

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ
ESCUELA DE POSGRADO



LA INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA COMO ESTRATEGIA DE FORMACIÓN
PARA DOCENTES NÓVELES DE EDUCACIÓN INICIAL: EL CASO DE RED SOLARE
PERÚ Y LA ASOCIACIÓN PROMOTORA DE EDUCACIÓN INICIAL
LA CASA AMARILLA

**TESIS PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE MAGÍSTER
EN POLÍTICAS EDUCATIVAS**

AUTORA

Veronica Beytia Ochoa

ASESORA

Patricia Paola Ames Ramello

Marzo, 2019

ABSTRACT

La formación en servicio busca preparar a los docentes para realizar de manera efectiva la labor educativa. A través de un caso específico, Red Solare Perú y La Asociación promotora de educación inicial La Casa Amarilla (LCA), el presente estudio explora el uso de la investigación pedagógica como una estrategia de formación permanente para docentes noveles y docentes practicantes de educación inicial. El estudio de caso, de corte cualitativo, pretende describir la propuesta de formación de las escuelas miembros de Red Solare Perú y, en mayor profundidad, la propuesta formativa de LCA; identificar las contribuciones de la investigación pedagógica al desempeño cotidiano de las docentes; y analizar las características organizacionales que hacen viable la propuesta. El estudio resulta relevante porque la formación en servicio en Perú ha sido ofrecida durante las últimas décadas principalmente desde un modelo: la capacitación externa a la escuela. Esta tesis identifica y analiza un enfoque distinto, que se orienta en la línea que plantean el Marco de Buen Desempeño Docente y el Proyecto Educativo Nacional, cuando señalan la necesidad de promover opciones formativas que aporten a una relación crítica y creativa con el conocimiento. La discusión resulta relevante en el momento actual, con la reformulación de políticas y estrategias de inducción y desarrollo profesional para docentes noveles. Se discuten tendencias regionales en la formación de docentes en servicio y se ofrecen aportes conceptuales, desde enfoques críticos y socio-constructivistas, para comprender la problemática. Una de las conclusiones que se desprenden del estudio es que la investigación pedagógica puede aportar a crear una cultura de reflexión continua al interior de la escuela inicial que permite proyectar experiencias educativas adecuadas a las particularidades de grupos de niños, niñas y maestros vinculados a proyectos educativos específicos, convirtiéndose en una opción relevante para algunos contextos educativos.



Agradecimientos

A Rodrigo y Nicolás, especialmente.

A todos los miembros de nuestras familias, quienes ofrecieron apoyo y amistad durante estos años de estudio.

A Patricia Ames, por la confianza, el optimismo y el apoyo fundamental durante el proceso de investigación y edición del reporte. A Fanny Muñoz, por los consejos llenos de experiencia, conocimiento y sentido común. A Santiago Cueto por la crítica transparente y la colaboración precisa en las últimas correcciones. A todos los profesores de la Maestría en Políticas Educativas.

A los profesionales de la Pontificia Universidad Católica del Perú, Fundación Ford y GRADE, quienes confiaron en que aún hay mucho por indagar y hacer en educación, especialmente en materia de investigación y formulación de políticas.

INDICE

INTRODUCCION	6
CAPÍTULO 1 DISEÑO METODOLÓGICO Y CONTEXTO DE INVESTIGACIÓN	8
1.1 Diseño del estudio	8
1.2 Contexto, preguntas y objetivos de investigación	11
1.3 Tendencias regionales en la formación de docentes en servicio	17
CAPÍTULO 2 APORTES CONCEPTUALES A LA DISCUSIÓN SOBRE FORMACIÓN EN SERVICIO Y EDUCACIÓN INICIAL	24
2.1 La maestra de inicial en el Perú: descripción general de la formación y etapas en el desarrollo profesional del docente	24
2.1.1 Etapas en el desarrollo profesional del docente	26
2.2 La formación en servicio: tendencias en el Perú y opciones de innovación	28
2.3 La investigación pedagógica y la documentación: conceptualización y uso en educación inicial	32
2.3.1 Documentación pedagógica	36
2.3.2 El rol del docente investigador en la escuela reggiana	40
2.4 La docencia en inicial: una profesión en construcción	43
2.4.1 Desarrollo profesional y práctica reflexiva	47
CAPITULO 3 FORMACIÓN EN SERVICIO DESDE UN ENFOQUE SOCIO CONSTRUCTIVISTA: LA INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA EN RED SOLARE PERÚ	53
3.1 El caso de Red Solare Perú y La Asociación Promotora de Educación Inicial La Casa Amarilla: descripción del contexto	54
3.1.1 Red Solare Perú	54
3.1.2 La Casa Amarilla	56
a. El ambiente educativo	56
b. Principios del proyecto educativo	59
c. El equipo docente	63
3.1.3 Profesoras Noveles en Red Solare Perú y La Casa Amarilla	65
3.2 La formación de profesoras en servicio en Red Solare Perú y la Asociación Promotora de Educación Inicial La Casa Amarilla	66
3.2.1 Red Solare Perú: la investigación como estrategia para la educación de los niños y para la formación docente	66
3.2.2 La Casa Amarilla: propuesta de formación para las profesoras en servicio	73

a.	Sistema de orientación en la propuesta de formación en La Casa Amarilla	76
b.	Sistema de intervención para la formación de los docentes en servicio en La Casa Amarilla	80
c.	Sistema de evaluación de la formación de los docentes en servicio en La Casa Amarilla	83
3.3	La metodología de investigación pedagógica en La Casa Amarilla	86
3.3.1	Definición y proceso de un proyecto de investigación	87
3.3.2	La documentación	90
a)	La Carpeta del proyecto	90
b)	Los Paneles	91
c)	La Exposición con apoyo de material audiovisual	92
3.4	Organización para la investigación en La Casa Amarilla	94
3.4.1.	La dupla educativa	95
3.4.2.	Horarios para la investigación	98
3.4.3.	Recursos para investigar en La Casa Amarilla	99
CAPITULO 4		
CONCEPCIONES Y PRÁCTICAS DOCENTES: CUANDO LAS PROFESORAS NÓVELES DE EDUCACIÓN INICIAL CONDUCEN PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA		102
4.1	Definición de dimensiones e indicadores	103
4.1.1	Concepciones de la profesora novel: rol docente e imagen de niño	103
4.1.2	Prácticas de las docentes nóveles	105
4.2	Recorridos de la docente novel	106
4.2.1	Recorrido interno	111
a.	Observar a los niños	112
b.	Escuchar activamente a los niños	121
c.	La imagen de niño	136
d.	Explicar procesos de aprendizaje	143
4.2.2	Recorrido hacia el exterior: del aula al foro público	147
CAPITULO 5		
REFLEXIONES FINALES		162
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS		182
ANEXOS		188
Anexo N°1	Dimensiones y fuentes del estudio	189
Anexo N°2	Protocolos de observación y Guías de entrevista	190
Anexo N°3	Matriz de dimensiones observadas e instrumentos utilizados para la investigación	194
Anexo N°4	Documentación pedagógica "Bitácora del Viento"	195

LA INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA COMO ESTRATEGIA DE FORMACIÓN
PARA DOCENTES NÓVELES DE EDUCACIÓN INICIAL: EL CASO DE RED
SOLARE PERÚ Y LA ASOCIACIÓN PROMOTORA DE EDUCACIÓN INICIAL
LA CASA AMARILLA

INTRODUCCION

Las políticas de formación en servicio buscan preparar a los profesores para realizar de manera eficaz la labor educativa, actualizar sus conocimientos y prácticas, pero también compensar vacíos en la formación de base. A través de un caso específico, el presente estudio explora el uso de la investigación pedagógica como una estrategia de formación permanente para docentes noveles y docentes practicantes de educación inicial.

El estudio resulta relevante porque -como se explicará a profundidad más adelante- la formación en servicio en nuestro país ha sido ofrecida durante las últimas décadas principalmente desde un modelo: la capacitación externa a la escuela. Algunos estudios (Saravia y Flores 2005) señalan las limitaciones que ha significado para el sistema educativo peruano el haberse restringido a este modelo, en desmedro de otras opciones complementarias. El diseño de los programas de capacitación ha tenido un carácter centralizado, por lo tanto, los objetivos, las competencias de salida y los contenidos de los mismos han sido definidos a priori, por lo que han estado desconectados de la realidad cotidiana del docente y limitado las escuelas a una relación acrítica con el conocimiento y la práctica pedagógica. Vaillant (2016) reconoce que estas limitaciones son compartidas en varios países de Latinoamérica.

Lo que se busca en esta tesis es identificar y analizar un enfoque distinto, la investigación pedagógica, como estrategia de formación permanente de docentes en servicio. Esta búsqueda se orienta en la línea que plantean el Marco de Buen Desempeño Docente y el Proyecto Educativo Nacional, cuando señalan la necesidad de promover opciones formativas que aporten a una relación crítica y creativa con el conocimiento (Minedu 2012, p.6). La discusión resulta relevante en el contexto actual, con la creación de la Dirección de Formación de Docentes

en Servicio (DIFODS), unida a la reformulación de políticas y estrategias de inducción y desarrollo profesional para docentes noveles.

La tesis está organizada en cinco partes, incluido el capítulo introductorio que contiene las preguntas del estudio, objetivos, justificación y metodología utilizada. El segundo capítulo ofrece aportes conceptuales que ayudan a comprender la formación en servicio desde el enfoque del profesional reflexivo, del maestro como investigador, así como la metodología de la investigación pedagógica y la documentación. El tercer capítulo describe el caso estudiado y da cuenta de cuál es la propuesta de formación para los profesores que se encuentran en servicio en las escuelas de Red Solare Perú. El cuarto capítulo corresponde a la revisión y análisis de las evidencias recogidas, para explicar los cambios que experimentan las maestras noveles en sus concepciones y prácticas, cuando conducen proyectos de investigación pedagógica. El último capítulo ofrece un repaso de los principales puntos del análisis de información y reflexiones acerca de los aportes que -desde el caso estudiado- pueden hacerse a las políticas de formación de docentes en servicio.



CAPÍTULO 1

DISEÑO METODOLÓGICO Y CONTEXTO DE INVESTIGACIÓN

A continuación, se presentan las preguntas y objetivos de investigación, se abordan algunos aspectos esenciales del diseño, y se pasa luego a proporcionar información que ayude a entender en qué contexto específico se lleva a cabo el estudio de caso. Más adelante en el capítulo se fundamenta la necesidad de realizar esta investigación, en el marco de las principales tendencias sobre formación de docentes en servicio en la región, sus limitaciones y espacios para la innovación.

1.1 Diseño del estudio

En materia de formación en servicio de educadores encontramos tendencias diversas, entre ellas, la capacitación institucional, el entrenamiento y la investigación. Una primera revisión bibliográfica muestra que el uso de la investigación en la educación de profesores está asociado a controversias y que se trata de una discusión no acabada. Un conjunto de profesionales, estudiosos y académicos alrededor del mundo se orientan por esta última (la investigación) como una estrategia de formación para maestros, pero no hay una sola línea, sino varias posiciones y propuestas conceptuales, entre las que se pueden mencionar:

- pedagogía crítica (Giroux 1990);
- investigación acción (Elliot 2005, Carr y Kemmis 1988, Stenhouse 1985) (Cordero et. al. 2005);
- enseñanza reflexiva (Perrenoud 2004);
- enseñanza basada en evidencias (Hargreaves 2007);
- investigación educativa como herramienta de formación (Imbernón 2002, 2004 y 2007a y 2007b).

Se encuentran diferencias epistemológicas y metodológicas entre los distintos enfoques que aplican la investigación como estrategia, pero todos coinciden en reconocer la necesidad de hacer cambios en la carrera docente y en asignar al

docente en servicio el rol de investigador, por tanto, observador riguroso y crítico de los procesos y resultados de su práctica.

El diseño de investigación corresponde a un estudio de caso. Es de corte cualitativo, y tiene como sujetos a las profesoras y practicantes que trabajan en la Asociación Promotora de Educación Inicial La Casa Amarilla en el año 2008, y las directoras de las escuelas que conforman Red Solare Perú en ese año. Resulta importante señalar que la investigadora a cargo del presente estudio laboraba dentro de la misma organización durante el desarrollo de éste, por lo cual se propone una reflexión acerca de lo que significa posicionarse como observador desde dentro del grupo al cual el investigador pertenece, en el marco propuesto por Moral Santaella en su discusión sobre la reflexividad y la validez en la investigación cualitativa. La autora plantea que el conocimiento es construido entre el investigador y los sujetos participantes en el estudio, en un proceso continuo de diálogo y negociación, a lo largo del cual no solo se descubren aspectos de la realidad sino también se modifica la identidad de los participantes (Moral 2006). Para contar con los elementos necesarios para este análisis, se lleva una bitácora a lo largo del proyecto, donde el investigador registra sus observaciones e interpretaciones. Adicionalmente, en cada protocolo de observación se incluye un registro sobre la participación del observador en la sesión o reunión observada, donde se registran sus intervenciones, si es que las hubiera, y sus interpretaciones.

Para el desarrollo de la investigación, se emplea información primaria, recolectada a partir de entrevistas y observación directa. Así como información secundaria: fundamentalmente la documentación producida en y por las instituciones estudiadas. En el anexo n°1 se incluye una presentación esquemática de las fuentes utilizadas y el porqué de su selección. En el anexo n° 4 se incluye una de las piezas de documentación revisadas para este estudio.

En resumen:

- se analizan 7 documentos institucionales;
- los sujetos participantes en el estudio (docentes y coordinadores) responden a 11 entrevistas; y
- forman parte en 29 sesiones de trabajo observadas a lo largo de un año en LCA (de las cuales, 18 son clases con niños, 9 corresponden a reuniones de interaprendizaje entre docentes, y 2 son exposiciones públicas de proyectos de investigación realizados en aulas de la asociación educativa).

La triangulación de información se realiza entre distintas fuentes y también entre los distintos instrumentos.

El análisis de los registros se realiza utilizando el programa ATLAS_ti, con el propósito de organizar y reducir la información para identificar las categorías conceptuales más relevantes.

Las entrevistas inician en el mes de septiembre de 2007 y continúan a lo largo del 2018. Las observaciones directas se realizan en dos momentos distintos del tiempo. El primer conjunto de observaciones coincide con el inicio del año, cuando las profesoras y practicantes nuevas participan en un proceso de inducción a los principios y prácticas de trabajo de la institución. Las observaciones siguientes se realizan en distintos momentos del año, y se apoyan en una selección de fotografías y grabaciones de video del archivo institucional, seleccionadas en los meses de mayo, octubre y diciembre. Se busca de esta manera recoger las percepciones de entrada de aquellas maestras noveles que iniciaron sus labores en el centro estudiado en enero de 2008, así como sus prácticas, y recoger sus percepciones más adelante en el año, transcurrido un tiempo de práctica, para poder analizar si se han dado cambios durante la experiencia.

Los instrumentos utilizados consisten en guías de observación del trabajo en aula y guías de observación de reuniones, así como guías semi estructuradas de entrevista. La información se recoge por diversos medios electrónicos: grabaciones de audio, fotografías y grabaciones de video. Resulta relevante señalar que las videograbaciones de las primeras cinco semanas de observación del trabajo en aula son realizadas por la investigadora. Los registros tomados del archivo institucional en los meses siguientes consisten en grabaciones de video realizadas por las mismas profesoras, por la coordinadora pedagógica y por la tallerista. Se realiza una selección intencional del repositorio de videograbaciones archivadas en el centro de documentación de la institución educativa. Los criterios para la selección del material de archivo fue que pudiera apreciarse la disposición del ambiente educativo, que lograra escucharse claramente la voz de la profesora y se pudiera comprender sus acciones al mirar el video, además debían corresponder a grabaciones hechas dentro del contexto de los proyectos de investigación pedagógica como parte de la rutina cotidiana que las profesoras tienen de recoger registros de su trabajo. Se descartaron, por lo tanto, aquellas

filmaciones donde solamente se escuchaba la voz de los niños mas no de la maestra, fragmentos muy cortos que no proporcionaban suficiente información y grabaciones referidas a otros momentos del día en el centro educativo tales como momentos de cuidado corporal, momentos de transición, o momentos de juego en el patio

El anexo N°2 presenta los protocolos de entrevista y de observación utilizados, con el detalle de criterios registrados. En el anexo n°3 se explica a qué dimensión sirve cada uno de los instrumentos seleccionados, con lo cual se puede ver gráficamente que todas están cubiertas por varias fuentes. Esto permite contrastar información de distintos orígenes con la finalidad de enriquecer el análisis.

A continuación, se presenta una descripción del contexto donde se realiza el estudio, y se discuten las preguntas y objetivos de investigación, sobre la base de las tendencias regionales de las décadas de 1990 y 2000 en materia de formación de docentes en servicio.

1.2 Contexto, preguntas y objetivos de investigación

En cuanto al caso seleccionado, la Asociación Promotora de Educación Inicial La Casa Amarilla (LCA) es una organización privada ubicada en la ciudad de Lima. Utiliza lo que algunos autores llaman "investigación pedagógica" (Krechevsky, Giudici y Rinaldi 2001; también Forman y Fyfe 1998) como estrategia de formación permanente (y cotidiana) tanto para los miembros de su equipo docente como para el equipo de estudiantes de educación inicial de último ciclo que se encuentran realizando su práctica profesional en el nido. Esta asociación forma parte de una red, a la fecha conformada por cuatro organizaciones privadas de la ciudad de Lima, llamada Red Solare Perú (antes Asociación Reggio Emilia Perú), inserta en la Red Solare Latinoamérica, y todas ellas al alero de la asociación internacional *Reggio Children*. Estas redes abogan por crear una nueva cultura profesional en torno a la docencia en educación inicial. El uso, perfeccionamiento y divulgación de la investigación pedagógica es una de las herramientas que utilizan para lograr este propósito. Cada proyecto de investigación exige a los educadores enfocarse durante varios meses en un proceso de estudio alrededor de un conjunto de problemas y preguntas

específicas, que están vinculadas directamente a situaciones cotidianas de enseñanza-aprendizaje.

El proyecto educativo de LCA toma como referente el uso que se le da a la investigación pedagógica en las escuelas de educación inicial de Reggio Emilia, proyecto municipal italiano con cuarenta años de maduración, que ha despertado interés e inspirado numerosos estudios (Edwards, Gandini y Forman 1998, Hoyuelos 2004). Algunos de éstos están específicamente enfocados en analizar el uso de la investigación en la formación de maestras de educación inicial (Mardell 2003).

Esta tesis recoge el sentido que tiene para los actores del proyecto educativo usar una estrategia de este tipo en su contexto, y estudiar qué tipos de cambios experimentan las profesoras en sus concepciones y prácticas educativas, respondiendo las siguientes preguntas:

- ¿Qué caracteriza a la propuesta de formación de docentes en servicio en Red Solare Perú y cómo se lleva a la práctica en el caso de la asociación promotora de educación inicial La Casa Amarilla?

Esta pregunta busca indagar si las maestras de los nidos que conforman Red Solare Perú utilizan la investigación pedagógica en su propuesta de formación. Si en la Red este enfoque es entendido como formación en servicio y cómo es caracterizado al interior de estas instituciones. En el caso específico de La Casa Amarilla, se recoge información adicional para describir cómo se lleva a la práctica la investigación pedagógica -y su papel en la formación docente- en el año 2008.

- ¿Existe una vinculación entre la propuesta de formación de La Casa Amarilla y el proyecto pedagógico de esta institución educativa? ¿En qué consiste este vínculo?

Con esta pregunta, se busca explorar si existen relaciones conceptuales entre los principios del proyecto pedagógico institucional y la propuesta de formación de docentes en servicio, y en qué aspectos se expresa dicha vinculación. Se recoge cuáles son los referentes teóricos y experiencias previas que sirven de influencia e inspiración para el diseño de la propuesta de formación utilizada en esta institución educativa.

- ¿Cuáles son las condiciones necesarias con las cuales cuentan las maestras para poder realizar investigación pedagógica?

Esta pregunta explora si hay un conjunto de recursos tecnológicos, académicos y organizativos que la institución educativa pone a disposición de las docentes para que ellas puedan hacer investigación de manera cotidiana y cómo son utilizadas durante la realización de funciones.

- ¿La investigación pedagógica contribuye con el desempeño cotidiano de las docentes?, ¿de qué manera?

Para el presente estudio, como desempeño cotidiano se toma en cuenta, específicamente, la imagen del niño que muestra la docente, tal como se revela en sus expresiones verbales y en la presentación del material educativo; cómo utiliza el lenguaje oral al dirigirse a niños y niñas; su capacidad de escucha a los alumnos; y las concepciones que manifiesta acerca de su propio rol.

En concordancia con lo señalado, los objetivos que se persiguen con el estudio son:

- Describir la propuesta de formación de las escuelas miembros de Red Solare Perú. Describir en profundidad la propuesta de formación de La Casa Amarilla, dando cuenta específicamente de sus aspectos operativos, así como de los fundamentos epistemológicos y teóricos, e identificando qué experiencias previas fundamentan la propuesta.
- Analizar si la propuesta de formación utilizada en LCA se vincula con los principios del proyecto educativo de esta institución, y en qué aspectos se expresa dicha relación.
- Analizar las características organizacionales que hacen viable la utilización de la investigación pedagógica como estrategia de formación en servicio para este grupo específico de maestras de educación inicial.

- Identificar las contribuciones de la investigación pedagógica al desempeño cotidiano de las docentes de LCA, específicamente en su imagen del niño tal como se revela en sus expresiones verbales y en la presentación del material educativo; lenguaje al dirigirse a niños y niñas; capacidad de escucha; y concepción acerca de su propio rol.

Una reflexión que inspira esta investigación, aunque ambiciosa para los límites del presente estudio, es aportar a comprender qué necesitamos hacer para que en el largo plazo el sistema educativo peruano cuente -en aquellas localidades donde esta visión sea pertinente- con escuelas donde podamos ver que las maestras en el nivel de educación inicial:

- son profesionales competentes en su área específica de desempeño y los especialistas que están en mejor capacidad de escuchar a los niños y niñas menores de seis años;
- que periódicamente y de manera pública rinden cuenta a sus respectivas comunidades educativas (familias y colegas) de los procesos y resultados de su labor;
- que actúan sobre la base de una ética, una perspectiva estética y también política de su profesión;
- que conciben su labor docente como un proceso de formación y reflexión permanente que les permite profundizar en conocer las necesidades de los sujetos con quienes trabaja, así como alimentarse de los resultados de la investigación¹, para reformular sus propias prácticas;
- que se involucran activamente en equipos colegiados de trabajo y en redes, con la finalidad de intercambiar experiencias, pero también para pensar cuál es la educación inicial que sus localidades necesitan y formular proyectos educativos para esta etapa de la vida que tengan sentido para los niños y niñas, para sus familias y sus comunidades.

¹ La investigación educativa, pero también la investigación social, psicológica, antropológica, artística y epistemológica, con una perspectiva interdisciplinaria.

Sería simplificar la realidad decir que se puede responder a esa visión solo desde una vía de acción. Lo que este estudio pretende hacer es un aporte desde el punto de vista de la formación en servicio de los profesores de educación inicial, sin pretender que la sola acción en este campo sea suficiente para resolver los problemas de la educación inicial. Por el contrario, se reconoce que el sistema educativo, y específicamente el nivel inicial, es una realidad compleja y que por lo tanto requiere miradas e intervenciones complejas.

El estudio resulta relevante en el momento actual particularmente porque -como se detallará más adelante- la formación en servicio hasta ahora ha sido ofrecida principalmente desde un solo modelo: la capacitación externa a la escuela. Algunos estudios revisados (Aguerrondo y Vezub 2011; Saravia y Flores 2005; Vaillant 2004, 2007 y 2016; Vezub 2005) señalan las limitaciones que ha significado para el sistema educativo en Perú y en la región Latinoamericana el haberse restringido a este modelo, en desmedro de otras opciones complementarias. El diseño de los programas de capacitación ha sido centralizado, por lo tanto, sus objetivos, competencias de salida y contenidos han estado definidos a priori. La descentralización ha sido solo de carácter administrativo, y no ha significado una diversificación de la oferta para responder a necesidades específicas de las instituciones educativas.

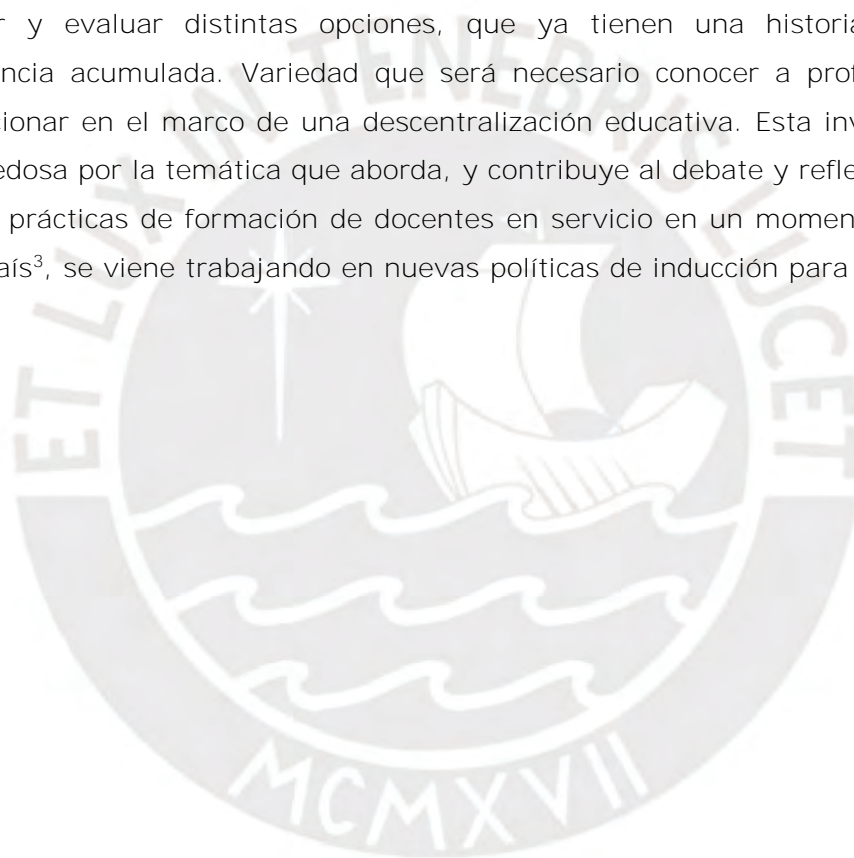
Lo que se busca con esta tesis es identificar y analizar un modelo distinto, la investigación pedagógica, como estrategia de formación permanente de maestras en servicio, y estudiar cómo se desenvuelve una institución de educación inicial determinada -La Casa Amarilla- que ha asumido una organización en función de hacer viable el modelo. Cabe señalar que modalidades cercanas a este tipo de formación actualmente son utilizadas por un número de escuelas en el país², aunque han sido escasamente estudiadas. Los resultados de algunos de estos casos, que sí han sido evaluados, dan pistas alentadoras por lo que se justifica realizar esfuerzos por estudiar otros casos paradigmáticos.

Adicionalmente, la formación en servicio ha sido abordada, según indican los estudios revisados (Aguerrondo y Vezub 2011; Montero *et al* 2004; Montero y Carrillo 2017, Saravia y Flores 2005; Vaillant 2004, 2007 y 2016; Vezub 2005) como algo que ocurre fuera de la institución educativa y en momentos

² Entre ellos, se pueden revisar las experiencias del PROMEB, en Piura; las experiencias del Centro Andino de la Universidad Peruana Cayetano Heredia; las experiencias de TAREA y APRENDES; así como -desde otra perspectiva- las propuestas de Fe y Alegría.

determinados de la carrera del docente. Esta tesis analiza una modalidad distinta: una formación que se desenvuelve de manera cotidiana al interior de la institución educativa, con participación de todo el equipo docente y directivo, y que incluye a la investigación como parte de su rol habitual. Una opción donde la teoría y la práctica están íntimamente vinculadas.

En un universo de diversidad como el peruano, sorprende ver que aún se insista en un solo modelo de formación en servicio, como si fuera de aplicación universal y respondiera a todo tipo de necesidades. Estudios como éste son importantes porque aportan a comprender la variedad de opciones que existen en materia de formación de docentes en servicio y brindan la oportunidad de conocer y evaluar distintas opciones, que ya tienen una historia y cierta experiencia acumulada. Variedad que será necesario conocer a profundidad y promocionar en el marco de una descentralización educativa. Esta investigación es novedosa por la temática que aborda, y contribuye al debate y reflexión sobre nuevas prácticas de formación de docentes en servicio en un momento en que, en el país³, se viene trabajando en nuevas políticas de inducción para la docente novel.



³A través de la Dirección de Formación de Docentes en Servicio – DIFODS, cuya creación es posterior a la fecha en que se realizó el levantamiento de información y marco conceptual para esta tesis.

1.3 Tendencias regionales en la formación de docentes en servicio

El estudio se inserta en un contexto histórico particular, trama de procesos fundamentales en marcha como la descentralización de la educación, los programas piloto de municipalización, la promulgación de la Ley de Carrera Pública Magisterial⁴. Hitos importantes, que coinciden con un momento de desencanto y cuestionamiento público al sistema, no solo por los resultados de las evaluaciones nacionales e internacionales a los logros educativos, sino por la percepción de las mismas comunidades de la poca pertinencia de las escuelas para responder a las necesidades actuales y futuras de los niños y jóvenes del país. Todo ello enmarcado en un conjunto de convenios⁵ y compromisos que el Estado peruano ha asumido internacionalmente y que obligan al Estado mismo y a la sociedad peruana en su conjunto a realizar esfuerzos específicos para construir un sistema educativo que responda a las necesidades de todas y todos los peruanos, incluyendo a la formación docente como una de las vías de acción. Dichos compromisos se han traducido en leyes y normas. Específicamente en el nivel de educación inicial, el contexto normativo en el momento que se lleva a cabo este estudio propone como meta la universalización del acceso, tanto en el segmento de 3 a 5 años como en el de 0 a 2. No solo la Ley General de Educación⁶, sino también el Proyecto Educativo Nacional⁷, ponen a este nivel educativo en el centro del escenario. Parece tratarse de un momento crítico para dirigir la mirada hacia la educación inicial⁸.

Específicamente en el campo de la formación de docentes en servicio, del cual se ocupa este estudio, nos encontramos en un momento que vale la pena detenerse a discutir. Una revisión de los programas de formación en servicio de las últimas décadas (1970 a 2000), de sus evaluaciones, y de las acciones de formación actualmente en curso, muestra cambios de orientación de una década a otra,

*Para profundizar sobre las condiciones de la Carrera Pública Magisterial, puede revisarse la web del Ministerio de educación, <http://www.minedu.gob.pe/reforma-magisterial/ley-reforma-magisterial.php> Sobre los procesos de descentralización y piloto de municipalización, puede revisarse Caycho y Castellanos (2009), Muñoz (2013) y Guadalupe et al (2017)

⁵ Tales como el Plan Nacional de Educación Para Todos 2005-2015, puede revisarse el repositorio del Ministerio de Educación <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/323>

Y los Objetivos del Milenio, posteriormente, los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Puede revisarse la página web de las Naciones Unidas, <https://bit.ly/2qk9f28>

⁶ Artículos 10, 12 y 36 de la Ley General de Educación, N° 28044 http://www.minedu.gob.pe/p/ley_general_de_educacion_28044.pdf

⁷ PEN (2006) Proyecto educativo nacional al 2021. La educación que queremos para el Perú, Consejo Nacional de Educación, <http://www.cne.gob.pe/uploads/proyecto-educativo-nacional/version-pen/pen-oficial.pdf>

⁸ PEN (2018) Proyecto educativo nacional al 2021. Balance y recomendaciones 2017-2018. Lima: Consejo Nacional de Educación. <http://www.cne.gob.pe/uploads/publicaciones/publicacion/2018/balance-pen-2017-2018.pdf>

coincidentes con cambios en las concepciones políticas que caracterizaron a cada momento. Sin embargo, a pesar de los cambios, pueden identificarse algunas tendencias, que describo a continuación.

En el momento en que se realiza este estudio, la gran mayoría de oportunidades de formación para docentes de inicial corresponde a cursos presenciales de capacitación, muchas veces de carácter masivo (Cuenca 2002). Saravia y Flores (2005) comentan los estados del arte de la formación docente en diez países de la región, realizados a partir del convenio interinstitucional suscrito el año 2003 entre el Programa de Educación Básica de la Cooperación Alemana (PROEDUCA-GTZ), y la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (UNESCO/OREALC). Los documentos fueron elaborados por un grupo de consultores a quienes se encargó recoger información y analizarla por grupos de países. Perú fue incluido en un grupo junto a Bolivia y Paraguay. En sus comentarios acerca de la formación en servicio, Saravia y Flores reconocen esta tendencia y detalla algunas de las limitaciones del modelo: "Se observa que hay una predominancia de cursos, mayoritariamente de corta duración y pocas veces ligados a un desarrollo articulado y coherente con las necesidades de desarrollo profesional de los docentes." (Saravia y Flores 2005, p. 49) En este modelo, los docentes, sin importar sus años de experiencia- se convierten en estudiantes, y "son capacitados" por un equipo de formadores. El capacitador es el experto y el maestro es quien está en déficit y debe corregir aspectos de su desempeño o llenar carencias en sus conocimientos o en sus habilidades básicas (Vaillant 2004, p. 21). Isabel Flores critica el uso de la capacitación como "estrategia fundamental, que en algunos países ha sido casi la única. Esta situación podría estar sugiriendo una mirada inmedatista, que responde a urgencias planteadas por las coyunturas y/o podría ser entendida también como una mirada poco profunda de la problemática docente" (Saravia y Flores 2005, p. 49)

El diseño de las capacitaciones se realiza de manera centralizada, en base a diagnósticos generales de necesidades, y está a cargo de expertos. El lenguaje utilizado por los programas afirma que los docentes requieren "ser capacitados" o "ser actualizados". Los objetivos de los cursos son definidos de manera remedial, para resolver los problemas identificados en los diagnósticos. Todos los objetivos y competencias de salida están definidos a priori, y responden al juicio de los expertos. Aunque se menciona de manera explícita la necesidad de descentralizar la oferta de formación, dicha descentralización se refiere

solamente al ámbito administrativo, mas no a los aspectos de diseño ni definición de necesidades.

El principal incentivo para participar en las oportunidades de capacitación consiste en acumular puntos para la carrera magisterial, y en obtener certificados y títulos a nombre de las instituciones formadoras. Estos representan estímulos de carácter externo que apelan a la motivación extrínseca, y fortalecen una cultura credencialista en desmedro de una formación pertinente y que aporte al cambio profundo de identidad de los docentes, a su desarrollo personal y a su profesionalización (Cuenca y Stojnic 2008).

El rol esperado de los maestros por parte de los programas de capacitación ha ido cambiando, de un rol "político" propio de la década del 70 a un rol técnico, propio del discurso de los 90. En ambos casos, su formación responde a reformas específicas, a las cuales los docentes deben adecuarse. Flores señala que, en el caso de Perú, las propuestas de capacitación docente han sido desarrolladas para que se adecuen "a los cambios propuestos en las reformas" (Saravia y Flores 2005, p. 46). Por su parte, Lea Vezub la denomina "**concepción "instrumental" de la capacitación**", es decir el desarrollo de programas de perfeccionamiento cuyo principal objetivo era lograr la implementación de las reformas educativas y la aplicación de los nuevos lineamientos curriculares" (Vezub 2005, p. 38).

Las críticas a las limitaciones del modelo de la capacitación no son recientes, y han conducido a algunos cambios en el sistema, al menos de manera declarativa. Un ejemplo de ello es el Plan de Formación en Servicio 2006 para el nivel de Educación Inicial. Este Plan era parte del Programa Nacional de Formación en Servicio, el cual era organizado, dirigido, asesorado y evaluado por la Dirección Nacional de Educación Superior y Técnico Profesional (DINESUTP)⁹, a través de la Dirección de Educación Superior Pedagógica (DESP) del Ministerio de Educación.

El Plan de Formación en Servicio 2006 para el nivel de Educación Inicial, preparado en el marco del Programa Nacional de Emergencia Educativa,

⁹ La Dirección General de Educación Superior y Técnico-Profesional es responsable de formular, proponer y orientar la política pedagógica para la Educación Superior en la formación inicial y en servicio en los ámbitos pedagógico, tecnológico y artístico, así como en la Técnico-Productiva; y coordinar con el Sistema Universitario. Depende del Viceministerio de Gestión Pedagógica. Se puede revisar la Resolución Directoral 083-2014, para más información. <https://bit.ly/2CeagyT>

reconocía la necesidad de contextualizar las ofertas de formación: "Las conclusiones de las acciones de formación en servicio ejecutadas por la DESP en los tres niveles educativos en los últimos años, coinciden en señalar que los profesores tanto de las áreas urbano marginales como rurales se enfrentan cada día a nuevos retos, los que sólo pueden ser superados cuando cuentan con una formación que responda a la diversidad de los diferentes aspectos del contexto en el que laboran." Y por ello pretende: "Diversificar y descentralizar las acciones de formación en servicio para: - responder a las necesidades y demandas de los directores y profesores de las HIEE y Profesoras Coordinadoras de PRONOEI que atienden programas para niños y niñas de 3, 4, y 5 años, de los ámbitos seleccionados; - favorecer su autonomía en la gestión de los procesos de su propia formación." (Minedu 2006, p. 4)

Otro ejemplo de un cambio en las tendencias -que no tuvo continuidad- consiste en la creación de los Centros Amauta (Montero y Carrillo 2017). El Centro Amauta era el órgano técnico regional del sistema de formación continua y era responsable de la gestión de esta formación a nivel regional (Moreno 2006). Al interior de las instancias descentralizadas del sector articulaba la oferta regional y nacional de programas de formación a las demandas de su región. Los Centros Amauta Piura, San Martín y Amazonas son los tres Centros Pilotos que se crearon a partir del año 2005, con financiamiento del Banco Mundial. Fueron creados para potenciar la profesionalización docente a fin de contribuir al mejoramiento de la calidad de los aprendizajes, superar la crisis de la escuela pública y recuperar la función social del maestro como agente de innovación y cambio social y educativo. Los Centros Amauta no pasaron de la fase piloto de implementación, el abandono de esta iniciativa es una señal más en el retroceso de las políticas de formación de los profesores en servicio.

Durante la etapa de diseño y levantamiento de información del presente estudio, se encontraba en ejecución el Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente 2007-2011 (PRONAFCAP). Al comparar los intentos de cambio recién señalados, con la propuesta del PRONAFCAP, se hace evidente que este programa nacional se opone a las iniciativas de cambio de modelo de formación y vuelve a las tendencias descritas anteriormente. Las razones para esta afirmación se resumen en que el PRONAFCAP responde a un modelo centralizado, diseñado por expertos, para maestros en déficit (Montero y Carrillo 2017; Rodríguez 2010). El programa define de antemano todos los objetivos, contenidos y competencias de salida que los docentes deben lograr en la capacitación: la única diferenciación se hace en función de las notas obtenidas

en la evaluación nacional docente, y consiste en una diferencia de horas dedicadas a cada contenido curricular. Son expertos de universidades los encargados de ofrecer los cursos: las universidades están definidas, al menos en el papel, como el único agente formador. Solamente están autorizados a participar en los cursos de capacitación aquellos maestros y maestras que rindieron la prueba nacional de evaluación docente en el 2007¹⁰.

Si estas características constituyen una vuelta atrás, este nuevo (o antiguo) rumbo nos alejaría de lo que algunos investigadores consideran que está ocurriendo en otros países de Latinoamérica: la búsqueda por ampliar la variedad de opciones y acercar la oferta de formación a las necesidades de las instituciones educativas específicas; con una mayor autonomía de los docentes en la definición de sus necesidades de formación y en el diseño de su línea de carrera. Woolfolk (2006) revisa numerosos estudios y concluye que el desarrollo profesional continuo requiere un aprendizaje sostenido, de largo plazo, basado en investigaciones locales acerca de preguntas significativas para los docentes. Y recomienda programas de formación que sean continuos, frecuentes y colaborativos; que incluyan entrenamiento, práctica y retroalimentación; que se ubiquen en la escuela y refuercen el que los profesores se hagan preguntas e investiguen; que incluyan enfoques constructivistas; y que reconozcan a los profesores como profesionales (Woolfolk, Davis y Pape 2006, p. 728).

En un estudio comparativo, Vezub observa -en algunos países de Latinoamérica- una tendencia emergente a promocionar "la participación directa de los docentes en la decisión y organización de las ofertas de capacitación" (Vezub 2005, p. 39), que se lleva a la práctica mediante una combinación de estrategias y modalidades de organización. Algunos ejemplos de ello son las redes de maestros, los microcentros y la expedición pedagógica nacional en Colombia o los centros de maestros en México (De Andreaca 2003).

Vezub encuentra que en todos los países incluidos en su estudio¹¹ las capacitaciones de alcance nacional conviven con estrategias de los gobiernos

¹⁰ En los años posteriores al recojo de información para el presente estudio, y antes de su publicación, se vienen dando cambios en la institucionalidad para la formación de docentes en servicio. En el Ministerio de Educación se crea la DIFODS, Dirección de formación de docentes en servicio, y hacia el año 2015 se formula una **Política Integral de Desarrollo Docente que "tiene el objetivo de promover la innovación y el desarrollo del conocimiento pedagógico, así como generar el compromiso de los docentes con su propio desarrollo profesional"** (<http://www.minedu.gob.pe/p/politicas-docencia-presentacion.html>) Adicionalmente se han desarrollado los Lineamientos de Política de Formación Docente en Servicio (Minedu <https://bit.ly/2EPmMoD>) (Montero y Carrillo 2017)

¹¹ Los países incluidos en el estudio son: Colombia, México, Estados Unidos y España.

intermedios, con un énfasis en localizar la competencia de la formación continua en las instancias de gobierno regional. La investigadora atribuye estas iniciativas de cambio a la evaluación de los escasos resultados que ha tenido en los países estudiados la visión instrumental y centralizada de la capacitación. Ella identifica una tendencia a pasar de "modelos masivos y homogeneizantes hacia estrategias más diversificadas y adaptadas a necesidades y características de colectivos docentes específicos. Ya sea que estas se basen en etapas específicas del desempeño / carrera docente o en contextos de actuación particulares..." (Vezub 2005, p. 40)

Otra tendencia emergente identificada por la autora es ofrecer una formación dirigida a equipos de docentes, que trabajan juntos en la institución educativa o en instituciones similares. Este aspecto significa una diferencia considerable con respecto al modelo de la capacitación externa, que se centra en el docente individual y aislado de su lugar de trabajo. La nueva tendencia es a que los programas se centren en la escuela, en colectivos o comunidades profesionales **específicas. Según la investigadora citada, "la escuela es concebida como espacio de aprendizaje y lugar privilegiado para el desarrollo profesional docente"** (op.cit., p. 40). Esto conlleva una valoración de la práctica como fuente de aprendizaje y reflexión, con lo que se crean dispositivos que revierten la clásica relación jerárquica entre expertos y docentes.

Entre otras tendencias, Vezub señala que, en los países incluidos en su estudio, se comienza a valorar la motivación intrínseca y a combinar una variedad de estímulos internos y externos en los sistemas de incentivos para la formación permanente. Es así como se incorporan el valor a la propia formación y desempeño, la participación en innovaciones, el trabajo colaborativo; disponibilidad de tiempo para formarse, licencias especiales, documentación y publicación de experiencias, entre otras.

La propuesta de formación permanente de LCA parece coincidir en algunos aspectos con estas tendencias emergentes. Estudiar a fondo sus prácticas puede brindar información útil para saber qué pasa cuando se utiliza la investigación pedagógica en el medio local, con maestras de inicial que se encuentran en sus primeros años del ejercicio de sus carreras, así como con estudiantes universitarias de último ciclo que se encuentran realizando su práctica profesional en dicha escuela. Resulta importante señalar aquí que hasta ahora la educación ofrecida por asociaciones privadas ha sido escasamente estudiada, a

pesar de tratarse de un espacio de heterogeneidad, y a pesar de los vínculos que en realidad hay entre la educación pública y la privada, en especial en zonas urbanas. Un ejemplo de esta permeabilidad está en el hecho de que los mismos profesores trabajan tanto en escuelas públicas como privadas (Montero et. al. 2004). También se observa que maestras trabajando en el sector privado, son nombradas como docentes en instituciones públicas, después de aprobar las evaluaciones para ingresar a la carrera magisterial. En segundo lugar, son las mismas instituciones formadoras quienes proveen de docentes tanto al sector público como al privado. Otro ejemplo, consiste en el tránsito de los alumnos mismos, quienes pasan de una a otra, de acuerdo con las posibilidades y decisión de sus familias, y según las opciones que se ofrecen en sus localidades.

Pareciera haber una visión de la escuela pública y la privada como compartimentos estancos. Con esta división -usando las palabras de Patricia Ames¹²- no solo perdemos, sino que nos equivocamos. Cometemos un error, porque las experiencias de alumnos, padres, madres y docentes acercan ambos sectores, que -además- se inspiran en el mismo currículo. Y, además, perdemos la oportunidad de generar espacios de diálogo e intercambio de experiencias entre un espacio y otro, que, al fin y al cabo, tienen un propósito, unos principios y unas formas de trabajo compartidas. El presente estudio es un aporte para cuestionar tales divisiones.

En el capítulo siguiente, se proporcionan elementos conceptuales que alimentan la discusión sobre la formación de docentes en servicio, específicamente en el nivel de educación inicial, y se introduce la investigación pedagógica como una estrategia en este campo.

¹² Patricia Ames, comunicación personal, agosto 2008.

CAPÍTULO 2

APORTES CONCEPTUALES A LA DISCUSIÓN SOBRE FORMACIÓN EN SERVICIO Y EDUCACIÓN INICIAL

En el segundo capítulo se pone el foco en qué dice la teoría sobre los procesos que siguen los educadores en su desarrollo profesional. El propósito es analizar los elementos fundamentales de estos procesos, relacionándolos con las tendencias que ha mostrado la formación de docentes en servicio en el Perú. Más adelante en el apartado se presenta a la investigación pedagógica como una alternativa formativa que enfatiza la reflexión continua en y desde la práctica, y la colaboración entre educadores. Específicamente se analizan los aportes de la filosofía reggiana en este campo.

2.1 La maestra de inicial en el Perú: descripción general de la formación y etapas en el desarrollo profesional del docente

De acuerdo con lo señalado en la Ley General de Educación, el nivel de educación inicial forma parte de la educación básica regular y atiende a los niños hasta los cinco años. Esto expresa la valoración y el reconocimiento del derecho a la educación desde el nacimiento, pero, al mismo tiempo, significa un proceso de institucionalización de la infancia temprana que es necesario estudiar y comprender. El Proyecto Educativo Nacional al 2021 (Consejo Nacional de Educación 2006) comienza su análisis estableciendo que la primera infancia es prioridad nacional, declaración que acompaña con un conjunto de objetivos y estrategias de acción para los niveles iniciales. Ambos documentos, junto al Plan Nacional de Acción por la Infancia y Adolescencia (PNAIA) 2002 - 2010¹³, señalan la importancia que tiene la formación de los docentes y los reconocen como actores relevantes dentro del sistema, y uno de los factores que influye sobre los logros de aprendizaje.

¹³ Documento vigente cuando se realiza el levantamiento de información para esta tesis. Actualmente, está en vigencia el PNAIA 2012 - 2021.

En el Perú la educación inicial es ofrecida desde el sector privado y el sector público. Ambas se imparten a través de dos modalidades: escolarizada y no escolarizada. El presente estudio se inscribe dentro de la educación inicial escolarizada, que se ofrece desde el sector privado.

En la modalidad escolarizada pública (impartida en las IEI¹⁴), el servicio educativo está a cargo de personal docente. En la modalidad no escolarizada (ofrecido por los PRONOEI¹⁵), la responsabilidad es compartida entre promotoras educativas comunitarias, quienes atienden directamente a los niños; y profesoras coordinadoras, quienes orientan la labor de las primeras. Los PRONOEI atienden a niños de 3 a 5 años. Esta alternativa, por su cobertura y flexibilidad, es tan importante como la escolarizada en la atención a niños, especialmente en zonas alejadas. Gracias a la contribución de padres y comunidad, la cobertura es amplia con costos bajos. Datos de 1999 indicaban que existían mayor cantidad de programas no escolarizados que centros educativos de modalidad escolarizada. En el año 2006 el sistema educativo atiende a 265772 niños de 3 a 5 años en programas no escolarizados y 841759 niños del mismo rango etario en instituciones educativas de modalidad escolarizada pública y privada (Minedu, censo escolar 2006). Al año 2014 el sistema educativo atiende a 156414¹⁶ niños de 3 a 5 años en programas no escolarizados y 1252062 niños del mismo rango de edad en instituciones educativas de modalidad escolarizada pública y privada (Guerrero y Demarini 2016, p. 180).

Por su parte, el sector privado presenta heterogeneidad en cuanto a características de los centros y de los servicios ofrecidos, y de los recursos disponibles. Así, por ejemplo, se extienden -principalmente en la ciudad de Lima y en menor medida también en otras regiones del país- centros de educación inicial de gestión privada, similares a los públicos, que atienden a la población entre 3 y 5 años en modalidad escolarizada. En estas instituciones la docente tiene un rol fundamental en la provisión del servicio educativo.

A continuación, se revisan cuáles son las etapas en el proceso de desarrollo profesional de los educadores, con especial énfasis en las experiencias de la docente novel.

¹⁴ Institución de educación Inicial

¹⁵ Programa no escolarizado de educación inicial

¹⁶ La reducción en la cantidad de niños atendidos en PRONOEI responde a una política nacional, para reconvertir los programas no escolarizados en instituciones educativas, que ofrecer un servicio con mejor calidad y resultados de aprendizaje.

2.1.1 Etapas en el desarrollo profesional del docente

Los investigadores en educación han estudiado los efectos que los docentes, sus conocimientos, sus creencias e interacciones ejercen sobre el aprendizaje de los estudiantes, y sobre las propias capacidades del profesor para aprender, en distintos momentos de su carrera¹⁷.

Autores como Imbernón y Marcelo señalan la utilidad de distinguir la etapa en la cual se encuentra un educador en su carrera, antes de continuar con el análisis acerca de su formación. Imbernón (2007a) diferencia entre profesor novel y profesor experimentado. El autor señala que la primera etapa incluye los tres (a cinco) primeros años de ejercicio, y puede dividirse en una primera fase de **“umbral” (primeros seis meses) y una siguiente fase de “crecimiento”**. El profesor experimentado ya ha pasado por esta etapa de socialización inicial y su desarrollo profesional irá por uno u otro camino dependiendo del enfoque y visión que su entorno social e histórico le ofrezcan acerca de su rol.

