguaje, tanto en la vida familiar como también en los jardines infantiles: ¿cómo es el lenguaje que utilizo para comunicarme con los niños y niñas?, ¿cómo nos damos cuenta de que presenciamos un proceso comunicativo enriquecido y propicio para la co-construcción conjunta de significados?, ¿cuáles son los roles que asume el niño y el adulto en los contextos comunicativos?, ¿cómo son

nuestras prácticas dialógicas?

El análisis reflexivo de las prácticas conduce a la comprensión de nuestro pensamiento pedagógico en este ámbito, como también favorece la conducción de procesos transformativos en conjunto con otros. Dichas transformaciones permiten despojarnos de prácticas aprendidas acríticamente, por repetición o bien “por qué siempre se ha hecho así”.



¿Cuáles son los roles que asume el niño y el adulto en los contextos comunicativos?
¿Cómo son nuestras prácticas dialógicas?

⁷ Cuestionamiento y resistencia persistente de la realidad y del lugar en el mundo que por ejemplo tienen los niños, niñas, trabajadores, etcétera.

• Perspectiva sociocultural en la adquisición y el aprendizaje del lenguaje

Desde la Teoría Socio Cultural,⁸ el lenguaje precede al pensamiento, por lo que Vigotsky señala que el primer año de vida es fundamental en la generación de interacciones sociales en un ambiente amoroso y de juego. En la misma línea argumentativa, desde la pedagogía Pickler-Loczy se plantea que las conversaciones y diálogos que se producen particularmente en los cuidados cotidianos que los adultos otorgan al niño y niña, generan “lecturas” del ritmo, tonicidad, gestos que propician un contexto comunicativo donde el actuar de uno, modifica el actuar de otros y tiene incidencia en el campo de acción que se construye.⁹ En estos contextos comunicativos se desarrollan los pensamientos, se expresan sentimientos y también se “lee” el mundo natural, social y cultural cotidiano, donde la práctica

amorosa es fundamental. Cuando niños y niñas tienen un bagaje experiencial, el lenguaje se “une al pensamiento y el pensamiento se verbaliza”.¹⁰ En este contexto amoroso y dialógico, “se transmite la cultura al niño y la niña”,¹¹ quienes la internalizan, la interpretan gradualmente e inician un proceso de co-construcción y creación de cultura a través del juego, de las interacciones y del ejercicio de exploración y de participación.

Los seres humanos estamos facultados para comunicarnos a través del lenguaje oral y las interacciones. De acuerdo a lo expresado por Maturana, la existencia se desarrolla en un espacio relacional cuya emoción de base es el amor, lo que implica aceptación del otro como legítimo otro en la convivencia.¹² Señala que el lenguaje se origina a partir de variadas coordinaciones relacionales, es decir, de múltiples encuentros e

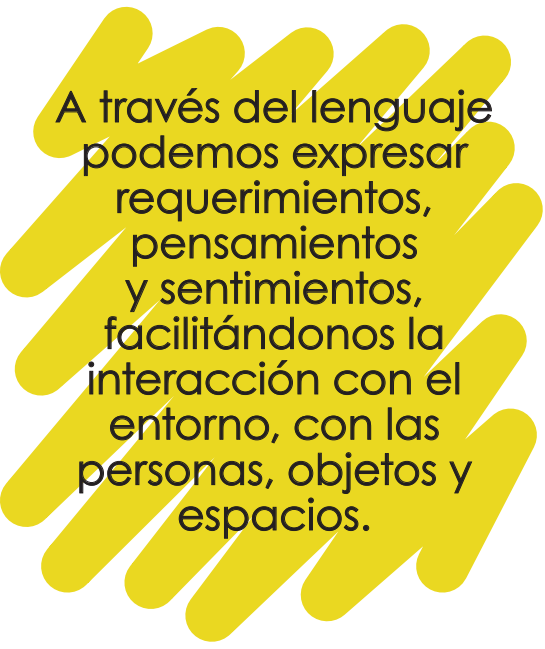
⁸ Lev Vigotsky, sicólogo ruso, defiende el origen social del lenguaje al formular la *Ley de doble función*. Señala que los procesos psicológicos de los seres humanos tienen un origen social y aparecen dos veces en el desarrollo en el ámbito intersicológico y en lo intrasicológico. Lo primero se refiere a la relación con los demás y lo segundo, a la relación consigo mismo.

⁹ Revisar *Corporeidad y acción motriz*, Elisa Araya Cortez, Ediciones de la JUNJI, Santiago, 2015.

¹⁰ Fernando Avendaño y María Luisa Miretti, *El desarrollo de la lengua oral en el aula*, Ediciones Homo Sapiens, Santa Fe, 2006.

¹¹ Ibid.

¹² Humberto Maturana y Gerda Verden-Zöller, *Amor y juego. Fundamentos olvidados de lo humano*, Editorial JC Sáez, Santiago, 2003.



A través del lenguaje podemos expresar requerimientos, pensamientos y sentimientos, facilitándonos la interacción con el entorno, con las personas, objetos y espacios.

interacciones recurrentes, intensas y prolongadas, sustentadas en la aceptación mutua suficientemente intensa y prolongada. La convivencia y el lenguaje propician el desarrollo de funciones básicas que son la comunicación y la representación de la realidad mediante signos. Ambas funciones del lenguaje son simultáneas y complementarias en la actividad lingüística. Se comunica, pues el lenguaje, como facultad humana, permite la interacción con otros para conversar, intercambiar y poner en común significados de la realidad de forma intencionada. La

puesta en común de significados se puede lograr a través de silencios, palabras, gestos, actitudes, movimientos, entonación, entre otros. Por otra parte, los intercambios sociales que se producen permiten la conformación de comunidades, la construcción de identidades, la capacidad de modificar el pensamiento y ejes de acción, acompañando a la persona en su trayectoria de vida.

A través del lenguaje podemos expresar requerimientos, pensamientos y sentimientos, facilitándonos la interacción con el entorno, con las personas, objetos y espacios. Además, nos permite expresar la propia individualidad y crear realidades a través del juego y la imaginación, explorar el entorno, construir nuevos conocimientos y comprensiones de la realidad natural, social y cultural. En consecuencia, el lenguaje es la capacidad humana para comunicar, expresar, informar, persuadir.¹³

Otra característica del lenguaje es su función de representar, es decir, de

¹³ María Luisa Maretti, *La lengua oral en la educación inicial*, Ediciones Homo Sapiens, Santa Fe, 1996.

configurar mentalmente el mundo que nos rodea, cuando existe una necesidad de comunicarse. Las experiencias sociales y culturales pertinentes a la realidad de los niños y niñas como también el uso de un lenguaje enriquecido, generan mejores condiciones para representar la realidad; por otra parte, su adquisición y desarrollo sólo son posibles a través de la interacción social.¹⁴ Si los niños y niñas aprenden el lenguaje en su contexto socio cultural y de participación, no tan sólo aprenderán un listado de palabras o sonidos, sino que se favorecerá la apropiación y co-construcción de la cultura.

• El recorrido en la adquisición y aprendizaje del lenguaje

La adquisición del lenguaje se inicia con el desarrollo de la comunicación no verbal: sonrisas, gestos, movimientos, expresiones buco-fonatorias (sonidos vocálicos, guturales, consonánticos), lo que se

observa en las diversas interacciones, fundamentalmente en el ámbito social más próximo, como también, en juegos verbales. Así también, se observa una comprensión paulatina del lenguaje oral cuando éste es acompañado de gestos, tonalidad de voz e intencionalidad coherente con el propósito de la comunicación. Con la emisión de las primeras palabras, surge el aprendizaje de las nuevas propiedades del lenguaje,¹⁵ en un contexto comunicativo auténtico. Los niños y niñas aprenden una variedad de palabras y su significado, a estructurar frases y oraciones para expresarse, a articular adecuadamente los diferentes sonidos del lenguaje y a usar el lenguaje de acuerdo al contexto comunicativo.

En la medida que los niños participan en interacciones enriquecidas con otros, integran palabras y frases a sus primeros repertorios vinculados con juegos verbales (vocálicos, guturales, lalos, balbuceos) y se vinculan en juegos, conversaciones e historias,

¹⁴ Se han conocido varios ejemplos de niños y niñas impedidos de relaciones sociales o del contacto con una realidad enriquecida del mundo natural social y cultural que evidencian problemas en la adquisición y aprendizaje del lenguaje.

¹⁵ Propiedades del lenguaje: Respecto a la forma, fonética y sintáctica. Respecto al contenido, semántica. Respecto al uso, pragmática.

apropiándose de su lengua materna y desarrollando múltiples aprendizajes, considerando sus experiencias y sus posibilidades de participación. En efecto, en la medida que los niños tienen oportunidades de participación en la vida social, natural y cultural, amplían sus capacidades de comunicar y representar el mundo. Podrán informarse, opinar, argumentar y explicar situaciones y hechos vinculados con sus juegos, creatividad y exploración, como también, desarrollar su curiosidad y el interés por participar en situaciones sociales.

En consecuencia, niños y niñas formados para ejercer progresivamente la ciudadanía y el uso del lenguaje para comunicarse y representar su mundo social, natural y cultural, desarrollan el sentido crítico e intentan incidir en la comunidad para transformar la realidad.¹⁶

Junto con expresar y comprender progresivamente la intencionalidad de la comunicación van aprendiendo a utilizar la dimensión pragmática del lenguaje; es decir, dirigir sus discursos,

formas de comunicar acorde a los interlocutores y a la intencionalidad de la comunicación, como también a desarrollarse como un ciudadano o ciudadana capaz de respetar las convenciones de una adecuada comunicación.¹⁷

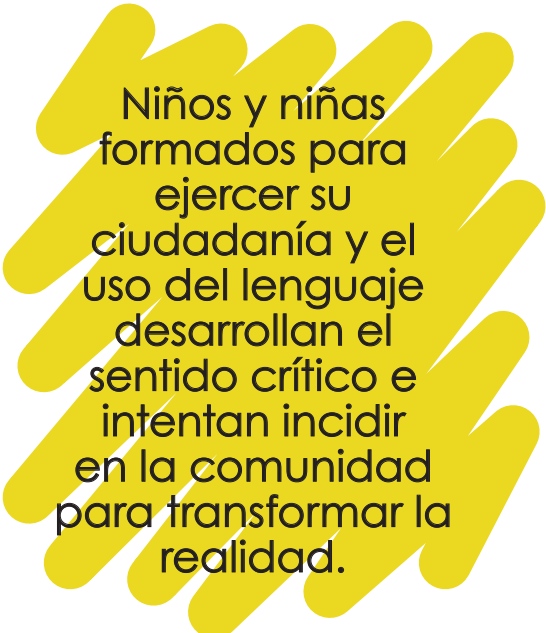
• Ejemplos del uso del lenguaje oral para propiciar la participación, el juego y el protagonismo del niño y niña

Para tomar las mejores decisiones que incidan en el desarrollo y aprendizaje del lenguaje en un contexto integrador, auténtico y pertinente a la realidad de los párvulos, es importante hacerse algunas preguntas:

- ¿Cómo se caracteriza el contexto familiar, social, cultural y natural del niño y niña?
- ¿Qué características son propias del niño y niña y debo respetar en los contextos comunicacionales (particularidades, intereses, ritmos)?
- Desde la naturalidad de las

¹⁶ Se trata de niños y niñas que critican el maltrato animal, la contaminación, la segregación, o bien, se interesan por procesos sociales como el CENSO.

¹⁷ Escucha atenta, silencios, pausas, respeto de opinión de los demás, resolver pacíficamente puntos de vista diversos, entre otros.



Niños y niñas formados para ejercer su ciudadanía y el uso del lenguaje desarrollan el sentido crítico e intentan incidir en la comunidad para transformar la realidad.

relaciones humanas, ¿qué aspectos comunicacionales propios debo cautelar para desarrollar una comunicación basada en el amor y respeto hacia el niño y la niña y cómo preparo un espacio íntimo y participativo que otorgue confianza y seguridad?


Algunas prácticas interesantes a desarrollar son:

- La conversación y el diálogo. Debiese caracterizarse por una dinámica que facilite la co-construcción de significados, donde se escuche, se esté atento unos a otros, se dinamice

con diversas intervenciones y problematizaciones, se hable con las miradas, los gestos, la corporalidad, respetando los tiempos, ritmos y el despliegue expresivo propio de cada niño y niña.

La conversación tiene un carácter libre, dinámico, por lo que su práctica debiese permear todas las interacciones humanas. Claramente, los momentos de cuidados diarios son una buena instancia para desarrollar breves conversaciones desde una perspectiva amorosa y respetuosa de la manifestación de diversos lenguajes del niño y niña.

Fundamentalmente en los diálogos hay un tema común que se construye en conjunto –niños, niñas, adultos– a partir de la participación e intercambio de significados. Es importante resguardar que no se trata de un interrogatorio o de realizar preguntas para “verificar” si el niño o niña responde con la respuesta “esperada”; por el contrario, es una instancia donde la imaginación, la vivencia y la producción deben estar presentes.



Desde una perspectiva de un rol protagónico, es importante que niños y niñas desarrollen opinión y argumentación.

- La argumentación y debates. Es común observar en los jardines infantiles la práctica de reunirse en círculo con el grupo total de niños y niñas en el que muchas veces se repite insistentemente un guión y se espera que los pequeños respondan en coro una determinada respuesta: “¿Cómo están?”...”Bien”. Sin lugar a dudas, dicha práctica asume un rol reproductor de los párvulos, pues espera respuestas automáticas, repetitivas y por lo general colectivas, donde se pierde la existencia de un proceso de co-construcción de significados.

Desde una perspectiva de un rol protagónico, es importante que

niños y niñas desarrollen opinión y argumentación. Esta práctica implica tener un bagaje experiencial y sensibilidad respecto a los temas sociales, culturales y del ámbito natural que son relevantes para cada contexto.

Hay experiencias en educación infantil, donde se observa a niños y niñas debatir, lo que significa intentar persuadir y convencer con argumentos, de alguna idea o de un proyecto colectivo a desarrollar. La práctica del debate y de la argumentación abre posibilidades en el ejercicio de la ciudadanía, pues además de expresar opinión se debe cautelar la atmósfera de respeto y amor a diferentes puntos de vista frente a un mismo hecho.

- Escuchar, narrar y contar. La práctica del silencio y de escuchar con respeto son habilidades necesarias para la comunicación. La lectura realizada por un adulto o bien la narración de historias, cuentos, anécdotas, debe cautelar la ausencia de estereotipos en el inicio del encuentro, durante y al finalizar el relato. Estos momentos son fundamentales para el desarrollo

de la imaginación, la fantasía y para cautelar los procesos creativos.

La lectura o narración debe realizarse en un ambiente estético,

libre de ruidos y distractores, para generar un encuentro íntimo donde el silencio y las palabras provoquen el goce por el leer.

LA ALFABETIZACIÓN EN EDUCACIÓN INICIAL

La perspectiva socio cultural plantea que, tal como los niños y niñas adquieren el lenguaje y la marcha, la lectura y escritura se aprenden en el contacto directo y placentero con los textos diversos y auténticos.

Al tener un acercamiento natural a textos auténticos,¹⁸ los niños realizan hipótesis del significado global de estos. Por ejemplo, si existe un ejercicio temprano de participación del niño y niña en las actividades cotidianas del hogar, desarrollan cuestionamientos de los diversos textos que les son significativos para ir comprendiéndolos gradualmente. Si en su hogar participa de las compras, podrá reconocer el detergente, la leche o distintos productos tan sólo por la interpretación de diversas

claves, tales como diagramación o fotografía. Los niños y niñas participarán autónomamente de las lecturas, acorde a su nivel de conceptualización (experiencias previas y bagaje socio cultural).

Una concepción de niño y niña activo corresponde al rol de un docente igualmente activo, ya no tan preocupado por planificar procesos paso a paso, sino interesado en averiguar cuáles son las ideas de sus párvulos, qué tipo de experiencias necesitan y cómo proponer contextos adecuados a dichos intereses.

La lectura y escritura se relevan como objetos culturales. Esto implica, por un lado, brindar posibilidades para acceder a diversos tipos de textos socialmente valiosos, evitando los escolarizados en donde predomine un lenguaje artificial. Por otro lado, significa recrear en el aula situaciones

¹⁸ Se entiende por texto auténtico cualquier texto completo –carta, aviso, boleta, cuento, ficha, afiche– que funciona en situaciones reales de uso. Se trata de textos completos, no fragmentados, y autosuficientes que el niño es capaz de identificar por su estructura, diseño o funcionalidad.

reales de lectura y de escritura, donde los niños interactúen reflexivamente con este objeto de conocimiento, con los pares y con el docente. Un ejemplo de ello será que los párvulos vean cotidianamente la práctica de la lectura en los adultos, que se utilice la escritura con fines comunicativos –recados, saludos, entre otros– adecuados al nivel de desarrollo y aprendizaje de los niños y niñas y que no es lo mismo que una “sala letrada”. En efecto, hay prácticas que se han caracterizado por rotular diferentes muebles “mesa”, “silla”, o bien, colocar vocales como guirnaldas en la sala, lo que es contrario a un texto con sentido comunicativo como, por ejemplo, “tira los papeles al basurero”.

Los métodos tradicionales de alfabetización utilizados en educación infantil se han caracterizado por el desarrollo de ejercicios repetitivos y de reproducción de letras y palabras descontextualizadas, la ejercitación de verificar la relación existente entre la escritura alfabética y los aspectos sonoros del habla, para lo cual se ha inundado de letras y vocales sin un sentido para los niños y niñas.

• La lectura

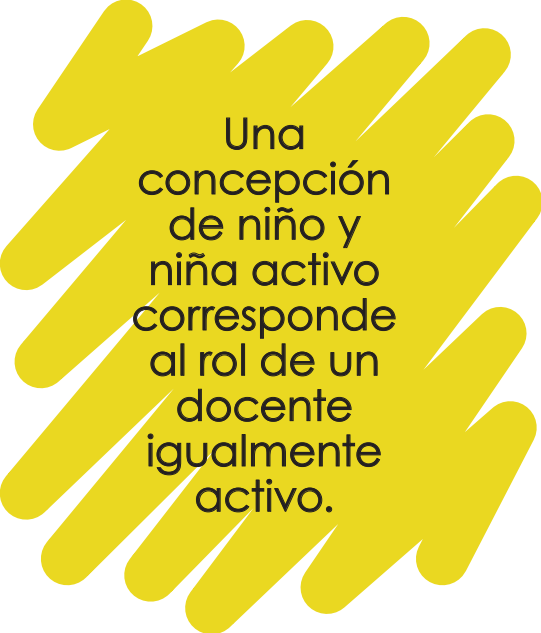
Es importante definir qué entenderemos por lectura: ¿decodificación de signos?, ¿generación de sentidos? Esto es clave, pues obliga a tomar opciones epistemológicas, metodológicas y didácticas que den coherencia a las propuestas educativas.

López de Maturana, señala que es relevante considerar el valor que tiene para el desarrollo del lenguaje natural y cultural “la construcción temprana del colchón semántico que se logra por el fortalecimiento de la oralidad, acompañada de la emoción que provocan las experiencias vividas que devienen luego, en el o los sentidos que daremos a la palabra escrita”.¹⁹

El contacto con los libros desde la sala cuna, visto como objetos de exploración, de compañía, juego e inspiración para la creación de mundos, promueve el acercamiento gozoso y lúdico que ayuda a una vinculación emocional con la lectura.

Desde un enfoque socio cultural, se asume que el acto de leer textos

¹⁹ Desirée López de Maturana Luna, “La comprensión lectora y comprensión del contexto: leer desde sala cuna”, *Le Monde Diplomatique*, noviembre de 2016.



Una
concepción
de niño y
niña activo
corresponde
al rol de un
docente
igualmente
activo.

va mucho más allá que un mero descifrado o reconocimiento de letras. Se da importancia al lector, a sus competencias lingüísticas y cognitivas, al conocimiento del tema y a las estrategias que se utilizan para lograr comprender un texto, es decir, para construir un sentido.

En efecto, es sabido que el ojo, al estar en contacto con un texto, hace un barrido de toda la página en su globalidad. En este barrido, se seleccionan algunas palabras o claves significativas, para poder anticipar el contenido general. También se desarrolla un proceso de predicción que permite adelantar la continuación

del texto y de inferencias, esto es, incorporar elementos que no han sido incluidos por el autor de manera manifiesta. Investigaciones señalan que el muestreo, las anticipaciones y predicciones, las inferencias, las autocorrecciones, son estrategias que habitualmente utiliza un buen lector.

Concebir el acto de lectura de textos de esta manera, determina un accionar pedagógico particular que, por cierto, no consiste en mostrar letras y los correspondientes sonidos, sino en plantear situaciones a los párvulos que potencien la interrogación de textos y la utilización de estas estrategias al enfrentar un escrito.

• La escritura

Según las investigaciones realizadas por Ferreiro y Teberosky²⁰, niños y niñas crean hipótesis originales acerca de la lectura y la escritura. Es decir, naturalmente perciben que existen distintos lenguajes que permiten comunicar diferentes mensajes.

Ferreiro interpreta que el proceso

²⁰ Ana María Kaufman, Mirta Castedo, Lilia Teruggi y Claudia Molinari, *Alfabetización de niños: construcción e intercambio*, Didáctica AIQUE, Buenos Aires, 2001.

de conceptualización de la escritura se caracteriza por diferenciar este sistema de representación de otros, por ejemplo, el dibujo de la escritura. Paralelamente, los niños van construyendo la idea de que la escritura sustituye a la realidad que representa. Sustituyen los dibujos por líneas onduladas o quebradas, palitos, bolitas o hasta letras (seudoletras) todas bien diferentes de las producciones icónicas.

Es importante valorar las primeras producciones de textos que realizan los niños con una intención comunicativa. Realizar lecturas conjuntas mientras se juega a escribir cartas, recetas o boletas, incentiva los procesos comunicativos y los enriquece.

Una vez establecida la distinción entre dibujo y escritura, los niños se centran en lograr diferenciaciones al interior del sistema, desarrollando diversas hipótesis de escritura, lo que

gradualmente les permite producir textos con un sentido comunicativo.

Desde una perspectiva de educación tradicional, el aprendizaje de la escritura se planifica de lo más simple a lo más complejo, descontextualizado de un propósito comunicativo. En definitiva, se constituye en una cantidad de ejercicios grafo motores (trazos rectos, curvos, recortes, copia de letras) y, para la lectura, se establece una cantidad de copias de vocales, letras y de textos coherentes con la letra que se está enseñando (ma – me – mi- mo – mu). Por el contrario, desde una mirada holística y socio cultural, la adquisición y aprendizaje de la lectura y escritura se desarrolla en contextos auténticos y naturales, por lo que se releva el acceso a diferentes textos y el desarrollo de experiencias que propicien el goce e interés por este tipo de lenguaje.

