

Las prácticas pedagógicas son como
sonidos que se construyen en
movimiento.





Las prácticas pedagógicas son como sonidos que se construyen en movimiento.

Sistematización de experiencias de las prácticas pedagógicas de los maestros de Música, Atelier y Danza, para promover la agencia en la infancia, en el marco de la integración de la filosofía Reggio Emilia en el Programa de Escuela Primaria del Bachillerato Internacional, situada en la sección de Early Childhood del colegio Colombo Británico de Cali, en el año lectivo 2018-2019.

Katherine Ágredo Vanegas¹

Dirigido por:

Ana Lucía Paz

**Maestría en Educación
Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad Icesi
Santiago de Cali, 2019.**

¹ Trabajadora Social de la Universidad del Valle 2013; Bailarina; Docente de Danza para la Primera Infancia; Estudiante actual de la Maestría en Educación Universidad Icesi.



Tabla de Contenido:

- Introducción

1. Y ¿si sistematizo mi práctica?

- Una primera aproximación
(Institucional y teórica)
- ¿Qué se sistematizó, por qué y para qué?
(Justificación, problema y pregunta)
- Los Objetivos y Ejes de esta sistematización
- Conceptos del objeto de la experiencia
(Marco de referencia teórica y conceptual y contextual)
- ¿Qué han escrito los colegas? (Algunos antecedentes)
- ¿Cómo se hizo esta sistematización? (Metodología)

2 ¿Qué encontramos en la experiencia? Análisis.

- Relaciones e interacciones.
- Prácticas flexibles: Lo emergente, lo contingente como posibilidad de Agencia.
- La pedagogía de la escucha: Escucha con los ojos, observa con los oídos, toca con el olfato y visualiza con tu tacto.
- La expresión estética: Las artes como motor de Agencia
- Retos institucionales.

3. ¡Lo que nos queda! Conclusiones



Introducción

Este documento es el informe de la sistematización de experiencias realizada a partir de mis prácticas pedagógicas, desde el área de Danza, en diálogo con las prácticas de dos colegas, la maestra de Música y el Atelierista. Esto se realizó en la institución en la cual trabajo, el Colegio Colombo Británico de Cali.

El texto se divide en tres partes: la primera describe aspectos que ayudan a entender el qué, por qué y para qué de esta sistematización; recoge el planteamiento del problema, la justificación, la formulación de la pregunta y se presentan los objetivos con los ejes. También, están las aproximaciones teórico-contextuales que ayudan a entender la experiencia y la descripción metodológica utilizada.

En la segunda parte se agrupa el análisis, a partir de las categorías identificadas, las cuales son: “Las relaciones e interacciones”; “Las prácticas flexibles (lo emergente, lo contingente como posibilidad de Agencia); “La pedagogía de la escucha (escucha con los ojos, observa con los oídos, toca con el olfato y visualiza con tu tacto) y “La expresión estética” (las artes como motor de Agencia). Este apartado cierra con una breve descripción de algunos retos institucionales, que consideré exponer, para comprender mejor el proceder en nuestras prácticas pedagógicas.





Finalmente, en la tercera parte de este documento, muestro las reflexiones y conclusiones a las que llegué con esta sistematización, a partir de la experiencia, los objetivos, ejes, categorías de análisis y marco teórico.



¿si sistematizo

mi práctica?



Una primera aproximación

El proyecto de sistematización que se describe en este documento, se sitúa en la sección de Early Childhood del Colegio Colombo Británico de la ciudad de Santiago de Cali.

Esta institución, que en adelante denominaré CCB, se define como una “corporación educativa sin ánimo de lucro, bilingüe (español-inglés) y multicultural, co-educacional, para estudiantes desde los 22 meses, que cumplan con los estándares educativos nacionales y con los niveles internacionales del Programa de la Escuela Primaria, el Programa de los Años Intermedios y el Programa del Diploma de la Organización del Bachillerato Internacional (IB).”²

La sección de Early Childhood³, que desde ahora llamaré EC, está compuesta por cinco grados: Toddlers, Nursery, Prekinder, Kinder y Primero. El cuerpo de maestros lo conforman: profesores titulares (dos por clase); profesores del departamento de artes (Música, Danza, Artes visuales, Teatro y un Atelierista⁴); profesores del departamento de Educación Física; profesoras de Español (una por cada grado); Psicología, Fonoaudiología y Psicomotricidad.

El programa del IB respectivo para la sección de EC, es el Programa de Escuela Primaria o PEP y se implementa desde el año 1999. A partir del año 2014, el colegio decidió profundizar su mirada y acciones desde la filosofía pedagógica de Reggio

² Ver Colegio Colombo Británico. (s.f.). *Colegio Colombo Británico*. Recuperado de <https://www.colombobritanico.edu.co/index.php/es/>

³ Traducción: Sección de la Primera Infancia

⁴ En el apartado que describe las características de RE, se ahondará más en este término.



Emilia, la cual llamaré en este documento RE. Ésta se empezó a desarrollar de manera paralela e integrada con el PEP.

Las dos, RE y PEP, desde las premisas constructivistas, se han encargado de buscar sentidos teóricos, prácticos, simbólicos y contextuales para promoverse como modelos alternativos de pensar y hacer la educación. Al realizar revisiones teóricas sobre cada una, identifiqué puntos de encuentro entre ellas. Sin embargo, dentro de la amplitud de coincidencias y conexiones orgánicas que se pueden encontrar entre RE y PEP, tuve interés puntual en los aspectos que menciono en los párrafos siguientes:

Los dos programas han mostrado una visión particular de ver al niño en relación con el proceso de enseñanza y aprendizaje. RE lo presenta como un ser “empoderado de su aprendizaje”⁵, autónomo y cargado de ciudadanía. Su vínculo con la enseñanza está determinado desde lo que a él le sea posible percibir tanto de su entorno como de las interacciones en su cotidianidad; por ende, el foco no está en lo que el maestro le pueda enseñar, si no en aquello que el niño logre en su proceso de aprendizaje, desde la propia gestión del mismo.

Por su parte, en el PEP se presentan a los niños como el centro de aprendizaje, éste último se construye desde la apropiación que ellos logren tener, a partir de las elecciones y opiniones en el proceso de descubrir sus mundos de la vida. El programa lo recoge en un término o concepto llamado **Agencia**.

⁵ Expresión reggiana.



También, el PEP habla del papel importante de los espacios físicos, éstos son los escenarios en donde se construye y sucede el aprendizaje. Se describen como entornos de aprendizaje⁶ y son dispuestos para que se promueva la agencia; incluyen múltiples espacios para el aprendizaje tales como: los naturales o contruidos, espacios al aire libre, recintos cerrados, espacios formales (salones de clase) o informales (corredores, parques).

Por su parte, Reggio habla de los **ambientes o entornos de aprendizaje**⁷ en la medida que estos se derivan de la imagen del niño. Se evalúa todo lo relacionado con el entorno, lo que promueve, lo que prohíbe, lo que estimula y lo que detona. Se deben cuidar las calidades sensoriales de los ambientes para que la exploración y el descubrimiento del mundo estén presentes. Al igual que en el PEP, estos espacios mutan, son flexibles, interesantes y acogedores. Ahí el maestro es un mediador y documentador del aprendizaje. El espacio para RE se concibe como “el tercer maestro”⁸.

El último concepto en común fue la **Documentación**. Las dos miradas promueven reconocerla como un proceso que evidencia el aprendizaje de los niños; pero a la vez, es usado como herramienta pedagógica para que suceda la metacognición y decidir planes de acción frente al camino del aprendizaje. Lo anterior va de la mano junto a la evaluación; puesto que, desde esta se posibilita el acompañamiento y monitoreo para ver el momento en el que el niño está en relación a su aprendizaje, los objetivos, los intereses y el desarrollo de sus habilidades.

⁶ Ver Bachillerato internacioanl, Entornos de aprendizaje , tomado de https://resources.ibo.org/pyp/works/pyp_11162-51464?root=1.6.2.14.5.3&lang=es

⁷ *Ibid.* Ver Vea Vecci. Arte y creatividad en Reggio Emilia. Morata Editorial, Madrid, 2013.

⁸ *Ibid*



Algunos otros conceptos que son transversales en esta relación se mezclan los unos a otros, por ejemplo, RE promueve los “Proyectos” como procesos que nacen de lo cotidiano, se basan en los intereses de los niños. Se crean y se documentan con su principal participación. Todos los maestros se involucran, y los proyectos no se fragmentan por disciplinas, se trabajan de manera orgánica.

Aquí, se evidencia lo transdisciplinar que es la filosofía RE y coincide con lo que el PEP contempla en su proceder; puesto que, relaciona las asignaturas entre ellas y las trasciende; de esa manera, promueve una comprensión global del mundo. Inicia y termina con un problema, una pregunta o un tema;⁹ todo esto se gesta desde lo colaborativo.

La sistematización se realizó desde las perspectivas de la maestra de Música, el Atelierista y la mía, como maestra de Danza¹⁰. Cumpliré el rol de investigadora/sistematizadora y el de sujeto de la experiencia. De manera paralela, tengo a cargo la coordinación del equipo de especialistas de artes de EC.¹¹

Tomé la decisión poblacional por dos razones: La primera, de orden conceptual por el papel que tienen de las artes y la estética dentro del pensamiento reggiano, para promover el aprendizaje de los niños.

Las artes, en esta filosofía, posibilitan en los niños un sentido de indagación y logran que se transfieran las comprensiones sobre el mundo que habitan. A su vez,

⁹ Ver Aprendizaje Transdisciplinario. Recuperado de: https://resources.ibo.org/data/pyp_11162-51465-es_id-ca63c141-39cb-429f-8fef-23a8e4e5eb69.pdf

¹⁰ Tengo a mi cargo la clase de Danza en los grados de PK, K y 1; y en los grados Toddlers y Nursery, cumplo el rol de ser la Atelierista del cuerpo.

¹¹ En el apartado que describe los criterios de selección poblacional, se ahondará más en las decisiones del porqué hago parte como sujeto de la experiencia.



visibilizan lo que RE denomina “los cien lenguajes”¹² o en palabras menos metafóricas, las diferentes maneras de comunicación y expresión de los niños sobre aquello que los inquieta, y sobre sus percepciones de sus mundos de la vida.

En el PEP, las artes tienen una relevancia desde lo transdisciplinar. El programa promueve que existan conexiones entre las distintas áreas de conocimiento, con el mismo rigor e importancia entre sí. En cada una de éstas se deben movilizar las comprensiones conceptuales, el desarrollo de habilidades o enfoques de aprendizaje¹³, el desarrollo socio-afectivo de los niños y la agencia; se espera que suceda desde una mirada colaborativa y transdisciplinar, y lograr que el aprendizaje ocurra de una manera integral, no fragmentada. Por ende, las artes aparecen como una posibilidad en donde se evidencian las comprensiones de los niños. Son escenarios para la indagación, experimentación, creación y expresión.

La segunda razón infiere una decisión práctica y es por la cercanía que tengo con los maestros de música y atelier, como colega y como coordinadora del Departamento de Artes; esto facilitó la comunicación reflexión entre los tres, así como la observación de las clases.

¹² Se ampliará la comprensión de esta metáfora, en la descripción de los principios Reggioianos en el marco teórico.

¹³ “Enfoques de Aprendizajes: Son estrategias, habilidades y actitudes deliberadas que permean el entorno de enseñanza y aprendizaje. Los enfoques del aprendizaje apoyan la creencia del IB que defiende que en la educación de alumno no solo es importante qué se aprende, sino como se aprende.”. Organización del Bachillerato internacional (Sf). Enfoques de Aprendizaje. Recuperado de: <https://www.ibo.org/globalassets/digital-toolkit/flyers-and-artworks/approaches-to-teaching-learning-dp-es.pdf>



¿Qué, para qué y por qué sistematicé La experiencia?

Problema, justificación y pregunta:

Desde mi rol en la sección de EC, sumado a la posibilidad de realizar un ejercicio de sistematización, me surgió el interés por empezar a escribir y evidenciar nuestras prácticas docentes y pedagógicas, frente a la percepción de una cierta ausencia de reflexión escrita y perdurable de los maestros. En particular, en la sección de Early Childhood del CCB no se había sistematizado, como tal, la experiencia de la integración entre Reggio y PEP desde el punto de vista de los maestros, a pesar que en la naturaleza de éstas se promueve genuinamente reflexiones pedagógicas sobre los procesos de aprendizaje de los niños, las intenciones pedagógicas y las intervenciones del maestro en el día a día.

En los espacios de planeación colaborativa, se intentan gestar esas reflexiones en los maestros. Sin embargo, el tiempo tiende a ser muy limitado y las reflexiones en ocasiones no logran una profundidad reflexiva sobre nuestro quehacer, o si sucede, aún no se había registrado como sistematización de experiencias.



Aunque, cabe resalta que la coordinadora de RE ha realizado un ejercicio para evidenciar reflexiones de los maestros en torno a los procesos de aprendizaje de los niños, así como ejercicios para recuperar, un poco, la historia de Reggio en la sección de EC. Sin embargo, considero que realizar una lectura retrospectiva con la mirada que la sistematización de experiencias¹⁴ propone, posibilitó una reflexión del proceso de integración RE-PEP con una visión más auto-crítica-reflexiva.

También, como sección de EC, podemos trascender la concepción que hemos adoptado de la documentación y transferirla a los procesos y momentos de aprendizajes que como maestros hemos tenido en este tiempo. Con esto, la intención ha sido reflexionar desde la comprensión hasta la aplicación de esa integración entre Reggio y PEP en nuestras prácticas pedagógicas. La sistematización empieza a cerrar esa brecha reflexiva y marca un camino para continuarla.

Esta sistematización generó, en tres maestros, reflexiones que incluían posturas críticas, expectativas, impresiones, miedos, aprendizajes, y movilizaciones de los pensamientos y las prácticas pedagógicas a partir de los cambios que institucionalmente se han gestado, tal como lo fue la integración de RE y el PEP. En un principio, mi interés surgió desde la motivación personal por pensar mis prácticas, cómo ha cambiado mi quehacer a partir de los nuevos llamados institucionales y las propuestas que se plantearon con esa integración; pero luego, se amplió desde la necesidad de ver mis reflexiones en diálogo con otras perspectivas, con las de mis colegas artistas.