El profesor novel, en cambio, se encuentra en un momento de inducción y socialización, en el cual se integra como parte de un colectivo profesional. Es reconocida como una etapa de desconcierto e inestabilidad, a veces vivida con angustia o incertidumbre, debido a las brechas entre la formación teórica previa y los retos de la práctica cotidiana (Vaillant 2016, p. 6). Se ha observado una tendencia, en esta etapa, a solucionar las situaciones por medio de la observación y del aprendizaje vicario o imitación de los profesionales cercanos, sin que necesariamente medie una reflexión previa sobre estas prácticas. Imbernón recurre a Giroux para explicar que estos son momentos en que el poder, la racionalidad y los principios de autoridad del entorno son relevantes. Aunque algunos investigadores señalan que las concepciones previas acerca de lo que es la docencia, adquiridas durante una larga experiencia previa dentro del sistema educativo, pueden prevalecer y exteriorizarse en el aula en esta primera etapa.

El autor señala que en los primeros años se asumen las “pautas de la cultura profesional del profesorado” (Imbernón 2007a, p. 59) por medio de prácticas formales e informales dentro del centro educativo. Dependiendo de las condiciones en que se dé, puede tener resultados negativos, como abandonar la

¹⁷ Woolfolk et. al. (2006) realizan una revisión de las contribuciones de la investigación en este campo.

profesión, o perpetuar prácticas empíricas irreflexivas en un proceso de adaptación estratégica a la institución. Para evitar este tipo de consecuencias, el autor propone el uso de varias estrategias de formación para profesores noveles como, por ejemplo: incluir el asesoramiento externo, el trabajo con tutores formadores, seminarios de reflexión y apoyo o intercambios de experiencias, llevar un diario, y las prácticas de análisis colaborativo.

Las profesoras de inicial de la Red Solare Perú y LCA se encuentran en distintas etapas de su carrera. El presente estudio se enfoca en un subconjunto específico de educadoras de LCA que, en el año 2008, se encuentran en los primeros cinco años de ejercicio profesional, es decir son profesoras noveles. Entre ellas, un grupo del equipo se encuentra cursando el último ciclo de la carrera de educación inicial y tiene como centro de práctica profesional a LCA.

Perrenoud opta por el término "enseñante principiante" y define cuáles serían sus rasgos principales:

1. Se encuentra entre dos identidades: abandona su papel de estudiante sujeto a exámenes y se introduce en el de profesional responsable de sus decisiones.
2. Vive momentos de estrés, angustia, miedos e incluso pánico, que disminuyen con la experiencia y la confianza.
3. Necesita tiempo, energía y concentración para resolver problemas que para otros son solo una rutina más.
4. Su organización del tiempo no es muy segura, lo que provoca desequilibrios, fatiga y tensión.
5. Se encuentra en estado de sobrecarga cognitiva, acaparado por una cantidad excesiva de problemas.
6. Se siente bastante solo, ha perdido el contacto con sus compañeros de estudio y todavía no se siente integrado con sus compañeros nuevos.
7. Se encuentra entre la duda de seguir los modelos aprendidos durante su formación inicial y las fórmulas pragmáticas vigentes en la escuela.
8. No establece un distanciamiento entre su papel y las situaciones.
9. Percibe que no domina los movimientos elementales de la profesión.
10. Mide la distancia entre lo que imaginaba y lo que vive, sin saber que estas diferencias no tienen que ver con incompetencia o fragilidad personales, sino con el salto a la práctica autónoma. (Perrenoud 2004, pp. 18,19)

Para el autor, estas condiciones favorecen la toma de conciencia y el debate, porque nada es evidente. La condición de principiante implica una disponibilidad y una apertura a la reflexión. Con esta idea parece contradecir a Imbernón, que como ya se dijo plantea que no necesariamente ocurre la reflexión durante esta etapa. Lo que Perrenoud plantea es que los sentimientos de angustia pueden bloquear el pensamiento y generar la búsqueda de certidumbres. Cabe entonces discutir cómo la formación en servicio puede servir de apoyo a las docentes en estos momentos de su carrera.

2.2 La formación en servicio: tendencias en el Perú y opciones de innovación

El campo de la formación de profesores es definido por algunos autores como una disciplina dentro de la didáctica, que se caracteriza por su complejidad. La **definición de Marcelo (1995) establece que su objeto de estudio son “los procesos de formación, preparación, profesionalización y socialización de los profesores [...] mediante los cuales los profesores –en formación y en ejercicio– se implican individualmente o en equipo, en experiencias de aprendizaje a través de las cuales adquieren o mejoran sus conocimientos, destrezas y disposiciones, y que les permite intervenir profesionalmente en el desarrollo de su enseñanza, del currículo y de la escuela...” (Marcelo 1995, pp. 181-183).**

Con frecuencia se distingue entre formación inicial y formación en servicio, aunque como se verá más adelante, la opción actual es considerarlas como parte de un solo continuo en el desarrollo de la carrera docente.

Aunque íntimamente relacionado con el concepto de formación permanente, el **término “formación en servicio” es ampliamente utilizado para designar la oferta de formación disponible para docentes que se encuentran en ejercicio y que ya han culminado su etapa inicial de formación.** Como tal, se suelen incluir una variedad de opciones educativas. Por ejemplo, el estudio *La formación de docentes en cinco regiones del Perú* incluye como “formación en servicio” aquellas opciones de educación formal que el docente recibe luego de concluida su formación inicial y comprende tres tipos de oferta: cursos y programas de capacitación; programas y cursos de complementación pedagógica, conducentes a obtener bachillerato o licenciatura en educación; programas de postgrado. Esta

clasificación de la oferta está ligada íntimamente a los tipos de instituciones formadoras (Montero *et al* 2004).

Al momento de diseñar el presente estudio, los principales actores que participan en esta oferta, en nuestro país son: universidades, institutos superiores pedagógicos públicos y privados, organizaciones no gubernamentales, organizaciones gremiales, instituciones educativas y el Ministerio de Educación a través de las UGEL y programas específicos. Como se detallará más adelante, a pesar de la variedad temática y de agentes oferentes, el estudio señalado identifica que la mayor parte de la oferta de formación en servicio para los profesores está constituida por cursos de capacitación. La escuela es un actor ausente entre los que participan en la formación.

Lea Vezub, a propósito de su estudio *Tendencias Internacionales de Desarrollo Profesional Docente. La experiencia de México, Colombia, Estados Unidos y España*, realiza un repaso de bibliografía y documentos existentes en la materia¹⁸ e identifica un conjunto de problemas en las políticas y enfoques de desarrollo profesional vinculados a la formación en servicio. La investigadora enumera una larga lista, entre los cuales algunos podrían ser aplicables en el contexto peruano de las últimas décadas (Vezub 2005, p. 4):

- i. Escasa continuidad de programas y políticas de capacitación docente y desarticulación entre estos y las políticas de la formación docente inicial. Baja articulación de acciones, organismos e instituciones oferentes.
- ii. Oferta homogénea de capacitación. Generalmente se diferencia sólo por nivel educativo de desempeño docente y grandes funciones o roles (directivos, supervisores, docentes). Escasez de oferta específica para colectivos profesionales en función de las etapas vitales de los profesores o de sus contextos de trabajo.
- iii. **La modalidad más extendida es el "curso", definido como acciones aisladas y puntuales, de corta duración. La capacitación está orientada al individuo, al docente aislado de su contexto laboral e institucional, y ofrece una formación basada en la "forma escolar" tradicional que reproduce** entre

¹⁸ La investigadora cita los siguientes documentos: Ávalos, 2002; Diker y Terigi, 1997; Braslavsky, 1999; Marcelo García, 1994; Novoa, 1995; Davini y Birgin, 1998; Vezub, 2005.

los formadores y los docentes que participan, las relaciones de poder frente al conocimiento propias del vínculo escolar.

iv. Insuficiente monitoreo y evaluación sistemática de la calidad y pertinencia de las acciones emprendidas en los programas de perfeccionamiento ejecutados y/o en ejecución.

v. Mecanismos de incentivos basados en el puntaje para la carrera. Esto estaría actuando en contra de la selección de acciones de formación sostenidas y de buena calidad.

A pesar de los problemas que identifica, la autora encuentra una contradicción: **"No obstante, estas afirmaciones contrastan con la creciente importancia dada** por los gobiernos de la región al tema docente. En este sentido, cabe destacar que la mayoría de las reformas educativas emprendidas en la región han incluido entre sus componentes y estrategias una serie de políticas y acciones orientadas a la capacitación y fortalecimiento profesional de los docentes. Sin embargo, a pesar de los esfuerzos y las inversiones realizadas en la materia, los resultados **distan de ser los esperados"** (Vezub 2005, p. 3). Saravia y Flores (2005) coinciden en estas observaciones, cuando comentan los estados del arte de la formación docente en diez países de la región y concluyen que "hay una predominancia de cursos, mayoritariamente de corta duración y pocas veces ligados a un desarrollo articulado y coherente con las necesidades de desarrollo profesional de los docentes." (Saravia y Flores 2005, p. 49)

Para poder dar cuenta de la formación inicial y en servicio como partes de un continuo coherente, y quitarle la connotación de institucionalizada y formal recién señalados, se utilizan los conceptos de formación permanente y formación continua. Distintos autores se inclinan por uno u otro. Imbernón (2007a) opta **por el término "formación permanente" y señala que constituye un área menos delimitada** que la formación inicial y que ha sido conceptualizada de diversas maneras por otros autores.

Isabel Flores ofrece una definición para la **formación continua**: "Cuando hablamos de formación continua hacemos referencia a aquel proceso formativo profesional en el que ingresan los jóvenes que desean seguir la profesión docente (ya sea a nivel terciario, superior o superior universitario) para optar por el título de educador y que se mantienen en permanente actualización a lo largo

de toda su vida profesional. La hemos enmarcado de esta manera porque consideramos que ambas —la formación inicial y la formación en servicio— son **parte de un mismo proceso de formación profesional, durante años escindido**” (Flores y Saravia 2005, p. 47).

Por su parte, Feiman utiliza el concepto de formación permanente (citado en Marcelo 1995) y la distingue como una etapa que se diferencia del preentrenamiento, de la formación inicial y de la iniciación. Para el autor, la formación permanente consiste en todas las actividades planeadas para propiciar el perfeccionamiento de la enseñanza a lo largo de la vida profesional del profesor.

Imbernón (2007a) utiliza este segundo concepto, y propone un modelo de análisis de la formación permanente. 'Modelo', entendido como construcción conceptual que intenta establecer las relaciones estructurales entre los elementos que intervienen en la práctica de la formación permanente: una forma simplificada para explicar cómo se interrelacionan los elementos presentes en las acciones que conforman la formación permanente de profesores. El esquema que propone este autor es descrito en el capítulo 3 de esta tesis, y es utilizado para analizar la propuesta de formación del caso estudiado.

Perrenoud (2004), por su parte, prefiere usar el término "formación continua". Critica que la mayor parte de la formación continua dirigida a docentes se ha organizado alrededor de la actualización de conocimientos disciplinares, de referencias didácticas y de habilidades tecnológicas, en la cual el "formador" tiene ventaja con respecto a sus compañeros alumnos y su función consiste en transmitirles elementos nuevos, mientras la responsabilidad de transferirlos en clase recae en cada uno. Ha sido concebida como una "enseñanza" impartida a profesores por otros profesores, en contextos de reformas al currículo, de nuevas tecnologías, de enfoques didácticos más sofisticados, así como de nuevos métodos de gestión y evaluación. Esta formación continua tiene como objetivo, en palabras del autor, "atenuar el desfase entre lo que los profesores aprendieron durante su formación inicial y lo que hoy día se puede afirmar a partir de la evolución de los saberes académicos y los programas, de la investigación en didáctica y, en general, en ciencias de la educación" (Perrenoud 2004, p. 21). El autor se sorprende porque la formación continua durante años no se preocupó por la práctica: lo que los profesores en ejercicio hacían. "Exponía nuevos modelos [...] y esperaba que los practicantes se imbuirían en

ellos y los implantarían en sus clases, pero sin asumir la distancia entre las prácticas en vigor y las innovaciones propuestas. La problemática del cambio no era central en la formación continua. Se fundaba en el postulado racionalista según el cual todo saber nuevo es fuente de prácticas nuevas por el simple hecho de ser aceptado y asimilado. Estas tendencias responden a diversos motivos: los momentos de formación continua son breves o están fragmentados; a partir de ahí es imprescindible dar prioridad a la información y a los conocimientos. Desviarse hacia las prácticas aparece entonces como un lujo..." (op.cit., p. 21).

Los estudios de Perrenoud (2004) permiten identificar otras modalidades de formación continua que se ocupan eficazmente de la reflexión acerca de las prácticas y los problemas profesionales, entre ellas: intervenciones en centros, seguimiento de proyectos, supervisión, diferentes formas de investigación-acción, de investigación-formación, de desarrollo organizacional, de innovación, de asesoramiento a equipos y proyectos educativos.

A continuación, se profundiza en el uso de la investigación como modalidad de formación para educadores de inicial. Específicamente se expone en profundidad el enfoque de la investigación pedagógica.

2.3 La investigación pedagógica y la documentación: conceptualización y uso en educación inicial

Imbernón (2002), en el libro *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado*, define la investigación en y con el profesorado como un proceso de indagación encaminado a analizar situaciones educativas y/o sociales problemáticas, a formularlas, interpretarlas y comprenderlas, para transformar la teoría y la práctica educativa.

Investigar, en definición del autor, implica:

- una actividad cognoscitiva de análisis y reflexión,
- que se desarrolla en y para la práctica educativa en un contexto,
- mediante procedimientos que introducen interrogantes,
- sobre un problema práctico y real,
- cuya finalidad es intervenir en la realidad para transformarla.

Para su definición, el autor toma de Stenhouse la distinción entre la investigación *en* educación y *sobre* la educación. La primera -definida líneas arriba- se realiza dentro de un proyecto educativo con los sujetos que participan en él: estudiantes, maestros, padres, comunidad. La segunda, es la que se realiza para contribuir al conocimiento de la educación y es la más extendida. Aunque ambas comparten los mismos objetos de estudio, la primera se enfoca en un contexto específico y consiste en el análisis de situaciones problemáticas para preparar intervenciones educativas a partir de la experiencia profesional compartida.

En opinión de Imbernón (2002), la finalidad de la investigación es desarrollar teorías que están arraigadas en los problemas y las perspectivas de la práctica educativa. Lo que propone como competencia para los profesores es una investigación con enfoque interpretativo que requiere recoger, ordenar y relacionar información en las instituciones educativas y usarla para tomar decisiones que mejoren la práctica educativa.

El autor señala que este tipo de investigación cumple varias funciones: formadora, motivadora, democrática, cooperativa, sistematizadora y productiva. E identifica los siguientes componentes de la investigación en educación:

- Conceptualización que sustenta la investigación.
- Objeto (problemas) y sujetos (personas) que intervienen.
- Institución, contexto organizativo y social (para quiénes se investiga).
- Actores (quiénes y con quiénes investigan) con un conjunto de sentimientos y valores propios.
- Intención de construir un conjunto de conocimientos sobre la educación en beneficio de los usuarios de esta, de las instituciones educativas y de quienes trabajan en ellas.

Imbernón (op.cit.) propone que la investigación en educación tiene un carácter interpretativo, y proporciona un conjunto de datos históricos y epistemológicos con el propósito de ayudar a comprender en qué consiste una investigación interpretativa.

La investigación interpretativa "pretende saber qué ocurre (más que su carácter general y su distribución global), o qué ha pasado, y qué significa o ha significado para los sujetos o grupos en una determinada realidad dinámica"

(Imbernón 2002, p. 36). El autor destaca algunos elementos en ese enfoque: su consideración holística de la realidad educativa; su intento por comprender la complejidad y los significados de los procesos educativos; su consideración al análisis del contexto; su carácter *multimetodológico* e interdisciplinario. Identifica también algunas características del enfoque interpretativo en educación:

- considera que el conocimiento educativo es subjetivo;
- propone que existen múltiples realidades educativas;
- se distancia de las pretensiones de cientificidad, al definir que "la educación es una construcción, una invención social elaborada a través de las experiencias subjetivas de las personas y de sus interacciones con los demás" (Kemmis 1983, p. 15, citado en Imbernón 2002, p. 37);
- presta atención a las interacciones de los individuos en el aula, cómo dan sentido a su práctica, cómo negocian en las situaciones educativas;
- plantea que la teoría pedagógica se centra en la identificación de "reglas" subyacentes en los fenómenos educativos, mas no de "leyes", y que las teorías son construidas desde la práctica.

El autor discute que desde algunos enfoques la educación y los procesos de formación no solo son interpretables, sino que deben provocar el cambio social. Cita a Grundy (1991, en Imbernón 2002) para afirmar que la perspectiva crítica (asociada al cambio social) es incompatible con la perspectiva técnica, pero que sí es compatible con la interpretativa y que ambas coinciden en sus recursos metodológicos. Agrega que "asumir un enfoque crítico exige concebir la investigación educativa y la de los procesos de formación como un hecho cooperativo, donde todos los participantes potenciales en una determinada situación se involucran activamente en el proceso de investigación. Pero este proceso no concluye con la apropiación del problema, el enfoque crítico busca comprender para cambiar, para transformar. La transformación de las prácticas educativas compartiéndolas entre todos los que intervienen en los procesos y la transformación social en busca de la libertad de las personas es la finalidad real de este enfoque" (Imbernón 2002, p. 41-42). El enfoque crítico contrasta con otras tradiciones que operan "en y para la reflexión", porque opera para la acción. El enfoque crítico utiliza la indagación auto reflexiva y la acción desde la práctica con los sujetos implicados a fin de que se capaciten para tomar el control de sus propias vidas de manera autónoma y responsable.

A estas diversas perspectivas referidas a la definición y función de la investigación educativa, podemos agregar el concepto de investigación pedagógica, como veremos estrechamente ligado, pero no estrictamente igual al anterior.

El concepto de investigación pedagógica, tal como será utilizado en este estudio, es desarrollado en el reporte de investigación titulado *Making learning visible: children as individual and group learners* (Krechevsky, Giudici y Rinaldi 2001). Dicha investigación fue realizada entre 1997 y el 2000, entre un equipo de investigadores de Project Zero (Universidad de Harvard) y un equipo de educadores de dos escuelas de inicial en la Municipalidad de Reggio Emilia.

¿Cómo es concebido el rol docente en las instituciones que participaron en el estudio citado? Ambas instituciones coinciden en definir a los educadores como investigadores, por lo tanto, ven la observación y la documentación como fundamentales para los procesos educativos y de construcción de conocimiento. Plantean que, además, estos procesos contribuyen al desarrollo profesional docente y a la modificación de sus teorías pedagógicas.

Metodológicamente, según estos autores, la investigación pedagógica es un proceso continuo y cotidiano, en el cual:

- los profesores observan a niños (organizados en un grupo pequeño¹⁹) durante el trabajo en proyectos²⁰;
- registran las palabras y las acciones del grupo de niños, así como sus propias interpretaciones;
- en el día comparten ideas sobre lo que ven; más tarde transcriben el audio y observan varias veces los registros para comprender e interpretar lo que ocurrió;
- generan hipótesis y preguntas sobre lo que podría pasar al día siguiente;
- llevan el material a mesas de discusión con otros maestros;

¹⁹ Este pequeño grupo es concebido como un grupo de aprendizaje, definido como: un conjunto de personas comprometidas emocional, intelectual y estéticamente en resolver problemas, crear productos y crear significados – un ensamble en el cual cada persona aprende de manera autónoma y a través de los modos de aprender de los demás. (Krechevsky, Giudici y Rinaldi 2002).

²⁰ Estos proyectos, según Forman (1998), tienen un tema central con el cual los niños están emocionalmente vinculados. Se constituye en una experiencia de aprendizaje que se expande y dura en el tiempo; tiene lugar en una atmósfera de comunidad, en una variedad de contextos que provocan un conjunto de conceptos, y se mueve hacia conceptos más complejos a medida que el proyecto avanza.

- identifican elementos recurrentes que son discutidos con los coinvestigadores; traen ideas de regreso al aula;
- los coinvestigadores (en el estudio citado, estos pertenecían al Proyecto Zero) reflexionan sobre estas proposiciones, a la luz de bibliografía y devuelven el resultado a la discusión una vez más, y de allí al aula otra vez.

La investigación pedagógica, según este enfoque, está estrechamente **relacionada con el concepto de "documentación" pedagógica, que se discute a continuación.**

2.3.1 Documentación pedagógica

En opinión de Mary Jane Moran (citada en Edwards, Gandini y Forman 1998) la documentación es la vía principal para capturar la vida de un proyecto de investigación en aula. George Forman y Brenda Fyfe (1998) llaman documentación a un proceso metodológico que incorpora un conjunto de acciones conducentes a observar, registrar e interpretar los procesos educativos que siguen los niños con el suficiente detalle, de modo que ayude a otros – incluidos los mismos niños- a comprender el comportamiento registrado. El propósito de este tipo de documentación es explicar, no exponer, por lo tanto - ejemplifican los autores- un dibujo de un niño no constituye documentación, pero que sí lo es un video editado donde se muestra cómo el niño ha ido dibujando y redibujando un boceto, y cómo llega paso por paso a la versión final.

Helm, Beneke y Steinheimer (1998) distinguen la documentación pedagógica de las observaciones y registros que usualmente son recomendados para mejorar la enseñanza y el aprendizaje en educación inicial. La documentación, tal como es entendida por estas autoras, lleva los medios de registro a un nivel de profundidad y sistematicidad, e incorpora las nuevas tecnologías de grabación. Las autoras proporcionan herramientas, sugerencias y guías, con explicaciones paso a paso y ejemplos sobre cómo documentar procesos pedagógicos en el aula.

En *Making learning visible* (Krechevsky, Giuduci y Rinaldi 2001), los autores comentan que el concepto tradicional de documentación, como un conjunto de registros usados para demostrar la verdad de un hecho o confirmar una tesis,

está relacionado históricamente con el nacimiento y evolución del pensamiento científico. En aquellos inicios se conceptualizaba el conocimiento como una entidad objetiva y demostrable. Los autores señalan, sin embargo, que su uso ha cambiado a lo largo del tiempo en las ciencias sociales y en la educación, y que los cambios han incluido un movimiento paradigmático en el cual se ha perdido la pretensión de "demostrar la verdad" para incluir la posibilidad de "interpretación" de los hechos documentados. Dahlberg, Moss y Pence (2013) incluyen estos cambios dentro de lo que llaman una "política de la epistemología", con la cual se critica la idea del conocimiento -propia de la modernidad- como la representación objetiva de un mundo real, a favor de considerar el conocimiento como algo construido socialmente por cada uno de nosotros, en relación con otros.

De acuerdo con la definición de Forman, la documentación que propone se sustenta sobre una teoría socio-**constructivista del conocimiento**. **"Esta teoría sostiene que el conocimiento es construido gradualmente por las personas cuando ellas se convierten una en aprendiz de la otra, asumiendo una perspectiva reflexiva acerca de los constructos de cada uno, y respetando el poder de la perspectiva inicial de cada uno para negociar una mejor comprensión de una materia. La teoría sostiene, además, que el conocimiento nunca es verificable solamente por medio de la escucha o por la observación, pero que se obtiene claridad a través de un análisis negociado del proceso mismo de comunicación"** (Forman y Fyfe 1998. p. 239). **En opinión del autor, esta epistemología conduce a una práctica educativa que él llama "aprendizaje negociado", en la cual los maestros forman una comunidad de aprendizaje con los niños, con los padres y otros maestros; discuten los procesos simbólicos por medio de los cuales se negocian significados hacia el logro de algún nivel de comprensión compartida.**

La documentación es definida como un proceso que comienza con la decisión de la organización escolar de que los maestros asuman un rol de investigadores, se dediquen de manera rigurosa a registrar y revisar los procesos educativos, y se comprometan en una actividad cotidiana y rigurosa de reflexión acerca de la práctica. Sus promotores, conciben a las escuelas como lugares donde documentar el aprendizaje y el desarrollo humano. Conciben, además, que los educadores son investigadores: ven la observación y la documentación como fundamentales para los procesos educativos y de construcción de conocimiento, en el sentido que contribuyen al desarrollo profesional docente y a la

modificación de sus teorías pedagógicas: "...cuando los maestros documentan el trabajo de los niños y usan esta documentación como parte de la instrucción con los niños, el resultado neto es un cambio en la imagen de su rol como maestros, un cambio de enseñar a los niños a estudiar a los niños, y por medio del estudiar a los niños, aprender con los niños" (op.cit., p. 240).

El estudio *Making learning visible* (Krechevsky, Giuduci y Rinaldi 2001), pone el énfasis en la documentación como parte integrante de los procedimientos para motivar el aprendizaje y modificar la relación aprendizaje-enseñanza. El acto de documentar es entendido como un proceso, dado que interviene durante todo el trayecto de aprendizaje, dando sentido y orientación a la experiencia de aprendizaje.

Documentar, en este sentido, incluye las acciones de:

- Observar y escuchar con atención a los niños y niñas mientras están participando en experiencias de aprendizaje en la escuela.
- Registrar la mayor cantidad de momentos, donde los niños muestran sus intereses, interacciones y juegos, por medio de varios instrumentos de registro: papel y lápiz, anecdotarios, diarios y portafolios, cámara de fotos, de video, grabadoras de sonido. Se utilizan también esquemas, bocetos y dibujos, elaborados por los niños tanto como por las maestras.
- Ordenar la información recogida y reducirla.
- Seleccionar fragmentos para su revisión.
- Revisar y discutir colectivamente, en el equipo de maestras, los fragmentos seleccionados.
- Interpretar el material, en términos de identificar las teorías que los niños exponen acerca de los conceptos estudiados, e identificar las características e intenciones de sus juegos.
- Diseñar propuestas de presentación del espacio y los materiales, que son puestos a disposición de los niños, para su exploración. Redactar preguntas para formular a los niños, que los inviten a revisar sus teorías.
- Preparar material gráfico, o audiovisual para llevarlo a discusión con los niños, para su revisión e interpretación. Parte de dicho

material también es expuesto para discusión con los padres, quienes aportan nuevas interpretaciones²¹.

- Acompañar a los niños durante la exploración del material, registrando nuevamente.

Y así, el proceso de documentar se lleva a cabo en un proceso continuo. Se constituye en la base del trabajo pedagógico y el fundamento de las decisiones de maestras y maestros. Los autores del estudio señalado trabajan sobre las siguientes hipótesis: la documentación no solo permite hacer visibles las dinámicas del aprendizaje individual y grupal, sino que también es en sí misma una herramienta que puede promover el aprendizaje individual dentro del grupo, así como el aprendizaje por el grupo en su totalidad; cuando su aprendizaje es documentado, los niños pueden revisar y por lo tanto interpretar sus experiencias de aprendizaje, y también reflexionar sobre cómo llevar adelante estos procesos. A diferencia de otros contextos donde la documentación es la última fase de una secuencia de actividades (un producto para exponer), el tipo de documentación descrito líneas más arriba tiene carácter de proceso continuo. Alimenta una investigación basada en la noción de que la teoría puede resultar de y a la vez contribuir a las prácticas en el aula.

En opinión de Dahlberg, Moss y Pence (2013), la documentación pedagógica es una herramienta poderosa para hacer de las escuelas lugares donde realizar una práctica política democrática. Es un método que permite hacer visible el trabajo pedagógico y, por lo tanto, convertirlo en sujeto de interpretación y crítica. Un método que da la bienvenida a la diferencia y a la confrontación, a las perspectivas múltiples y a las interpretaciones divergentes. Para este investigador, la documentación pedagógica sirve a varios propósitos. Por una parte, a la evaluación, entendida como un proceso democrático de dar sentido; sirve para aprender a aprender, por medio de la adopción de un enfoque investigador; sirve para hacer del trabajo de las escuelas un sujeto de la micropolítica, una política preocupada con el aquí y el ahora y no con lo que él llama un futuro fantaseado. Alfredo Hoyuelos (2004) describe este aspecto político de la documentación como el intento concreto de transparentar la escuela y la educación, de dar visibilidad pública a la escuela y de esa forma devolver a la ciudad lo que la ciudad invierte en la escuela.

²¹ En el anexo n° 4 se incluye una pieza de documentación preparada por una docente novel para compartir con padres de familia y colegas educadores.

De esta propuesta acerca de la documentación pedagógica se desprenden algunos roles específicos que conforman la labor del docente investigador, los cuales son señalados a continuación. El énfasis está puesto en explicar cómo trabaja el maestro investigador en las escuelas de inspiración reggiana, por ser el enfoque asumido en los casos estudiados en esta tesis.

2.3.2 El rol del docente investigador en la escuela reggiana

Hoyuelos (2008) estudia las escuelas municipales de la ciudad de Reggio Emilia, y los aportes de Loris Malaguzzi ²², para la elaboración de una tesis de doctorado en pedagogía. Su estudio reconoce que la investigación es considerada la estrategia fundamental de formación permanente en el Proyecto Educativo Municipal de 0 a 6 años, en la ciudad de Reggio Emilia y en la Región Emilia Romagna. Otros proyectos educativos de inspiración reggiana asumen también este principio. Estas escuelas utilizan la investigación pedagógica como una estrategia cotidiana al servicio de la labor educativa y de la formación de los docentes en servicio.

Se trata de escuelas de inicial que han sido diseñadas como un lugar de investigación, donde los niños y los profesores, juntos, son los investigadores principales. Moss lo expresa de la siguiente manera: "...Reggio ha tomado decisiones políticas. El maestro, en Reggio, no es un técnico, ciertamente no es una madre sustituta -ambas son imágenes poderosas en otros lugares. La maestra es co-constructora de conocimiento y valores junto con los niños; es una persona culta y curiosa, lo que significa ser alguien que cruza fronteras; y es una investigadora, con mente cuestionadora y crítica -y Malaguzzi heredó a Reggio la creencia en la importancia de la investigación, no como una actividad académica separada sino como parte integrante de la vida cotidiana" (Dahlberg, Moss y Pence 2013, p. 108).

Esta estrategia, que ha sido diseñada en las escuelas reggianas, y adoptada en un número creciente de escuelas de su inspiración, ha exigido revisar el rol del profesor. Uno de sus propósitos, es responder a la necesidad de conocer en profundidad a los niños, las niñas y las familias con las cuales trabaja, y entablar un diálogo pedagógico sobre la base de un conocimiento profundo de los

²² Loris Malaguzzi, pedagogo italiano, es señalado como el líder del movimiento de las escuelas municipales de educación inicial en Reggio Emilia.

procesos de aprendizaje. En los contextos de esas escuelas, el rol del profesor ha sido reformulado, con el propósito de pasar a ser un co-creador de conocimiento y de cultura. Influidos por el liderazgo de varios educadores y pedagogos, y tras décadas de reflexión y trabajo conjunto, los profesores en estas escuelas aceptaron este rol con conciencia de su vulnerabilidad. Esto significó aceptar que las dudas, los errores, la sorpresa y la curiosidad, son ingredientes necesarios para los verdaderos actos de construcción de conocimiento (Rinaldi 2004).

Para Malaguzzi escuchar y observar, sin juzgar, son la base del rol del investigador y "la manera idónea para conocer las capacidades infantiles y desvelar una imagen menos retórica de la infancia" (Hoyuelos 2004, p. 328). Además de reconocer la legitimidad de los "otros" (estudiantes y sus familias) y de crear el contexto para la escucha, según este enfoque el rol del profesor investigador también incluye hipotetizar acerca de los posibles desarrollos del proyecto educativo, a través del proceso de observar, documentar e interpretar. Así el profesor puede aprender a enseñar, formular hipótesis y conjeturas, y traer a su equipo propuestas para la discusión.

Esto ha requerido, en las escuelas de dicha inspiración, no solo que los profesores cambien su papel dentro del aula, sino el diseño de una organización distinta de la institución escolar. Una organización que le da valor al nuevo conocimiento generado en el aula y crea los espacios concretos y cotidianos para que los educadores puedan realizar la discusión colectiva y la construcción de los nuevos conocimientos. Así como introducir los cambios pedagógicos, ambientales y organizacionales que el análisis indique necesarios.

Este tipo de investigación, según sus promotores, debe posibilitar la mayor diversidad posible de puntos de vista y la mayor diferencia individual de procesos pedagógicos. Malaguzzi criticó las políticas igualitarias, homogeneizadoras: "Es de la diversidad de donde surge un estado mayor de igualdad, y no al revés. [...] no es para mantener desigualdades, sino para poder, a nivel social, aprovechar el máximo de las cualidades individuales para un bien cultural común" (Hoyuelos 2004, p. 140). En opinión de Malaguzzi, la investigación produce hipótesis y un censo de riquezas y potencialidades de la infancia. Estos datos deben ser posteriormente interpretados y valorados crítica y autocriticamente. La investigación debe incluir múltiples puntos de vista intersubjetivos; la interpretación no puede hacerse en soledad. Por eso estas escuelas han diseñado procesos que permiten a los maestros y al resto del

personal escolar hacer un análisis conjunto de las ideas y tomar decisiones sobre la base de evidencias.

A diferencia de los cambios que han adoptado las escuelas reggianas, las escuelas en Latinoamérica funcionan de una forma dada por tradición, tanto en sus aspectos organizativos como curriculares y pedagógicos. Investigaciones como la de Zavala (2002), ponen en evidencia que la institución escolar –en el caso de su estudio eran escuelas rurales- no conoce de manera específica y profunda las realidades socioeconómicas, las particularidades culturales, o las necesidades del grupo de estudiantes y las familias con quienes trabaja, ni cómo aprenden los estudiantes. El rol de los profesores y la organización escolar, como están definidos actualmente, no permiten incorporar estos elementos externos ni modificar las prácticas de acuerdo con ellos. Estamos hablando de un rol de transmisión de contenidos curriculares definidos a priori, y una cultura de escuela como "caja negra" o sistema cerrado, que funciona con su propia lógica, heredada de otros tiempos, que intercambia poco con su contexto, sus familias y sus estudiantes. Desde afuera uno no sabe qué ocurre dentro de la escuela, y la escuela tampoco tiene oídos para escuchar lo que ocurre en el entorno.

Las tareas actuales -de acuerdo con sus funciones tradicionales- no permiten a los docentes conocer detalles de la vida ni del pensamiento de los estudiantes: no existe el espacio, el tiempo, ni los recursos para recoger y analizar información, y menos para rediseñar los procesos escolares de acuerdo con los resultados de ese análisis. La observación, la experiencia cotidiana y el sentido común de los maestros, no son valorados ni aprovechados de manera rigurosa.

Lo que promueven los proyectos educativos de inspiración reggiana es que, si la escuela ha de adaptarse y responder a su contexto, primero tiene que convertirse en un espacio de escucha, un ente que mira a su alrededor recoge el palpitar de su entorno y define su propia identidad de acuerdo con él. Como diría Virginia Zavala (2002), una escuela "sensible". Malaguzzi la llamaba una escuela amable. Una escuela consciente de las dimensiones éticas de su labor, que -por medio de las actuaciones de sus docentes- piensa y cuestiona la realidad, produce y divulga nuevos significados, que crea cultura y conocimiento²³.

²³ En *Making learning visible*, el equipo de profesores-investigadores, plantea que ellos consideran a la escuela como un espacio de creación de cultura: donde los significados, el conocimiento y los valores son construidos a través de la escucha, la observación y la discusión con los estudiantes y sus familias.

La maestra, el maestro, son interlocutores directos, los que personalizan la relación pedagógica: quienes tienen la posibilidad privilegiada de recoger información sobre los niños y sus procesos de aprendizaje, y traerla al corazón de la institución escolar para su análisis. Diseñar el rol del docente como investigador es la realización de esa posibilidad: los educadores se organizan dentro de la escuela para analizar de manera colaborativa la información que recogen en las aulas. Realizar estas acciones de documentación, análisis e interpretación, puede promover el desarrollo de un maestro sensible, que está atento y responde a las necesidades físicas, emocionales e intelectuales de los niños, pero también a sus recursos, intereses personales y grupales, así como a su entorno cultural.

Cabe preguntarse entonces cómo la posibilidad de hacer investigación en el día a día de la escuela influye en los procesos de desarrollo profesional docente, concepto que se discute a continuación, con particular interés en la actividad reflexiva como elemento esencial para la toma de decisiones pedagógicas.

2.4 La docencia en inicial: una profesión en construcción

Los documentos revisados, tanto los referentes bibliográficos como las investigaciones empíricas, utilizan de una u otra forma el concepto de profesionalización docente asociado al de formación en servicio. ¿Cómo se entiende la profesionalización? Según la definición del Diccionario de la Lengua Española, es la acción y el efecto de profesionalizar, es decir, de dar carácter de profesión a una actividad. Perrenoud (2004) es uno de los autores que ha conceptualizado acerca de ese proceso, y analiza específicamente el caso de los docentes.

Según este autor, el estatus de profesión es concedido por las sociedades a oficios muy determinados: aquellos en los que no es oportuno, ni tampoco posible, dictar a quienes lo ejercen, en aspectos concretos, sus procedimientos de trabajo y sus decisiones. La actividad de un profesional está gobernada básicamente por unos objetivos y una ética.

Se da por sentado que un profesional reúne las competencias del creador y las del ejecutor: aísla el problema, lo plantea, concibe y elabora una solución, y asegura su aplicación. No tiene un conocimiento previo de la solución a los

problemas que emergerán de su práctica habitual y cada vez que aparece uno tiene que elaborar esta solución sobre la marcha, a veces bajo presión y sin disponer de todos los datos para tomar una decisión sensata. Un profesional jamás parte de cero: no quiere volver a inventar la rueda cada vez, sino que conserva muy presentes en su mente la teoría, los métodos más usados, la jurisprudencia, la experiencia, las técnicas más validas y los conocimientos más avanzados.

Todos esos son recursos, pero su aplicación no puede ser inmediata ni mecánica. El profesional se enfrenta a situaciones complejas, como lo es la educación en una sociedad como la peruana. Situaciones complejas que tienen siempre algo de singular. Que exigen entonces un procedimiento de resolución de problemas, y creatividad, más que la aplicación de una serie de fórmulas. En opinión del autor, cualquier normalización de la respuesta conlleva un debilitamiento de la capacidad de acción y reacción en situaciones complejas.

Jobert (comentado en Perrenoud 2004) recuerda que la competencia profesional puede entenderse como la capacidad de gestionar el desajuste entre el trabajo prescrito y el trabajo real. Esta diferencia es enorme en el caso de la educación. En los oficios de lo humano, la parte susceptible de ser prescrita representa una proporción menor que la de los oficios técnicos. Por lo tanto, la formación del docente debe insistir en el aprendizaje de reglas y su respeto, pero también en gran medida en la construcción de la autonomía y del criterio profesionales. Es esa autonomía la que permite hacer frente al trabajo cuando las prescripciones no se ajustan a la realidad de las condiciones de trabajo y de los materiales.

El Estado, como cualquier otra institución que contrata y forma a docentes, tiene que elegir entre limitar al máximo su autonomía e incidir en prescripciones cada vez más precisas y concretas, en procedimientos estándar o bien, al contrario, dar un amplio margen de confianza y tomar medidas para elevar su nivel de competencia de tal forma que sean dignos de esa confianza. Esta segunda actitud, en opinión de Perrenoud, es la esencia del concepto de una profesionalización que promueve la formación de personas competentes para saber cuál es la finalidad de su labor, sin estar estrictamente constreñidos por los procedimientos normalizados. A esto se refiere Flores cuando afirma que **“debe lucharse contra lo que se ha convertido entre los futuros docentes en «la búsqueda de recetas didácticas»”** (Saravia y Flores 2005, p. 37).

En esta concepción, es posible que, en la práctica cotidiana, no todos estén constantemente a la altura de la confianza recibida. El grado de profesionalización de un oficio no es un certificado de calidad entregado a todos aquellos que lo ejercen. Es más bien una característica colectiva, el estado histórico de una práctica, que reconoce a los profesionales una autonomía estatutaria, fundada en una confianza, en sus competencias y en su ética. Como contrapartida de la confianza que reciben, los profesionales asumen la responsabilidad de sus decisiones y de sus actos.

Kubow (2007) propone y define el concepto de "profesionalismo". Este "describe la relación entre una sociedad dada y un conjunto particular de trabajadores. El profesionalismo docente es reflejado cuando la sociedad inviste de autoridad a los docentes, quienes aceptan la responsabilidad de ejercer una experticia y un servicio en particular. El profesionalismo docente, sin embargo, involucra más que enseñar materias o poner en práctica métodos y actividades de instrucción. También incluye la comprensión profunda que el maestro tiene acerca de cómo y por qué están estructuradas las aulas y las escuelas, así como acerca de las maneras diferentes en que la enseñanza y el aprendizaje podrían ser estructurados para responder mejor a las necesidades de los estudiantes y de las sociedades" (Kubow 2007, p. 209).

Según esta autora, la sociedad otorga autonomía y autoridad a los profesionales para ofrecer sus servicios, a cambio de que éstos asuman responsabilidad por las decisiones que toman y las acciones que ejecutan. Cita a Ryan y Cooper (en Kubow 2007), para agregar que esta autonomía incluye la responsabilidad de enseñar de manera eficaz.

En opinión de Perrenoud el estatus de profesión todavía no se ha conseguido ni es seguro que se consiga en el oficio del docente, y la describe como una *semi-profesión* (Etzioni, citado por Perrenoud 2004), caracterizada por una *semi-autonomía* y una *semi-responsabilidad*. Para ir hacia una mayor profesionalización de su oficio haría falta -en opinión del autor- que los docentes asumieran riesgos y dejaran de protegerse detrás del sistema, de los programas y de los textos escolares. A cambio de una responsabilidad mayor, dispondrían de una autonomía más amplia y menos clandestina para escoger sus didácticas, sus procedimientos y modalidades de evaluación, sus formas de agrupar a los alumnos, de organizar el trabajo, de instaurar acuerdos y orden en el aula, de concebir dispositivos de enseñanza aprendizaje, de dirigir su propia formación.

Esto requiere una transformación del funcionamiento de los centros y una evolución paralela de otros oficios de la enseñanza: supervisores, directores, **formadores, etc.** **“No habrá profesionalización alguna del oficio de enseñante a no ser que esta evolución sea deseada, considerada o fomentada con continuidad por parte de varios agentes colectivos y durante decenas de años, más allá de coyunturas y alternancias políticas.”** (Perrenoud 2004, p. 9)

Kubow (2007) proporciona una manera de categorizar las concepciones acerca del profesionalismo docente de acuerdo con los alcances que el rol y el trabajo de los educadores puede adoptar. La autora toma la siguiente clasificación de Hargreaves y Goodson:

- Profesionalismo clásico: hace referencia a los intentos de usar modelos de otras profesiones -como la medicina y el derecho- para transformar a la docencia en profesión. Hargreaves y Goodson discuten que este es un camino inadecuado que solo lleva a intentos de profesionalización y no a un verdadero profesionalismo.
- Profesionalismo flexible: se refiere al ejercicio cotidiano de la práctica, en la realidad del aula y de la comunidad, en oposición a la experticia técnica que tiene sus fundamentos en la investigación científica. La desventaja de esta concepción es que refuerza una mirada de la docencia reducida a lo local, que no ejerce influencia sobre los grandes temas sociales, morales y políticos de la educación.
- Profesionalismo práctico: hace referencia al conocimiento práctico y los juicios que los educadores hacen acerca de su trabajo y de su rol. En este enfoque, la reflexión es parte esencial de la experticia docente. Pero reducir la atención solamente al conocimiento práctico, "excluye a los docentes de compromisos y proyectos morales y sociales amplios" (Hargreaves y Goodson 1996, en Kubow 2007, p. 212).
- Profesionalismo extendido: se refiere a la colaboración de los maestros en las políticas de toda la escuela. Los peligros de esta concepción, señalados por los autores, podrían ser que los

educadores solo se limiten a reaccionar a decisiones educativas tomadas por aquellos que ejercen poder por encima y más allá de la escuela; y que se vean sobrecargados con las nuevas demandas de trabajo.

- Profesionalismo complejo: hace referencia a la creciente complejidad de las tareas del educador, en el contexto de la globalización. Los ciudadanos actuales requieren un conjunto de destrezas de aprendizaje colaborativo, de solución de problemas y de pensamiento. "Por lo tanto los educadores deben estar provistos de esas destrezas de modo que puedan enseñarlas efectivamente a sus estudiantes" (Kubow 2007, p. 212)

La propuesta de la autora es a considerar la profesión docente desde los dilemas sociales, políticos y culturales con los cuales se vincula la educación. El trabajo y los roles de los educadores están incluidos en contextos diversos, sin embargo, enfrentan el "problema de la familiaridad" por haber pasado un periodo largo dentro del sistema educativo. La escuela requiere diseñar mecanismos para contrarrestar el problema de la familiaridad, ayudar a los docentes a asumir distintas perspectivas y lograr una mayor complejidad laboral.

La autora también plantea que el estatus de los educadores se ve fortalecido cuando la sociedad logra ver los atributos, el valor y la eficiencia del rol docente. Cita a Ornstein y Lavine (en Kubow 2007) para explicar que la complejidad de la labor docente se pone en evidencia cuando los educadores aplican principios científicos para identificar problemas y sacar conclusiones; cuando hablan, leen y escriben con propiedad; cuando demuestran su capacidad para trabajar con una variedad de personas incluyendo niños, jóvenes, colegas, administradores y padres de familia. Distintas culturas y sociedades otorgan distintos estatus a los educadores.

2.4.1 Desarrollo profesional y práctica reflexiva

Un concepto vinculado a la profesionalización es el de práctica reflexiva. Varios estudios han señalado que para los profesores es importante contar con oportunidades estructuradas para la reflexión y el discurso (Black, R.S., Sileo, T. W. y Prater, M.A. 2000, citado en Woolfolk, Davis y Pape 2006, p. 726). Donald

Schön (1998) desarrolla estudios que ayudan a entender cómo piensan cuando actúan varios tipos de profesionales. El autor usa un enfoque comparativo y construye paralelismos entre la gestión, el urbanismo, la terapia y el diseño. Propone una definición para el concepto de "práctica" y reconoce su ambigüedad. "Cuando hablamos de la práctica del abogado, nos referimos a los tipos de cosas que hace, los tipos de clientes que tiene, la variedad de casos que le reclaman que lleve. No obstante, cuando hablamos de alguien que practica con el piano, queremos aludir a la actividad experimental o repetitiva mediante la cual se trata de incrementar su competencia con el instrumento. En el primer sentido, "práctica" se refiere a la actuación en una variedad de situaciones profesionales. En el segundo, se refiere a la preparación para la ejecución. Pero la práctica profesional también incluye un elemento de repetición" (Schön 1998, p. 65). Un profesional experimenta muchas variaciones de un número de tipos de casos. Así desarrolla un repertorio de expectativas, imágenes y técnicas. En la medida que la práctica es estable su saber desde la práctica tiende a hacerse cada vez más tácito, espontáneo y automático. Cuando una práctica se hace repetitiva y rutinaria, el profesional puede perder oportunidades de pensar en lo que está haciendo.

La reflexión puede, en opinión del autor, servir como correctivo de esta tendencia: "A través de la reflexión puede hacer emerger y criticar las comprensiones tácitas que han madurado en torno a las experiencias repetitivas de una práctica especializada, y puede dar un nuevo sentido a las situaciones de incertidumbre o únicas que él pueda permitirse experimentar" (op.cit., p. 66). El autor ejemplifica casos en que algo cae fuera del repertorio de expectativas ordinarias, y donde algunos profesionales se permiten experimentar la sorpresa, la perplejidad o la confusión en una situación que encuentran dudosa o única, y reflexiona tanto sobre el fenómeno que tiene delante como sobre sus comprensiones iniciales acerca del mismo.

Conviene distinguir, según este autor, dos formas de reflexión. La reflexión desde la práctica, que ocurre mientras está ocurriendo la acción. "Lleva a cabo un experimento que sirve para generar tanto una nueva comprensión del fenómeno como un cambio en la situación. Cuando alguien reflexiona desde la acción se convierte en un investigador en el contexto práctico" (op.cit., p. 72). Y la reflexión sobre la práctica, que ocurre tanto mientras se está en medio de ella como a posteriori, como un análisis de resultados, de las comprensiones que un

caso ha aportado. Esto puede hacerse con un sentimiento de especulación, o como un esfuerzo deliberado de prepararse para casos futuros.

Perrenoud, por su parte, lleva estas ideas específicamente al campo de la formación de docentes. Este autor busca los orígenes del concepto y señala que ya en los escritos de Dewey se encuentra la noción de "acción reflexiva" y agrega que muchos de los grandes pedagogos han considerado al enseñante, al educador como "un investigador [...] que se atreve a alejarse de los senderos trazados y que se perdería si no fuera porque reflexiona con intensidad sobre lo que hace y aprende rápidamente de su propia experiencia" (Perrenoud 2004, p. 13).

Todas las personas reflexionan, sin que eso signifique que se convierten en practicantes reflexivos. Es necesario distinguir entre la reflexión episódica de las personas en su quehacer y la postura reflexiva del profesional. En opinión de Perrenoud la inteligencia, el rigor y el buen criterio no garantizan una reflexión que incremente la eficacia en la enseñanza.

Para dirigirse a una verdadera práctica reflexiva, es necesario que esta postura se convierta en algo casi permanente y se inscriba dentro de una relación analítica con la acción, que se convierte en algo relativamente independiente de los obstáculos que aparecen o las decepciones. Una práctica reflexiva supone una postura, una identidad [...] en el ejercicio cotidiano del oficio, tanto en situaciones de crisis o de fracaso como a un ritmo normal de trabajo (Perrenoud 2004, p. 13).

El autor lanza la hipótesis de que una parte de los profesores evolucionan en su práctica hasta que llegan a un punto de equilibrio y a partir de allí "conectan el piloto automático". Agrega que "los profesores que no reflexionan más que por necesidad y que dejan de plantearse cuestiones desde el momento en que se sienten seguros no son practicantes reflexivos" (op.cit., p. 48). Desde su punto de vista, no se puede esperar que la formación inicial pueda anticipar todas las situaciones que enfrentará un maestro ni dotarlo de todos los conocimientos y competencias que necesitará a lo largo de su carrera. De allí la necesidad de formar en una postura y una práctica reflexivas que conduzcan a vivir el "aprendizaje en terreno" de forma positiva, organizada y activa. Según el autor, la experiencia no genera aprendizaje de manera automática. Se requiere un

método, una forma de memoria organizada y unos marcos conceptuales. La experiencia singular no produce aprendizaje a menos que se conceptualice.

En opinión de este autor, la práctica reflexiva puede ser una forma de acreditar un cambio hacia la profesionalización, y una preparación para asumir una responsabilidad política y ética. La práctica reflexiva sería una condición necesaria para asumir la autonomía y la responsabilidad de la profesión. Comenta que en el caso específico de los docentes se pueden hipotetizar algunas respuestas a la pregunta ¿por qué rechazar la autonomía y la responsabilidad?

En ocasiones, se trata de una elección: determinados maestros no aspiran a ejercer una profesión y les conviene funcionar siguiendo un programa, horarios y procedimientos prescritos. En otros casos, no poseen la identidad que les permitiría considerarse actores responsables y autónomos, tanto en el trabajo como en la comunidad o la vida privada. En tercer lugar, en opinión del autor, para la mayoría este rechazo no es resultado de una elección ideológica ni un malestar existencial, sino el resultado de un cálculo racional. Para asumir una fuerte autonomía profesional es necesaria una gran confianza en uno mismo, pero basada en competencias especializadas, conocimientos exhaustivos, capacidad de juicio, de anticipación, de análisis y de innovación. No bastan un pensamiento positivo ni una alta autoestima, si no se cuenta con un entrenamiento en una práctica reflexiva en condiciones de incertidumbre y tensión, tanto en soledad como en la confrontación con los colegas y con el conflicto.