CONCLUSIONES

El acceso al lenguaje desarrollado en contextos interactivos amorosos, permite el despliegue de diversas posibilidades del niño y niña para participar y ejercer su ciudadanía en espacios de libertad y autonomía.

El ambiente interactivo amoroso y las primeras “lecturas del mundo” que realizan los adultos cercanos, otorgan el “colchón semántico” que da sentido a la existencia de niños y niñas y facilitará la comunicación y representación del mundo natural, social y cultural.

El acceso al lenguaje en contextos interactivos amorosos, como también la participación en ambientes culturales “textualizados”, introducen al niño y niña en su interés por este

lenguaje, iniciando su alfabetización de forma emergente. Los niños interrogan los textos auténticos (envases de productos y alimentos, recetas, boletas, cuentos, libros, recetas) usando diversas claves que facilitan la lectura del sentido comunicativo de éstos. Así también se interesan por la escritura e inician sus primeras hipótesis de este sistema, realizando sus primeras escrituras con sentido comunicativo: tarjetas o cartas.

El lenguaje en ambientes interactivos amorosos va constituyendo gradualmente al ciudadano y ciudadana con opinión, que toma decisiones y que se vincula conscientemente con el mundo natural, social y cultural.

ACTIVIDAD

TRABAJANDO EN COMUNIDADES DE APRENDIZAJES

¿Qué queremos lograr?

Levantar conclusiones que permitan al equipo educativo tomar decisiones para mejorar las prácticas pedagógicas. Luego de leer este cuadernillo, se recomienda ver la película *El enigma de Kaspar Hanser* de Werner Herzog.

¿Cómo nos organizaremos?

Socialicen sus propias prácticas familiares y de escuela relacionadas con su acercamiento a la lectura. Luego, reflexionen sobre las prácticas pedagógicas que ustedes llevan a cabo.

Preguntas para la reflexión

¿Qué actividades de acercamiento a la lectura desarrollaron en su infancia?

¿Qué recursos se utilizaron para que ustedes aprendieran a leer y escribir?

¿Se consideran lectoras?

¿Cómo es el lenguaje que utilizan para comunicarse con los niños y niñas?

¿Cómo se dan cuenta de que están en un proceso comunicativo enriquecido y propicio para la co-construcción conjunta de significados?

¿Cuáles son los roles que asume el niño y el adulto en los contextos comunicativos?

¿Qué prácticas desarrollan para que los párvulos accedan al lenguaje escrito?



BIBLIOGRAFÍA

Elisa Araya Cortez, *Corporeidad y acción motriz*, Ediciones de la JUNJI, Santiago, 2015.

Fernando Avendaño y María Luisa Miretti, *El desarrollo de la lengua oral en el aula*, Ediciones Homo Sapiens, Santa Fe, 2006.

Berta Braslavsky, *¿Primeras letras o primeras lecturas? Una introducción a la alfabetización temprana*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, 2009.

Miguel Etchegoyen, *Educación y ciudadanía: la búsqueda del buen sentido en el sentido común*, Editorial Stella, Buenos Aires, 2006.

Jorge Rojas Flores, *Historia de la Infancia en el Chile Republicano (1810-2010)*, Ediciones de la JUNJI, Santiago, 2016.

Josette Jolibert y Christine Sraïki, *Niños que construyen su poder de leer y escribir*, Editorial Manantial, Buenos Aires, 2009.

Ana María Kaufman, Mirta Castedo, Lilia Teruggi y Claudia Molinari, *Alfabetización de niños: construcción e intercambio*, Didáctica AIQUE, Buenos Aires, 2001.

Desirée López de Maturana Luna, “La comprensión lectora y comprensión del contexto: leer desde sala cuna”, en *Le Monde Diplomatique*, noviembre de 2016.

María Luisa Maretti, *La lengua oral en la educación inicial*, Ediciones Homo Sapiens, Santa Fe, 1996.

Humberto Maturana, *Lenguaje y realidad: el origen de lo humano*, Departamento de Biología, Facultad de Ciencias de la Universidad de Chile, Santiago, 1989.

Humberto Maturana y Gerda Verden-Zöllner, *Amor y juego. Fundamentos olvidados de lo humano*, Editorial JC Sáez, Santiago, 2003.

Entrevista a Humberto Maturana en Angol Noticias, abril de 2017. Ver: <http://www.angolnoticias.cl/2013/11/humberto-maturana-al-conversar-generamos-mundos/>. Visto el 20 de abril de 2017.

Este libro fue editado y diseñado por Ediciones de la JUNJI y se terminó de imprimir en diciembre de 2017 en los talleres de Gráfica LOM.

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

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

Dirección editorial Marcelo Mendoza

Edición Rosario Ferrer

Diseño Fernando Hermosilla / Macarena Balcells

Producción Pilar Araya

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

12 LA PLANIFICACIÓN

13 APRENDIZAJE EMOCIONAL
EN PRIMERA INFANCIA

14 LA RELEVANCIA DEL LENGUAJE
ORAL EN LA CONSTITUCIÓN DE
NIÑOS COMO PERSONAS
PROTAGÓNICAS

15 NIÑOS Y NIÑAS:
PROTAGONISTAS
EN EDUCACIÓN PARVULARIA

16 NUEVOS APORTES DESDE
EL DESARROLLO Y SU
VINCULACIÓN CON EL
PROTAGONISMO INFANTIL

17 EDUCACIÓN INICIAL, FAMILIAS
Y COMUNIDAD EDUCATIVA

18 AMBIENTE FÍSICO
PARA EL APRENDIZAJE

SERIE DE HOJAS PARA EL JARDÍN

15

NIÑOS Y NIÑAS:
PROTAGONISTAS EN
EDUCACIÓN PARVULARIA



SERIE DE HOJAS PARA EL JARDÍN

15

NIÑOS Y NIÑAS:
PROTAGONISTAS EN
EDUCACIÓN PARVULARIA

J U N J I

15 / NIÑOS Y NIÑAS: PROTAGONISTAS EN EDUCACIÓN PARVULARIA

SERIE DE HOJAS PARA EL JARDÍN

para la reflexión de las Comunidades de Aprendizaje de las Unidades Educativas (CAUE)

Departamento Técnico Pedagógico

Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI)



Texto Gerda Veas

Edición Rosario Ferrer

Diagramación Fernando Hermosilla

Ilustración Macarena Correa

© Junta Nacional de Jardines Infantiles

Marchant Pereira 726

Santiago de Chile

www.junji.cl

Primera edición: diciembre de 2017

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

Impreso en Chile por Gráfica LOM

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

PRESENTACIÓN

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

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

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

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

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

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

INTRODUCCIÓN

El presente cuadernillo tiene por objeto desarrollar el concepto y los alcances del rol protagónico de niños y niñas en Educación Parvularia y entregar los fundamentos que

respaldan la necesidad de que las comunidades educativas reflexionen sobre sus prácticas pedagógicas con el fin de transformarlas y propiciando dicho protagonismo.



¿POR QUÉ RELEVAR EL PROTAGONISMO INFANTIL?

Al ratificar la Convención de los Derechos del Niño en 1990, Chile se comprometió a considerar al niño y a la niña como sujetos de derecho y responsabilidades. Este hecho implicó el reconocimiento de la posibilidad de participar activa y libremente de la búsqueda de su propio sentido de trascendencia¹ inherente a cada ser humano. Para que ello suceda, el ser humano despliega a través de toda su vida procesos de autoafirmación personal, razonamiento, discernimiento y de identidad valórica que le permiten constituirse como un ser único.²

Lo anterior es consistente con las ideas fundantes de la Educación Parvularia, donde subyace el concepto de formación de un ser libre, autónomo y protagónico. Al respecto, uno de sus precursores, Enrique Pestalozzi, declaraba que “la idea de la educación elemental se

¹ Existen muchas acepciones acerca del sentido de trascendencia. Para estos efectos, se entiende como el sentido de superación a partir del cual el ser humano se desarrolla y se sobrepasa a sí mismo, aportando de este modo a la humanidad.

² Ministerio de Educación, *Bases Curriculares de la Educación Parvularia*, Unidad de Currículo y Evaluación, Santiago, 2001.

aplica tanto al arte como al corazón y a la inteligencia; hace activo al niño desde el comienzo; le hace producir por sus propias fuerzas resultados que le pertenecen; le da al mismo tiempo el poder y la voluntad de elevarse más, sin copiar servilmente a otros”³

A su vez, si revisamos las Bases Curriculares de la Educación Parvularia se devela que el principal sello de los principios pedagógicos es el respeto a las necesidades e intereses de niños y niñas, reflejado en las ideas de apropiación y construcción de sus propios aprendizajes, en la valoración de sus experiencias y en la confianza en sus propias capacidades. En pocas palabras, en ser protagonistas de su propia vida, para lo cual el rol del adulto consistirá en acompañarlos y ofrecerles todas las oportunidades y condiciones para que ello ocurra.

En coherencia, el Referente Curricular de la JUNJI sitúa al niño al centro de la acción pedagógica, concebido como sujeto activo y competente,

³ María Victoria Peralta, “El redescubrimiento del saber pedagógico fundante de la Educación Parvularia: su aporte iluminador a los debates actuales del nivel en América Latina”, revista *Pensamiento Educativo*, Santiago, 1996.

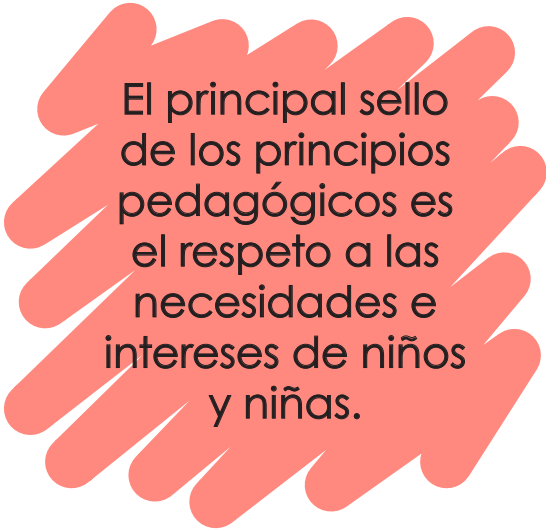
destacando la importancia de considerarlo como miembro de una determinada comunidad que existe y se desarrolla en contextos particulares, reconociendo así la dimensión social y de pertinencia de todo aprendizaje.⁴

Lo anterior expuesto, demuestra la necesidad y linealidad lógica institucional a partir de la Convención de los Derechos del Niño de instalar, desarrollar, reflexionar y profundizar el derecho de los pequeños a ser protagonistas no sólo de sus aprendizajes, sino de sus vidas, pues en la medida que aprendan a empoderarse de su rol en su contexto social, ejercen su ciudadanía y, por lo tanto, también construyen su país, desde su condición de niño o niña.

Por otra parte, algunos de los autores que tratan sobre protagonismo infantil coinciden en que posiblemente se está formando mundialmente un nuevo modelo de la infancia.⁵ Esta idea estaría sustentada en las nuevas miradas

⁴ Ministerio de Educación, *Bases Curriculares de la Educación Parvularia*, op. cit.

⁵ Érika Alfageme, Raquel Cantos y Marta Martínez, *De la participación al protagonismo infantil. Propuestas para la acción*, Edición Plataforma de Organizaciones de Infancia, Madrid, 2003.



El principal sello de los principios pedagógicos es el respeto a las necesidades e intereses de niños y niñas.

hacia la infancia, que son una respuesta hacia lo que han sido hasta ahora las concepciones y decisiones que la sociedad entera ha adoptado sobre los niños y niñas –en las cuales ellos no han sido tomados en cuenta– perpetuando un modelo de relaciones excluyentes y asimétricas, donde la educación, representada por las distintas instituciones, como la escuela y la Educación Parvularia no quedan ajenas, pues reproducen, ya sea de manera intencionada o bien involuntaria, dicho modelo. Entre las situaciones que se mencionan se encuentran las relaciones de poder basadas en la discriminación por edad, muchas veces asumidas

como naturales y, por lo tanto, inmodificables, ignorando que éstas han sido construidas socialmente, es decir, susceptibles y abiertas al diálogo y a la reflexión, no para construir una “infantocracia” sino para que la voz y opinión de los niños sea escuchada en su dimensión de un sujeto respetado en su condición. Y es que niños y niñas son constructores

de su realidad en el hoy, no en el futuro.

En la realidad social actual, dominada por los adultos, los mayores son los responsables de mostrar la posibilidad de abrir los espacios con el fin de que la voz y opinión de niños y niñas sea escuchada en cada oportunidad que nos sea posible ofrecérsela.

¿ES POSIBLE EL PROTAGONISMO INFANTIL EN EDUCACIÓN PARVULARIA?

Considerando el rol que cabe a niños y niñas en la Educación Parvularia que la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI) promueve dentro de sus programas y establecimientos –enmarcados en el respeto a los principios fundantes–, es de rigor recordar que gran parte de lo que hoy se presenta como “vanguardia” fue enunciado por los precursores de la educación inicial: Federico Fröebel señaló la importancia del juego y la necesidad de un trabajo conjunto con la familia; Enrique Pestalozzi destacó el valor de explorar el medio y aprender de él de manera directa; Ovide Decroly planteó el respeto

por la libertad de la infancia; María Montessori defendió el aprendizaje activo y la libertad. Todos estos principios son concomitantes con los fundamentos y propósitos del Referente Curricular de la JUNJI. En él se hace explícita la idea de un niño o niña con un “rol protagónico en los procesos de socialización, de enseñanza y aprendizaje, como miembro de una comunidad educativa cultural y socialmente contextualizada”,⁶ donde se lo concibe como “sujeto que tiene capacidad de pensar, actuar, reflexionar, decidir,

⁶ JUNJI, *Referente Curricular*, Departamento Técnico-Pedagógico, Santiago, 2010.

resolver conflictos, crear, aprender, y ser partícipe activo de la construcción de su identidad tanto individual como social”⁷

Dichas concepciones también se sustentan en una mirada distinta sobre el desarrollo, donde en vez de enfocarse en conductas definidas para ciertas edades, se propone centrarse en los factores externos que lo dinamizan. Es necesario entonces plantear cómo hacer, qué ambientes y qué contextos son propicios para que el desarrollo posibilite mejores aprendizajes y éstos, a su vez, den mayor impulso al desarrollo.

Sin duda alguna, no todos los adultos responsables del cuidado y educación de los niños pequeños han sido consecuentes con los postulados que se declaran en los párrafos precedentes, en gran parte porque son hijos de una educación formada en otro paradigma, obediente, acrítico, transmisivo, donde se asistió como meros espectadores y consumidores de contenidos que posteriormente se reprodujeron. Justamente la potencia de la educación queda demostrada

por la dificultad que poseen los educadores para cambiar el modo en que educan, porque fueron formadas para reproducir no sólo contenidos, sino un modelo social. Esto sucede aún cuando gran parte de la formación técnica y profesional orienta e impulsa hacia otras miradas, recuperando los principios que dieron origen a la profesión que, a su vez, remite a revisar cómo se desarrollan las prácticas pedagógicas.

Es por ello que es necesario conocer, profundizar y sobre todo comprender estas nuevas miradas para poder desarrollar una pedagogía coherente que, como todo cambio curricular, tomará tiempo y muchas sesiones de reflexión de la práctica pedagógica para asumir en toda su plenitud.

Como bien señala uno de los libros escritos sobre la materia “(...) el niño es un aprendiz natural que poco a poco domina el mundo; no solamente por el conocimiento que adquiere del universo social o de los objetos físicos y naturales que le rodean, sino por la forma en que lo consigue, aparentemente sin intencionalidad ninguna, llevando a cabo un comportamiento

⁷ Ibid.

El adulto debiera crear las condiciones para que el protagonismo de los niños ocurra, partiendo por modificar sus propias concepciones sobre infancia.

espontáneo, eso sí, en constante interacción con los adultos. De él mismo surge el motor del interés inagotable de la exploración, del juego simbólico, de la asimilación del lenguaje y de su utilización para categorizar y dominar su entorno circundante. En este momento el niño actúa como primera figura de su aprendizaje porque decide qué le interesa aprender, durante cuánto tiempo se dedicará a ello y libremente determina dónde y cuándo utilizarlo creando, a medida que se desarrolla, su propio papel en la obra”⁸

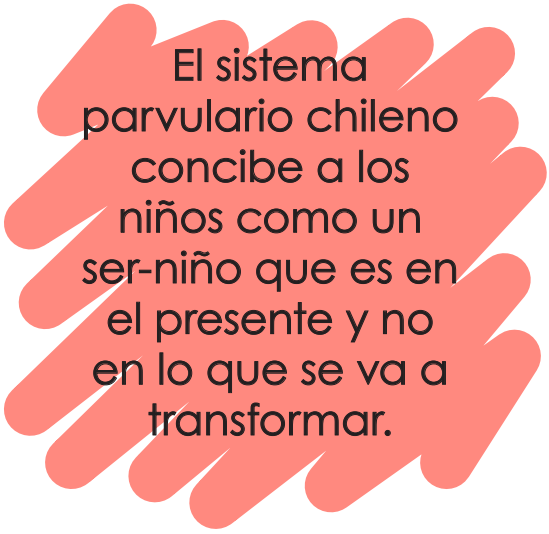
⁸ Elena Huerta y Antonio Matamala, *Niños y niñas protagonistas de su aprendizaje*, Ediciones Alauda Anaya, Madrid, 1994.

Estas ideas relevan las características esenciales de ser niño: curiosidad, exploración, investigación y real interés por aprender y aprehender el mundo social y natural, asumiendo de manera espontánea, su protagonismo a través de la continua acción y transformación de su medio. El adulto debiera crear las condiciones para que esa posibilidad ocurra, partiendo por modificar sus propias concepciones sobre infancia.

De acuerdo con lo anterior, el reconocimiento de los niños y niñas como sujetos de derecho y, por lo tanto, también de ser protagonistas de su vida, no es un acto espontáneo. El libro *Historia de la Infancia en el Chile Republicano (1810-2010)*, de Ediciones de la JUNJI, recoge a grandes rasgos, cómo el concepto de niño ha evolucionado hasta llegar a adscribir a principios de derecho internacional. Como es una idea que se construye socialmente, cambia a través del tiempo de la misma manera como lo hace la sociedad. Particularmente, en el caso del concepto de niño y niña, esta idea se extrae al analizar las evidencias culturales que existen o que se han podido recuperar, ya que las

actividades, pensamientos e, incluso, los juegos de los pequeños, fueron invisibilizados por largo tiempo y no documentados. En consecuencia los datos que se analizaron se recogieron de pinturas, dibujos, revistas, diarios, fotografías, cartas o literatura de la época, libros de historia u otros soportes que adultos realizaron o recopilaron y que sirven hoy para inferir el rol de la infancia a través de la historia. Ése es el gran mérito de la publicación mencionada.

Para ilustrar la evolución del concepto, la sociología clásica fue el referente formativo de muchos educadores, que concebían al niño o niña como ser inacabado y en formación. En la actualidad, el sistema parvulario chileno concibe a los niños como “*un ser-niño que es en el presente y no en lo que se va a transformar*”.⁹ Dicha afirmación se basa en el análisis realizado por la socióloga Catalina Ruiz a las Bases Curriculares y a otros documentos complementarios, a partir de los cuales infiere que “el niño es protagonista, sujeto activo,



El sistema parvulario chileno concibe a los niños como un ser-niño que es en el presente y no en lo que se va a transformar.

concebido como un ser único, considerado en su integralidad, con innumerables capacidades a desarrollar en contextos y ambientes educativos estimulantes (...). Al niño se le considera un sujeto de derecho, un ser naturalmente dotado (...). Supone al niño como un individuo preparado para ser educado desde su nacimiento”.¹⁰

En la actualidad, nadie cuestiona la importancia clave que tiene para la formación integral del ser humano la etapa entre los 0 y los 6 años; de ahí la necesidad de ofrecer a niños y niñas una educación inicial cuya comunidad reflexiona, se cuestiona,

⁹ Catalina Ruiz, en *Del buen salvaje al ciudadano*, Ediciones de la JUNJI, Santiago, 2015.

¹⁰ Ibid.

realiza análisis de sus prácticas y contrastan con nuevos postulados a fin de transformarla. Esto es, en definitiva, Educación Parvularia de calidad.

Aunque el concepto de niño como actor protagónico de su aprendizaje está contemplado dentro de los principios fundamentales del Referente Curricular de la JUNJI, existen datos y evidencias concretas¹¹ que demuestran que paralelamente a las prácticas pedagógicas

renovadas, centradas en los intereses y necesidades de niños y niñas como resultado de un proceso de reflexión de los equipos pedagógicos, subsisten otras ancladas a modelos rígidos con poco sentido de pertinencia y poco significativas para los párvulos, donde ellos son actores pasivos o espectadores, porque la acción pedagógica es protagonizada por adultos. Bajo este último modelo, no es posible avanzar en la línea de la confianza y respeto en las capacidades de los pequeños.¹²



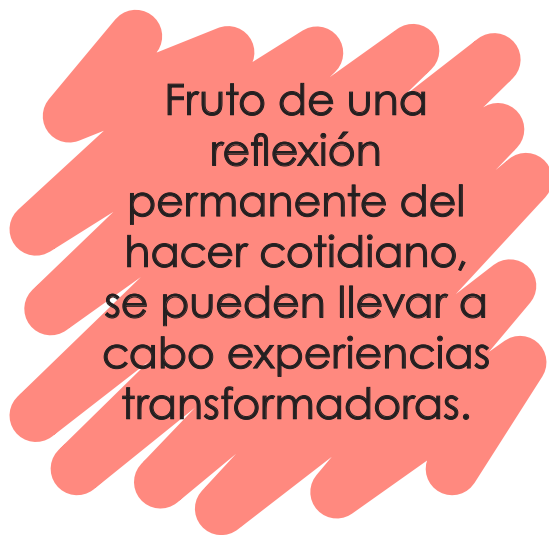
¹¹ Documentos y videos grabados por el equipo técnico nacional en diferentes establecimientos del país.

¹² Gerda Veas, *Currículo con enfoque integrado en Educación Parvularia*, Serie de Hojas para el Jardín, N°8, Ediciones de la JUNJI, Santiago, 2016.

¿CÓMO SE EVIDENCIA EL PROTAGONISMO DE NIÑOS Y NIÑAS EN LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS?