¹⁴ Entendida como ese escenario para generar nuevo conocimiento, reflexionar y modificar las prácticas.



El aporte que se realiza desde esta sistematización lo Identifico en cuatro escenarios:

El primero es hacia la institución. Hará visible, ante la coordinación de EC y ante la dirección del colegio, las perspectivas reflexivas de tres maestros y así se aporta a la autoevaluación del proceso de implementación de la filosofía de RE. Con lo que se puede realizar un ejercicio de contraste frente a las expectativas que tenían al momento de tomar la decisión de integrarla al PEP.

El segundo es de orden pedagógico. Al ser sujeto parte de la experiencia y a su vez sistematizadora, este trabajo aportará a las discusiones académicas sobre los sentidos de la sistematización como método o modelo investigativo. Pretendí evitar una postura jerarquizada como ese “agente sistematizador externo”, o “poseedora del conocimiento” que mira desde la barrera una realidad determinada y aconseja acciones de cambio a un contexto que no le pertenece ni comprende. Por el contrario, quise apostar a la construcción de una relación horizontal con los otros dos maestros, pares laborales, en este ejercicio de resignificar y reflexionar sobre nuestras prácticas pedagógicas, a la luz de la experiencia mencionada; en un contexto que me pertenece y en el que estoy inmersa.

El tercero de orden motivacional. Al haber terminado este trabajo deseo que esta sistematización sea la primera de muchas otras relacionadas a nuestras prácticas pedagógicas. También, espero que sean otros maestros los que se motiven a realizarlas.



El cuarto y último escenario, se ubica en lo estético. Seguir resaltando el papel que tienen las artes en el PEP y en la filosofía RE, para encontrar maneras de potencializarlas en las prácticas y transferir a los maestros que no son de áreas artísticas las posibilidades que gestan. A su vez, ser un referente para otras instituciones que deseen implementar la filosofía Reggio Emilia e integrarla con otros programas, si los tienen, y adopten el modelo estudiado en este trabajo.

Por lo anterior, la pregunta que busqué indagar y responder con esta sistematización fue:

¿Cómo las prácticas pedagógicas de los maestros de Música, Atelier y Danza, promueven la agencia en la infancia, en el marco de la integración de la filosofía Reggio Emilia en el Programa de Escuela Primaria del Bachillerato Internacional, situada en la sección de Early Childhood del colegio Colombo Británico de Cali, en el año lectivo 2018-2019, a partir de una sistematización de experiencias?



Los objetivos y ejes de esta sistematización son:

Objetivo General:

Identificar las prácticas pedagógicas que los maestros de Música, Atelier y Danza, han usado para promover la agencia en la infancia, en el marco de la integración de la filosofía Reggio Emilia en el Programa de Escuela Primaria del Bachillerato Internacional, situada en la sección de Early Childhood del colegio Colombo Británico de Cali, en el año lectivo 2018-2019, a partir de una sistematización de experiencias.

Objetivos específicos:

1. Describir las prácticas que dan cuenta de las maneras cómo los maestros de Atelier, Música y Danza promueven la *agencia* en sus clases.
2. Reconocer en las prácticas de los maestros de Música, Atelier y Danza la manera en que el espacio como *el tercer maestro y entorno de aprendizaje*, aporta a promover la agencia.
3. Reconocer en las prácticas de los maestros de Música, Atelier y Danza la manera, en que la *documentación* aporta a la promoción de la Agencia.



Ejes de la sistematización:

Eje 1. Imagen del profesor sobre “el niño/aprendiz”: Se refiere a la práctica de distintos actores, aspectos subjetivos, teóricos, contextuales, culturales, factuales, etc., que durante la integración de RE y PEP conllevaron a que los maestros construyeran una determinada imagen del “niño/aprendiz”.

Eje 2. Perspectiva del maestro sobre el espacio: Se refiere a la comprensión por parte de los maestros sobre el uso y potencialidad del espacio, desde las premisas teóricas que RE y el PEP promueven.

Eje 3. La documentación en la práctica docente: Se refiere a la comprensión y aplicación, en el quehacer pedagógico de los maestros, de la documentación.





Los lentes conceptuales de la experiencia.

Marco de referencia teórica, conceptual y contextual

El siguiente apartado tiene como fin ubicar teóricamente los conceptos relevantes usados para esta sistematización. Aquí, extendiendo la información que caracteriza tanto a la Filosofía Reggio Emilia, como al Programa de Escuela Primaria del Bachillerato Internacional; a su vez, las coincidencias que encuentro relevantes entre las dos, profundizando en las comprensiones sobre **la agencia, el espacio y la documentación**; también, el papel de las artes en cada una de éstas.

Parto de reconocer que ambas son miradas constructivistas de la educación, por lo tanto, haré una descripción de los postulados, desde este enfoque epistemológico, que consideré pertinente para este trabajo. Finalmente, retomo las experiencias de dos maestros de IB que consideré para este apartado.

Entendamos sobre qué estamos hablando:

Un poco más, del Programa de Escuela Primaria del IB:

Para entender lo que propone el Programa de Escuela Primaria (PEP), es necesario contextualizar que éste hace parte de la organización del Bachillerato Internacional,¹⁵ cuyo objetivo ha sido promover y proporcionar una educación integral y rigurosa, para posibilitar en los jóvenes comprender y afrontar lo complejo

¹⁵ La Organización del Bachillerato Internacional surgió en Ginebra, Suiza, en el año de 1968.



del mundo de la vida. Y a su vez, potenciar en ellos habilidades para generar acciones de manera responsable para su futuro.¹⁶

“Esa educación estaba basada en la convicción de que las personas capacitadas para crear un mundo más justo y pacífico necesitan una educación que trascienda las fronteras disciplinarias, culturales, nacionales y geográficas.”¹⁷

El programa del IB tiene tres programas¹⁸: El Programa del Diploma, o PD, dirigido a estudiantes entre 16 y 19 años; El Programa de los Años Intermedios del Bachillerato Internacional, o PAI, dirigido a estudiantes entre los 11 y 16 años; El Programa de la Escuela Primaria, o PEP, dirigido a estudiantes entre los 3 y 12 años de edad. Por último, la organización introduce en el 2012 el Programa de Orientación Profesional del Bachillerato Internacional, o POP, para estudiantes de entre los 16 y 19 años.

Sin embargo, para efectos de esta sistematización, se tomó en cuenta lo que el PEP propone, desde el reajuste que la Organización del IB realizó y publicó en agosto del 2018.

El Programa de Escuela Primaria en sus intenciones se ha planteado como objetivo, fomentar en los alumnos¹⁹ el desarrollo de enfoques de aprendizaje o habilidades, que les sirvan para descubrir el mundo en el que vive. Así mismo, el desarrollo

¹⁶ Ver Historia del IB. Organización del Bachillerato Internacional, 2017. Recuperado de: <https://www.ibo.org/globalassets/digital-toolkit/presentations/1711-presentation-history-of-the-ib-es.pdf>

¹⁷ Ver Historia del IB. Organización del Bachillerato Internacional, 2017. Recuperado de: <https://www.ibo.org/globalassets/digital-toolkit/presentations/1711-presentation-history-of-the-ib-es.pdf>

¹⁸ El objetivo que la organización del IB se planteó fue: “Formar jóvenes solidarios, informados y ávidos de conocimiento, capaces de contribuir a crear un mundo mejor y más pacífico, en el marco del entendimiento mutuo y el respeto intercultural.” ^{IB} ‘Bachillerato Internacional’ Recuperado de: <https://www.ibo.org/globalassets/digital-toolkit/presentations/1711-presentation-history-of-the-ib-es.pdf>

¹⁹ Utilizo la expresión alumnos, debido a que es el término usado por el IB.



personal y social aparece como pilar en las edades iniciales del programa, los “Early years”, es decir, la primera infancia.

Uno aspecto que es sustancial en el programa es la pregunta relacionada con el ser, los contextos locales y globales; esto logra convertirla en un eje central de los “temas transdisciplinarios” desde donde se construyen los currículos y los planes de indagación.²⁰

El PEP presenta, en el marco de referencia pedagógica, unas descripciones de aspectos que considera fundamentales para llegar al objetivo que pretende. Para efectos de esta sistematización tomé algunos que, considero, aportaron a entender la relación con RE, y las conexiones que aquí busqué.

Se presenta una visión del alumno muy clara, se conciben como sujetos con posibilidad de expresar libremente su opinión, tomar decisiones, asumir responsabilidades y realizar elecciones de su propio aprendizaje; estas características los ubican como estudiantes agenciados. “Los niños indagan, cuestionan, se preguntan y teorizan acerca de ellos mismos”²¹. Ellos se convierten en agentes de sus aprendizajes bajo el concepto de “Agencia del alumno”.

Por lo tanto, el PEP busca promover la **agencia**, entendiéndola a partir de los planteamientos de Albert Bandura 2001, “la agencia, permite a las personas desempeñar un papel en su desarrollo personal, adaptación y auto-renovación en

²⁰ Los temas son: “Quiénes somos”; “Cómo compartimos el planeta”; “Cómo nos expresamos”; “Cómo funciona el mundo” y “Cómo nos ubicamos en el tiempo y en el espacio”. El orden en el que se vean no importa, lo importante es que estos se aborden durante los años del PEP. (IBO, Enseñanza y Aprendizaje 2018)

²¹ Ver El Alumno. Programa de Escuela Primaria. Organización del Bachillerato Internacional .2018.



tiempos de cambio”²². La agencia se concibe desde tres aspectos: Voz, Elección y Responsabilidad /Apropiación.

Otro de los elementos fundamentales de la filosofía del IB es lo que denomina la *Mentalidad internacional*, la refiere como una visión del mundo, en donde las personas están conectadas como una comunidad global; desde ahí, se aprecia y valora la diversidad de las culturas y sociedades. Esto con el fin de obtener varias perspectivas, valores y tradiciones.²³

Un aspecto que tomó una relevancia importante en el reciente ajuste del PEP es lo que denomina la *Comunidad de aprendizaje*. En ésta incluye los **entornos de aprendizaje**, y los describe desde la multiplicidad de espacios que promueven el aprendizaje, son de índole natural, cubiertos, informales o formales. En estos, se debe evidenciar la voz y la participación activa de los estudiantes, tanto en su diseño y funcionalidad. Los espacios deben ser flexibles y movibles en la medida que el proceso de aprendizaje del niño lo requiera.²⁴

Finalmente, dentro de esta profundización, la **documentación** juega un papel fundamental, en la medida que permite hacer el seguimiento o lo que se denomina “el durante o lo formativo” del proceso de aprendizaje de los niños. Por ende, el PEP la promueve como una práctica importante en el quehacer de los maestros IB.

¿Qué es la filosofía educativa de Reggio Emilia?:

²² Citado en IB. Programa de Escuela Primaria, El Alumno, 2018: 1.

²³ Ver Programa de Escuela Primaria. La comunidad de aprendizaje. 2018

²⁴ *Ibid.* p 51



Sobre esto, revisé algunos textos de Carla Rinaldi, recopilaciones de textos de Loris Malaguzzi desde Alfredo Hoyuelos y las reflexiones de Vea Vecchi, para realizar la aproximación teórica y entender qué es Reggio Emilia.

Toma el nombre de la población en donde surge, un pueblo ubicado al norte de Italia, cerca de Milán, llamado Reggio Emilia. Esta manera de pensar y hacer la educación surge después de la segunda guerra mundial en 1945, y nace desde la necesidad que empiezan a tener sus habitantes, especialmente las mujeres, por reencontrarse y reconstruirse como población después del golpe de la guerra. Las mujeres empezaron a disponer lugares en donde sus hijos pudiesen estar, espacios que representarán escuelas. Ladrillo a ladrillo fueron reconstruyendo la ciudad e involucraron a los niños en este proceso, lo que daba un lugar para el aprendizaje²⁵ y la significación de los espacios. Desde ahí, se empezó a promover y gestar un sentido comunitario para la formación de ciudadanos, y empezó a consolidarse la experiencia educativa desde la primera infancia. Actualmente, en Reggio Emilia hay mas de treinta y tres escuelas de primera infancia²⁶ y nidos²⁷.

La génesis de esta filosofía se le atribuye al pedagogo Loris Malaguzzi²⁸. Él aportó elementos teóricos, para concebir la práctica educativa desde la triada: niños, maestros, familia-comunidad²⁹ en esa reconstrucción de su ciudad y significando lo que ahí sucedía.

²⁵ Ver Loris Malaguzzi, La educación infantil en Reggio Emilia, Octaedro, Barcelona, 2017.

²⁶ Ver Redsolare Colombia (Red Solare, Sf) Recuperado de: <http://redsolarecolombia.org>

²⁷ Nidos: Carla Rinaldi (2011) los define como un sistema de comunicación integrado en el sistema social, de comunicación, de socialización, de interacción en donde están comprometidos tres sujetos claves en esta mirada pedagógica: los niños, el maestro, y la familia.

²⁸ Loris Malaguzzi nació en Corregio Italia en 1920, fue habitante, investigador, promotor de experiencias de la primera infancia (Guzmán, 2012) en Reggio Emilia. (Hoyuelos.)

²⁹ *Ibid.*



Vecci³⁰ menciona que para Reggio la subjetividad, el diálogo, la conexión y la autonomía son pilares en esta filosofía educativa. Se promueve que el aprendizaje en los niños suceda desde “la comprensión de los problemas mediante la experimentación, el ensayo y error y desde ahí se aprenda.”³¹

Carla Rinaldi³², por su parte, expresa que la construcción del saber es “la interpretación de la realidad en permanente transformación” de ahí la conexión directa con la referencia socio-constructivista con la que se visualiza esta sistematización ³³.