Kubow (2007) coincide en cierta medida con lo anterior. La autora revisa un conjunto de investigaciones con el objetivo de comparar el desarrollo profesional de los educadores en Estados Unidos y Japón, y encuentra algunos factores que influyen en el estatus de profesión de la docencia. Entre ellos, el soporte de los pares y la colaboración con los colegas, la apertura a la observación y la crítica, el compromiso con el crecimiento profesional, la consistencia de las prácticas de docencia y la socialización. La autora concluye que para que el oficio se profesionalice, los educadores necesitan:

- Participar de manera activa en su propio desarrollo profesional
- Evitar la instrucción dominada por los libros de texto
- Actuar como pensadores reflexivos
- Involucrarse en discusiones de alto nivel sobre la educación

- Asumirse como tomadores de decisión y solucionadores de problemas
- Asumir responsabilidad individual
- Reconocer y promover la dignidad humana
- Definir lo que es relevante en la educación

Estas acciones determinan una labor complejizada, en comparación con el rol tradicional del educador. Perrenoud (2004) propone que la práctica reflexiva puede ser una condición previa para llevar una relación activa y empoderada con la complejidad. Esta relación es vital en la época actual, dado que en las últimas décadas las condiciones del ejercicio docente se han hecho más complejas y en ocasiones han empeorado, mientras que las exigencias que los sistemas educativos plantean a los docentes han aumentado. El autor señala algunos cambios, como los movimientos migratorios, la urbanización, los cambios en la economía, la democratización de la educación, como factores que ponen a los docentes ante nuevos actores. Por una parte, la práctica reflexiva permite reconocer y conceptualizar las diferencias en términos de valores, códigos y concepciones, para comprender que algunas veces distancian al maestro de las familias y alumnos con quienes trabaja. Y por otra parte, permite transformar el malestar, los desórdenes y las decepciones vividos por los maestros en problemas específicos, identificados, que pueden ser planteados y resueltos con método. Como ejemplo, el autor señala: "demonizar la violencia como una fatalidad, desde el miedo y la impotencia, no significa entenderla como un fenómeno explicable y que puede dar rienda suelta a una acción colectiva" (Perrenoud 2004, p. 54). La práctica reflexiva permite, además, trabajar sobre uno mismo para reconocer e identificar la participación personal en el origen, mantenimiento o agudización del problema. Este planteamiento nos recuerda que, en otros oficios de lo humano, la reflexión sobre estas cuestiones personales se realiza en diálogo con un supervisor, quien ayuda al profesional "a seguir siendo lúcido sin menospreciarse" (op.cit., p. 57). Pocos maestros tienen esta oportunidad, y en cambio, trabajan en la soledad.

A lo largo de este segundo capítulo se analizaron diversas tendencias nacionales y regionales en la formación de docentes en servicio, con especial énfasis en la situación de las docentes noveles, quienes recién se incorporan a la labor de educar. Entre las tendencias conocidas, algunas confrontan la clásica relación jerárquica entre expertos y docentes, al promover que la escuela sea el centro donde se genera el aprendizaje y donde se promueve el desarrollo profesional

del educador, en contraposición a la capacitación masiva, externa y desvinculada de las necesidades y recursos concretos del aula, del maestro, y de la institución educativa (Vaillant 2004, p. 22).

Concebir la escuela como el espacio privilegiado de formación (Vezub 2005), implica valorar la práctica cotidiana del docente como fuente de aprendizaje y reflexión. Esto presupone asumir un enfoque crítico en el cual el proceso de formación es concebido como una acción colaborativa entre pares que buscan comprender una situación o problemática específica, con la intención de actuar para transformar dicha problemática o las prácticas pedagógicas asociadas a ella.

Adicionalmente, se presentó la investigación pedagógica como una herramienta metodológica que permite a los maestros reflexionar de manera continua acerca de las acciones que realizan los niños en el aula y los procesos de aprendizaje asociados a esas acciones. Este tipo de investigación (Forman y Fyfe 1998) constituye una estrategia de formación en servicio, porque incorpora un conjunto de acciones conducentes a observar, registrar e interpretar los procesos cognitivos que siguen los niños con el suficiente detalle y rigurosidad, de modo que ayude a comprender el comportamiento registrado, con lo cual se convierte en el fundamento de las decisiones del maestro. Según los autores que se estudian en este capítulo, la eficacia de este tipo de estrategias formativas radica en ser continuas y permanentes. Al estar arraigadas en la labor cotidiana, conllevan el entrenamiento en una práctica reflexiva que permite una relación analítica con la acción educativa (Perrenoud 2004). Según el autor señalado, estos procesos se llevan a cabo en condiciones de incertidumbre, tensión cognitiva y confrontación intelectual entre colegas. Este apoyo entre pares es un ejercicio de colaboración que favorece una actitud de apertura a la observación y la crítica, por lo cual influye positivamente en el estatus de la profesión docente.

El siguiente capítulo presenta la información recogida acerca del caso de estudio. Se describe la propuesta de formación docente en Red Solare Perú, y se analiza la propuesta de formación en servicio de La Asociación Promotora de Educación Inicial La Casa Amarilla (LCA) al año 2008. El capítulo termina describiendo cómo se utiliza la investigación pedagógica en LCA, y se analizan los recursos necesarios para llevar a la práctica esa estrategia de formación de educadores en servicio.

CAPÍTULO 3

FORMACIÓN EN SERVICIO DESDE UN ENFOQUE SOCIO CONSTRUCTIVISTA: LA INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA EN RED SOLARE PERÚ

Este capítulo describe la propuesta de formación docente que Red Solare Perú pone en práctica con las docentes que se encontraban en servicio el año 2008. Así mismo, el capítulo analiza a profundidad la propuesta de formación docente de la Asociación Promotora de Educación Inicial La Casa Amarilla (LCA). Esta institución privada utiliza la metodología de la investigación pedagógica como una estrategia para la formación continua de sus docentes. Se asume que este es un caso paradigmático en el medio local, debido a que toda la organización educativa ha sido pensada y se ha puesto al servicio de la investigación, y se han diseñado una serie de procedimientos de trabajo, estímulos y espacios de discusión para garantizar que cada profesora conduce al menos un proyecto de investigación pedagógica con un grupo pequeño de niños y lo sistematiza al punto de poder comunicar cómo se llevó a cabo el proceso. Estos proyectos son de largo aliento, y duran entre seis meses y dos años. La comunidad educativa sostiene la centralidad de las labores de investigación y les da valor, con lo cual responde a un principio que sostiene que investigar es un derecho de los niños y de los educadores, y que conduce a la creación de significados y, por lo tanto, de conocimiento (LCA 2008-2, p. 2).

La fuente más rica de información para este capítulo ha sido la revisión de documentos institucionales tales como manuales, cuadernillos, folletos, páginas web y, en especial, las carpetas y el material audiovisual para las presentaciones públicas de los proyectos de investigación elaborados por las maestras. La información recogida por esas fuentes es contrastada con información recogida por medio de observación directa en eventos de formación, tales como reuniones de análisis de proyecto con la coordinadora pedagógica, o cursos y seminarios en los cuales han estado las profesoras nóveles durante el periodo de realización de la presente investigación, ya sea en calidad de expositoras o de asistentes a los eventos. Se iniciaron las entrevistas en septiembre de 2007 y se realizaron observaciones directas entre enero de 2018 y diciembre del mismo año,

incluyendo cuatro semanas –en enero y febrero- de observación continua del trabajo y la formación de profesoras que se estaban incorporando por primera vez a sus labores en LCA. Estas observaciones se registraron en video y se tomaron notas por escrito. Se ha utilizado en la triangulación, también la información recogida a partir de las entrevistas realizadas con las coordinadoras de los centros incluidos en el estudio, así como fotografías y videos seleccionados del archivo institucional.

El capítulo comienza con una descripción del contexto donde se desarrolla el estudio: Red Solare Perú y La Casa Amarilla (LCA). En particular, el foco está puesto en las profesoras nóveles (Imbernón 2007) que son parte del equipo docente. Más adelante en el capítulo, se incluye la descripción y análisis de la propuesta de formación en Red Solare Perú y LCA. Para esto se utiliza la estructura de análisis que propone Imbernón (2007). Su esquema permite revisar desde los fundamentos epistemológicos de la propuesta de formación, pasando por sus modalidades de intervención y evaluación, así como la organización que hace posible llevar a la práctica el esquema formativo.

A lo largo del análisis, se incorporan algunos conceptos teóricos, expuestos previamente en el capítulo 2 de esta tesis, que permiten explicar y dar sentido a los hallazgos.

3.1 El caso de Red Solare Perú y La Asociación Promotora de Educación Inicial La Casa Amarilla: descripción del contexto

A continuación, se proporciona una descripción del contexto donde se realiza la investigación, incluyendo las dos organizaciones que constituyen el caso de estudio.

3.1.1 Red Solare Perú

Red Solare Perú nace a partir de lo que fuera la Asociación Reggio Emilia Perú, organización que se origina en el año 2004, conformada por cuatro escuelas privadas que ofrecen únicamente educación inicial. En las cuatro el enfoque educativo se inspira en el proyecto municipal de la ciudad italiana con el mismo nombre. Los nombres de los cuatro centros que conforman la red en el año

2008²⁴ son: Caritas Gracianas, Chiquitines, Isabel de Orbea y La Casa Amarilla. Estos centros están ubicados en zonas urbanas y de sectores socioeconómicos medio-altos, de los distritos de Miraflores, Surco, Jesús María, San Miguel y San Isidro, y atienden en general a familias de los alrededores. Estas cuatro escuelas son fundadores originales de la asociación y de la red.

Al interior de la red hay heterogeneidad en cuanto a los años de experiencia de las instituciones. Los cuatro centros tienen entre más de treinta –el que más años tiene desde su fundación- y menos de cuatro. La escuela más grande atiende a 145 niños en doce aulas, y la más pequeña atiende a setenta niños en cinco aulas. Las aulas más grandes tienen hasta diecinueve niños y, las más pequeñas, doce.

El horario de trabajo de las profesoras es diferente en cada centro. La jornada más corta es de e 8 am. a 1:30 pm., y la más larga es de 8 am. a 4 pm. Los niños asisten de lunes a viernes desde las 8:30 am. y se retiran a sus casas – dependiendo de la edad- entre las doce del mediodía y la una de la tarde. Después de esa hora, las profesoras realizan labores de proyección, preparación de materiales, documentación y análisis hasta completar su horario.

Los documentos de la asociación señalaban que su visión era la de “ser una asociación educativa inspirada en la filosofía Reggio Emilia, que busca contribuir (transformar) en la educación infantil en el Perú, por medio del intercambio de experiencias entre las diferentes instituciones nacionales e internacionales”. Y que su misión era la de “conocer, adaptar y difundir la filosofía Reggio Emilia a fin de revalorar la imagen de un niño con identidad propia, con infinitas riquezas y potencialidades, sujeto de derechos, promoviendo la participación activa de la comunidad en el proceso educativo²⁵”.

En el año 2008 Red Solare Perú está conformada por cuatro escuelas. El cambio de nombre se da en el contexto de su incorporación formal a Red Solare Latinoamérica. A fines del año 2008, la red se encuentra en un momento de expansión, por medio del programa llamado Amigos de Red Solare y cuenta con más de 70 profesionales preinscritos, provenientes de centros de inicial de varias

²⁴ En el año 2019, los niños que conforman Red Solare Perú son:

Kids First – San Borja

Chiquitines – Chacarilla, San Borja

Travesuras – Valle Hermoso, Surco

Aventuras – La Molina

La Casa Amarilla – San Miguel, Surco, Miraflores, Miraflores 2 y San Isidro

²⁵ Folleto de la asociación Red Solare Perú.

zonas de la ciudad de Lima y de distintos sectores socioeconómicos, que se identifican con la propuesta pedagógica y planean profundizar en su conocimiento.

Red Solare, al año 2008, define su misión del siguiente modo: "Somos una red que busca defender y difundir la cultura de la infancia teniendo como inspiración la filosofía pedagógica Reggio Emilia. Buscamos transformar la escuela en el Perú respetando a los niños y niñas como constructores directos de sus propios procesos de aprendizaje; promoviendo a los maestros como provocadores e investigadores de la experiencia educativa, a los padres como participantes activos con la vida del centro y la comunidad comprometida con la infancia." Su visión es la de "ser una red que busca defender y difundir la cultura de la infancia a nivel pedagógico, político y cultural teniendo como inspiración la filosofía educativa Reggio Emilia.²⁶"

Red Solare Perú está asociada a Red Solare Latinoamérica, y todas ellas se encuentran al alero de la asociación internacional Niños de Reggio²⁷. A continuación, se presenta a mayor profundidad una de las instituciones educativas que conforman esta red.

3.1.2 La Casa Amarilla

La Asociación Promotora de Educación Inicial La Casa Amarilla (LCA) es un centro privado, que ofrece educación para niños de uno a cinco años. Abre sus puertas por primera vez en el año 2005.

a. El ambiente educativo:

El centro ofrece sus servicios en un local refaccionado y acondicionado para atender a niños hasta los cinco años, en una casona tradicional del distrito de San Isidro. En el 2008, LCA atendía a 70 niños, en cinco aulas²⁸. Cada aula incluía entre 12 y 17 niños, atendidos por dos o tres adultos. La observación revela que las aulas tienen entre 20 y 30 m². Cada aula cuenta con un espacio **anexo, llamado "taller". Adicionalmente, se observa un patio de aproximadamente 70 m², dos comedores para doce niños, y una cocina**

²⁶ www.redsolareperu.com

²⁷ *Reggio Children*

²⁸ Información proporcionada por la administración de la asociación educativa.

habilitada. El parque cercano, a una cuadra del local, era usado como espacio educativo adicional.

La observación de la infraestructura muestra en primer lugar un vestíbulo de entrada. En este espacio se encuentra un panel informativo, dividido en tres secciones (dedicados a la ciudad, LCA y al comité de reciclaje) que incluyen cartas, afiches y folletos de eventos culturales en la ciudad (obras de teatro, exposiciones, seminarios, congresos); noticias internas de LCA, tales como fechas y eventos por venir, logros o pedidos de algún comité de padres de familia, agradecimientos, reconocimientos. En este primer hall también se encuentran los buzones de correspondencia para cada familia y cada trabajador del centro; un extinguidor; plantas y fuentes de iluminación directa. El vestíbulo conduce a un baño para adultos, y a otro hall de distribución. De este se va a otro baño, con equipamiento para el tamaño de los niños.

El segundo ambiente, llamado “plaza”, conduce a los diversos salones. Es un espacio libre, de aproximadamente 24 m² donde destacan, sobre las paredes, afiches que documentan un proyecto realizado en años anteriores. Cada afiche, impreso en imprenta a todo color, está enmarcado en madera, y explica los diversos pasos seguidos por un grupo de niños y maestras para la realización de un mural que retrata la casa y sus habitantes. El mural señalado está colgado en la subida de la escalera y puede ser visto desde la entrada. En una de las paredes hay un panel con fotos de todas las personas que trabajan en la escuela, y sus nombres. En este ambiente hay plantas y un caleidoscopio de espejos. También pequeñas cajas adosadas a la pared junto a la puerta de cada salón, que contienen formatos del plan de trabajo para el día.

La observación del interior de las aulas muestra que éstas están organizadas por sectores de interés. Cada sector contiene mobiliario especialmente diseñado y construido para las dimensiones de los niños que los usan. Dentro de las aulas, el material educativo disponible en cada sector es dispuesto de acuerdo con el concepto del sector: colchonetas, hogar, construcción, papel, lectura, juegos tranquilos. La mayor parte del material está organizado siguiendo criterios específicos (color, textura, material de fabricación, función) y se encuentra al alcance de los niños. En general, una de las características del material disponible en las aulas es que apunta a los cinco sentidos, esto quiere decir que hay aspectos para mirar, tocar, escuchar, oler y saborear. Una proporción pequeña del material, en las aulas de niños de 1 y 2 años, se encuentra en

repisas altas, al alcance solo de las profesoras. En cuanto a su origen, una parte del material educativo consiste en juegos didácticos y educativos de fabricación profesional (solo en las aulas a partir de los tres años de edad); otra parte consiste en objetos de uso doméstico cotidiano (envases, medidores, cucharas, rayadores, exprimidores, material de ferretería y gasfitería, etc.); y una tercera parte del material dentro del aula proviene del centro de reciclaje, es decir, son objetos y partes de desecho, que los padres de familia limpian, seleccionan y traen a la escuela, donde son clasificados con criterios pedagógicos.

El mobiliario de los sectores es variado: el sector de papel y el de juegos tranquilos incluye mesa, sillas y repisas. El sector de construcción incluye tarimas de distintas alturas, alfombra, repisas y contenedores grandes (canastas, cajas) para clasificar el material. El sector de movimiento incluye colchonetas y bloques que se acoplan, de forma y tamaño diverso, fabricados en espuma y forrados con cuerina plástica en color celeste o crema. Las aulas de niños menores incluyen también un área de cuidados, con cambiador y repisas con mudas de ropa e insumos para la higiene.

Las paredes de los salones están pintadas con colores claros (blanco, celeste), la pintura es reciente. Algunas paredes están forradas con espejos a la altura de los niños. Destacan en las paredes grandes paneles de madera (al menos dos por aula) sobre los cuales las maestras exponen material visual y escrito de los proyectos que están en marcha en cada salón. Un panel grande tiene aproximadamente 180 cm. por 180 cm. Y uno pequeño, la mitad de ese tamaño. El mobiliario está pintado en colores que armonizan con las paredes y paneles (blanco, celeste y verde agua). En algunos sectores se pueden encontrar alambres tensados, en los cuales las maestras cuelgan material de documentación referido a las exploraciones que han registrado en dicho sector.

Los talleres, anexos a cada salón, albergan el material plástico usado como insumos para los lenguajes simbólicos que se utilizan en los proyectos. Los talleres son diversos en cuanto a tamaño y contenido. El más pequeño tiene aproximadamente 9 m² y el más grande, unos 20 m². Este último es usado para trabajar con los niños más pequeños y está concebido como una caja blanca, o espacio vacío, que se modifica de acuerdo con las necesidades de una sesión de proyecto, y que ofrece espacio para exploraciones donde los niños usan todo el cuerpo. Este incluye una pared forrada en espejo. Cada taller contiene una mesa, sillas, repisas, atril para pintura; tres de ellos tienen además una mesa de

luz. El concepto de taller como lugar de trabajo activo con las manos, y de alto impacto estético, escapa a las cuatro paredes de los talleres e impacta sobre todo el local de la escuela. Cada mañana se observa a las profesoras instalando el material y haciendo cambios en los salones para proponer experiencias educativas que respondan a propuestas de tipo estético y sensorial.

Tanto salones como talleres están iluminados con luz natural que entra por las ventanas. Éstas, se ve que han sido ampliadas del diseño original de la casa. Las puertas que comunican un espacio con otro tienen algunos paños de vidrio. Estos responden a principios de transparencia, apertura al entorno e interconexión. Estos paños de vidrio acentúan la iluminación al interior de cada espacio y permite que niños y maestras vean lo que está ocurriendo más allá.

Se observan algunos espacios adicionales para el trabajo del equipo, como una oficina para atención de público, una sala de profesoras, una sala para las reuniones de coordinación pedagógica, un centro de reciclaje y cuatro armarios de depósito. Lugares como pasillos y salitas de distribución, así como comedores, se transforman diariamente en espacios para la labor educativa: en ellos se observa a las profesoras trabajando con grupos pequeños de niños (hasta seis alumnos).

b. Principios del proyecto educativo:

Según los documentos del centro, el proyecto educativo de La Casa Amarilla se fundamenta en teorías constructivistas del aprendizaje, específicamente de tipo socio-constructivistas. Este término se usa para agrupar una variedad de enfoques que aparecen hacia 1980, entienden al ser humano como un ser social, y aceptan uno o más de los siguientes supuestos (Powell y Kalina 2009):

- Sostienen una postura crítica frente al conocimiento, por lo cual cuestionan una postura convencional del conocimiento basado en observaciones objetivas de la realidad.
- Reconocen la especificidad histórica y cultural de la realidad: se postula que las maneras en que las personas entienden el mundo, las categorías y conceptos que usan para explicar la realidad son específicos desde el punto de vista histórico y cultural (Burr 2015, p.4)
- Aceptan que el conocimiento es sostenido por procesos sociales: la comprensión que el ser humano tiene del mundo no se deriva de la naturaleza del mundo tal como éste es, sino que las personas lo construyen entre sí, a través de las relaciones cotidianas, en el curso de

la vida social. Por lo tanto, todas las formas de interacción social, en especial el lenguaje, juegan un rol en el proceso de generación de conocimiento.

Así como en otras disciplinas, este paradigma influye en la educación, campo donde es reconocido el aporte de teóricos como Lev Vygotsky y Jerome Bruner.

Desde esta perspectiva teórica, el aprendizaje ocurre cuando una persona se convierte en aprendiz de otros y participa en un proceso de comunicación y negociación de significados (Forman y Fyfe 1998, p. 239). Aplicadas a la educación inicial, los enfoques socio-constructivistas plantean que niños y adultos son coinvestigadores dentro del aula, y activos sujetos en la generación de conocimiento (Chaillé 2008). Esta autora reconoce dos planteamientos fundamentales acerca de cómo los niños aprenden:

- Los niños están constantemente tratando de entender el mundo, a través de sus acciones sobre los objetos y la interacción con las personas -niños y adultos- que tienen a su alrededor.
- El impulso por entender el mundo proviene del interior del sujeto y responde a una motivación intrínseca.

Si el proceso de conocer es concebido de esa manera, entonces -dentro de este enfoque- el propósito de la escuela es generar los espacios donde el niño pueda interactuar con otros y utilizar los objetos disponibles en el ambiente para elaborar hipótesis acerca del mundo que le rodea. Uno de los papeles del educador consiste en poner al alcance del niño un conjunto de objetos para explorar, así como diversos lenguajes para que pueda comunicar sus ideas. El maestro, además, busca condiciones propicias para y crea situaciones de reflexión y diálogo que lleven a los niños a revisar y reformular sus ideas, hipótesis y teorías. La escuela es, por lo tanto, un lugar de relaciones, donde los maestros honran los impulsos por conocer que muestran los niños, colaboran para ampliar su conocimiento y preservar la motivación interna (Chaillé, 2008).

“Creemos que el aprendizaje es un proceso activo y que el conocimiento es construido por el niño desde adentro cuando éste interactúa con su medio ambiente”. “¿Cómo promovemos este tipo de aprendizaje? [...] Creamos un espacio que invita a la comunicación y promueve una interacción cognitiva entre grupos pequeños de niños. Creemos en el pensamiento del niño y promovemos la comprensión de conceptos

complejos, reflexionando con ellos, desafiando sus hipótesis y **estimulando la investigación.**" (LCA 2008-1, p. 2)

Dado que el aprendizaje es concebido como un proceso que ocurre en la interacción con las personas en un contexto, el proyecto del centro da peso al papel que el ambiente educativo juega en el proceso de aprendizaje. Uno de los **principios de la organización concibe un "ambiente multisensorial, transparente, relacional"** (LCA 2008-2, p. 2). El ambiente contiene los elementos, los códigos, las técnicas y los estilos de convivencia con los cuales el niño interactúa en su proceso de construir conocimiento.

"Cuando diseñamos un espacio estamos invitando a una forma de vida, a una calidad y cantidad de relaciones y posibilidades. El ambiente debe, por lo tanto, promover relaciones de colaboración, de trabajo en equipo, como también la posibilidad de estar solo..." (LCA 2008-1, p. 6)

Se trata de un ambiente que dialoga con los niños y se modifica como resultado de esta conversación: *la documentación es la evidencia de este diálogo* (LCA 2008-2, p. 10)

La documentación de los procesos de aprendizaje es un componente fundamental del proyecto educativo y se hace visible en el ambiente, por medio de paneles, fichas de registro y fotografías, expuestos en el aula y los talleres, así como en otros espacios comunes como la entrada, los pasillos y otros lugares de distribución. Parte del trabajo de las maestras consiste en tomar notas y registrar en video lo que ocurre durante las sesiones de trabajo con los niños. Esta metodología responde a una concepción pedagógica basada en la escucha y el diálogo (LCA 2008-2, p. 2). El material de registro es luego analizado y publicado.

"Este material pasa por un proceso de análisis y discusión. Este análisis debe ir haciéndose visible y permitir así que la maestra tome distancia del proceso y vaya armando una red de relaciones. Cuando hablamos de hacer visible los procesos nos referimos a utilizar medios gráficos y audiovisuales que sirven como herramienta de investigación. [...] La documentación cumple el rol de hacer visible los procesos pedagógicos..." (LCA 2008-1, p. 6)

“Es responsabilidad del padre y parte del compromiso con el nido, leer las documentaciones donde encontrarán las reflexiones de las maestras en torno a la actividad educativa.” (LCA 2008-1, p. 10)

Se espera que los niños y los padres se acerquen a mirar y leer la documentación publicada en la escuela, ya que un tercer elemento que está presente en el proyecto educativo de LCA es el valor que se le otorga a la comunidad y sus manifestaciones culturales. Uno de los principios del centro es el sentido de comunidad, que responde al propósito de construcción de una ciudadanía participativa y democrática:

“Somos una comunidad educativa donde todos, adultos y niños, acogemos las ideas y sentimientos de los otros” (LCA 2008-1, p. 2)

“Desde el primer día los niños y padres deben vivir la experiencia de ser parte de una comunidad.” (LCA 2008-2, p. 29)

Esto significa que el centro ofrece oportunidades de participación y decisión a los padres y madres (por ejemplo, a través de comités de padres y grupos de estudio, LCA 2008-1, p. 7 y 11), así como al equipo de docentes (LCA 2008-2, p. 3 y 41). Significa también que se apela a conceptos como “bien común” a la hora de tomar algunas decisiones, y que los procesos de aprendizaje apelan a los recursos y necesidades de la comunidad circundante: el distrito, sus personas, y sus instituciones.

c. El equipo docente:

La página web de la asociación educativa resume cómo está conformado el equipo, en el año 2008:

"...está conformado por trece maestras, una tallerista²⁹, una coordinadora educativa, una coordinadora administrativa, una cocinera y un encargado de limpieza." (www.nidolacasaamarilla.com, 2008)

En el momento de la observación, el equipo está conformado por doce maestras (no trece, como figura en los documentos institucionales), ya que una de las profesionales en práctica terminó su contrato a mitad de año. Y se cuenta una persona adicional que asiste en la cocina y la limpieza.

El equipo docente está conformado únicamente por mujeres, todas entre 24 y 36 años. Del grupo de 12 docentes de aula, 8 están contratadas como profesoras y 4 se encuentran realizando su práctica profesional. Todos los miembros del equipo (esto es, contando a la tallerista y la coordinadora) cuentan con estudios universitarios completos en educación (inicial o especial) y psicología, o están en proceso de terminar sus estudios, en universidades privadas³⁰, con excepción de una profesional formada en arte. De este equipo, cinco son casadas, y de ellas, cuatro tienen un hijo. Dos de ellas cuentan con estudios de maestría.

Por las mañanas se las ve llegar minutos antes de las ocho. Cinco llegan manejando su propio auto. Tres llegan caminando. Seis vienen en transporte público, en los carros de las compañeras y, ocasionalmente, en taxi. Visten con ropa que permite el movimiento (*blue jean* o pantalón de algodón), polo o blusa de algodón, chaleco de polar. Visten con colores variados (blanco, celeste, verde, violeta, negro, amarillo, azul, etc.). Usan zapatillas, sandalias o mocasines, anchos y sin taco. En el momento de la observación, todas llevan el pelo largo, amarrado en una cola o suelto. No usan uniforme ni delantal, aunque en ocasiones visten un polo o polar con el logo de LCA, en color pastel. Al entrar se encuentran en la oficina al momento de firmar, se saludan con cortesía, en ocasiones con un beso. Intercambian algunas palabras, y se dirigen a los salones y talleres.

²⁹ Con este nombre se denomina a la responsable de los talleres anexos a cada aula, y donde se exploran los lenguajes simbólicos que dan soporte a los procesos de aprendizaje.

³⁰ Pontificia Universidad Católica del Perú, UNIFE, Universidad Católica de Valparaíso.

Lo primero que se les ve hacer por la mañana es prender las luces, abrir o cerrar ventanas y persianas, revisar si la batería de la cámara está cargada, y, lo que demanda más tiempo antes que lleguen los niños: ambientando los lugares donde desarrollarán las sesiones de trabajo. Esto significa: organizan y disponen el material, mobiliario, accesorios, documentaciones y equipos que usarán. Estos en ocasiones están preseleccionados desde el día anterior y, por la mañana, solo son dispuestos sobre paredes, mesas, repisas, tarimas y en el piso. En otras ocasiones, son recolectados por la mañana en el centro de reciclaje o los depósitos de materiales, e inmediatamente instalados en el lugar donde se va a desarrollar la sesión.

Media hora más tarde comienzan a llegar las familias. Niños y niñas llegan a pie o en auto. Entran al local de la escuela caminando, acompañados por mamá o papá, o por una nana. Permanecen con su acompañante entre 10 minutos y media hora. En este tiempo las profesoras se acercan y saludan. El tipo de saludo es de varios tipos, y parece responder a las características de los niños y al tipo de vínculo con la profesora. Puede ser un abrazo, un beso en la mejilla, un beso volado, un gesto de la mano, una mirada o el saludo puede incluso estar ausente en el momento que el niño llega (si el niño llega escondido entre las piernas del adulto y se molesta de saludar). A los adultos, los saludan directamente, por lo general con un beso. La profesora dialoga con los acompañantes. Los niños juegan con el material disponible, interactúan con sus acompañantes, con sus profesoras, por ejemplo, las ayudan o acompañan si ellas aún están acomodando el material. Un buen número de niños parte hacia el patio. Algunas profesoras están dentro de los salones, otras, en el patio. Cuando ya han dado las nueve, las profesoras hacen sonar un instrumento musical y convocan a los niños a iniciar el trabajo. Todas comienzan con una reunión.

3.1.3 Profesoras Noveles en Red Solare Perú y La Casa Amarilla

En las cuatro escuelas que conforman Red Solare Perú, en el año 2008, trabajan aproximadamente 100 personas, entre profesionales de la educación, administrativos y personal auxiliar. Las edades de estas personas fluctúan entre 20 y 60 años aproximadamente. Los cuatro centros cuentan con un equipo docente formado casi exclusivamente por mujeres. El grupo es diverso, en cuanto a formación previa, experiencia, antigüedad en el trabajo y edad. Se encuentran profesionales formadas en psicología, educación inicial, educación especial, con estudios técnicos en educación, y sin estudios superiores formales. Los centros de formación docente de donde provienen son varios, principalmente universidades privadas locales. Los años de experiencia en el trabajo van desde más de 30 a menos de un año.

De este grupo heterogéneo, el presente estudio se ha focalizado en las profesoras noveles (Imbernón 2007a), es decir en aquellas que tienen estudios formales en educación y menos de cinco años de experiencia en el trabajo docente. Otros autores le llaman profesor principiante (Perrenoud 2004). Para esta investigación, se entrevistó y observó a cinco profesoras noveles, miembros del equipo de LCA, y se entrevistó a la encargada del taller (tallerista) y a la coordinadora pedagógica del centro. Adicionalmente, se entrevistó a las coordinadoras de otras dos escuelas de Red Solare: Isabel de Orbea y Chiquitines.

Las profesoras noveles entrevistadas han nacido entre 1981 y 1985, es decir que tienen entre 27 y 23 años al momento de participar en este estudio. Proviene de la ciudad de Lima, y han estudiado educación inicial o educación especial en las universidades PUCP³¹ y UNIFE. Una de ellas tiene especialización en trastornos del lenguaje. Todas ellas postularon a LCA con un conocimiento previo básico de cuáles eran los principios del proyecto educativo e interesadas en conocerlo a profundidad. Cuatro de ellas pasaron por un proceso de selección de varias etapas antes de ingresar a trabajar en el centro. Una de ellas lleva tres años trabajando en LCA, dos de las profesoras tienen dos años trabajando y otras dos llevan un año en LCA.

³¹ Pontificia Universidad Católica del Perú.

Entre los aspectos que destacan en la organización, se encuentra el hecho que las profesoras nóveles entrevistadas trabajan organizadas en duplas educativas, es decir forman un equipo de aula en el cual las dos personas son responsables del grupo de niños a su cargo. Esta modalidad es detallada hacia el final de este capítulo, en el subtítulo referido a la organización para la investigación. A continuación, se detalla cómo se utiliza la investigación en el caso estudiado.

3.2 La formación de profesoras en servicio en Red Solare Perú y en la Asociación Promotora de Educación Inicial La Casa Amarilla

En las siguientes páginas se presenta una descripción de algunas estrategias de formación docente utilizadas por las instituciones que conforman Red Solare Perú y, con mayor profundidad, aquellas que conforman el sistema de formación en LCA. La información es acompañada por declaraciones de las personas que fueron entrevistadas para la realización de este estudio.

3.2.1 Red Solare Perú: la investigación como estrategia para la educación de los niños y para la formación docente

Las escuelas que conforman Red Solare Perú tienen en común el que cada aula asume al menos un proyecto de investigación a lo largo del año académico. Los niños trabajan en grupos pequeños con su maestra para responder las preguntas del proyecto. Las coordinadoras en estas instituciones conciben la investigación como un derecho y como un rasgo organizacional que les otorga una identidad particular:

“Si para nosotros los proyectos de investigación son un derecho y un acto de responsabilidad, por qué los niños no la van a tener. Cada escuela tiene una identidad propia y una mirada a los proyectos particular”. (Yolanda³², coordinadora de una de las escuelas)

Una de las coordinadoras duda que lo que hacen las profesoras de su equipo sea investigación pedagógica, aunque sí afirma que llevan a cabo proyectos con los niños y que utiliza un formato de investigación (que incluye las pautas del proyecto) y una metodología de documentación.

³² Los nombres han sido reemplazados por seudónimos para cuidar la privacidad de las personas entrevistadas.

“No hay una investigación, pero sí está viendo y apuntando, y trabajando en ellos, como en el proceso de aprendizaje, no solamente en qué les enseña o la información que les dé sobre el tema. Apuntan, filman, toman fotos, documentan. Empiezan con cómo salió el proyecto, todas las pautas de investigación que había, hacen preguntas, van respondiendo a las preguntas, y si se salen vuelven a recordar por dónde iban. La documentación no solo te ayuda, sino que le da más peso al trabajo, porque si no recolectas-recolectas-recolectas y no estás trabajando nada. Si no tienes una estructura por donde va tu proyecto, te pierdes, te pierdes y el proyecto se fue y no acaba en nada”.
(Wendy, coordinadora de una de las escuelas).

Esta cita nos coloca frente a un dilema: si los niños están llevando a cabo un proyecto de investigación, pero la profesora no investiga entonces ¿qué es lo que hace? Observa, registra, documenta. Tiene preguntas y una estructura de trabajo. Luego, ¿qué falta para que podamos considerar que hace investigación? Un conjunto de preguntas de tipo pedagógico, que operan en paralelo a las preguntas que intentan resolver los niños en un proyecto de aula, y que hacen referencia más bien a cómo los niños aprenden en ese proyecto. ¿Cómo se puede garantizar que un proyecto se convierte en una oportunidad de aprendizaje relevante para la profesora? Es algo que trataremos de discutir a lo largo de esta tesis.

En Red Solare Perú la investigación consiste en un proceso de estudio donde se involucran tanto los docentes como los niños, y permite formular un currículo emergente.

“No te quedas en lo que era antes, tenías desde marzo a diciembre todos los temas ya puestos. Esto me parecía tan poco motivador para los niños y para las profesoras. Tú podías tener tu año ya programado. Ahora no tenemos programación de ese tipo. [...] Era dirigidísimo. Antes cada instante estaba programado, ahora no.” (Wendy, coordinadora de una de las escuelas).

“El motivo para investigar surge desde el momento en que uno tiene QUÉ investigar, porque si tú le planteas todo al niño como, ponte tú, una propuesta tipo *Optimist*, no tienes nada que investigar porque todo

está planteado desde el adulto sin ninguna espera de ver qué está **pasando con el niño.**" (Luciana, coordinadora de una de las escuelas)

Se encontraron diferencias entre las coordinadoras de una escuela y otra en cuanto al enfoque que se da a la investigación. Por un lado, un enfoque más centrado en el tema de la investigación como motivo de estudio; mientras, por otro lado, en otra escuela, se encontró que una pregunta era el motor e hilo conductor del proceso de investigación.

"...la maestra va aprendiendo al lado de los niños, o sea va investigando el tema, como que va poniendo sus antenas alertas para todo lo que tenga que ver con eso, lee sobre el tema, se empapa más, está pendiente de cosas que haya en el entorno que puedan alimentar ese tema, o sea va estudiando el tema con los chicos." (Luciana, coordinadora de una de las escuelas)

"Estas maestras llegan a la sesión de trabajo día a día con preguntas de investigación que van a orientar su práctica, que van a orientar su mirada. Que tienen un diseño." (Yolanda, coordinadora entrevistada en otra de las escuelas)

En el primer caso descrito podríamos entender que el foco está en los contenidos vinculados al tema de estudio, mientras en el segundo, el foco de la maestra es el proceso de construcción y revisión de teorías acerca de un fenómeno específico. Estas son diferencias conceptuales fundamentales acerca de la investigación pedagógica.

También se diferencian en cuanto a la cantidad de horas a la semana que dedican a la investigación y por los instrumentos que utilizan para el registro y para el análisis. Dependiendo de la escuela, el tiempo fuera del aula que cada profesor dedica al proyecto de investigación va de una a cuatro horas semanales, dentro de la jornada laboral. Las escuelas de Red Solare Perú tienen distintas interpretaciones acerca de la metodología, el formato y los alcances de la investigación para la formación docente.

Un ejemplo de estas diferencias está en los formatos de registro. Estos son diseñados en cada escuela, y por lo tanto varían entre una y otra. Incluso dentro del mismo centro, los formatos son rediseñados y ajustados de un año a otro. Estos cambios son producto de las capacidades que los equipos adquieren en la

experiencia haciendo investigación, y del intercambio con otras escuelas o experiencias de formación docente.

"...hemos ido variando en formas de registro, cambiando hasta de formatos. Este año lo que hemos planteado es que dos de las profesoras que ya han ido a Reggio que hagan, con lo que han visto y con lo que es la realidad del nido implemente cada una un sistema con el que se sientan que es cómodo y de ahí ya plantearlo al resto de profesoras. Estamos en registrar más lo que se va dando en el día a día." (Luciana, coordinadora de una de las escuelas)

"Hemos incluido formatos nuevos para vaciar la información, las maestras que ya han trabajado, rápidamente han hecho clic porque ya es el instrumento el que está al servicio de su necesidad, fluye y encaja perfecto." (Yolanda, coordinadora entrevistada en otra escuela)

Las escuelas de la red también varían en cuanto al grado de estructura formal que proponen para la investigación y sus productos. Un ejemplo de ello es la documentación: mientras en un centro se plantea una exigencia a las profesoras de registros y formatos por semana y estos están detallados en el manual de las profesoras, en otro centro esto no está especificado.

"No hemos establecido una frecuencia de documentaciones, ni el tipo. Pueden ser cosas muy cortitas, o procesos mucho más largos".
(Luciana, coordinadora de una de las escuelas)

Las escuelas de la red tienen en común que algunos de los proyectos son sistematizados y expuestos al equipo de docentes y a los padres. Las instituciones coinciden también en usar los proyectos sistematizados en actividades de intercambio docente y como material de capacitación con profesores dentro y fuera de la red. Sin embargo, una diferencia es el momento en el cual la documentación de un proyecto de investigación se expone a la comunidad educativa. En una escuela se van exponiendo avances cada semana y la carpeta con el material del proyecto está expuesta en un lugar público. En esta escuela se conciben los paneles como un reflejo de un proceso que está en construcción y que se modifica a los ojos de niños, padres y docentes. En otra escuela, como contraste, la documentación se expone a los padres cuando el proyecto termina.

“Y finalmente cuando se plantea un cierre del proyecto los chicos también participan en cómo quieren mostrarlo, o sea, en qué forma van a hacer ese cierre de proyecto, en qué forma van a plantear esa documentación para que su experiencia sea vista tanto por los otros niños como por los padres. Cuando ya el proyecto está finalizando”.
(Luciana, coordinadora de una de las escuelas)

En todos los casos, las coordinadoras entrevistadas respondieron que consideran la investigación como una parte importante de la formación del equipo de profesoras que se encuentra en servicio, en el sentido de promover un rol docente que dé espacios a la acción autónoma e investigadora por parte de los niños, pero también en el sentido de garantizar la reflexión y revisión de las prácticas educativas, de acentuar la escucha a los niños, y de permitir observar cómo se desenvuelven los procesos de aprendizaje a edades tempranas.

“La reflexión en las reuniones justamente va hacia la forma cómo se va desplegando el aprendizaje con el tema del proyecto como excusa, como herramienta para el aprendizaje, como disparador del aprendizaje.” “...más allá de un enriquecimiento personal, desde todo punto de vista, emocional, intelectual [...] Inspirándose y estimulándose unas a las otras, es un efecto multiplicador muy grande en contraste con esa cosa chata, mecánica y repetitiva que había antes.” (Luciana, coordinadora de una de las escuelas)

Participar en proyectos de investigación es considerado en estas escuelas como una experiencia que conduce a la profesionalización de la labor docente en inicial, y lleva a las maestras a especializarse.

“Pero por otro lado también hay una cosa más de grupo generalizado, como te digo las presentaciones, acabamos de tener tres días de presentaciones con los papás y realmente, por ejemplo, con las más chicas y el material heurístico ha sido bien bacán, porque es algo que venimos cada año profundizando un poco más y viendo cómo usarlo más y hemos sacado hasta una serie de formas de registrar. Como que hay una serie de líneas que van como profesionalizándose más a partir del ciclo de la sistematización [...] Cada una se ha vuelto una

especialista y ha ido incorporando todo esto como para poder hablar.”

(Luciana, coordinadora de una de las escuelas)

“Creo que el hacer investigación las ha colocado frente al niño y niña en una perspectiva más política, y es la gran diferencia con esa maestra que ingresa, que empieza, que tiene mucha ilusión por trabajar. Las maestras que se han quedado y las que se han ido para especializarse, es una forma por un lado de apostar por la infancia y además de apostar por sí mismas. Tres años antes, la perspectiva que tenían de su labor, de su profesión era otra. Creo que es una concepción de la profesión.” (Yolanda, coordinadora entrevistada en otra de las escuelas)

Investigar permite especializarse, en el sentido de incorporar experiencia e información sobre algún aspecto específico del aprendizaje infantil, pero también desde una perspectiva política de su rol como educador.

Esta opinión es compartida por las maestras nóveles que fueron entrevistadas en el caso específico de La Casa Amarilla. Por ejemplo, una de ellas lo expresa de este modo:

“Esta metodología de la investigación que tenemos te hace que cada vez vayas ajustando y afinando más la mirada, y eso es importante. Me imagino que si trabajara de una manera distinta iría por el mundo *saltimbanqueando* siendo más una animadora que una maestra y creo que eso no te devuelve a ti nada como maestra. Si es que tú te sientas y **haces las cosas y las cosas son solo de una manera... yo de ahí no voy a recibir nada. Aquí tienes la mirada más abierta y eso hace que puedas incorporar muchas cosas a tu trabajo. Cosas que no conocía o **que no me había puesto a pensar.”** (Vera, una de las profesoras nóveles entrevistadas)**

Sin embargo, este aprendizaje no ocurre de manera espontánea, sino que requiere el interés y esfuerzo sostenido de cada maestra. Uno de los factores relevantes en esta estrategia formativa es la motivación para investigar. Las coordinadoras perciben que hay diferencias individuales en cuanto al interés por investigar, y a partir de esto, el esfuerzo puesto en el proceso a lo largo de un proyecto.

“El problema es que no todo el mundo participa tan intensamente, o sea, se forma un equipo, pero no siempre se da el espacio para que toda la institución participe como parte de. Entonces las personas que están más interesadas en hacerlo, las que más interesadas están se van como especializando y como que van profundizando más.” (Luciana, coordinadora de una de las escuelas)

Uno de los factores que atentan contra esta motivación, es el tiempo disponible para investigar: un cuello de botella para el uso intensivo de la investigación como estrategia de formación docente es el tiempo que es necesario invertir para profundizar en la metodología de investigación, y para llegar a sistematizar el proceso completo de un proyecto de tal modo que pueda ser comunicado a otros.

“Ahora, no sé cuántas ganas hay de investigar o de tiempo, eso también, porque la motivación para la investigación es algo que no sé si tiene que ver con la profesión. Esta es una profesión que muchas veces, para mucha gente es de medio tiempo, por lo general tal como ha sido formado el maestro, no abarca más de medio día, entonces. El tiempo es un factor esencial que yo veo que todo el tiempo está faltando. No solo para investigar y observar, sino también para sistematizar, como que todo el tiempo uno anda corto en sistematizar experiencias, documentarlas, o sea yo siento que tenemos cosas atrasadas que están ahí pero que necesitan concretarse en una cosa más sistematizada como para poder servir de documento.” (Luciana, coordinadora de una de las escuelas)

En la cita también está implícita una observación crítica acerca del rol del docente, en el cual generalmente la investigación no juega ningún papel. Por tradición y por formación el profesor se ve a sí mismo haciendo muchas cosas, pero investigar no figura entre sus funciones y motivaciones. Por lo tanto, las escuelas de Red Solare hacen un esfuerzo para que las profesoras noveles, y las expertas también, cambien la visión acerca de su rol, e incorporen la investigación como una actividad cotidiana y tengan un horario para ello dentro de la jornada laboral. Las competencias necesarias para investigar se van desarrollando en el trayecto de llevar a cabo los proyectos. Este punto se desarrolla en el capítulo 4 de la tesis.

A continuación, se profundiza en la propuesta de formación docente, específica de La Asociación Promotora de Educación Inicial Casa Amarilla.

3.2.2 La Casa Amarilla: propuesta de formación para las profesoras en servicio

Para analizar la propuesta de formación de LCA, recurrimos a Imbernón (2007a), quien propone un modelo de análisis de la formación permanente. El autor define 'Modelo', como una construcción conceptual que intenta establecer las relaciones estructurales entre los elementos que intervienen en la práctica de la formación, es decir, una forma simplificada para explicar cómo se interrelacionan los elementos presentes en las acciones que conforman la formación permanente de profesores.

El esquema que este autor propone para analizar la formación permanente se conforma de cuatro sistemas o criterios básicos: orientación, organización, intervención y evaluación.

i. Sistema de orientación: consiste en la filosofía y los fundamentos teóricos del programa de formación. Es funcional si aglutina las perspectivas de diversos sectores e intereses políticos, y si los sujetos que se forman se identifican con esa visión. Comprender el sistema de orientación, requiere identificar el modelo de desarrollo profesional sobre el cual se opera. La filosofía y los objetivos estratégicos de un programa de formación pueden corresponder a diferentes modelos de desarrollo profesional. Imbernón recurre a Sparks y Loucks-Horsley para explicar los cinco modelos de formación que pueden encontrarse. Estos autores distinguen cinco enfoques:

- el modelo de formación autónoma orientada individualmente,
- el modelo de observación/evaluación basado en la reflexión y el intercambio,
- el modelo basado en el desarrollo curricular y organizativo,
- el modelo de entrenamiento o institucional (modelo experto) y,
- el modelo de desarrollo profesional a través de la investigación.

Según las descripciones que aportan estos autores, el modelo institucional o del entrenamiento es el más extendido en la formación de los docentes en el sistema peruano. En este modelo, el formador o experto es quien

selecciona los objetivos y estrategias metodológicas que supuestamente van a ayudar a los docentes a lograr un conjunto de resultados esperados. Esto supone que existen un conjunto de comportamientos y técnicas que los profesores deberían poner en práctica. Esta selección se fundamenta en estudios sobre eficacia.

El modelo de desarrollo curricular concibe que el profesor se implique en tareas de desarrollo curricular, diseño de programas y en la mejora de la institución mediante proyectos didácticos u organizativos. Se fundamenta en la concepción de que los adultos aprenden de manera más eficaz cuando están en la necesidad de conocer algo o resolver un problema, de manera contextualizada. Imbernón lamenta la escasez de investigaciones sobre el impacto de este tipo de formación sobre el desarrollo profesional. Lo que sí puede encontrarse en la literatura, es estudios sobre los factores de éxito en los procesos de mejora, tales como: acuerdo institucional inicial, formación pertinente, tiempo y recursos suficientes, dirección que orienta y decisiones democráticas.

El modelo de investigación, o indagativo, puede adoptar diferentes formas, que se resumen en que el profesorado identifique un área de interés, recoja evidencias, las analice, y basándose en la interpretación de la información, realice cambios en la enseñanza. Los estudios sobre este tipo de formación han encontrado que los profesores toman decisiones mejor informadas, aumenta la colaboración entre pares, y profundizan en su capacidad de observación y su visión. Según plantea Imbernón (op.cit.), este enfoque se remonta a las propuestas de Dewey sobre la necesidad de una acción reflexiva, y es defendido por autores como K. M. Zeichner y L. Stenhouse. Imbernón mismo recomienda el modelo de desarrollo curricular y el modelo indagativo como pertinentes para la formación colectiva y permanente del profesorado, conducentes a una mayor autonomía en el desarrollo profesional.

ii. Sistema de organización: incluye la gestión y la estructura organizacional en la cual se realiza la formación. Cuáles son las líneas de autoridad, funciones, actividades y líneas de comunicación; responsables de gestionar, ejecutar y evaluar. Así como las condiciones en que todo ello se lleva a cabo.

iii. Sistema de intervención: hace referencia a los programas concretos con los cuales se hacen llegar las actividades de formación permanente, y sus contenidos. Este sistema define el modelo de intervención y las acciones específicas. La consistencia entre objetivos y modalidades puede ser variable. Para estudiar el sistema de intervención, Imbernón (op.cit.) distingue tres categorías:

- Acción formativa (planes territoriales, plan a distancia, formación en centros, escuela de verano, etc.);

- Modalidades de formación (conferencia, curso, taller): El autor clasifica las modalidades en:

- +Tecnológico y humanista (basadas en el papel de la persona)

- +Transmisivo, autónomo y centrado en el medio escolar (basadas en el proceso comunicativo)

- +Adquisición de conceptos, proceso y análisis (basadas en contenidos del itinerario de formación)

- +Conferencia, curso, seminario, grupo de trabajo (basadas en el proceso evolutivo o itinerario de formación);

- Estrategias metodológicas formativas (técnicas didácticas: estudios de caso, lecturas comentadas, debates, etc.)