De acuerdo al diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, protagonizar significa desempeñar el papel más importante en cualquier hecho o acción. Derivado de ello, bajo el concepto que niños y niñas son competentes¹³ y poseedores de derechos desde que nacen, ellos y ellas “buscan las propias experiencias y construyen el propio conocimiento”.¹⁴ Estas primeras experiencias se inician de forma natural, espontánea y placentera a través del juego.

Esta es la premisa de la acción pedagógica en la cual niños y niñas son considerados protagonistas de sus aprendizajes, es decir, los actores principales de dicha acción donde se plantea críticamente la práctica pedagógica. Fruto de una reflexión



permanente del hacer cotidiano, se pueden llevar a cabo experiencias transformadoras.

Un equipo que ha experimentado un camino distinto al tradicional reflexiona: “No se espera que los educadores trabajen para ayudar a los pequeños a conseguir resultados predeterminados, porque no hay manera de saber de antemano cuáles serán estos resultados. Si los niños y niñas son agentes de su propia experiencia, estos resultados no

¹³ “Una competencia es la facultad de movilizar un conjunto de recursos cognoscitivos (conocimientos, capacidades, información) para enfrentar con pertinencia y eficacia un conjunto de situaciones”, en Paola Gentile y Roberta Bencini, “El arte de construir competencias”, entrevista a Phillippe Perrenoud (Universidad de Ginebra), revista *Nova Escola*, N° 135, São Paulo, septiembre, 2000.

¹⁴ Aldo Fortunatti, “La calidad de los servicios de educación y atención a la primera infancia: la experiencia de San Miniato”, revista *Infancia en Europa* 11.20, Madrid, 2011.

se pueden predecir. Los pequeños son ricos, fuertes y llenos de potencial y libres de las expectativas preestablecidas por los adultos y nunca dejarán de sorprendernos”¹⁵

Esta reflexión constata lo que muchas veces los educadores se cuestionan al aplicar en la práctica metodologías de orientación tecnológica, frente a

lo cual tal vez no pudieron o supieron dar una respuesta para oponerse a un modelo que se contraponía a los principios inspiradores de la Educación Parvularia, aquellos que pusieron a niños y niñas al centro de sus preocupaciones y construyeron teorías acorde a ello y plenas de libertad.

UNA ATENCIÓN INTENCIONADA Y AMOROSA DESPLIEGA PROTAGONISMO

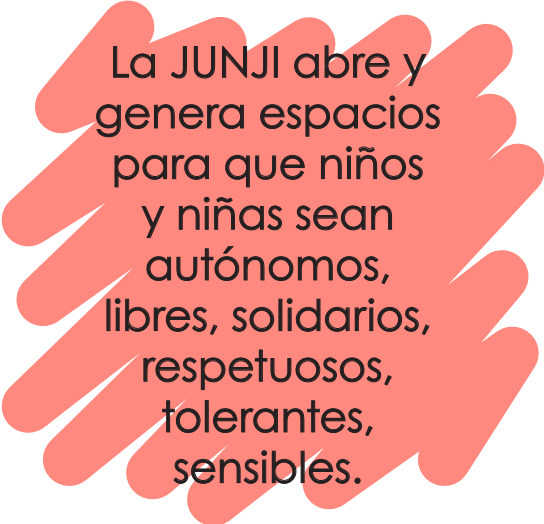
Cuando una institución educativa concibe al niño como protagonista de su aprendizaje está respondiendo a la pregunta del tipo de sociedad y, consecuentemente, de persona que se quiere formar. En este caso, la JUNJI abre y genera el espacio y las condiciones educativas para que los niños y niñas que acoge sean seres autónomos, libres, solidarios, respetuosos, tolerantes, sensibles, confiados en sí mismos y “en sus propias competencias para pensar y elaborar estrategias para la resolución

de problemas y conflictos”¹⁶ un ser más íntegro que busca y encuentra su manera de contribuir en la sociedad para transformarla. Lo contrario a ello es un ser en donde los factores formativos lo circunscriben a un rol estrictamente predeterminado y se siente satisfecho con una autoridad que piensa y le evita el trabajo de decidir “con una mentalidad socializada en la subordinación, (...) entregándole todas las respuestas”¹⁷

¹⁵ Ibid.

¹⁶ Myrtha Chokler, *Los organizadores de desarrollo*. Ver en: <http://www.ifra.it/idee.php?id=11&titolo=Los%20Organizadores%20del%20Desarrollo&autore=Dra.%20Myrtha%20H.%20Chokler>. Visto en marzo de 2017.

¹⁷ Esther Hernández, *El niño: nexa entre la cultura del pasado y del futuro: herencia y promesa*, Ponencia presentada en el Primer Encuentro Internacional de Educación Infantil del Mercosur, Novo Hamburgo, Brasil, 1996.



La JUNJI abre y genera espacios para que niños y niñas sean autónomos, libres, solidarios, respetuosos, tolerantes, sensibles.

es decir, “un ser sometido, obediente, dependiente de la autoridad y del reconocimiento permanente del otro, temeroso al castigo y anhelante del premio, un ser competitivo, exitista, desconfiado de sí y de los otros, rivalizando para ser el primero”.¹⁸ Una sociedad concebida en la lógica que existen ganadores y perdedores, en la que si alguien se siente ganador, es porque hay un perdedor. Este modo de construir sociedad no es afectiva, amable, armónica ni democrática, porque la seguridad emocional de las personas que la componen está basada en derrotar al otro como si el convivir fuese una guerra.

Para que el ser humano se integre y aporte positivamente a una

sociedad democrática, requiere ser respetado desde que nace, aceptando, reconociendo y atendiendo las diferentes etapas de su vida, acompañándolo con afecto y ternura durante todo su desarrollo, generando a su alrededor condiciones para que su ser sea respetado, escuchado y reconocido como un sujeto social, singular, cualquiera sea su edad, diferencia o discapacidad, que puede y debe contribuir a la sociedad porque es portador de percepciones, producciones, juicios y acciones, en razón de lo que viven y sienten.¹⁹ “Reconocemos al bebé como un ser activo, capaz de iniciativas, de acción y no sólo de reacción, abierto al mundo y al entorno social del cual depende, sujeto de emociones, de sensaciones, de afectos, de movimientos y vínculo, de miedos y ansiedades, vividas en el cuerpo, porque el bebé es todo cuerpo, sensorialidad y motricidad. Es un ser que se desarrolla a partir de los otros, con los otros y en oposición a los otros, como un sujeto que otorga sentido y significación a su entorno y en un intercambio recíproco.”²⁰

¹⁸ Myrtha Chokler, op. cit.

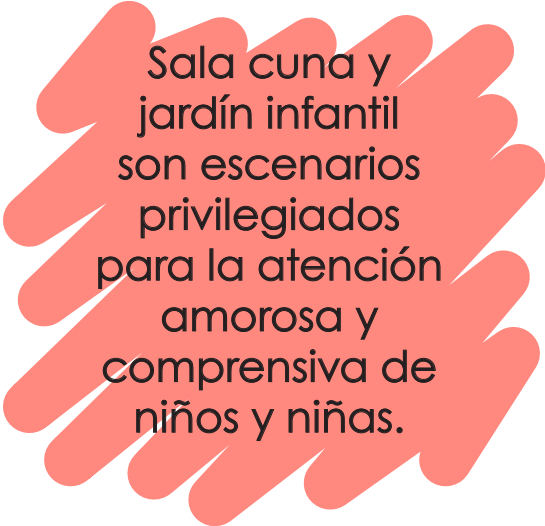
¹⁹ Érika Alfageme, Raquel Cantos y Marta Martínez, op. cit.

²⁰ Myrtha Chokler, op.cit.

Si bien “estimular el desarrollo” no es objetivo de la educación, donde lo central es el aprendizaje, los educadores que atienden a niños y niñas que asisten a un centro especializado en educación parvularia, como son los establecimientos públicos de la JUNJI, deben conocer y mantener como “telón de fondo” lo que sucede con los párvulos respecto a su desarrollo. En este sentido es necesario considerar lo siguiente:

- Desarrollo y aprendizaje son interdependientes, uno no puede avanzar sin el otro. Vygotsky plantea que para que se produzca el aprendizaje es necesaria la interacción con otros sujetos.²¹ En el caso de la Educación Parvularia, familia, escuela y comunidad son clave en los aprendizajes y la calidad de los contextos y ambientes en los que se desenvuelven niños y niñas e influyen de manera importante en los avances tanto del desarrollo como de los aprendizajes y del modo en que estos se construyen.
- Sala cuna y jardín infantil son

escenarios privilegiados para la atención amorosa y comprensiva de niños y niñas. Es una de las pocas o, tal vez, la única instancia en que se puede ver a un grupo de párvulos de edades similares desenvolviéndose diariamente en actividades y dinámicas naturales. En esos escenarios es importante que los educadores acompañen el transcurso de las interacciones, para poder mediar los aprendizajes de los niños de acuerdo a las necesidades de cada uno, apoyándolos y orientando a las familias en su proceso educativo, de modo que puedan efectivamente ser los actores principales en ese proceso.



Sala cuna y
jardín infantil
son escenarios
privilegiados
para la atención
amorosa y
comprensiva de
niños y niñas.

²¹ Ana Lupita Chaves Salas, “Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vygotsky”, revista *Educación*, Universidad de Costa Rica, 2001. Ver: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44025206>.

- Si como producto de una documentación pedagógica, el equipo pedagógico percibe en algún niño o niña factores individuales (barreras) que podrían obstaculizar su participación y protagonismo, tiene todas las herramientas para desarrollar un trabajo de redes que permita atenuar o eliminar, si es posible, dichas barreras. En el mismo sentido, el equipo

pedagógico puede adecuar, si es necesario, las condiciones del entorno y de mediación para que esos niños o niñas puedan desarrollar efectivamente un rol principal en su proceso de aprendizaje, apropiado a sus requerimientos. En este sentido, una coordinación oportuna con las redes permite ganar un tiempo precioso en pro de un proceso pedagógico constructivo.

NUEVAS MIRADAS ACERCA DEL DESARROLLO

La adquisición de la autonomía y posterior protagonismo es consecuencia de la interacción social. Se sabe que desde la irrupción de las neurociencias la etapa que va entre los 0 a los 3 años constituye el periodo en el cual se sientan las bases del desarrollo posterior de la persona: desde su nacimiento, el ser humano presenta condiciones propicias para su sobrevivencia.²²

Estas condiciones tanto de orden biológico (nutrición, excreción, crecimiento, respiración, circulación,

reproducción)²³ como psicológico (percepción, atención, memoria, emoción, motivación)²⁴ están presentes al nacer, aunque no integradas ni necesariamente desplegadas. El proceso progresivo de organización, integración y complejización de dichas funciones es lo que se llama desarrollo y es la base para que, a partir de la interacción constante y cada vez más incidente con el medio, el ser humano adquiera gradualmente su autonomía, factor importante para

²² UNICEF, Boletín de infancia "La equidad se juega en la primera infancia", Documento de trabajo N° 4, Santiago, 2004.

²³ Visitar http://www.pps.k12.or.us/district/depts/edmedia/videoteca/curso2/htmlb/SEC_108.HTM.

²⁴ Adriana Hernández, *Procesos psicológicos básicos*, Red Tercer Milenio, Ciudad de México, 2012.

alcanzar mayor protagonismo. La autonomía está ligada directamente con el protagonismo, porque un ser autónomo es una persona que se vale por sí misma: esto le otorga un sentido de independencia y de seguridad personal en los actos cotidianos que posteriormente, a través de las interacciones, y una influencia cultural y social favorable y oportuna, puede trasladar al protagonismo.

En ese periodo, niños y niñas experimentan los cambios más rápidos y significativos de todo su desarrollo y aprendizajes posteriores, con lo cual pueden llegar a dominar complejas habilidades físicas, emocionales, síquicas, cognitivas y sociales. Durante sus tres primeros años, este ser humano vivirá las transformaciones más importantes de su maduración, durante los cuales, cantidad, calidad y variedad de experiencias, así como la intensidad y naturaleza de ellas, juegan un papel significativo y tienen un profundo impacto sobre el desarrollo y el aprendizaje. Entre ellas, se considera clave el cuidado cálido y amoroso (o vínculo de apego) que puede

impactar inclusive en su sistema inmunológico.²⁵

Estudios científicos han demostrado que durante el proceso de desarrollo existen periodos que presentan mejores condiciones para lograr aprendizajes a largo plazo en los niños o niñas: son las llamadas “ventanas de oportunidad”,²⁶ que son períodos más sensibles y propicios para ciertos aprendizajes. Los adultos cercanos a los niños y niñas, y muy particularmente quienes trabajan con ellos necesitan conocer en profundidad estos períodos, pues les permite estar más atentos para generar contextos de aprendizaje oportunos,²⁷ así como acciones de mediación acordes a los distintos intereses y condiciones de cada niño y niña y, por lo tanto, favorables al protagonismo. Sobre ello la institución ha entregado

²⁵ UNICEF, op. cit.

²⁶ Es necesario hacer la diferencia con los periodos críticos, que son una ventana pequeña en el tiempo en que una parte específica del cuerpo es vulnerable a la ausencia de estimulación, según la doctora Paula Bedregal. Ejemplo: si un niño no ve luz antes de los 6 meses muere el nervio óptico. Los períodos sensibles son más amplios en el tiempo.

²⁷ Sugerencias de lectura: A. Salas, *Educación y neurociencia. Cómo desarrollar al máximo las potencialidades cerebrales de nuestros educandos*, Universidad Americana, Asunción, 2007; F. Pinto, “Lo maravilloso y mágico del neurodesarrollo humano”, *Revista Chilena de Pediatría*, 79 (1), 2008.

información y capacitaciones, no obstante se señalan algunas lecturas que permiten complementar la observación que se realice de los niños y niñas en sus actividades, intereses y motivaciones, y ofrecer ambientes de aprendizaje pertinentes, siempre rodeados de afecto y buen trato, condiciones clave en este período de la infancia.

Myrtha Chokler²⁸ construyó la *Teoría de los organizadores del desarrollo*, que explica la relación entre éste y las interacciones con el medio social y cultural. Estas interacciones son fundamentales para estructurarse como persona, porque es a partir de otros, con otros y en oposición a otros²⁹ que el sujeto se construye como un ser completo en coincidencia con el concepto del sistema educativo parvulario chileno. Chokler apuesta por un ser que tiene un lugar en la sociedad y que desde ahí puede aportar, cualquiera sea su edad, origen o condición física, síquica o social en los contextos en los cuales convive con otros.

²⁸ Myrtha Chokler es doctora en Psicología y experta en Desarrollo Infantil y en Acompañamiento Temprano del Desarrollo Infantil.

²⁹ Myrtha Chokler, op.cit.

En la condición dependiente de los bebés, las interacciones con otras personas y con su medio pueden facilitar, ordenar u obstaculizar el camino hacia la autonomía, ligada directamente con el protagonismo. Estas interacciones aportan para dar sentido a su entorno, lo que dará origen al ser persona. Por lo tanto, en sus “matrices de aprendizaje”³⁰ llevará imbricado, inevitablemente, el sello de su contexto familiar, social y cultural.

Esta teoría es coherente con la propuesta curricular de la JUNJI, por cuanto enfatiza el respeto por los procesos naturales de cada niño y porque otorga al adulto la responsabilidad de organizar los entornos ambientales y sociales para que el desarrollo avance sin dejar de ser natural, acompañando amorosamente su andamiaje de aprendizajes.³¹

³⁰ Por matriz de aprendizaje se entiende el modelo interno con que cada uno organiza, simplifica y asimila todas las experiencias vivenciadas desde el nacimiento. Por lo tanto, es parte de la construcción de cada ser humano, personal y social. Algunas matrices son específicas de cada uno, otras mantienen elementos que son comunes a todos los seres humanos.

³¹ Humberto Maturana señala: “Se es humano en el entorno humano. Se es persona en un entorno de personas, viviendo como personas. Los seres humanos crecemos como seres biológico-culturales en un entorno que entrelaza ambas dimensiones. Lo biológico sólo determina el punto de partida.”

CONCLUSIONES

Durante años la sociedad construyó un escenario de relaciones en donde no se consideró la voz de niños y niñas. A partir de la Convención de los Derechos de los Niños y la adhesión a ella por parte de Chile, la JUNJI asumió en su propuesta curricular los principios que permiten transformar dicha realidad a partir de la educación. Este documento fundamenta y da

sentido pedagógico a la necesidad de abrir los espacios para que niños y niñas puedan ejercer su protagonismo en los jardines infantiles y otros programas institucionales, para lo cual es indispensable revisar las prácticas pedagógicas a través de la reflexión de ella y poder así transformarlas en espacios libres para sus párvulos.

ACTIVIDAD

TRABAJANDO EN COMUNIDADES DE APRENDIZAJES

¿Qué queremos lograr?

Abrir espacios en los jardines infantiles para que los párvulos puedan ejercer su protagonismo.

¿Cómo nos organizaremos?

Revisen la jornada diaria que se establece en el jardín infantil y deténganse en 2 ó 3 períodos para luego formular las preguntas sugeridas. Posteriormente, en los espacios de reflexión pedagógica conversen y compartan sus observaciones para mejorar las prácticas.

Preguntas para la reflexión

¿Qué observan en la relación educadoras/técnicas y niños?

¿Cómo ejercen los párvulos su protagonismo?

¿Cómo pueden favorecer las condiciones del entorno una mejor autonomía en beneficio del protagonismo de niños y niñas?

¿Cómo son las interacciones que se generan?

BIBLIOGRAFÍA

Érika Alfageme, Raquel Cantos y Marta Martínez, *De la participación al protagonismo infantil. Propuestas para la acción*, Edición Plataforma de Organizaciones de Infancia, Madrid, 2003.

Ana Lupita Chaves Salas, “Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vigotsky”, revista *Educación*, Universidad de Costa Rica, 2001. Ver: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44025206>.

Myrtha Chokler, *Los organizadores de desarrollo*. Ver: <http://www.ifra.it/idee.php?id=11&titolo=Los%20Organizadores%20del%20Desarrollo&autore=Dra.%20Myrtha%20H.%20Chokler>, visto en marzo de 2017.

Aldo Fortunatti, “*La calidad de los servicios de educación y atención a la primera infancia: la experiencia de San Miniato*”, revista *Infancia en Europa 11.20*, Madrid, 2011.

Paola Gentile y Roberta Bencini, “El arte de construir competencias”, entrevista a Phillippe Perrenoud (Universidad de Ginebra), en revista *Nova Escola*, N° 135, São Paulo, septiembre, 2000.

Esther Hernández, “El niño: nexo entre la cultura del pasado y del futuro: herencia y promesa”, Ponencia presentada en el Primer Encuentro Internacional de Educación Infantil del Mercosur, Novo Hamburgo, Brasil, 1996.

Adriana Hernández, *Procesos psicológicos básicos*, Red Tercer Milenio, Ciudad de México, 2012.

Elena Huerta y Antonio Matamala, *Niños y niñas protagonistas de su aprendizaje*, Ediciones Alauda Anaya, Madrid, 1994.

JUNJI, *Referente Curricular*, Departamento Técnico-Pedagógico, Santiago, 2010.

Desirée López de Maturana Luna, “Que los niños jueguen no es algo trivial”, en *Le Monde Diplomatique*, junio, 2016.

Ministerio de Educación, *Bases Curriculares de la Educación Parvularia*, Unidad de Currículo y Evaluación, Santiago, 2001.

María Victoria Peralta, “*El redescubrimiento del saber pedagógico fundante de la Educación Parvularia: su aporte iluminador a los debates actuales del nivel en América Latina*”, revista *Pensamiento Educativo*, Santiago, 1996.

Jorge Rojas Flores, *Historia de la Infancia en el Chile Republicano (1810-2010)*, Ediciones de la JUNJI, Santiago, 2016.

Catalina Ruiz, “*Chile y Francia: la imagen de niño y la imagen de alumno*”, *Del buen salvaje al ciudadano*, Ediciones de la JUNJI, Santiago, 2015.

UNICEF, Boletín de infancia “*La equidad se juega en la primera infancia*”, Documento de trabajo N°4, Santiago, 2004.

Gerda Veas, “*Currículo con enfoque integrado en Educación Parvularia*”, *Serie de Hojas para el Jardín*, N°8, Ediciones de la JUNJI, Santiago, 2016.

http://www.pps.k12.or.us/district/depts/edmedia/videoteca/curso2/htmlb/SEC_108.HTM.

Este libro fue editado y diseñado por Ediciones de la JUNJI y se terminó de imprimir en diciembre de 2017 en los talleres de Gráfica LOM.