Una de las características de RE, está relacionada con identificar el lenguaje metafórico que la filosofía, o proyecto pedagógico reggiano, promueve. A lo largo de las descripciones o caracterizaciones que se realizaron en los párrafos siguientes, menciono términos que dentro del lenguaje formal-académico no existen, algunos son imprecisos y pueden ser ambiguos, pero desde Reggio tienen un sentido y un carácter simbólico y hace parte de la esencia de esta filosofía.

Uno de los postulados Reggianos, que me llaman más la atención es la visión que tiene del niño y la manera en que lo vincula con lo que denominan la **pedagogía de la escucha**³⁴, desde ésta el niño se visualiza como un ser potente, activo y visible. Es portador de conocimiento, identidad y cultura aún siendo muy pequeño. Se percibe como un transformador de su mundo y pretende transferir esa esencia a la sociedad y el futuro de la misma³⁵. En la pedagogía de la escucha, la voz del niño tiene mucho valor; sus opiniones son punto de partida para guiar la propuesta

³⁰ Ver Vecci, 2013, p.43.

³¹ *Ibid*, p.44

³² Ver Carla Rinaldi. En diálogo con Reggio Emilia. Escuchar, investigar, aprender. Editorial Norma 2011.

³³ *Ibid*

³⁴ *Ibid*

³⁵ *Ibid*



pedagógica. Aquí, ellos “elaboran teorías, las comunican a los demás, se reelaboran en una pedagogía que enfatiza en la escucha sensible, respetuosa y cuidadosa para comprender la estrategia y sus formas de pensar”.³⁶

En Reggio **la documentación** tiene un valor transversal en los procesos de aprendizaje, tanto de los niños como de los maestros. Para RE la documentación es una evaluación en proceso, en la medida en que se aporta realizar un seguimiento en proceso, puesto que, sobre lo que se recoge se identifican aspectos que signifiquen el aprendizaje³⁷. También, se define como un proceso de recolección de evidencias que se convierten en huellas visibles, y apoyan el aprendizaje y la enseñanza, “hacer visible la naturaleza de los procesos”³⁸. En la documentación se visibilizan las relaciones, oportunidades, contexto y demás aspectos de los momentos de aprendizaje de los niños. A su vez, visibiliza las búsquedas e intenciones pedagógicas de los adultos, sean padres o maestros.

Para Alfredo Hoyuelos “La documentación supone una forma diferente de planificar un proyecto, ayuda a tomar conciencia de recorridos ontogenéticos, al mismo tiempo que involucra una manera distinta de organizar el espacio y el tiempo de cada proyecto. Planificar un proyecto que va a ser documentado obliga a una meta-reflexión, a su vez, permite que se estas nuevas relaciones, síntesis complementarias y a saber transferir los problemas.”³⁹ La documentación, trasciende el simple ejercicio fotográfico y genera reflexiones profundas en los maestros. La

³⁶ *Ibid* p.44

³⁷ Ver Rinaldi, Krechevsky, & Guidici. Making Learning Visible: Children as Individual and Group Learners. Reggio Children. Reggio Emilia, 2001

³⁸ *Ibid*

³⁹ Ver Documento, Seminario Introducción a la propuesta Educativa Reggio Emilia, Italia. “Una mirada reflexiva hacia la cultura de la infancia”. Bogotá, Oct 6 y 7 de 2006.



documentación es un ejercicio narrativo, que cuenta mini-historias para apoyar los proyectos de los niños.⁴⁰

Por su parte, hay una apología al contexto que se representa en **el espacio como un tercer maestro**. Un actor indispensable en los procesos de descubrimiento del niño. Es el lugar donde se da oportunidad a la socialización, autonomía y donde suceden los procesos de aprendizaje en donde el niño puede complejizar su relación con el mundo. El espacio, desde Reggio Emilia, es un maestro más, es perdurable en el tiempo, se transforma y adapta según la indagación e interacción del niño en éste.

RE tiene un concepto que denominan *Los cien lenguajes*; este nombre es una metáfora que se utiliza para hacer visible, ante los ojos de los maestros, que los niños y niñas tienen múltiples maneras de comunicación y expresión, desde “formas estéticas” y “lenguajes poéticos”⁴¹. Vecchi⁴² lo describe de la siguiente manera: “Consideramos los lenguajes como las distintas formas utilizadas por los seres humanos para expresarse: lenguaje visual, lenguaje matemático, lenguaje científico, etc. Distintas maneras en que los niños (seres humanos) representan, comunican, y expresan su pensamiento por diversos medios y sistemas simbólicos”⁴³ Estos “lenguajes poéticos” y “formas estéticas” son potenciados desde un lugar denominado el Atelier. Y esto se vincula con la pedagogía de la escucha, desde la validez de la voz de los niños.

⁴⁰ *Ibid* p 215

⁴¹ *Ibid* p 45

⁴² *Ibid*

⁴³ *Ibid*.



La filosofía tiene un espacio denominado *el Atelier*, es la traducción al italiano de la palabra *taller*. Vecci⁴⁴ elige este nombre porque lo consideró la metáfora más adecuada, para describir un lugar para “la investigación en la imaginación, el rigor, el experimento, la creatividad y la expresión se entrelazarían y se complementen mutuamente”⁴⁵, para *dar rienda suelta a la imaginación*. Es el lugar o laboratorio donde el niño encuentra “los lenguajes”. En él se permean diferentes expresiones de las artes (plástica, audiovisual, corporal, musical, etc.); se percibe más como un laboratorio de aprendizaje que como un taller de arte. La persona encargada de custodiar este espacio es el *Atelierista*, es el mediador que apoya los procesos de pensamiento e indagación de los niños en el atelier; “quien trabaja en el Atelier, tiene más un bagaje artístico que pedagógico o didáctico; es más un artista que un maestro, pero trabaja en íntima relación con los maestros y maestras de las escuelas, inmersa en los procesos de aprendizaje.”⁴⁶

El pensamiento Reggio se percibe como una alternativa de entender la educación en relación con los modelos tradicionales de educación. Quien decida implementarla estará abriéndose a ver, proponer y comprender el aprendizaje de los niños de otra manera. También, promueve al maestro como un gran observador, sensible a todo lo que los niños proponen y traen consigo.⁴⁷

Ampliamos los conceptos:

En los párrafos anteriores estoy describiendo dos visiones constructivistas de la educación, que se han integrado entre sí en la experiencia educativa, y son el

⁴⁴ *Ibid*

⁴⁵ *Ibid.*

⁴⁶ *Ibid*, p 27

⁴⁷ Ver Reggio Emilia y la pedagogía de Loris Malaguzzi, Fragmentos de una entrevista realizada por Novedades Educativas al Doctor Alfredo Hoyuelos. Recuperado de <http://www.redsolare.com/new2/hoyuelos.pdf>



contexto de esta sistematización. Sin embargo, se ahondará un poco más, sobre el porqué son constructivistas, y a qué responden.

Un autor como Schunk⁴⁸ concibe al constructivismo como una epistemología que describe la naturaleza del aprendizaje, ésta se enfoca en cómo sucede el aprendizaje en las personas, en vez de cómo se adquiere. Así mismo, lo experiencial tiene un papel importante en esta teoría, pues es a partir de lo vivido que las personas construyen los pensamientos y las cogniciones.

El constructivismo ve al conocimiento como una hipótesis de trabajo, se forma en el interior de las personas, se construye a partir de experiencias propias, creencias y experiencias situacionales⁴⁹, puesto que la creación de significados a partir de experiencias vividas es parte de este⁵⁰. Por consiguiente, el PEP es un programa que promueve la indagación para el aprendizaje, y Reggio fomenta los proyectos de largo aliento para ese mismo fin.

Es importante comprender que desde este lente las personas son aprendices activos y se debe propender que ellas desarrollen el conocimiento por sí mismas. Tal como RE y PEP esperan que suceda en el niño; por ende, el maestro debe promover que así sea para que suceda el aprendizaje.

El llamado que el constructivismo nos hace a los maestros, es que debemos salirnos de las prácticas tradicionales de enseñanza y del aprendizaje centrado en el maestro. Debemos estructurar situaciones en donde los estudiantes participen de

⁴⁸ Ver Shunk, Dale H Teorías del Aprendizaje. Una perspectiva educativa. Sexta Edición Pearson Educación. México 2012.

⁴⁹ Ver Schunk 2012, citando a Coob y Bowers 1999.

⁵⁰ Ver Peggy , Ertmer, & Timothy, 1993.



manera activa. De Ahí la relación genuina que esta premisa del constructivismo tiene con la concepción del espacio o lugar donde sucede el aprendizaje.

Tanto el estudiante como los factores ambientales son imprescindibles para el constructivismo, también la interacción específica entre estas dos variables que crean el conocimiento. Por ende, si esa es la labor del maestro, el constructivismo está en función de promover la agencia⁵¹.

El “constructivismo dialéctico”, resalta la importancia de las interacciones entre las personas y los entornos como detonadores de conocimiento. Esta perspectiva se considera muy útil en la medida que desafía el pensamiento de los niños y los diseños de experiencias que se realicen; bajo esta premisa, promoverán indagación y exploración natural en ellos. Se colocará a prueba las maneras de relacionarse entre pares y la discriminación de dispositivos expuestos para construir el aprendizaje y la comprensión en los niños.⁵²

Para finalizar sobre el constructivismo, los conceptos cambian, evolucionan continuamente con cada nueva utilización que se hace de ellos. Por esta razón es fundamental que el aprendizaje tenga lugar en ambientes reales y que las actividades de aprendizaje seleccionadas estén vinculadas con las experiencias vividas por los estudiantes.⁵³

⁵¹ Hasta ahora, desde lo que se ha expresado que postula el PEP.

⁵² “Las interpretaciones personales del mundo, basadas en las experiencias e interacciones individuales Las representaciones internas están constantemente abiertas al cambio. El conocimiento emerge en contextos que le son significativos. Por lo tanto, para comprender el aprendizaje que ha tenido lugar en un individuo debe examinarse la experiencia en su totalidad.” (Bednar et al. 1991).

⁵³Visto en Peggy , Ertmer, & Timothy, 1993.



Sobre el concepto de **Agencia**, si bien el PEP define muy claro lo que entiende y espera de esta palabra en relación con el niño y lo que el maestro debe realizar para que suceda, en los siguientes párrafos amplíé el concepto, en particular desde las posibilidades que ésta tiene en la formación de ciudadanía.

Aquí retomo los planteamientos de Adela Cortina y Martín Urquijo; estos autores hablan de una serie de capacidades necesarias para que exista ciudadanía en un sujeto; una de ellas la definen como la “capacidad de agencia”⁵⁴. Ésta se define como el poder que tienen las personas, desde la oportunidad de decisión y elección⁵⁵, para llegar a objetivos y metas planteadas. El sujeto es agente de su vida, por ende, del aprendizaje. Tal como el constructivismo lo promueve.

La capacidad de agencia, desde Urquijo, está ligada a una serie de oportunidades y libertades constitutivas que los sujetos tienen y a su vez, cómo las gestiona, exige y desarrolla.⁵⁶ La agencia infiere acción; por lo tanto, está relacionada a los cambios que esas acciones aportan al mundo del sujeto que las realiza.

Enlazándolo con la mirada de agencia del PEP o el postulado de “la voz y acción del niño” de Reggio, eso es lo que promueve. Una acción desde una libertad constitutiva del sujeto, si se quiere ver desde Sen⁵⁷. Una Agencia estimulada por y permitida por los maestros.

⁵⁴ Ver: Urquijo 2007:75

⁵⁵ En el caso de estos autores, los sujetos.

⁵⁶ Urquijo 2007, se basa en Amartya Sen 1982, para hablar de las libertades constitutivas e instrumentales de los sujetos. La capacidad de Agencia se ubica dentro de las capacidades constitutivas del sujeto, junto a otras como la capacidad corporal, la capacidad mental, la capacidad social y la capacidad de singularidad. Se diferencia de las libertades instrumentales en la medida que estas últimas están muy ligadas al concepto y se relacionan con las oportunidades con las que cuenta el sujeto, por ejemplo, la capacidad de participación política, capacidades económicas, de seguridad o de garantías.

⁵⁷ Urquijo, 2007, citando a Sen, 1982.



En relación espacio o **ambiente de aprendizaje**, y a la **documentación**, más allá de buscar otros autores que los definan, los retomé desde lo que RE y el PEP y ya se ha planteado.

Se puede llamar **ambiente/entorno de aprendizaje** y se concibe al espacio como un tercer maestro. Desde Reggio se incorpora el concepto de *nichos*, los cuales son pequeños lugares con intenciones pedagógicas claras, que están dentro de un espacio más grande; de manera frecuente, promueven la diferenciación, ya sea multimodal, de nivel⁵⁸, o de intereses.

Por su parte, **la documentación** tiene la intención de recopilar desde lo visual, gráfico, escrito o testimonial del aprendizaje del niño. Tal como la plantea RE y el PEP, es en sí misma una herramienta para la metacognición, y los maestros estamos encargados de que exista.

Desde el PEP se espera, también, que los maestros respaldemos y promovamos la agencia, se espera que asumamos varias funciones tales como: ser facilitador, investigador, participante, provocador, guía, observador, documentador y un profesional reflexivo. En lo que propone la versión mejorada del PEP, se espera de nosotros, los maestros, lo siguiente:

- “Perciben la capacidad de los alumnos, sus necesidades e intereses, y reflexionan sobre ellos con el fin de personalizar el aprendizaje

⁵⁸ La diferenciación desde lo multimodal infiere a lo que se determina las diferentes maneras o estilos de aprender desde el modelo de Blander y Grindler o de Klob. La diferenciación desde el nivel, infiere a los tiempos para el aprendizaje, hay niños que toman más tiempo que otro en descubrir y aprender los propósitos pedagógicos, lo importante es poder brindarles las posibilidades a todos. Ver: (aprendizaje, 2008).