En opinión del autor, estas tres categorías en la intervención deberían ser claramente identificadas en todo programa de formación.

iv. Sistema de evaluación: es la forma de valorar la eficacia de la aplicación del modelo, los alcances y limitaciones de la puesta en práctica de cada uno de los tres sistemas señalados. Dado que todo proceso de formación tiene como fin producir un cambio, es importante conocer el grado de influencia real que los resultados de las evaluaciones tienen en la modificación de las prácticas de los cuatro sistemas del programa. El cambio puede ocurrir en dos dimensiones: prácticas y creencias de los maestros. El sistema de evaluación debería aportar información acerca de

los resultados del programa sobre el aprendizaje de los alumnos, es decir, los efectos de la formación docente sobre el aprendizaje de los alumnos.

A continuación, en este capítulo se utiliza el esquema recién expuesto (Imbernón 2007a) para presentar y analizar la información recogida acerca de la propuesta de formación de docentes en servicio en el caso de La Asociación Promotora de Educación Inicial La Casa Amarilla.

a. Sistema de orientación en la propuesta de formación en La Casa Amarilla:

El sistema de orientación (Imbernón 2007a) se refiere a la filosofía y los fundamentos teóricos del programa de formación docente. Varios referentes teóricos pueden encontrarse de manera explícita en La Casa Amarilla, a través de sus documentos institucionales, en la lectura básica proporcionada a las docentes noveles y en la biblioteca que está a su disposición. Se encuentran autores como Dewey, Freire, Vygotsky, Piaget, Malaguzzi, Rinaldi, Gardner, Forman, Bruner.

Los principios que sustentan el plan de formación permanente de los docentes intentan ser coherentes con la filosofía del proyecto educativo, que asume un enfoque socio constructivista del aprendizaje.

Las definiciones sobre cómo aprenden los niños que se encuentran en los documentos institucionales revisados (LCA 2008-1, p. 2-3) apuntan a un enfoque sociocultural del aprendizaje. Según este marco de referencia el aprendizaje tiene lugar cuando los individuos interactúan en el mundo social y material, participan en las prácticas de una comunidad, y reciben apoyo de otros que tienen distintos conocimientos. Por medio de esta participación en un grupo, las personas crean conocimiento, pero además co-construyen y modifican sus ambientes y su propia identidad. (Gordon y Williams 2001).

“Este sistema que hoy día tenemos que te aseguro que se va a seguir cambiando y ampliando y corrigiendo, es un sistema que se ha construido auténticamente en equipo... Hemos partido de un ideal y lo que hemos estado haciendo estos años es ir construyendo nuestras normas, hemos ido construyendo nuestro camino para llegar a este ideal. Pero lo interesante de este ideal es que es un ideal del cual conocíamos los principios, pero no conocíamos el sistema de trabajo,

entonces lo único que nos quedaba era ir en la práctica cuestionándonos, mejor dicho, ir cuestionando si nuestra práctica está **produciendo o no ese ideal. Nuestro ideal son nuestros principios.**"
(Luciana, coordinadora)

Es este enfoque el que está detrás de uno de los elementos clave de la organización: la dupla educativa. También es el fundamento detrás del grupo de discusión que se conforma alrededor de cada proyecto de investigación, y detrás de las preguntas provocadoras que anteceden las sesiones de capacitación docente. Es también el que define el tipo de experiencias formativas que se ponen a disposición de las maestras a lo largo del año, con el propósito de perfeccionar sus prácticas.

"Las maestras [...] están en constante entrenamiento y capacitación. Esto ocurre porque concebimos el proyecto educativo como un sistema de relaciones e investigación. Las maestras crecen como profesionales porque trabajan en equipo y por lo tanto tienen la posibilidad y responsabilidad de compartir sus estrategias y conocimientos con sus colegas. Pero también porque todos los días hay un espacio para la discusión, interpretación y reflexión de la práctica [...] Cuando LCA organiza seminarios, selecciona trabajos o proyectos para compartir. Este es otro medio para que las maestras sustenten sus procesos con otros profesionales." (LCA 2008-2, p. 41)

La propuesta asume que los profesores han recibido un paquete de información básica durante su formación inicial, y que será en el puesto de trabajo, es decir en el aula y en interacción con el equipo docente de la escuela y de la red, donde construirá su identidad como educador, formando parte de y construyendo la cultura del centro.

"No existe un instituto que te enseñe a ser profesora: no te enseñan qué hacer con los niños y con las familias. [...] El trabajo que nosotros tratamos de hacer es que la formación más importante se haga en el campo, en convivencia con los niños y las familias. Esto se comunica a las profesoras nuevas: que ellas van a investigar la relación entre teoría y práctica. Uno no sale de la universidad capaz de ser pedagogo, ni aunque tenga un master." (Pedagoga entrevistada en la Escuela

Balducci, en la ciudad de Reggio Emilia, durante el grupo de estudio en el cual participó la autora del presente estudio).




La propuesta supone, además, que el profesor es responsable de su propio aprendizaje, y que aprende cuando expone sus ideas y discute acerca de su práctica con el equipo de trabajo.

“La maestra... está en actitud de constante escucha buscando profundizar en la naturaleza del aprendizaje. (...) Esta escucha está acompañada por la constante observación registrada (anecdotario, cámara de video), diálogo cercano y reflexión con los niños en torno a la experiencia educativa”. (LCA 2008-1, p. 3)

Esa discusión se realiza sobre la base de evidencias (imágenes, videos, anotaciones, dibujos) que han sido recogidas directamente en el aula durante la labor docente.

Las siguientes imágenes son una muestra de métodos de registro y análisis utilizados por las profesoras nóveles en LCA.

Imagen N° 1: Métodos de registro y análisis, LCA. 2008.

		
<p>Imagen de profesora usando anecdotario y grabadora mientras conversa con un grupo de niños en sesión de proyecto (imagen de archivo LCA).</p>	<p>Imagen de una de las profesoras llenando un formato de registro, después de una sesión de proyecto.</p>	<p>Imagen tomada en una reunión de coordinación. Una de las profesoras nóveles expone fragmentos de video y los discute con sus compañeras de aula, con la coordinadora y la tallerista.</p>

Con todo lo expuesto hasta el momento, se puede afirmar que la propuesta de **formación coincide con lo que Imbernón (2007a) llama “modelo de desarrollo curricular”, ya que las docentes nóveles –tal como se pudo observar- definen,**

junto al equipo de la escuela, la conformación de los sectores de interés dentro del aula, y el contenido de los proyectos que se trabajarán con los niños, lo cual significa que participan en el desarrollo curricular del centro³³.

Este modelo está implícito en algunos documentos institucionales, como se señala en la siguiente cita:

“La práctica de la constante reflexión permite a las docentes diseñar un currículo responsable que apoya al grupo y al desarrollo individual.”
(LCA 2006, p. 5).

Además, se registró, por medio de la observación directa, que las profesoras participan en acciones específicas de mejora organizacional y pedagógica, tales como cambios en la metodología y contenido de las reuniones de discusión docente, cambios en los formatos de observación, o en la disposición de mobiliario y material en las aulas. Detrás de esta propuesta está la afirmación de que las personas adultas aprenden mejor cuando necesitan conocer algo concreto, directamente vinculado con su práctica y su contexto de trabajo. Imbernón (2007a) anota que, en el trayecto de un proyecto de mejora o desarrollo curricular, se incorpora información y habilidades, gracias a la observación, la lectura, la discusión o el ensayo, procesos que pudieron registrarse en el grupo estudiado.

El autor citado señala que este tipo de modelos difícilmente se presentan puros, sino que pueden estar combinados. En este caso parece ser así, ya que se han recogido indicios que apuntan a un segundo modelo. Cuando los profesores se dedican a realizar investigación sistemática como parte de su formación **permanente dentro del centro, estamos ante lo que el autor llama “modelo indagativo”**.

“...porque todos los días hay un espacio para la discusión, interpretación y reflexión de la práctica [...] Cuando La Casa Amarilla organiza seminarios, selecciona trabajos o proyectos para compartir. Este es otro medio para que las maestras sustenten sus procesos con otros profesionales.” (LCA 2008-2, p. 40)

³³ Este modelo ha sido expuesto en el inicio del punto 3.1.2 de esta tesis.

Los fundamentos de este modelo, según lo plantea Imbernón (op.cit.), están en los planteamientos de Dewey sobre la *acción reflexiva*, las ideas de Elliot acerca de la reflexión sobre *situaciones prácticas reales*, y las propuestas de Schön (1998) sobre el *profesional reflexivo*.

- b. Sistema de intervención para la formación de los docentes en servicio en La Casa Amarilla:

El sistema de intervención está referido a las prácticas y los contenidos del proceso de formación. La propuesta general de formación docente en La Casa Amarilla consta de varios momentos, cada uno caracterizado por un tipo de intervención y por un conjunto de contenidos.

“Hay como dos etapas en nuestra formación. La primera etapa es esa que te prepara para ingresar, para abordar el año escolar, que es esta maestra que nunca antes ha formado parte de La Casa Amarilla, que tiene una concepción de escuela distinta y que tiene que capacitarse en una forma de hacer y de ver la educación. Y luego está el día a día. Que es para nosotros todos los días, podemos hablar de actos de formación permanente. [...]ese sistema organizativo incluye, por cómo está concebido el aprendizaje, un sistema de formación permanente. ¿Esto cómo se manifiesta en la práctica? Se manifiesta a través de una maestra o una dupla de maestras o un grupo de maestras que abordan el día a día con una metodología de investigación. No son chicas que deciden cada día una propuesta nueva, que tampoco tienen por antemano decidido como van a trabajar a lo largo del año, sino que son maestras que trabajan en base a proyectos concretos a investigar.”
(Luciana, coordinadora)

Se comienza, entonces, con una fase de inducción. Tanto en esta primera etapa como en las siguientes, los contenidos responden directa y casi exclusivamente al proyecto educativo, y son funcionales a éste. Los contenidos tratados en las diferentes oportunidades de formación docente que se tuvo la oportunidad de registrar, lo que hacen es extender, profundizar y elaborar los conceptos que se encuentran señalados en los documentos que describen el proyecto educativo.

En los anexos N°1 y N°3 se puede revisar el resumen de las acciones de formación registradas durante el tiempo que duró la observación en LCA, y el

tipo de información recogida en estos encuentros. En resumen, se observaron nueve reuniones de interaprendizaje donde participaron el equipo de docentes, la coordinadora y la tallerista de la asociación educativa.

“Las maestras están en constante entrenamiento y capacitación. Esto ocurre porque concebimos el proyecto educativo como un sistema de relaciones e investigación. Las maestras crecen como profesionales porque trabajan en equipo y por lo tanto tienen la posibilidad y responsabilidad de compartir sus estrategias y conocimientos con sus colegas.” (LCA 2008-2, p. 41)

La primera oportunidad de formación consiste en un periodo de inducción para las profesoras nuevas, y profesoras en periodo de práctica profesional que van a trabajar en el centro durante el año en curso. El periodo de inducción coincide con el taller de verano. Las profesoras trabajan con los niños durante la mañana y tienen reuniones de discusión, capacitación y análisis durante la tarde. En este periodo las docentes empiezan a estudiar el enfoque educativo, a utilizar los formatos y procedimientos de trabajo, y realizan un ejercicio de proyecto de investigación pedagógica que incluye un conjunto de tareas de documentación. Una profesora novel, en su cuarto año de trabajo en el centro, es responsable de diseñar y conducir el proceso de inducción a lo largo de las 6 semanas que dura el proceso.

En segundo lugar, las semanas previas al inicio de clases en marzo, todas las profesoras del centro participan en reuniones de formación, discusión y capacitación con la coordinadora. En esta ocasión, se analizan los principios del centro educativo y se estudian los conceptos teóricos y prácticas vinculados al proyecto educativo, vale decir: el ambiente como tercer maestro, la pedagogía de la escucha, los cuidados corporales y la libertad de movimiento, los sectores de interés en el aula, criterios para el diseño e implementación del ambiente educativo, el atelier, la documentación, procesos de construcción y revisión de teorías, rol del docente, formatos y procedimientos. En este periodo las maestras son invitadas a participar en un proyecto de investigación institucional, propuesto por la dirección, y en el cual cada aula de la escuela tendrá una parte específica que aportar, este aporte será definido por cada maestra de acuerdo con las características de los niños y niñas a su cargo. Una tarea adicional, en este periodo, consiste en la revisión de la estructura curricular del nivel,

documento que se utiliza como insumo y orientación para definir grandes objetivos, propósitos y estrategias para el aula.

Adicionalmente, una o dos veces cada año, las profesoras participan en un seminario o curso ofrecido por profesionales externos al centro, y estas intervenciones están enfocadas en aspectos específicos del trabajo en el aula, centrales al proyecto educativo, y consistentes con el enfoque educativo del centro. Algunas de estas oportunidades son proporcionadas por Red Solare Perú.

De manera complementaria a las oportunidades señaladas, las profesoras noveles al igual que todo el equipo, están presentes en dos reuniones de interaprendizaje a la semana que son consideradas como espacios de formación permanente. Una de estas reuniones es llamada reunión de coordinación y se realiza con participación del equipo de profesoras de un aula junto a la coordinadora y la tallerista. Cada aula tiene asignadas dos horas por semana para esta reunión. Además, el equipo completo de la asociación educativa se reúne durante dos horas, una vez por semana: una hora está dedicada a aspectos organizativos y del diseño de la vida en comunidad, y la otra hora, está dedicada a la capacitación o a la reflexión sobre un tema específico definido por las profesoras y/o por la tallerista o la coordinadora. De manera adicional, las maestras de aula se reúnen una vez por semana para proyectar en conjunto. Todos estos espacios de reunión están articulados por los proyectos de investigación a cargo de cada una de las profesoras. En las reuniones, las maestras se concentran en revisar los registros escritos y en video, analizar las actitudes y prácticas de la profesora que expone sus grabaciones, a revisar las preguntas de investigación, a diseñar los espacios y estrategias del proyecto.

Cada uno de los momentos de formación antes señalados tiene su propia metodología y estructura de trabajo. En cuanto a los objetivos y contenidos de estos espacios de formación, en casi todos los casos son definidos desde dentro de la organización, en base a las necesidades formativas detectadas por las profesoras, por la tallerista y por la coordinadora. Se exceptúan las ocasiones de formación que son diseñadas en conjunto con Red Solare Perú, en cuya definición participan las coordinadoras de todas las escuelas.

- c. Sistema de evaluación de la formación de los docentes en servicio en La Casa Amarilla:

La primera modalidad de evaluación con la cual se enfrenta la profesora novel en LCA es la de selección, requisitos para entrar a formar parte del equipo.

“Hay un sistema que consiste en media hora de estar con los niños y este momento está siendo registrado con cámara de video; hay una entrevista personal y hay un espacio de redacción.” (Luciana, coordinadora)

Cada una de estas observaciones es evaluada usando un conjunto de criterios, que responden a un perfil de competencias que han sido definidas como relevantes para el trabajo en este proyecto educativo. Aunque la lista es amplia, las entrevistas sugieren que la capacidad de escucha y de estar presente en el momento que la candidata interactúa con los niños, son indispensables. Así como las capacidades narrativas y uso escrito del lenguaje.

“Interesa que haya una actitud de escucha en este estar con los chicos, que haya una disposición fluida, incluso que se vea cómoda estando con el niño, que se la vea capaz de estar presente. Quizás ese estar presente es lo más importante. Si además sus intervenciones son inteligentes, fantástico. Porque el estar presente significa estar en acto de escucha, y a partir de ahí puede responder”. (Luciana, coordinadora)

“Lo que queremos ver es su línea de pensamiento, queremos ver como ella sustenta esta historia o nos cuenta esta historia, y cuál es la línea de pensamiento que tiene. Por un lado, cosas básicas como pueden ser redacción, ortografía, nivel de vocabulario, pero luego estas otras cosas que son como yo sustenté una experiencia a través de un argumento que tengo que escribir. Y también la capacidad de juego.” (Luciana, coordinadora)

Una vez que la profesora novel ha ingresado y forma parte del equipo del centro, participa una vez al año en una jornada de evaluación del desempeño, de un día de duración, y que hace referencia a procesos de varios meses de plazo. Se realiza a mitad de año, con participación de todo el equipo docente. Incluye dos modalidades: evaluaciones que realiza la coordinadora acerca del desempeño de

las docentes, y auto evaluación de las profesoras. Una tercera modalidad observada corresponde a la exposición pública de los resultados y proceso de los proyectos de investigación. Una cuarta modalidad, es la evaluación general de la gestión pedagógica y administrativa, en la cual participan todas las personas que trabajan en el centro y tiene lugar a fin de año, con dos días de duración.

En cuanto a su metodología, la evaluación que realiza la coordinadora acerca del desempeño docente se apoya en la observación, el registro en video y la retroalimentación de la coordinadora a cada profesora. Cada modalidad de evaluación tiene un instrumento/formato específico que es llenado durante la evaluación y queda en disposición de la coordinadora o de las maestras, según sea el caso. La responsable de diseñar los instrumentos (guías) de evaluación y auto evaluación en este caso es la coordinadora pedagógica de la escuela.

La metodología de auto evaluación es individual y por parejas. Cada profesora lee y responde individualmente una guía de evaluación, que luego discute con la coordinadora. La dupla de cada aula lee y responde una segunda guía de evaluación. Inmediatamente define un plan de mejora sobre la base de los resultados de la evaluación, que expone al equipo de la escuela. El equipo ofrece retroalimentación e ideas alternativas para complementar el plan de mejora.

A continuación, se exponen los criterios observados en una de las modalidades de evaluación del desempeño docente en LCA, que se relaciona directamente con los objetivos del presente estudio: el reporte de los avances del proyecto de investigación delante de los padres de familia, que cada docente realiza dos veces al año.

Cuatro semanas antes de la fecha, cada docente (incluidas las profesoras nóveles) inicia la preparación de una presentación con soporte audiovisual del proyecto de investigación a su cargo, que acompaña con secuencias de imágenes y fragmentos editados de video. El propósito de dicha presentación es informar a los padres acerca de los fundamentos de cada proyecto y los procesos de aprendizaje en que sus hijos han estado participando. Las imágenes que la profesora expone dan cuenta de los logros concretos de los niños y de los procesos de construcción de teorías en que cada grupo pequeño ha estado trabajando. Se acompaña la exposición con muestras de los portafolios de cada niño y también trabajos confeccionados en grupo, como por ejemplo maquetas, murales o libros de cuento. Los criterios de evaluación de esta situación

evaluativa, donde la profesora reporta los resultados y proceso de su proyecto de investigación, no se encuentran escritos en un documento institucional, a diferencia de las otras modalidades de evaluación. Sin embargo, algunos criterios se han podido recoger implícitos en las conversaciones durante la observación de las reuniones de coordinación donde la coordinadora y las profesoras discuten y corrigen las presentaciones que están en proceso de elaboración.

Estos criterios serían: la presentación ha pasado por varias revisiones en duplas y con la coordinadora y la versión final está lista al menos una semana antes de la fecha límite para permitir hacer cambios y mejoras; cada diapositiva está acompañada por notas escritas y específicas que incluyen descripción e interpretación del hecho expuesto; en la diapositivas y en las notas hay corrección gramatical, ortografía y buena redacción; en las notas la redacción es correcta, sencilla, clara, directa; hay profundidad y sofisticación en las interpretaciones formuladas por la docente; la selección de secuencias de fotografías de los niños en acción revela procesos de construcción de teorías y procesos de representación simbólica de ideas; hay presencia de un hilo narrativo; hay presencia de un tema central alrededor del cual se estructura la narración; todos los niños del aula están incluidos en la presentación cuando esta es dirigida a los padres de familia (este criterio no es válido en el caso de exponer el proyecto a otras audiencias) y el peso de sus aportes es relativamente equitativo en cuanto a cantidad de fotos y tiempo; en cuanto a su estructura las presentaciones pueden variar pero deben reflejar las pautas que se utilizaron para la investigación³⁴, o sea que en algún momento deben incluir una justificación y explicación del valor pedagógico de la experiencia, los lenguajes simbólicos que los niños utilizaron para formular y reformular sus ideas, los momentos grupales de discusión y de trabajo; el tiempo de exposición de un proyecto no es mayor a 20 minutos; la presentación incluye animación de los objetos y esquemas que ayudan a la comprensión; el uso del color es sobrio y ayuda a enfatizar ideas, cambios y a la concentración de la audiencia; alto impacto emocional, cognitivo y visual de la presentación en su conjunto.

Los resultados de las evaluaciones de desempeño, incluida la presentación pública de proyectos, tienen impacto sobre las oportunidades futuras de formación y sobre el asumir responsabilidades adicionales dentro de la

³⁴ Este criterio en particular, y el de la redacción, son explicitados en el cuadernillo de maestras (LCA 2008-2), en las páginas 38 y 40.

estructura organizativa del centro. Es decir, que tienen un impacto en el desarrollo de carrera dentro de la institución.

3.3 La metodología de investigación pedagógica en La Casa Amarilla

El caso de La Casa Amarilla resulta relevante para los objetivos de este estudio, debido a la organización creada en función de investigar, y al esfuerzo que se invierte en sistematizar los proyectos de investigación, de modo que no solo queden como una experiencia vivida por un grupo de niños y sus maestras, sino que den pie a un conjunto de materiales que permitan comunicar a otros cómo se llevó adelante el proceso de investigación.

“Cada maestra debe tener un fólder por proyecto de investigación que esté llevando a cabo. En él estará todo lo que se menciona a continuación como parte de las pautas de un proyecto o exploración.”
(LCA 2008-2, p. 14)

El material sistematizado se convierte entonces en motivo de discusión teórica para educadores de inicial y en inspiración para formular y llevar a cabo otros proyectos. Estos reportes, además, ponen en evidencia una metodología que puede ser cuestionada, revisada, mejorada.

3.3.1 Definición y proceso de un proyecto de investigación

En una de las reuniones que se tuvo oportunidad de observar, se registró la siguiente definición, construida de manera colectiva por el equipo de maestras, y describe cómo se concibe un proyecto de investigación en este centro educativo:

"Estudio grupal y continuo que busca responder una pregunta o problema de interés, a través de un proceso de construcción de teorías, apoyándose en un conjunto de lenguajes simbólicos. Todo proyecto comprende un proceso cíclico que incluye: observación, registro, análisis, interpretación, documentación, proyección, provocación y experiencia". (notas de observación)

Se ha observado que no hay un acuerdo acerca del nombre que se le da al tipo de investigación que se hace en este centro educativo de inicial. En entrevista, la **coordinadora le llama "investigación educativa". En las conversaciones registradas durante el periodo de observación, la frase más frecuente es "proyectos de investigación", y "metodología de investigación".**

Un estudio como el presente requiere encontrar una nomenclatura específica y adecuada que ayude a la comprensión y comunicación del enfoque y **metodología observadas en este caso de estudio. La "investigación pedagógica"** ha sido el tipo de investigación que más se asemeja al enfoque utilizado en LCA. Esta nomenclatura y este tipo de investigación son propuestos y explicados en el **estudio "Hacer visible el aprendizaje" (Krechevsky, Giudici y Rinaldi 2001).** En el capítulo 2 de esta tesis puede encontrarse una descripción sobre las propuestas de estos autores.

En LCA la investigación pedagógica se desarrolla como un proceso continuo y diario vinculado directamente al trabajo en aula. Un proyecto se inicia cuando las profesoras identifican una oportunidad pedagógica, entonces la dupla define el tema, preguntas y objetivos de la investigación.

Según el enfoque de esta asociación educativa, el proyecto de investigación tiene como propósito brindar un conjunto de oportunidades de aprendizaje a los niños que conforman el pequeño grupo, y ser una oportunidad para que la profesora aprenda algo que no sabía antes.

“...llegan a la sesión de trabajo, día a día, con preguntas de investigación que van a orientar su práctica, que van a orientar su mirada, que tienen un diseño, que llegan a esa sesión habiendo diseñado no solo sus preguntas sino incluso cómo el espacio físico va a estar dispuesto, que tienen herramientas de observación, que están al servicio de sus preguntas y de su enfoque. Y que además tienen preguntas lo suficientemente abiertas como para que se dé la investigación porque si no hay nada que investigar y yo tengo preguntas para las cuales ya conozco la respuesta entonces no hay nada que investigar.” (Luciana, coordinadora)

La práctica de las docentes a lo largo de un proyecto se alinea al proceso de investigación pedagógica propuesto por Krechevsky et al.:

- observan a los niños organizados en un grupo pequeño;
- registran las palabras y las acciones del grupo de niños, así como sus propias interpretaciones sobre la sesión;
- en el mismo día comparten ideas sobre lo que ven;
- más tarde transcriben el audio, y sus anotaciones, y observan varias veces los registros para comprender e interpretar lo que ocurrió;
- generan hipótesis y preguntas sobre lo que podría pasar al día siguiente;
- llevan el material a reuniones de discusión con otros profesores del centro;
- identifican elementos recurrentes que son discutidos con los coinvestigadores;
- traen ideas de regreso al aula;
- los coinvestigadores reflexionan sobre estas proposiciones, a la luz de bibliografía seleccionada y devuelven el resultado a la discusión una vez más, y de allí al aula nuevamente (Krechevsky, Giudici y Rinaldi 2001).

En el caso estudiado los roles de coinvestigadores recaen en la figura de la coordinadora pedagógica y de la responsable del taller (*atelierista* o tallerista), quienes se reúnen para discutir con la dupla de maestras a cargo de cada aula, con la finalidad de proyectar los siguientes pasos y experiencias de la investigación.

“Nada de esto tendría valor, que trabajen de esta forma si no hubiese un espacio diario para proyectar. Hay diariamente un espacio para la proyección, hay una vez a la semana un espacio para la coordinación

pedagógica, para recibir y compartir con la coordinadora pedagógica. Las reuniones de proyecto y de coordinación tienen muchos fines, pero por sobre todo compartir con la coordinadora pedagógica las diferentes interpretaciones y puntos de vista que las maestras tienen, recibir la retroalimentación de la coordinadora que es una mirada externa, y la mirada desde el punto de vista de la tallerista que es un punto de vista importante porque entra de por medio el uso de los lenguajes simbólicos dentro de los proyectos. Y tiene que aportar la tallerista la idea de medios de comunicación, es decir, si los medios de comunicación que estás utilizando como maestra con los padres, con los niños, están siendo efectivos, por un lado, si son lo suficientemente creativos, si están respondiendo o le están haciendo justicia a la historia **que estás contando o al proyecto que se está llevando a cabo.**" (Luciana, coordinadora)

El enfoque de coinvestigador busca producir una circularidad en el análisis, por medio de poner en juego una mirada externa, que pretende ayudar al profesor a hacer bien su trabajo, es decir colaborar con los maestros para que sean más autónomos, que puedan sustentar sus propuestas y sus decisiones.

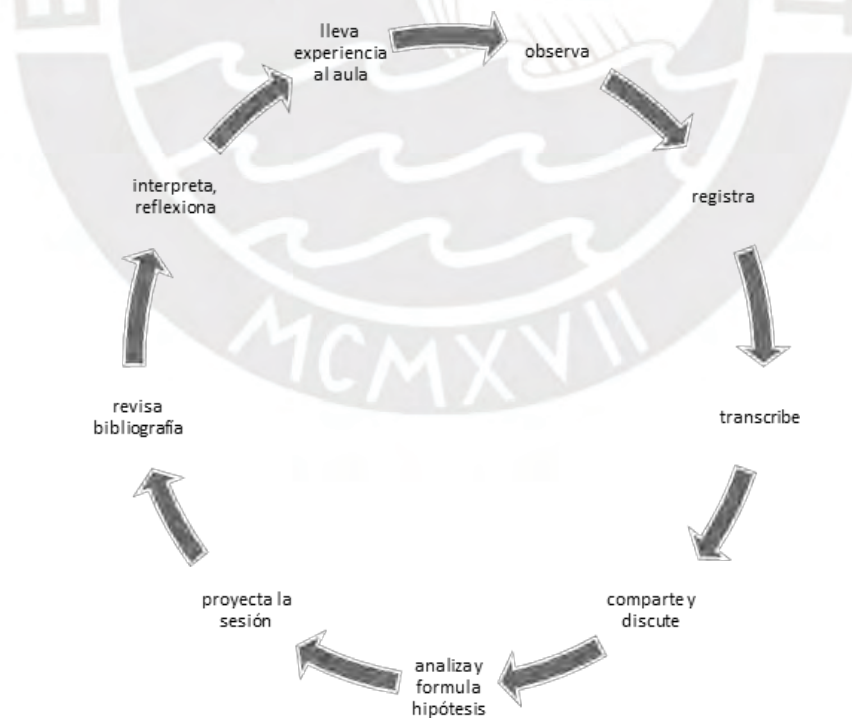


Gráfico N° 1: Ciclo de la investigación pedagógica
Elaboración propia, en base a los planteamientos de Krechevsky et. al. (2001)

La investigación, en el caso estudiado, requiere que los profesores expliquen el proceso a los niños, a los padres, al equipo de profesores, y que incluyan los aportes e interpretaciones de estos actores durante el transcurso de esta. Al proceso de elaborar y reelaborar esos medios de comunicación, se le llama documentación. Las imágenes que ilustran las próximas páginas de esta sección son algunas muestras del material elaborado por las profesoras nóveles que participaron en este estudio.

3.3.2 La documentación

Como parte del proceso de registro, análisis y proyección, los profesores investigadores en el caso estudiado usan varios medios para comunicar los avances de un proyecto. A continuación, se describen tres de los medios observados: la carpeta, el panel de investigación, y las exposiciones públicas o reportes de investigación.

a) La Carpeta del proyecto:

En ella se ordena la información de un proyecto, siguiendo el formato antes señalado. Las carpetas se disponen al alcance de los padres de familia y la comunidad docente, en un lugar visible de la escuela o del aula.

Imagen N° 2: Carpetas de proyectos, LCA. 2008.



Dentro de la carpeta, cada proyecto de investigación sigue el formato que se expone a continuación (LCA 2008-2: 24):

Pautas para una investigación:

1. Título del proyecto, fecha de inicio
2. Resumen general
3. Profesores responsables
4. Niños participantes
5. Justificación
6. Preguntas que las profesoras plantean, y preguntas que los niños plantean, hipótesis
7. Conceptos que los niños están investigando y conceptos que las profesoras están investigando
8. Estructura de las diferentes sesiones
9. Roles asumidos por la profesora en las sesiones del proyecto
10. Registros por sesión

En cuanto a los dos últimos puntos: en la estructura se define el diseño de las sesiones y los criterios para el uso de los materiales y lugares de juego o experimentación que conformarán el proyecto, los lenguajes simbólicos que se ponen a disposición de los niños, los espacios de trabajo, el rol del profesor en cada tipo de sesión. Por último, para los registros por sesión se usan herramientas e instrumentos específicos, que deben permitir tener registro de cómo se ha dispuesto el espacio y el material, las preguntas formuladas por el profesor, las teorías que los niños exteriorizan en sus diálogos y en sus acciones, las interacciones entre los niños, y las interpretaciones que plantean los profesores.

b) Los Paneles:

Se observaron paneles de varios formatos, colocados sobre las paredes del aula o fuera de ella, contienen material gráfico y escrito elaborado por los niños y por la profesora. El panel se arma y modifica continuamente durante el proyecto. Se observó que se invita a los padres a leerlo en algunas ocasiones. Incluye material descriptivo y, especialmente, las interpretaciones que hacen las profesoras sobre los procesos de aprendizaje en que los niños participan.

Imagen N° 3: Paneles de proyectos, LCA. 2008.

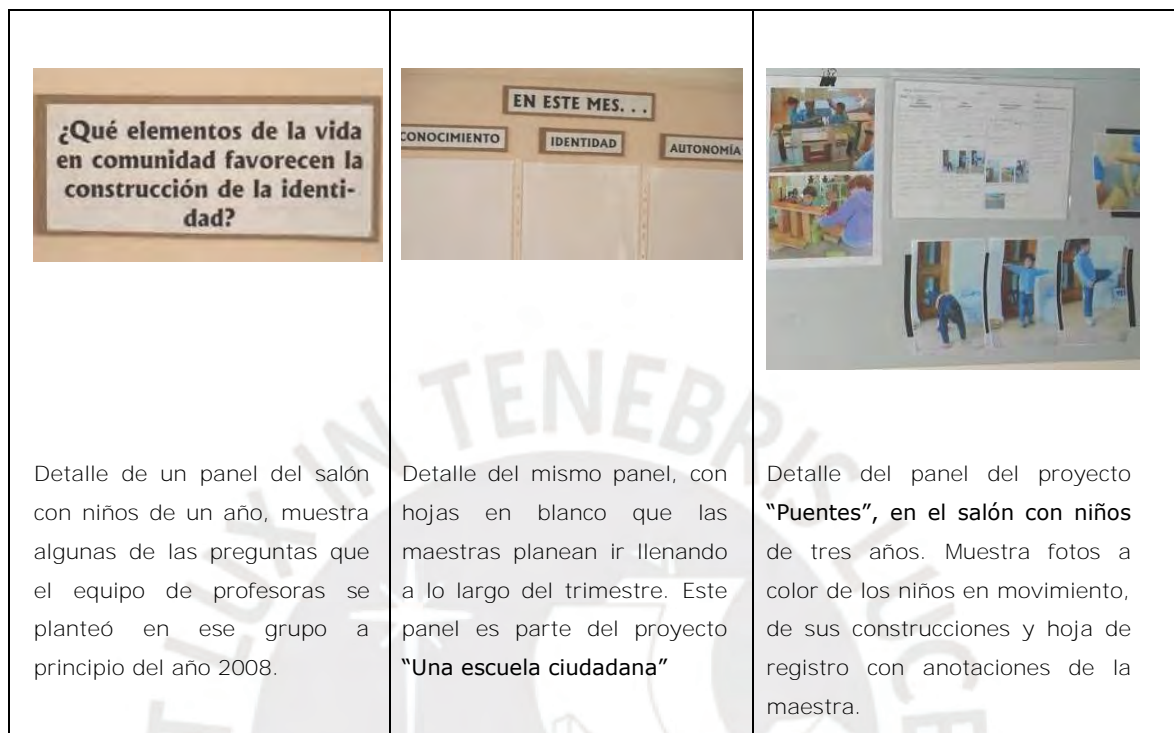


Imagen N° 4: Padres de familia leyendo un panel, LCA. 2008.

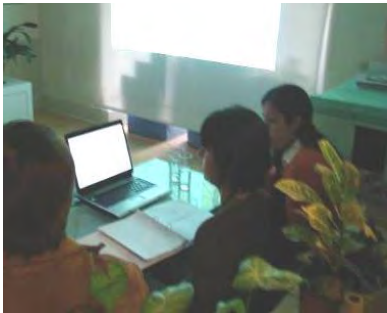



c) La Exposición con apoyo de material audiovisual:

En la exposición oral, que equivale a un reporte de investigación, se ha observado cómo dos veces al año las profesoras presentan a padres y madres los avances o la totalidad del proyecto. Algunos proyectos han sido más tarde

publicados, en formato de libro o de DVD³⁵. Y algunos otros han sido sistematizados con el objetivo de ser expuestos a otros profesionales de la educación inicial, es decir que el enfoque y contenido cambia: se le quita el énfasis en los logros y procesos de cada uno de los niños (que interesan a los padres de familia, pero no necesariamente a otras audiencias) y se les agrega información sobre las decisiones pedagógicas y técnicas didácticas desarrolladas por las docentes. Estos productos son utilizados en reuniones de intercambio de la red, congresos, seminarios y cursos vinculados a la educación inicial.

Imagen N° 5: Maestras nóveles durante exposición pública de proyectos, LCA. 2007-2008

	
<p>En esta sesión, observada a fines del año 2008, dos maestras nóveles y una profesora practicante exponen ante padres y madres de familia los tres proyectos de investigación en los cuales han estado trabajando a lo largo del año.</p>	<p>En esta mesa, observada a fines del año 2007, una profesora novel expone su proyecto ante profesoras de las otras escuelas de Red Solare, y de otras instituciones de educación inicial, como parte del seminario Reggio Emilia en Latinoamérica.</p>

	<p>La misma profesora novel, expone su proyecto junto a la tallerista, en el curso Proyectos de investigación inspirados en Reggio Emilia. Noviembre 2008.</p>
---	--

³⁵ Se revisaron dos libros: Retrato de una casa y En diálogo con el objeto. Y un DVD: Verticalidad y Perspectiva, editados por LCA.

Las piezas de documentación –en los diversos formatos descritos- exponen el trabajo pedagógico, así como el proceso y los productos de la investigación, a la crítica y a la discusión con otros profesionales y con la comunidad de padres y madres³⁶. Se ha observado que es una oportunidad para fundamentar por qué el maestro opta por un camino determinado, y de explicar por qué ese trabajo es valioso. Las propuestas de investigación permiten a los profesores salir del ámbito de la pura intuición y mostrar los beneficios de un conjunto de experiencias educativas. Es una forma de mostrar los beneficios de invertir en este tipo de educación, y de hacer presión entre la comunidad de padres y de profesionales de la educación, con evidencias ofrecidas para el debate. Investigar permite hacerse preguntas sobre qué es lo importante en la escuela inicial.

Esto lleva también a preguntarse cuánto tiempo toma aprender y profundizar en un conjunto de conceptos directamente vinculados a la práctica docente; cuánto tiempo toma comprenderlos y, especialmente, probar su puesta en práctica, observando y registrando los cambios que se operan en un grupo de estudiantes cuando uno introduce esos conceptos. Comprender un enfoque pedagógico o una metodología, incorporarla a los propios esquemas y a las propias prácticas son procesos largos, no de unos días ni unas semanas. Se necesita liderazgo, soporte del equipo, estudio sistemático, registro y análisis de lo que ocurre en el aula y con los niños.

Por ello la institución se organiza de una manera particular, que haga viable la formación permanente y la reflexión sobre las propias prácticas, utilizando la investigación como estrategia. A continuación, se propone un análisis de la organización y recursos disponibles para que las maestras noveles investiguen.

3.4 Organización para la investigación en La Casa Amarilla

Se ha recogido información que muestra cómo la institución estudiada ha encontrado una organización que hace viable que las profesoras hagan investigación como parte de sus tareas cotidianas.

³⁶ El anexo n° 4 presenta una pieza de documentación, elaborada por una docente novel, para compartir con padres de familia y colegas educadores.

“Y esto es posible gracias a una concepción del aprendizaje, pero también esta concepción de aprendizaje invita a diseñar un sistema organizativo y de trabajo para las docentes. Y a su vez este sistema organizativo es uno donde lo pedagógico y lo administrativo van muy de la mano. El sistema pedagógico no puede estar desligado del sistema administrativo. O sea, en realidad lo que está por encima, ante todo lo que tenemos son una serie de principios. Estos principios son los que nos proponen una concepción de aprendizaje, y esta concepción de aprendizaje nos invita a diseñar un sistema de trabajo y un sistema administrativo”. (Luciana, coordinadora)

Algunos elementos centrales de esa organización, que se analizan a continuación, son la dupla educativa, los horarios de trabajo y los recursos disponibles para investigar.

3.4.1. La dupla educativa

En La Casa Amarilla se llama con el nombre de dupla educativa a la pareja de profesoras que se hace cargo de un salón de inicial. Contrastando la información recogida en otras escuelas de Red Solare, se constató que otro de los centros de la red, aunque aún tiene aulas con los roles de profesora y auxiliar, declara moverse hacia la consolidación de duplas educativas dentro del aula.

“En la mayor parte de los salones hay digamos una profesora y una o dos auxiliares dependiendo de las edades de los chicos. En algunos hay co-profesoras. Por cuestiones más de presupuesto que otra cosa se trabaja todavía con la figura de profesora y auxiliar. (Las co-profesoras) son chicas digamos que tienen que pueden estar más o menos como recién egresadas a diferencia de gente que puede tener como 35 años trabajando conmigo. Son profesionales jóvenes pero que están manejando las aulas.”

(Lucy, coordinadora de uno de los centros de la red)

En estas aulas que cuentan con duplas educativas, la principal diferencia entre los docentes de la pareja es los años de experiencia y el tipo de formación. En algunos casos ambas son profesoras, aunque una con más tiempo de experiencia. En otros casos, una es profesora de educación inicial –o educación

especial- y la otra es estudiante de último ciclo de educación, y se encuentra realizando su práctica profesional, gracias a un convenio entre el centro educativo y una casa de estudios.

Dentro de la dupla, la más experta establece una relación de tutoría durante un tiempo con la más joven. A veces se da el caso que ambas personas de la dupla son profesoras nóveles, pero una de ellas lleva más tiempo trabajando dentro del centro.

En el caso específico de La Casa Amarilla, la más experta se hace cargo de enseñarle a la más novata acerca de aspectos esenciales del trabajo. Especialmente al principio del año escolar, se observa que la más experimentada transmite a la más joven una cantidad de información acerca de los principios de la institución, y de sus procedimientos.

Las coordinadoras entrevistadas y los documentos coinciden en señalar que en una dupla educativa ambas profesoras son responsables de los logros y los procesos dentro del aula y tienen la consigna de trabajar como un equipo. Por lo tanto, las dos se hacen cargo de los cuidados corporales de los niños, de la limpieza y orden del espacio de trabajo, de seleccionar y preparar los materiales, de las funciones pedagógicas y de la relación con los padres de familia. Durante la semana, tienen horas asignadas para sentarse juntas a revisar los registros de las sesiones con los niños, y para organizar y proyectar el trabajo. Este tipo de interacción pudo constatarse en todas las sesiones de observación, incluso desde las primeras semanas durante el verano 2008, en que las profesoras nóveles y las profesoras en práctica estaban en periodo de inducción, se registró cómo interactuaban con padres de familia acerca de los aspectos pedagógicos del trabajo, se hacían cargo de diseñar y llevar a cabo un proyecto breve (una especie de ejercicio) de investigación que al final del verano fue expuesto, y participaban activamente en reuniones de análisis con el equipo docente. Más tarde, a lo largo del año, se tiene registro de la participación de las profesoras nóveles en las reuniones de coordinación, donde sustentan sus decisiones pedagógicas. También se recogieron observaciones durante reuniones de exposición de proyectos, donde las profesoras nóveles y practicantes tuvieron oportunidad de reportar ante padres de familia y otros educadores, los procesos y resultados de los proyectos a su cargo.

La dupla educativa aparece como un aspecto fundamental del sistema de organización para la investigación, no solo porque permite el trabajo con grupos pequeños de niños, sino que además hace viable que la revisión de los registros y el análisis sea con otra persona, que aporta la mirada, las preguntas, las interpretaciones que convierten al proyecto en una construcción colectiva. Además, este tipo de organización del aula significa que progresivamente se abandona la relación vertical y de división del trabajo propia de la relación entre profesora y auxiliar, que con frecuencia encontramos en el aula de los centros educativos de inicial.

Las coordinadoras que reconocieron contar con duplas manifestaron que detrás de esta decisión pesan principios democráticos y principios pedagógicos.

En el primer caso, refieren la importancia de que los niños tengan modelos de relaciones horizontales y de colaboración entre los adultos dentro del aula, y que esto es lo que explícitamente se pretende lograr con la organización en duplas. Una de las coordinadoras opina que la relación vertical entre profesora y auxiliar estaría atentando contra este principio y poniendo ante los niños un modelo de **relación donde la profesora se hace cargo de "lo importante", que sería dictar una clase**, mientras la auxiliar se hace cargo de lo poco importante, que sería limpiar, ordenar, los cuidados corporales de niñas y niños, repartir los materiales, etc.

La dupla cuestiona, además, el orden de importancia que tradicionalmente se da a los elementos que conforman la acción educativa. En LCA y en las escuelas de Red Solare **el ambiente educativo es considerado el "tercer maestro", es decir**, que el espacio educativo está diseñado para ser un soporte al trabajo docente porque permite la exploración autónoma por parte del niño, debe garantizar riqueza de estímulos sensoriales y retos cognitivos. Especialmente debe provocar acciones e interacciones entre grupos de niños alrededor del material. Entonces, debido a la importancia que se le da al entorno, las tareas de preparar materiales no podrían tener una prioridad menor que otras tareas, ni ser dejadas a cargo de personal auxiliar. Por el contrario, durante la observación en el centro seleccionado, lo que se registró fue que las profesoras dedican tiempo cada semana a la preparación y disposición de materiales para el salón y para las sesiones de trabajo por proyectos.

Algo similar es lo que argumentan las personas entrevistadas con respecto a los cuidados corporales. Los momentos de cuidados corporales, tales como cambiar un pañal, limpiar la nariz o poner una chompa, son considerados oportunidades fundamentales para la formación y fortalecimiento de un vínculo afectivo entre la profesora y el niño, y una oportunidad de aprendizaje de contenidos y actitudes alrededor del cuerpo y los cuidados que requiere para una vida saludable. Por lo tanto, ambas profesoras de una dupla se turnan diariamente para hacerse cargo de este tipo de cuidados. Como se expone en el capítulo correspondiente a los contenidos de la formación docente, ambos temas –los cuidados corporales y el ambiente educativo- son aspectos pedagógicos fundamentales para el proyecto, y son abordados en diversas ocasiones formativas dentro del año escolar.

3.4.2. Horarios para la investigación

Investigar requiere tiempo. Lo que se ha observado en el caso estudiado, es que la organización incluye dentro del horario semanal espacios específicos para las tareas de investigación. Específicamente, durante la mañana, mientras los niños están presentes, la maestra cuenta con momentos de exploración lo suficientemente largos (entre una y dos horas, dependiendo de la edad de los niños) para llevar a cabo las sesiones de proyecto. Luego por la tarde, una vez que los niños se retiran a sus casas, las profesoras tienen asignado un horario de trabajo para cada tarea vinculada a la investigación que se repite cada semana: revisar sus registros y compartirlos con la compañera de aula, llenar los formatos, preparar documentaciones que serán publicadas, exponer y discutir los registros y estructura del proyecto en reunión con la coordinadora y la tallerista, exponer y discutir registros con todo el equipo del centro, proyectar y preparar el ambiente para la sesión de proyecto. Estas tareas se integran con las otras que conforman su rol, como puede ser elaborar informes escritos individuales acerca de los niños, escribir comunicaciones para los padres de familia, proveer y ordenar el aula, entre tantas otras.

Dependiendo de la época del año, el horario de trabajo cambia, para responder a las demandas particulares. La organización es flexible. Por ejemplo, en época de entrega de informes, las maestras no documentan durante dos semanas, para dedicar horas adicionales a esa tarea. Y en época de exposición de proyectos, no sostienen reuniones con la coordinadora y con todo el equipo, para dedicar horas adicionales a preparar el material que será expuesto. En esas semanas se

definen horarios especiales breves de reunión con la coordinadora, exclusivamente para revisar ese material, de manera individual.

Se ha observado que momentos específicos de la mañana son utilizados por algunas profesoras, en particular en las aulas donde hay tres adultos, para documentar y analizar registros de investigación. Mientras ella realiza este trabajo, las otras profesoras están presentes con los niños.

La organización garantiza la presencia de los padres en numerosas ocasiones del año. Todas las fechas de reunión y de celebración están definidas desde el principio del año, y los padres cuentan con el calendario anual. Se hace hincapié en que programen las fechas en sus agendas, y se les envían recordatorios e invitaciones afectivas. Los padres asisten al menos en cinco oportunidades el primer semestre, y adicionalmente participan en tres momentos distintos para cerrar el año: una reunión individual (media hora), la exposición oral de proyectos de su salón (dos horas y media), la exposición abierta en la cual transitan por todos los salones (dos horas), la exposición en el parque que coincide con la celebración de Navidad y cierre del año (dos horas). La dirección da soporte intensivo para asegurar la asistencia de los padres en estas ocasiones.

3.4.3. Recursos para investigar en La Casa Amarilla

Además de la asignación de tiempo para la investigación, las maestras cuentan con otros recursos que hacen viable la investigación, o enriquecen el proceso. Se ha observado que cada maestra cuenta con una tabla y lapicero. Esta sirve como anecdotario. Cada aula cuenta con un set de fotocopias de los formatos de registro que necesitan para analizar las notas e imágenes obtenidas durante las sesiones de trabajo. Estas hojas se archivan en fundas de plástico que las mantienen ordenadas y en buen estado de conservación. Los audios de sesión se registran con una grabadora de mano; el casete puede ser escuchado en una radio con casetera. Las imágenes son obtenidas con cámaras de fotos digitales, que también pueden hacer videos. Las maestras comparten las cámaras y se las pasan de mano en mano, en los momentos que las necesitan; también hacen horarios para su uso. Las cámaras tienen memorias digitales y cargadores para las baterías, así como cables para bajar la información. Estas imágenes son almacenadas y procesadas por la maestra en una computadora, y pueden ser impresas en el aula de profesoras. La computadora incluye software variado para

administrar y procesar imágenes (procesador de textos, programas de diseño gráfico, programas para diseño de presentaciones y para edición de video). En el equipo docente hay algunas maestras que saben más que otras acerca del uso de los equipos y programas, y transmiten a las demás su ayuda y conocimientos. Cada cierto tiempo, se hacen respaldos en CD para liberar espacio en la computadora, y los CD se archivan en cajas. Los proyectos de investigación tienen cada uno una carpeta tamaño A4 donde se archivan las pautas de la investigación desarrolladas por la maestra, y los formatos de registro y trabajos de los niños. Las carpetas tienen una repisa asignada en la entrada de la casa, donde se guardan al alcance de los padres y otras maestras que quieran verlas.

Para el momento de realizar tareas de análisis, hay algunos recursos adicionales. Las maestras se sientan en sillas o sillones, ya sea en su salón o en la sala de profesoras. Colocan sus materiales sobre mesas bajas, las mismas que usan con los niños, o en una mesa alta en la sala de profesoras que puede ser utilizada en algunos momentos del día. Si necesitan cortar papel o cartulina, lo hacen sobre una mesa de corte que por debajo tiene repisas para archivar papel y cartón de varios tipos, y por encima tiene un vidrio sobre el cual se corta, con cuchilla o con tijera. El papel es pegado con goma en barra o UHU. En algunos casos, con cola blanca o con silicona.

Para las sesiones de investigación con los niños, se observaron un conjunto de recursos que se utilizan de manera cotidiana. Los materiales son obtenidos en su mayor parte del cuarto de reciclaje: depósito que es provisto con material de desecho que los padres traen de casa ya limpio y preseleccionado. Este material es clasificado y archivado por un grupo de padres y por algunas profesoras. Otros materiales, provienen del closet de materiales, que es provisto a principio de año con el aporte de una cuota especial que las familias dan específicamente para este ítem. Un tercer recurso para las sesiones de proyecto con los niños, son los ambientes de la casa. Una pared vacía. Una pared con un espejo. Una pared con una foto. Una repisa. Una mesa con sillas en el salón, en el comedor o en un hall de distribución. Un taller con colchonetas, biombos, telas, cojines y material de psicomotricidad. Un pasillo donde se coloca una alfombra. El patio donde se llevan un par de bancas e instrumentos musicales, o atriles para pintar. Una mesa de luz en una esquina de un taller. Un banquito y varias lupas. La oficina de la administradora con su sillón y mesa de centro. Un taller oscurecido con una cortina, donde se colocan linternas, un retroproyector y fotos impresas en transparencias. Una jardinera construida con piedras y cemento en

un rincón del patio, con tierra vegetal, maceta y plantas. Una ventana. Las escaleras exteriores de la entrada de la casa. La vereda. La casa de un vecino. La caseta de un guardia. El parque cercano. La casa de una de las familias. La sala de consejo de la municipalidad. Una galería de arte. Una sala de teatro o de cine. Un estudio de grabación. El taller de un pintor. Un taller mecánico. La playa³⁷.