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

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

Dirección editorial Marcelo Mendoza

Edición Rosario Ferrer

Diseño Fernando Hermosilla / Macarena Balcells

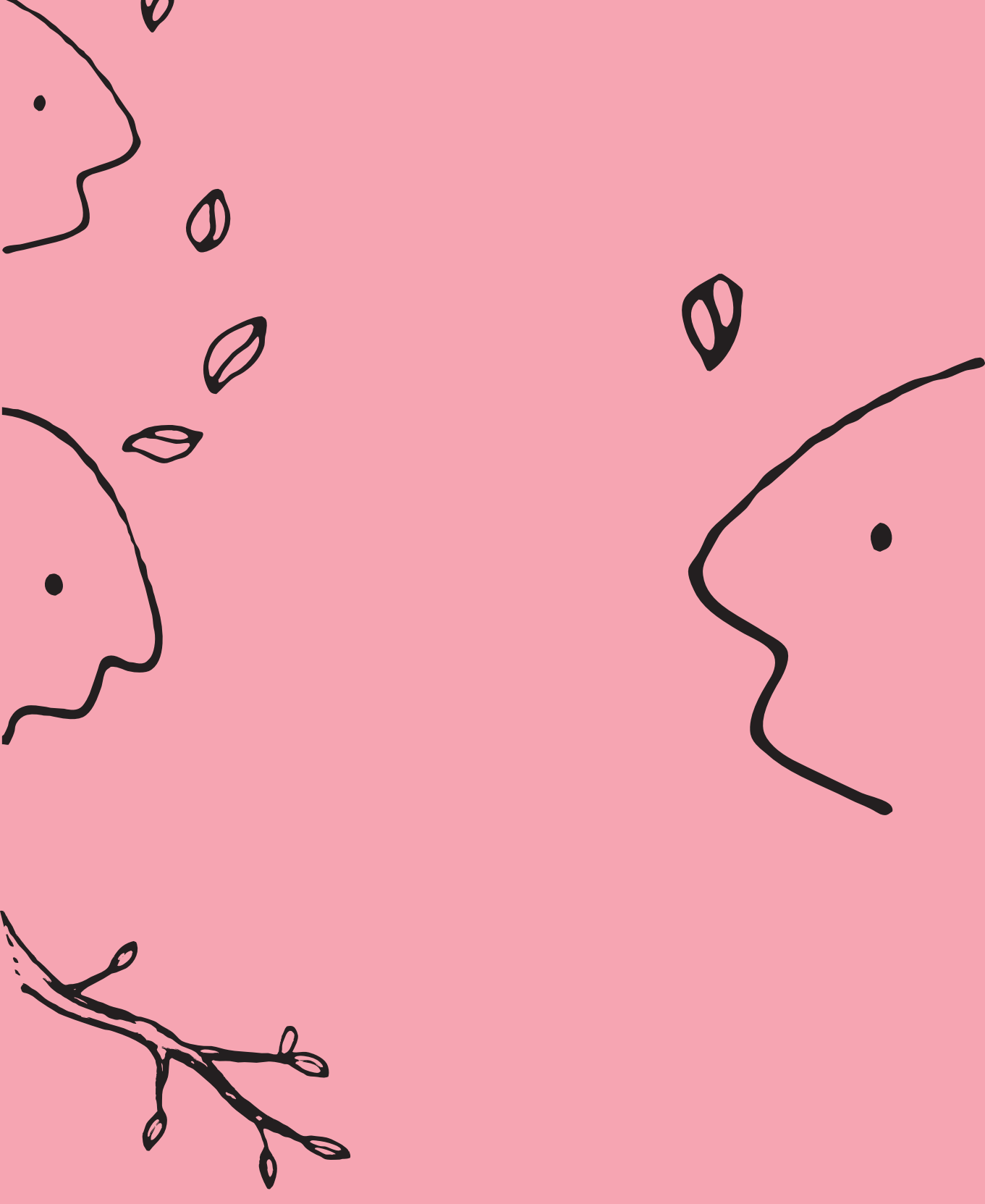
Producción Pilar Araya

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

SERIE DE HOJAS PARA EL JARDÍN

16

NUEVOS APORTES
DESDE EL DESARROLLO
Y SU VINCULACIÓN CON EL
PROTAGONISMO INFANTIL



SERIE DE HOJAS PARA EL JARDÍN

16

NUEVOS APORTES
DESDE EL DESARROLLO
Y SU VINCULACIÓN CON EL
PROTAGONISMO INFANTIL

J U N J I

**16 / NUEVOS APORTES DESDE EL DESARROLLO Y SU VINCULACIÓN
CON EL PROTAGONISMO INFANTIL**

SERIE DE HOJAS PARA EL JARDÍN
para la reflexión de las Comunidades de Aprendizaje de las Unidades Educativas (CAUE)

Departamento Técnico Pedagógico

Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI)



Texto Gerda Veas

Edición Rosario Ferrer

Diagramación Fernando Hermosilla

Ilustración Macarena Correa

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

Primera edición: diciembre de 2017

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

Impreso en Chile por Gráfica LOM

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

PRESENTACIÓN

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

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

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

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

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

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



INTRODUCCIÓN

El presente cuadernillo tiene por objeto exponer una nueva mirada sobre aspectos que dinamizan el desarrollo en la primera infancia y su

vinculación con el protagonismo infantil, estableciendo una relación con las prácticas pedagógicas para que las comunidades educativas puedan llegar a transformarlas.

ANTECEDENTES

La formación profesional de gran parte de quienes componen los equipos pedagógicos de salas cuna y jardines infantiles está impregnada de la Teoría Sicológica Conductista adaptada a educación. De acuerdo a esta teoría, el aprendizaje es definido como un cambio observable en el comportamiento susceptible de ser medido, noción que deja fuera de los márgenes aquello no medible –como los procesos internos del pensamiento o la motivación– que pasan en definitiva a no ser relevantes.

Algunos de los fundamentos de dicha teoría se basan en estudios de comportamiento humano sobre la relación estímulo-respuesta, muchos de los cuales derivaron en aplicaciones pedagógicas y en calificaciones o notas escolares, premios o castigos, anotaciones positivas o negativas. Lo mismo ha ocurrido en Educación Parvularia, donde esta misma derivación fue hacia programas de estimulación temprana, “señales”, “estrellitas”, “stickers” o hacia cualquier sistema de recompensa capaz de reforzar en los

párvulos conductas o aprendizajes previstos por la educadora.

En la actualidad, dicha teoría –válida y aceptada en su momento– fue superada y reemplazada por otras que se orientaron a la observación y comprensión de los procesos naturales de crecimiento, desarrollo y aprendizaje, que son el resultado de un entorno que acompaña comprensiva y amorosamente cada etapa que viven los niños y niñas pequeños. De la misma manera, hoy se acepta que el ser humano se estructura como tal y en ello son clave los cuidados y oportunidades que ofrezcan los contextos humanos y materiales para que ese camino sea amable, tolerante y feliz para cada niño.

Dado que la JUNJI está centrando su atención en la mayoría de sus programas en niños y niñas hasta 4 años de edad, es importante presentar las orientaciones pedagógicas de la institución junto a la Teoría de los Organizadores del Desarrollo construida por la doctora Myrtha Chokler, que se

enfocó en los primeros años de vida y en lo coherente con las posturas respetuosas sobre niños y niñas.

La Teoría de los Organizadores del Desarrollo plantea que habría 5 factores estructurantes u organizadores que se entrelazan, articulan, ajustan y operan entre sí y cuya calidad es fundamental para el proceso de desarrollo de cada niño o niña. Para que estos factores

cumplan efectivamente la función de apoyar el desarrollo y los aprendizajes que se deriven, el entorno humano y material deben presentar e intencionar ciertas condiciones:

- 1. El vínculo de apego**
- 2. La comunicación**
- 3. La exploración**
- 4. La seguridad postural**
- 5. El orden simbólico**

EL VÍNCULO DE APEGO


Desde que nacen, niños y niñas establecen relaciones afectivas con el entorno. La primera relación de este tipo se produce entre el niño y su madre con quien de manera natural se sentirá protegido, seguro, contenido, libre de amenazas y resguardo ante este mundo que empieza a conocer y que le provoca todo tipo de sensaciones: curiosidad, interés y, al mismo tiempo, ansiedad y temor.

De manera natural, los bebés buscan la cercanía y el apego con las personas; no obstante, es una

relación que conlleva la construcción de uno de sus primeros y más importantes aprendizajes: el de la confianza y la seguridad en sí mismo.

Al respecto, John Bowlby, autor de la Teoría del Apego,¹ explica que esta natural tendencia a buscar la proximidad con las personas implica también un aprendizaje, pues se desarrolla con mayor profundidad con aquellas personas con las que se relaciona mejor o de quienes recibe mejores respuestas afectivas.

¹ John Bowlby, *Apego, separación y pérdida*, Editorial Paidós Ibérica, Barcelona, 1969.



Desde que nacen, niños y niñas establecen relaciones afectivas con el entorno.

¿Cómo se construye este vínculo de apego y qué importancia tiene?

Al nacer, el primer vehículo de aproximación con el cual los bebés inician su relación con el mundo externo es su cuerpo. Es “desde su corporalidad que el niño o la niña percibe el mundo, lo busca y lo aprehende, utilizando la percepción, los sentidos, la expresión sonora, los gestos y, luego, los movimientos de desplazamiento”²

Los sentidos –olfato, vista, oído, gusto, audición– cobran especial relevancia porque constituyen su primera fuente de información: el

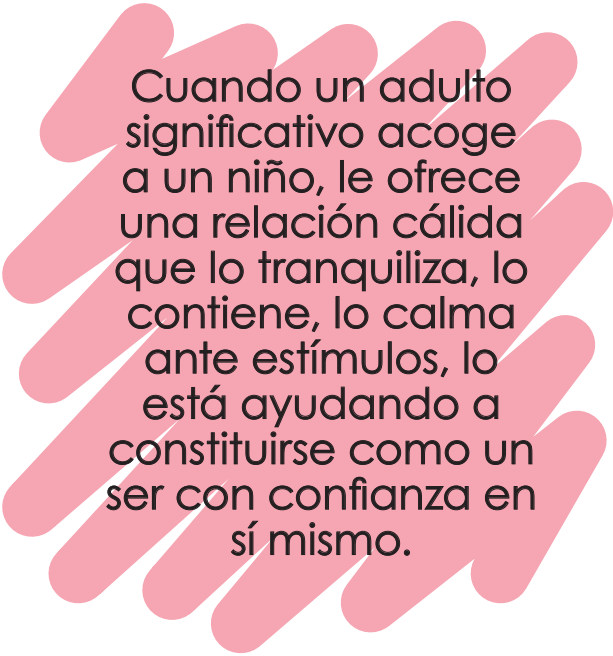
contacto visual, los tonos de voz, la suavidad de la piel de la madre, el sabor, olor y temperatura de la leche materna, están entre sus experiencias primarias, porque están ligados a la satisfacción de sus necesidades vitales y constituyen un todo placentero. Le ayudan a organizarse como persona, a cohesionarse frente a la multiplicidad y diversidad de estímulos que su ser todavía no es capaz de internalizar.

En la medida que el adulto significativo que lo acoge le ofrece una relación cálida que lo tranquiliza, lo contiene, lo arrulla, lo calma ante estímulos que lo desbordan (ruidos muy fuertes, movimientos bruscos, sacudidas) lo está ayudando a constituirse como un ser con confianza en sí mismo, capaz de relacionarse sanamente con otros.

Si estas primeras relaciones no son gratificantes, no lo protegen de estímulos que lo alteran³ o

² JUNJI. *Sicomotricidad para sala cuna mayor y nivel medio menor*, Módulos de Autocapacitación para las Comunidades de Aprendizaje, Departamento Técnico-Pedagógico, Santiago, 2009.

³ Hambre intensa, hiperestimulación sensorial, cambios rápidos de posición en los que pierde los referentes espaciales, propioceptivos y visuales sin alcanzar a prepararse para su secuencia ni pudiendo captar su sentido, puede angustiar y desorganizar al bebé dejando huellas de sufrimiento en el cuerpo (...) por la precariedad del sistema nervioso y del siquismo, según Myrtha Chokler. Ver: <http://www.ifra.it/idee.php?id=11&titolo=Los%20Organizadores%20del%20Desarrollo&autore=Dra.%20Myrtha%20H.%20Chokler>.



Cuando un adulto significativo acoge a un niño, le ofrece una relación cálida que lo tranquiliza, lo contiene, lo calma ante estímulos, lo está ayudando a constituirse como un ser con confianza en sí mismo.

no lo ayudan oportunamente en sus necesidades esenciales, su matriz afectiva básica se verá inevitablemente alterada, porque los niños y niñas requieren primero sentirse seguros para después poder abrirse al mundo.⁴

En el vínculo de apego los adultos con los que se relaciona el bebé en la primera infancia deben reunir ciertas condiciones personales que les permitan establecer relaciones cálidas, tranquilizantes, respetuosas,

comprensivas, llenas de afecto y amor, capaces de comprender en toda su extensión la importancia de los profundos procesos que está experimentando esa criatura que tiene bajo su responsabilidad ya sea como madre, padre o como cuidadora.

A través del proceso natural de maduración, este apego se transformará y los niños se irán distanciando paulatinamente del adulto significativo. Durante ese proceso, algunos pequeños requerirán apoyarse emocionalmente en objetos o también en conductas, todas identificadas por del doctor Winnicot como transicionales.⁵ Tanto objetos como conductas serán muy importantes para niños y niñas y quienes los rodean deberán respetarlos, porque son propios y necesarios para algunos pequeños (otros niños no adoptarán ningún objeto o conducta, probablemente porque no lo necesitan, y ello no constituirá ningún problema).


Objetos y conductas transicionales serán paulatinamente abandonados

⁴ Se sugiere ver el video "El código de la felicidad" en <https://www.youtube.com/watch?v=yPFMQ2h-g8w>, donde se aprecia cómo, una vez que el niño se siente seguro con su madre, extiende sonriendo la mano al extraño, en cuyos brazos minutos antes lloraba desconsoladamente.

⁵ Donald Winnicot, *Juego y realidad*, Editorial Gedisa, Barcelona, 1994.

en la medida que el apego se desplace hacia otras personas cercanas o con quienes se familiarice y ese espacio afectivo emocional se irá llenando de otras experiencias gratificantes para los niños, tales como la socialización con sus iguales.

Durante el natural proceso de distanciamiento afectivo con el adulto significativo, un importante grupo de niños y niñas comienza a asistir a sala cuna, debido a lo cual es muy importante que los adultos del equipo pedagógico se preocupen y provean las condiciones afectivas en el ambiente, tanto desde los adultos



La base del protagonismo infantil es hacer que niños y niñas se sientan respetados desde que nacen y durante toda su infancia.

como entre niños y niñas. Así, este proceso puede ser gratificante para todos, pues la base del protagonismo infantil es hacer que ellos y ellas se sientan respetados desde que nacen y durante toda su infancia.

LA COMUNICACIÓN

Durante los primeros meses, los bebés inician su relación con el mundo externo a través de su cuerpo y, en consecuencia, es su cuerpo el que transmite señales de su estado interno. Aquí es que cobra relevancia la observación atenta, intencionada y plasmada de interés de un adulto sensible y/o formado para ello, como es el caso de los equipos pedagógicos de los centros.

Una interpretación adecuada de dichas señales que emiten los bebés (es decir, de esos primeros procesos comunicativos) por parte de los adultos que lo rodean, permitirá establecer una relación apropiada a las necesidades expresadas de distintas maneras por el niño o niña y así poder retroalimentarlas.

Estas interacciones necesariamente conllevan el sello cultural, ya sea en

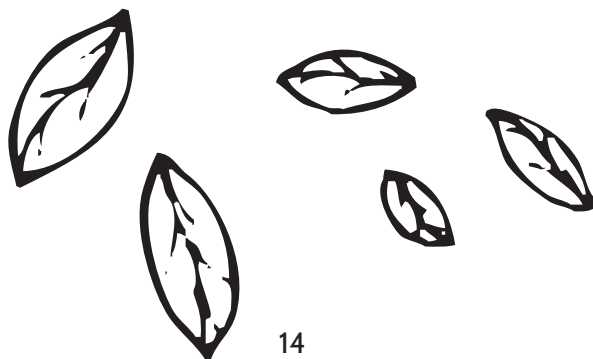
El diálogo corporal es el intercambio de señales y de códigos afectivos entre el bebé y su madre u otro adulto solícito y disponible.

forma de miradas, caricias, arrullos, verbalizaciones que son propias de cada cultura y que envuelven a este bebé desde que nace. A través de ellas se les transmiten sentimientos.

El tono muscular del bebé indicará si está relajado o tenso, si está plácido o incómodo, si quiere establecer algún tipo de contacto con otras personas o si quiere estar tranquilo. Un adulto acogedor y sensible podrá interpretar

y responder a estas señales tónico/corporales, otorgándole atención y buscando a su vez algún tipo de respuesta por parte del niño o niña, iniciándose una primera forma de diálogo.

A ese tipo de comunicación, que requiere de parte del adulto una actitud serena, disponible en tiempo y dedicación, con conocimiento y aceptación de los ritmos y reacciones de cada niño o niña, se le conoce como el diálogo corporal, que no es otra cosa que un intercambio de señales, de códigos afectivos entre la madre (generalmente) u otro adulto solícito y disponible y el bebé. En la medida que este diálogo corporal sea respetuoso, acogedor, cálido y que se vaya transformando o evolucionando hacia códigos progresivamente más complejos y simbólicos, el bebé descubrirá el placer de comunicarse con otros.



LA EXPLORACIÓN

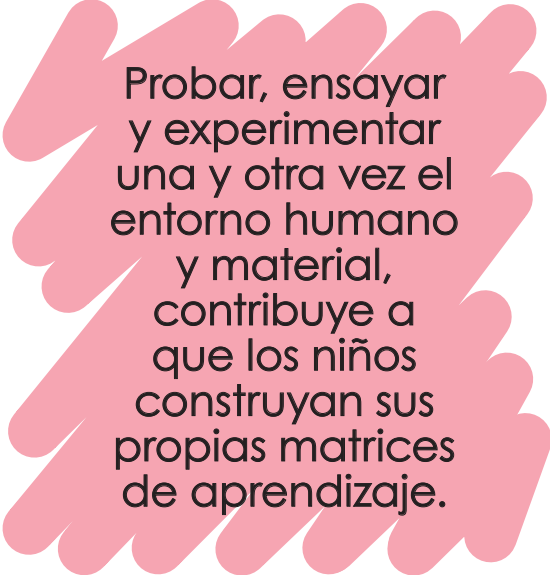
Como todos los seres vivos, los niños y niñas pequeños usan su cuerpo y todo su ser para conocer el mundo, para palpar, tomar y manipular los objetos, para apropiarse de su entorno. Esta actividad exploratoria, ligada inevitablemente con el sistema sensorial, implica acciones que se originan en el sujeto a partir de su propia motivación, impulsada por el interés humano de conocer.

Dicho interés, según el filósofo Jürgen Habermas,⁶ “es el placer que asociamos con la existencia de un objeto o acción” y que en último término tiene que ver con “algo tan básico como la supervivencia de la especie humana”.⁷

La necesidad de explorar es inherente al ser humano y fundamental para la adaptación y evolución de la especie y, en ese sentido, básica para poder comprender el mundo, para ser, para hacer y para aprender a pensar.

Los equipos pedagógicos, como producto de sus propias observaciones y reflexiones, pueden idear la mejor manera de ofrecer a niños y niñas una variedad de ambientes desafiantes con materiales ricos en oportunidades para satisfacer esa necesidad innata de exploración que tienen niños y niñas, brindando la posibilidad de tomar contacto de manera natural con ambientes y experiencias diversas.⁸ ese será el modo en que el centro favorezca

⁸ Se sugiere ver y comentar el video titulado “Little girl experiences her first rainfall”, en <https://www.youtube.com/watch?v=mxmmvHsDeul>.



Probar, ensayar
y experimentar
una y otra vez el
entorno humano
y material,
contribuye a
que los niños
construyan sus
propias matrices
de aprendizaje.

⁶ Shirley Grundy, *Producto o praxis del curriculum*, Editorial Morata, Madrid, 1998.

⁷ Ibid.

las iniciativas que les permitan dar sus primeros pasos para ser protagonistas.

Probar, ensayar y experimentar una y otra vez el entorno humano y material, contribuye a que los niños y niñas construyan sus propias matrices de aprendizaje en todos los ámbitos, dejándolos vivir esa exploración de manera libre y espontánea desde los primeros años.

En último término, los espacios para que ellos y ellas puedan observar las consecuencias de las acciones ya mencionadas, en especial cuando estas experiencias incluyen las del ámbito social, constituyen también la base de la formación de una conciencia ciudadana democrática que educadores y educadoras tienen el deber ético de inculcar desde la primera infancia.

LA SEGURIDAD POSTURAL

Sobre la base de los estudios realizados por la doctora húngara Emmi Pikler, y siguiendo el principio de respeto por el desarrollo natural de cada niño y de los aprendizajes que de ello se desprenden, este organizador del desarrollo plantea la importancia que tiene para la autoconfianza dejar que la maduración e integración natural de las capacidades neurosíquicas movilicen la arquitectura motriz de manera armónica. Según Myrtha Chokler, el niño afectivamente seguro va abordando los cambios, afrontando pequeños riesgos con prudencia, con cuidado y sin colocarse realmente en peligro.

El gesto autónomo y la soltura del movimiento son indicadores importantes a la vez de su maduración neurológica y síquica.

Los avances en los desplazamientos se inician de manera involuntaria y, posteriormente, de manera intencionada: cada niño descubre su manera de desplazarse y la va imprimiendo en su ser, construyendo aprendizajes y gozando con cada descubrimiento: giran, reptan hacia atrás, hacia adelante, en cuadrupedia, al tiempo que experimentan nuevas posturas corporales, de acuerdo a sus propias capacidades y condiciones.

La heterogeneidad de movimientos y

de posturas intermedias colaboran en la progresión, madurez e integración de las funciones pues no se trata solamente de movimientos o coordinaciones motrices aisladas: tal como se dijo anteriormente, es parte del complejo avance del desarrollo y de aprendizajes que se van entrelazando, y que cada niño o niña armonizará según su propia realidad y condición.

La seguridad postural se vincula con el equilibrio y la imagen del cuerpo, al tiempo que integra la relación de éste con el espacio y contribuye también a la construcción interna que hace cada niño o niña de su propia persona.

Adquirir esta seguridad postural es clave para que los pequeños logren la postura bípeda.⁹ De acuerdo a la Teoría de la Evolución, la adquisición de esta postura por parte del ser humano, le permitió en su momento ampliar algunas capacidades manipulativas e intelectuales que lo caracterizan como tal; es decir, fue un momento clave en la historia humana que le significó extender su capacidad

de aprender,¹⁰ y es por ello que la posición erguida marcará un hito en el desarrollo de cada niño o niña.

No obstante lo anterior, ponerse de pie no debe ser comprendido como un objetivo a cumplir, sino simplemente un hito que logra la mayoría de los niños y niñas para seguir avanzando en el desarrollo y aprendizajes de su autonomía y de lo que es capaz de hacer. Por lo tanto, forma parte de la construcción de su ser, de su persona, y de manera consecuente y en la medida que el adulto genera condiciones, de su capacidad protagónica.

Esto no significa que estas capacidades queden disminuidas cuando por razones de salud o alteraciones motrices los niños no logren erguirse, pues los seres humanos compensan estas condiciones y avanzan en sus aprendizajes con sus propias realidades y en sus propias condiciones.

Niños y niñas avanzan progresivamente hacia un mejor

⁹ La postura vertical, en dos pies, junto con el lenguaje y el pensamiento, es propia y única del ser humano.

¹⁰ Por ejemplo, extender el campo de acción de su mirada, tener las manos libres para manipular objetos, entre otras ventajas.

equilibrio, el que está ligado a las emociones, a los afectos y a la seguridad en sí mismo. Esto se ve favorecido cuando se le ofrecen condiciones y oportunidades para ello: espacios amplios y seguros, satisfacción de necesidades, ropas que permitan facilidad de movimientos y entornos y materiales diversos y seguros de acuerdo a su edad, dejando al mismo tiempo, fluir su desarrollo y aprendizajes de manera natural.

Los movimientos, coordinaciones y nuevas posiciones, si bien consecutivos, no tienen una edad “fija” para ser adquiridos: ellos van apareciendo en la medida que el sistema neuromotor adquiere la madurez tónica necesaria y cuando el cuerpo y mente de los niños se siente seguro y confiado de avanzar hacia otros más desafiantes, una vez que sus primeros aprendizajes se han consolidado suficientemente para experimentar los que siguen.