- 
- Escuchan activamente las opiniones, dudas, perspectivas y aspiraciones de los alumnos para ayudarlos a ampliar sus capacidades de pensamiento y acción
 - Fomentan la autenticidad para que los alumnos exploren sus intereses mediante la asignación de tareas abiertas
 - Ofrecen a los alumnos oportunidades de ser creativos y asumir riesgos
 - Reflexionan sobre cuándo necesitan ayuda los alumnos y cuándo no, mediante el empleo de información proveniente de evaluaciones como base para el aprendizaje y la enseñanza.
 - Escuchan y responden a las actividades de cada alumno con el fin de ampliar su capacidad de pensamiento”⁵⁹

Los maestros Reggianos y del PEP tenemos unas características que nos identifican en nuestro quehacer, y contamos con recursos pedagógicos para ello, entre los que visualizo están las artes. El PEP las considera una parte fundamental del programa, puesto que, constituyen una manera eficaz de comunicación para que los alumnos exploren y demuestren la comprensión de sí mismos y del mundo en el que viven. El programa promueve que las artes brinden múltiples maneras y oportunidades para estimular el pensamiento, hacer conexiones “significativas” con las perspectivas históricas, sociales y culturales. Las áreas que comprenden las artes en el PEP son: Danza, Música, Teatro y Artes Visuales. Ninguna es más importante que la otra, y todas tienen una naturaleza transdisciplinaria.⁶⁰

Desde Reggio Emilia las artes, también, son un eje central en los procesos cognitivos que fomenta. Tal como se logró ver en las descripciones de Atelier y Atelierista, es desde la sensibilidad artística que se busca que los niños encuentren respuestas a sus inquietudes, y aporten a soluciones de sus proyectos. Y resalto la

⁵⁹ Ver Organización del Internacional Bachillerato, *op. cit.*

⁶⁰ Ver IBO. Secuenciación de contenidos de las Artes. 2018.



relevancia que RE le da a lo estético. Para esto, la imaginación, la emoción, la racionalidad y la estética son procesos de pensamiento constantes y naturales del ser humano, pero que se han separado por disciplinas fragmentando el pensamiento. Reggio promueve que estas dimensiones estén de manera natural y dialogando entre sí, en el proceso de aprendizaje de los niños.

Lo estético en RE es un elemento activador del aprendizaje, puesto que permite la sensibilidad y capacidad de conectar cosas muy alejadas entre sí. Y son las artes las que están promoviendo esto constantemente. Por ende, el papel fundamental que tienen el Atelierista y la aparición de expertos en otros lenguajes artísticos, tales como el cuerpo y el sonido que gestan la sensibilidad estética y la creatividad.⁶¹

Entonces, podemos concluir que los dos programas tienen las artes como ejes que promueven escenarios para el aprendizaje y la comprensión conceptual de los niños. Así como para el descubrimiento del mundo que viven.

En los párrafos siguientes, intentaré ubicar la sistematización desde una perspectiva teórica.

⁶¹ *Ibid.*



¿Qué han escrito los colegas?

Algunos antecedentes

Al realizar algunas revisiones de experiencias similares a esta que presento aquí, encontré el testimonio de una maestra⁶² de arte, en relación a cómo ha apoyado la investigación dirigida por estudiantes, desde lo que ella denomina “enseñanza para el comportamiento artístico o *Teaching for Artistic Behaviour* (TAB)⁶³”. La experiencia describe cómo ha logrado promover de manera genuina las indagaciones dirigidas por los estudiantes, desde tres premisas: el niño es el artista, la sala de arte es el estudio del niño y qué hacen los artistas. En estas tres se evidencia una alusión a la agencia y al espacio, en este caso el salón de arte, como un lugar del niño.

Esta maestra “renunció al control de los proyectos” al promover en los estudiantes hábitos de estudio tales como: observar, reflejar, explorar, perspectiva para entender los mundos del arte, participar, persistir, hacer arte. Por lo tanto, promovió la agencia en sus estudiantes.

Otra experiencia que encontré fue la del profesor Michael Palazzo⁶⁴. Él se cuestiona cómo ha sido la integración de PEP y Reggio Emilia, en una escuela que tiene como lengua de instrucción el italiano. El lente desde el cual este maestro muestra la integración es desde la investigación en ciencias. En el documento se

⁶² Julia Van Oudnehover, especialista en arte del PEP del colegio Jefferson Lighthouse School, EE.UU. Recopilado del Blog del blogs.ib.org (VanOudenhoven, 2019)

⁶³ Emplea el marco “Studio Habits of Mind”, diseñado por el proyecto Cero de Harvard.

⁶⁴ Michael-James es profesor de cuarto a quinto grado en la Escuela Internacional La Scuola en San Francisco, California, EE. UU. Ha estado enseñando en el marco del Programa de la Escuela Primaria del IB durante casi seis años. Antes de trabajar en La Scuola, enseñó en el PEP en la Escuela Europea Bilingüe en Milán, Italia. El enfoque de la enseñanza de Michael-James es el de Reggio Emilia, basado en la investigación, constructivista busca motivar a los jóvenes a descubrir y celebrar sus dones y capacidades únicas como agentes de acción y cambio. Tomado del Blogs.ibo.org (Palazzo, 2019).



describe lo que RE le significa, y lo resume en la imagen holística que esta filosofía promueve del niño, así como por el papel protagónico que tienen los estudiantes en su aprendizaje.

Un aspecto que me pareció muy interesante de esta experiencia, fue la conexión literal que realizan con la investigación constructivista dirigida por los estudiantes. Respondiendo a los postulados de esta teoría de aprendizaje. Este profesor en su artículo expresa que tanto el IB como RE, en su esencia, reconocen a los aprendices como participantes activos en su propio aprendizaje. En su experiencia ha evidenciado cómo ambos promueven la agencia. En ese colegio los maestros, desde su testimonio, se perciben como facilitadores e investigadores que provocan el aprendizaje de los estudiantes, y los ayudan a generar sus propias hipótesis y teorías, así como ha la indagación para comprobarlas.

Palazzo narra su experiencia con estudiantes de cuarto y quinto grado, alrededor de las unidades transdisciplinares⁶⁵, describen cómo las iniciativas que salieron de los estudiantes los llevaron a indagar sobre culturas del mundo partes del mundo. Los estudiantes se vieron incitados a tomar acción sobre su aprendizaje. Una conclusión que este maestro devela en su artículo es que la relación entre RE y PEP se logra desde lo transdisciplinar, puesto que es la puesta en práctica de lo que Loris Malaguzzi definió como los cien lenguajes, debido a que la exposición a diferentes “disciplinas” pero que estén conectadas en proyectos comunes permite que cada estudiante logre encontrar sus formas de expresión, sus lenguajes para adquirir y externalizar sus conocimientos.

⁶⁵ Son los ejes temáticos curriculares del PEP.



Y... ¿esta sistematización dónde se ubica?

Para el análisis de esta sistematización consideré la perspectiva constructivista, puesto que permite tener una lectura subjetiva y a la vez múltiple de la realidad. En este caso sobre cómo los sujetos⁶⁶ la hacen. El interés particular de esta perspectiva es la construcción interindividual de la realidad y desde el lenguaje que se le atribuye significado a las acciones y objetos.⁶⁷ De ahí la importancia del discurso y la narrativa.

Un autor como Gergen⁶⁸ plantea que tanto el lenguaje y el discurso son percibidos como un medio de intercambio social. Allí, los sujetos explican, describen y detallan el mundo en el que viven. Se permiten incluir variables tales como el contexto, las interacciones con los otros, la cultura y la historia, para generar una comprensión del mundo de la vida. En síntesis, comprender que las personas se construyen desde la vida social, tal como Berger y Luckman lo plantearon.⁶⁹

Por lo anterior, considero, esta perspectiva teórica complementa, de manera orgánica, el sentido de esta sistematización. Por ende, es desde las narrativas y la retrospectiva de las prácticas desde donde narro cómo hemos vivido la experiencia.

⁶⁶ En este caso los maestros de música, danza y el Atelierista.

⁶⁷ Ver Guillermo Briones y María de los Angeles Restrepo. Epistemología de las ciencias sociales, AFRO Editores, Bogotá, 2002.

⁶⁸ Ver Gergen

⁶⁹ Ver Peter Berger y Thomas Luckman. La construcción social de la realidad, Amorrortu Editores, Buenos Aires, 2001



¿Cómo se hizo esta sistematización?

Metodología

Revisé algunos autores que me ayudaron a tener claridad conceptual y metodológica sobre la sistematización de experiencias, entre ellos están: Oscar Jara, Alfonso Torres, Disney Barragán y Arizaldo Carvajal.

Alfonzo Torres y Disney Barragán⁷⁰, presentan que la sistematización tiene un auge en América Latina en la década de los sesenta, por parte de intelectuales y académicos, frente a la necesidad de encontrar maneras de generar fuentes propias de conocimiento y marcar una alternativa latinoamericana frente a las teorías impartidas desde la academia europea. Surge, propiamente, desde escenarios sociales de base y desde la educación popular. Se concibe como una estrategia de producción de conocimiento sobre las prácticas; desde una postura crítica sobre la manera “simplista” con la que se observaban a las prácticas, no se les reconocía como una fuente para crear nuevo conocimiento.

La sistematización, desde la educación popular ha buscado recuperar saberes y aprendizajes que le permita comprender, fortalecer y mejorar sus prácticas. De manera paralela, se han incorporado aportes desde la etnometodología, interaccionismo simbólico, la sociología y la fenomenología, para abordar y analizar las prácticas. Actualmente la sistematización de experiencias ha trascendido la educación popular y se ha establecido en diversos escenarios.

⁷⁰ Ver Disney Barragán y Alfonso Torres. La sistematización como investigación interpretativa crítica, El Búho, Bogotá, 2017.



Esta sistematización la comprendí desde una combinación de definiciones presentadas por Torres⁷¹, al expresar que “la sistematización no se concibe como una metodología unitaria y homogénea, se considera como una corriente investigativa y a su vez un campo intelectual autónomo”⁷².

Jara⁷³, quien propone entenderla como “una mirada crítica sobre nuestras experiencias y procesos. Significa un ordenamiento e interpretación de nuestras experiencias vistas en conjunto, y de papel o función de cada actividad particular dentro de ese conjunto”⁷⁴.

Por último, lo propuesto por Carvajal⁷⁵ quien engloba en la siguiente definición esas posturas: “Un proceso teórico y metodológico, que a partir de la recuperación de interpretación de la experiencia de su construcción de sentido y de una reflexión y evaluación crítica de la misma, pretende construir conocimiento, y a través de su comunicación orientar otras experiencias para mejorar las prácticas...”⁷⁶

Esta sistematización tuvo un enfoque cualitativo⁷⁷. Y se realizó a partir de relatos de tres maestros de artes. Se reconstruyeron las prácticas pedagógicas y se contrastaron con observaciones de clases y proyectos en común donde intervinimos los tres.

⁷¹ *Ibid*

⁷² *Ibid*, p 23

⁷³ Ver Jara, 2001, citado en Carvajal 2018, p 18

⁷⁴ Ver Carvajal. Teoría y Práctica de la sistematización de Experiencias. Programa Editorial Univalle. Cali, 2018, p 18.

⁷⁵ *Ibid*

⁷⁶ *Ibid*, p 21.

⁷⁷ “El construccionismo es probablemente el paradigma que ha tenido mayor influencia en el enfoque cualitativo...”. (Mertens, 2005. Citado por Salgado, 2007:71).



Los espacios de conversación y diálogo se dieron de manera formal e informal. Se identificaron momentos y lugares metodológicamente “potentes” para promover la reflexión sobre las prácticas. Estos fueron: reuniones de equipo de artes; planeaciones transdisciplinarias; planeaciones de preparación para Show de verano 2018-2019; interacciones cotidianas sobre el que hacer y la indagación. De la misma manera se realizaron las observaciones y revisiones documentales de los registros de clases.

El ciclo metodológico paso por la identificación y delimitación del problema y de la población, en principio mi deseo era realizar la sistematización con todos los maestros de EC, pero a medida que precisaba el problema y consideraba todos los factores de la cotidianidad decidí que lo haría con dos maestros aparte de mi; luego, se eligieron los espacios metodológicos potentes, se diseñaron las observaciones y las entrevistas y las revisiones fotográficas y documentales.



**¿Qué encontramos
en la experiencia?**



Análisis

Después de realizar el ejercicio de categorización de la información, recogida de las entrevistas y en las observaciones de los espacios de convergencia e interacción entre los maestros y los niños de la sección de Early Childhood del CCB, así como de las discusiones del equipo de artes y preparación de proyectos comunes como el “Summer show”⁷⁸, identifiqué cuatro categorías de análisis que están vinculadas entre sí.

La primera categoría fue **Relaciones e interacciones**: entendiéndola como las maneras en las que el niño se relaciona con: sus pares, los adultos, las experiencias de aprendizaje⁷⁹, con el espacio, con la documentación y con su agencia.

La segunda categoría, la denominé **La práctica flexible**: resume la posibilidad de ser flexible frente a lo planeado. También cubre en primera instancia, la promoción de la agencia y por efecto las propuestas con el espacio y la documentación. Se relaciona naturalmente con la primera categoría puesto que es desde el vínculo creado con el niño y el espacio que se puede ser flexible en el quehacer.

La tercera categoría, **La pedagogía de la escucha**: como un pilar en la promoción de la agencia, y a su vez se conecta con esa posibilidad de leer al niño para contemplar lo emergente y así percibir las interacciones del niño con el aprendizaje, desde esta se forjan relaciones y se posibilita la flexibilidad en la práctica como maestros.

⁷⁸ Summer Show o Show de Verano es un evento que se realiza al finalizar el año lectivo escolar, donde los niños de Prekinder, Kinder y Primero hace un acto performático (danza, Actuación, Canción), tipo musical, y se presentan frente a sus padres por tres días.

⁷⁹ Incluyendo, conocimientos previos y procesos metacognitivo.



La cuarta y última categoría la llamo, ***La expresión estética***: infiere el trabajo que desde las artes se realiza para poder fomentar la agencia. Las prácticas pedagógicas flexibles que como maestros de artes potenciamos para que sucedan interacciones, la escucha de los niños en función de la agencia. A su vez es un recurso del que nos valemos para promover la disposición de espacios y la documentación.

Las categorías no están aisladas entre sí. Por el contrario, están entrelazadas, se complementan unas a otras y son consecutivas entre ellas.