Se culmina este capítulo señalando que la observación en este caso particular ha mostrado que los principales recursos para que la maestra haga investigación son un conjunto de capacidades en el maestro: un pensamiento flexible y curioso; cómo escribe en el anecdotario alimentado por la capacidad de escucha y un conjunto de preguntas cuidadosamente formuladas; un uso eficiente y organizado del tiempo disponible.

A lo largo del tercer capítulo se detalló cómo es utilizada la investigación pedagógica en Red Solare Perú, y en LCA, y se analizaron los recursos disponibles para que las docentes puedan indagar de manera cotidiana. En el siguiente capítulo se revisan los cambios que experimentan las maestras nóveles y que en opinión de ellas mismas –y de las coordinadoras entrevistadas- estarían vinculados a la investigación como estrategia formativa.

³⁷ La revisión de las carpetas y *power point* de proyectos muestra fotos de los niños trabajando en esa diversidad de lugares.

CAPÍTULO 4

CONCEPCIONES Y PRÁCTICAS DOCENTES: CUANDO LAS PROFESORAS NÓVELES DE EDUCACIÓN INICIAL CONDUCEN PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA

Uno de los objetivos³⁸ del presente estudio es identificar las contribuciones de la investigación pedagógica al desempeño cotidiano de las maestras de La Asociación Promotora de Educación Inicial La Casa Amarilla (LCA). Para atender a este objetivo, entre octubre de 2007 y diciembre de 2008 se realizaron entrevistas, se observó el trabajo de las educadoras en el aula y se revisaron aproximadamente 140 registros (entre grabaciones de video, audios y fotografías) de sus intervenciones con los niños y sobre el espacio o materiales de la escuela, así como los reportes de los proyectos de investigación que llevaron a cabo en ese periodo. Dicha revisión se realizó para detectar si se producían cambios específicamente en:

- la imagen de niño que proyectan las profesoras (asumiendo que ésta se revela en sus expresiones verbales, en la presentación del material educativo y en la documentación);
- el lenguaje al dirigirse a niños y niñas;
- la capacidad de escucha;
- y la concepción acerca de su propio rol.

Se integran en este análisis también las opiniones vertidas por las coordinadoras educativas de LCA y también de las otras escuelas que conforman Red Solare Perú, como un referente de comparación, ya que ellas tienen una mirada acerca del trabajo de las maestras y una experiencia directa con los equipos de profesoras de los centros educativos que dirigen.

El capítulo que se desarrolla a continuación ofrece en primer lugar definiciones que ayudan a comprender las dimensiones e indicadores que se han tomado en cuenta para observar a las profesoras en acción. Se incluye luego un análisis del

³⁸ Los objetivos del estudio pueden encontrarse en el capítulo 1, página 11 del presente documento.

recorrido por el cual se ha observado que pasan las profesoras en el caso estudiado. El análisis nos permite decir que el recorrido que hacen las educadoras es interno (la maestra confronta sus concepciones) y también externo (la maestra incorpora formas de actuar en su interacción con niños, colegas y padres). En el periodo transcurrido entre las primeras observaciones y las últimas, se han podido registrar algunos cambios en ambos aspectos.

A lo largo del capítulo se hace uso de citas y fotografías que ayudan a dar sustento al análisis. El código colocado para identificar cada cita corresponde a su ubicación en la unidad hermenéutica del programa³⁹ utilizado para procesar la información.

4.1 Definición de dimensiones e indicadores

En los próximos párrafos se definen las dimensiones sobre las cuales se recogió información para este estudio.

4.1.1 Concepciones de la profesora novel: rol docente e imagen de niño

“Concepción” es el acto y el efecto de concebir, es decir, de hacerse una idea o representación mental acerca de algo, en este caso, los distintos aspectos del proceso educativo como pueden ser las habilidades del estudiante, el rol docente, la diversidad, la infancia, la evaluación, etc. Investigaciones y revisiones previas (Calderhead 2004; Evertson y Weinstein 2006; Richardson 1996) han estudiado cómo las concepciones características de los profesores impactan sobre su comportamiento e influyen en los ambientes que son capaces de crear para su propia formación y para el aprendizaje de los niños. Las concepciones son codificadas en imágenes y metáforas (Paavola, Lipponen, y Hakkarainen 2004) y funcionan como filtros cognitivos a través de los cuales los profesores interpretan a los estudiantes, y a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Estas están profundamente enraizadas en las propias experiencias de los profesores en el sistema educativo -previas a la formación profesional- y son influenciadas por las experiencias personales de vida, por la escolarización y por los conocimientos formales. Las concepciones cambian cuando se hacen

³⁹ ATLAS.ti

explícitas, cuando son puestas en duda y expuestas a concepciones alternativas poderosas (Woolfolk, Davis y Pape 2006, p. 728).

En esta investigación se asume una perspectiva situacional, es decir, que el foco del análisis está puesto en la participación de las profesoras en las actividades cooperativas y prácticas de la institución, y en cómo sus concepciones se manifiestan en momentos tales como las sesiones de trabajo con niños, reuniones de aula con la coordinadora pedagógica, reuniones del equipo general de maestras y sesiones de formación. Diversos estudios recomiendan complementar la información recogida por medio de entrevistas, con observación directa o videograbaciones (Tittle 2006, p. 966) en aula, así como el análisis de los portafolios producidos por las profesoras. Esta triangulación se realiza para responder a observaciones previas acerca de las contradicciones que pueden encontrarse entre las declaraciones de los profesores sobre sus concepciones, y sus prácticas. Es el tipo de triangulación que se ha realizado para esta tesis.

Específicamente, se recoge información sobre las concepciones que las profesoras expresan acerca de los niños menores de 6 años (a este conjunto de **concepciones le llamaremos su "imagen de los niños"**) y **acerca de su propio rol como profesoras de inicial.**

Las concepciones que los educadores tienen acerca de los niños están fuertemente influenciadas por aspectos culturales y por las experiencias previas de los profesores, dentro y fuera del sistema educativo. Un conjunto de autores señalan la importancia de estudiar la imagen del niño en el sistema escolar porque ésta define el diseño de la escuela **inicial y sus procesos: "... los ambientes y el currículo de una escuela comienzan con una imagen del niño [...]** Esta imagen se convierte en un lente a través del cual vemos e interpretamos al **niño y decidimos nuestras respuestas como educadores y padres [...]** Lo que **consideramos buenas prácticas en educación inicial [...]** también se basa en una **imagen de niño."** (Nimmo 1998, p. 295-296)

Analizar las expresiones verbales de las profesoras cuando se dirigen a los niños, pero también cuando hablan acerca de ellos, puede revelar qué imagen tienen de la infancia. Revisar la documentación que las profesoras producen, donde se refieren a los alumnos y al proceso educativo, muestra qué tipo de imagen están proyectando a través de esas piezas de comunicación.

De forma complementaria, se recoge información sobre las concepciones que las maestras tienen sobre su propio rol. Las maneras cómo los profesores conciben su papel dentro de la escuela inicial está influenciada por la comunidad específica en la cual se insertan, especialmente en los primeros años de desempeño profesional. Las concepciones compartidas por la comunidad escolar y los contextos políticos ejercen influencia sobre lo que piensan los profesores que se ubican dentro de esos sistemas. Investigaciones actuales intentan explorar estos procesos interpersonales (Woolfolk, Davis y Pape 2006, p. 731).

Estudios previos han señalado que lo que los profesores piensan sobre cómo deberían relacionarse con los alumnos define lo que piensan acerca de los alumnos, y esto a su vez impacta sobre el desempeño de éstos últimos en la escuela. Por ejemplo, dependiendo de si el profesor ve su rol como instructor o socializador, cambiarán sus creencias acerca de los alumnos problema. Si el profesor cree que su rol incluye establecer y mantener relaciones personales con los alumnos, esto transforma las actitudes y patrones de logro de los estudiantes (Woolfolk, Davis y Pape 2006, p. 725).

4.1.2 Prácticas de las docentes nóveles

Son definidas en este estudio como las manifestaciones de la pedagogía y del pensamiento de los profesores en la cotidianidad del aula, en interacción con los alumnos y con la dupla educativa.

Las prácticas específicas que se recogen en primer lugar para este estudio son las declaraciones verbales que utilizan las profesoras durante la interacción con los niños en el aula, así como las expresiones de su escucha a los niños. Se recogen observaciones acerca de las interacciones de los profesores y los alumnos en el aula, con un énfasis en el lenguaje verbal y la expresión. En cuanto al contenido, se registran las intervenciones del profesor como preguntas, respuestas, explicaciones, instrucciones, correcciones, manifestaciones de afecto, uso del nombre o apodos, vocabulario. Y en cuanto a la forma, se registra el tono de voz, volumen y modulación, uso de diminutivos.

En segundo lugar, se estudia cómo las maestras presentan el material educativo en las sesiones de trabajo con los niños. Para ello se observa qué criterios siguen los profesores en la selección, preparación, disposición, presentación y uso del material educativo en el aula; se recoge cómo los profesores explican y

sustentan los usos que dan al material. En el caso de utilizar equipos durante el trabajo, se registra también el uso que se les da.

A continuación, a partir de la información recogida, se propone un análisis del proceso interior y de los cambios externos que experimentan las profesoras noveles del nivel inicial cuando conducen proyectos de investigación pedagógica en sus aulas.

4.2 Recorridos de la docente novel

Al iniciar este acápite es importante señalar que entre las 5 docentes noveles entrevistadas, tres estaban en su primer año de trabajo. La primera etapa de observación coincidió con las cinco semanas que duró el taller de verano, concebido como un taller de inducción donde las profesoras nuevas reciben información acerca de los principios y procedimientos del proyecto educativo. En este periodo, tienen la oportunidad de trabajar en un equipo donde hay otras profesoras que ya tienen al menos un año de experiencia en la institución. Además, todo el taller está a cargo de una profesora que, siendo novel, ya tiene tres años de experiencia en el centro y ha realizado varios proyectos de investigación pedagógica en ese tiempo. Su rol incluye ayudar a que las profesoras nuevas se familiaricen con los procedimientos fundamentales de trabajo y comprendan los principios básicos que sustentan el proyecto educativo.

El análisis que se ofrece a continuación incluye observaciones e información documental recogida durante esas primeras semanas, y también comparaciones con información documental, observación y grabaciones de video tomadas en varios momentos (mayo, julio y diciembre) a lo largo del año 2008.

Del material revisado se recoge que aprender a hacer investigación toma tiempo. En el grupo de docentes que fueron entrevistadas algunas estaban en su primer año de trabajo en el centro, y esta era su primera experiencia conduciendo proyectos de investigación pedagógica. Dos de las profesoras estaban en su segundo año, y una de ellas ya llevaba tres años realizando este tipo de trabajo. Es interesante anotar que, aunque todas ellas tienen a su cargo proyectos desde el primer año, en su percepción, dudan de haber hecho investigación realmente el primer año.

Cuando se le pregunta, al final del año académico, a una profesora que se inició el año 2008 en este sistema, si considera que hace investigación, ella responde:

“Creo que aún no del todo y la evaluación final me ayudó para saber eso, porque parte de la forma como se llevaban los proyectos creo que me dejé llevar por donde los chicos me llevaban por instinto. Entonces yo estuve acompañando eso, pero creo que hubiera sido mucho más rico una cuestión de investigación de adulto, personal, sobre los temas que yo estaba viendo en los proyectos. No de una manera superficial en la forma de definiciones claves sino como algo más profundo. Creo que con ese factor hubieran sido mucho más ricos los proyectos que fui acompañando de los chicos. Creo que una investigación en el sentido de querer captar y conocer más el interés de los chicos era lo principal porque el proyecto que yo realicé se llevó por el interés de ellos mismos, pero en cuestión personal, como adulto, creo que faltó ese **factor de investigación.”** (Audio P126, p. 1, entrevista a Noelia⁴⁰, una de las profesoras nóveles, tras su primer año haciendo investigación pedagógica, 28/12/08)

Coincidentemente, una profesora que termina su segundo año de experiencia conduciendo este tipo de proyectos, responde:

“Yo creo que actualmente he empezado a hacer más investigación. Cada proyecto que he tenido... me pasó esta vez cuando hacía mi último proyecto, me he dado cuenta que he incrementado la investigación. De repente la primera vez no la tenía bien clara y que luego he podido profundizar un poco más por varias cosas: primero por el tiempo de trabajo aquí, por compartir experiencias con el resto de mis compañeras, y por ir viendo como cada vez más todas vamos profundizando un poco más, viendo diferentes cosas. Eso ha hecho que yo crea que sí, que ahora puedo hacer trabajos de investigación con los **chicos.”** (Audio P127, p. 1, entrevista a una de las profesoras nóveles, Martina, tras su segundo año haciendo investigación pedagógica, 10/12/08)

⁴⁰ Los nombres de las profesoras entrevistadas han sido reemplazados por seudónimos para cuidar el anonimato de sus expresiones.

"Sí considero que hago investigación en el momento de cómo ellos se enfrentan al material que yo dispongo, a lo que tenemos planeado hacer durante la sesión, vale decir si por a o b estamos investigando sobre animales, los chicos van lanzando miles de ideas que yo voy recogiendo, pero no simplemente como que apunto las ideas sino que yo veo en ese momento cómo puedo -con esas ideas de los niños- replantear o proponer cosas más complejas para que ellos puedan seguir dándole sustento a su investigación, que también siento que es la mía. Cuanto ellos más investiguen yo también siento que como investigadora tengo que tener el ojo ahí porque si no solo estaría recogiendo, simplemente sería una recolectora de información. Pero no creo que la investigación sea solamente recolectar datos, sino ver cómo esos datos los utilizas para diversos momentos. (Has usado la palabra investigadora, ¿te ves a ti misma como investigadora?). Sí, y siento que no solamente en el momento de la exploración, sino que es durante todo el día. Investigadora cuando se hace un proyecto con el tema que estamos abordando, investigadora cuando estamos comiendo, investigadora de cómo son sus rutinas de juego o sus dinámicas de juego con él mismo y con los demás, cómo se relaciona ese niño con otras maestras o con un niño de otra edad. El año pasado no, el año pasado para mi yo no conocía este proyecto fue cuando entré, y yo sentía que estaba como que recogiendo datos, pero no los procesaba, porque yo tenía un estilo tradicional de trabajar y estaba recogiendo datos en este nuevo proyecto, pero no hacía el clic entre un proyecto y el otro. Qué me servía, qué no, lo del método tradicional cómo puedo cogerle las cosas esenciales que pueda necesitar para este proyecto, no **hacía ese link.**" (Audio P128, p. 1, entrevista a Ana Luisa, otra de las profesoras nóveles, tras su segundo año haciendo investigación pedagógica, 19/12/08)

Las profesoras que se encuentran en su segundo año al ser entrevistadas coinciden en que a partir del segundo año sienten que pueden concentrarse en hacer investigación. Y perciben que es en el segundo año que ellas llevan las riendas del proyecto, mientras que en el primer año requieren que otra persona (la dupla educativa o la tallerista) con más experiencia esté a su lado al realizar un proyecto de investigación pedagógica, para pensar, proyectar, y llenar los vacíos de entrenamiento, de capacidades para la investigación o de conocimiento que ellas recién están en proceso de incorporar.

Coincidentemente con las opiniones vertidas por las docentes entrevistadas, la observación muestra que la profesora que se encuentra en su primer año recibe con mayor frecuencia el acompañamiento de otra persona en el desarrollo de los proyectos, incluso recibe ayuda con mayor frecuencia y más correcciones a la hora de diseñar espacios de investigación para los niños, a la hora de llenar formatos de registro y en especial al momento de redactar los reportes que ellas van a exponer delante de los padres y de otros educadores. Como se ha visto en el capítulo 3, el trabajo de análisis conjunto y las correcciones mutuas se han observado en todos los casos, pero son más intensos y frecuentes con las profesoras que recién se incorporan a la práctica. Por ejemplo, en una de las reuniones de coordinación observadas⁴¹, se registra que la profesora que escribe su primer reporte recibe ayuda de parte de la coordinadora para redactar sus ideas y para agregar explicaciones e interpretaciones en su bitácora de investigación.

En las entrevistas las profesoras nóveles explican cómo, con el paso del tiempo, adquieren capacidades que les permiten tener más autonomía a la hora de enfrentar un proyecto de investigación. Por un lado, la maestra descubre progresivamente su capacidad de escucha a la voz del niño, pero también expresa una voz propia, que tiene que ver con reconocer cuáles son sus necesidades personales de conocimiento, una propia curiosidad intelectual y atreverse a asumir riesgos a la hora de formular preguntas.

"Sobre todo porque siento que ahora al proyecto (la escuela) sí lo conozco. O sea, siento que ahora sí sé cómo funciona una rutina desde las 8 de la mañana hasta la una y media de la tarde con los chicos. Y la metodología tradicional me ha dado un plus en cuanto a cómo le propongo a los chicos las cosas, cómo los reto, sobre todo hablando de niños que tienen que desarrollar ciertas habilidades a los cinco años, como ellos se enfrentan al uso de tijeras, crayolas, que en este proyecto no interesa solo en términos de motricidad, sino lo que creo es que en este proyecto lo que interesa es como ese trazo puede representar una idea, puede representar un concepto, el movimiento de los trazos y qué lectura le das a eso, que análisis le puedes dar, pero no siento que te digan tienes que coger el lápiz con los dos dedos, que

⁴¹ P129:2, Bitácora, notas de observación del 16 de octubre de 2007.

tienes que desarrollar presión pinza. Lo que yo siento es que el método tradicional lo me ha hecho es poder agudizar mi mirada como maestra de un método tradicional pero como investigadora de Reggio. Eso siento, que ambas partes me han dado ser una maestra **investigadora.**”

“Justamente siento que este proyecto (de investigación) lo podía sustentar, si me preguntas del proyecto del año pasado siento que en verdad fue más de Tere con Norma⁴², y conmigo fue más un mix de ideas donde yo aporté mi granito, pero no fue mío. Y si me preguntarían como sustentaría ese trabajo del año pasado diría pueden ir arriba y pueden leerlo, pero este proyecto siento que puedo sustentarlo una y otra y otra vez. Y por qué usé solo el lenguaje de composición y solo el de dibujo, y no el pintar en color, o por qué no decidí usar arcilla y así mil cosas yo sé por qué las decidí.” (Audios P128, p. 2 y 128, p. 13, entrevista a Ana Luisa, una de las profesoras nóveles, al final de su segundo año haciendo investigación pedagógica, 19/12/08)

Estas expresiones muestran que las profesoras, una vez que asimilan las rutinas, los principios y los métodos de trabajo (cosa que logran hacer durante el primer año), se sienten más libres para reflexionar y formular sus propias preguntas de investigación.

“Es que al principio lo que yo quería era saber si al año y medio los niños podían ser capaces de, siendo formados en el cuidado hacia el trabajo de los otros y el suyo, podían entrar a un espacio así donde hay trabajos colgados y el primer impulso no sea arrancarlos y romperlos y pararse encima, sino saber cómo apreciarlos. Ahí empezó todo y decidí trabajarlo por medio del collage. Y luego eso fue cambiando porque para mí no tenía mucho sentido, es más, yo dije que no quería presentarles eso a los papás porque era como que los niños cogían, exploraban un rato y luego pegaban, pero era medio autómatas, no tenía mucho sentido. Y después empezamos a conversar por qué no hablamos sobre la identidad de cada uno de los objetos y empezó el tema de la evocación. Y fue una cosa que me criticaron en Red Solare, por ejemplo, ¿acaso qué capacidad tienen los niños de esa edad de

⁴² Estos son seudónimos, se han omitido los nombres de las personas entrevistadas por respeto al anonimato de las opiniones vertidas.

evocar?! Cuando Iago decía que su ombligo era igual al corcho y a Rita la tela suave le hacía acordar a su papá, quedó claro que por supuesto que pueden hacerlo. Y ahí hablamos de la diferencia entre la actividad y **la experiencia.**" (Audio P130, p. 1, entrevista a Gabriela, una de las profesoras nóveles, tras su tercer año haciendo investigación pedagógica, 19/12/08)

En las citas anteriores, podemos ver cómo las docentes noveles expresan mayor seguridad con relación a su trabajo, porque pueden sustentarlo frente a otras personas -como los padres y otros educadores. Además, pueden vincular el proyecto específico de aprendizaje en el aula, con preguntas más amplias acerca de cómo aprenden los niños. Esto ocurre hacia el segundo año de trabajo, y coincide con algo que puede apreciarse también en las carpetas de proyecto y los reportes de investigación que las maestras publican en la escuela al final de éstos, donde la voz y las preguntas de la maestra están presentes y son explícitas.

Hacer investigación como parte de sus tareas cotidianas moviliza un conjunto de recursos en las profesoras nóveles, en un juego que ocurre dentro de ellas -en sus emociones, sus pensamientos, sus habilidades- pero en constante diálogo con el exterior: en sus interacciones con los alumnos, con los padres de familia, con el equipo docente de la asociación educativa, pero también con colegas de Red Solare y de otras instituciones vinculadas a la educación temprana. En el centro de estos procesos está un concepto de apertura: el trabajo de la docente novel se hace visible, salta del interior del aula hacia el exterior y produce un impacto en la comunidad. Hacer investigación es el vehículo para provocar ese impacto. Estas ideas se explican a continuación, comenzando por los aspectos que parecen más vinculados a los procesos personales de la docente novel, pero que están imbricados con su interacción en el contexto de la escuela.

4.2.1 Recorrido interno

Como producto del análisis de las entrevistas, la autora del presente estudio decide llamar **"recorrido interno"** al camino o proceso que la maestra transita para poner en cuestionamiento sus concepciones acerca de los niños y acerca de su propio rol, e incorporar nuevas capacidades. Este recorrido trae cambios que las maestras asocian al hecho de estar haciendo investigación, o de haberse iniciado en esta línea de trabajo docente.

Con el título de recorrido interno, se engloban los argumentos referidos a las capacidades que las profesoras desarrollan progresivamente para la práctica docente en una escuela inicial; al proceso de introspección y los cuestionamientos a su identidad como docente; y a los cambios en la imagen del niño que subyace a las intervenciones de las profesoras.

En este sentido, cabe señalar que por las características de este estudio no es posible establecer relaciones causales directas, ya que probablemente los cambios percibidos y observados son causados por una combinación de factores y no solo el hacer investigación. Otros factores que intervienen pueden ser, por ejemplo, la capacitación y acompañamiento que ofrece el centro a la docente, el diseño del ambiente educativo, el observar a otras profesoras, el asimilar y seguir las normas de trabajo de la institución, la organización, la presión del grupo, la propia experiencia, etc. Sin embargo, las profesoras, la tallerista y las coordinadoras entrevistadas coinciden en percibir que algunos cambios están asociados al hecho de hacer investigación. Puede evaluarse la hipótesis de que las transformaciones internas en la maestra se relacionan específicamente a los procesos de auto-observación durante la labor de investigación que se lleva a cabo en el aula, a los momentos de reflexión individual y colectiva donde hay confrontación con otros, y a la práctica continua, que exigen a las maestras los proyectos de investigación pedagógica.

Los registros permiten ver cambios en un conjunto de competencias docentes vinculadas al proceso de conducir un proyecto de investigación: específicamente en la observación al niño cuando interactúa con sus compañeros y con el espacio educativo, la escucha y el diálogo con los niños, la redacción a la hora de argumentar para explicar las decisiones que toma como docente y al momento de fundamentar la importancia de una experiencia educativa.

a. Observar a los niños:

¿Cómo realizar una labor pedagógica que expresa una relación de respeto con el niño? ¿Cómo observar a los niños? ¿Qué significa observar activamente? Parecen ser estas las preguntas iniciales que formulan las profesoras noveles cuando hacen investigación pedagógica.

Las primeras observaciones a las profesoras nuevas (es decir, aquellas que comenzaron a laborar en el verano del 2008) son significativas. Las primeras sesiones de trabajo con los niños ocurren bajo reglas de juego y un contexto que resulta nuevo para ellas: en el caso estudiado, la primera semana de inducción pone un marco y define un conjunto de principios y expectativas. Lo fundamental de este marco es que, dentro del aula, los niños trabajarán de manera autónoma por sectores⁴³ de interés, y que cada día un grupo pequeño de niñas y niños trabajará con una de las maestras en un proyecto de investigación. No compete en este momento detallar las características de estos enfoques de trabajo. Pero sí definir cuáles fueron las reglas de interacción entre adultos y niños que la profesora a cargo del taller de inducción propuso de manera explícita: las docentes van a mirar a los niños a los ojos, ponerse a su nivel al momento de dirigirse a ellos (es decir, ponerse en cuclillas para que los ojos del adulto y del niño estén al mismo nivel), tomarlos de la mano en caso de ser necesario pero nunca del brazo ni de la muñeca, usar un volumen de voz bajo para hablar incluso delante de un grupo, conversar al momento de resolver conflictos, evitar hacer cosas por ellos, no enseñarles aquello que pueden aprender por sí mismos en interacción con otros niños y con el ambiente, y **evitar subestimarlos. "Ahora ya sé qué se espera en el trato con el niño"⁴⁴**, es lo que opina una de las profesoras nuevas acerca de ese marco de interacción.

Una primera reacción que se observa en algunas maestras es una especie de parálisis: algunas grabaciones en video muestran a tres de las cinco docentes en un rol de observadora pasiva frente al juego de los niños. Incluso a veces, inseguras para tomar decisiones y poco hábiles para identificar necesidades de los niños que requieren ser cubiertas por ella⁴⁵.

Con la intención de entender esta pasividad, se podría pensar que, en un contexto de innovación, cuando la maestra se ve obligada a hacer algo distinto a lo que ha experimentado en el sistema educativo desde que era alumna, entonces se paraliza. Intencionalmente deja de hacer aquello a lo que estaba acostumbrada, pero todavía no tiene recursos para reemplazar las interacciones habituales por otras distintas. Ante esta parálisis, lo que se ha recogido a través de las entrevistas y de la revisión de documentos institucionales, es que el sistema de trabajo la invita a posponer la toma de decisión hasta más tarde,

⁴³ En la etapa en que se recogió información para este estudio, las aulas de la institución educativa estaban organizadas por sectores: construcción, lectura, juegos tranquilos, papel, mini taller, hogar.

⁴⁴ P134: 1, Bitácora, notas de observación del 17 de enero de 2008.

⁴⁵ Por ejemplo, en los videos P4, P23, P24, P25.

cuando revisa el video que ella misma o una de sus compañeras ha recogido durante la sesión, discute con sus colegas, y entonces reformula la propuesta que hará a los niños en la siguiente sesión. Esta propuesta proyectual incluye un diseño del espacio de exploración para los niños, e incluye también una definición del rol docente, y de las reglas de uso del ambiente. El análisis de las entrevistas lleva a pensar que algunas profesoras parecen desorientadas y molestas ante la incertidumbre, y ante la necesidad de encontrar sus propias respuestas y estrategias para interactuar con los niños en un marco de escucha y libertad de movimiento. Incluso para una de ellas es intolerable desde un punto de vista emocional, y le provoca sufrimiento.

Por las tardes, en las sesiones de análisis del equipo docente, se escucha a algunas de las profesoras que recién se inician preguntar a las demás qué deberían hacer si pasa esto o aquello, confrontando lo que hubieran hecho (lo que tenían ganas de hacer, la que hubiera sido su reacción espontánea si no se hubiera estado controlando) con lo que es esperado hacer en este nuevo contexto escolar. Las profesoras que se inician en este verano buscan respuestas en las más experimentadas, y les piden consejo de manera directa y explícita.

En las reuniones de análisis entre las maestras que se inician y aquellas un poco más experimentadas, estas últimas relatan las estrategias que ellas mismas usan, modelan algunas intervenciones alternativas, exponen fragmentos del archivo de videos de otras maestras interactuando con los niños en años anteriores (que es otra forma de modelar un comportamiento), expresan sus opiniones y dudas, o recuerdan discusiones sostenidas en el pasado y las conclusiones a las que se llegaron. En muchos casos, contrastan los motivos de discusión con los principios del proyecto educativo, y discuten en qué medida una intervención docente está o no alineada con estos principios, y por qué.

Si bien las maestras nuevas muestran sus dudas y hacen preguntas, también las maestras con uno o dos años más de experiencia cuestionan a las que comienzan a formarse. En las semanas que dura la primera etapa de observación, durante el taller de verano 2008, se registra cómo la profesora a cargo de la inducción pasa la mañana con algunos grupos de niños y graba en video a las profesoras en interacción con los alumnos. Luego se sienta a solas a revisar estos videos y hace una selección de fragmentos para exponer en las reuniones de análisis con el equipo docente. En la reunión, expone un fragmento

y hace preguntas, luego expone otro y continúa la discusión. A continuación, se presentan los registros de observación de una de estas reuniones:

“En el video se observa una sesión de discusión entre las profesoras nuevas y las de mayor experiencia, durante el taller de verano. Una de las profesoras que recién se inicia proyecta fragmentos de video tomados por ella misma durante la mañana, mientras presenta los fragmentos de video formula sus inquietudes a las demás. Entre todas tratan de responder sus dudas y crear estrategias para las próximas sesiones. En esta reunión, Lila⁴⁶ apela a discusiones anteriores entre las profesoras, a los principios del centro, a expertos con los que han tenido contacto anteriormente (menciona a Alise Shafer⁴⁷). No da respuestas absolutas ni consejos. Otras profesoras, nuevas y antiguas, también opinan durante la conversación (6 personas de 8 que estaban presentes). Hay un grupo que no dice nada (2 de 8).” (Anotaciones de la autora de este estudio, al video P60, p. 1)

En cada sesión de trabajo grupal revisan dos o tres fragmentos de dos o tres minutos de duración, pero la discusión de cada fragmento se prolonga hasta por media hora. Los fragmentos vistos en estas reuniones son tanto de lo que la maestra considera aciertos como desaciertos en su interacción con los niños, ocasiones de conflicto entre los niños, y situaciones que le generan dudas. En muchos casos la profesora a cargo de la inducción busca confrontar e incluir a las demás en la conversación, y les hace preguntas para que reflexionen acerca de las ventajas de uno y otro tipo de intervención, encuentren juntas explicaciones y estrategias alternativas. Cuando las profesoras más nuevas se quedan en silencio, sus colegas hablan contando sus experiencias. En cuanto a la frecuencia de participación, es mayor en el caso de las profesoras con más de un año de experiencia. Cabe preguntarse si las profesoras que guardan silencio se están quedando con dudas y no encuentran el espacio para cuestionar lo que escuchan. El silencio no permite saber si es que no comparten lo que escuchan, no lo comprenden, no lo conectan con algo propio, o sienten alguna emoción que les impide hablar ante el grupo de sus colegas. O si, tal vez, no están familiarizadas con expresar lo que piensan y confrontar ideas en un colectivo.

⁴⁶ Seudónimo de una de las profesoras noveles. Estuvo a cargo de la formación docente en el taller de inducción de verano durante el periodo observado.

⁴⁷ En el año del estudio, Alise Shafer Ivey es directora en Evergreen Community School (escuela de nivel inicial ubicada en Santa Monica, EE. UU.), y mentora del equipo de maestras en LCA.

Por la tarde, cuando los niños se han ido, se observa a las profesoras sentadas juntas: se registró que dos veces por semana se reúnen en duplas o en tríos – una de estas reuniones cuenta con apoyo de la profesora a cargo del proceso de inducción- y una vez a la semana se reúne todo el equipo docente. Revisan el material registrado por la mañana, al mismo tiempo que señalan sus impresiones y dudas. La profesora novel se mira a sí misma interactuando con los niños y se pregunta, ¿qué hicieron los niños?, ¿qué hice yo?, ¿qué pude haber hecho?, ¿qué haré la próxima vez?

Sus reflexiones tienen relación con, por ejemplo, cómo poner un marco de reglas de convivencia entre los niños y de respeto del ambiente de la escuela.

“Y sobre todo tengo que hacer una reunión previa para explicar las normas, y pactar las normas y todo lo que, porque si no ponen las manos en la pared, les gusta mucho eso de estampar su huella por todas partes.” (Palabras de Martina, transcripción de un fragmento del video P60, p. 2)

En el contexto de respetar la iniciativa del niño y favorecer el juego autónomo, las profesoras nuevas temen señalar límites y frenar comportamientos de los niños que ellas consideran inadecuados. Al revisar los videos, algunas descubren que el grupo de niños requiere la participación de la maestra para ayudar a definir los límites, y formular las reglas de convivencia, de uso del espacio y del material. Cuando las profesoras más experimentadas ven los videos, les ayudan a ver la incongruencia o la falta de proactividad en ese tipo de postura, y manifiestan que consideran inadecuada la pasividad.

Otro aspecto que es frecuente en las reuniones de reflexión entre docentes es el de la observación activa. Al mirar los videos, las maestras noveles descubren que necesitan llegar a la sesión de trabajo con los niños habiendo definido un conjunto de preguntas que podrían formular a los niños progresivamente a lo largo de la sesión, al inicio de esta o cuando se presente la oportunidad. **Para formular estas preguntas, es necesario haber anticipado distintas opciones de “lo que podría llegar a pasar” en la exploración que está proponiendo a los niños, y tener claros los conceptos que serán objeto de estudio.**

Las expresiones de las maestras que recién comienzan a hacer trabajo de **observación y registro** manifiestan que **“hay tanto que mirar”** y por eso temen

que "no ven nada". Esto coincide con lo registrado en algunas sesiones grabadas, donde se ve a la profesora con la cámara en mano, pasando el foco de un niño a otro, con la mirada dispersa de un punto a otro. Los videos tomados por las profesoras en esta actitud tienden a ser de planos generales, y donde difícilmente se puede apreciar lo que los niños hacen específicamente⁴⁸. En estos videos la voz de la maestra casi no se escucha. No dice nada, no se mueve o lo hace, pero sin una intención identificable. También se observa a una profesora con una bitácora de observación en la mano, sosteniendo papel y lápiz, pero sin anotar nada, como si no supiera qué registrar, con qué palabras hacerlo, o como si no viera nada que le resultara relevante de anotar⁴⁹. Las reflexiones de las maestras en este sentido, cuando se reúnen por la tarde, giran alrededor de la necesidad de formular anticipadamente un foco de observación y un conjunto de preguntas que orienten la mirada y el registro. Reconocen, además, qué difícil es observar, cuando uno no se ha entrenado para eso. En especial lo difícil que es observar a los niños pequeños, donde las acciones ocurren muy rápido, en lenguajes que los adultos ya hemos dejado en desuso (por ejemplo, los lenguajes del movimiento y la expresión motriz) y donde la carga emocional es - por lo general- alta.

Esta incipiente capacidad para realizar eficazmente tareas de observación contrasta con las interacciones donde las maestras nuevas tienen que dar instrucciones a los niños, o hacer una tarea dirigida por la maestra, como contar un cuento o repartir un material. Varios fragmentos grabados⁵⁰ lo muestran: las mismas profesoras que se paralizan ante la tarea de observar a los niños, están en cambio muy activas y seguras de sí cuando se dirigen a los niños para darles indicaciones sobre cómo usar unos materiales, o cuando leen un cuento y luego formulan preguntas tipo test para verificar si los niños recuerdan el contenido del cuento. Esto lleva a plantear algunas reflexiones acerca de la formación de base de las profesoras de inicial: lo que aprenden es a dar instrucciones y proporcionar contenido -a modo de información- a los alumnos; mas no tienen oportunidades de desarrollar habilidades para observar a los niños con quienes trabajan. Por lo tanto, una pregunta que se desprende de este estudio es ¿cómo puede una maestra evaluar a los niños o aprender acerca de los alumnos, si no ha aprendido cómo observarlos con atención, ni cómo sistematizar y analizar esas observaciones? Es probable que las oportunidades de un docente para evaluar a sus alumnos se vean limitadas si no desarrolla la capacidad de

⁴⁸ Esto puede verse, por ejemplo, en la imagen P22.

⁴⁹ Por ejemplo, en el video P25: 4.

⁵⁰ Se han comparado varios videos, por ejemplo, los videos P4 con el P39; o el video P23 con el P92.

observar para detectar en qué momento el niño está poniendo en práctica una competencia específica, mucho menos analizar y tomar decisiones a partir de ese análisis como, por ejemplo, intervenir con una pregunta o comentario que impulse procesos de pensamiento.

Los primeros cambios en cuanto a la capacidad de observación en las profesoras nóveles que participaron en este estudio se notaron a las tres semanas de haber comenzado el periodo de inducción, y están directamente relacionados con la capacidad para formular preguntas. Por ejemplo, en una de las sesiones observadas puede verse a la misma maestra que la primera semana⁵¹ acompañaba a los niños en una exploración sin hacer nada más que mirar y llamar la atención a los niños diciendo que tuvieran cuidado. Después de varias sesiones analizadas por ella y sus compañeras, su actitud ha cambiado y se la ve⁵² hacer gestos discretos con las manos sobre el material para llamar la atención de una niña y un niño sobre una corriente de agua, y luego preguntar **“¿esto es agua?, ¿por todo esto viene, así? ¿hasta acá?”**. Acompaña sus palabras con gestos de los dedos, que ayudan a los niños a dirigir la mirada hacia donde ella propone. Esta vez ha propuesto a los niños observar un circuito de agua y jugar con este, y tiene algunas preguntas e hipótesis acerca de si este grupo de niños de dos años percibe el movimiento y recorrido del agua en un circuito, y relaciona el agua que está en un punto del circuito con la salida al final de este. Esta misma profesora, al final del año y de haber conducido un proyecto a lo largo de todo el periodo, ha afinado su capacidad de observación: los detalles de su observación están plasmados en los documentos y reportes, así como el panel de documentación que ha elaborado⁵³, donde incluye descripciones detalladas de las acciones de los niños, e interpretaciones personales sobre el significado de tales acciones y cómo influyen sobre el aprendizaje.

Además de la habilidad para observar al niño, con la práctica de investigar, las maestras perciben que se agudiza su capacidad para mirarse a sí mismas en interacción con los niños. Esto tiene un impacto en su sensibilidad, en la manera de percibir al niño y también de interactuar con él:

“Cómo le hablo, hasta la forma en que me muevo, cómo está mi cuerpo dispuesto en el espacio, mi mirada, o las interacciones que tengo con ellos. Me refiero a este tema de, por ejemplo, a veces pasa que ya, es

⁵¹ Video P23.

⁵² Video P55.

⁵³ Video P117 y P118.

fin de año, estás apurada, y de repente lo manipulas y me siento horrible después. Te da como pena, te sientes mal, tú, horrible. Y quizás antes no me daba cuenta, y no de mala no, sino porque en verdad no te has puesto a cuestionar por qué lo agarras así, por qué no **así, porque nunca has como reflexionado eso, sobre tu actuar**".

(Entrevista a Gabriela, P130, p. 4)

Los cambios en la capacidad de observar a los niños se ponen en evidencia en las notas que toman las profesoras, en las fotografías que toman de los niños trabajando, en los videos que graban, en el llenado de los formatos de registro, en el contenido de las reuniones de reflexión y en la proyección de futuras sesiones de aprendizaje con los niños. Las profesoras que han realizado varios proyectos de investigación pedagógica aprenden que los niños responden a las preguntas de varias maneras no solo con una respuesta directa a la profesora cuando pregunta, ellos usan sus acciones, miradas, movimientos del cuerpo, analogías y metáforas.

"Me di cuenta también de que las preguntas no se responden simplemente al comprobar cosas, sino que a veces también son por instinto. Es como que en un primer momento yo creía que para responder tal pregunta tienen que elaborar como una especie de experimento y después de comprobarlo, se van a responder. Con el tiempo me di cuenta que no todas las preguntas son así, que no todas las preguntas se respondían así. Algunas preguntas eran mucho más internas, en cuestión de relaciones y de cómo se iba dando en el segundo semestre, no había necesariamente cosas que comprobar para responderse, sino había una cuestión de relaciones entre ellos mismos y acuerdos entre ellos mismos para responderse. Entonces mi mente se fue abriendo cada vez más a eso, como que podía recoger respuestas de diferente tipo y de diferentes formas, que me parecía lo más rico porque tenía de todo y se iba desarrollando una construcción más grande que tenía de todos. Fue un trabajo bastante de equipo."

(Entrevista a Noelia, P126, p. 6.)

"En verdad veo como que hay cosas que se me pasan, cosas que debí preguntar. Hay momentos en que siento que no debí intervenir, pero intervine, y dije 'no, yo la maté' porque él estaba concentrado con lo que estaba haciendo y yo lo he interrumpido, como que yo corto ese

proceso. Y siento momentos en que debía intervenir y no lo hice por esta cuestión que piensas ¿estará trabajando?, ¿tengo que interrumpirlo, o mejor no intervengo? Y a veces veo cosas que no vi en la sesión, porque yo estaba conversando con un niño y no podía ver a los otros, pero sí lo registra la cámara. O porque me doy por servida con una respuesta, pero en verdad había una inconsistencia y yo no la vi. También lo bien que pueden trabajar solos. Alba sabía que tenía que dibujar su tigresa y cómo era esta tigresa antes de convertirse en otro ser y el video muestra como Alba dibuja, como sale de su obra o sea toma distancia para ver su dibujo, mira la foto real y hace un gesto, se mueve a un lado y al otro para ver la foto y su dibujo, retoma su dibujo y comienza a hacerle las manchas, las rayas a la tigresa y como vuelve a salir. Parece que la raya no le pareció igual que en la foto, va y busca borrador, viene, borra, y retoma y recrea su trabajo. Ella misma está tomando distancia de su obra para ver qué no le agrada y eso es bueno porque ella también se está forzando a no ser conformista, está como que agudizando su mirada a unos detalles tan finos como unas barritas, cuál es la forma de la pata, cómo sería la pata de la tigresa estando en posición agazapada. Y lo hacen solos. Y eso es lo excelente que puede verse en la cámara.” (Entrevista a Ana Luisa, P128, p. 6)

“Por ejemplo, suele pasar que tú dices pucha este niño no hace nada, en qué estará pensando, pasa que a veces tu juzgas que los chicos no quieren trabajar o que no les interesa o que no estás captando su interés y que de repente es la forma, o sea es más de forma que de fondo, y que los videos te ayudan, te muestran expresiones de los chicos que no ves porque si estás observando por ejemplo a dos niños es imposible que lo veas absolutamente todo de los dos, pero el video después sí te lo muestra. Entonces dices, ay claro ahí hizo un gesto que **está queriendo decir tal cosa y que yo en ese momento no lo vi.”** (entrevista a Martina, P127, p. 7)

En estas citas puede verse cómo las docentes noveles valoran las posibilidades que ofrece la observación directa, y también la revisión de sus prácticas por medio del uso de videos. Cuando adquieren práctica conduciendo proyectos de investigación pedagógica, las maestras son más específicas al observar a los niños y conducen la observación con el timón de sus preguntas. Esta especificidad se manifiesta, por ejemplo, por medio de enfocar la cámara en

acciones o interacciones concretas, cuando registran acciones sutiles, y cuando incluyen sus propias interpretaciones acerca de lo que ven (como una referencia, **puede revisarse el anexo nº4, documentación "Bitácora del viento"**).

Al cerrar este acápite podemos afirmar que la capacidad para observar a los niños, y a sí mismas en interacción, se fortalece en el grupo de docentes que participaron en este estudio, y que ellas relacionan ese aprendizaje a la práctica de la documentación pedagógica y la investigación en el aula, con especial énfasis en la herramienta del video.

b. Escuchar activamente a los niños:

Una habilidad docente estrechamente relacionada con la capacidad de observación resultó ser la escucha a los niños. La actitud de escucha parece ser incompatible junto a otras más estrechamente vinculadas a la formación y experiencias previas de las docentes entrevistadas, en especial: mantenerse distante y por encima del nivel de la mirada de los niños, caminar por el aula en actitud vigilante, dar órdenes, hacer preguntas tipo test y también preguntar sin esperar realmente una respuesta, repartir instrucciones o repetir de manera automática la última palabra pronunciada por el niño (sin extender la expresión). Cuando reportan sus autocríticas en este sentido, algunas profesoras nóveles reconocen que necesitan regular su tendencia a ser las que más hablan en la interacción con los alumnos.

"(He descubierto) que sabía escuchar, eso es lo que me ha sorprendido más. Que los chicos me hablaban y yo en verdad estaba prestando tanta atención que pude preguntarles algo sobre el tema. Yo siempre tuve, toda mi vida pensé que soy bien despistada y como que nunca escuchaba a nadie y eso que estás ahí como que escuchas, pero en verdad no estás escuchando ni prestando atención. Yo siento que he podido frenar esas ganas de hablar, hablar, hablar, hablar y poder escuchar atentamente qué es lo que me están diciendo. Y esperar a que ellos puedan hablar también, porque llega un momento en que ellos comienzan a hablar mucho y como que paran y se quedan pensando, pero en verdad están pensando en voz baja para poder continuar con su discurso, entonces yo antes salía "y entonces que pasó", "cuéntame", yo los interrumpía. Ahora no, ahora me espero el tiempo necesario y ellos continúan, "ah bueno sí ocurrió así", y continúan con

su discurso y siento que así esa escucha se ha agudizado. Que no pensé que la tenía.” (Entrevista a Ana Luisa, P128, p. 12)

“Se dio una especie de comunicación y me decían al entrar, Malena pon música, y nos sentíamos súper cómodos, y era como que estaban trabajando y mientras que Daniel trabajaba por un lado yo estaba al costado de Victoria y Victoria me iba contando “uy se me ha ocurrido tal cosa”, y se ponía a armar algo y seguía contando y mientras que ella me iba contando, y si había algo que por ejemplo yo tenía una consulta y como que le preguntaba, entonces ella me respondía normal, y se daba una conversación entre ambas. Obviamente yo también buscaba cosas que, si había alguna incoherencia, también preguntarle, pero se daba con una naturalidad que al comienzo no se daba definitivamente. Antes todo era “yo profesora pregunto y tú alumno me respondes”, y se daba así con la mayoría de los chicos. Como que ya nos entendíamos hasta de forma gestual. Esas cosas al principio no se daban.” (entrevista a Noelia, P126, p. 10)

En estas palabras, queda claro que para las maestras estar en silencio junto al niño, mirándolo, no es suficiente. Puede haber muchas formas de estar presente y ausente a la vez. Las docentes hablan del aprendizaje de una escucha activa, participativa, viva. Debido a las edades de los niños con los cuales trabajan, la capacidad de escucha que las profesoras tienen que poner en juego es una escucha a lo verbal pero también a lo no verbal: el movimiento, los gestos, los sonidos, los juegos, las acciones sobre el espacio y sobre el material de juego y sobre el material plástico. Escuchar es en este caso hacer una lectura de y comprender los mensajes que los niños transmiten, e interpretar su significado. Aunque el niño pequeño apenas articule palabras, usa un gran número de otros lenguajes para comunicar. Para llevar a cabo un proyecto de investigación pedagógica la maestra se enfrenta a la necesidad de escuchar y comprender los mensajes que los niños transmiten por medio de gestos, y a través de sus acciones en el espacio y sobre el material. Estas capacidades son fundamentales dentro de un enfoque que concibe el aprendizaje como algo que ocurre en la interacción entre las personas en un ambiente.

La escucha es activa si incluye un trabajo intencional por acceder a los significados que el niño construye y comunica. Por lo tanto, es una escucha que lleva a la interpretación de las acciones y palabras de los niños. Es activa si el

docente busca formas de establecer un diálogo con el niño a partir de esa comprensión. Un diálogo que es muy distinto a un interrogatorio o a un testeo de lo que el niño hace o recuerda, porque se sustenta en el reconocimiento de la circularidad de la comunicación entre el adulto y el niño. Una de las docentes antes citada pone este estilo en discusión cuando afirma **“Antes todo era ‘yo profesora pregunto y tú alumno me respondes’, y se daba así con la mayoría de los chicos.”** En la siguiente cita otra de las maestras reconoce de manera implícita que ella busca evitar esta forma de dirigirse a los niños en el contexto escolar, refiriéndose al testear y hacer preguntas al niño cuya respuesta ya conocemos, ante lo cual el niño dará una respuesta acertada o errada. El cambio incluye relacionarse de una manera que permita a los niños formular explicaciones o profundizar en sus ideas.

“No les anticipo la respuesta porque no espero que tengan una respuesta correcta, a lo que voy es que no siento que yo les de las respuestas, que antes sí lo hacía, porque yo creía que tenía que enseñarles. Ahora ayudo a que ellos creen sus propias teorías. Que yo no los estoy probando a cada instante a ver si saben una respuesta o conocen un concepto, tampoco les anticipo una respuesta, lo que sí es que los confronto y los confronto hasta que uno de los dos termine demostrando por qué sí deben funcionar las cosas de una forma o de la otra. No los estoy evaluando si saben o no saben, no les anticipo mi respuesta, pero tampoco me conformo con lo primero que me den.”
(Entrevista a Ana Luisa, P128, p. 11)

Las observaciones de aula realizadas para esta tesis, las entrevistas, así como los reportes y documentación producidos por las maestras, muestran que las profesoras nóveles experimentan cambios de actitud al escuchar a los niños. Para eso pasan por un proceso de cuestionar su propio estilo de relación. Una de las coordinadoras entrevistadas, aunque de otra escuela de Red Solare, registra también estos cambios en las maestras de su institución (nóveles y experimentadas) y los asocia a que ellas se vuelven más flexibles y establecen relaciones de mayor horizontalidad con los niños.

“En estar interactuando de otra forma totalmente con el niño, no esa cosa vertical, sino una cosa horizontal. Bueno, una desrigidización.”
(Yolanda, coordinadora de una de las escuelas, P135)

La investigación pedagógica tal como se realiza en LCA demanda a la profesora mirarse en grabaciones hechas por ella misma y por sus colegas. En las entrevistas, todas las maestras manifestaron que habían descubierto cosas de sí mismas en la interacción con los niños al mirarse en los videos y que, con el tiempo, toman conciencia de ellas, así cambian algunas de sus maneras de interactuar con los niños.

“Creo que voy tratando de, hilando o confrontando las impresiones que tú te llevas cuando estás ahí, con lo que veo, con lo que me acuerdo, con lo que escribí. Después lo veo y digo “ah, pero esto no era lo que yo creí que estaba pasando”. O a veces me puede pasar que estoy registrando por acá con el video, pero estoy con el ojo más allá entonces tu atención no es la misma, y el video es como que me confronta a mí misma con lo que ha pasado y luego hago un análisis a partir de esas dos cosas, lo que viví, y lo que recreo con el video y el anecdotario. Allí hay una pequeña confrontación que luego me lleva al análisis que hacemos.