En este camino los niños no requieren apoyos externos, sólo condiciones adecuadas. De esta manera los párvulos perciben cómo manejar de manera armónica su

Niños y niñas avanzan hacia un equilibrio, mientras más oportunidades se les ofrezcan: espacios amplios y seguros, satisfacción de necesidades, ropas que permitan facilidad de movimientos y entornos y materiales diversos.

propio cuerpo, autorregulándose, sintiéndose cada vez más capaces de sí mismos. “Volver al niño sobre el vientre, ponerle sentado o de pie, hacerle andar bajo cualquier pretexto –forzándole a mantenerse en estas posiciones con torpeza, con un equilibrio muscular y tónico desorganizado parcial o totalmente inmovilizado, que le impiden llegar a formas de movimientos cada vez más elaboradas por su propia iniciativa o tentativa–, es una práctica que no sólo no favorece el desarrollo infantil sino que resulta perjudicial”¹¹

¹¹ Emmi Pikler, *Moverse en libertad*, Ediciones Narcea, Madrid, 1969.

EL ORDEN SIMBÓLICO

Al nacer, cada niño y niña ya trae consigo el sello de su propia cultura: su madre, su familia en general, el grupo social al que llega, han dejado su huella en este ser que comienza a formar parte de este grupo humano. Este grupo ha construido por años un conjunto de creencias, valores, costumbres, historias, mitos, algunos de los cuales inclusive son parte de la formalidad de esa determinada sociedad, tales como leyes o normas.

Ello implica que cada niño o niña llega a un mundo construido socialmente, por lo tanto, será susceptible de ser socializado de acuerdo a su origen porque su crianza estará impregnada de esta influencia desde muy pequeño, incluso desde antes de nacer: por ejemplo, por el tipo de alimentación de la madre durante la gestación o la música que ella escuche.

El doctor Jacob Levy Moreno¹² postula que al nacer y ya fuera del cuerpo de la madre, el niño es recibido por lo

que él llama una placenta social que continúa la función de la placenta uterina y lo convierte en un “ser social”, al transmitirle su herencia cultural. Esta placenta social está constituida por el entorno que lo recibe, lo acoge y lo nutre de códigos sociales y culturales.

Lo anterior significa que, junto a las características propias que cada bebé tenga al nacer en el transcurso de su desarrollo y por la influencia de la cultura que lo rodea y lo forma, necesariamente va a construirse como un ser único, distinto, original y al mismo tiempo poseedor de una herencia social.

En ese sentido, la educación en todas sus expresiones, formal, informal, familiar, como elemento cultural clave de una sociedad juega un rol muy importante en dicha transmisión. Según Vigotsky, las funciones superiores del pensamiento (memoria, atención voluntaria, razonamiento, solución de problemas) son producto de la interacción cultural. A través de esta interacción los niños y niñas

¹² Jacob Levy Moreno (1889-1974) fue un reconocido psiquiatra, teórico y educador rumano, fundador del psicodrama, la sociometría y uno de los pioneros de la psicoterapia grupal.

aprenden, entre otras cosas, a comprender y a utilizar el lenguaje,¹³ es decir, adquieren las primeras herramientas para avanzar en sus aprendizajes y elaborar su pensamiento.

Este es el modo de conciliar crecimiento, desarrollo armónico y aprendizajes, basado en el vínculo de apego, la seguridad en sí mismos, un entorno respetuoso y que no disocia la integralidad del sujeto-niño, que lo aprecia y lo valora en su pertenencia social y cultural, procesos que conllevan los aprendizajes que cada párvulo construirá a partir de las interacciones con su medio y que se da con un enfoque ético referido a la formación humana en el marco del derecho a ser protagonistas de su propio camino.

Una práctica educativa propicia para ejercer protagonismo

Lo expuesto anteriormente es coherente con las orientaciones pedagógicas actuales en Educación Parvularia que son concomitantes con los fundamentos y propósitos

del Referente Curricular de la JUNJI. En ambos, se hace explícita la idea de un niño o niña con un “rol protagónico en los procesos de socialización, de enseñanza y aprendizaje, como miembro de un comunidad educativa cultural y socialmente contextualizada”,¹⁴ donde se le concibe como “sujeto que tiene capacidad de pensar, actuar, reflexionar, decidir, resolver conflictos, crear, aprender, y ser partícipe activo de la construcción de su identidad tanto individual como social”.¹⁵ No obstante su operacionalización ha sido siempre compleja, en parte porque los paradigmas dominantes, concretamente el paradigma técnico, han impuesto su propia lógica, forzando a todo el sistema educativo a adaptarse a sus modelos, situación particularmente dañina para la educación inicial que requiere respetar los ritmos, características e intereses de cada niño o niña.

En la actualidad, apoyados por la firma de la Convención de los Derechos del Niño, y en gran parte

¹³ No sólo el hablado: se refiere a la comunicación y a la elaboración de pensamiento que puede expresarse bajo distintas formas.

¹⁴ JUNJI, *Referente Curricular*, Departamento Técnico-Pedagógico, Santiago, 2010.

¹⁵ *Ibid.*

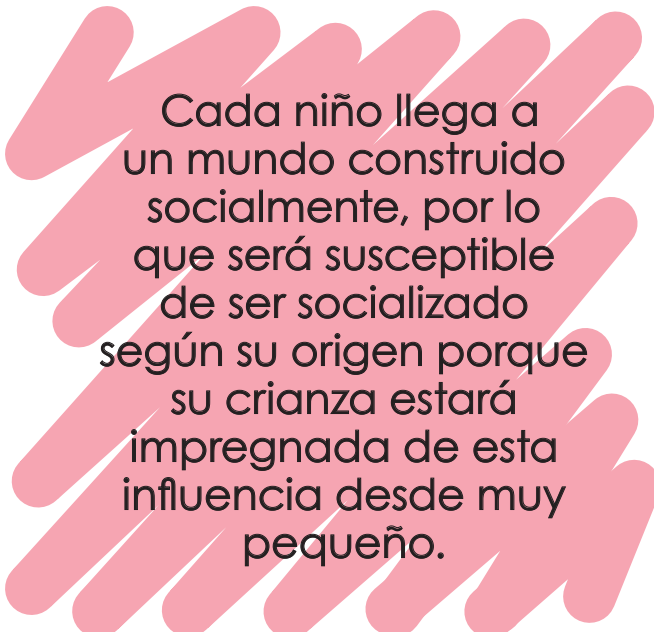
gracias al mayor conocimiento sobre la infancia y su educación y a la globalización de las comunicaciones, se conoce mucho más sobre las experiencias internacionales y las mejores prácticas pedagógicas del nivel. Todas ellas tienen en común que otorgan mucha libertad a los niños y niñas, enfatizan e intencionan los materiales y entornos para que gatillen el desafío del aprendizaje, observar y reflexionar, mientras los adultos son mediadores del aprendizaje con profundo conocimiento de los párvulos y de los procesos que experimentan, estudian y aplican las teorías que comparten.

Probablemente no todos los adultos responsables del cuidado y educación de los niños que se atienden han seguido las recomendaciones que se sugieren como óptimas en los párrafos precedentes, tal vez opacados por las exigencias de una gestión “eficiente”. No obstante, es necesario recuperar la esencia de la Educación Parvularia, revisar las nuevas teorías, profundizarlas y, sobre todo, comprenderlas en su esencia para poder desarrollar una pedagogía coherente, pues responden a principios de respeto por los niños y

niñas y por el sentido más profundo de esta especialidad docente.

¿Qué rol cumplen los educadores?

De acuerdo a las experiencias que se han desarrollado en distintos países, lejos de marginarse de las actividades que desarrollan niños y niñas, los educadores que trabajan en centros de primera infancia asumen un rol activo en la educación de los párvulos y contribuyen e influyen usando el conocimiento que tienen de cada uno para conversar de manera natural cuando sea necesario, con el objeto de acompañar y mediar la experiencia grupal y particular que experimentan los pequeños.



Cada niño llega a un mundo construido socialmente, por lo que será susceptible de ser socializado según su origen porque su crianza estará impregnada de esta influencia desde muy pequeño.

Esto significa para los docentes acrecentar al máximo su capacidad de observación, reflexión e inferencia para ofrecer oportunidades que representen un desafío real para cada niño o niña, y puedan expandir sus aprendizajes.

Un factor importante en el desarrollo del centro es el compromiso que se adquiere con la formación de niños y niñas, que incluye procesos de formación continua por parte del equipo pedagógico, donde se aportan, comparten y profundizan visiones de otros profesionales, nuevas lecturas, teorías y experiencias. Así como los docentes trabajan para que los niños y niñas construyan sus conocimientos, ellos también construyen los propios, como parte de su proceso de formación continua.

Lo que suceda con los párvulos será resultado de un profundo proceso de reflexión colectiva por parte de los adultos que, sin presiones, preparan y acompañan, amorosamente, como diría Humberto Maturana, la aventura del conocer.

Lo anterior plantea la necesidad de un alto nivel profesional por parte de los

equipos docentes que asumen esta tarea con una mirada crítica, donde el cuestionamiento de sus propias prácticas respecto de las teorías de base es clave para asegurar el avance en los procesos de aprendizaje de los niños y niñas.

Para que este proceso de reflexión sea consistente, debe contar con variados registros (documentación) que permitan dar fundamento y coherencia a las acciones que procederán.

Cuando las oportunidades de aprendizaje en el juego que se ofrecen a niños y niñas están orientadas a su protagonismo, los educadores se enfrentan a la gran responsabilidad de generar las condiciones para que las experiencias provoquen aprendizajes que tengan sentido para los niños y niñas, que los insten a avanzar y desarrollar otros aprendizajes, que les abran las puertas a la indagación y a la experimentación. No son actividades o experiencias formuladas para obtener un aprendizaje predeterminado o una secuencia lineal.

El rol como educadores durante

el desarrollo de la experiencia de aprendizaje consiste, por tanto, en plantearse nuevas estrategias, lo que implica estar atento a ellas, atender lo que sucede con los niños y niñas, lo que expresan de manera verbal, gestual o emotiva, así como de aquello que no expresan. El educador es un “cómplice” de cada niño y niña, a quien, a partir de la observación permanente y perseverante llega a conocer de tal manera que es capaz de seguir y respetar sus ritmos de aprendizaje y sus estilos de pensamiento para comprenderlos y acompañarlos.

Bajo esta idea, el educador es testigo de la exploración, el descubrimiento y la creatividad,¹⁶ condiciones preparatorias para llegar a desarrollar en niños y niñas la capacidad de aprender a formular un proyecto previo a la acción.¹⁷ Es decir, un niño o niña que sea capaz de anticipar acciones concretas como ejercicio de una lógica inicial.

¹⁶ Encarna Sugañes, *Observar para interpretar. Actividades de vida cotidiana para la educación infantil*, Editorial Graó, Barcelona, 2012.

¹⁷ Ibid.

¿Qué actitud del equipo pedagógico favorece el protagonismo en el jardín infantil?

Durante la etapa infantil en la cual niños y niñas son aún dependientes en muchos aspectos de los adultos, son éstos quienes deben abrir los espacios para que los pequeños puedan ejercer su protagonismo. Requiere, por lo tanto, de ciertas actitudes pensadas en y para los niños: en el libro *Observar para interpretar*¹⁸ se mencionan las más favorables que son afines al currículo institucional, a saber:

- Adultos abiertos a la inclusión

- Un currículo pertinente considera generar ambientes acogedores, cálidos, respetuosos de los intereses y ritmos de cada niño y niña, donde se sientan comprendidos, valorados y queridos, cualquiera sea su origen, etnia, condición física, religión, origen familiar, donde puedan desarrollar espontáneamente su curiosidad, explorar y jugar, sintiendo placer por lo que hacen e interactuando libremente con su entorno social y material. La aceptación plena de su persona

¹⁸ Ibid.

debe ser el sello del clima que lo rodea, tanto en el jardín infantil como en su casa.

- Para que esto suceda, los equipos pedagógicos requieren involucrarse no sólo con los niños y niñas, sino también con la familia y la comunidad, pues es la única manera de poder comprender la vida y la cultura donde está inmerso el centro y en cuánto ella impacta a los párvulos. Todos los niños requieren ser escuchados y comprendidos, incluso cuando de manera verbal, gestual o actitudinal demandan, por ejemplo, que los adultos u otros les faciliten las relaciones con distintos párvulos y su comunidad.
- Si el equipo del centro conoce, comprende e involucra a la comunidad en la educación de los niños y niñas, los ayudan a sentirse aceptados por otros y a saber que otros se preocupan por lo que les pasa. En ello es necesaria la reflexión de los equipos respecto de los “fondos de conocimiento”, definidos por el antropólogo Luis Moll como “conocimientos históricamente acumulados, desarrollados culturalmente y

habilidades esenciales para el manejo del funcionamiento del hogar y del individuo”¹⁹ y del cual los niños y niñas participan desde que nacen, adquiriendo múltiples y significativos aprendizajes.

- Conversar con las familias sobre temas de aceptación hacia los otros y a las distintas realidades que hoy se hacen visibles en la sociedad (niños y niñas con capacidades diversas, de familias distintas a lo tradicional, con condiciones sexuales diferentes) resulta crucial, pues en la labor de formación del ser humano confluye de manera decisiva la familia, por lo tanto esta alianza es clave.

- Adultos cuya intención sea la observación con propósito

- La mejor forma de saber si el proceso educativo y todos los factores intervinientes del mismo son los adecuados y están al servicio de los propósitos del centro, es a través de la observación rigurosa, responsable y múltiple. Es decir, donde participen todas y cada una

¹⁹ C. Woodrow, L. Newman, K. Staples y A. Arthur, *Estrategias de aprendizaje*, Cuaderno de Educación Inicial 4, Ediciones de la JUNJI, Santiago, 2015.

de las personas del equipo del jardín infantil, quienes observarán y registrarán de manera sistemática pero sutil, lo que suceda con cada uno de los niños y niñas, con su grupo en general y las interacciones que se producen entre ellos.

El registro podrá intencionar la observación de los intereses de los párvulos, modos de abordar los materiales, interacciones con otros niños, situaciones que les producen tensiones, alegrías, curiosidad, etcétera.

- Esta observación incluye conversaciones con los niños en un contexto de admiración profunda a los párvulos, con la finalidad de comprenderlos para mejorar la vinculación, humana genuina entre ambos y posibilitar que todos aprendan y se desarrollen integralmente como personas, ejerciendo ciudadanía en un marco de convivencia, de valoración de las personas, sociedades y medioambiente.
- Lo anterior explica que, lejos de tener el carácter de observación científica neutra o descomprometida, el tipo de

observación que se requiere es aquel que ve y comprende los procesos de pensamiento, acción y relación que vivencian los niños y es capaz de conversar cuando sea necesario de manera natural para que avancen con fluidez.

- Adultos con actitud flexible

Los adultos responsables son los llamados a adecuarse a las distintas realidades de los niños, niñas y su entorno, sus costumbres y cultura,²⁰ exige interesarse genuinamente por ellas, conversar con las familias y otras personas de la comunidad acerca de su historia y orígenes, valorándolas y agradeciendo su confianza.

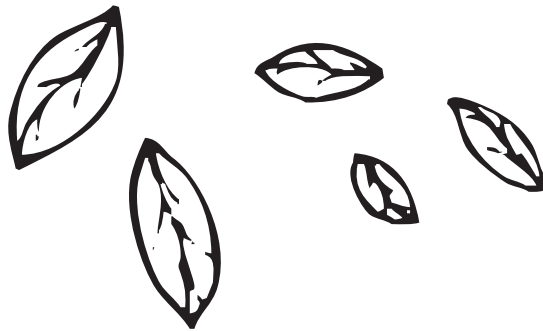
- Observar y comprender la diversidad en un lugar de encuentro como es un centro infantil, exige abrir el corazón y la mente para disponerse a la aceptación de cambios oportunos en cualquiera de los llamados componentes del currículo: el horario, la planificación, los materiales que se ponen a disposición del grupo, los elementos

²⁰ El concepto alude en su forma más amplia, entre otras, a la cultura local, la originaria de los inmigrantes, la familiar, la propia de los niños y niñas del sector, la institucional, etcétera.

y el lugar donde se dispondrán los elementos para jugar, etcétera.

- Estos cambios son posibles cuando se entienden como parte de la consolidación del trabajo respetuoso con y entre los niños y niñas, los que pueden incluso, ser deferentemente “negociados” cuando son contradictorios entre sí.
- Cuando los niños observan actitudes aceptantes y flexibles hacia ellos, aprenden a ser así con sus pares.
- Esta flexibilidad se traslada también al modo en que concebimos

el entorno: si bien los espacios pensados en y para los párvulos debiesen considerar proporciones, colores y lugares para ciertas actividades y materiales, en un ambiente de orden y armonía, también es posible pensar que los niños y niñas puedan otorgarle otros sentidos que les ayudarán a otorgar identidad y apego con su centro. Conjugar orden con flexibilidad produce apego y familiaridad, como lo expresa la arquitecta Myriam Pilowsky en su libro *Apego espacial. La lugaridad en el aprendizaje*, de Ediciones de la JUNJI.



CONCLUSIÓN

El ejercicio profesional de la educación inicial requiere estar al tanto de las nuevas corrientes pedagógicas que impactan las prácticas. Estas nuevas ideas se nutren de diversas disciplinas, tales como sociología, sicología, neurociencias, entre muchas otras, que ofrecen fundamentos para transformar lo que se hace en sala. Lo importante será identificar aquellas teorías que son coherentes con los principios fundantes de la Educación Parvularia y los principios institucionales, para así buscar la forma de aplicarlas con una mirada e intencionalidad pedagógica.

La Teoría de los Dinamizadores del Desarrollo permite comprender cómo un adecuado entorno humano y material puede prepararse para que niños y niñas se desarrollen y aprendan de manera natural, sin alterar el sentido de respeto por su persona. Dicho respeto constituye

la oportunidad para que los adultos otorguen las condiciones para que niños y niñas sean protagonistas de sus aprendizajes, lo que requiere de adultos abiertos a la inclusión, flexibles y dispuestos a observar y escuchar.

Por otro lado, por años, se han construido relaciones de poder basadas en la discriminación por edad, muchas veces asumidas como naturales y, por lo tanto, inmodificables, ignorando que éstas han sido construidas socialmente, vale decir, abiertas al diálogo y a la reflexión, no para construir una “infantocracia” sino para que la voz y opinión de los párvulos sea escuchada en su dimensión de un sujeto respetado en su condición de infancia. Los niños son constructores de su realidad en el hoy, no en el futuro, y los educadores y equipos de aula son responsables para que ello realmente ocurra.

ACTIVIDAD

TRABAJANDO EN COMUNIDADES DE APRENDIZAJES

¿Qué queremos lograr?

Prácticas de aula que estimulen la confianza y el aprendizaje natural de niños y niñas y permitan su protagonismo en las actividades que desarrollan.

¿Cómo nos organizaremos?

Soliciten autorización a las familias de los párvulos para grabarlos con fines pedagógicos. Posteriormente, graben durante 5 minutos, en 3 momentos diferentes, a un mismo grupo de niños. Luego reflexionen y apliquen

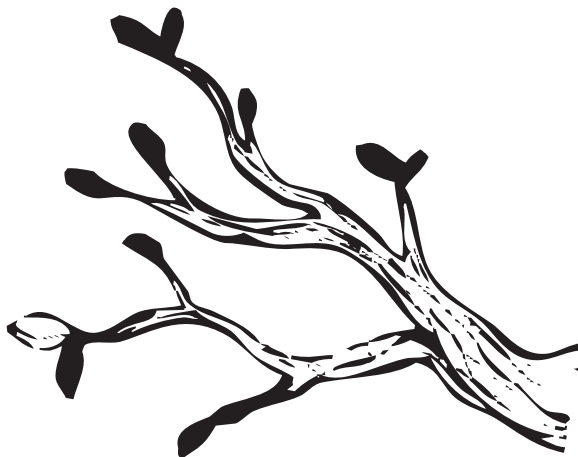
aquellas condiciones que puedan mejorar y resguardar el protagonismo de los párvulos.

Preguntas para la reflexión

¿Qué aspectos de los desarrollados en este cuadernillo pueden ser aplicados?

¿Qué condiciones humanas y de entorno pueden ser mejoradas?

¿Con qué acciones de mediación y acompañamiento podrían ampliar los aprendizajes?



BIBLIOGRAFÍA

María Carmen Bello, *Jugando en serio*, Editorial Pax, México, 2002.

John Bowlby, *Apego, separación y pérdida*, Editorial Paidós Ibérica, Barcelona, 1969.

Shirley Grundy, *Producto o praxis del curriculum*, Editorial Morata, Madrid, 1998.

JUNJI, *Referente Curricular*, Departamento Técnico-Pedagógico, Santiago, 2010.

JUNJI, *Sicomotricidad para sala cuna mayor y nivel medio menor*, Módulos de Autocapacitación para las Comunidades de Aprendizaje, Departamento Técnico-Pedagógico, Santiago, 2009.

Emmi Pikler, *Moverse en libertad*, Ediciones Narcea, Madrid, 1969.

Myriam Pilowsky, *Apego espacial. La lugaridad en el aprendizaje*, Cuaderno de Educación Inicial 1, Ediciones de la JUNJI, 2016.

Encarna Sugañes, *Observar para interpretar. Actividades de vida cotidiana para la educación infantil*, Editorial Graó, Barcelona, 2012.

Donald Winnicot, *Juego y realidad*, Editorial Gedisa, Barcelona, 1994.

C. Woodrow, L. Newman, K. Staples y A. Arthur, *Estrategias de aprendizaje*, Cuaderno de Educación Inicial 4, Ediciones de la JUNJI, Santiago, 2015.

<http://www.ifra.it/idee.php?id=11&titolo=Los%20Organizadores%20del%20Desarrollo&autore=Dra.%20Myrtha%20H.%20Chokler>.

Este libro fue editado y diseñado por Ediciones de la JUNJI y se terminó de imprimir en diciembre de 2017 en los talleres de Gráfica LOM.