Antes de entrar a profundizar en cada una de ellas es importante tener una perspectiva de la población con la trabajamos, para poder comprender un poco las características de las edades, así mismo cómo, aunque hablemos de Primera infancia, los procesos de desarrollo y aprendizaje de cada momento respecto a la edad que la compone, demanda particularidades al momento de entrar en interacción y de pensar nuestras prácticas pedagógicas.



Relaciones e interacciones:

“Ser sensibles a la estructura que conecta las cosas o los acontecimientos. Es un desafío ver las relaciones antes que los términos relacionados”.⁸⁰

Tanto el Programa de Escuela Primaria del Bachillerato Internacional (PEP), como la filosofía educativa de Reggio Emilia, promueven que a los niños como “titulares de derechos como seres humanos a los que se les debe tomar en cuenta sus perspectivas”⁸¹, por ende, se debe reconocer cada vez más y con fuerza la idea de que los niños son los principales actores de su vida preescolar y son colaboradores en ella.

Las relaciones y las interacciones son una parte fundamental de las experiencias del niño. Y estas suceden en varias vías: Relaciones con su historia, conocimientos previos, con sus pares, con los entornos de aprendizaje, con los maestros. La relación con su aprendizaje y con su experiencia del día a día.

Una mirada muy sociocultural, pero que para esta sistematización toma relevancia en la medida que al considerar los contextos sociales y culturales se promueve que los niños aprendan aspectos relevantes para ellos, en relación con su comunidad y

⁸⁰ Ver Bateson, 1987, citado en Vecchi, 2013, p.20

⁸¹ Ver. Bachillerato Internacional. La Primera Infancia en el PEP desde el punto de vista de los Educadores. Recuperado de https://ibpublishing.ibo.org/server2/rest/app/tsm.xql?doc=p_0_pypxx_mon_1311_1_s&part=1&chapter=1



necesidades. “Los niños aprenden desde las relaciones compartidas y su aprendizaje configura la forma en que perciben el mundo”⁸².

Como docentes somos conscientes de la importancia de establecer vínculos y relaciones asertivas con los niños para que suceda el aprendizaje, para conocerlos y entrar en diálogo son sus intereses y motivaciones.

En nuestras clases promovemos la interacción con los otros, pero a su vez con ellos mismos, el autoconocimiento de su manera de aprender, sus tiempos, fortalezas y debilidades. Si bien les pueden generar tensiones, son éstas las que detonan el pensamiento creativo, tal como lo expresa Malaguzzi “los niños esperan encontrar, siempre, diferencias, que generan una tensión creativa; son aspectos que, también nosotros los adultos poseemos si no hemos perdido ese sentido vital que lleva a interrogarnos y a buscar lo nuevo”⁸³.

Las relaciones con los pares:

Los niños aprenden de todo y de todos, y de sus interacciones con sus pares se conocen a ellos mismos y de los otros. Nuestras clases, promueven el trabajo colectivo como prácticas pedagógicas “poderosas”. Espacios donde se promueva aspectos como: discernir, construir colectivamente, llegar a acuerdos, síntesis, generar ideas en conjunto, pero desde el respeto mutuo.

⁸² *Ibid* p 65

⁸³ *Ibid*, p54



“Hay dos factores que considero permanentemente, para todas las instancias. Son la seguridad y el respeto, y cuando eso se rompe, se para lo que estemos haciendo y hablamos sobre ello. Primero está el otro y el respeto por si mismo.” (Entrevista 1)

La relación con el adulto:

Sembrar un ambiente de confianza con el niño desde nuestros espacios. Para ello necesitamos promover una cultura de la escucha y el respeto. Como maestros, ganarnos la confianza del niño es fundamental, pero perderla es una catástrofe y mantenerla es todo un reto.

Malaguzzi⁸⁴ refiere que como proceso de construcción activa hay una pedagogía de la relación, que es coincidente con la pedagogía del aprendizaje, textualmente expresa sobre esto “...son elementos que tienen que ver con las expectativas y las capacidades de los niños y con las competencias profesionales, culturales y educativas del adulto”⁸⁵. de ahí que nuestras prácticas pedagógicas han estado enfocadas en instaurar como prácticas la generación de confianza como parte de nuestras capacidades culturales; a partir de esto, establecer nuestras relaciones con ellos. Tal como lo refiere el PEP, los niños necesitan poder percibir y confiar en que los adultos importantes de su comunidad de aprendizaje valoran su participación y contribución en el grupo.

⁸⁴ Ver Malaguzzi “La educación...”, *op. cit.*

⁸⁵ *Ibid*, p 53



A partir de la puesta en práctica de las herramientas conceptuales y relacionales, desde nuestras experiencias particulares, las entramos en un escenario de confianza, construída de manera conjunta. En ocasiones es difícil, porque los niños pueden estar muy cerrados a la interacción por miedo a ser juzgados o reprendidos, sobre todos si están en un momento de caos; sin embargo, es ahí donde debemos poder retomar esa confianza y brindarles un lugar seguro desde la relación que se ha entablado.

Como práctica, personalmente, he eliminado de mi discurso “la represalia” o la inferencia al “castigo”, como recurso de presión para obtener un mejor comportamiento o una “escucha” por parte de ellos. Por el contrario, intento llegar a un estadio de comprensión y entendimiento de lo que sucede con ellos; aquí el lenguaje verbal y corporal son importantes.

También se intenta retomarlos desde la complicidad del material, un gran recurso con el que se cuenta es la diversidad de material estructurado y no estructurado que invita al niño a la manipulación desde el pensamiento simbólico del niño en su juego, logrando entrar en esos momentos de confianza.

“Siento que en ese sentido de la construcción de un escenario de confianza el atelier es un evento, una oportunidad.” (Entrevista 2)

Una de las estrategias que funciona en estas interacciones son los momentos de diálogo comprensivo y empático con los niños, conversaciones de confianza, escucha asertiva y honesta, para tener conversaciones reales con los niños. Tenemos como deber ético tomarnos con mucha seriedad las conversaciones con



ellos, para ellos su mundo gira desde ahí, desde el lugar que nosotros como adultos les otorguemos.

Tal como lo plantea Vecci⁸⁶ “...los maestros no gritan, acompañan con su mirada testimonial, silencios elocuentes y retos contingentes para los procesos rigurosos y serios de aprendizaje de los niños y niñas: desde una cercanía distante...”⁸⁷.

Otras relaciones que se construyen

El niño en el espacio:

Los niños se relacionan con sus entornos de aprendizaje de diversas maneras. Entender que el colegio es el lugar en donde los niños pasan la mayor parte de su vida cotidiana en su edad temprana y preescolar, posibilita que cada uno de nosotros seamos adultos de referencia, convirtiéndonos así en sujetos de observación y modelado para ellos.

El espacio de aprendizaje toma gran fuerza, en la medida que les permitimos a los niños ser actores participantes, decisivos y operativos del mismo.

“Ellos disponen el espacio, si ellos disponen las cosas en el espacio saben donde van a estar las cosas. Y solos se relacionan con su lugar de aprendizaje. Y ahí, es entender que cuando uno

⁸⁶ Ver Vecci, “Arte y creatividad...”, *op. cit. cit.*

⁸⁷ *Ibíd.* p20



como profe les dispone el espacio, no es precisamente tenerles todo listo". (Entrevista 1)

Una pregunta que ronda por nuestra cabeza como maestros es: ¿cómo se relaciona el niño con el entorno desde su experiencia? Para resolverla, estamos en constante observación de esa interacción que él muestra en las propuestas que llevamos a los salones.

El salón de danza se convirtió en un laboratorio de exploración corporal para los niños de primer grado durante este año escolar. Ellos adecuaron algunos elementos que les permitió hacer exploraciones de velocidad, curvatura, formas y pesos. Y de estas posibilidades salieron unos productos a final del año, lo cuales tenían su esencia, su voz. Las coreografías del evento de cierre de procesos que denominamos Summer show, fueron el resultado de las indagaciones corporales, y construcciones coreográficas colectivas, en donde mi rol fue de mediadora y articuladora de ideas. Les apoyé en la consolidación de esquemas planimétricos, respetando las intenciones expresadas en los materiales gráficos realizados para esto.



Hubo una apropiación donde ellos se denominaba “I am a coreographer”, Se identificaban como coreógrafos. Y esto logró reflejarse en las visitas que los padres de familia hacen cada periodo, que se denomina “Student led Conference (SLC)”⁸⁸. Estos momentos fueron evidencias tangibles de cómo los niños se relacionan con el espacio desde la preparación del mismo, las elecciones de los elementos que querían utilizar y cómo querían presentar a sus familias.

No fue fácil, al principio, soltar el control sobre lo que se muestra y se decide del salón, ha sido un proceso que como maestros hemos venido aprendiendo día a día; pero es gratificante cuando se ve en los niños que perciben los lugares como suyos, como centros de su aprendizaje.

⁸⁸ Student led Conference: En el año lectivo correspondiente al tiempo de esta sistematización 2018-2019, las reuniones de entrega de informes se cambiaron por los SLC. En estos, los niños eligen qué aprendizajes y logros, quieren mostrar a sus familias, en cada una de las áreas, espacios y con cada uno de los maestros que interactúan en su día a día.



-La relación del niño con su aprendizaje. (La metacognición)

En esta “carrera” de poder aportar a la promoción de la agencia, los maestros debemos tener entre “ceja y ceja” qué entendemos por metacognición y cómo la queremos promover.

“El ejercicio metacognitivo, para mi, empieza desde el modelado, Yo podría no hablar, pero lo que ellos ven que uno hace, ellos hacen normalmente. Entonces, un muy buen ejemplo puede ser: cuando trabajamos en grupo y esperamos los turnos, el aprendizaje de la conciencia espacial, ellos lo ven a uno cómo uno se mueve en el espacio, como uno se relaciona con el espacio, entonces ellos copian eso, desde el ejemplo. Y ahí es donde la agencia es clave para ese ejercicio metacognitivo”. (Entrevista 2)

El modelado metacognitivo debe darnos la posibilidad, como maestros, de presentar en evidencia frente a los niños que, también, estamos aprendiendo con ellos, cometemos errores, no somos poseedores de la verdad ni de la razón. Que este ejercicio de aprender lo hacemos juntos. “los maestros son más eficaces cuando aprenden continuamente sobre lo que los alumnos saben y pueden hacer. Reflexionan sobre sus prácticas, adaptan su enseñanza en función de los datos, y ofrecen comentarios oportunos, específicos y bien razonados para respaldar mejor el aprendizaje”⁸⁹ La observación realizada por los niños permite evidenciar acciones en ellos, y demuestran así apropiación de su aprendizaje y de los espacios como lo mencioné en relación al SLC.

⁸⁹ Ver Organización del Bachillerato Internacional “El aprendizaje y la Enseñanza”, IBO, Reino Unido. 2018, p71



La práctica flexible

Lo emergente, lo contingente como posibilidad de Agencia.

Vecci⁹⁰ utiliza el término de la imprevisibilidad del aprendizaje para referir que éste es un proceso vivo, sucede todo el tiempo, está latente en las experiencias cotidianas y es desde ahí que se deben gestar las experiencias para que suceda el aprendizaje. Desde el punto de vista de esta autora, ver lo contingente permite identificar y conectar las relaciones y las interacciones, puesto que, desde la consciencia de ellas, se establecen nuevas conexiones para provocar el aprendizaje.

Dentro de las premisas reggianas y del PEP, el aprendizaje no se debe mirar de manera lineal; por el contrario, se promueve ver el aprendizaje como una “actividad insegura, imprevisible e intensamente creativa”⁹¹.

Dentro de la experiencia en Early Childhood, esto es un tema y discurso muy consolidado en el atelierista, puesto que él ha considerado que una de sus banderas en su rol es potenciar la planeación emergente, muy conectada a la lectura contextual de lo que esté sucediendo en cada clase y en el día a día.

⁹⁰ Ver Vecci “Arte y creatividad...”, *op. cit.*

⁹¹ *Ibid*, p35



De la misma manera, como maestros consideramos importante la lectura contextual y emocional del niño al momento de entrar a interactuar con ellos.

Como prácticas de clase, cada uno, a su manera y con la especialidad que tenemos, recibimos a los niños e intentamos hacer lectura de: su corporalidad, qué hora del día es, si es temprano en la mañana, si es después alguno de los dos recreos o si es la última hora de clase. Cada momento del día genera un estado de ánimo distinto. Así mismo, si el día está lluvioso o si, por el contrario, está haciendo mucho calor. También, consideramos las actividades realizadas a lo largo del día, si coincidió con algún evento temático particular, o estuvieron expuestos a una salida pedagógica. Todo esto hace parte de lo que se debe tener en cuenta para poder recibir y abordar a los niños.

La planeación emergente surge entonces, como resultado de esa lectura de la infancia, de considerar los factores mencionados para tener la “habilidad” como docentes de proponer experiencias de aprendizaje que logren conectar a los niños y en lo posible, evitemos imponerles cosas. Por el contrario, que estén motivados o como se dice coloquialmente “enganchados” con las propuestas pedagógicas.

Sin embargo, esto no debe ser en el vacío, si bien lo emergente viene de lo espontáneo, también debe contar con unas bases; éstas pueden estar ligadas a los grandes objetivos de aprendizaje, si lo miramos desde el PEP, pueden ser los nodos conceptuales que se estén trabajando de manera transdisciplinar en el grado. También, pueden ser los enfoques de aprendizaje o temáticas en el sentido de intereses de indagaciones particulares de los niños.



La disposición de mi espacio tiene paracaídas o botes salvavidas. Están los dispositivos principales, pero hay unos elementos laterales que están pensados para contener esos desbordes. (Entrevista 1)

La planeación “emergente” aparece como una posibilidad, puesto que, dentro de una mirada más estructurada y tradicional de la educación, es muy probable que lo emergente se considere como falta de planeación o quizás como improvisación, por ende, como una práctica irresponsable del docente que esté a cargo. Esta visión es comprensible si se considera la manera como tradicionalmente hemos aprendido. Y a la vez como se ha desarrollado la práctica pedagógica en esos contextos.