A veces digo cosas como ¿cómo pude hacer esa pregunta tan estúpida?, **o “uy eso no lo vi, en ese momento no me di cuenta”, por ejemplo,** que un chico me dijo algo -no con palabras necesariamente- y que en ese momento no lo escuché y que de ahí hubiera podido prolongar o jalar algo más interesante. Yo por ejemplo, cuando veo mis videos soy bien crítica con mis intervenciones porque para mí hasta ahora es difícil, entonces como que a veces digo, a veces pienso que hablo de más, o a veces pienso que hablo de menos, o a veces pienso que me apresuro en sacar conclusiones, o que crees que encontraste el petróleo y en verdad todavía, o que quieres obtener resultados, o que tus preguntas van hacia que quieres que los chicos te den las cosas así tan masticaditas y te escuchas ¿cómo?, ¿qué?, ¿cómo?, ¿cuánto?, ¿qué dijiste?, a ver otra vez...” (entrevista a Martina, P127, p. 4, al final de su segundo año conduciendo proyectos de investigación pedagógica)

“Como que al comienzo trataba de esforzarme más por explicarles, pero como que igual no me terminaba explicando bien, o sea cuando yo me veo en los primeros videos o cuando veía los videos en las reuniones de coordinación, me daba vergüenza en verdad porque la imagen que se te ve, tu al verte, es como que ¿estoy preguntando realmente esa tontería? Porque hasta mis preguntas eran absurdas y no me daba

cuenta que ellos me respondían porque **“ya bueno te voy a responder para que no me molestes” ¿me entiendes? No me daba cuenta de que ellos necesitaban otras cosas.** Al verme en los primeros videos yo sí sentía que mi forma de hablar, mi lenguaje en general hasta corporal era como que los estaba subestimando, los subestimaba, había pocas cosas rescatables creo yo de mi intervención con ellos. En los últimos videos no, como que sí sentía que era una conversación entre ambos, era como una consulta que yo quería hacerles de algo que ellos estaban haciendo mas no un repreguntar y repreguntar y repreguntar y repreguntar para yo tener información para el proyecto, y yo **repreguntaba y repreguntaba y repreguntaba.”** (entrevista a Noelia, P126, p. 10, al final de su primer año investigando)

Se han podido revisar grabaciones de la profesora que expresó esta segunda cita. Coincidentemente con sus auto reportes, puede verse en los videos⁵⁴ del mes de mayo, cómo formulaba una pregunta detrás de la otra a una alumna mientras la niña estaba trabajando un modelado en arcilla. Verse en los videos grabados y reflexionar acerca de las sesiones de trabajo con los niños, le ha proporcionado una retroalimentación acerca de sus expresiones verbales y mayor conciencia de su manera de interactuar con los niños. A partir de las evidencias recogidas, podríamos formular una hipótesis: la conciencia acerca de una actitud es el primer paso para que la profesora se proponga modificar un aspecto de su forma de dirigirse a los niños. Las observaciones continuas a esta misma profesora mostraron que la actitud específica de formular una pregunta detrás de la otra sin respetar el deseo del niño por comunicar ni sus ritmos de pensamiento, cambió y se suavizó con el paso de los meses, al menos dentro del marco de las sesiones del proyecto de investigación. No se recogieron evidencias que permitan afirmar si fuera del marco del proyecto, en otros momentos de interacción, esta maestra sostuvo los cambios de actitud. Futuros estudios deberían tomar en cuenta observaciones en el contexto de interacciones dentro de los proyectos de investigación, pero también en los otros momentos de interacción del adulto con el niño a lo largo de la jornada escolar, en particular durante los momentos de cuidado corporal, en las transiciones entre un espacio educativo y otro, la llegada por las mañanas, para tener información acerca de si los cambios logrados en un espacio logran ser transferidos a otros momentos. La observación da indicios de que la transferencia no es directa, y que es más lenta

⁵⁴ P118

que el aprendizaje dentro del contexto del proyecto, pero no ha sido lo suficientemente estudiada como para poder explicarlo.

Una de las expresiones verbales que interrumpen la comunicación con los niños, tal como se registró en las primeras semanas de observación, es la repetición de la palabra que acaba de decir el niño. Cuanto más jóvenes los niños, más frecuente es esta tendencia entre las profesoras: el niño que está comenzando a hablar dice una palabra y la profesora la repite exactamente igual o a veces mejor pronunciada, sin extender ni hacer otro gesto que dé pie a continuar el diálogo. Las reacciones que provocan en los niños son diversas, pero en ninguna de las escenas revisadas lleva a prolongar la comunicación ni a entablar una conversación. Sin embargo, en las entrevistas ninguna de las profesoras señaló estar consciente de esta forma de interacción ni hacer esfuerzos conscientes por limitarla a situaciones en que sí sea adecuada. Cabría preguntarse cómo experimenta el niño este eco que le ofrece el adulto. ¿Podría interpretarlo como una falta de respeto? ¿Un menosprecio a sus deseos de establecer comunicación con el adulto? ¿Un menosprecio a sus capacidades para entrar en diálogo?

La escucha activa no termina con preguntar, esperar y registrar las citas de lo que los niños dicen, sino que, al desarrollar esta capacidad, las maestras llegan a proponer explicaciones acerca de lo que han escuchado, e interpretaciones sobre los significados que están en juego en las acciones de los niños. En la segunda semana de observaciones durante el taller de inducción, se registró cómo una de las profesoras que recién se iniciaba no lograba interpretar las acciones de los niños ni responder a ellas de manera eficaz, mientras los niños jugaban con una cantidad de agua, bateas y objetos contenedores del líquido, como vasitos y esponjas. A pesar de estar al lado de ellos mirando lo que hacían, las notas de observación y la grabación muestran que ella no lograba ver ni oír lo que los niños estaban solicitando. Eran niños de dos años, por lo tanto, su escucha requería interpretar las acciones y el movimiento de los niños. En el momento en que los niños comienzan a vaciar el agua de sus esponjas directamente sobre el piso del patio, se nota que la maestra se pone incómoda tal vez porque considera que algo no está funcionando o que hay un riesgo en mojar el piso, entonces comienza a dar recomendaciones para que los niños tengan cuidado. La escucha activa y el deseo de dialogar con los niños, en vez de dar órdenes y controlar, la habrían llevado, por ejemplo, a interpretar que los niños habían detectado la propiedad de las esponjas de absorber el agua y estaban comprobando cómo podían vaciar la batea grande usando la esponja como

herramienta. Por lo tanto, con esta interpretación, la maestra en actitud de diálogo podría haber respondido -por ejemplo- ofreciendo otra batea grande donde los niños pudieran vaciar el agua. O podría haber explicitado con ellos directamente el problema por ella percibido (el agua empozada sobre la superficie del patio), y buscado soluciones con los niños. Una interacción que llevara a enriquecer la situación de juego e impulsar procesos de razonamiento o solución de problemas.

La hipotética escena anterior muestra cómo, en el trabajo con niños del nivel inicial, el diálogo puede llevarse a cabo por medio del uso de objetos materiales. La profesora escucha al niño⁵⁵, comprende lo que el niño quiere decir y lo que el niño está a su vez intentando comprender, y le ofrece un material que al ser manipulado por el niño le puede servir para profundizar en esa búsqueda. Estos objetos materiales pueden ser de múltiple naturaleza, y se convierten en medios de expresión de las ideas y pensamientos del niño. El uso de estos materiales como medios de comunicación los convierte en lenguajes.

Las grabaciones de las maestras en acción, las fotografías del ambiente educativo y la revisión de reportes y paneles elaborados por las profesoras nóveles muestra cómo, a la vez que mejora la escucha activa, las maestras muestran cambios en la selección, disposición, presentación y uso del material educativo. Las maestras nóveles cambian, en específico, la concepción que tienen sobre para qué se ofrece material a los niños, la capacidad de seleccionar y organizar el material sobre la base de un concepto (o conjunto de conceptos asociados) sobre el cual se está trabajando, de combinar los objetos para que se puedan establecer relaciones cognitivas y afectivas ricas y complejas entre ellos, la habilidad para organizarlos y disponerlos con criterios estéticos y con riqueza **sensorial y perceptiva. Este es un ejemplo de cómo el “recorrido interno”** que hace la maestra, se manifiesta de una manera concreta que puede aumentar las oportunidades de aprendizaje en el aula.

⁵⁵ O grupos pequeños de niños.



Imagen N° 6

Instalación "Viaje a la semilla", instalación de materiales para creación con técnica de collage
Maestra novel, La Casa Amarilla – 2008





Imagen N° 7

Colección de objetos recolectados y clasificados por los niños en sus visitas al parque
Maestra novel, La Casa Amarilla – 2008

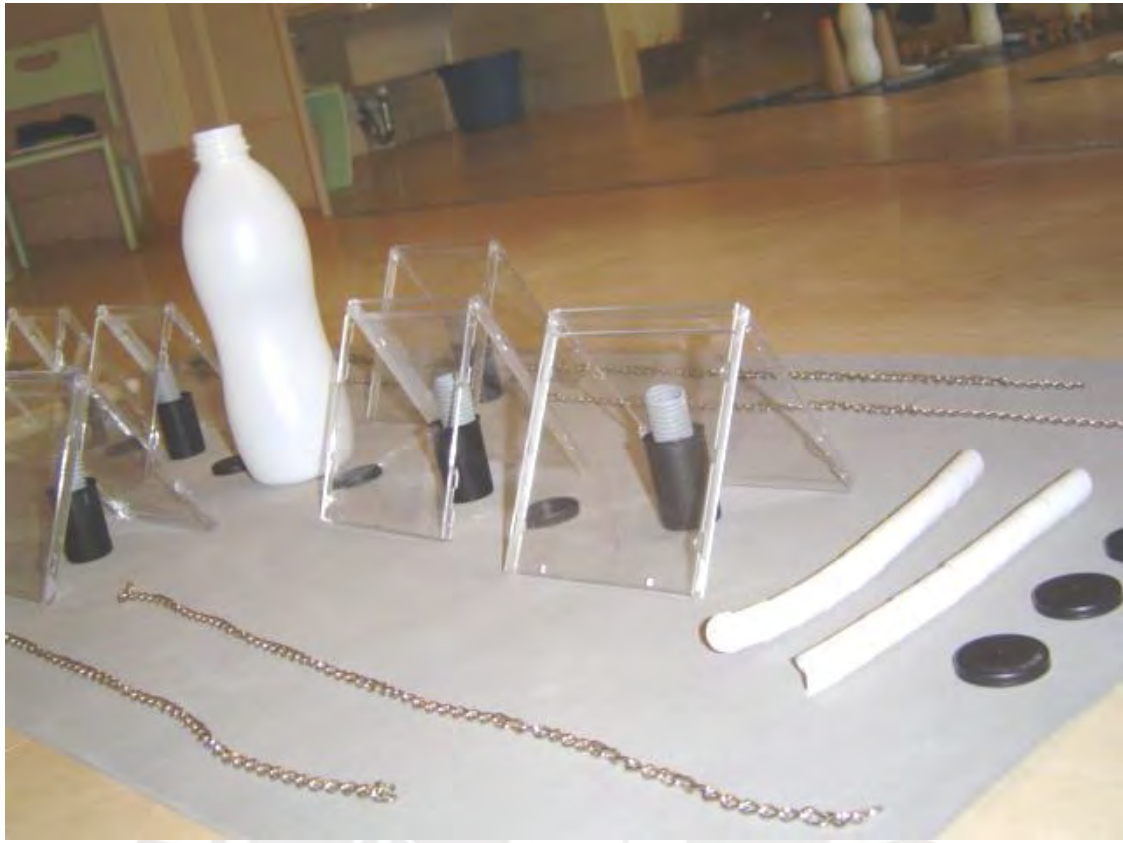


Imagen N°8
Instalación con materiales para sesión de Juego Heurístico
Maestra novel, La Casa Amarilla – 2008

Hemos visto en páginas anteriores que una pedagogía de la escucha en el contexto estudiado incluye elementos materiales dispuestos en el ambiente para uso de los niños y maestros, así como interacciones no verbales entre los niños, pero también intercambios verbales entre ellos y los educadores. En las entrevistas, las profesoras noveles manifiestan cómo ellas perciben que su capacidad de escuchar y entrar en diálogo con los niños se amplía en el contexto de los proyectos de investigación pedagógica. Las profesoras manifiestan que no solamente aprenden a escuchar lo que los niños dicen, y a esperar el tiempo que al niño le tome expresar sus pensamientos e ideas, sino que llega un momento en que le da significado a las palabras y acciones de los niños, en un intento por interpretarlas.

“Si, sobre todo cuando vas conociendo más a tus chicos, o sea cuando te das cuenta que hay niños que de repente le haces una pregunta y lo desconectaste de la chamba y que lo perdiste, u otros chicos a los que si les pones mucho la cámara empiezan a estar más pendientes de la cámara que de lo que realmente están haciendo entonces creo que mientras vas conociendo a tus chicos, a ti misma, y cómo es la dinámica del trabajo y verlo en los videos también te ayuda a como ir ajustando de todos lados. Por ejemplo, yo sé que Laura es una niña que si yo le pongo al frente la cámara se la va a pasar, “mira Sara, mira”, no sé qué, y entonces no, yo a Laura tengo que decirle cosas como “cuando termines de trabajar me cuentas” o “cuando terminemos todos vamos a conversar”. O niños como Antonio que si le haces una pregunta mal formulada lo desconectas y te mira con cara de “ya te equivocaste”. (Entrevista a Martina, P127, p. 5)

“Con el proyecto he aprendido a conocer las dinámicas dentro de sus casas, a ver cómo sus papás los tratan, lo que ellos quieren como búsqueda de diversión, porque no era solo combinar los animales y listo. La mitología siempre tiene algo de fantástico y de misterioso, y lo mismo encierra la vida de estos chicos. Lo misterioso que a veces uno no ve dentro de la escuela, dentro del nido, pero que lo ves proyectado en sus dibujos, en la historia que ellos narran, donde ellos se incluyen, pero no te lo dicen expresamente “yo Gabriel” pero te dicen “había una vez un niño bajito, que tenía pelo negro...” y después dicen “sí se parece mucho a mi, pero excepto en la parte que hace magia”. Entonces yo sí siento que he llegado a conocerlos de todas las formas, en forma

afectiva, cómo ellos se relacionan con uno, cómo se relacionan conmigo. Porque este proyecto también nos ha dado eso: el contacto. Cuando se arman instalaciones en el taller, de movimiento, ese contacto de un niño con el otro, cuando se pone en cuatro patas y se comienza a rozar con el otro niño y a decir cosas en secreto porque esa es la forma en que esos animales se comunicarían y en verdad esas **cosas que se dicen no son (en voz alta) son (como un susurro)** "mi mamá no me dejó hacer tal cosa y jugar a los *video games*" y se lo dicen así en secreto. Entonces en un momento de complicidad que tú como maestra intervienes, pero el niño es quien te invita, y que tú los vas conociendo, pero poco a poco, poco a poco. Los niños te van revelando sus cualidades y sus comportamientos. Recuerdo cuando Daniel me decía que él había escogido el león y el caballo, y él regresando de las vacaciones me dijo ya no quiero eso, no quiero solamente eso me dijo, quiero también el lince. Y por qué quieres el lince, porque el lince es muy veloz, y Daniel es un chico muy corporal que le gusta la adrenalina y que le gusta correr y sentir el viento porque él sí lo siente no simplemente como que pasa algo, él no, él siente en verdad correr ese viento, y Daniel me dijo **"No! yo voy a hacer el lince porque yo soy un lince", "yo puedo correr a toda velocidad, yo puedo gatear como el lince, yo puedo trepar en las rocas como él"**. Y yo estoy segura que cada animal reflejaba al niño, las cualidades que tenía y el comportamiento y a la vez me daban a mi información de cómo **conocerlos desde todos los ángulos."** (Entrevista a Ana Luisa, P128, p. 4)

Interpretar las palabras de los niños y sus acciones, es el proceso de darles significado y ponerlas en un contexto. La respuesta de la profesora es entonces guiada por esa interpretación y devuelta a los niños en la forma de una pregunta que permite aclarar si la interpretación se acerca a la intención que el niño tenía de comunicar, o si es una interpretación útil para enriquecer la situación de aprendizaje porque impulsa el pensamiento y la expresión oral. La respuesta de la profesora buscará intervenir en base a sus interpretaciones, para hacer más compleja la interacción, encontrar aspectos problemáticos que resolver con los niños y crear nuevos significados. Este es un segundo mecanismo por el cual el **"recorrido interno" de la maestra, se manifiesta de una manera concreta que puede aumentar las oportunidades para los niños.**

Como se verá en la cita siguiente, las profesoras noveles aprenden a comunicar sus interpretaciones por medio de varias herramientas de documentación. El registro que se presenta a continuación corresponde a una reunión entre dos niñas y dos niños de tres años, acompañados por la maestra, al inicio de una sesión de proyecto. El proyecto está centrado en la construcción de puentes. En esta etapa del proyecto, los niños han creado una historia de los personajes, una mamá y su hija, que usan el puente para ir de su casa a la tienda a comprar dulces. La tienda está al otro lado del río, por eso necesitan usar un puente. Hay además un elefante superhéroe que actúa si ellas caen del puente. Esta es una parte del diálogo en esta reunión.

Maestra: (Mostrando los dibujos) Ayer Geraldine y Yago hicieron estos dibujos. Este es el dibujo de Geraldine, dijo Geraldine que este es el puente y estos son los palos y que aquí está la escalera. Y que a este lado había una rampa. Entonces para Geraldine nuestro puente tiene una escalera a un lado y una rampa al otro lado. Y este es el dibujo que hizo Yago. Tú Yago, este es el dibujo que hiciste ayer. Tú también decías que tenía a un lado escaleras y al otro lado rampas.

Yago: ¿Ayer yo lo hice así?

Maestra: Sí. Tú me dijiste que esta eran las aletas del tiburón que estaba en el río abajo del puente. Pero lo que a mí no me queda claro es entonces, si el puente va a tener una escalera y una rampa... ¿este dibujo de puente ya no es nuestro puente? (saca otro papel, un dibujo colectivo, de mayor tamaño)

Yago: ¿Y por qué?

Maestra: Porque este no tiene ni escaleras ni rampas. ¿Cómo suben las personas a este puente?

Alonso: Así por aquí (y sobre el papel hace un gesto de subir con sus dedos)

Maestra: Pero ¿cómo Alonso? ¿Cómo? ¿Cómo van a llegar hasta acá arribota?

Alonso: Caminando así con unos zapatos de goma.

Maestra: ¿Con zapatos de goma? Tenemos que ver esa idea. (Saca y muestra una foto, de un puente construido con bloques de madera) Y luego aquí tenemos la foto del último puente que hemos construido, en el que pusieron solo una rampa. Pero entonces aquí las personas suben (con el dedo se traslada hasta el otro extremo de la parte de arriba del puente) ¿y cómo van a bajar?

Alonso: Así saltan las personas, saltan, se caen las personas al agua, ¡saltan los superhéroes!

Maestra: ¡Ah! Con el elefante superhéroe.

Alonso: El elefante chiquito noooo.

Maestra: (Saca y muestra otra foto) Acá está el elefante superhéroe que hicimos con Iago M. Pero lo que a mí no me queda claro todavía es ¿cómo es que suben y bajan las personas del puente?

Yago: Saltan pues.

Alonso: Saltan pues.

Maestra: Pero si es un puente muy alto, muy alto, muy alto, ¿cómo vamos a saltar?

Alonso: Así puuuuum.

Yago: No, pero ¿si se dan cuenta de miedo? ¿y se caen al agua y se come el tiburón?

Maestra: Por eso. Tienen que tener algo seguro por donde subir y por donde bajar.

Micaela: Es que necesitan una escalera. ¿Cómo van a saltar? ¡Se van a caer al piso!

Yago: ¡No! Se van a caer al agua.

Micaela: Al piso.

Yago: ¡Al agua!

Alonso: Al agua, no al piso.

Maestra: Entonces chicos, ¿cómo podemos hacer? ¿Qué va a tener? ¿Rampa, va a tener escalera?

Alonso: Palabras va a tener. Palabras.

Micaela: Hay que dibujar una escalera, ¿no cierto?

Maestra: Chicos yo les propongo algo. ¿Qué les parece si a este puente grande le agregamos una escalera o una rampa? Primero tenemos que decidir qué va a tener. Si va a tener escalera, si va a tener rampa, o si tal vez va a tener otra cosa. Porque el otro día Iago Masías dijo algo de una sogá. De trepar así (hace con los brazos el gesto de trepar por una cuerda). Entonces tenemos que decidir qué va a tener este puente.

Yago: Una sogá.

Alonso: Sí para resbalarse así fuiffff.

Maestra: No sé.

Alonso: Ya se, se lanzan y después se suben por la cuerda.

Yago: No. Pero qué tal si ponemos una sogá y se agarran de la sogá y ahí pueden llegar hasta el puente, alto, alto.

Alonso: ¿Y si se caen?

Maestra: Yago. Hay un problema con la sogá.

Alonso: Ah.

Maestra: Se supone que las personas cruzan el puente para ir a comprar. Y cuando regresan de comprar... tienen cosas en las manos.

¿Cómo van a bajar o subir por la sogá con las bolsas en las manos?

(Video P100: 3)

Este fragmento muestra cómo la maestra establece un diálogo con los niños, en el cual es posible apreciar de qué manera los niños conversan entre ellos y con la docente. Hay un foco en el intercambio verbal y la educadora integra elementos de anteriores pláticas que ha mantenido con ellos o con algunos de sus compañeros, aunque no están presentes en esta sesión. Además, introduce preguntas de confrontación cuando explicita los problemas y contradicciones que detecta en las teorías vertidas por los niños, lo que hace que la conversación se mueva al ritmo de las ideas y el pensamiento. Con sus palabras, la docente impulsa procesos de razonamiento en los niños. Esta educadora ha tenido un cambio dramático en su escucha y diálogo con los niños, si se compara esta escena con las primeras del año⁵⁶. En los primeros videos del año, la mayor parte de las comunicaciones de la maestra con los niños estaban destinadas únicamente a dar indicaciones y establecer el proceso de la actividad, en tanto, los niños permanecían en silencio mientras realizaban las actividades.

Una escucha activa se aprecia en estos momentos de conversación intensiva y eficaz con los niños, los cuales están cargados de atención, emoción y expresividad, y llevan a los niños a formular teorías, revisarlas y formular nuevas hipótesis. Para la maestra, son momentos profundamente satisfactorios y estimulantes, como lo expresa otra de las profesoras cuando comenta cómo ella percibe que su forma de interactuar con los niños ha cambiado:

“Fueron cosas que me iban gratificando cada vez más y ayudaron a que se diera un respeto mutuo entre todos”. (entrevista a Noelia, P126, p. 10)

Es importante señalar aquí que una de las coordinadoras de otra escuela de Red Solare Perú ha notado cambios en las maestras de su centro de manera similar, que ella considera están vinculados a los proyectos de investigación pedagógica:

⁵⁶ Se han comparado los videos P100, P4, P21, P37, P38, P38, P40.

las maestras escuchan activamente y se vuelven más hábiles para dialogar con los niños, y esto es experimentado con alegría y satisfacción. Sus percepciones corresponden a otra escuela donde también se utiliza la investigación como estrategia para el aprendizaje tanto de los niños como del equipo docente. Esta coordinadora registra un goce en las maestras y lo vincula a la pedagogía de la escucha.

“Un disfrute intensificadísimo en lo que es el trabajo con los niños. Con una capacidad de percibir y de escuchar al niño, y de disfrutar con lo que el niño va aprendiendo. Mas allá de un enriquecimiento personal, desde todo punto de vista, emocional, intelectual, el disfrute está ahí y que lo veo todos los días”. (Yolanda, coordinadora de una de las escuelas, P135)

Otra de las coordinadoras de una de las escuelas de la Red asocia el goce docente a logros de tipo intelectual vinculados a los proyectos de investigación:

“Creo que se están sorprendiendo, comenzando a descubrir las interpretaciones que son capaces de hacer, de su capacidad para profundizar. Entendiendo todavía cómo sustentar lo que ven, aquello que ven, cómo profundizar en aquello que ven, cómo ver más allá de lo evidente”. (Luciana, coordinadora de una de las escuelas, P136)

El fortalecimiento de las capacidades de observación y escucha, está relacionado con la imagen que las profesoras tienen de los niños menores de seis años. Cuando las maestras, en las entrevistas, hablan de cómo se comunican con los niños agregan comentarios acerca de cómo conciben a los niños y cómo conciben su relación con ellos. A continuación, se discuten los elementos vinculados a la imagen del niño que expresan las maestras participantes en este estudio.

c. La imagen de niño:

Como se explicó en el tercer capítulo y se señaló al principio del cuarto, cuando las maestras del caso estudiado (específicamente LCA) comienzan a trabajar, reciben información sobre cuál es la declaración de imagen de niño que la institución espera proyectar y defender al momento de tomar decisiones. Esta información está acompañada de restricciones concretas a la práctica docente:

en este marco la profesora será continuamente observada por otras profesoras, y trabajará en un ambiente educativo dispuesto de una manera que no le permite restringirse a hacer de manera automática lo que sabía: dar instrucciones y proporcionar información. En este marco sus concepciones acerca de la infancia se ven confrontadas.

La discusión acerca de la imagen del niño es uno de los elementos centrales del proyecto educativo, y está planteada en este caso como el inicio de toda discusión educativa. La declaración acerca de la imagen de niño que promueve LCA, aunque tiene muchos componentes, podría resumirse en breves palabras con esta cita de uno de los documentos institucionales:

“Concebimos al niño como un ser inteligente, expresivo, curioso, creativo, autónomo y con un gran potencial para elaborar hipótesis y teorías sobre el mundo que lo rodea. Los niños tienen cientos de lenguajes para expresarse”. (LCA 2008-2, p. 2)

Esta declaración expresa una mirada positiva acerca del potencial del niño, sin embargo, no necesariamente refleja la imagen con la cual las docentes noveles llegan cuando empiezan a trabajar en la institución educativa, por lo tanto, es necesario reconocer que la imagen corresponde a una concepción que está profundamente enraizada en la identidad de la docente, vinculada a experiencias tempranas –y a lo largo de su vida- fuera y dentro del sistema educativo. ¿Cómo reconstruye entonces la profesora novel su imagen de los niños? ¿Es posible un cambio en este sentido? La información recogida permite afirmar que en este caso sí se observan cambios, o inferencias de que la imagen va cambiando, en un movimiento lento en el tiempo. El proceso de cambio está vinculado a la reflexión de la maestra, y a su interacción en un entorno que permanente e intencionalmente confronta a las docentes con las concepciones que expresan en sus decisiones pedagógicas cotidianas, tales como las actividades que ofrecen a los niños, sus conversaciones con ellos, o los materiales que les ofrecen para jugar y aprender.

No se trata de un cambio ingenuo vinculado solamente a la experiencia que la docente gana en el día a día del aula, sino que es un cambio guiado institucionalmente, que se construye en el lenguaje y en la interacción entre los actores que conforman la escuela: niños, padres y maestras. En las reuniones de equipo, se observa cómo las docentes con más experiencia recurren a ciertas

comparaciones y metáforas para ayudarse a explicar cómo los niños viven y aprenden, y modelan el uso de estas imágenes frente a las docentes noveles. **Expresiones tales como “el niño está hecho de cien lenguajes” o “el niño pequeño explora y piensa como un científico” son usadas intencionalmente dentro de la escuela para ayudar a las docentes a interpretar algunas acciones que realizan los niños y otorgarles un sentido constructivo en el proceso de aprendizaje.** Estas expresiones pueden ser usadas en reemplazo de otras, que tienen una carga negativa y limitante, y que con cierta frecuencia se usan para referirse a la infancia en entornos educativos. Entonces -por ejemplo- cuando la docente observa al niño en movimiento, que toca, saca de su sitio y utiliza los materiales disponibles en el aula, recurre a estas nuevas imágenes del niño como científico. Estas expresiones operan como filtros cognitivos (Paavola, Lipponen, y Hakkarainen 2004), para explicarse el sentido que tienen estas acciones de los niños en su proceso de aprendizaje, y pasan a reemplazar otras **concepciones limitantes como podrían ser “travieso”, “malcriado” o “hiperactivo”.** En su rol de docente observadora e investigadora del comportamiento infantil, la docente hace un ejercicio intencional para explicar que esos movimientos y acciones de los niños con los materiales del aula son parte de un proceso de exploración y construcción de conocimiento.

Una profesora novel con cuatro años de experiencia haciendo investigación, lo pone en los siguientes términos:

“Cómo te diriges a ellos, qué preguntas les haces, y ellos no te responden y piensas “tal vez la pregunta no está siendo clara” y le botas otra pregunta, y pienso que eso con la práctica se vuelve como mucho más rico. Investigas como tu cultura, investigas sobre la cultura de ellos, sobre cómo se mueven en el mundo, sobre cómo aprenden, sobre cómo expresan lo que han aprendido, sobre cómo interactúan con el adulto, qué significa de repente para un niño un adulto o las palabras de un adulto, ese tipo de cosas van más allá de la simple experiencia. Te sientas a verte a ti actuar como profesora”. (Entrevista a Gabriela, P130, p. 4)

Por eso mismo, resulta un tanto arbitrario incluir la discusión sobre la imagen del niño en el recorrido interno que hacen las profesoras noveles, porque estos cambios se observan en la interacción. Una vez más el recorrido interno se vuelca hacia fuera, y vuelve nuevamente al interior, de forma recursiva. Y las

maestras así lo perciben: "Ellos me han cambiado" (P126, p. 14), afirma una de las profesoras, refiriéndose a los niños con quienes trabajó en uno de los proyectos de investigación. La cita completa es la siguiente:

"Al comienzo era como que me esforzaba por explicarles las cosas como si ellos no me pudieran entender. Como si yo tuviera que explicarles las cosas de una manera distinta para que ellos me entiendan o para poder contarles algo. Con el tiempo y con este cambio de perspectiva era como una conversación entre ambos, o una discusión entre ambos, era conversar con una persona más, no con "el niño" o sea entre comillas. Tenía más respeto por lo que ellos me decían y tenía más respeto de la **forma como yo les hablaba."** (entrevista a Noelia, P126, p. 4)

"En la segunda parte del proyecto metí menos mano, mi papel no fue tan directivo. Fue más de ellos y yo me sentí mucho más cómoda y más unida a ellos, y que los entendía más a ellos y ellos me entendían más a mí, pero las decisiones se daban por ellos. Al principio creía que tenía **que brindarles más cosas. Hubo dos facetas súper marcadas...**

...ellos me cambiaron. Los chicos y las chicas ayudaron a que yo abriera más la mente. Antes que yo les preguntara, ellos se hacían las preguntas que yo les iba a preguntar, y ellos mismos respondían y **llegaban a acuerdos, y yo me quedaba como que "uau tengo que complejizar más mis preguntas porque..." eso ayudó a que yo analizara más al detalle,** como que investigara acerca de lo que ellos estaban haciendo para poder brindarles preguntas más retadoras porque las primeras preguntas que pasaban por mi mente ellos solos se las hacían y yo me sentía medio tonta en verdad porque era como que me callaban en todo sentido. Ver cada detalle, ver cada aspecto, ver cada escena porque si no me sentía tonta, cuál es mi papel ahí. Ellos mismos **me lo fueron mostrando."** (entrevista a Noelia, P126, p. 14)

En esta cita, la maestra reflexiona sobre cómo subestimaba a los niños y cómo al observarlos y registrar sus observaciones, se sentía obligada a reconocer que ellos podían hacer mucho más de lo que ella creía inicialmente. Es una maestra que en las primeras semanas continuamente les decía a los niños que tuvieran cuidado con golpearse, con caerse, con pelear, con dañar el material. Podríamos inferir que tenía la imagen de un niño frágil que necesita la protección constante

del adulto. En una de las sesiones iniciales observadas, se la ve de pie detrás de unos niños que están saltando, protegiendo con su cuerpo que no vayan a caer; y dándole la mano a una niña para que trepe a una altura donde es claro que la niña puede subir por sí misma. La concepción de fragilidad operaba como un lente para juzgar las acciones de los niños, y como un filtro para sus propias acciones de cuidado y protección (Nimmo 1998).

Meses más tarde, las características del producto realizado en su proyecto de investigación hablan de una imagen de niño fortalecida, y de una expectativa que la profesora ha logrado ampliar. Los niños han hecho uso de una variedad de materiales y técnicas que han tenido que dominar, pero antes que eso, se han entregado a largas discusiones para crear conceptualmente el mundo que luego han representado con el material: una casa donde habitan solamente niños. A su vez, la profesora ha cambiado de ver a un niño frágil que necesita **que ella le cubra las espaldas y le diga "¡cuidado!", a una niña que entra por sí misma al cuarto de reciclaje y elige el material que le va a servir para construir un tobogán gigante que habitará la sala de la casa que está construyendo.** Esta maestra manifiesta su sorpresa por lo que han sido capaces de hacer hacia el final del año, y se siente orgullosa del camino que ha recorrido y del producto que ha logrado que los niños construyan.

A lo largo del estudio se recogen diversas expresiones donde las coordinadoras y maestras identifican cambios en su manera de ver a los niños y, por lo tanto, de relacionarse con ellos. Una de las coordinadoras entrevistadas en una de las escuelas de Red Solare Perú ha registrado cambios en las maestras de su escuela con relación a la imagen de niño que demuestran, y lo expresa de la siguiente manera:

"Es algo que se ha dado, cambios en la percepción que el adulto tiene del niño, y trae como consecuencia que el niño sea más mirado, más escuchado y que se habla que el niño sea protagonista de sus propios procesos y lo oigo de las profesoras diariamente..." (Yolanda, coordinadora de una de las escuelas, P135)

Una profesora novel se sorprende de lo que ve en los videos que graba de su interacción con los niños, cuando los revisa, y comenta:

“A veces bien, pero mayormente, me da como cosa, porque si usé esa voz, o fui una mala con lo que dije, con una actitud muy fuerte, muy cortante, ese tipo de cosas. A veces te da roche, cuando lo ves tú sola, dices ¡Dios!, pero si lo va a ver todo el mundo allá, les dices “por si acaso, en esta parte no sé qué me pasó, pero empecé a hablar como una bruja” y la gente ya sabe, porque a todo el mundo le pasa. Las cosas que de verdad te pasan...”. (Entrevista a Gabriela, P130)

Ella afirma identificar expresiones que pueden ser consideradas agresivas, y que revisar sus videos le ayuda a hacerse consciente de ellas para mejorar. Valora la oportunidad de confrontación con los colegas, por la posibilidad de comprender cuando una imagen de niño es limitante para modificarla en colaboración con otros educadores. Revisar el video le permite al maestro identificar una creencia específica, en este caso: al niño se le habla con voz fuerte y cortante, para que se comporte adecuadamente. Esta concepción es modificada por otra: el niño tiene derecho a ser respetado. Esta concepción pasa a reemplazar a la anterior y, como un nuevo lente, modula el comportamiento del adulto que hace el ejercicio intencional de expresar ese respeto en la voz que utiliza para comunicarse con el niño y el trato que le ofrece, incluso en situaciones de conflicto dentro del aula. Este tipo de transformaciones son relevantes dentro del aula porque estas nuevas concepciones y comportamientos por parte del docente, proyectan en el niño una imagen positiva de sí mismo y de sus acciones, con lo cual sus actitudes y patrones de logro también pueden verse modificadas (Woolfolk, Davis y Pape 2006).

La coordinadora de otra de las escuelas de Red Solare Perú opina que el cambio en la imagen del niño que tienen las maestras puede darse de manera lenta y progresiva, que está vinculado al hecho de hacer investigación pedagógica y que conlleva una congruencia entre el discurso y la práctica.

“Por sobre todas las cosas lo que les ha dado la investigación es otra forma de estar con los niños. Lo que me demuestra el tiempo es que las maestras que están 4 años tienen una postura frente a la infancia que tiene mayor coherencia entre el decir y el hacer. Que este estar con los niños se construye también cuando no estoy con él, cuando estoy pensando en él, reflexionando, revisando los registros”. (Luciana, coordinadora de una de las escuelas, P136)

A partir del análisis de los registros, podríamos decir que en ocasiones se da un cambio profundo en el interior del maestro, en algunos aspectos de sus concepciones acerca de los niños. Si este cambio es genuino, se manifiesta en la coherencia entre el discurso y la práctica. Las personas entrevistadas, tallerista, coordinadoras de tres escuelas y maestras coinciden en relacionar estos cambios a la experiencia global de documentar y conducir proyectos de investigación pedagógica. Podría agregarse que esta relación se sostiene, siempre y cuando, estos proyectos se lleven a cabo en un contexto que tiene como principio de trabajo el preguntarse acerca de la imagen del niño y cómo esta subyace a la acción pedagógica.



d. Explicar procesos de aprendizaje:

La parálisis inicial de la que se habló al inicio de este capítulo⁵⁷, no ocurre en todos los casos. Una de las maestras nuevas, se veía cómoda y participativa en contacto con los niños desde las primeras sesiones, como si no le costara trabajo respetar el marco propuesto, como si le saliera naturalmente. Ella tenía otro tipo de dificultad, específicamente a la hora de formular sus ideas por escrito y verbalmente, al momento de proponer preguntas de investigación y al explicar sus reflexiones ante el equipo docente. Podría decirse que su interacción con los niños era natural e intuitiva. Pero no había desarrollado aún sus capacidades para exponer argumentos y sustentar sus propuestas. Y podríamos decir que se sentía insegura de sus habilidades en este sentido.

Cabe señalar aquí, que las profesoras entrevistadas y observadas, con excepción de una de ellas –quien lleva más tiempo trabajando en el centro- han pasado por una evaluación antes de ser aceptadas para trabajar o hacer sus prácticas allí. El proceso de evaluación incluye varios componentes. Uno de los criterios de selección tiene que ver con la capacidad de redactar de manera clara y con un uso rico del idioma castellano (corrección ortográfica y gramatical, variedad en el vocabulario, presencia de una idea central y articulación del texto alrededor de la misma). Esta evaluación de selección constituye un fuerte filtro de entrada.

Sin embargo, aunque las maestras han tenido que redactar un texto que fue evaluado positivamente antes de comenzar a trabajar, cuando se ven ante la exigencia de formular ideas propias, de orden educativo, y articularlas por escrito o verbalmente ante el equipo docente, casi todas manifiestan dificultades. Durante el periodo de inducción, desde la segunda semana se les pidió a las profesoras que llegaran a las reuniones con textos escritos donde explicaran las preguntas y justificación para un posible proyecto de investigación adecuado a las edades de los niños con los cuales les había tocado trabajar durante el taller de verano. Los parámetros que se pusieron, fue que uno de esos proyectos estaría relacionado con la exploración del agua, y otro, con el uso de la témpera para pintar. Pero las profesoras tenían que explicar qué tipo de proyecto iban a formular, cuáles serían las preguntas y conceptos para estudiar, y finalmente justificar el valor de iniciar un proyecto de ese tipo.

⁵⁷ Con referencia a una etapa inicial en que la profesora novel deja de hacer aquello que estaba acostumbrada en su relación con los niños, y se queda quieta y en silencio, con poca interacción.

Las primeras formulaciones fueron expuestas en el grupo de docentes, y adolecían de ser muy breves, generales, poco explicativas. Eran ideas en el nivel de boceto, que requerían reformulación. En uno de los casos, eran realmente insuficientes para comprender o armar una propuesta de proyecto de investigación.

La capacidad para formular las ideas, explicarlas y exponerlas por escrito se puso en práctica a partir de ese momento todas las semanas. Al final del taller de verano, de cinco semanas de duración, algunas profesoras habían mostrado mejoras en la presentación de sus ideas por escrito, pero no es posible establecer cambios individuales en ese sentido, ya que los productos de documentación son colectivos y al revisar un documento de los producidos durante el verano no es posible identificar de qué mano salió el párrafo que se está revisando. Cabe destacar que, al final de este taller de inducción, cada grupo de profesoras completó la tarea de relatar a los padres por medio de un panel los aspectos más significativos del proyecto que habían tenido a su cargo. Cada panel fue producto de un trabajo en equipo, tanto en la selección de los contenidos a transmitir y su redacción para que los padres lo pudieran comprender, como en cuanto a la selección de fotografías que acompañarían las explicaciones.

Este trabajo de redactar las ideas y exponerlas en un documento, se observó a lo largo de todo el año, con una frecuencia semanal. Revisar las carpetas a cargo de cada maestra, las cuales sí son escritas de manera individual, da información acerca de cómo son los textos que las profesoras escriben, y cómo formulan descripciones y explicaciones.

Las opiniones de una de las coordinadoras entrevistadas demuestran su frustración porque algunas profesoras no logran sustentar sus ideas ni demostrar con argumentos cuál es el valor educativo de las experiencias que ofrecen a los niños⁵⁸.

Esto coincide con que las reuniones de análisis que se realizan una vez por semana durante todo el año se enfocan en confrontar a las docentes y ofrecer estímulo y estrategias para que aclaren y fundamenten sus ideas. En estas reuniones las maestras exponen sus registros y los discuten con la tallerista y con la coordinadora.

⁵⁸ P131, Bitácora, notas de observación, 15 de abril de 2008.

Cabe preguntarse una vez más con respecto a la formación de base que reciben las estudiantes de educación inicial, y en qué medida ésta incluye el presentar y fundamentar qué ocurre en un proceso educativo, para lo cual es necesario exponer argumentos y usar información que sirva como evidencia para el desarrollo de las ideas y para la discusión con otros. La institución educativa que ofrece un espacio para la investigación pedagógica parece suplir esta carencia, en el mediano y largo plazo, y con apoyo intensivo de otros profesionales que demandan a la maestra novel reformular una y otra vez las ideas hasta que lleguen al nivel de ser explicaciones e interpretaciones.

La coordinadora de otra de las escuelas de Red Solare Perú reconoce que las profesoras necesitan apoyo en este sentido, por lo cual ofrece un taller de redacción:

“...cuando uno va implementando observaciones cualitativas sobre la evolución de niño, pero ya eso implicaba toda una cosa de redacción, entonces se apoya con un taller de redacción”. (Yolanda, coordinadora de una de las escuelas, P135)

El plazo de un año no parece ser tiempo suficiente para que haya cambios completos en este sentido. Por ejemplo, la profesora que comienza el año escribiendo con errores de ortografía, los mantiene en sus escritos de final de año. La profesora que se sentía insegura al redactar sus ideas manifiesta esta misma emoción al final del año. Sin embargo, ambas han logrado poner por escrito y explicar a los padres un proceso complejo de investigación, que condujeron durante varios meses. Para eso han tenido que seleccionar un tema central, seleccionar una fracción de información de una gran cantidad de textos e imágenes acumuladas, y narrar los procesos por los cuales ha pasado el grupo de niños. Así como ellas dos, todas las profesoras que recién se iniciaron en la investigación pedagógica, llevaron a cabo dos presentaciones en el año, poniendo en juego sus habilidades para resumir, explicar y redactar. La revisión de las presentaciones muestra que cada documento incluye textos elaborados por la profesora, junto a imágenes que respaldan cada idea. Estos textos son comprensibles. Pero se necesitaría un análisis más detallado, y sobre la base de un conjunto de criterios definidos, para poder decir algo acerca del contenido, así como sus características gramaticales y lingüísticas. Sin embargo, lo que interesa en este estudio es su valor como instrumentos de comunicación acerca

de una experiencia educativa. Y como instrumentos que revelan una imagen de niño, y producen un impacto en la audiencia que recibe las explicaciones que la maestra ha elaborado. Más adelante se retomará el análisis en este sentido.

Se compararon los reportes de los proyectos preparados por las maestras más inexpertas, con aquellas profesoras noveles que llevan dos o tres años más de experiencia en el centro, y esta comparación muestra diferencias marcadas, específicamente en las justificaciones de los proyectos y en el tipo de preguntas. La carpeta de una profesora que está formulando por primera vez un proyecto de investigación pedagógica, muestra justificaciones basadas solamente en argumentos como el interés que los niños ponen ante el estudio de determinado fenómeno o la frecuencia de un juego específico, mientras que una profesora con más años de trabajo incluye una fundamentación de la importancia que tendrá para los niños embarcarse en una experiencia de ese tipo, ya sea en términos educativos, cognitivos o afectivos. La carpeta de una profesora que formula por primera vez un proyecto incluye solo las preguntas que intentará responder con los niños, pero están ausentes preguntas acerca de cómo aprenden los niños o inquietudes de tipo pedagógico acerca de algún aspecto del proceso de aprendizaje, el ambiente educativo o las prácticas docentes.

No es posible afirmar que las diferencias que se acaban de señalar sean debidas al paso del tiempo y a la práctica. Sin embargo, es factible suponer que, si una profesora novel practica escribir y exponer dos reportes al año, mejorará sus habilidades para explicar sus ideas y comunicarlas por escrito. Posiblemente eran diferencias que ya existían previamente y hayan definido una autoselección: las profesoras con mayores capacidades para formular preguntas, para explicar sus ideas y para la investigación se quedan más tiempo trabajando en la institución. Cabe señalar que, a diferencia de las otras escuelas de Red Solare, LCA es una organización donde la rotación existe (las profesoras se retiran por varias razones: haber terminado su periodo de práctica profesional, porque los padres o el equipo docente no está de acuerdo con su desempeño o con las formas en que interactúa con los niños, por viajes de estudios o por un cambio de dirección en su carrera). El aporte de cada una de ellas ayuda a que la institución acumule un conocimiento y experiencia, que está sistematizado en los reportes que cada profesora elabora y expone.

El estudio revela que las profesoras nóveles hacen un uso particular de los productos⁵⁹ de su investigación, en el contexto del proyecto educativo y de la red a la cual pertenecen. Como se señaló previamente en esta tesis, la documentación es una herramienta fundamental de los proyectos de investigación pedagógica. Es la tecnología que se ha creado para que los niños puedan visualizar sus procesos de aprendizaje, y para que las maestras puedan comprender estos procesos, proyectarlos y comunicarlos. Es con este enfoque de trabajo educativo, que el recorrido interno de la profesora novel se abre y se vuelca de lleno al exterior. Es aquí donde el aula de inicial se hace transparente, donde el trabajo y el pensamiento de las profesoras encuentran una forma de hacerse visibles y exponerse al público. Es una forma de rendir cuentas del trabajo de la escuela inicial.

A continuación, se analiza el recorrido externo por el que transitan las profesoras nóveles en el caso estudiado. En este se hacen comparaciones entre profesoras que, aunque están dentro de sus cinco primeros años de labor profesional, tienen entre dos y tres años de diferencia en su experiencia con proyectos de investigación pedagógica.

4.2.2 Recorrido hacia el exterior: del aula al foro público

El material de registro y el análisis de los proyectos de investigación pedagógica es el principal (aunque no el único) componente de la documentación que se ve expuesta en las paredes de la escuela⁶⁰. Ya se vio en los acápites anteriores cómo las profesoras desarrollan habilidades para documentar. Lo que se analizará aquí es el uso que las profesoras dan a este material, para comunicar los procesos educativos y para impactar sobre la imagen de niño y concepciones que otras personas tienen acerca de los niños menores de seis años y acerca del rol docente.

Sin entrar en detalles metodológicos, ya explicados en el capítulo 3, se mostrará como la maestra novel sigue una secuencia en el uso de los documentos que elabora para comunicar su trabajo en un proyecto de investigación.

⁵⁹ Con productos se hace referencia a algunas piezas de comunicación donde explican el proceso de investigación pedagógica, tales como la carpeta del proyecto, el panel del proyecto, el reporte final o exposición de los avances o conclusión del proyecto.

⁶⁰ El capítulo 2 explica la diferencia entre la documentación como proceso y como material expuesto para la comunicación.

La autora de esta tesis ha decidido llamar “recorrido externo” al camino que la docente sigue desde el espacio privado del escritorio donde comienza a documentar los procesos educativos, hacia el aula donde interactúa con los niños con nuevas propuestas pedagógicas, y hacia el espacio público en la escuela y en la ciudad, donde publica y pone a discusión dichos procesos.

Las aulas de tres, cuatro y cinco años donde se tomaron los registros para esta tesis tienen –durante la segunda mitad del año– las puertas abiertas⁶¹ casi toda la mañana. Se observan ventanas tanto hacia el exterior como hacia el interior de la escuela, las puertas tienen paños de vidrio sin cortinas y se puede mirar a través de ellas. La transparencia parece ser un principio arquitectónico, pero también un principio educativo. Las personas que pasan por los espacios comunes de la casa pueden mirar el trabajo de todas las profesoras. Durante las semanas de observación, se registró la presencia de madres y padres de familia que permanecían durante la mañana en la escuela, ya sea acompañando a sus hijos (en ese caso se los observó sentados en una silla leyendo un libro o escribiendo en una agenda) o realizando alguna tarea específica (por ejemplo, reemplazar a una profesora ausente, cocinar con un grupo de niños, reparar un juguete). En algunas ocasiones, se observa transitar a madres que están recién conociendo el centro educativo, aunque sus hijos no estudian ahí, acompañadas por un miembro del equipo; a veces estas mismas madres permanecen una o dos horas, mirando cómo se desenvuelve la mañana.

Las profesoras que recién se inician en el trabajo, sin embargo, cierran la puerta⁶² y les toma un tiempo (hasta medio año) aplicar la política de puertas abiertas.

En varias ocasiones, se registró a padres y madres de familia mirando un póster, paneles y hojas de documentación colocadas en las paredes, o colgadas de un cable o hilo entre dos paredes, o en el borde de una repisa. Estos son documentos hechos por las profesoras. Incluso las más nuevas, comienzan a elaborarlos desde la segunda semana de su periodo de inducción al trabajo. Si uno mira de cerca estos documentos, lo que ve son secuencias de fotos, de niños en acción, organizadas y acompañadas de párrafos escritos por la

⁶¹ Específicamente las aulas de tres a cinco años mantienen las puertas abiertas durante el día, con excepción de los momentos de reunión. Las aulas de niños de uno y dos años son mantenidas con la puerta cerrada la mayor parte del tiempo.

⁶² Esta distinción es válida para las aulas de niños a partir de los tres años. Las aulas de niños de uno y dos años son mantenidas con la puerta cerrada la mayor parte del tiempo, por política institucional.

profesora. Estas palabras describen el contexto y lo que los niños estaban haciendo, a veces narran una breve historia o escena de aprendizaje, llaman la atención sobre un detalle, y en ocasiones incluyen una sección donde la profesora explica lo que ocurrió u ofrece una interpretación acerca de las acciones de los niños. Algunos de estos documentos expuestos narran algo que ocurrió en un momento, y otros, resumen procesos que duraron semanas, meses o años. Unos pocos de estos documentos han sido impresos y enmarcados de manera profesional, pero la gran mayoría son impresos en una impresora a color o escritos completamente a mano.

Tanto la arquitectura como la documentación expuesta obligan a la maestra novel a pensar el trabajo educativo como algo visible y como un acto que se comparte. Es el significado que inmediatamente comunica el ambiente educativo. Es inevitable, además. Esto provoca que el trabajo de aula, tradicionalmente algo que ocurre a puerta cerrada y a discreción del docente, pase a ser materia de conocimiento y discusión de los otros actores participantes: los padres de familia, los otros educadores del centro, los niños.