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

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

Dirección editorial Marcelo Mendoza

Edición Rosario Ferrer

Diseño Fernando Hermosilla / Macarena Balcells

Producción Pilar Araya

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

12 LA PLANIFICACIÓN

13 APRENDIZAJE EMOCIONAL
EN PRIMERA INFANCIA

14 LA RELEVANCIA DEL LENGUAJE
ORAL EN LA CONSTITUCIÓN DE
NIÑOS COMO PERSONAS
PROTAGÓNICAS

15 NIÑOS Y NIÑAS:
PROTAGONISTAS
EN EDUCACIÓN PARVULARIA

16 NUEVOS APORTES DESDE
EL DESARROLLO Y SU
VINCULACIÓN CON EL
PROTAGONISMO INFANTIL

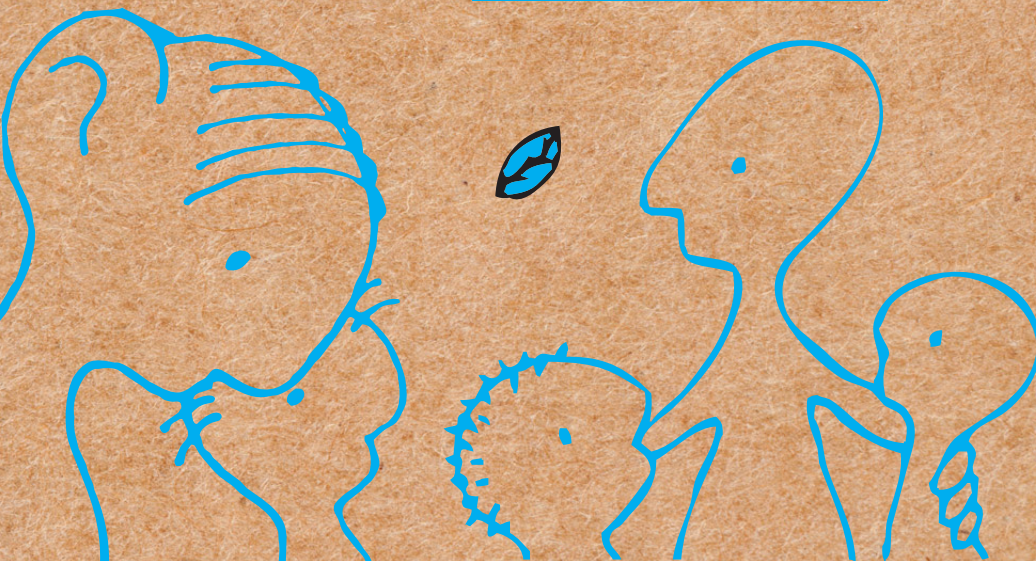
17 EDUCACIÓN INICIAL, FAMILIAS
Y COMUNIDAD EDUCATIVA

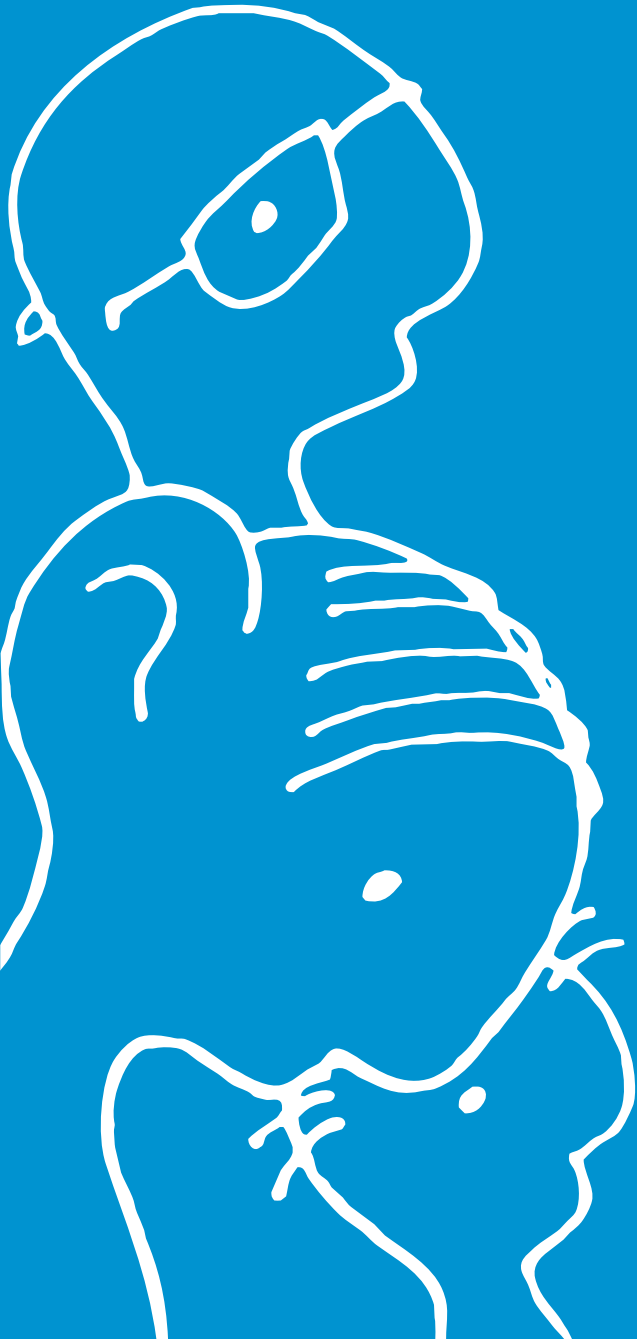
18 AMBIENTE FÍSICO
PARA EL APRENDIZAJE

SERIE DE HOJAS PARA EL JARDÍN

17

EDUCACIÓN
INICIAL, FAMILIAS
Y COMUNIDAD
EDUCATIVA





SERIE DE HOJAS PARA EL JARDÍN

17

EDUCACIÓN
INICIAL, FAMILIAS
Y COMUNIDAD
EDUCATIVA

J U N J I

17 / EDUCACIÓN INICIAL, FAMILIAS Y COMUNIDAD EDUCATIVA

SERIE DE HOJAS PARA EL JARDÍN
para la reflexión de las Comunidades de Aprendizaje de las Unidades Educativas (CAUE)

Departamento Técnico Pedagógico
Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI)



Texto Alejandra Mella

Edición Rosario Ferrer

Diagramación Fernando Hermosilla

Ilustración Macarena Correa

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

Primera edición: diciembre de 2017

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

Impreso en Chile por Gráfica LOM

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

PRESENTACIÓN

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

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

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

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

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

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

INTRODUCCIÓN

Este cuadernillo es una invitación a pensar y reflexionar sobre comunidades educativas, es decir, un llamado a observarlas y analizarlas desde sus cualidades y particularidades para ir lejos e, incluso, llegar a conversar no sólo desde el imaginario que cada cual pueda poseer, sino apuntar a convertir y transformar este concepto real como aquel espacio de encuentro público y de convivencia que construye ciudadanía y democracia.

Construir ciudadanía no es otra cosa que posicionar al jardín infantil, programa o modalidad educativa como un espacio que otorga a las

personas el derecho a ser miembro de una comunidad organizada, haciéndolas corresponsables de sus acciones cotidianas. Pensar que cada jardín infantil, programa o modalidad se convierta en un lugar público es abrir las puertas para que converjan todas las ideas y proyectos en una propuesta educativa integrada que releve a cada niño y niña como sujeto de derecho. Es, en definitiva, empoderar a cada uno de los integrantes del espacio educativo y valorarlos por sus saberes y creencias. Por tanto, el propósito de este cuadernillo consiste en relevar la importancia que posee la construcción de comunidades

educativas y la implementación del trabajo en red para el desarrollo integral del proceso educativo. Esto permitirá prácticas que generen

sentimientos de pertenencia hacia una comunidad, localidad o barrio y, en último término, la construcción de una identidad territorial, al compartir relaciones, experiencias e historias.

¿QUÉ ES UNA COMUNIDAD EDUCATIVA?

Es relevante analizar en primer lugar algunos aspectos de la noción de comunidad, concepto que se ha definido como “algo que va más allá de una localización geográfica, un conglomerado humano con un cierto sentido de pertenencia. Es, pues, historia común, intereses compartidos, realidad espiritual y física, costumbres, hábitos, normas, símbolos, códigos”¹. Vista desde esta perspectiva, comunidad es un entramado de elementos subjetivos, donde el sentido o sentimiento de pertenencia a ella favorece que sus miembros se puedan cohesionar, movilizar y cooperar.

Dicho sentimiento de pertenencia posee un carácter histórico que está

en directa relación con la identidad cultural y su formación depende de la dinámica que tenga la comunidad respecto a cómo interaccionan sus integrantes, cómo colaboran y cooperan entre ellos, sus afinidades y tensiones. Por lo tanto, la presencia de este sentimiento o sentido, condicionará la configuración de la comunidad, porque permitirá su sustento en el tiempo, facilitará o no su desarrollo, así como alcanzar una convivencia armónica y duradera.²

La comunidad educativa es conformada por las familias, los equipos educativos, los párvulos, agentes y redes comunitarias, y de allí que se haga necesario reflexionar acerca de sus dinámicas en pro de fortalecer, potenciar y enriquecer los

¹ Elena Socarrás, “Participación, cultura y comunidad”, en Cecilia Linares, Pedro Emilio Moras Puig y Bisel Rivero Baxter, *La participación. Diálogo y debate en el contexto cubano*, Centro de Investigación y Desarrollo de la Cultura Cubana Juan Marinello, La Habana, 2004.

² Mercedes Causse, *El concepto de comunidad desde el punto de vista socio-histórico-cultural y lingüístico*, Facultad de Humanidades, Universidad de Oriente, Santiago de Cuba, 2009.

Pensar que cada jardín infantil, programa o modalidad de atención se convierta en un espacio público es abrir las puertas para que converjan todas las ideas y proyectos en una propuesta educativa integrada.

procesos pedagógicos que vivencian niños y niñas en las diversas esferas educativas que habitan, llámese hogar, jardín infantil, escuela, barrio, etcétera. Por esta razón, es fundamental remirar este ámbito bajo un enfoque comunitario, donde la noción de comunidad transite a una estructura más democrática y menos jerarquizada, contenedora de redes vinculares, respetuosas y de confianza.

“La idea de comunidad educativa conceptualiza al jardín infantil como un espacio público, que acoge a las familias para generar con ellas redes

vinculares de creación, desarrollo y cooperación mutua en la convivencia; (...) enfoques y fundamentos pedagógicos que permiten brindar oportunidades de aprendizajes integrales a todas los niños y niñas”³ Aún más, es posible considerar la comunidad como un entramado, una red donde conviven las singularidades de sus integrantes, donde se comparte un “estar en común” en un espacio microlocal, íntimo y cercano.⁴

En consecuencia, al construir comunidad se establece un compromiso de aceptación de la diversidad, de respeto y acogida a cada uno de los actores que la conforman, desarrollando relaciones basadas en la solidaridad y en una participación democrática que construye ciudadanía.⁵

De esta manera, el objetivo de

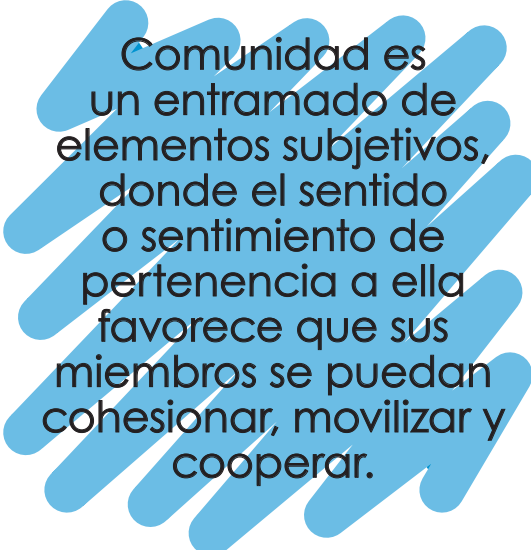
³ JUNJI, *Marco de sentidos para la elaboración de políticas regionales de reconocimiento y participación de las familias en Educación Parvularia*, Departamento Técnico-Pedagógico, Santiago, 2016.

⁴ Víctor Manuel Martínez, *El enfoque comunitario. El desafío de incorporar a las comunidades en las intervenciones sociales*, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile, Santiago, 2006.

⁵ Mineduc, *Bases Curriculares de la Educación Parvularia*, Unidad de Currículo y Evaluación, Santiago, 2005.

pensar, formar, crear y construir una comunidad educativa tiene como finalidad potenciar o favorecer una educación inicial de calidad, que sea oportuna y pertinente. Se tratará, por tanto, de una comunidad que potencie la construcción de aprendizajes significativos para alcanzar el bienestar y desarrollo pleno de niñas y niños. Tal como se señala en el Marco Técnico Pedagógico Institucional, el proceso educativo de calidad será aquel donde las comunidades educativas asuman corresponsablemente entre todos sus actores, acciones diversas que se potencien, complementen, provoquen sinergia y den pertinencia al currículo.

La participación de todos los actores que conforman las comunidades educativas otorgará sentido y significado a las prácticas pedagógicas que vivencian niñas y niños, porque la elaboración colectiva de cada Proyecto Educativo Institucional (PEI) o Plan Anual, otorgará pertinencia a los aprendizajes y, a su vez, permitirá desarrollar el sentido de pertenencia e identidad con la comunidad educativa que construye el jardín



Comunidad es un entramado de elementos subjetivos, donde el sentido o sentimiento de pertenencia a ella favorece que sus miembros se puedan cohesionar, movilizar y cooperar.

infantil o espacio educativo.

Se concibe así una comunidad educativa como un lenguaje, una forma de pensar, de hablar, de actuar. “La comunidad está dada por individuos que comparten un estar en común en un mundo compartido, comunitario, que es la vida cotidiana, natural, la que se desarrolla en los contextos situacionales del mundo de la vida. Este mundo comunitario tiene reglas de producción y reproducción que le son propias. Lo comunitario es siempre local, intersubjetivo, complejo, abierto a la incertidumbre y

situacional”⁶

Hablamos entonces de una construcción colectiva de sentidos, perspectiva que valora los acuerdos de todos sus integrantes, donde cada miembro comparte sus objetivos, experiencias, es activo y confía, crea y construye, se siente parte de un colectivo donde es valorado por sus capacidades y/o habilidades. Enfoque que atribuye un lugar trascendental al jardín infantil o establecimiento educativo como espacio público, como un espacio de encuentro y conversación en torno al quehacer educativo, a la creación

Es vital remirar el ámbito habitado por los niños bajo un enfoque comunitario, donde la noción de comunidad transite a una estructura más democrática y menos jerarquizada, contenedora de redes vinculares, respetuosas y de confianza.

y transformación de la práctica pedagógica.⁷

Definido el concepto de comunidad

⁶ Víctor Manuel Martínez, op.cit.

⁷ JUNJI, op.cit.



DINÁMICAS DE UNA COMUNIDAD EDUCATIVA

educativa es posible profundizar en todo aquello que hace referencia a quiénes son los que la conforman, cómo deberían operar y qué es lo que se espera de esta colectividad.

Las Bases Curriculares de Educación Parvularia (BCEP) señalan que pertenecen a la comunidad educativa todas aquellas personas que, de una u otra forma, se involucran en la educación de niñas y niños, compartiendo el propósito de favorecer y enriquecer sus aprendizajes. Es más, señalan que “la mutua consideración, coordinación y cooperación, unidos a la reflexión y diálogo permanente que se desarrolle entre los educadores, la familia y otros miembros de la comunidad, son centrales para favorecer que las diversas experiencias y oportunidades educativas de los niños sean más consistentes y efectivas”⁸.

Por lo mismo, es fundamental recordar que se vive en una sociedad que se construye de manera dinámica y que está sujeta a permanentes

transformaciones. Por ende, se habla de contextos dinámicos que inciden en la interrelación entre quienes lo vivencian y/o habitan, porque afectará directamente y según como dichas relaciones se lleven a efecto, en los modos de crear, cambiar, transformar, construir e interpretar. Porque son las personas, los ciudadanos, quienes actualizan las estructuras y sus elementos, otorgándoles significado y sentido y así configuran los contextos en los que se desenvuelven.

Es en estos contextos donde se configura una riquísima diversidad sociocultural, aspecto que demanda hacer reconocer que todas las familias son diversas, tanto en su conformación y origen como en sus dinámicas. Por ello es ineludible, valorar el nutrido aporte multicultural que éstas tienen sobre el proceso educativo y desarrollo integral de niños y niñas.

La legitimación y reconocimiento de la diversidad de todas las familias son aspectos fundamentales para

⁸ Mineduc, op.cit.

la creación de redes vinculares, es decir, para la formación de alianzas descentralizadas, horizontales, democráticas y autónomas, capaces de adaptarse a los cambios y asociarse libremente. Sin embargo, para lograr el consenso en las acciones, moverse en diferentes escenarios, gestionar el riesgo y aprender de manera constante es fundamental desarrollar la confianza entre las partes integrantes.


Se apunta, entonces, a una confianza que se dé “en el ámbito del reconocimiento mutuo, la responsabilidad y el cuidado, una confianza activa y comprometida consigo misma y con las condiciones que la hacen posible”.⁹ Asimismo, será necesario comprender la confianza como “un vínculo afectivo dinámico que se sabe y se siente desde ella misma”, que requiere ser creada constantemente para alcanzar “relaciones humanas e institucionales integradoras, marcadas y jugadas por el cuidado y el respeto activos”.¹⁰

⁹ José Andrés Murillo, *Confianza lúcida*, Uqbar Editores, Santiago, 2012.

¹⁰ José Andrés Murillo, op. cit.

Sin embargo, la condición primera para que esto suceda consiste en desarrollar la confianza en sí mismo; sólo así se podrá generar una cultura de escucha atenta del otro, lo que dará lugar al reconocimiento mutuo. Igualmente, el reconocer a los otros en su diversidad facilitará instalar la confianza entre las familias y equipos educativos, un reconocimiento basado en el respeto y valoración mutua de las capacidades, saberes y experiencias y así establecer las alianzas y redes vinculares que favorecerán el desarrollo de una participación activa.

Este criterio se reafirma en las orientaciones de las Bases Curriculares de la Educación Parvularia, en las que se señala la importancia del rol de las familias como primer educador de los niños y niñas, siendo éstas el núcleo central donde los párvulos encuentran y desarrollan los primeros vínculos afectivos, significados personales, pautas y hábitos culturales, reconociendo, por ende, que las particularidades y las distintas realidades socioculturales de las familias son un aporte permanente y



Es fundamental desarrollar la confianza entre las partes integrantes de la comunidad educativa.

esencial en la formación pedagógica de los párvulos.

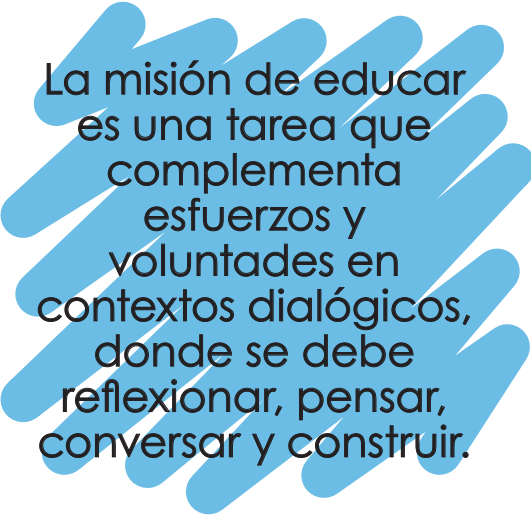
Se determina así que, la Educación Parvularia comparte con la familia la labor educativa, complementando y ampliando las experiencias de desarrollo y aprendizaje, razón por la que se hace imprescindible establecer diálogos, consensos, alianzas y acuerdos para compartir sentidos y horizontes comunes que potencien el proceso educativo que todos realizan.

De esta manera, y como primer nivel educativo, la Educación Parvularia debe estar en diálogo permanente con las familias porque ambas y de forma conjunta favorecerán los aprendizajes

del párvulo, resguardando que sean pertinentes a sus intereses y características, reforzando sus propias potencialidades en pro de que se desarrollen de forma plena y armónica. Es en la convivencia cotidiana, donde se enriquecerán los aprendizajes y experiencias educativas.

Estas condiciones replantean la idea de participación e invitan a concebirla como una instancia que va más allá del espacio físico del jardín infantil o unidad educativa. La idea será no reducirla a una condición netamente presencial, comprendiendo por ejemplo, que las familias participan en la educación de los niños y niñas de manera cotidiana y permanente, en diferentes contextos y no sólo en el aula, siendo la Educación Parvularia la que colabora y retroalimenta dicha labor formativa.

Por ende, la misión de educar es una tarea que complementa esfuerzos y voluntades en contextos dialógicos, donde se debe reflexionar, pensar, conversar y construir un ideario que los identifique, definiendo cómo se quiere convivir, qué experiencias



La misión de educar es una tarea que complementa esfuerzos y voluntades en contextos dialógicos, donde se debe reflexionar, pensar, conversar y construir.

se quieren transmitir, tomando decisiones de forma conjunta. “Quizás las familias no podrán estar en la implementación de cada experiencia, pero el ideario construido en el seno de cada comunidad educativa, el nivel de compromiso de las familias en la labor formativa, impregnará las formas en las cuales niñas, niños y sus familias se transforman en su íntimo espacio de convivencia”¹¹

Asimismo, esta perspectiva de participación es una invitación a concebirla en su carácter más político, entendiéndola como la toma colectiva de decisiones sobre los

sentidos profundos de la educación que se quiere, consensuando acuerdos entre los diferentes actores, reflexionando, por ejemplo, respecto de la diversidad, de los valores que compartimos, del concepto de niño o niña, de las creencias existentes, entre otras reflexiones que se desarrollan en contextos y formas de asociatividad diversa.

Por lo tanto, es en este contexto donde se invita a resignificar la mirada en los niveles de participación y transitar hacia una mirada puesta en la profundidad de las relaciones que se establecen en las redes vinculares para desarrollar una práctica que se cuestione constantemente su quehacer respecto de las interacciones que se establecen con los diversos actores de la comunidad educativa.

Esta mirada invita a repensar los roles que le corresponde realizar a cada integrante que conforma la comunidad educativa (niñas, niños, familias, equipos educativos, agentes educativos, organizaciones sociales), porque propiciar y construir prácticas pedagógicas de calidad implica

¹¹ JUNJI, op. cit.

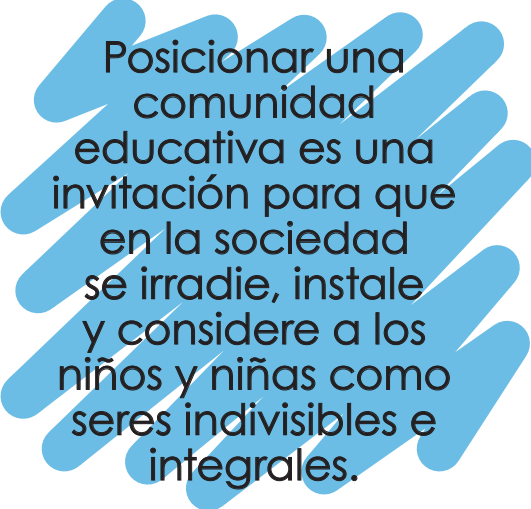
desarrollar un trabajo mancomunado, estableciendo alianzas y confianzas que propicien el cumplimiento de los objetivos que determine la comunidad educativa, ya sea en su Proyecto Educativo Institucional, Plan Anual, planificaciones, evaluación de aprendizajes, participación de actividades en el aula o en actividades diversas donde se involucre la comunidad circundante como talleres reflexivos, reuniones y consultas al hogar. Será importante destacar la corresponsabilidad que les compete a todos los miembros, puesto que todos deben ejercer íntegramente su rol social y su rol educador sobre y para los niños y niñas menores de 4 años, independiente del nivel de incidencia que tengan sobre las distintas etapas y/o procesos de la gestión educativa.