Encontramos planeaciones muy estructuradas, en las cuales se describe con minuciosidad hasta cómo se mueve y suspira el docente. A su vez, se espera que los estudiantes, respondan de una manera previsible a esas planeaciones de clase. Eso conlleva a ver a aquellos estudiantes que no se ajustan por completo a esa “súper planeación” como personas que faltan al respeto/responsabilidad. Al no responder como el maestro desea o espera.

Expresiones como: “ese niño/a se portó mal”, “tiene problemas de comportamiento y actitudinales”, “No le gusta aprender” entre otras, eran o son las frases más comunes que se escuchan en estos casos y contextos tradicionales de la educación en donde el maestro es el centro del aprendizaje.



Desde lo que Reggio Emilia y el PEP nos proponen, esta mirada debe cambiar. Como maestros de artes, en nuestras prácticas diarias estamos intentando percibir y entender la planeación de otra manera. Considerando interrogantes como: ¿Por qué ese estudiante no se “engancha” con mi clase?, ¿qué le gusta a ese niño?, ¿Qué le interesa, qué le motiva?, ¿Por qué recurre a ciertos comportamientos frente a las propuestas de clase?, ¿cuáles son sus lenguajes? ¿cómo llegó hoy ese niño?

Tengo un Jacobo y el hombre tiene unos rangos de atención distintas, mas cortos, entonces él se me cae en las actividades, pero al lado le tengo una caja de luz y el se engancha ahí, y ahí lo alcanzo. (Entrevista 1)

De ahí que “lo emergente” cobre un valor vital en la promoción de la agencia, y esto atraviesa también, tanto al espacio como a la documentación misma. En relación a la Agencia, en la medida que sepamos “surfear” la emocionalidad y disposición del niño, podremos potenciar y proponer desde el espacio un escenario para la indagación propia del niño.

Como maestros reggianos tenemos la misión de promover sentido y protagonismo activo y compartido a los niños. El maestro debe encontrarle sentido a su trabajo, y se convierte en un investigador constante de los intereses de los niños.⁹²

Nosotros queremos entender la planeación emergente como la capacidad de adaptarse a lo que los niños propongan, estar dispuesto a cambiar “lo planeado” y

⁹² *Ibid.*



a su vez, tener la recursividad de proponer nuevos momentos. Y aún más retador, que dentro del imaginario reggiano, sean espacios y momentos “poderosos”⁹³, con intenciones pedagógicas y que logren trascender a lo perdurable. Ya sea, que se conviertan en proyectos de largo aliento.

Por ejemplo, un día llevé una bola de trapillo, y ese día yo había planeado otra cosa, pero salió algo totalmente diferente. Propuse hacer un círculo y le lancé la bola a un niño, y luego se empezaron a enviar la bola entre ellos, y al final se armó una red. Y pregunté ¿qué podemos hacer con esto?, y contesta un niño: “podemos pararnos, acostarnos, movernos.” Entonces, empezaron todos a tener muchas ideas, fue un momento que quise haber grabado, alcancé a tomar algunas fotos, y fue tan linda experiencia, para mí ahí hubo agencia. (Entrevista 2)

El PEP tiene un término que me gusta, y denomina “los Plazos Flexibles”, los refiere como claves para poder trabajar el Currículo Escrito para la primera infancia, Una ventaja enorme que tenemos como docentes de estas edades, es que las estructuras y planes de indagación se pueden estructurar el tiempo que se ejecuten, De ahí, el programa de indagación bajo la mirada del PEP y bajo su estructura de las Unidades Transdisciplinarias de Indagación, se pueden dar tanto en momentos diferentes como de manera simultánea, y las acciones se van construyendo en la

⁹³ Cuando uso la expresión “Poderosos”, retomo palabras de la persona que fue nuestro capacitador de Reggio Emilia en el CCB. Este término es un calificativo para describir momentos en donde el niño pueda dar cuenta de todo su potencial como agente de aprendizaje y, espacios o experiencias significativa para él.



práctica y lectura del día a día, desde todas las perspectivas que interactúan, artistas, educación física, lengua, matemáticas etc.

La práctica flexible está ligada a la escucha y aunque este texto se profundiza sobre ella más adelante, considero lo siguiente: la manera más certera de llegar a tener prácticas flexibles sucede en la media en que estamos, como maestros, dispuestos a escuchar a nuestros niños; en conexión con ellos, leyéndolos todo el tiempo y dispuestos a abandonar posturas controladoras y soltar; darles la posibilidad de que nos digan qué necesitan, qué quieren aprender. Para ello, hay una acción que debemos refinar en nuestra práctica, y es saber formular preguntas, y hacerlas en los momentos adecuados en la interacción con ellos.

El PEP es un programa que fomenta la indagación y la naturaleza reggiana desde, la exploración, también lo hace; los niños son participantes activos de su propio aprendizaje y se convierte en un deber que como maestros estimulemos en ellos que la indagación sea percibida como parte fundamental para la autopercepción de la Agencia. Los maestros promovemos que se geste un “espíritu indagador”.⁹⁴

Reggio plantea desde los planteamientos de Heidegger⁹⁵, que es la forma de interrogar por la esencia de algo. Para la filosofía es “ver a través” de las propias preguntas. En los proyectos, la pregunta, explícita o implícita en el comportamiento o acciones de los niños, son las que denotan los procesos exploratorios para el aprendizaje. La pregunta es buscar, es indagar.

⁹⁴ *Ibid.*

⁹⁵ Ver, Heidegger, 1975, citado en Vecci, 2006.

La pedagogía de la escucha

Escucha con los ojos, observa con los oídos, toca con el olfato y visualiza con tu tacto.



La escucha, respetuosa, atenta y sensible, para leer e intentar comprender a las múltiples formas de pensar de los niños.

Algo que ha sido muy fascinante en este ejercicio docente es esa postura” obligatoria” que Reggio y el PEP nos imponen sobre la escucha. Aprender como docentes desde lo que los niños no dicen.

En nuestra práctica pedagógica, este es uno de los pilares que tenemos y queremos seguir defendiendo. Pues la experiencia misma, nos ha mostrado que escuchar las teorías e hipótesis de los niños alimentan la disposición hacia la indagación, y es desde este espíritu que las personas buscan respuestas, y los

niños lo hacen. En la medida que les permitamos, como docentes, hacer teorías, experimentar para verificar ellos están siendo dueños de sus aprendizajes, porque



fueron descubiertos por ellos mismos, por ende, son realmente significativos y ahí, hay apropiación como elemento de la Agencia.

Tener como práctica pedagógica la escucha del niño, debe ser una bandera docente. Es esta escucha la que permite empezar a establecer relaciones reales con ellos. Entender sus lenguajes y así poder leerlos para que lo emergente que el maestro proponga sea acertado. Ahí es donde brota lo emergente, si nos damos la posibilidad y permitimos que los niños nos marquen rutas de acción, nos darán ideas para disponer los espacios con provocaciones y tensiones ⁹⁶para el aprendizaje.

Dentro de nuestras experiencias, hay diversas estrategias, por ejemplo: En el atelier, se tiene como práctica buscar a los niños en espacios diferentes a las clases, puesto que su frecuencia de clase es quincenal y en ocasiones, no se encuentra con los niños si hay alguna actividad especial. Por ende, puede pasar algún tiempo, largo, sin verlos. Por lo que decide hacer presencia en sus espacios cotidianos como el almuerzo, pasearse en los salones y hacer presencia para el diálogo.

Por nuestra parte desde música y danza sí tenemos la posibilidad de verlos todas las semanas, en distintos contextos. Tenemos como parte de nuestra rutina de clase el tiempo de diálogo, al inicio y/o al final. También, por mi parte, ubico en mi salón dispositivos de auto registro, como carteleras, papeles, lápices o vinilos colgantes, y hago preguntas claves para ellos sobre sus estados emocionales, Por ejemplo: “¿cómo te sientes hoy? Ellos saben que en estos dispositivos pueden registrarlos de manera escrita o dibujándolos. Otros prefieren expresarlo

⁹⁶ Provocaciones o tensiones: El primer término es propio del PEP, el segundo es propio de Reggio. Ambos infieren a dispositivos intencionados que aporten a los entornos de aprendizaje que motiven el aprendizaje, y reten a los niños.



verbalmente, y generalmente tiendo a pedirles que lleven esa sensación al cuerpo, y lo uso como estrategia de calentamiento articular y muscular, a su vez me han dado insumos para “intentar” leerlos en ese momento.

Como maestros hay que estar muy informado, enriquecer el espacio todo el tiempo, hacer continuas provocaciones, tener herramientas no solo cognitivas, si no también materiales. conocer muy bien a los niños y todo lo que le pueda disparar la curiosidad a un niño. (Entrevista 2)

Los niños siempre tendrán algo para decirnos, una anécdota, lo que acaba de pasar segundos antes de verlos, una inferencia, un recuerdo detonado por algo que vieron en el salón y por algo que dijiste. Expresan con el cuerpo las disposiciones. Y es aquí que la observación y lectura del lenguaje corporal se convierte en el principal aliado de nosotros los maestros. La postura, velocidad y consistencia de los movimientos de los niños en los espacios, nos dicen mucho de cómo están. Ellos son transparentes en su expresión, si están tristes, contentos, emocionados, inquietos o dudosos, tendrán muchas maneras de hacértelo saber. Y en ocasiones, si el niño no está siendo escuchado, encontrará las expresiones de “desobediencia” que indican que algo pasa ahí. Por ende, nuestra recursividad debe hacerse ver en estos casos.

Por otro lado, es esta pedagogía de la escucha el espacio se convierte en un aliado fundamental, para enriquecer los entornos de aprendizaje. El Tercer maestro, se nutre y cambia a partir de la percepción que los maestros tenemos sobre los niños.



De la misma manera, la escucha trasciende lo oral o lo observable y se materializa en la intervención. Otorgar la posibilidad a los niños de plasmar sus huellas en los espacios, modificar los dispositivos a tal punto que se concretan en sus prototipos de hipótesis⁹⁷. En esa medida, se hace honor a la “cultura de la infancia”⁹⁸ respetando los lenguajes de expresión, y algo muy importante, con estas prácticas como docentes les estamos ofreciendo a los niños que establezcan su relación con el mundo.

La asertiva comunicación con los niños permite entablar las relaciones, proponer planeaciones emergentes, identificar aspectos estéticos para el aprendizaje, enriquecer los entornos de aprendizaje y promover la metacognición y que se apropien de su aprendizaje y se refleje en los procesos de documentación.

Un momento evidente de la relación de los niños con su aprendizaje, desde las artes, fue la planeación del Summer Show. Desde hace tres años, éste se construye en diálogo constante con los niños, en donde ellos pueden demostrar las comprensiones conceptuales, el desarrollo de sus habilidades y tienen la libertad de decidir cómo quieren mostrar esto en el escenario.

Cada uno de nosotros, desde nuestras áreas fomentamos espacios de diálogo con los niños, para captar sus ideas, evidenciar sus comprensiones y darles voz en la construcción del show. Este año, el trabajo con el atelier fue orgánico, allá los niños tomaron decisiones. Nosotros, cumplimos un rol de mediadores, les ayudamos a consolidar las ideas y proyectarlas de manera viable en el espacio.

⁹⁷ Los dispositivos son los elementos y objetos propuestos por el Maestro. Los prototipos son las elaboraciones propias de los niños.

⁹⁸ Cultura de la Infancia:



Es uno de los momentos donde más se percibe la apropiación de su aprendizaje. Consideramos que en este proceso se evidenció la agencia plenamente.

A mi modo de ver, la documentación es una acción o práctica que se puede ubicar dentro de la pedagogía de la escucha; es la manera de registrar aquello que se observa y que nos dice tangible y visiblemente cómo sucede y transcurren los procesos de los niños.

Creo que la documentación es una herramienta súper poderosa para uno mismo como maestro. (Entrevista 2)

También, posibilita que haya apropiación⁹⁹, por parte de los niños, de su aprendizaje y metacognición. Esto lo reafirma Rinaldi¹⁰⁰ cuando plantea lo imprescindible que es garantizar la escucha y el escucharse como uno de los propósitos de la documentación. Se espera “producir rastros-documentos capaces de dar testimonio y hacer visible la modalidad de aprendizaje individual y grupal”¹⁰¹.

Sin embargo, uno de los hallazgos de esta sistematización es que, a pesar que somos conscientes del potencial que esta práctica tiene para promover la Agencia desde la voz elección y apropiación, logísticamente seguimos en la búsqueda de la mejor manera de hacerlo.

⁹⁹ Retomando lo expuesto en el marco teórico en el que la Agencia desde el PEP se da desde la Voz, la Elección y la Apropiación.

¹⁰⁰ Ver Rinaldi, *op. cita*

¹⁰¹ *Ibid*, p. 93



...sin embargo, documentación como tal no he realizado. Tomo registros fotográficos, de video, audio, para mí misma; Para ver el progreso, qué debo mejorar. Las cosas que no capte en el momento, pero las puedo ver en el video. Los niños se han acostumbrado bastante que les muestre lo que pasó en la clase pasada. Se ríen mucho. Pero, aún no alcanzo a percibir qué tanto se observan y se evalúan así mismos. (Entrevista 2).



La expresión estética

Las artes como motor de Agencia

Reggio Emilia, puntualmente Malaguzzi tenía la expresión “vibración estética”¹⁰² para referirse al potencial, como activadores de aprendizaje que tiene la percepción sensorial, la capacidad de seducir y lo placentero. Aquello que llama la atención y es atractivo para los niños. Las artes se presentan como unos grandes lenguajes de expresión. Desde lo corporal, está la representatividad, el juego simbólico o de rol, la fluidez rítmica, la expresividad del movimiento. Desde lo sonoro, está lo vocal, lo percutivo, también lo rítmico. En lo plástico, está la constructividad, lo gráfico, la estimulación de la cultura visual. Todos estos lenguajes artísticos, acompañados de sensibilidad emoción, sentimientos y en parte racionalidad¹⁰³. Los niños buscan lógicas a lo que expresan, a eso que muestran que significa algo para ellos.