En las entrevistas, las profesoras señalan que su espacio de investigación y de trabajo es el aula, así como el comedor (que se usa como espacio de trabajo, cuando no está siendo ocupado para comer), un pasillo, la vereda, el parque. En todos esos lugares la profesora interactúa con los niños, y esta interacción está abierta a la mirada de otros. Así mismo, los niños pueden mirar desde donde están aquello que ocurre un poco más allá. Y también la profesora, mientras los niños están ocupados en una tarea específica, puede asomarse y mirar a otra profesora en acción, a otros niños en acción. El aula abierta a la escuela.

Al revisar los registros, se ha podido identificar que la maestra novel que hace investigación sigue una ruta o proceso que se asemeja a un espiral, con idas y vueltas, y una progresión creciente. En primer lugar, mientras está en presencia de los niños, toma notas, graba videos, toma fotografías. El material es organizado y luego analizado como punto de partida para tomar decisiones sobre qué se llevará a los niños en las siguientes sesiones de trabajo: qué preguntas, qué experiencias o problemas, en qué espacio, con qué materiales. La profesora usa una selección de la documentación con los niños, a modo de ayuda memoria y de provocación.

Una parte de ésta (por lo general pasada en limpio, reformulada) puede ir luego a ser colocada en una pared, donde es vista e interpretada por los otros actores que participan en la escuela. La mayor parte de las veces, el espacio sobre la pared se va configurando como un panel, con una estructura y orden, por lo tanto, la documentación deja de ser un conjunto de hojas sueltas. Cuando el panel se renueva, el material que se saca pasa a formar parte de una carpeta, la carpeta del proyecto. Esta carpeta de investigación es usada por la propia profesora para analizar y proyectar el avance de las sesiones; puede ser usada también para comunicar a otros cómo va el proceso, ya que algunas de las carpetas están ubicadas en un lugar público a la entrada de la escuela. En algunas ocasiones, se registró a padres de familia y a otras profesoras ojeando o leyendo el contenido de las carpetas.

A final de año, el panel es ligeramente –o totalmente- modificado para narrar el proceso desde el principio hasta el final, lo que exige a la docente revisitar el proceso y agregar nuevos niveles de interpretación. Adicionalmente, dos veces, hacia el final de un ciclo de seis meses y hacia el final del año, el contenido de la carpeta y de todos los archivos de la maestra, es sistematizado para ser expuesto o presentado a la comunidad educativa.

Se observó a todas las maestras entrevistadas para esta tesis, pasar por esta secuencia básica. Las diferencias radican en el tipo de registros que cada una realiza, en su inteligibilidad, la frecuencia de renovación de los paneles, la cantidad de sesiones incluidas y pendientes en las carpetas, el tamaño y la belleza de las imágenes seleccionadas, la sobriedad, el tipo de letra, la frecuencia con que una y otra invitan a los padres y a otras profesoras a leer la documentación expuesta.

Revisar la ruta que se acaba de describir, permite constatar que la documentación tiene una doble naturaleza: como proceso y como producto⁶³. El **proceso hace referencia al verbo “documentar”, es decir, a las acciones** continuas y cíclicas de registro, análisis y planificación de las experiencias que **se van a proponer a los niños. El producto hace referencia a la “documentación”** como sustantivo, es decir, las piezas de comunicación que la maestra elabora para hacer visible el proceso de aprendizaje del niño, así como el proceso de análisis, interpretación y decisiones pedagógicas del maestro.

⁶³ Alise Shafer Ivey explica las diferencias entre la documentación como proceso, y como producto, y el tránsito que hace la maestra investigadora entre una y otra.

Un aspecto fundamental del proceso de documentación que hace la maestra investigadora, como se anticipó en las páginas anteriores cuando se mostraron sus cambios en la capacidad de escucha, se traduce en cambios en la interacción de la maestra con los niños: la atención a las acciones y palabras de los niños permite a la docente hacer una interpretación del significado de esas acciones y, por lo tanto, responder a través de nuevas experiencias, materiales y preguntas. En el momento en que la maestra se reencuentra con los niños, puede entablar conversaciones más prolongadas, con algunas oportunidades para que los niños usen el razonamiento, la resolución de problemas y la expresión oral. Las oportunidades que ofrece la maestra investigadora a los niños tienden a enriquecerse con el paso del tiempo.

El análisis permite afirmar adicionalmente que el recorrido exterior de la profesora novel adquiere un valor fundamental en otro punto de la secuencia descrita: cuando sistematiza y convierte el proceso de un proyecto de investigación, en un producto o pieza de comunicación. Puede ser en la forma de un panel, o en la forma de un reporte en formato audiovisual.

Como parte del presente estudio, se observó a las profesoras noveles exponer sus paneles a finales del año 2008. Los usaron para explicar a la comunidad de la escuela (padres y profesoras de otros salones, abuelos, hermanos) los momentos fundamentales de sus proyectos de investigación. En algunos casos el panel estaba acompañado con productos del trabajo de los niños: dibujos, maquetas, modelos en arcilla, máquinas fabricadas con material reciclado. El panel tiene la desventaja de no poder ser trasladado fácilmente hacia otros lugares, entonces su sentido está en invitar a las personas de afuera a entrar a la escuela y ver -capturado en el panel- un proceso que duró varios meses. El panel ofrece la ventaja de resumir un proceso en un esquema que puede ser capturado en una mirada, como una imagen estática ampliada. Como parte del recorrido externo que hacen las docentes noveles, ellas se preguntan, al momento de planear y elaborar el panel ¿qué vale la pena mostrar?, ¿qué parte de todo lo realizado provocará mayor impacto?, ¿cómo narro la historia para que sea legible, comprensible?, ¿cómo construyo el panel para que sea sobrio, comprensible y a la vez llame la atención?, ¿qué elementos uso para acentuar las ideas centrales?

El momento de exponer los paneles en su versión final, se observó como una fecha especial, donde toda la comunidad de adultos de la escuela es invitada para la exposición. Los salones están abiertos, las personas transitan de un salón a otro. Las profesoras conversan y explican el trabajo realizado. Una segunda fecha en que los paneles son usados, es cuando la casa se abre a profesoras de otros centros educativos. Las profesoras llegan por invitación y conversan con las autoras de los paneles, y aprecian los trabajos de los niños que están expuestos.

Ambos momentos son experiencias profundamente significativas para las maestras nóveles, y tienen un impacto sobre su identidad. Les ha tomado un gran trabajo, meses de estudio riguroso para desarrollar un proyecto con valor educativo, y días de trabajo creativo y físico para montar la exposición, lo que sigue es satisfacción al poder exponer el resumen de ese esfuerzo y recibir las reacciones de los otros actores. A veces son reacciones de crítica, miradas de incomprensión, preguntas que las hacen dudar y fundamentar sus decisiones, y otras veces son expresiones de admiración hacia aquello que los niños son capaces de hacer.

Una de las profesoras lo explica de la siguiente manera:

"Y más cuando ves en la exposición a personas extrañas, que no tienen nada que ver, y cuando les explicaba se le iban abriendo los ojos, se le iban abriendo los ojos, como "¿qué? ino te puedo creer!". En la exposición del martes, que era para público en general, lo primero que me preguntaron cuando terminé de explicarles, porque me decían "¿este qué proyecto es?" y les explicaba así, mismo anfitriona, de qué se trataba, de qué era la casa, como que el rostro les iba cambiando, era como que les iba sorprendiendo y luego me preguntaron "¿qué edad tienen?" Y yo les digo, tres años y medio, "¿qué?", o sea, no me creían, un poco más me decían que era de primaria y les digo "no, tienen tres años y medio". No sé, te da emoción en verdad saber que, te da orgullo saber que los chicos con los que has estado sorprendan a adultos de esa forma, es como una bofetada. Mientras que yo iba terminando de contar, había un cambio de ellas mismas porque era como que "¿realmente me estás hablando que niños de tres años y medio hacen esto?", "pero qué ¿ellos lo hacen solos?", sí, o sea, ves el panel y hay fotos de ellos, ellos pegan, ellos diseñan, ellos escogen, ellos deciden.

Ellos hacen su trabajo, es su trabajo. "Pero qué, ¿tú los ayudas?" Ellos como que necesitaban ver un video donde realmente ellos estén haciendo eso y que tú no estás pegando, ni estás armando, ni les estás dando las cosas, así como que "ya, ahora vas a pegar acá". Entonces la perspectiva del niño le cambiaba totalmente. Uno, o te trataban a ti como si fueras Dios "¡Cómo puedes lograr eso con los chicos!" Que en verdad uno no lo logra, son ellos que lo pueden hacer. O les cambiaba la perspectiva como que "uau, sí, los chicos sí pueden". (entrevista a Noelia, P126, p. 3)

Otra profesora, lo pone en estas palabras:

"**Mostro** porque te preguntaban mil cosas sobre tu proyecto y cómo surgió, y por qué decidiste tú como maestra, qué viste de potencial en esta exploración. Siento que este proyecto lo podía sustentar [...] No me podían creer lo que habían hecho, sobre todo no tanto la documentación de los paneles, sino el producto. Ver esos seres, reales, en un escenario, que tenían color y tenían una forma y todo, eso les **impacto muchísimo** y me dijeron "¿en verdad eso lo han hecho, o lo han comprado?, y yo "no, es lo que hemos hecho", y cuando vieron las fotos de los chicos trabajando con la cerámica y el alambre, y luego la acuarela para darle los detalles, decían "no lo puedo creer", entonces yo les decía "sí", y "¿cuántos años tienen, cinco?", y yo "bueno, comenzaron cuando tenían cuatro", "¿y lo han podido hacer solos?", y yo digo "sí". Yo siento que las expectativas de ellas eran poder saber realmente que unos niños pueden hacer eso. Yo siento que ellas no lo podían creer. Y cuando las ví, sobre todo, apuntando todo lo del pioner en su cuaderno, las reflexiones de la maestra, las ideas y teorías de los chicos, y las primeras acciones de los chicos, cuando veía todo eso yo decía en verdad uau, ellas deben estar igual de impresionadas como yo **cuando terminé el proyecto.**" (Entrevista a Ana Luisa, P128, p. 13)

La experiencia que narran Noelia y Ana Luisa es la de reconocer que no solo sus concepciones y expectativas acerca de los niños han cambiado con el proyecto, sino que exponerlo a otros por medio del panel, produce un impacto en la imagen que otras personas tienen acerca de los niños. Ellas perciben que han hecho dudar a su audiencia de sus propias formas de ver y relacionarse con los

niños más jóvenes. Esto es vivido con emociones positivas y conciencia de estar provocando cambios fuera del salón de clases.

Las profesoras nóveles exhiben sus paneles de documentación en otros espacios públicos, como por ejemplo el parque cercano a la escuela. Los proyectos que tuvieron como lugar de investigación ese espacio, son expuestos tanto dentro de la escuela, como afuera, en el espacio público. Y la profesora se mueve, junto con el panel, desde el aula hacia el foro público. En el parque, otras personas que no participan directamente de la comunidad educativa miran la exposición que se mantiene allí por cuatro días. Las profesoras interactúan con las autoridades locales, con quienes se alían para resolver dos problemas del entorno de la escuela, que afectan el desarrollo de la labor educativa, específicamente la higiene del parque y la seguridad para cruzar las calles y poder llegar hasta el parque. Las profesoras, para eso, han tenido que vincularse con la comunidad circundante y con los espacios del barrio, conocerlos, y reconocer en qué medida son inadecuados para los niños. Han tenido que cambiar su identidad, y el reconocimiento de otros espacios para el trabajo educativo.

Las profesoras entrevistadas tienen otro producto para comunicar detalles acerca de los proyectos, que puede llevarse fácilmente a otros lugares y exponerse ante distintas audiencias: la presentación audiovisual.

Se ha registrado cómo las maestras nóveles exponen el resumen de los procesos de aprendizaje experimentados por los niños. En primer lugar, ante los padres. Las presentaciones que se han podido revisar están preparadas pensando en los padres y madres de familia, por lo tanto, distribuyen el tiempo de exposición entre todos los niños del aula de manera relativamente equitativa. Estas presentaciones, algunas con más arte narrativa que otras, cuentan la historia del proyecto. Las profesoras explican los fundamentos de éste, las preguntas de investigación, y muestran a cada niño en acción. Con el hacer de cada niño, construyen de manera acumulada cuál fue el devenir del proyecto.

Por una parte, usan este reporte como un componente del sistema de evaluación. Así lo entiende una de las profesoras entrevistadas:

“Es también otra manera de presentarles la evaluación de los chicos,
entendiendo que es eso, el diario, la carpeta y la presentación, y los

informes, es una manera de reportarles a los papás en qué están los chicos en el nido. Y siento que es súper, súper, súper importante además saber cómo dirigirse a ellos, qué cosa puedes decir del niño en frente de todos los papás, y qué cosas tienes que guardarte para decirlas en la reunión individual de padres, por ejemplo. El hecho de ver a tu hijo, a través de la foto, o a través del video, es emocionante. Como que lo que ves no te va a mentir porque lo estás viendo con tus propios ojos, es como que les das evidencias ahí, palpables, de lo que está sucediendo. Una libreta es cerrada, no te dice cómo lo hace, a través de qué, qué procesos sigue para poder conocer. En cambio, presentarlo de esta manera en el *power point* es algo bastante cualitativo, y además como que te presenta una gama mucho más **amplia de todos los conocimientos que puede estar teniendo tu hijo**". (Entrevista a Gabriela, P130, p. 2)

Desde el punto de vista de las maestras, la presentación produce un impacto en la audiencia y provoca cambios en sus concepciones acerca de la infancia. Las profesoras descubren este poder muy pronto, en algún momento dentro del primer y segundo año de hacer este trabajo. Una profesora, entrevistada al final de su primer proyecto de investigación pedagógica, lo expresa de esta manera:

"Cuando se lo presentamos a los papás, algunos me decían "¿esto es lo que estaban haciendo?" "porque yo no entendía cuando Sonia me hablaba de la cama con mosquitero..." entonces como que se quedaban helados y tal era la sorpresa de los papás que yo recordaba, se me pasaban por la mente las frases exactas y miradas exactas de los chicos, cuando presentaban la idea, cuando recién la dibujaban, cuando estaban construyendo, entonces sí fue súper significativo porque pusimos mucho de nosotros en el proyecto, muchas emociones, muchos "deseos de", entonces sí era súper fuerte cuando lo presentas así "ita, tan!" Era un orgullo. Y ver que los papás se quedaban impresionados por lo que sus hijos habían estado trabajando, en lo que habían estado metidos sus hijos. (entrevista a Noelia, P126, p. 3)

Ana Luisa hace referencia también al efecto que produce en los padres de los niños que han participado en el proyecto, así como en otros adultos. Ella ha puesto a prueba su presentación ante otras personas, no vinculadas a esta comunidad educativa, y narra la experiencia de la siguiente manera:

"A mí me encanta exponer y sobre todo con un papel que ya está escrito y solo tengo que leerlo. Y siento que ahí tengo mucho mejor nivel de mi voz, manejo de mi voz, que cuando estoy con los niños porque siento que yo me meto dentro de ese texto y comienzo a narrarlo. A mí me gusta mucho en verdad leerlo, la última vez no me gustó tanto porque fue parada y hubiera preferido hacerlo sentada porque ahí sí, me sentí como que expositora y, ahí sí sentía como que las miradas estaban puestas en mí. Pero básicamente a mí me gusta mucho exponer mis proyectos. Y este proyecto me ha gustado muchísimo más, estaba ahí al 100 por ciento porque este proyecto ha sido **mío**".

"A mi familia, a mi novio, a la familia de mi novio, a mis amigos. Alucinante porque sabes qué, alguien que no está metido en educación o tal vez en psicología, cree que los niños no pueden hacer nada. Y de verdad es, por más que uno diga no, no creo que la gente siga pensando que los niños no pueden cuando ven los trabajos de los chicos y la forma en que ellos se plantean cómo construir los modelos y cómo lo hacen en dibujo y luego en composición y cómo utilizan esos **lenguajes, o sea "¿qué?! ¿eso lo han hecho niños?!", "lo han hecho niños de primaria", no, les digo, son niños de inicial y que tienen tantos años.** O sea, lo que yo recojo de la gente es que no era solamente yo la que tenía la visión errónea de que los niños no pueden hacer nada y que la que enseñaba era la maestra, porque en verdad todo el mundo tiene eso y como que es un estigma que habría que fuuum deshacer, deshacer totalmente y ver lo que el niño sí puede hacer. Cuando tú se los cuentas oralmente no, no surge ese mismo impacto que como cuando tú ves una presentación y la formalidad que esto requiere. Porque yo he llevado mi pioner para exponer, todos sentaditos mirando **y tú ves expresiones de "uau", "mira", "asu", los comentarios entre ellos, mira lo que hizo, mira cómo ha metido el alambre, entonces a mi todo eso me genera satisfacción. Y orgullo por los chicos**".

"Me gustaría exponerlo a otras profesoras, porque ya tengo la visión de personas que no trabajan con niños, y de mamás así no, pero no tengo ni de psicólogos ni de maestras colegas que me digan pucha, y que no sean de este mismo proyecto obviamente, y me digan ¿oye, en verdad

lo hizo solo?, ¿y cómo utilizó esto?, ¿con el alambre no se hincó?, o sea me gustaría a mí probar alguna vez con otras maestras. Además, las preguntas que vienen con eso porque no todo es que lindo, ¿oye, en verdad?, ¿cuánto tiempo te duró?, **¿fue fácil las sesiones con alambre?**" (Entrevista a Ana Luisa, P128, p. 13)

Gabriela, una de las profesoras nóveles con más tiempo de experiencia, tiene una mirada más crítica, y muestra un entusiasmo más calmado que sus colegas:

"A mí siempre me parece complicado el poder presentarles el trabajo en tan poco tiempo, cómo hacer una síntesis, eso me parece difícil, como hacer una síntesis que lo diga todo en poco tiempo".

"A veces siento que el material expuesto no refleja tu trabajo de investigación al cien por ciento. Tal vez porque yo no le se sacar el jugo. A veces siento que yo no tengo la suficiente habilidad para poder sintetizarlo todo...". (Entrevista a Gabriela, P130, p. 1)

Gabriela ha tenido un recorrido distinto que algunas de sus colegas, ya que en cinco ocasiones ha expuesto su proyecto a otras audiencias (en seminarios y cursos de capacitación para educadoras) para lo cual ha revisado, analizado y reformulado el material varias veces. Su mirada es otra. Su preocupación es que su trabajo pueda ser fuente de inspiración para otras profesoras:

"A los papás no les dices que tenías siete caminos y no sabías qué hacer, que fuiste con la coordinadora y luego la tallerista te dijo, y luego tomaste la decisión, ese tipo de cosas que son como el, ¿cómo se dice?, el *behind the scenes*, no se lo dices a los papás y pienso que es una manera también de no se pues, como de humanizarte, ante las profesoras, que también te da miedo, que también te equivocas, y que trabajar por proyectos además no significa que sea todo fácil, y que todo te sale bien, y ese tipo de cosas. O sea, el hecho de estar parada ahí, frente a las profesoras, haciendo una capacitación, no significa que uno es una súper maestra y que no pasa nada, sino que también la sufres y no sé cuántos años pasarán hasta que todo se haga perfecto y no sé si eso también sea **cierto".**

“A mí me encanta compartirlo con ellas. Hay gente que viene con una disposición muestra, a escucharte, y gente que no mucho. Están como, no sé si con recelo, no sé, porque ha sido formada igual que yo en verdad, pero las líneas que hemos seguido han sido distintas y tal vez piensan que de lo que estamos hablando o practicando no es cien por ciento relevante para llevarlo a cabo en su práctica profesional. Me pongo nerviosa, pero ya cuando estoy ahí, me encanta compartir lo que **hago acá. Pero sí, siempre, es lo que te digo, tampoco es fácil”.** (Entrevista a Gabriela, P130, p. 2)

Esta experiencia la pone en contacto con otras profesionales, que cuestionan su trabajo y también se dejan impactar por él. En este recorrido, desde el espacio privado de la reflexión personal hacia la discusión en el espacio público, la investigación realizada dentro del aula cobra fuerza y protagonismo, y se convierte en material para el cambio social y para la construcción de una cultura distinta en el trabajo con los niños menores de seis años. La identidad profesional de la profesora cambia, su rol se ve ampliado y se encuentra ante un camino de auto exigencia:

“Si no hubiera tenido algún contacto con el tema de la investigación, en cualquier otro trabajo quizás, no se me hubiera ocurrido. No se me hubiera despertado esa curiosidad [...] Te amplía la mirada cuando estás frente al niño, cuando estás frente a los papás, cuando te haces preguntas a ti misma sobre cómo aprenden, cómo lo digieren y cómo lo expresan. Como que todo eso se ve más enriquecido. Las preguntas se vuelven mucho más profundas, a través de la investigación. Las preguntas que tú te haces y las que verbalizas también. Yo pienso que, investigando, o trabajando de esta manera, es como si estuviera haciendo un postgrado. Como que me exijo mucho más, como que no te conformas con que pase el día a día, sino que te pasa algo y tú te retas, buscas algo, qué pasa si pongo una rama así o la pongo así, y de repente viene un niño y te dice que puede recolectar con fotos y a mí **“icómo no se me ocurrió!”, ese tipo de cosas, y entonces ver, y preguntarte, y analizar, entonces de pronto te estas bañando y **“pa”** te sale esa idea. Ese tipo de cosas. Esa parte de mí, como profesora, yo la tenía recontra dormida, o no la tenía, no sé, como maestra de aula. Porque yo he estado como más acostumbrada a leer bastante y a investigar, pero con el tema de patología de lenguaje y ese tipo de**

cosas. Pero investigar con 17 niños en un salón es riquísimo porque **tienes la teoría, pero también la práctica**". (Entrevista a Gabriela, 130, p. 3)

Una de las profesoras entrevistadas percibe también que trabajar de esta manera ha impactado sobre su identidad profesional –aportando rigurosidad, exigencia y un método para tomar decisiones.

"Yo siento que hay una exigencia con los proyectos, no solo para los niños sino para las maestras, y yo como profesional siento que es abismal porque por ejemplo eso de los formatos de este año, no son formatos que simplemente llenas porque tienes que llenar, es un formato donde tú tienes como maestra que reflexionar sobre lo que ha sucedido para poder hacer el vaciado ahí. Yo siento que la exigencia es cada vez más fuerte, porque por ejemplo esas pautas de investigación que tenemos para los pioner, tú tienes que desarrollar en ese formato un plan casi estratégico, como tú estás viendo que se está iniciando, cuáles son tus interrogantes durante este proceso, y como tú vas a desarrollarlo mes a mes. Entonces tú en este cuadro vas a ver como empezaste, qué cosas vas a modificar, qué nuevos elementos te han dado los chicos, para reelaborar tu plan mensual y otra vez ponerte a la carga con ellos. Y yo siento que cada vez es más exigente, más exigente, y tú con los mismos chicos eres más exigente".

"Un compromiso. Porque no concibo estar aquí sin hacer un formato, siento que ese compromiso está no solamente cuando estás con los chicos, ese compromiso va mucho más allá. Siento que desarrollamos una exigencia nosotras mismas, siento que vas planeando cosas, que nada es a la ligera, que no tomas decisiones a la ligera, que tienes que **ir evaluando y estar con el ojo muy atento para poder decidir**". (Entrevista a Ana Luisa, P128, p. 10)

"En mi experiencia laboral antes yo hacía lo que me decía la directora, tenía que hacer tantas fichas al día, hacer un arbolito, pero para todos igual. Siento que acá decido yo, decide la coordinadora, deciden los **chicos [...] que se sienten parte del salón,** que pueden tomar decisiones **sobre él y transformarlo**". (Entrevista a Ana Luisa, P128, p. 14)

Esto significa, además un rango ampliado de toma de decisión. El rol cambia tanto dentro de la escuela como fuera de ésta. La profesora forma parte de una comunidad profesional, que exhibe los procesos y resultados de su trabajo, y los expone al escrutinio público.

“Me ayuda a relacionarme con otros profesionales. Pienso que por un lado te ayuda a desenvolverte frente a otras personas, frente a un público que sabe de lo que estás hablando, es diferente exponerles a papás, que exponerle a profesoras. Te exigés muchísimo más, utilizas otro tipo de vocabulario, tienes que pensar bien en lo que vas a decir y lo que vas a dejar de decir. Me hace sentir bien, como que me da un montón de satisfacción, o sea, siento que mi trabajo está siendo relevante y por eso puedo compartirlo con otras personas para que se inspiren, o sea no para que lo copien, sino para que puedan inspirarse o sacar ideas, o reflexionar sobre la práctica que está haciendo. Cuando estás con otras profesoras el hecho de proponer una interpretación y cualquier cosa que tú haces como profesora, y lo compartes con otra profesora, con una colega, como que en el otro puede despertar, como que puedes hacer que el otro se pregunte oye a ti cómo se te ocurre, a veces son cosas pequeñas pero que cuando las compartes con el otro, invitan al otro a tener nuevas ideas. La evidencia está ahí, está el niño hablando y tú ves lo que está haciendo”. (Entrevista a Gabriela, P130, p. 3)

Esta profesora novel, que realiza investigación pedagógica, y entra en una comunidad intelectual activa, no solamente se expone a que otros hagan críticas y juicios a su trabajo, sino que toma el toro por las astas y cuestiona aspectos problemáticos de la educación inicial y de la interacción entre adultos y niños. Y actúa para provocar cambios en la imagen que la sociedad tiene acerca de los niños y de la educación inicial, con evidencias del poder que la educación puede llegar a tener sobre las familias y los niños. La caja negra, que es la escuela, se abre.

La coordinadora de una de las escuelas de Red Solare Perú, opina que ésta es una perspectiva política:

“Creo que hacer investigación las ha colocado frente al niño y niña en una perspectiva más política, y es la gran diferencia con esa maestra que ingresa, que empieza, que tiene mucha ilusión por trabajar. Las

maestras que se han quedado y las que se han ido para especializarse, es una forma por un lado de apostar por la infancia y además de apostar por sí mismas. Tres años antes, la perspectiva que tenían de su labor, de su profesión era otra. Creo que es una concepción de la **profesión**". (Luciana, coordinadora de una de las escuelas, P136)

Específicamente en el caso de la profesora novel, este proceso tiene valor porque ella sale recién del mundo de la academia al mundo profesional. Es cuando asume una concepción de lo que significa ser profesional de la educación, cuando se asimila a una cultura de trabajo. Esta cultura puede ser una donde la labor pedagógica está completamente programada de antemano y se aplica sin consideración a la diversidad de niños ni a los procesos de construcción de conocimiento que cada uno de ellos hace en el día a día o, por el contrario, una cultura de trabajo donde la labor pedagógica consiste en una proyección continua, progresiva, que responde a la observación rigurosa de los procesos de aprendizaje de los niños en situaciones concretas del aula. Esta cultura puede ser una donde la maestra estará sola para resolver los problemas que conllevan los procesos de aprendizaje de sus alumnos y la convivencia dentro del grupo de aula, o una cultura de trabajo donde todos los miembros de una escuela son responsables de su funcionamiento y organización, de manera colaborativa y colegiada. Una cultura profesional que define y discute sus principios y códigos, que se autoevalúa, que se confronta con otros profesionales, y pone el proceso y resultado de su trabajo a la mirada pública.

A continuación, en el capítulo 5 y último, se presentan de manera sintética los resultados del estudio y se proponen algunas reflexiones adicionales sobre la investigación pedagógica como estrategia de formación de maestras en servicio.

CAPÍTULO 5

REFLEXIONES FINALES

La investigación realizada consiste en un estudio de caso, de corte cualitativo, y tiene como sujetos a las directoras de las escuelas que conforman Red Solare Perú, y a las profesoras y practicantes que trabajan en la Asociación Promotora de Educación Inicial La Casa Amarilla (LCA) en el periodo comprendido entre septiembre de 2007 y diciembre de 2008. LCA es una organización privada ubicada en la ciudad de Lima. Esta asociación forma parte de una red, que al año 2008 estaba conformada por cuatro organizaciones privadas de la ciudad de Lima, llamada Red Solare Perú, inserta en Red Solare Latinoamérica, y todas ellas al alero de la asociación internacional *Reggio Children*. Estas redes abogan por crear una nueva cultura profesional en torno a la educación inicial.

A continuación, se presentan los resultados centrales de esta tesis.

5.1. ¿Qué caracteriza a la propuesta de formación de docentes en servicio en Red Solare Perú y cómo se lleva a la práctica en el caso de la asociación promotora de educación inicial La Casa Amarilla?

El estudio permite afirmar que las escuelas de inicial que conforman Red Solare Perú⁶⁴ utilizan la investigación pedagógica en sus propuestas de formación docente. Según se puede extraer de las entrevistas realizadas y los documentos institucionales revisados, Red Solare se afirma en la visión de un maestro de educación inicial que es investigador de la experiencia educativa. Las personas entrevistadas coincidieron en valorar el poder de la investigación pedagógica para el aprendizaje y desarrollo infantil, a la vez que para la formación y desarrollo profesional de las profesoras nóveles en servicio. Reconocieron un conjunto de cambios que, desde sus percepciones, estarían vinculados al hecho de estudiar de manera rigurosa y sistemática los procesos de aprendizaje de los niños. Los resultados de la observación directa y del análisis de grabaciones en video, coinciden con algunas de estas percepciones vertidas por los sujetos participantes.

⁶⁴ En el momento que se realiza el presente estudio, las escuelas que conforman Red Solare son: Chiquitines, Isabel de Orbea, Caritas Felices y La Casa Amarilla.

Esta tesis se centra en describir y analizar a profundidad el caso particular de una de las escuelas que forman parte de Red Solare Perú, específicamente La Asociación Promotora de Educación Inicial La Casa Amarilla (LCA). Por sus limitaciones, el estudio no permite comparar cómo las maestras llevan a cabo los proyectos de investigación en cada uno de los centros que conforman Red Solare Perú. Por lo tanto, no se puede precisar cuáles son las diferencias de enfoque y metodológicas entre ellos. En el caso específico de LCA, se constató que las profesoras nóveles, es decir aquellas que se encuentran dentro de los primeros cinco años de experiencia laboral, conducen al menos un proyecto de investigación pedagógica a lo largo del año académico junto a los niños y niñas a su cargo. En este caso, investigar se convierte en una estrategia para el desarrollo de competencias con los niños, a la vez que busca favorecer la formación permanente de las profesoras. Se toma esta experiencia específica como un caso paradigmático para estudiar el problema del profesor de inicial como profesional reflexivo y productor de conocimiento, debido a que la organización de esta asociación educativa ha sido creada y diseñada bajo un enfoque que reconoce el derecho del maestro a indagar en sus prácticas y en el aprendizaje infantil. Esto permite observar qué condiciones organizacionales se desprenden de esta perspectiva para hacer posible incluir la investigación como parte del rol del profesor de inicial en sus labores cotidianas. En segundo lugar, permite observar qué recorridos emprenden las profesoras nóveles cuando se enfrentan a la tarea de investigar, y caracterizarlos en el contexto del caso estudiado.

Los procesos de cambio recogidos producto de la observación y el sentido vertido por las profesoras nóveles en sus entrevistas, proporcionan argumentos para suponer que un enfoque de este tipo podría traer beneficios en otras escuelas de inicial, y puede ser por lo tanto motivo de discusión en materia de políticas de formación de docentes en servicio. En particular han llamado la atención algunos cambios en las concepciones y prácticas de las profesoras, tal como se revelan en la interacción con los niños. Así como la apertura del docente hacia el exterior del aula y de la escuela, lo cual significa ampliar el contacto con otros profesionales y ganar mayor responsabilidad y competencias para fundamentar las decisiones pedagógicas que toma y explicar los aprendizajes logrados por los niños a su cargo.

Los aspectos mencionados se han caracterizado, en primer lugar, por mostrar una imagen de niño que se enriquece progresivamente, una concepción compleja y positiva de la infancia trae consigo que el profesor amplíe sus expectativas acerca de lo que los niños son capaces de lograr, y los niveles de autonomía que asumen. En segundo lugar, se recoge un cambio radical en las concepciones acerca del rol de la profesora de inicial, que pasa de verse como animadora infantil o vigilante de los niños que carece de una visión acerca de la proyección social de su labor, a un profesional que trabaja de manera colaborativa con sus colegas, rinde cuentas de su trabajo de manera pública, genera discusión acerca de las necesidades educativas de la infancia, y actúa en foros públicos para impactar sobre las imágenes compartidas en la sociedad acerca de las niñas, los niños y su educación inicial.

5.2. ¿Existe una vinculación entre la propuesta de formación de La Casa Amarilla y el proyecto pedagógico de esta institución educativa? ¿En qué consiste este vínculo?

La información revisada señala que la propuesta de formación de docentes en servicio en LCA responde a un proyecto educativo que explicita sus fundamentos, referentes teóricos y prácticos. Este proyecto se fundamenta en enfoques constructivistas del aprendizaje, específicamente de tipo socio-constructivista. Desde esta perspectiva, el aprendizaje ocurre cuando una persona participa en un proceso de comunicación y negociación de significados dentro de una comunidad (Burr 2015; Chaillé 2008; Forman y Fyfe 1998; Powell y Kalina 2009). En esta perspectiva, maestros y niños son coinvestigadores y activos sujetos en la generación de conocimiento. Cuando el proceso de conocer es concebido de esa manera, el propósito de la escuela se traduce en generar las condiciones y los espacios para que el niño pueda interactuar con otros, utilizar los objetos disponibles en el ambiente y elaborar hipótesis acerca del mundo que le rodea. El docente dispone al alcance del niño un conjunto de lenguajes para que pueda comunicar sus ideas, y crea situaciones de reflexión y diálogo que lleven a los niños a revisar y reformular sus teorías.

La escuela es concebida, entonces, como un lugar de relaciones y -por lo tanto- el ambiente educativo es la herramienta para favorecer esas interacciones. De la misma manera como lo hacen los niños, los profesores noveles de inicial aprenden acerca de los niños y acerca de su propio trabajo mediante la acción

en un equipo y al interior de una organización, donde algunos miembros más diestros comparten su experiencia con los novatos, así como los novatos plantean preguntas que ayudan al experimentado a problematizar, explicar, corregir, y sistematizar su trabajo. La organización escolar acumula un conocimiento que es construido por los niños, los padres y los maestros, en espacios de interacción y de discusión. Uno de los espacios privilegiados para construir conocimiento a través de la conversación y la acción conjunta, es el grupo pequeño. Los proyectos de investigación pedagógica se desenvuelven en este formato.

5.3. ¿Cuáles son las condiciones necesarias con las cuales cuentan las docentes para realizar investigación pedagógica?

Para llevar adelante los proyectos de investigación pedagógica, en el caso estudiado, se observan un conjunto de condiciones que sirven de soporte al docente. Algunas son de carácter material y tecnológico, como los equipos para el registro de información audiovisual: cámara de fotos, cámara de videos, grabadora portátil, computadora, impresora. Al momento de exponer los proyectos a los padres, se agrega a esta lista, el proyector multimedia. Este conjunto de recursos acelera y simplifica el trabajo de registro, pero sin embargo no son indispensables, ya que una proporción de los registros se hace por escrito, de puño y letra de la maestra. Hace unos años, en la red de escuelas de la ciudad de Reggio Emilia se documentaban los aprendizajes usando tan solo una cámara fotográfica analógica, y los apuntes de la profesora en su anecdotario.⁶⁵ En el momento de realización de este estudio, las maestras registran audios, imágenes y videos usando los celulares, y cámaras digitales económicas.

Un segundo conjunto de recursos para la investigación pedagógica lo constituyen las competencias que la profesora novel ya trae a la institución, como por ejemplo su capacidad de observación, sus conocimientos en materia de redacción y narración de historias, sus conocimientos en el uso de los equipos tecnológicos. Estos son necesarios como punto de partida, a un nivel básico, puesto que luego se fortalecen con la práctica de documentar.

⁶⁵ Palabras de la tallerista Mara Davoli, comunicación personal, octubre 2007.

El tercer conjunto de recursos es el que la autora de esta tesis considera como principal: un diseño organizacional que da relevancia a la investigación y la coloca como una tarea ineludible. Para ello crea horarios, espacios y calendarios definidos anualmente hasta con un año de anticipación. Estos son, por ejemplo, los espacios de reunión y discusión en equipo, los momentos de revisión en duplas del material de cada salón, que resultan indispensables para organizar y analizar la información que se genera con cada proyecto. La organización ofrece, además, espacios formativos (con expertos dentro y fuera del centro educativo) en el uso de los instrumentos de la investigación pedagógica, los cuales son reformulados año a año con participación del equipo de profesoras para responder a las necesidades del equipo. Dos veces al año, además, la organización se altera para dar tiempo a las maestras de sistematizar sus registros e interpretaciones, y preparar reportes escritos y audiovisuales. Estos espacios son complementados con aquellos momentos creados para la participación de los padres de familia durante el desarrollo de los proyectos y en las exposiciones de los reportes de investigación.

5.4. ¿La investigación pedagógica contribuye con el desempeño cotidiano de las docentes?, ¿de qué manera?

En cuanto a las contribuciones de la investigación pedagógica al desempeño cotidiano de las docentes de LCA, se recogió evidencias de algunos cambios en las profesoras a lo largo del año académico, específicamente en: sus concepciones acerca de los niños, su habilidad para formular preguntas, en la capacidad de escuchar y registrar las ideas y teorías de los niños, en la habilidad para observar las acciones de los niños y sus interacciones en el grupo, así como en el uso del material educativo.

Para esta tesis se entiende que una "concepción" es el acto y el efecto de concebir, es decir, de hacerse una idea o un concepto acerca de los distintos aspectos del proceso educativo como pueden ser las habilidades del estudiante, el rol docente, la diversidad, la infancia, la evaluación, etc. Las concepciones que los profesores tienen acerca de los niños están fuertemente influenciadas por aspectos culturales y por las experiencias previas que han tenido dentro y fuera del sistema educativo. Las concepciones son codificadas en imágenes y metáforas (Paavola, Lipponen, y Hakkarainen 2004) y funcionan como filtros cognitivos a través de los cuales los profesores interpretan a los estudiantes, y a

los procesos de enseñanza y aprendizaje. La importancia de problematizar la imagen del niño en el sistema escolar radica en que ésta subyace al diseño de la escuela inicial y define los procesos y ambientes de aprendizaje, así como las interacciones entre adultos y niños.

En el grupo de docentes que fueron entrevistadas algunas estaban en su primer año de trabajo en LCA, y esta era su primera experiencia conduciendo proyectos de investigación pedagógica. Dos de las profesoras estaban en su segundo año, y una de ellas ya llevaba tres años realizando este tipo de trabajo. Es interesante anotar que, aunque todas ellas tienen a su cargo proyectos desde el primer año, en su percepción, dudan de haber hecho investigación realmente el primer año. Aprender a hacer investigación toma tiempo. Las profesoras que se encuentran en su segundo año cuando son entrevistadas, coinciden en que a partir del segundo año sienten que pueden concentrarse en hacer investigación. Y perciben que es en el segundo año que ellas llevan las riendas del proyecto, mientras que en el primer año requieren que otra persona con más experiencia (en este caso la dupla educativa o la tallerista⁶⁶) esté a su lado al realizar un proyecto de investigación pedagógica, para pensar, proyectar, y llenar los vacíos de entrenamiento, de capacidades, de conocimiento que ellas recién están en proceso de incorporar.

Con el paso del tiempo la profesora novel adquiere capacidades que la hacen más autónoma a la hora de enfrentar un proyecto de investigación. Descubre la voz del niño, y también expresa un discurso propio que tiene que ver con reconocer cuáles son sus necesidades personales de conocimiento, una propia curiosidad intelectual y con atreverse a asumir riesgos a la hora de formular preguntas. Una vez que asimila las rutinas, los principios y los métodos de trabajo, la profesora novel se siente más libre para reflexionar y formular sus propias preguntas acerca de cómo aprenden los niños. Esto ocurre, en este caso, hacia el segundo año de trabajo, cuando la voz y las preguntas de la maestra están presentes y son explícitas en sus documentos de trabajo.

Con la práctica de investigar, las maestras perciben que se agudiza su capacidad para observarse a sí mismas en interacción con los niños, y esto tiene un

⁶⁶ La tallerista es un profesional con formación en artes plásticas, que trabaja dentro de la escuela de educación inicial y es responsable de equipar y normar el uso del taller -también llamado "atelier", además de formular y conducir proyectos en conjunto con las profesoras, con quienes busca proyectar la idea de taller a toda la escuela, para que esta sea vista como un lugar donde se trabaja con la manos, con materiales que se transforman por la acción del niño y permiten representar de manera simbólica ideas, hipótesis y construcciones colectivas.

impacto en su manera de interactuar con el niño y de mirarlo. En el camino, mejora su habilidad para observar de manera activa y registrar sus observaciones. En algunas de las maestras se observó un cambio dramático con respecto a actitudes iniciales como –por ejemplo – interrumpir al niño que está ocupado, acosarlo con muchas preguntas sobre lo que hace, testear para verificar si el niño recuerda un contenido específico, sobreprotegerlo. Esta modificación de actitudes se alinea con la competencia N°9 del marco de buen desempeño docente, en la medida que busca revertir situaciones contrarias al derecho y necesidades de los niños (Minedu 2012, p. 44).

Los cambios en la capacidad de observar a los niños se ponen en evidencia en las notas que toman las profesoras, en las fotografías que hacen de los niños trabajando, en los videos que graban, en el llenado de los formatos de registro, en el contenido de las reuniones de reflexión y en la proyección de futuras sesiones de trabajo con los niños. Por sus características metodológicas, esta tesis no recoge información sobre si las maestras transfieren sus aprendizajes y mejoras en la interacción con el niño desde sus sesiones de proyecto a otros momentos de la jornada en el centro educativo.

Lo que se registra es cómo, al menos dentro de las sesiones de los proyectos de investigación, las maestras nóveles dejan de lado actitudes de sobreprotección o entretenimiento del niño, y las intercambian por otras tales como formular preguntas, dialogar, escuchar, anotar, recordar lo que otros niños también dijeron o hicieron en ocasiones anteriores, y usar el material educativo como medio para representar ideas y conectar las hipótesis de cada uno de los niños del grupo.

En este sentido, las comparaciones y metáforas que las docentes utilizan en las reuniones de interaprendizaje para explicarse las acciones de los niños, sirven como un nuevo lente que les permite explicar de manera constructiva las acciones de sus alumnos. **Expresiones como “el niño pequeño explora como un científico” o “el niño está hecho de cien lenguajes” operan como un nuevo filtro cognitivo** (Paavola, Lipponen, y Hakkarainen 2004) que permite a la docente interpretar las acciones de los niños, y asumir nuevos roles y nuevas actitudes frente a ellos (Woolfolk, Davis y Pape 2006).

En el presente estudio, una habilidad docente estrechamente relacionada con la capacidad de observación resultó ser la actitud de escucha a los niños. La

escucha no es parte de la formación inicial con la cual llegan las profesoras nóveles, y parece ser incompatible junto a otras más estrechamente vinculadas a la formación, carácter y experiencias previas de las docentes entrevistadas, en especial: mantenerse distante y por encima del nivel de la mirada de los niños, dar órdenes, hacer preguntas tipo test y también preguntar sin esperar realmente una respuesta, repartir instrucciones. Cuando ven sus videos y evalúan de manera crítica sus intervenciones en este sentido, las profesoras nóveles reconocen que necesitan regular su tendencia a ser las que más hablan durante las sesiones con los niños, y cederles a ellos más protagonismo sobre la palabra y la acción.

Las observaciones de aula realizadas para esta tesis, las entrevistas, así como los reportes y documentación producidos por las maestras, muestran que las profesoras nóveles experimentan cambios en la actitud y la capacidad de escuchar de manera activa a los niños. Para eso pasan por un proceso de cuestionar su propio estilo de relación con los estudiantes. En las entrevistas, todas las profesoras manifestaron que habían descubierto cosas de sí mismas en la interacción con los niños al mirarse en los videos y que -con el tiempo- toman conciencia de ellas, y cambian algunas de sus maneras de interactuar con los alumnos.

Las profesoras nóveles manifiestan cómo ellas perciben que su capacidad de escuchar y entrar en diálogo con los niños se amplía en el contexto de los proyectos de investigación pedagógica. Pero la escucha activa no termina con preguntar, esperar y registrar las citas de lo que los niños dicen, sino que las maestras llegan a proponer explicaciones acerca de lo que han escuchado, e interpretaciones sobre los significados que están en juego en las acciones de los niños. Las profesoras manifiestan que no solamente aprenden a escuchar a los niños y niñas, y a esperar el tiempo que al niño le tome expresar sus pensamientos e ideas, sino que -gracias a la práctica cotidiana- llega un momento en que le da significado a las palabras y acciones de los niños, en un intento por interpretarlas. Este aprendizaje aporta a la primera competencia señalada en el marco de buen desempeño docente, porque es parte del proceso que lleva al educador a conocer y comprender las características de los niños con los cuales trabaja (Minedu 2012, p. 21). Una escucha activa en los momentos de conversación con los niños, están cargados de emoción y expresividad, y llevan a su vez a los niños a formular teorías, revisarlas y reformular nuevas

hipótesis. Para la maestra, por su parte, pueden ser momentos de interacción profundamente satisfactorios y estimulantes.

Hacer investigación como parte de sus tareas cotidianas moviliza recursos en las profesoras noveles, en diálogo con los alumnos, con los padres de familia, con el equipo de profesoras del centro educativo, pero también con colegas de red y de otras instituciones vinculadas a la educación temprana. En el centro de estos procesos hay apertura: el trabajo de la docente novel se hace visible, salta del interior del aula hacia el exterior y produce un impacto en la sociedad. Hacer investigación es un vehículo para provocar ese impacto, y la documentación es el instrumento central. En este sentido, cabe señalar que por las características de este estudio no se pretende establecer relaciones causales directas, ya que probablemente los cambios percibidos y observados son causados por una combinación de factores. Hacer investigación es uno de ellos.

En cuanto a sus concepciones acerca de los niños, se ha recogido que la conversación acerca de la imagen del niño es uno de los elementos centrales del proyecto educativo de LCA, y está planteado en este caso como el inicio de toda discusión sobre la enseñanza, y por lo tanto es transversal a los proyectos de investigación pedagógica. La imagen corresponde a una concepción que está profundamente enraizada en la identidad de la docente, vinculada a sus experiencias tempranas –y a lo largo de su vida- fuera y dentro del sistema educativo. La información recogida permite afirmar que en este caso se observan cambios externos que permiten inferir que la imagen va cambiando, en un movimiento lento en el tiempo y vinculado a la reflexión de las docentes, y a su interacción en un entorno que permanente e intencionalmente confronta a las profesoras en esta dirección.

No se trata un cambio casual vinculado solamente a la experiencia de la maestra novel en el tiempo, sino de un cambio guiado institucionalmente y que se construye en la interacción entre los actores que conforman la escuela: niños, padres y maestras. En el camino, las profesoras noveles reconocen algunas de sus tendencias a subestimar a los niños, a considerarlos frágiles o incapaces, a considerarlos como unas cajas vacías que ellas tienen que llenar. En el plazo de uno y dos años, las profesoras se sorprenden de los logros de su trabajo y de los niños, cuando ven lo que los niños hacen dentro del contexto de los proyectos de investigación pedagógica.

Podríamos afirmar que en ocasiones se da un cambio profundo en algunos aspectos de las concepciones docentes y de su imagen acerca de los niños. Cuando este cambio es genuino, se manifiesta en la coherencia entre el discurso y la práctica: nuevas concepciones operan como lentes para mirar la práctica con ojos diferentes. Esto ha sido observado dentro de LCA y también en otras escuelas de Red Solare Perú. Las personas entrevistadas, tallerista, coordinadoras de tres escuelas y maestras coinciden en relacionar estos cambios a la experiencia global de documentar y conducir proyectos de investigación pedagógica de manera colegiada. Podría agregarse, que esta relación se sostiene siempre y cuando estos proyectos se lleven a cabo en un contexto que tiene como principio el preguntarse acerca de la imagen del niño que subyace a la acción pedagógica y cómo ésta afecta la interacción.

La herramienta que las escuelas de Red Solare Perú ponen a disposición de las profesoras para realizar la labor educativa, y para comunicar sus procesos, es la documentación pedagógica. Sin profundizar aquí en sus aspectos metodológicos (descritos extensamente en los capítulos 2 y 3), basta decir que documentar consiste en un proceso que comienza con la decisión de la organización escolar de que los maestros se dediquen de manera rigurosa a registrar y revisar los procesos educativos, y se comprometan en una actividad cotidiana y colaborativa de reflexión acerca de la práctica. Esta decisión está alineada con la competencia N°6 del marco de buen desempeño docente, en la medida que aporta al intercambio de experiencias entre maestros para mejorar la enseñanza, así como al desarrollo de proyectos de investigación que aporten calidad al servicio educativo (Minedu 2012, p. 38-39). Y también se alinea con la competencia N°8, donde se señala la necesidad de que el docente reflexione sobre su práctica y desarrolle procesos de aprendizaje continuo de manera individual y colectiva (Minedu 2012, p. 23).

La documentación de los procesos de aprendizaje es un componente fundamental del trabajo en todas las escuelas de Red Solare Perú, y así también en LCA. En el caso específico de este centro educativo, se revisaron documentaciones elaboradas por las profesoras nóveles los años 2007 y 2008. El análisis realizado muestra que estos documentos responden a un proceso metodológico que incluye acciones conducentes a observar, registrar e interpretar los procesos educativos que siguen los niños con el suficiente detalle, de modo que ayude a otros –incluidos los mismos niños– a comprender el comportamiento registrado (Forman y Fyfe 1998). Se vio cómo la

documentación era expuesta en el ambiente, por medio de carpetas, paneles, fichas de registro y fotografías, expuestos en el aula y los talleres, así como en otros espacios comunes como la entrada, los pasillos y áreas de distribución.

Documentar se lleva a cabo en un proceso continuo y de larga duración. Es la base del currículo y del trabajo pedagógico en el caso estudiado, y el fundamento de las decisiones de las maestras. A diferencia de otros contextos donde la documentación es la última fase de una secuencia de actividades (un producto para exponer), el tipo de documentación que se utiliza en el centro estudiado tiene carácter de proceso continuo. Organiza gran cantidad de información y despierta la noción de que la teoría puede resultar de y a la vez contribuir a las prácticas en el aula.

Se compararon los reportes de los proyectos redactados por las maestras más inexpertas, con aquellas profesoras noveles que llevan dos o tres años más de experiencia en el centro, y esta comparación muestra diferencias marcadas, específicamente en la fundamentación del proyecto y en el tipo de preguntas. No es posible afirmar que las diferencias que se acaban de señalar sean debidas al paso del tiempo y a la práctica, posiblemente eran diferencias que ya existían previamente y hayan definido una autoselección: las profesoras con mayores capacidades para formular preguntas, para explicar sus ideas y para la investigación se quedan más tiempo trabajando en la institución. En el anexo n°4 se presenta uno de los reportes de investigación revisados para este estudio. Es factible suponer, sin embargo, que, si una profesora novel en esta asociación educativa practica escribir y exponer dos reportes al año, es factible que mejore sus habilidades para explicar sus ideas y comunicarlas por vía escrita y oral. A nivel de la institución, ésta acumula conocimiento y experiencia, que quedan sistematizados en los reportes que cada profesora presenta.