Cuando la comunidad educativa es consistente con el concepto de niño y niña como sujeto de derechos, es decir, da respuestas al cumplimiento y respeto de todos los derechos que a ellos les concierne, como el derecho a ser educados de manera integral, oportuna, pertinente y de calidad, los está posicionando en un lugar central,

les está dando un lugar protagónico en los procesos de enseñanza y socialización y los está incluyendo en una comunidad cultural y socialmente pertinente.

Este conjunto de ideas son una invitación a la comunidad educativa a pensar, participar, reflexionar y dirigir sus esfuerzos para instalar estas aspiraciones para la infancia, para todos los niños y niñas.

Por lo tanto, habrá que comprender que trabajar en red no tiene como finalidad única y exclusiva aportar o gestionar recursos, lo cual corresponde más bien a una mirada

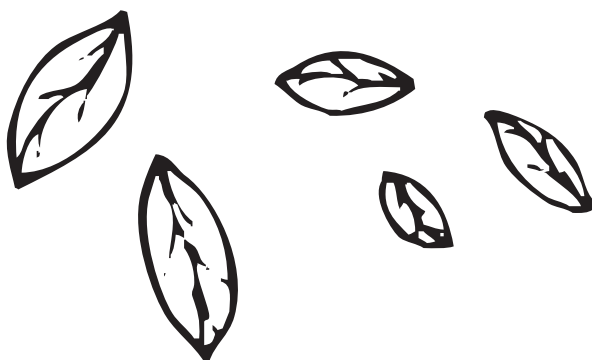


Posicionar una comunidad educativa es una invitación para que en la sociedad se irradie, instale y considere a los niños y niñas como seres indivisibles e integrales.

utilitaria. Crear alianzas implica decidir e intervenir conjuntamente en la definición de los objetivos, sentidos y significados que se quieren para la educación de los niños y niñas del país. Implica posicionar en todos los espacios sociales la idea del respeto a la infancia, lograr la valoración de niñas y niños como individuos únicos, diferentes, pertenecientes a una familia, a una cultura, a una comunidad, a un territorio.

El propósito de posicionar una comunidad educativa consistente con el paradigma educativo que postula hoy la JUNJI es una invitación

para que en la sociedad se irradie, instale y considere a los niños y niñas como seres indivisibles e integrales; se conciba una educación como la formación no sólo de competencias intelectuales, sino de habilidades emocionales, afectivas y de convivencia, que releva el juego y la creatividad; que empodera a los párvulos como seres autónomos, participativos, que se interesan, exploran y construyen. En definitiva, significa darles a los niños y niñas el lugar y espacio que les corresponde en la sociedad como ciudadanos y ciudadanas.



ACTIVIDAD

TRABAJANDO EN COMUNIDADES DE APRENDIZAJES

¿Qué queremos lograr?

Desarrollar reflexiones críticas acerca de las propuestas de comunidad educativa, reconocimiento, participación política y redes vinculares en contextos de educación inicial.

¿Cómo nos organizaremos?

En grupos de 4 a 5 personas, una de las cuales dirige el taller y otra toma nota.

Preguntas para la reflexión

¿Qué acciones cotidianas podría realizar el equipo educativo para promover el reconocimiento de las familias?

¿Qué acciones cotidianas se podrían instalar o profundizar para promover relaciones de confianza entre los equipos educativos y las familias?

¿Cómo se podrían traspasar las barreras del jardín infantil para colaborar en la construcción social de una imagen de infancia potente y centrada en un enfoque de derechos y ciudadanía de niñas y niños? ¿Qué acciones concretas realizarían?

¿Cómo describirían las formas de participación de las familias en ambos casos que se presentarán a continuación?

¿Qué opinan de estas dos experiencias de participación?



Caso 1	Caso 2
<p>En un encuentro de familias, una apoderada manifiesta la necesidad de celebrar los cumpleaños de niñas y niños. Su idea es ponerse de acuerdo para comprar regalos, torta y algunas bebidas. La educadora señala que lo justo es que se realice una votación para, democráticamente, definir si todos están de acuerdo.</p> <p>Luego de la consulta realizada:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 19 familias señalan estar de acuerdo con la propuesta pues, concluyen, que una o dos veces al mes que los niños se salgan de la dieta saludable no es un problema. - 3 familias señalan que por las religiones que profesan no celebran los cumpleaños de los niños. - 2 familias dicen que no estar en condiciones de aportar mensualmente para la compra de regalos. - 1 familia señala que su hija es vegana y no puede comer ciertos alimentos. - 1 familia se resta de dar su opinión. <p>Frente a estos resultados, la educadora concluye que la mayoría de las familias están de acuerdo en celebrar los cumpleaños y da paso a otro tema de interés.</p>	<p>En un encuentro de familias, una apoderada manifiesta la necesidad de celebrar los cumpleaños de niñas y niños. Su idea es ponerse de acuerdo para comprar regalos, torta y algunas bebidas. La educadora señala que, de acuerdo a la propuesta de Francisca (apoderada), es importante reflexionar sobre las creencias del grupo. Por ejemplo, dice, le gustaría conversar sobre cómo celebran los cumpleaños, si todas las familias lo hacen, qué mensaje se entrega a niñas y niños cuando se celebran estos hitos con regalos en el contexto del jardín infantil, qué concepto de ciudadanía están construyendo los párvulos cuando se centra la atención en los regalos, será coherente celebrar los cumpleaños de niñas y niños con tortas y regalos, cómo se podría promover que los niños sientan aprecio, aprendan de la equidad y diversidad en el aula, etcétera.</p> <p>Al responder estas reflexiones, las familias comentan sus experiencias personales, diversas formas que tienen, en sus ámbitos familiares, de celebrar hitos importantes. Algunas explican sus creencias religiosas y aportan con su punto de vista a la reflexión. Otras opinan que es importante, sobre todo en el espacio del jardín infantil, ser coherente con los sentidos del proyecto educativo. Se concluye, por tanto, que lo más beneficioso para los niños y su educación es conversar sobre su nacimiento a través de imágenes y objetos relevantes en una experiencia educativa. Así, todos podrán apreciar el día de cumpleaños de acuerdo a sus creencias y se potenciará el aprecio y valoración personal de cada uno de los niños.</p>

BIBLIOGRAFÍA

Mercedes Causee, *El concepto de comunidad desde el punto de vista socio-histórico-cultural y lingüístico*, Facultad de Humanidades, Universidad de Oriente, Santiago de Cuba, 2009.

Ricardo Hevia, “Frente a la crisis de sentido, una pedagogía de la confianza”, revista *PRELAC Educación para todos*, Unesco, Santiago, 2006.

JUNJI, *Marco de sentidos para la elaboración de políticas regionales de reconocimiento y participación de las familias en Educación Parvularia*, Departamento Técnico-Pedagógico, Santiago, 2016.

JUNJI, *Marco técnico pedagógico para la mejora de la calidad de las prácticas educativas*, Departamento Técnico-Pedagógico, Santiago, 2015.

Marcelo Krichesky, *Escuela y comunidad: desafíos para la inclusión educativa*, Ministerio de Educación, Ciencias y Tecnología de la Nación, Buenos Aires, 2006.

Víctor Manuel Martínez, *El enfoque comunitario. El desafío de incorporar a las comunidades en las intervenciones sociales*, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile, Santiago, 2006.

Mineduc, *Bases Curriculares de la Educación Parvularia*, Unidad de Currículo y Evaluación, Santiago, 2005.

José Andrés Murillo, *Confianza lúcida*, Uqbar Editores, Santiago, 2012.

Elena Socarrás, “Participación, cultura y comunidad”, en Cecilia Linares, Pedro Emilio Moras Puig y Bisel Rivero Baxter, *La participación. Diálogo y debate en el contexto cubano*, Centro de Investigación y Desarrollo de la Cultura Cubana Juan Marinello, La Habana, 2004.

Este libro fue editado y diseñado por Ediciones de la JUNJI y se terminó de imprimir en diciembre de 2017 en los talleres de Gráfica LOM.

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

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

Dirección editorial Marcelo Mendoza

Edición Rosario Ferrer

Diseño Fernando Hermosilla / Macarena Balcells

Producción Pilar Araya

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

12 LA PLANIFICACIÓN

13 APRENDIZAJE EMOCIONAL
EN PRIMERA INFANCIA

14 LA RELEVANCIA DEL LENGUAJE
ORAL EN LA CONSTITUCIÓN DE
NIÑOS COMO PERSONAS
PROTAGÓNICAS

15 NIÑOS Y NIÑAS:
PROTAGONISTAS
EN EDUCACIÓN PARVULARIA

16 NUEVOS APORTES DESDE
EL DESARROLLO Y SU
VINCULACIÓN CON EL
PROTAGONISMO INFANTIL

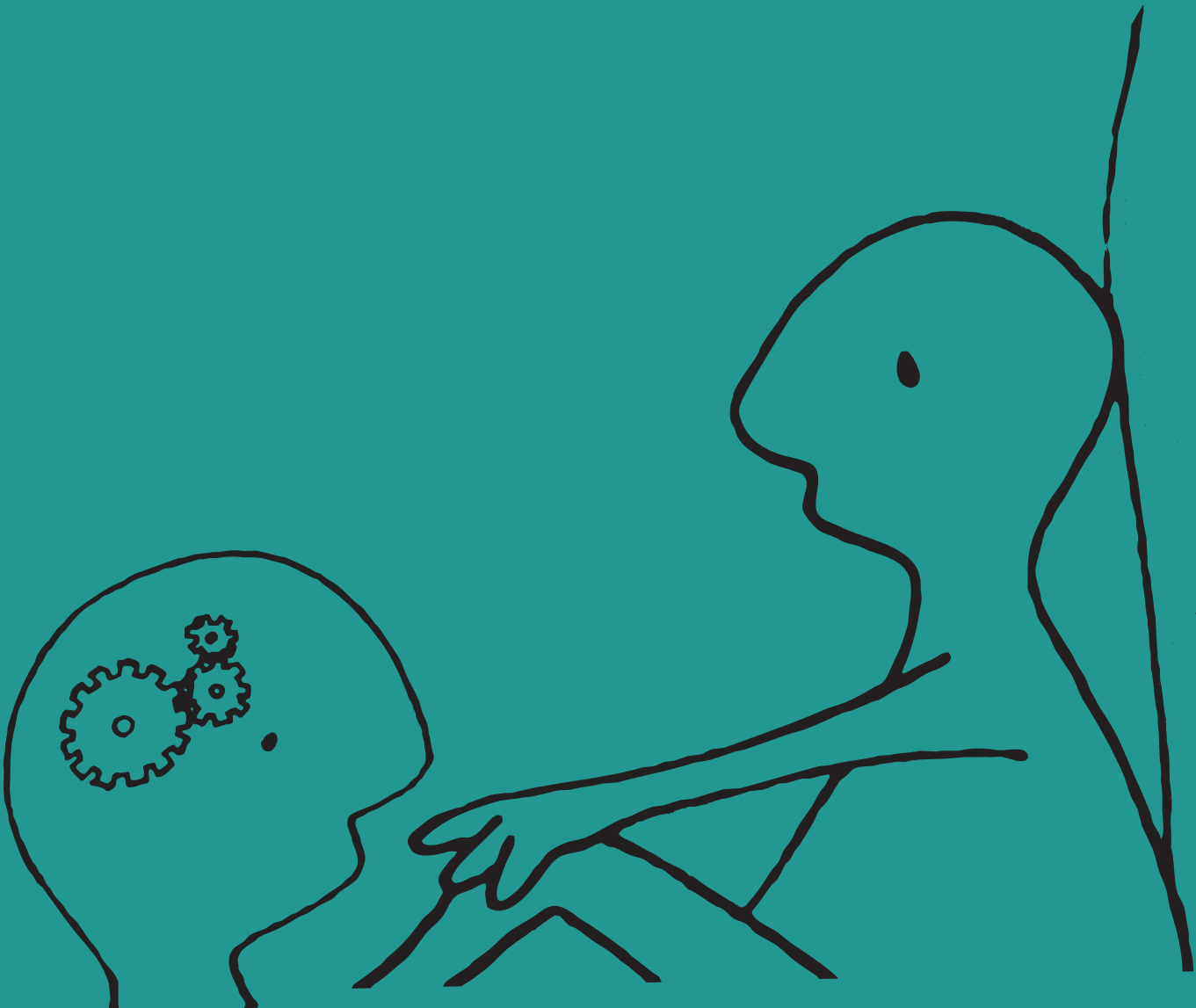
17 EDUCACIÓN INICIAL, FAMILIAS
Y COMUNIDAD EDUCATIVA

18 AMBIENTE FÍSICO
PARA EL APRENDIZAJE

SERIE DE HOJAS PARA EL JARDÍN

18

AMBIENTE
FÍSICO PARA EL
APRENDIZAJE



SERIE DE HOJAS PARA EL JARDÍN

18

AMBIENTE
FÍSICO PARA EL
APRENDIZAJE

J U N J I

18 / AMBIENTE FÍSICO PARA EL APRENDIZAJE

SERIE DE HOJAS PARA EL JARDÍN
para la reflexión de las Comunidades de Aprendizaje de las Unidades Educativas (CAUE)

Departamento Técnico Pedagógico

Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI)



Texto Paula Delaveau / Gloria Herrera

Edición Rosario Ferrer

Diagramación Fernando Hermosilla

Ilustración Macarena Correa

© Junta Nacional de Jardines Infantiles

Marchant Pereira 726

Santiago de Chile

www.junji.cl

Primera edición: diciembre de 2017

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

Impreso en Chile por Gráfica LOM

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

PRESENTACIÓN

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

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

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

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

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

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

INTRODUCCIÓN

El propósito de este cuadernillo es generar procesos reflexivos con los equipos pedagógicos respecto del diseño de ambientes físicos para el aprendizaje, teniendo como centro el protagonismo de niñas y niños y una pedagogía humanizante capaz de relevar las relaciones vinculantes y la valoración de la cotidianidad en el aula para la proyección colectiva de la vida natural y real que ocurre en el hogar, siempre desde una perspectiva diversa.

En el contexto anterior, la conformación de espacios físicos

para el aprendizaje no se concibe como productos, sino más bien como un proceso en constante transformación que responde a la observación y admiración profunda de los párvulos respecto de cómo se relacionan, cómo exploran, cómo aprenden, cuáles son sus fortalezas, sus gustos y sus formas cotidianas de ser y estar en la vida. En este sentido, las decisiones que conllevan la conformación de ambientes físicos de aprendizaje responden al concepto de infancia y pedagogía que los equipos educativos y las familias de las niñas y niños tienen al respecto.

En el ambiente físico para el aprendizaje, los materiales didácticos que en cada proceso de reflexión y transformación se incorporan intencionadamente al aula, para el juego, el aprendizaje, la convivencia y la creación pueden convertirse en objetos preciados por niñas y

niños. Asimismo, la materialidad, las características, las “huellas impresas” que cada objeto puede contener, deben ser profundamente analizadas, pues podrían transmitir mensajes equívocos de la realidad o interferir en los procesos de aprendizajes inclusivos e integrales de los párvulos.

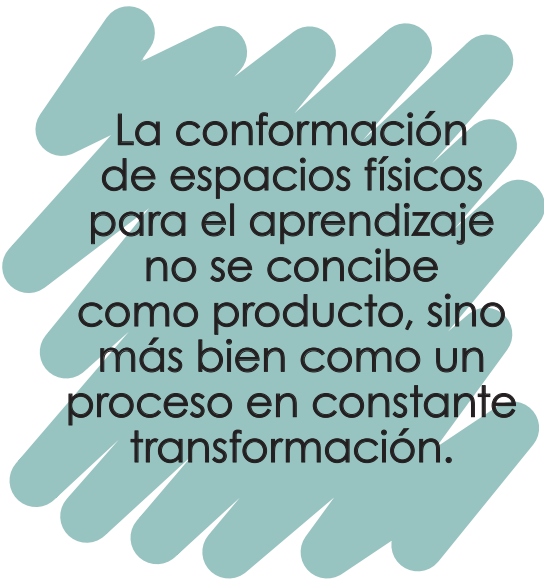
EL AMBIENTE FÍSICO COMO ESCENARIO PARA EL APRENDIZAJE

“La Educación Parvularia como principio se encuentra sustentada en un enfoque de derechos. Bajo esta perspectiva, se concibe a niñas y niños como ciudadanos, protagonistas de sus procesos de aprendizajes, co-constructores de la sociedad y la cultura. Esto significa que los párvulos tienen un papel activo y participativo en todo aquello que aprenden a través de la exploración, el juego, la iniciativa y la experimentación, otorgando sentido a sus propias experiencias y desarrollando todas sus capacidades. Para que este proceso ocurra deben garantizarse las oportunidades de aprendizaje

a través de la implementación de ambientes de interacciones positivas y bien tratantes que resguarden su integridad, su libertad y su bienestar integral”¹

En este contexto, el ambiente físico para el aprendizaje constituye un escenario crucial en donde junto al espacio del hogar, niñas y niños comienzan a desarrollarse como personas. El ambiente físico para el aprendizaje se entiende como “un producto y una práctica social (tan viva como humana) que va configurando oportunidades

¹ JUNJI, Resolución Exenta N° 15/0588 sobre *Norma Técnica de Material de Enseñanza 2017-2018*, Departamento Técnico-Pedagógico, Santiago, 2017.



La conformación de espacios físicos para el aprendizaje no se concibe como producto, sino más bien como un proceso en constante transformación.

de aprendizaje”² Los ambientes físicos para el aprendizaje son más simbólicos y socioculturalmente construidos que concretos. En este sentido, Doorley & Witthoft consideran que “los espacios son el lenguaje corporal de las organizaciones y que es posible leerlos tal como lo hacemos con la expresión de un rostro”³

Según lo anterior, se ha preguntado alguna vez ¿qué ideas quiere transmitir para el aprendizaje el ambiente físico del aula en la cual

² Cynthia Adlerstein, Patricia Manns y Alberto González, *Pedagogías para habitar el jardín infantil. Construcciones desde el Modelamiento del Ambiente Físico de Aprendizaje (MAFA)*, Ediciones UC, Santiago, 2016.

³ Ibid.

se desempeña?, ¿qué mensajes está comunicando sobre infancia, pedagogía, poder, relaciones humanas?, ¿el ambiente físico para el aprendizaje está comprendido como un lugar depositario o como un tercer educador o, tal como lo señala Delgado, como un territorio subjetivado, un ambiente de situaciones, de aconteceres y de relaciones, es decir, contempla un mundo simbólico personal y colectivo que se transforma en la interacción y en la conversación?

Efectivamente, el ambiente físico para el aprendizaje requiere de un espacio entendido como “un lugar que tiene límites distinguibles, sean físicos o virtuales”;⁴ sin embargo, la apropiación de un espacio, el habitar un espacio, hacerlo propio, imprimir las huellas en él, desencadenando ciertas emociones e interacciones, genera lugaridad.⁵

“Todos los seres humanos necesitan establecer lugaridad y, en el caso de educadoras y técnicas en

⁴ Myriam Pilowsky, *Apego espacial: la lugaridad en el aprendizaje*, Cuaderno de Educación Inicial 1, Ediciones de la JUNJI, Santiago, 2014.

⁵ Ibid.

educación, es fundamental advertir con detención el espacio que están habitando los párvulos en jardines infantiles y salas cuna, a fin de que se acerquen lo más posible a un lugar contenedor de felicidad, ingrediente crucial para el desarrollo, el aprendizaje y el bienestar emocional. Niños y niñas gateando, jugando, caminando de un lado a otro, corriendo o soñando despiertos serán las pautas de las docentes para generar mejores espacios”.⁶

El ambiente físico para el aprendizaje se piensa desde y con los niños y niñas, apreciando cómo juegan, cómo piensan, cómo sienten, permitiendo que tanto los párvulos como los adultos impriman con su identidad su mundo particular, promoviendo así el apego espacial y la vinculación con el espacio y con los objetos que ahí existen.



TRANSITANDO HACIA UNA PEDAGOGÍA CONSCIENTE DEL LUGAR

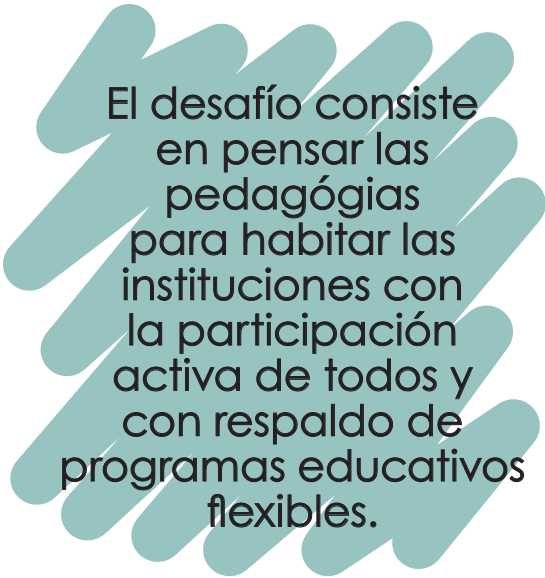
Transitar hacia una pedagogía consciente del lugar que potencie el habitar de niñas, niños y adultos en el espacio educativo, es “instituir un mundo simbólico en el que la dimensión física (del territorio, de la infraestructura) queda comprendida e integrada, es decir, todos los elementos que coexisten en el espacio e incluso las interacciones que provocan, forman un todo, un

estar en la cotidianidad. Habitar la institución educativa (para niñas, niños y adultos) supone ser su autor,⁷ implica remirar, reescuchar e interpretar los mensajes que transmite el ambiente físico para el aprendizaje, para transformarlos en “esferas de posibilidad” o en “territorios auténticos de aprendizaje y vida”.⁸

⁶ Ibid.

⁷ Ibid.

⁸ Cynthia Adlerstein, Patricia Manns, Alberto González, op. cit.



El desafío consiste en pensar las pedagogías para habitar las instituciones con la participación activa de todos y con respaldo de programas educativos flexibles.