Recuerdo una vez, un niño realizaba un dibujo sobre una coreografía, lo que yo vi fueron dos líneas en forma de círculos, con diferentes colores, como una constelación en los extremos del papel. Él me entregó su dibujo. Le pregunté que si me podía explicar qué había hecho. Me dijo algo así como: “Mira es un baile de lo que siento al bailar, es como si mi cuerpo volara de un lado al otro sin darme cuenta cómo, ¡solo siento que ya! Llegué al otro lado”. (Entrevista 3)

¹⁰² *Ibid* p 59

¹⁰³ “La racionalidad sin sensibilidad ni empatía, como la imaginación sin cognición ni racionalidad, crean un conocimiento humano parcial, incompleto”. (Vecci. 2013,60)



En lo estético está lo simbólico, la representatividad de las percepciones.

Los maestros debemos tener claro el valor de esto en nuestra práctica, y cómo se ha convertido en un punto a favor para nosotros. Cada uno desde nuestra especialidad proponemos y pretendemos que exista una apreciación estética frente a aquello que los niños realizan y proponen. De ahí que, ellos se auto denominen compositores, constructores, artistas, bailarines, coreógrafos le da un realce a esa mirada estética, pues sus creaciones tendrán su huella, estarán cargadas de subjetividad, armonía y autenticidad. Esas creaciones evidencian agencia en la medida en que les permitimos elaborarlas desde su interés, de manera genuina y espontánea. Esa expresión estética está ligada también a los cien lenguajes¹⁰⁴ de los que RE nos habla todo el tiempo. Lenguajes mediados por lo artístico y lo poético¹⁰⁵, o como lo plantea Rinaldi¹⁰⁶ "... el niño tiene la capacidad de crear representaciones combinadas con lenguajes y composiciones inusuales...".¹⁰⁷

Sobre esto, encontramos la expresión "...si la estética promueve la sensibilidad y la capacidad de conectar cosas muy alejadas entre sí y si el aprendizaje tiene lugar a través de nuevas conexiones entre elementos muy diferentes, la estética puede considerarse como un importante activador de aprendizaje"¹⁰⁸. Por mi experiencia puedo expresar afinidad con esta afirmación, puesto que lo estético está vinculado a la composición, a cómo se muestra, cómo se presenta y cómo se ve ante los ojos de un espectador. Y si eso es llamativo generará curiosidad.

¹⁰⁴ Referenciado en el apartado de aproximaciones conceptuales

¹⁰⁵ "los lenguajes poéticos son formas de expresión, como la música, el canto, la danza, la fotografía" (Vecchi, 2013, pág. 62)

¹⁰⁶ Ver Rinaldi, *op. cit*

¹⁰⁷ *Ibid.* p 140.

¹⁰⁸ Deleuze, 2000, citado en Vecchi, 2013, p. 62.



A los niños les llama la atención cuando en el salón los materiales tienen profundidad y los colores se tornan distintos, por ejemplo. Cuando coloco lámparas de colores y velos y oscurezco el salón, los velos colgados logran un efecto de sombra de color. Se ve lindo, y esto a los niños les encanta. (Entrevista 3)

A lo largo de este año, hemos comprendido las ventajas que nuestra percepción artística y estética tiene a la hora de pensar las intervenciones con los niños; aunque esto debe ser, y creo lo es, una característica de todos los maestros de preescolar, es claro que nosotros podemos aportar más allá, por la exposición y sensibilidad frente al arte que nuestra experiencia nos ha dado.

Un momento que evidenció lo anterior, fue una provocación para una unidad transdisciplinaria llamada “How We Express Our Self”¹⁰⁹, en donde desde el atelier y danza trabajamos de la mano con las maestras del grado Nursery, para convertir el espacio del comedor en un gran centro de exploración, con varios nichos. Aportamos en la composición, lógica, sensorial y a la armonía visual en el espacio, para que fuese atractivo para los niños y les provocara interactuar con el material expuesto.

Es evidente que la última categoría demuestra aún más la convergencia entre las otras mencionadas, y se hace visible la dificultad de separarlas drásticamente. Pensar en la percepción estética tiene que ver con la adecuación de los espacios y la prácticas flexibles, pero a su vez con la visión del niño frente a cómo muestra su

¹⁰⁹ En español, Cómo nos expresamos. Esta es una de las seis unidades transdisciplinarias que se deben trabajar desde el PEP.



aprendizaje, desde los lenguajes y lo permitimos desde la escucha asertiva; también, lo estético se evidencia en el “ojo” del maestro al pensar cómo mostrar los resultados de los aprendizajes y los procesos en la documentación, e inevitablemente, marca las rutas relacionales entre los adultos de referencia, es decir nosotros, con los niños.



Retos institucionales

Finalmente, para comprender mejor el contexto en donde los maestros realizamos nuestras prácticas pedagógicas, presento algunos factores externos que inciden en la manera como realizamos nuestro quehacer. Algunos retos a los que nos vimos enfrentados como maestros especialistas de arte en este año lectivo.

La estructuración horaria, se presentó como un reto en la medida que al ser maestros de cinco grados diferentes¹¹⁰, al pasar de un grado a otro nos generó la necesidad de desarrollar estrategias para aprovechar, al máximo, la disposición de los espacios, siendo prácticos a la hora de cambiar de grado. Dado que, en un día se podía pasar de un grado a otro de manera consecutiva. Es decir, tener clase con un Prekinder, terminar e inmediatamente tener clase con un Primero.

A su vez, otra estrategia generada fue tener la misma disposición del espacio, pero con focos e intenciones de observación diferentes; con la claridad de comprender las diferencias en las edades entre cada grado. Por ejemplo¹¹¹:

Los niños de Toddlers y Nursery aún están en el proceso de afianzar sus habilidades motoras gruesas, el cuerpo es el instrumento de expresión y comunicación, la lectura kinestésica es la que como maestros tenemos con ellos; de ahí que estén en procesos exploratorios y descubriendo el mundo.

¹¹⁰ Dieciocho (18) clases en total. Como se referenció al inicio de este documento.

¹¹¹ En el año 2017-2018 todos los maestros de la sección realizamos la caracterización de las edades en relación con cada grado. Este ejercicio dejó unos documentos que utilicé como referencia para la descripción que realicé.



Los niños de Prekinder, ya tienen más afianzadas sus habilidades motoras gruesas y están en proceso de estimular la de motricidad fina, y regulan más su impulsividad corporal; exploran el mundo con todos sus sentidos, pero aparece la formulación de preguntas verbales sobre las cosas que les inquietan.

Por su parte, los niños de Kinder son mucho más autónomos, confiados de su corporalidad, estructuran preguntas más elaboradas y están en consolidación de descubrir y desarrollar el proceso de lectura y escritura. En este grado los niños descubren un nuevo universo, pasar de ver dibujos para ver letras, y darle significado a eso que ahora leen.

Finalmente, los niños de Primer grado, para nosotros son los grandes y quienes nos demuestran el compendio del desarrollo de muchas de las habilidades que se trabajan a lo largo de todo el preescolar; son indagadores innatos, se preguntan cosas, pero buscan sus respuestas y les dan lógica a sus descubrimientos, tiene una oralidad muy clara, genuina y desarrollada, leen y escribe e incluyen este lenguaje dentro de las expresiones de ideas y creaciones artísticas.

Trabajar con este grupo de edades tan cercanas, pero tan distintas es un reto, pero gratificante, puesto que nos moviliza como maestros a entender las características de cada grado, y sorprenderse de las cosas que ellos demuestran, son capaces de hacer.

Otro reto, que evidenciamos en nuestro que hacer, es el uso compartido de los espacios de clase con el programa de extracurriculares, aunque somos conscientes que los espacios son de los niños, el trabajo que se realiza en estos programas es para el desarrollo de habilidades puntuales, y no están ligadas a los programas de indagación de los grados. El reto surge en la medida que no se pueden dejar



dispuestos los espacios un día previo, puesto que está siendo usado, por nuestros niños y se pierden los sentidos pedagógicos que se dispongan en los espacios.

Sin embargo, estos retos son movilizados de la recursividad del maestro y nos ha permitido poder adquirir las habilidades de adaptar espacios, con intenciones pedagógicas, de manera rápida y con sentido. Aspectos que vamos resolviendo y encontrando el método en el día a día.



ilo que nos queda!



Conclusiones

El análisis presenta, en cierta manera, algunas conclusiones referentes a esta sistematización. Pero, en este apartado muestro de manera general y conectiva con los objetivos, ejes y el análisis las conclusiones sobre nuestras prácticas pedagógicas desde un ejercicio reflexivo en función de la promoción de la agencia desde la idea que el PEP y RE nos promueven.

Al describir las prácticas que muestran las maneras cómo los maestros de Atelier, Música y Danza promueven la agencia en sus clases¹¹² encontré como una práctica pedagógica, muy visible, romper cada vez más con la fragmentación del pensamiento en áreas. Tenemos un conocimiento especializado, el reto que tenemos es dialogar y buscar las sinergias naturales entre esas especialidades, para ofrecerles a los niños posibilidades interconectadas en la construcción de sus interpretaciones y sus lenguajes de expresión. De ahí, promover más los proyectos colectivos, procesos similares al Summer show, pero que sucedan a lo largo del año escolar. Visibilizar los proyectos, de largo alcance temporal, como momentos de conexión entre todas las áreas, en donde los niños puedan colocar en práctica las comprensiones conceptuales, los conocimientos adquiridos y el desarrollo de habilidades.

De la misma manera, es importante apropiarnos cada vez más de la pedagogía de la escucha como un pilar de acción pedagógica. Desde ésta, hemos consolidado la imagen del profesor sobre “el niño/aprendiz¹¹³, como una sujeto agente y promotor de su educación, con identidad, voz, elección y responsable de su aprendizaje. A

¹¹² Primer objetivo específico

¹¹³ Primer eje de sistematización



su vez, buscar desde las interacciones y los vínculos relacionales, explorar su modo de aprender, intereses, enfoques y estilos: esto también, permite que los maestros pensemos de manera integrada las intenciones pedagógicas de las diferentes experiencias de aprendizaje.

Por su parte, como maestros de artes tenemos el deber de mantener, como práctica pedagógica, el sentido estético vivo en la sección y más difícil aún, ampliar ante los ojos de los otros adultos¹¹⁴ esa visión de lo que se denomina así, estético. Algo que nos enseñan los niños es a ver las cosas bellas¹¹⁵, intentar verlo desde sus ojos, darles la posibilidad de que se expresen desde sus sentidos de lo bello, validarlo y confrontarlo a la vez, para que su argumento se refuerce, se convenzan de su percepción y se apropien de ello. También, aprender a encontrar sus huellas, sus tipos, sus identidades estéticas. Somos nosotros, los maestros, quienes podemos hacerlo.

Al reconocer en las prácticas de los maestros de Música, Atelier y Danza la manera en qué el espacio, como el tercer maestro y entorno de aprendizaje, aporta a promover la agencia¹¹⁶, identifico que la perspectiva de los maestros sobre el espacio¹¹⁷, gira en torno a reconocerlo como un gran **detonador de la Agencia**. En conclusión, éste es el gran aliado de nosotros los maestros. Es necesario ser muy conscientes de las potencialidades del espacio, abrimos a la posibilidad de los materiales multi-sensoriales, no convencionales y de exploración, así lograremos ver conexiones conceptuales, necesidades e intereses de los niños de manera natural, orgánica y real.

¹¹⁴ Colegas, padres de familia etc.

¹¹⁵ Mas allá de los cánones de belleza, darnos la posibilidad de ver la belleza en lo que ellos nos muestran. Ampliar el espectro

¹¹⁶ Segundo objetivo específico

¹¹⁷ Segundo eje de sistematización



Tener espacios bien dispuestos, nos permitirá jugar diversos roles en los encuentros con los niños. Como, por ejemplo: registrar las interacciones, leer sus exploraciones, escuchar sus conversaciones, intervenir de manera asertiva y saber cuándo modificar el espacio. Evidenciar el aprendizaje e identificar sus lenguajes.

Es pensar el espacio como un lugar cuyos principales constructores son los niños. Es ver el espacio como un detonador del aprendizaje que moviliza procesos emocionales, cognitivos y creativos. Es promover el espacio como posibilitador de la Agencia y del empoderamiento de los niños en la construcción y diálogo sobre su propio aprendizaje. Es convencerse que el espacio de aprendizaje puede ser cualquier lugar con intenciones pedagógicas claras y de calidad, en donde los niños puedan explorar, experimentar, interactuar, analizar, debatir, construir, crear y ser.

Los maestros somos unos protagonistas del pre y el post del aprendizaje, estamos encargados de disponer escenarios para que éste suceda y lograr la transposición didáctica¹¹⁸ en el día a día, en el espacio y en la interacción con los niños. Cada aspecto de estos lugares, debe ser pensado con criterio e intención pedagógica. Si en principio no se tiene claridad sobre el método para hacerlo, son la práctica y observación de las interacciones de los niños con su entorno las que establecen esas intenciones pedagógicas desde los intereses y focos de aprendizaje que develen los niños.

El espacio se piensa, se co-construye, se transforma y se reflexiona.

¹¹⁸ Ver Chevallard, y. 1997. La transposición didáctica: del saber sabido al saber enseñado”.



En la búsqueda de reconocer en las prácticas de los maestros de Música, Atelier y Danza la manera, en que la documentación aporta a la promoción de la Agencia¹¹⁹ se reconoce la importancia y el potencial que este ejercicio tiene para la promoción de los procesos metacognitivos en los niños. Sin embargo, hemos identificado que aún nos falta incorporarlo más en nuestras prácticas como maestros de artes. En la medida en que tengamos espacios lo suficientemente dispuestos para el aprendizaje y que los niños sean agentes de su aprendizaje, nosotros tendremos la posibilidad de documentar más, y llevar estas reflexiones a discusiones colaborativas, para usar esos registros como insumo de planeaciones y devolverles a los niños con intenciones de auto reflexión y autoevaluación. La documentación en la práctica docente¹²⁰, debe ser una práctica genuina, y estamos llamados a desarrollarla desde el PEP y Reggio Emilia.