Sobre la base de sus reflexiones y observaciones respecto de la conformación, interacciones y experiencias que se producen en sus ambientes físicos para el aprendizaje, las comunidades educativas deben cuestionarse cómo brindar esferas de posibilidad e intencionar pedagógicamente los ambientes físicos para el aprendizaje, cómo ofrecer posibilidades de aprendizaje auténticos, cotidianos, de encuentro y convivencia social, qué mensajes quieren transmitir a través del propio ambiente físico para el aprendizaje, qué mensajes les han entregado los párvulos sobre las formas que quieren habitar sus ambientes físicos para el

aprendizaje y qué rol tienen los niños y sus familias al momento de pensar e implementar los ambientes físicos para el aprendizaje.

El verdadero desafío consiste en pensar las pedagogías de los niños para habitar las instituciones con la participación activa de todos y con respaldo de programas educativos flexibles. Hacer que los jardines infantiles sean de sus habitantes es lo que debe convocar a la política y no contar con materiales industrializados de altos costos, como suele considerarse.⁹

Entender el ambiente físico para el aprendizaje como un todo, implica pensarlo desde su espacio, materiales didácticos, protagonismo, juego, creatividad, interacciones sociales, exploraciones, aprendizajes, sensaciones, estética, lugaridad, pensando en la particularidad de cada uno de las niña y niños que allí habitan, promoviendo prácticas inclusivas.

En el contexto anterior, la JUNJI junto con otros insumos tendientes

⁹ Ibid.

a democratizar e intencionar la propuesta educativa, ha avanzado en repensar la tradicional forma de adquirir material de enseñanza, propiciando la descentralización de la gestión técnico pedagógica, otorgando mayor autonomía a las comunidades educativas para definir sus necesidades e intereses de acuerdo a sus particularidades, propuesta pedagógica, las características regionales y Marco Técnico Pedagógico Institucional.

Por otra parte, el Departamento Técnico-Pedagógico ha dispuesto criterios para la selección de materiales didácticos fungibles y no fungibles que pretenden profundizar un enfoque pedagógico que releva criterios como la materialidad y criterios pedagógicos que invitan a mirar integralmente a niñas y niños, enfatizando el juego, su aprendizaje, convivencia y creatividad.

Lo anterior ha quedado materializado en una nueva Norma Técnica de Material de Enseñanza -antes denominada Norma de Material Didáctico- que a diferencia de la norma anterior, propone para los

materiales didácticos elementos genéricos organizados por intencionalidades pedagógicas que surgen de las Bases Curriculares de la Educación Parvularia y que, a su vez, son consistentes con el Decreto Supremo N° 83 de 2014 del Ministerio de Educación que establece elementos de enseñanza y material didáctico mínimos con los que deben contar los establecimientos educacionales para obtener y mantener el Reconocimiento Oficial del Estado. Los materiales propuestos y los que adquieren autónomamente las regiones, deben ser coherentes con criterios técnicos de calidad, considerando, por ejemplo, promover la diversidad y estar libres de estereotipos de género y cultura que tiendan a crear caricaturas o marcar señales equívocas respecto de la realidad. Asimismo, deben estar libres de representaciones que presenten una noción ingenua de infancia, con marcas o modelos estables que distorcionan y coharten la creatividad de los párvulos, como, por ejemplo, un sol con sonrisa o dibujos animados, etcétera.

El resguardo de lo anterior, además de promover la diversidad y creatividad, favorece que los materiales propuestos tengan una vinculación con la vida natural y cultural de los niños y niñas, es decir, en la medida que los materiales

dispuestos presenten características y funciones reales, promoverán aprendizajes significativos y pertinentes permitiendo que los párvulos desarrollen su autonomía a través de la resolución de problemas simples relativos a su vida cotidiana.

¿CÓMO CONSTRUIR ESFERAS DE POSIBILIDAD MEDIANTE LA CREACIÓN DE AMBIENTES FÍSICOS Y MATERIALES DIDÁCTICOS?

La primera invitación es tomar conciencia del lugar que se habita, es decir “leerlos” y comprender los mensajes que transmiten. Uno se podrá preguntar, por ejemplo, si los mensajes que se interpretan de los ambientes físicos para el aprendizaje se condicen o no con el concepto de niña y niño que se tiene, con la forma de pensar y hacer pedagogía, con los paradigmas y enfoques que orientan la labor educativa. Luego de este análisis crítico, habrá que pensar con los diversos actores, especialmente con los niños y sus familias, sobre cómo diseñar “esferas de posibilidad” apuntando a un “espacio ideal” que ofrezca libertad, goce, apego espacial, que invite a convivir en bienestar,

que sea integrado (no parcelado en las rutinarias formas de organización disciplinar) inclusivo (libre de barreras para el juego, aprendizaje y participación) y, por sobre todo, intencionado pedagógicamente.

Cuando se plantea que el ambiente físico para el aprendizaje debe estar pedagógicamente intencionado, se espera que lo definido, lo seleccionado, lo dispuesto en el ambiente físico para el aprendizaje tenga propósitos claros y coherentes con los paradigmas actuales de Educación Parvularia, así como también con la didáctica de la educación infantil. Lo que no quiere decir, necesariamente, anticipar

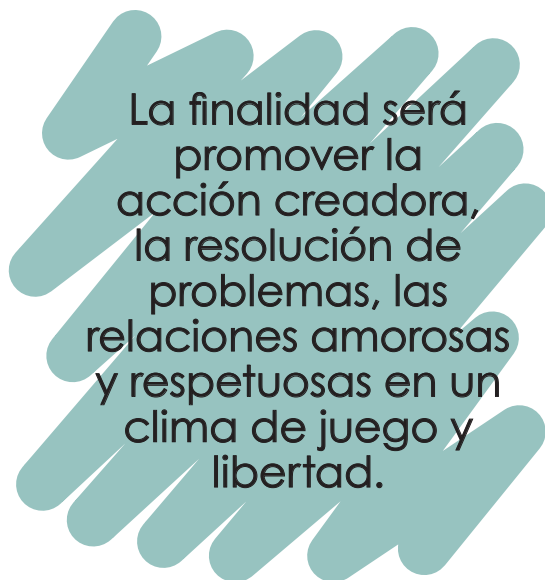
el actuar del párvulo, sino más bien, la finalidad será promover la acción creadora, la resolución de problemas, las relaciones amorosas y respetuosas en un clima de juego y libertad, la toma de decisiones y con ello la diversidad y multiplicidad de situaciones y conversaciones en el aula.

El desafío anterior implica, por una parte, conocer los materiales didácticos, reconocer sus posibilidades, sus características y, por otra, avanzar desde las tradicionales formas de organizar el espacio hacia la creación de nuevas posibilidades de aprendizaje a través de la promoción de interacciones y conversaciones.

El material didáctico se concibe sin un fin en sí mismo, ya que es un objeto flexible para el juego, el aprendizaje, la convivencia y la creación, dispuesto para la acción creadora del párvulo. Desde esta lógica, el material no tiene una función específica, no tiene un lugar estático, el material didáctico es un objeto que se transforma constantemente según los proyectos de juegos de los propios niños y niñas. La Norma Técnica de Material

de Enseñanza plantea una forma que permite a los adultos organizar el pensamiento pedagógico en categorías que se diluye e invisibiliza en el juego de los párvulos, puesto que un palo de escoba podría transformarse en un caballo, un río para cruzar o la línea de un tren, según las múltiples posibilidades que descubran autónomamente los pequeños.

Por otra parte, si la propuesta educativa de la JUNJI consiste en relevar la cotidianidad en la convivencia, el ambiente físico



para el aprendizaje y los materiales didácticos que ese espacio contiene deben ofrecer un ambiente que propicie la extensión de la vida cotidiana que niñas y niños tienen

en la diversidad de sus hogares, enriquecida con la intencionalidad educativa que el equipo pedagógico puede aportar con sus saberes y experiencias.

CONSIDERACIONES PARA DISEÑAR AMBIENTES FÍSICOS PARA EL APRENDIZAJE INTENCIONADO

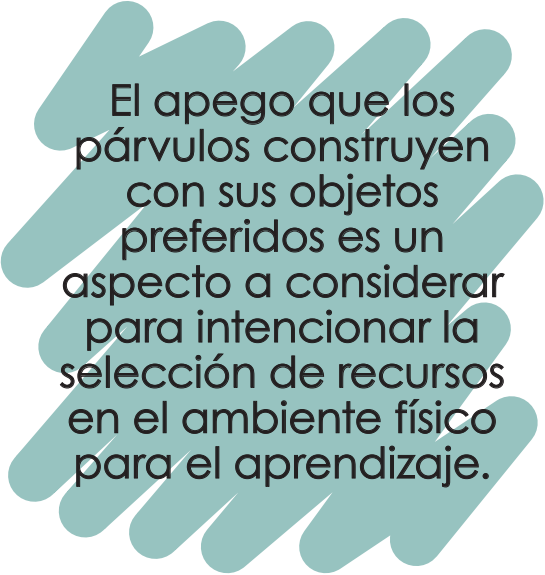
Niñas y niños son concebidos desde un enfoque de derechos como personas competentes y capaces. Saben como aprenden mejor, gradualmente construyen conciencia sobre sus formas particulares para aprehender el mundo. Brindar oportunidades para que los párvulos autónomamente descubran, prueben, combinen medios de resolución de problemas, entre otros, les permitirá avanzar en el concimiento de sí mismo. Los adultos deben “aceptar la democratización de la relación pedagógica, aceptar a cada uno de los niños como conocedores competentes del mundo, como portadores de saberes que los habilitan a relacionarse intersubjetivamente con su contexto cultural, político y social.¹⁰

La conformación del ambiente físico para el aprendizaje implica democratizar las relaciones entre los diversos actores. Al respecto, niñas y niños deben participar en la selección de materiales didácticos que se utilizarán para la conformación de los diversos espacios. Ellos pueden diseñar, tomar decisiones, participando de las transformaciones a mediano plazo y emergentes necesarias para habitar el jardín infantil. En este sentido, el aporte que podrían hacer los párvulos y sus familias en brindar mayor pertinencia, pensando en conjunto la conformación de lugaridades, considerando sus saberes sobre el territorio que habitan, es también parte de una propuesta democratizadora.

¹⁰ Ibid.

El ambiente físico para el aprendizaje debe ser flexible y dinámico. En este sentido, intencionar que los párvulos se apropien de sus espacios, los transformen según sus proyectos de juego, permitirá darles poder para habitar sus espacios y desarrollar en ellos el apego espacial, sentimiento de familiaridad, cobijo y bienestar tan necesarios para desarrollarse integralmente como personas. Al respecto, el apego que los párvulos construyen con sus objetos preferidos de juego es un aspecto a considerar para intencionar la selección de recursos en el ambiente físico para el aprendizaje.

El ambiente físico para el aprendizaje debe ser concebido como un todo integrado cuyo fin primordial es la promoción de aprendizajes y bienestar integral. En este sentido deben coexistir materiales didácticos que promuevan la actividad física, la creatividad, la convivencia, el descanso, dispuestos en espacios integradores, pues el párvulo aprende y se desarrolla interrelacionadamente con todo su ser. Esto quiere decir, pensar y crear espacios que se asemejen a las experiencias de vida



El apego que los párvulos construyen con sus objetos preferidos es un aspecto a considerar para intencionar la selección de recursos en el ambiente físico para el aprendizaje.

real de los párvulos, que permitan a niñas y niños sentirse acogidos por lugares parecidos a sus casas. Espacios pensados en ellos como personas que habitan y no desde las formas tradicionales de ver el currículo, segmentadas por disciplinas o áreas de desarrollo.

El ambiente físico para el aprendizaje debe ofrecer posibilidad de movimiento en libertad, dejar fluir el libre desplazamiento, la disposición de los materiales didácticos, soportes y mobiliarios, no pueden convertirse en una barrera para el juego, aprendizaje y participación. Es importante ofrecer un ambiente

sencillo y sobrio que no sature los espacios, pues cada objeto debe tener un sentido y ofrecer belleza como fin estético.

Los materiales didácticos sencillos, simples y/o reales de uso cotidiano, no definidos, tales como telas trozos de madera, piedras, cajas de cartón, ollas en desuso, entre otros reciclables, ofrecen una riqueza en su materialidad y en las posibilidades de transformación, pues permiten que los párvulos de acuerdo a sus proyectos de juego creativo otorguen nombres y funciones diversas a un mismo objeto. Asimismo, estos materiales son consistentes con una propuesta educativa sustentable que invita a los párvulos y a sus familias a pensar que el aprendizaje y actividad creadora está al alcance de sus manos, respetando los contextos naturales que habitan.

La acción de disponer material didáctico en el ambiente físico para el aprendizaje es una acción mediadora. Es decir, existe una intencionalidad pedagógica que subyace cada toma de decisiones, cada material que se dispone, pues se quiere ofrecer

“esferas de posibilidad” para que los párvulos desarrollen al máximo sus potencialidades. En efecto, existirán situaciones en las que la mediación del adulto a través de la conversación e interacción que ahí se genere enriquecerá la experiencia del párvulo. Con esta idea se quiere concluir que el material didáctico se transforma en un objeto de calidad cuando además de cumplir con los criterios de materialidad y pedagógicos antes expuestos, inspiran y desatan la acción creadora del párvulo, conversaciones e interacciones de manera autónoma y en plena interrelación con su mundo social. Asimismo, la observación, la contemplación de la actividad creadora del párvulo es una acción pedagógica que permite reunir conocimiento, descripciones, sobre las interacciones y diálogos que se activan en la acción exploradora y creadora con el material didáctico para conformar una trayectoria de aprendizaje que insuma los procesos reflexivos y de investigación en el aula, que apuntan constantemente a la mejora de las prácticas pedagógicas.

CRITERIOS PARA LA SELECCIÓN DE MATERIAL DIDÁCTICO

La selección de material didáctico requiere considerar criterios de calidad que releven su materialidad, seguridad y aspectos de tipo pedagógico. El primer criterio corresponde al conjunto de condiciones físicas que debe contar cualquier material didáctico, las cuales deben propender a la seguridad de los párvulos para no revestir riesgos y ofrecer durabilidad en el tiempo, de acuerdo a las funciones para las que fue creado.

Criterio de materialidad y seguridad:

1. Resistencia: implica que el material debe soportar las presiones y fuerzas aplicadas, sin que se altere su materialidad, composición y funciones para la cual fue creado.
2. Durabilidad: es la capacidad que ofrece el material didáctico de perdurar en el tiempo, considerando el conjunto de sus características, en función de la actividad propia de los párvulos

respecto de su exploración. Implica además, que una vez cumplida su vida útil pueda reciclarse y volver a la naturaleza sin altos impactos.

3. Textura: corresponde a las características que presenta la superficie o caras que componen un material didáctico, ofreciendo diversas sensaciones seguras, durante la exploración de los párvulos.
4. Pintura: los pigmentos orgánicos e inorgánicos que se utilizan para dar color a superficies, deben tener certificación de acuerdo a las normas chilenas de calidad con la finalidad de no producir daños a la salud de los niños y niñas.
5. Teñido: los pigmentos orgánicos e inorgánicos que se utilizan para dar color a telas, lanas u otros deben tener certificación de no producir daños para la salud de los niños y niñas.

6. Terminaciones y ensambles: los materiales deben tener aristas y vértices libres de elementos punzantes para permitir la libre y segura exploración. Las uniones o enlaces entre sus piezas deben ser funcionales y adecuadas a las características de los párvulos según sus edades. Los pegamentos utilizados deben ser seguros y no tóxicos. Asimismo, las partes que podría tener un material didáctico y que se encuentran unidas a través de pegamentos deben ser resistentes a la exploración y juego que pequeños puedan realizar.
7. Forma y tamaño: las formas y tamaños de materiales didácticos deben estar diseñados de acuerdo a las características de niñas y niños, considerando su edad y sus formas de exploración sensorial; así como también, las formas que contenga deben ofrecer seguridad para el juego y manipulación activa.
8. Partes que lo componen: las partes que componen los materiales didácticos deben poseer características de

seguridad para la manipulación activa de niños y niñas, respecto de su materialidad, tamaño y forma. Asimismo, las partes que se encuentran unidas por pegamentos deben ser resistentes y no tóxicas.

Criterios pedagógicos:

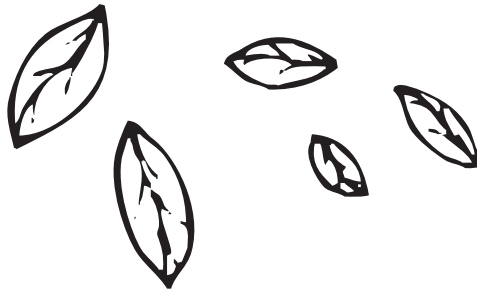
El criterio pedagógico hace alusión a que los materiales didácticos deben considerar la integralidad y diversidad en el aula, la creatividad y el aprendizaje de los niños y niñas. Este criterio corresponde a un conjunto de características pedagógicas que debe cumplir el material didáctico seleccionado desde una perspectiva integral, es decir, considerando fundamentos pedagógicos y enfoques propios de la Educación Parvularia sustentados, entre otros, por el principio de unidad, que contempla que cada niño y niña es un ser holístico que aprende con todo su ser.

Entre los aspectos pedagógicos relevantes a considerar para hacer una buena selección de material didáctico se plantea necesario considerar:

- 1 Diversidad: el material respeta la diversidad en cuanto a género, cultura, etnia, características y capacidades de las personas, contribuyendo a fortalecerlas. El material debe estar libre de caricaturizaciones y estereotipos que puedan contribuir a generar inequidad en las oportunidades de aprendizaje. Se valorarán positivamente los materiales que rompan dichos estereotipos y que favorezcan las múltiples capacidades de exploración de niñas y niños, a través de los diferentes sentidos y modos de conocer el mundo.
- 2 Creatividad: el material promueve la creatividad con diseño y/o imágenes claras, estéticas, libre

de estereotipos. Su uso permite generar transformaciones y funciones del material u objeto en virtud del pensamiento creativo propio del niño y niña. Se valorará positivamente aquellos materiales que utilicen fotografías reales, que puedan modificarse, que permitan la libre exploración de los párvulos y la realización de diversas funciones, sin la necesidad de seguir pautas o instrucciones establecidas.

- 3 Vinculación con el medio natural y social: el material debe favorecer la vinculación con la vida real y cotidiana de los párvulos, debe presentar características reales de los objetos, personas, animales, funciones y situaciones de la vida diaria.



CONCLUSIONES

La Educación Parvularia vive un proceso histórico, un momento que conlleva además a profundas reflexiones y transformaciones en donde las concepciones de espacio como un gran contexto para el aprendizaje se ponen sobre la mesa para debatir y proyectar nuevas formas de concebirlo, desde una perspectiva compleja e integrada, asumiendo a niñas y niños como personas ciudadanas que habitan, recrean y construyen sus particulares formas de vivir.

La construcción del ambiente físico para el aprendizaje se torna en una experiencia de distribución del poder en el aula, en donde se espera que los párvulos, sus familias y equipos pedagógicos conversen, decidan, acuerden formas de convivir, que impriman sus huellas, que interactúen con materiales nobles y no estructurados para que cultiven su creatividad y construyan su formación personal y social libre de prejuicios y estereotipos, que muchas veces son transmitidos por los materiales u objetos con los que interactúan.



ACTIVIDAD

TRABAJANDO EN COMUNIDADES DE APRENDIZAJES

¿Qué queremos lograr?

Reflexionar sobre el ambiente educativo presente en el jardín infantil y establecer si sus sentidos y propósitos se condicen con la concepción actual de Educación Parvularia.

¿Cómo nos organizaremos?

Observen y realicen un pequeño registro descriptivo individual del video que aparece en el siguiente link y que corresponde a un aula para niños de 2 años: <https://www.youtube.com/watch?v=oSV3ubjFK8>.

Preguntas para la reflexión

¿Qué interpretaciones pueden realizar del concepto de niña y niño que subyace al observar los materiales didácticos y sus características; los espacios y su organización; las interacciones y el rol de los niños, niñas y adultos?

¿Qué concepto de aprendizaje y educación subyace al observar las interacciones y el rol de los niños, niñas y adultos; los materiales didácticos y sus características; los espacios y su organización?

Comenten sus observaciones y reflexiones sobre los acuerdos y disensos para en conjunto proponer algunos criterios o ideas de mejora considerando:

- a) Intencionalidad pedagógica.
- b) Selección de materiales didácticos para la construcción de nuevos espacios considerando los criterios pedagógicos.
- c) Protagonismo infantil.
- d) Nuevas interacciones y conversaciones entre los párvulos.
- e) Espacios que releven la cotidianidad y la convivencia en el aula.
- g) Libertad y movimiento.

BIBLIOGRAFÍA

Cynthia Adlerstein, Patricia Manns y Alberto González, *Pedagogías para habitar el jardín infantil, Construcciones desde el Modelamiento del Ambiente Físico de Aprendizaje (MAFA)*, Ediciones UC, Santiago, 2016.

Isabel Cabnellas y Clara Eslava, *Territorios de la infancia. Diálogos entre Pedagogía y Arquitectura*, Editorial Graó, Barcelona, 2005.

JUNJI, Resolución Exenta N° 15/0588 sobre *Norma Técnica de Material de Enseñanza 2017-2018*, Departamento Técnico-Pedagógico, Santiago, 2017.

Myriam Pilowsky, *Apego espacial: la lugaridad en el aprendizaje*, Cuaderno de Educación Inicial 1, Ediciones de la JUNJI, Santiago, 2014.

Este libro fue editado y diseñado por Ediciones de la JUNJI y se terminó de imprimir en diciembre de 2017 en los talleres de Gráfica LOM.

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

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

Dirección editorial Marcelo Mendoza

Edición Rosario Ferrer

Diseño Fernando Hermosilla / Macarena Balcells

Producción Pilar Araya

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

12 LA PLANIFICACIÓN

13 APRENDIZAJE EMOCIONAL
EN PRIMERA INFANCIA

14 LA RELEVANCIA DEL LENGUAJE
ORAL EN LA CONSTITUCIÓN DE
NIÑOS COMO PERSONAS
PROTAGÓNICAS

15 NIÑOS Y NIÑAS:
PROTAGONISTAS
EN EDUCACIÓN PARVULARIA

16 NUEVOS APORTES DESDE
EL DESARROLLO Y SU
VINCULACIÓN CON EL
PROTAGONISMO INFANTIL

17 EDUCACIÓN INICIAL, FAMILIAS
Y COMUNIDAD EDUCATIVA

18 AMBIENTE FÍSICO
PARA EL APRENDIZAJE