Esta sistematización se ubicó en la temporalidad del año lectivo 2018-2019. No obstante, considero relevante poder ilustrar aspectos que han sucedido y se han modificado en la estructura de Early Childhood en el año lectivo 2019-2020. Un gran avance en la necesidad de romper con la fragmentación horaria, y encontrar puntos de sinergia entre las artes¹²¹. Quincenalmente los tres maestros sujetos de esta sistematización nos encontramos en un espacio llamado triple Atelier, con cada una de las clases. Esto ha generado modificaciones en las prácticas muy interesantes como, por ejemplo: la planeación de clases de manera colaborativa, compartir espacios con intenciones pedagógicas comunes, desde las tres especialidades de cuerpo, sonido y plásticas; buscando a su vez diálogo entre ellas, y brindar un gran abanico de posibilidades a los niños para la exploración e indagación.

¹¹⁹ Tercer objetivo específico

¹²⁰ Tercer eje de sistematización

¹²¹ Como uno de los retos institucionales expuestos



Con esto, queda un potencial de sistematización muy interesante. Sigue el camino para reflexionar nuestras prácticas. En este triple Atelier, se hace evidente la flexibilidad en las prácticas y la disposición permanente para tener una actitud de escucha frente a la voz del niño. No ha sido fácil, estamos encontrando los métodos para realizarlo, considerando todos los factores que esto trae, como lo es, por ejemplo, el aprestamiento del espacio. Pero, nos ha permitido aprender uno del otro, desde la acción e interacción en los espacios de aprendizaje con los niños.

En relación a la sistematización en la práctica educativa, este ejercicio me permitió ver lo siguiente: muchas de las discusiones en el ámbito académico sobre la educación giran en torno a lo que se sabe y se conoce desde la teoría que se presenta, y ésta se contrasta todo el tiempo con la experiencia; los salones de clase se vuelven confesionarios de prácticas y sentimientos de los docentes. Por lo tanto, pienso que esto debe trascender esos espacios.

Nosotros somos quienes estamos haciendo el acto de la educación, somos actores vigentes y los que estamos en los salones de clase viviendo la educación. Por ende, somos los conocedores de lo que sucede actualmente con la educación. Pero, ¿dónde se queda toda esta experiencia y todo este conocimiento?. Se está perdiendo.

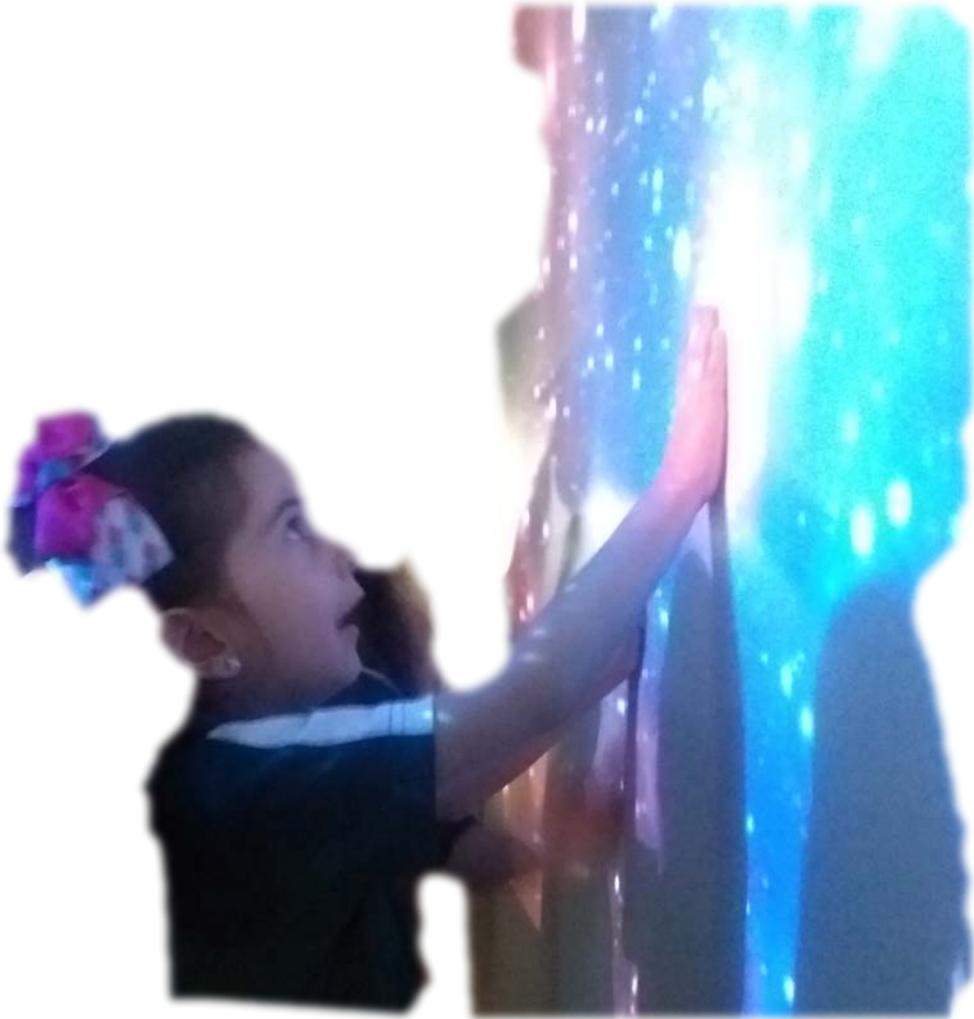
La invitación que hago es a que nos atrevamos a escribir sobre nuestro quehacer, lo vinculemos con nuestra formación, rescatemos los aprendizajes del día a día como conocimiento para compartir con otros. Escribir lo que será la historia de la educación de nuestros tiempos, como referente para los maestros del futuro.



Finalmente, quiero responder la pregunta de sistematización que me formulé¹²². Tanto la filosofía Reggio Emilia como el Programa de Escuela Primaria del Bachillerato Internacional, cada una con sus términos, nos proponen ver al niño como un sujeto cargado de autonomía y dueño de su aprendizaje. En consecuencia, los maestros debemos estar en esa frecuencia; empezar por estar dispuestos a reconocer que estamos aprendiendo a hacerlo. Debemos valorar el día a día y los momentos de interacción con los niños como la oportunidad de realizar los ajustes que sean necesarios, tanto en el pensamiento como en las acciones, es decir, en nuestras prácticas pedagógicas. Para esto, debemos incorporar en nuestro quehacer acciones que nos permitan estrechar los vínculos relacionales con los niños. Por lo tanto, la pedagogía de la escucha se propone, desde reggio, como una filosofía del quehacer docente. De igual forma, es importante permitirnos la flexibilización de nuestras prácticas, leer el contexto, las situaciones, las interacciones, leer a los niños y fluir con ellos. Lograremos promover la Agencia desde nuestras clases cuando nos apropiemos de la documentación, y así, convencernos que es un aliado importante para devolverle al niño su proceso, que se reconozca en su aprendizaje, se apropie de él.

Por último, esta sistematización hace un llamado a por reconocer el espacio como un tesoro con el que contamos; es el escenario en donde confluyen los intereses de los niños y las intenciones pedagógicas de nosotros los adultos en función de promover niños agentes de su proceso de aprendizaje.

¹²² ¿Cómo las prácticas pedagógicas de los maestros de Música, Atelier y Danza, promueven la agencia en la infancia, en el marco de la integración de la filosofía Reggio Emilia en el Programa de Escuela Primaria del Bachillerato Internacional, situada en la sección de Early Childhood del colegio Colombo Británico de Cali, en el año lectivo 2018-2019, a partir de una sistematización de experiencias?





Bibliografía

- Barragán, D., & Alfonso Torres. (2017). *La sistematización de experiencias como investigación interpretativa crítica*. Bogotá D.C, Colombia: El Búho .
- Berger, P., & Luckman , T. (2001). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores.
- Briones, G., & Restrepo, M. (2002). *Epistemología de las Ciencias Sociales*. Bogotá, Colombia: AFRO Editores .
- Carvajal, A. (2018). *Teoría y Práctica de la sistematización de experiencias*. Cali, Colombia: Universidad del Valle. Programa Editorial.
- Colegio Colombo Británico. (s.f.). *Colegio Colombo Británico*. Obtenido de www.colombobritanico.edu.co.
- Colegio Colombo Británico. (20 de Diciembre de 2018). *Colegio Colombo Británico*. Obtenido de <http://www.colombobritanico.edu.co>:
http://www.colombobritanico.edu.co/index.php?option=com_content&view=article&id=797&Itemid=392
- Guzmán, R. M. (2012). "En diálogo con Reggio Emilia, escuchar, invesgar, aprender". *Revista Latinoamericana de Educación infantil*, 1, 233 a 235. Obtenido de <http://www.usc.es/revistas/index.php/reladei/article/viewFile/4663/5015>
- Hoyuelos., R. E. (s.f.). *RedSolare*. Recuperado el 08 de 11 de 2018, de [redsolare.com](http://www.redsolare.com):
<http://www.redsolare.com/new2/hoyuelos.pdf>
- Jara, O. (2011). *Orientaciones teórico-prácticas para la sistematización de experiencias*. Recuperado el 2 de 10 de 2018, de Biblioteca Electronica sobre Sistematización de Experiencias:<http://centroderecursos.alboan.org/sistematizacion/es/registros/6793-orientaciones-teorico-practicas-para-la>
- Malaguzzi, L. (2017). *La educación infantil en Reggio Emilia* (Quinta edición ed.). (A. Hoyuelos, Trad.) Barcelona, España: Ediciones Octadero, S.L.



Organización del Bachillerato Internacional. (s.f.). *Bachillerato Internacional* . Obtenido de Reaources: https://resources.ibo.org//data/pyp_11162-51465-es_id-ca63c141-39cb-429f-8fef-23a8e4e5eb69.pdf

Organización del Bachillerato Internacional. (s.f.). *Historia*. Obtenido de Bachillerto Internacional: <https://www.ibo.org/globalassets/digital-toolkit/presentations/1711-presentation-history-of-the-ib-es.pdf>

Organización del Intenacional Bachillerato. (2018). *Cómo hacer realidad el PEP*. IBO.

Organización del Bachillerato Internacional. (2017). *Historia*. Recuperado el 09 de 11 de 2018, de www.ibo.org: <https://www.ibo.org/globalassets/digital-toolkit/presentations/1711-presentation-history-of-the-ib-es.pdf>

Organización del Bachillerato Internacional. (s.f.). *Entornos de Aprendizaje* . Obtenido de Sitio Web del Bachillerato Internacional: https://resources.ibo.org/pyp/works/pyp_11162-51464?root=1.6.2.14.5.3&lang=es

Organización del Bachillerato Internacional. (2015). *El continuo de programas de educación internacional del IB ¿Qué es la educación del IB?* Recuperado el 11 de 11 de 2018, de www.ibo.org: <https://www.ibo.org/globalassets/digital-toolkit/brochures/what-is-an-ib-education-es.pdf>

Organización del Bachillerato Internacional. (2018). *Alumno, Programa de Escuela Primaria*. IBO. Recuperado el 11 de 11 de 2018, de <https://www.ibo.org/es/>: https://resources.ibo.org/data/the-learner_fc17a71a-2344-4b26-84cb-caca3a02750d/PRC-El_alumno-1-WEB_95c4ebfe-fa03-4ca1-ae72-ae42d8c48482.pdf

Organización del Bachillerato Interncional . (2018). *El aprendizaje y la enseñanza*. Reino Unido: IBO.



Palazzo, M. J. (15 de 01 de 2019). *The IB Primary Years Programme and Reggio approach in acción*. Recuperado el Marzo de 2019, de The SharingPYP Blog:
http://blogs.ibo.org/sharingpyp/2019/01/15/the-ib-primary-years-programme-and-reggio-approach-in-action/?utm_content=buffer242bc&utm_medium=social&utm_source=twitter.com&utm_campaign=IBInt

Peggy , A., Ertmer, & Timothy, J. (1993). Conductismo, cognitivismo y constructivismo: Una comparación de los aspectos críticos desde la perspectiva del diseño de Instrucción. *Newbt Performance Improvement Quarterly*, 6(4), 50-57.

RedSolare Colombia. (SF). *Qué es Reggio Emilia*. Recuperado el 5 de 11 de 2018, de RedSolare Colombia: <http://redsolarecolombia.org/que-es-reggio-emilia/>

Red Solare. (Sf). *Red Solare Colombia*. Recuperado el 05 de 11 de 2018, de <http://redsolarecolombia.org/que-es-la-red/>

Rinaldi, C. (2011). *escuchar, investigar, aprender*. Lima, Perú: Norma.

Rinaldi, C., Krechevsky, M., & Guidici, C. (2001). *Making Learning Visible: Children as Individual and Group Learners*. Reggio Emilia: Reggio Children.

Seminario Introducción a la propuesta Educativa Reggio Emilia, Italia. . (2006). Recuperado el 15 de 11 de 2018, de <http://equidadparalainfancia.org/wp-content/uploads/2006/09/La-propuesta-educativa-Reggio-Emilia.-Una-mirada-reflexiva-hacia-la-cultura-de-la-infancia..pdf>

Shunk, D. H. (2012). *Teorías del Aprendizaje. Una Perspectiva educativa. Sexta Edición*. Mexico: PEARSON EDUCACIÓN.

Salgado, A. C. (2007). Investigación cualitativa; Diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Liberhabit*, 13, 71-78.



Universidad Nacional española a distancia: Aprendizaje, R. E. (Octubre de 2008).
Recuperado el abril de 2011
https://www2.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero_2/artigos/lsr_2_octubre_2008.pdf

VanOudenhoven, J. (2 de Abril de 2019). *How to support student-led inquiry through "teachig for Artistic Behavior"*. (PYP Development Team) Recuperado el Abril de 2019, de The SharingPYP Blog.: <http://blogs.ibo.org/sharingpyp/2019/04/02/how-to-support-student-led-inquiry-through-teaching-for-artistic-behavior/>

Vecchi, V. (2013). *Arte y creatividad en Reggio Emilia*. Madrid: Morata.