El estudio revela que las profesoras noveles hacen un uso particular de los productos⁶⁷ de su investigación, en el contexto del proyecto educativo y de la red a la cual pertenecen. La documentación es una herramienta fundamental de los proyectos de investigación pedagógica. Es la tecnología que se ha creado para que los niños puedan visualizar sus procesos de aprendizaje, y para que las maestras puedan comprender estos procesos, proyectarlos y comunicarlos. Es con este enfoque de trabajo educativo, que el recorrido interno de la profesora

⁶⁷ Con el término "productos" se hace referencia a algunos objetos o piezas de documentación que se producen a lo largo del proceso de investigación pedagógica, tales como la carpeta del proyecto, el panel del proyecto, el reporte final o exposición de los avances o conclusión del proyecto.

novel se abre y se vuelca de lleno al exterior. Es aquí donde el aula de inicial se hace transparente, donde el trabajo y el pensamiento de las profesoras encuentran una forma de hacerse visibles y exponerse al público. Es una forma de rendir cuentas del trabajo de la escuela inicial. En este sentido, se convierte en un aporte a la competencia N°7 del marco de buen desempeño docente, en la medida que la maestra comparte algunos retos de su labor con la comunidad educativa, y da cuenta de sus avances.

La documentación expuesta impulsa a la maestra novel a pensar el trabajo educativo como algo visible y como un acto que se comparte. Es el significado que inmediatamente comunica el ambiente educativo. Esto provoca que el trabajo de aula, tradicionalmente algo que ocurre a puerta cerrada y a discreción del docente, pase a ser materia de conocimiento y discusión con los otros actores participantes: los padres de familia, los otros educadores del centro, los niños. La arquitectura del local escolar enfatiza esta apertura por medio de ventanas, paredes dispuestas con paneles para comunicar la documentación de los procesos educativos, sumados a la transparencia y relación entre un ambiente y otro, entre los espacios interiores y exteriores de la escuela.

Los momentos en el año cuando la profesora novel expone los reportes de su proyecto de investigación son experiencias profundamente significativas para ella, y tienen un impacto sobre su identidad. Las profesoras entrevistadas señalan que viven estos momentos con satisfacción porque pueden exponer el resumen de un esfuerzo de varios meses y porque perciben las reacciones de los otros actores. A veces son reacciones de crítica, miradas de incomprensión, preguntas que las hacen dudar y fundamentar el proyecto, y otras veces son expresiones de admiración hacia aquello que los niños son capaces de hacer. La experiencia que rescatan es la de reconocer que no solo sus concepciones y expectativas acerca de los niños cambian con el proyecto, sino que, exponerlo a otros, produce un impacto en la imagen que las personas tienen acerca de los niños. Ellas perciben que los hacen cuestionarse acerca de sus propias formas de ver y relacionarse con los niños pequeños. Esto es vivido con emociones positivas y conciencia de estar provocando cambios fuera del salón de clases.

El efecto observado sobre la identidad del educador, lo sitúa como productor de conocimiento y de valor. Esto también conlleva un impacto en su rol social, ya que se sitúa como agente que genera discusión y crítica, que cambia la imagen que otros actores tienen de los niños, que impacta en un entorno público con un

material que nadie más podría generar. Es autor de un producto comunicativo que incluye evidencias tomadas dentro del aula durante largos periodos de tiempo -uno de los proyectos revisados ha tenido dos años de duración.

Las reflexiones y evidencias acumuladas a lo largo de cada proyecto son únicas, y ningún otro profesional está en capacidad de producirlas de la misma manera que la profesora de inicial dentro del aula. Gracias a eso, las profesoras nóveles que tienen más experiencia exponen sus proyectos a otras audiencias, para lo cual revisan y reformulan el material previamente sistematizado. Esta experiencia las pone en contacto con otras profesionales, que cuestionan su trabajo y también se dejan impactar por él. En este recorrido hacia el exterior, la investigación realizada por las maestras dentro del aula cobra fuerza y protagonismo, y se convierte en material para el cambio social y para la construcción de una cultura distinta en el trabajo con los niños menores de seis años.

La identidad profesional de la profesora cambia, su rol se ve ampliado y se encuentra ante un camino de auto exigencia, en el sentido de mayor rigurosidad, compromiso y un método para tomar decisiones. El rol cambia tanto dentro de la escuela como fuera de ésta. La profesora forma parte de una comunidad profesional, que exhibe los procesos y resultados de su trabajo, y los expone al escrutinio público. Así, la caja negra que es la escuela se abre. Estas acciones se alinean con la competencia N°9 del marco de buen desempeño docente, la cual reconoce el compromiso del educador con su función ética y social. Esta profesora novel, que realiza investigación pedagógica, y entra en una comunidad intelectual activa, no solamente se expone a que otros hagan críticas y juicios a su trabajo, sino que toma el toro por las astas y cuestiona aspectos problemáticos de la educación inicial y de la interacción entre adultos y niños. Y actúa para provocar cambios en la imagen que la sociedad tiene acerca de los niños y de la educación inicial, con evidencias del poder que la educación puede llegar a tener sobre las familias y los niños.

En este recorrido, la profesora novel hace un aporte a la creación de una nueva profesión docente sobre la base de una estrategia propia de la educación inicial para rendir cuentas de la eficacia de su trabajo, tal es la documentación pedagógica. En su recorrido hacia el exterior la maestra novel viaja del aula al foro público; del grupo, a la comunidad, y a la sociedad. Una selección de

proyectos pasa a ser material poderoso de formación y de discusión con otros docentes, y otras instituciones.

Es indispensable señalar que la documentación como material de comunicación, no sería de valor si no diera cuenta de un proceso valioso, rico, exigente. No es una estrategia de comunicación en la forma de un producto publicitario, ni narración anecdótica de actividades. Sino que es fundamentalmente evidencia de un proceso de aprendizaje profundo, extenso, cargado del sentido y de la emoción de los niños cuando se relacionan de manera auténtica con el conocimiento, cargado de la potencia del grupo de niños para afrontar problemas relevantes, cargado del deseo de la maestra por comprender a los niños y mejorar sus prácticas pedagógicas.

5.5. Discusión y recomendaciones para futuros estudios

A partir del análisis presentado, cabe preguntarse, ¿necesitan las instituciones educativas de inicial tomar decisiones informadas sobre la práctica docente y el ambiente educativo, fundamentadas en evidencias que han sido recogidas in situ y analizadas de manera rigurosa? Una labor educativa que usa la investigación para resolver problemas y aprender sobre la enseñanza, como se ha detallado en el capítulo 3, requiere una organización escolar que se pone al servicio del trabajo de los educadores, que les ofrece los tiempos, recursos y marcos normativos necesarios para que lleven a cabo las acciones de investigación. Y que le da tanto valor al investigar como forma de generar conocimiento, que diseña una buena parte de su calendario anual para realzar el valor de los proyectos, ponerlos en exposición y difundirlos dentro y fuera de la escuela.

¿Necesita el sistema educativo más profesores reflexivos? El caso estudiado resulta paradigmático, porque consiste en una red de escuelas que han apostado por invertir en la formación permanente de sus profesoras, y han encontrado una estrategia para que ésta sea parte de las tareas cotidianas del equipo de educadores, y parte de la vida de la institución. El caso estudiado ofrece muestras del valor de su enfoque, los cambios que las profesoras asocian al hecho de conducir proyectos de investigación pedagógica, y el impacto sobre el rol del educador de inicial y su estatus en la sociedad. Estos cambios en las profesoras noveles son contribuciones en el contexto del proyecto educativo

particular. Responden a su enfoque epistemológico, y a un conjunto de principios.

Esta tesis ha encontrado evidencias que invitan a evaluar seriamente si unos principios y una estrategia de este tipo, aplicados en ciertas instituciones educativas de inicial, podrían aportar a resolver problemas en la educación inicial en el Perú y ayudar a los profesores a diseñar procesos de aprendizaje efectivos para el aprendizaje y desarrollo de los niños y las niñas. ¿Necesitan los niños más pequeños crecer en contacto con profesores que buscan el conocimiento de manera rigurosa, y que ponen energía en observar y comprender la cultura de la infancia? ¿Necesitan los niños más pequeños crecer en escuelas que cuestionan sus prácticas, que trabajan por identificar las expresiones de violencia –tanto directa como simbólica- en las interacciones de los adultos con los niños? ¿Crecer en escuelas que se cuestionan acerca del derecho de los niños a participar en proyectos relevantes y a ser parte activa en la vida de la comunidad?

Es necesario recordar aquí que la presente tesis consiste en un estudio de caso, de carácter cualitativo, que recoge la subjetividad e interpretaciones reflexivas tanto del investigador (quien forma parte del equipo docente dentro de la misma asociación estudiada) como de los docentes participantes en el estudio. En ambos casos, se observa una mirada con un sesgo positivo hacia la investigación pedagógica como estrategia formativa, relacionada con las ganancias que las maestras perciben en sus concepciones, en su relación con los niños, en sus prácticas pedagógicas y en su estatus dentro de la escuela.

Las evidencias presentadas en este estudio invitan a repensar la formación en servicio, pero también la formación de base que experimentan actualmente las profesoras de educación inicial, y preguntarse si se están formando profesoras reflexivas, cuestionadoras, rigurosas para observar y aprender acerca de los niños. Que tienen herramientas para evaluar de manera sistemática sus prácticas, para identificar y revisar sus concepciones acerca de los niños, así como sus formas de entrar en relación con ellos. Invitan a preguntarse si las oportunidades de formación para las profesoras de educación inicial son suficientes y oportunas, si están vinculadas al contexto del aula y de la escuela y responden a los problemas específicos de equipos de profesoras. Si les proporcionan herramientas para distinguir cuándo una experiencia educativa está siendo valiosa y efectiva, cuándo se está exigiendo mucho o muy poco a los

niños, cuándo un gesto de la maestra es violento, concesivo o conformista. Si pone a su alcance las herramientas para insertarse en una comunidad profesional y producir impacto sobre la comunidad y el sistema educativo.

Si bien no están enfocadas en la educación inicial, en el Perú hay un conjunto de experiencias documentadas que tienen un enfoque del maestro como investigador, y que utilizan la investigación como una estrategia para la formación de los profesores. Las experiencias particulares que han sido evaluadas, como por ejemplo el PROMEB (Cordero et. al. 2005), muestran resultados e impacto positivos.

En otros contextos⁶⁸, particularmente en Pamplona-España (Hoyuelos y Riera 2015), Suecia e Italia (Dahlberg, Moss y Pence 2013), la estrategia de formación docente a través de la investigación pedagógica ha sido asumida en ciertos sectores de la educación inicial pública. La experiencia en Pamplona, de tipo municipal, puede ser una referencia valiosa, ya que las escuelas de inicial que trabajan con este enfoque están ubicadas en una zona con alta proporción de pobreza, con dificultades sociales y económicas y amplia proporción de población migrante. En los contextos señalados se comparten los principios educativos que fueron analizados para este estudio y se obtienen ventajas de concebir al educador de inicial como un productor de conocimiento y de cultura, y como un agente de cambio de la imagen del niño en la sociedad: como un investigador de la pedagogía.

Esto es posible porque estamos ante un enfoque que abraza la incertidumbre, donde no se tienen las respuestas de antemano, y las profesoras no saben ni dominan todo lo que tienen que hacer, ni pueden anticipar todo lo que va a pasar ni lo que los niños van a hacer exactamente. Un enfoque donde intencionalmente se busca que pasen cosas extraordinarias e inesperadas, que ocurran tensiones y se expliciten conflictos. Un enfoque que busca enfrentarse a aspectos desconocidos, formular preguntas relevantes y estimulantes para los niños y para las maestras. Un enfoque que confía en un docente con capacidad de cuestionarse, de hacer propuestas a su equipo, y de aprender dentro de su **organización. Coincide con lo que Imbernón (2007a) llama "modelo de desarrollo curricular"**.

⁶⁸ Pueden revisarse los casos de las escuelas municipales en Pamplona, España; Reggio Emilia, Italia; así como las escuelas de Reggio Children en los países escandinavos tales como Suecia y Dinamarca.

En este modelo, el profesor se implica en tareas de formulación curricular, y en la mejora de la institución mediante proyectos didácticos u organizativos. Este autor plantea que un modelo de este tipo se fundamenta en la concepción de que los adultos aprenden de manera más eficaz cuando están en la necesidad de conocer algo o resolver un problema, de manera contextualizada. Al mismo tiempo, estamos ante un ejemplo de lo que Imbernón (op.cit.) llama *modelo indagativo*, en el cual el profesorado identifica un área de interés, recoge evidencias, las analiza y, basándose en la interpretación de la información, realiza cambios en la enseñanza. Según el autor, los estudios sobre este tipo de modelo han encontrado que los profesores toman decisiones mejor informadas, aumenta la colaboración entre pares, y profundizan su visión. La presente tesis aporta evidencias en este mismo sentido.

En la medida que el maestro investigador es capaz de sistematizar sus prácticas de enseñanza por medio de un registro y análisis crítico de las experiencias educativas, así como de las condiciones en las cuales ocurren, no solo mejora la efectividad de su práctica sino que, además, se generan procesos que aportan a la construcción de una identidad profesional en el docente novel. El aprendizaje colectivo-colaborativo -consistente en interacciones socio-cognitivas entre docentes que comparten intereses y conocimiento sobre un problema dado- es parte esencial en dicho proceso (Aguerrondo y Vezub 2011).

Las experiencias de colaboración recogidas en esta tesis se desenvuelven en un sentido similar al señalado por Durand, Saury y Veyrunes (2005): la investigación pedagógica exige una negociación permanente entre los profesores, trae cambios rápidos en la situación educativa y transformaciones más lentas en la actividad de los actores. Los autores citados reconocen que éstas se manifiestan en la acción enriquecida de los alumnos, tanto como de los profesores y en la calidad de su investigación, y pueden ser vividas como una ganancia positiva si se la compara con las dinámicas de situaciones y competencias individuales. Dado que no son producto del azar, pero tampoco de un programa preestablecido, los proyectos de investigación pedagógica son concebidos como una expresión de autonomía. Una autonomía que es parcial porque sobre ella pesan varios tipos de obligaciones. Sin embargo, esas obligaciones no son vistas como prescriptivas por el docente.

Parafraseando a los autores, se podría decir que una de las ambiciones de un proyecto de investigación pedagógica es dar cuenta de un desarrollo autónomo y

restituir el significado intrínseco de la labor educativa. Un sentido que es singular: aunque puede ser compartido por los otros, expresa los mundos propios de los actores. El significado no es previo ni consustancial a las cosas, sino que los actores lo construyen permanentemente en la dinámica de su interacción (Durand, Saury y Veyrunes 2005, p. 51-54). Para estos investigadores, la contraparte de la lucidez y la autonomía es la responsabilidad; afirmarse como dueño de las propias acciones y justificarlas es posible porque los actores reconocen lo que hacen y asumen los costos de sus actos.

Los autores citados nos recuerdan que los componentes que han sido estudiados en esta tesis -la enseñanza, la formación y la investigación- son al mismo tiempo actividades individuales, sociales y colectivas. El análisis de este tipo de acciones muestra que no pueden ser prescritas más que en sus procesos generales, de manera amplia, y que se transforman con el paso del tiempo en función de los cambios en las expectativas y necesidades de los actores. Son equilibradas si articulan las preocupaciones divergentes de los individuos en acciones colectivas, y por eso requieren de una autoorganización (op.cit., p. 55). Esta idea es **consistente con lo planteado por Vaillant, cuando sostiene: "Algunas tendencias muestran que el mejor modelo de formación continua es el que se realiza en la propia escuela, a partir de las dificultades y problemas detectados por el equipo escolar" (2007, p. 11). Son también consistentes con planteamientos recientes del Ministerio de Educación (Minedu 2016, p. 69) que reconocen a la institución educativa como espacio central de formación docente.**

Estos postulados de autonomía y libre albedrío llevan a afirmar que la enseñanza no se reduce a una prescripción, que la formación docente no es la transmisión de soluciones de enseñanza, sino que tanto una como la otra pueden ser entendidas como producto de la propia actividad cotidiana del docente. Estas nuevas relaciones que el docente establece con el aprendizaje y con sus colegas altera las relaciones tradicionales entre conocimiento y poder (Aguerrondo y Vezub 2011). Le permiten al docente verse como un actor que produce conocimiento, desde el interior del aula y de la institución educativa, y por lo tanto está en condiciones de entablar conversaciones con padres de familia, otros educadores, hacedores de políticas y tomadores de decisiones con relación a la educación de los niños y niñas de nivel inicial. Esta identidad implica una toma de conciencia sobre la dimensión pedagógica y política de su rol.

En esta línea de pensamiento, la investigación pedagógica podría ser una opción relevante en algunos contextos dentro del sistema educativo peruano donde las oportunidades de formación en servicio se reducen a la prescripción de soluciones masivas que desconocen las preocupaciones y recursos de colectivos específicos de docentes. En la línea de lo planteado por Aguerrondo y Vezub, para responder a la complejidad y volatilidad de las condiciones externas, el sistema educativo requiere mayor diferenciación y especialización en los servicios ofrecidos a los docentes, requiere reorganizarse para atender a la heterogeneidad de realidades educativas y sociales (2011, p.692)

Los docentes investigadores, al trabajar de manera colaborativa, siguen una de las tendencias estudiadas por estos autores, donde redes o comunidades de profesionales encuentran la oportunidad de mejorar la efectividad de su trabajo, analizar el contexto socio cultural actual de la escuela y buscar respuesta a los problemas del aula. El enfoque de formación estudiado en el caso de esta tesis confía en la capacidad de los docentes para ser actores y partícipes activos en **los procesos pedagógicos y está "enraizado en el nivel local, en las situaciones específicas vividas por los maestros y los problemas reales de la enseñanza, así como en las prácticas cotidianas que pueden cambiar parte de la cultura pedagógica y organizacional" (op. cit. p.711). La investigación pedagógica** puede aportar a crear una cultura de reflexión continua que permita proyectar experiencias educativas para el nivel inicial adecuadas a las particularidades de grupos de niños, niñas y maestros vinculados a proyectos educativos específicos, con el propósito de responder a la heterogeneidad del sistema.

Hacia el final de este capítulo, se hace necesario señalar algunas limitaciones de la presente investigación, que se enfocó en los procesos de aprendizaje de las maestras nóveles, mas no de los niños. Es indispensable realizar estudios que se enfoquen en el proceso de aprendizaje de los niños cuando participan en proyectos de investigación pedagógica, en las condiciones que se detalló en el capítulo 3 de esta tesis, ya que, aunque no era el objetivo en este caso, se han recogido indicios acerca del poder que estos proyectos pueden tener en la educación de los niños menores de seis años. Las escuelas de Red Solare Perú, y en particular LCA, están acumulando información que puede servir como material de estudio acerca de los procesos de aprendizaje de los niños. Los registros pueden ser revisados por otros profesionales, tanto aquellos registros que están sistematizados, como los archivos del conjunto de información recogida por las profesoras (stock de videos, bitácoras, etc.), con la intención de

proponer discusiones, poner en cuestionamiento prácticas sobre la base de la evidencia, evaluar procesos o interacciones, detectar factores de eficacia, etc.

Otra limitación del presente estudio estuvo en que no se realizó un análisis exhaustivo de las piezas de documentación y las carpetas de investigación elaborados por las maestras. Sería de gran valor diseñar una investigación enfocada particularmente en el análisis de esos registros, con el propósito de explicar cómo piensan las maestras, cómo evoluciona en el tiempo su interpretación sobre los procesos de aprendizaje de los niños, cómo se incorporan nuevas capacidades para formular preguntas, proporcionar información, impulsar procesos de pensamiento y diseñar contextos de investigación que desafían las capacidades intelectuales de los niños. Y, de manera complementaria, evaluar cómo los niños viven a su vez los procesos de construcción de conocimiento a través de un proyecto de investigación.

El presente estudio se limitó a explorar las concepciones y prácticas a nivel de los docentes. Una línea adicional que sería valioso explorar con relación a la investigación pedagógica como estrategia de formación docente, consiste en el impacto sobre el liderazgo pedagógico que ejercen coordinadores, directores y maestros, al actuar como coinvestigadores. A la luz de las tendencias actuales (Townsend y MacBeath 2011), sería valioso explorar si algunas actitudes, concepciones y prácticas de las personas que asumen roles de liderazgo en la escuela mellan el desarrollo profesional del docente al generar relaciones de dependencia. Y estudiar cómo las personas que asumen los roles de acompañamiento del docente investigador favorecen procesos de desarrollo profesional continuo, autonomía creciente para reflexionar y resolver problemas en la cotidianidad del aula.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguerrondo, I. y Vezub, L. (2011) Leadership for effective school improvement: support for schools and teacher´s professional development in the Latin American region. En T. Townsend y J. MacBeath (Eds.) *International handbook of leadership for learning* (Vol. 25, parte 1, cap. 39, pp. 691-715). Londres: Springer.
- Burr, V. (2015) Social constructionism (3a. ed.). Nueva York, NY: Routledge.
- Calderhead, J. (2004) Teachers: Beliefs and knowledge. En D. Berliner y R. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (2da. ed., pp.709-725). New York: Routledge.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988) Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado. Barcelona: Martinez Roca.
- Caycho, M. y Castellanos, T. (2009) Sistematización del proceso de Municipalización Educativa. Casos de los distritos de Los Olivos y Santo Domingo en Piura. Lima: Agencia Canadiense para el Desarrollo Internacional.
- Chaillé, Ch. (2008) Constructivism across the curriculum in early childhood classrooms. Big ideas as inspiration. Boston: Pearson Education.
- Consejo Nacional de Educación (2006) Proyecto educativo nacional al 2021. La educación que queremos para el Perú. Lima: Consejo Nacional de Educación.
- Consejo Nacional de Educación (2018) Proyecto educativo nacional al 2021. Balance y recomendaciones 2017-2018. Lima: Consejo Nacional de Educación.
- Cordero, G., Contreras, L.A., Ames, P., Dippo, D., Durán, M., Alsop, S., Fynbo, T., Sanchez, M., Gonzales, T. y García, J. (2005) Innovación en la educación rural: reporte de una experiencia de formación de profesores en servicio en el norte del Perú. *Revista electrónica iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3 (1).
- Cuenca, R. (2002) La oferta de capacitación docente del Ministerio de Educación. Lima: MINEDU-MECEP, GTZ, KFW.
- Cuenca, R. y Stojnic, L. (2008) La cuestión docente: Perú, carrera pública magisterial y el discurso del desarrollo profesional. Buenos Aires: Foro Latinoamericano de Políticas Públicas FLAPE.

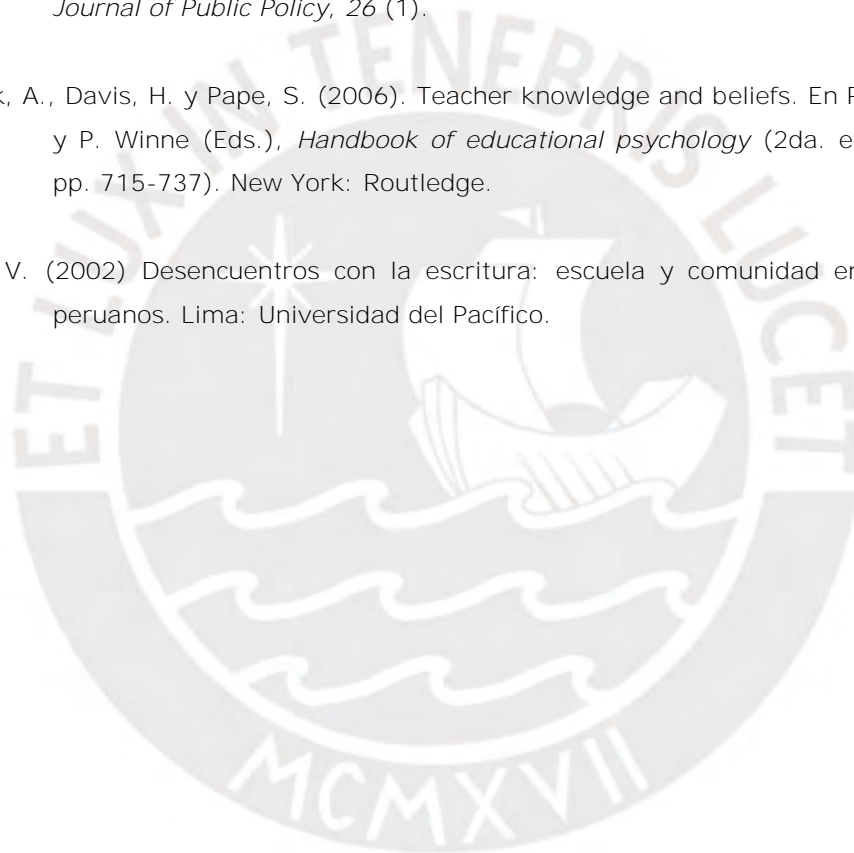
- Dahlberg, G., Moss, P., y Pence, A. (2013) *Beyond quality in early childhood education and care. Languages of evaluation*. New York: Routledge.
- De Andreaca, A. (2003) *Buenas prácticas para mejorar la educación en América Latina*. Chile, Programa de promoción de la reforma educativa en América Latina y el Caribe (PREAL).
- Durand, M., Saury, J. y Veyrunes, P. (2005) *Relações fecundas entre pesquisa e formação docente: elementos para um programa*. *Cadernos de Pesquisa*, 35 (125), 37 - 62.
- Edwards, C., Gandini, L., y Forman, G. (Eds.) (1998) *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach—Advanced reflections*. Greenwich, CT: Ablex.
- Elliot, J. (2005) *La investigación acción en educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Evertson, C. y Weinstein, C. (Eds.) (2006) *Handbook for classroom management: Research, practice, and contemporary issues*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Forman, G., y Fyfe, B. (1998) *Negotiated learning through design, documentation, and discourse*. En C. Edwards, L. Gandini, y G. Forman (Eds.), *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach—Advanced reflections* (2da ed., pp.239 - 260). Greenwich, CT: Ablex.
- Giroux, H. (1990) *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Guerrero G. y Demarini F. (2016) *Atención y educación de la primera infancia en el Perú: avances y retos pendientes*. En GRADE, *Investigación para el desarrollo en el Perú. Once balances*. Lima: GRADE.
- Gordon, A. M. y Williams, K. (2001) *La infancia y su desarrollo*. New York: Thomson Learning.
- Guadalupe, C., León, J., Rodríguez, J. y Vargas, S. (2017) *Estado de la educación en el Perú. Análisis y perspectivas de la educación básica*. Lima: GRADE FORGE.
- Hargreaves, D. (2007) *Teaching as a research-based profession: possibilities and prospects*. En: M. Hammersley, *Educational research and evidence-based practice* (pp. 3-17). Thousand Oaks, C.A.: SAGE Publications.

- Helm, J., Beneke, S. y Steinheimer, K. (1998). *Windows on Learning*. New York: TC Press.
- Hoyuelos, A. (2004) *La ética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Barcelona: Rosa Sensat, Octaedro.
- Hoyuelos, A. (2008) *La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Barcelona: Rosa Sensat, Octaedro.
- Hoyuelos, A. y Riera, M. (2015) *Complejidad y relaciones en educación infantil*. Barcelona: Rosa Sensat, Octaedro.
- Imbernón, F. (2002). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado: reflexión y experiencias de investigación educativa*. Barcelona: Graó.
- Imbernón, F. (2004) *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- Imbernón, F. (2007a) *La formación y el desarrollo profesional del profesorado: hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.
- Imbernón, F. (2007b) *La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Barcelona: Graó.
- Krechevsky, M., Giudici, C. y Rinaldi, C. (Eds.) (2001) *Making learning visible: children as individual and group learners*. Cambridge, Mass.: Project Zero, Harvard Graduate School of Education.
- Kubow, P. (2007) *Comparative education: exploring issues in international context*. Pearson/Merrill/Prentice Hall.
- LCA (2006) *Cuadernillo de Padres*. Lima: Asociación promotora de educación inicial La Casa Amarilla.
- LCA (2008-1) *Cuadernillo de Padres*. Lima: Asociación promotora de educación inicial La Casa Amarilla.
- LCA (2008-2) *Cuadernillo de Maestras*. Lima: Asociación promotora de educación inicial La Casa Amarilla.
- Marcelo, C. (1995) *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: EUB.

- Mardell, B. (2003) Making teaching visible: documenting individual and group learning as professional development. Cambridge, Mass.: Project Zero, Harvard Graduate School of Education.
- Minedu (2006) Plan de Formación en Servicio. Dirección de Educación Superior Pedagógica. Lima: Ministerio de Educación.
- Minedu (2012) Marco de Buen Desempeño Docente. Lima: Ministerio de Educación.
- Minedu (2016) El impulso de una carrera. Política de revalorización docente en el Perú. Lima: Ministerio de Educación.
- Montero, C.; Ames, P.; Uccelli, F. y Cabrera, Z. (2004) Oferta, demanda y calidad en la formación de docentes: los casos de Cajamarca, Cusco, Piura, San Martín y Tacna. Informe final. PROEDUCA-GTZ, Lima.
- Montero, C. y Carrillo, S. (2017) Programas de formación docente en servicio en el Perú: experiencias y aprendizajes durante el periodo 2011 – 2015. Lima: Ministerio de Educación y UNESCO.
- Moral, C. (2006) Criterios de validez en la investigación cualitativa actual. *Revista de investigación educativa*, 24 (1), pp. 147-164.
- Moreno, G. (2006) De la capacitación hacia la formación en servicio de los docentes. Aportes a la política 1995 – 2005. Lima: MINEDU, ProEduca GTZ.
- Muñoz, F. (2013). Una mirada a la gestión educativa local en el marco de la descentralización. El caso de dos municipalidades en Perú. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 21(1).
- Nimmo, J. (1998) The Child in the Community: constraints from the early childhood lore, en C.P. Edwards, L. Gandini y G. Forman (Eds.) *The Hundred Languages of Children: the Reggio Emilia approach – Advanced reflections* (2da ed., pp. 295-312). Greenwich, CT: Ablex.
- Paavola, S., Lipponen, L., y Hakkarainen, K. (2004). Models of Innovative Knowledge Communities, and Three Metaphors of Learning. *Review of Educational Research*, 74, pp. 557-576.
- Perrenoud, P. (2004). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica. Barcelona: Graó

- Perry, W. G. (1999). *Forms of Ethical and Intellectual Development in the College Years*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Powell, K. y Kalina, C. (2009) Cognitive and social constructivism: developing tools for an effective classroom. *Education*, 130 (2), pp. 241-250.
- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. En J. Sikula, *Handbook of research on teacher education* (2da ed., pp. 102-119). New York: Macmillan.
- Rinaldi, C. (2004) *In Dialogue with Reggio Emilia: Listening, Researching and Learning*. London: Routledge.
- Rodriguez, C. (2010) El programa nacional de formación y capacitación permanente. *Educación*, 19 (37), pp. 87-103. <https://bit.ly/2XS4YCF>
- Saravia, L. M. y Flores, I. (2005) *La formación de maestros en América Latina*. Lima: Ministerio de Educación, DINFOCAD – PROEDUCA – GTZ.
- Schön, D. (1998) *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Stenhouse, L. (1985) *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Ediciones Morata.
- Tittle, C. K. (2006) Assessment of teacher learning and development. En P. Alexander y P. Winne (Eds.), *Handbook of educational psychology* (2da ed., cap. 41, pp. 953-980). New York: Routledge.
- Vaillant, D. (2004) Construcción de la profesión docente en América Latina. Tendencias, temas y debates. Programa de promoción de la reforma educativa en América Latina y el Caribe (PREAL), 31.
- Vaillant, D. (2007) Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente en Latinoamérica. *Revista Pensamiento Educativo*, 41 (2), pp. 1-16.
- Vaillant, D. (2011) Improving and supporting principals' leadership in Latin America. En T. Townsend y J. MacBeath (Eds.) *International handbook of leadership for learning* (Vol. 25, parte 1, cap. 32, pp. 571-585). Londres: Springer.
- Vaillant, D. (2016) El fortalecimiento del desarrollo profesional docente: una mirada desde Latinoamérica. *Journal of supranational policies of education*, 5, pp. 5-21. DOI: <http://dx.doi.org/10.15366/jospoe2016.5>

- Vezub, L. (2005) Tendencias internacionales de desarrollo profesional docente. La experiencia de México, Colombia, Estados Unidos y España. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Argentina, Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente, Dirección de Investigación y Evaluación de la Calidad Educativa.
- Villegas-Reimers, E. y Reimers, F. (1996) Where are 60 million teachers? The missing voice in educational reforms around the world. *Prospects*, 26 (3), pp. 469-492.
- Reimers, F. y Villegas-Reimers, E. (2014) Getting to the core and evolving the education reform movement to a system of continuous improvement, *New England Journal of Public Policy*, 26 (1).
- Woolfolk, A., Davis, H. y Pape, S. (2006). Teacher knowledge and beliefs. En P. Alexander y P. Winne (Eds.), *Handbook of educational psychology* (2da. ed., cap. 31, pp. 715-737). New York: Routledge.
- Zavala, V. (2002) Desencuentros con la escritura: escuela y comunidad en los Andes peruanos. Lima: Universidad del Pacífico.



ANEXOS



Anexo N° 1

Dimensiones y fuentes del estudio

DIMENSIONES DEL ESTUDIO		
<ul style="list-style-type: none"> • Propuesta de formación docente en Red Solare Perú • Propuesta de formación docente en la Asociación promotora de educación inicial La Casa Amarilla (LCA) • Fundamentos teóricos y epistemológicos de la propuesta de formación docente LCA • Proyecto educativo LCA • Condiciones y organización que hacen viable la investigación pedagógica en LCA • Concepciones de maestras noveles en LCA: imagen de niño • Concepciones de maestras noveles en LCA: acerca de su propio rol • Comportamientos de maestras noveles en LCA: expresiones verbales en interacción con los niños y escucha a las teorías de niños y niñas • Comportamientos de maestras noveles en LCA: presentación del material educativo en sesiones de trabajo con niños y niñas 		
FUENTES UTILIZADAS		
Cuadro resumen de las fuentes utilizadas para la investigación		
Fuente	Cantidad	Ítem
Revisión documental	1	Proyecto estratégico Red Solare Perú
	1	Proyecto educativo Asociación promotora de educación inicial La Casa Amarilla (LCA): cuadernillo de maestras, cuadernillo de padres, web institucional
	1	Bibliografía básica utilizada en la escuela por coordinadora y docentes en LCA
	4	Diarios de niños e informes individuales elaborados por maestras en LCA
Entrevistas	2	Expertos en educación inicial: Emma Aguirre y Giselle Silva
	3	Directoras/coordinadoras de instituciones que conforman Red Solare Perú
	5	Docentes noveles en LCA
	1	Coordinadora pedagógica en LCA
Observación	18	Sesiones de trabajo de maestras noveles con niños, en LCA, (12 sesiones fueron grabadas en video y en 6 se tomaron notas a mano en bitácora de observación)
	9	Reuniones de interaprendizaje en LCA (participan docentes, tallerista y coordinadora pedagógica), (4 reuniones fueron grabadas en audio y en 5 se tomaron notas a mano en bitácora de observación)
	2	Exposición pública de proyectos de LCA, con participación de la comunidad educativa y vecinos

Anexo N° 2

Protocolos de observación y Guías de entrevista

PROTOCOLO DE OBSERVACION DE AULA	
ESCENARIO	<p>Tipo y características del aula</p> <p>Interior/exterior</p> <p>Dimensiones</p> <p>Disposición del mobiliario</p> <p>Sectores de trabajo</p> <p>Materiales didácticos: presencia y presentación</p> <p>Materiales reciclados: presencia y presentación</p> <p>Juguetes</p> <p>Material de lectura</p> <p>Equipamiento tecnológico</p> <p>Materiales para cuidados corporales de los niños</p> <p>Materiales para que las maestras registren sus observaciones</p>
ACTORES	<p>Adultos presentes</p> <p>Niños presentes</p> <p>Ubicación en el espacio</p> <p>Posturas y actitud corporal</p> <p>Actitudes verbales, tono y volumen de la voz</p> <p>Apariencia</p> <p>Roles</p> <p>Tareas</p>
INTERACCIONES	<p>Quiénes interactúan</p> <p>Contenido de los diálogos</p> <p>Miradas, contacto visual</p> <p>Altura de los adultos versus altura de los niños</p> <p>Diálogos: participantes, contenidos verbales, contenidos no verbales, tono de voz, entonación, gestualidad</p> <p>Tipo de diálogo: instrucciones, órdenes, peligro, explicaciones, preguntas, repeticiones, evocación de experiencias anteriores, comentario relacionado</p>
INFLUENCIA DEL OBSERVADOR	<p>Intervenciones del observador</p> <p>Actitud de las maestras con relación a la presencia e intervenciones del observador</p> <p>Actitudes de los niños con relación a la presencia del observador</p> <p>Cambios a raíz de la presencia e intervención del observador</p>

PROTOCOLO DE OBSERVACION DE REUNIONES DE COORDINACIÓN	
ESCENARIO	Tipo y características Interior/exterior Dimensiones Disposición del mobiliario Material de lectura Equipamiento tecnológico
ACTORES	Adultos presentes: maestras, practicantes, coordinadora Ubicación en el espacio Posturas y actitud corporal Actitudes verbales, tono y volumen de la voz Apariencia Roles
INTERACCIONES	Quiénes interactúan Frecuencia de la participación (y duración de las intervenciones) Contenido de los diálogos Miradas, contacto visual Gestos de poder y jerarquía Diálogos: participantes, contenidos verbales, contenidos no verbales, tono de voz, entonación, gestualidad Tipo de diálogo: referido al currículo, referido a la imagen del niño, referido a la organización del aula, referido a la organización de la escuela, referido a la misión del nido, presentación de información, presentación de un problema, preguntas/cuestionamiento, reflexión individual, reflexión colectiva, discusión, juicios al trabajo, juicios a las personas, toma de decisión, solución de un problema, visualización de posibilidades, evasión de responsabilidad.
INFLUENCIA DEL OBSERVADOR	Intervenciones del observador Actitud de las maestras con relación a la presencia e intervenciones del observador Cambios a raíz de la presencia e intervención del observador

GUIA DE ENTREVISTA A DIRECTORA O COORDINADORA PEDAGOGICA
NIDOS DE RED SOLARE

INDICADORES Y ATRIBUTOS	PREGUNTAS
IDENTIFICACION	Nombre: Edad: Nido: Cargo: Años trabajando en esta organización: Experiencia anterior o paralela en educación inicial: Estudios:
Acerca de la red	
Antigüedad en la red Motivación	¿Hace cuánto tiempo que forma parte de la Red Solare Perú? ¿Por qué decidió formar parte de la misma?
Propósitos de la red *	¿Cuáles son los fines de la red, su misión?
Oferta de oportunidades de formación	¿La red ofrece, organiza oportunidades de formación para docentes en servicio de educación inicial? ¿de qué tipo? ¿Puede nombrar algunas de esas oportunidades de formación? ¿Esa oferta es solo para los miembros de la red o para otras de fuera también?
Certificación, legitimidad, oportunidades de carrera	¿Las participantes solicitan algún tipo de certificación? ¿La falta de un certificado con algún tipo de legitimidad, sería esta una limitación, desde el punto de vista de las maestras?
Acerca del trabajo dentro el nido	
Proyecto pedagógico: presencia y principios	¿Qué antigüedad tiene el nido? ¿Cuentan con un proyecto pedagógico, desde cuándo? ¿En qué autores se inspira el proyecto pedagógico en este nido?
Staff: número, antigüedad y roles	¿Cuántas maestras trabajan y qué antigüedad tienen en el nido? ¿Cuántas auxiliares trabajan y qué antigüedad tienen en el nido? ¿En qué se distinguen las labores de una y otra?
Formación en servicio: presencia, ubicación, actores y roles, frecuencia	¿El nido exige u ofrece algún tipo de formación en servicio? ¿dónde se lleva a cabo la formación? ¿Quiénes participan? ¿Con qué frecuencia? ¿Quién es responsable de la programación/diseño de esa formación? ¿Cuál es el papel de la coordinadora pedagógica en la formación? ¿cómo es el rol de profesoras y de auxiliares en la formación?
Formación en servicio: principios, metodología, instrumentos, productos, socialización	¿Cómo es esa formación en servicio? ¿En qué principios se fundamenta? ¿Es individual o colectiva? ¿Qué metodología utiliza? ¿Qué instrumentos, equipamiento, materiales se utilizan? ¿Qué productos materiales quedan de esa formación? ¿Se socializan/comparten dentro del equipo los resultados de la formación? (si no ha salido en las respuestas anteriores, preguntar ¿cuáles son los objetivos de la formación en servicio?)
Interacción red- nido: influencia sobre la formación	¿Cree que la participación en la Red ha influido en este tipo de formación que se ofrece a las maestras en servicio en el nido? ¿Cómo era antes la formación que este nido ofrecía a su personal en servicio?
Maestro-investigador: Oportunidades de investigar, tipo de investigación y características, frecuencia y organización ad hoc, productos y socialización	Las maestras: ¿tienen oportunidad de hacer algún tipo de investigación dentro del nido? ¿qué tipo de investigación? ¿cuáles son sus etapas? ¿qué metodología utilizan? ¿qué equipos, herramientas, materiales utilizan? ¿cómo se proveen de ellos? ¿con qué frecuencia hacen investigación? ¿cómo se origina un proyecto de investigación? ¿quiénes participan y cómo se organizan para hacer investigación? ¿cuál es el papel de la coordinadora pedagógica en la investigación? ¿cuál es el papel de la maestra o maestras en la investigación? ¿alguien más, de fuera o dentro, participa? ¿qué productos quedan del proceso de investigación? ¿se socializa/comparte de alguna manera los resultados de la investigación con otros actores dentro o fuera del nido?
Valor de la investigación en la labor pedagógica	En su opinión y por lo que ha visto en su experiencia, ¿Cuál es el valor de hacer investigación? ¿Cómo afecta a las maestras? ¿Qué aporta a los niños del nido? ¿cómo aporta a sus familias?

GUIA DE ENTREVISTA MAESTRAS
NIDO LA CASA AMARILLA

INDICADORES Y ATRIBUTOS	PREGUNTAS
IDENTIFICACION	Nombre Edad Institución donde te has formado Carrera que has estudiado ¿Has hecho algún posgrado? ¿En qué institución? Años de experiencia laboral en nidos
Imagen del niño y de la niña:	
Concepción	Tal vez has trabajado con o conocido NIÑAS (mujeres) que tienen MENOS de seis años de edad. Trata de imaginar y recordar cómo es una niña. Piensa en palabras que la describan, que digan cuáles son sus características, y coloca estas palabras en el esquema de la siguiente página: (no lo pienses mucho, simplemente anota las palabras que se te
Proyecto educativo:	
información recibida	¿Has recibido algún tipo de información sobre el proyecto educativo de La Casa Amarilla?
caracterización	En tu opinión, señala tres aspectos que distinguen al proyecto educativo de La Casa Amarilla:
inspiración teórica	¿Cuáles autores, crees tú, son los que inspiran el trabajo pedagógico en La Casa Amarilla?
Acerca de su rol como maestra:	
Misión	En tu opinión, ¿qué es educar?
rol, funciones	En tu opinión, ¿para qué vienen los niños a La Casa Amarilla?
	¿Con qué edades vas a trabajar este año en La Casa Amarilla? (¿Qué edad tienen los niños con los que trabajarás este año?)
	¿Qué piensas tú que necesitan los niños y niñas de esa edad?
	¿Cuál es tu rol como maestra de inicial?
Formación en servicio:	
Expectativas	¿Qué oportunidades de formación esperas que te ofrecerá La Casa Amarilla a lo largo de este año?
oportunidades y expectativas de hacer investigación	¿Piensas que tendrás la oportunidad de realizar investigación dentro de La Casa Amarilla en algún momento de este año académico? En tu opinión, ¿en qué aspectos aportaría la investigación a tu formación profesional?
Sobre la red:	
Información	¿Sabías que La Casa Amarilla forma parte de una red de nidos llamada Red Solare Perú (antes llamada Asociación Reggio Emilia Perú)?
	En tu opinión, ¿cuáles son algunos de los objetivos de la red Solare Perú?
	¿Sabías que esta red ofrece oportunidades de formación/capacitación para maestras de inicial?
	¿De cuáles eventos de formación ofrecidos por la Red Solare has tenido conocimiento?
Participación	¿Has participado en alguno de estos eventos? ¿En cuáles?

Anexo N° 3

Matriz de dimensiones observadas e instrumentos utilizados para la investigación

Dimensiones	Instrumentos					
	Revisión documental	Entrevistas	Videos de sesiones de trabajo con niños	Exposición pública de proyectos	Observación en sesiones con niños	Observación en reuniones de interaprendizaje
Antecedentes formación de docentes en servicio Perú	x	x				
Propuesta de formación docente Red Solare Perú	x	x		x		
Propuesta de formación docente LCA	x	x		x		x
Proyecto educativo LCA	x	x	x		x	x
Condiciones y organización que hacen viable la investigación pedagógica en LCA		x	x	x	x	x
Concepciones de maestras: imagen de niño		x	x	x	x	x
Concepciones de maestras: acerca de su propio rol		x	x	x	x	
Comportamientos de maestras: expresiones verbales, escucha			x		x	x
Comportamientos de maestras: presentación del material educativo			x		x	

Anexo N° 4

Documentación pedagógica⁶⁹ “Bitácora del Viento”

Investigadores:

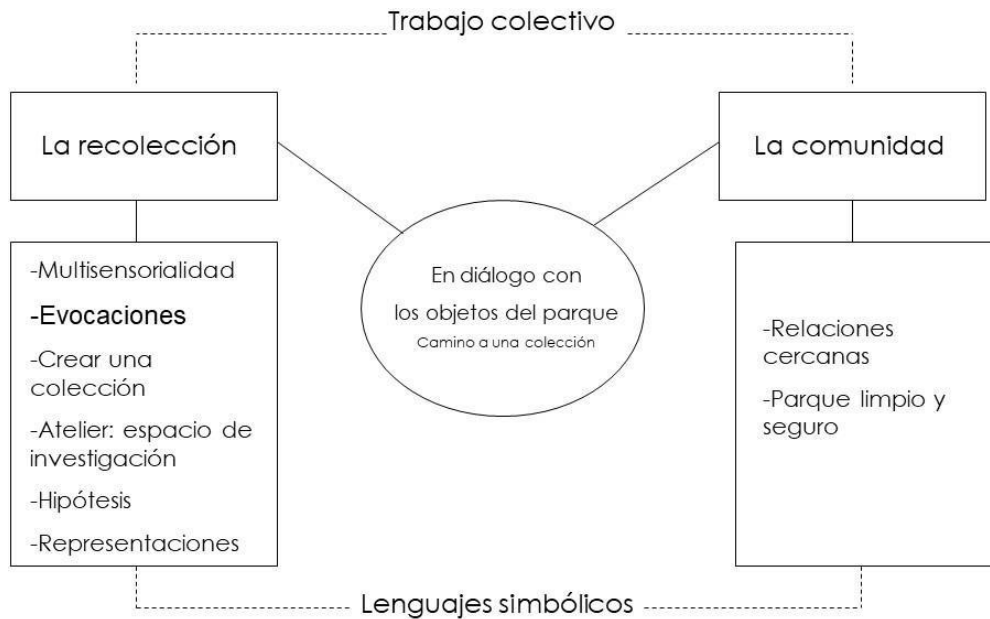
Docente novel en su tercer año de experiencia en La Casa Amarilla – 2008

Niñas y niños del aula de 3 años



La bitácora del viento; así le llamaremos a este proyecto. Este título, claro, hemos ido construyéndolo con el paso de las sesiones, luego de analizar el trabajo en grupo, durante nuestras reuniones de proyección y coordinación, intentando descubrir qué nombre podría encerrar las diversas experiencias de los niños con respecto a este tema de investigación. Para fines de esta presentación les mostraremos algunas de nuestras preguntas y teorías elaboradas por los niños.

⁶⁹ Pieza de documentación publicada con autorización de la Asociación promotora de educación inicial La Casa Amarilla.



Este proyecto se inició el año pasado con niños de un año y medio aproximadamente. Este año continuamos con una propuesta más amplia, siguiendo dos caminos: Por un lado, recolectar objetos del parque y, por el otro, realizar un trabajo directo con la comunidad, es decir con los vecinos del parque. Con respecto a la recolección, buscamos aprovechar la multisensorialidad de los objetos recolectados y, a través de ésta, desarrollar la capacidad de evocar. Estos objetos van siendo parte de una colección, creada en el atelier, convirtiéndolo pues en un espacio de investigación, donde los chicos puedan elaborar hipótesis sobre la existencia de cada uno y realizar representaciones de los mismos.

Con respecto al trabajo en la comunidad, nos encontramos buscando estrategias que sirvan como medio de comunicación con los vecinos, dándoles a conocer el interés de los chicos por mantener el parque limpio y seguro. Ambas partes del proyecto incluyen – un trabajo colectivo, donde participan todos los niños y maestras del aula. El uso de diversos lenguajes de expresión está presente en cada sesión de trabajo y sirven de apoyo a los niños para sustentar sus teorías acerca de la realidad que les rodea.

Al realizar las pautas de investigación y trazarnos los objetivos de trabajo, unimos algunas preguntas del año pasado con otras nuevas:

¿Qué evocaciones surgen a partir de la multisensorialidad de los objetos recolectados? ¿A qué les recuerdan? ¿Qué hacen con los objetos que recolectan?

¿Qué lenguajes simbólicos se proponen esta recolección? ¿Qué estrategias utilizan para recolectar los objetos?

¿Qué hipótesis surgen a partir del estudio detallado de cada objeto?

Reconociendo oportunidades

“La hoja se vuela... si la clavo, ya no. ¿Qué pasa, ah? ¿Por qué la rama no se vuela? ¡No sé qué pasa!”. Yago (3 años)



Cierto día, en una de nuestras visitas al parque, tuvimos como pregunta guía: ¿Cómo comunicarnos con los vecinos y hacerles saber que queremos mantenerlo limpio? Sin embargo, ocurrió una situación a la que llamaremos Oportunidad o Momento extraordinario.

Yago encuentra una rama de árbol muy pesada; se la muestra a Alonso y, juntos, deciden colocarla al borde de la pileta.

Yago piensa que ésta no es suficiente para nuestra colección, así que decide recolectar también una flor y unas plumas, y colocarlas al lado de la rama en la pileta. Yo lo observo y registro lo que está sucediendo, con la idea de retomar la pregunta de la sesión sobre los vecinos.

Pero algo no planeado ocurre: al alejarse de sus objetos recolectados, Yago observa que las plumas y la flor se están moviendo de su lugar. Están siendo movidas por una fuerza, que no sabe cómo nombrar. Entonces, con el fin de no perderlas, engancha las plumas en las rendijas del suelo. Luego de algunos intentos, lo logra y nos dice: “La hoja se vuela... si la clavo, ya no. ¿Qué pasa, ah? ¿Por qué la rama no se vuela? ¡No sé qué pasa!

Recolección, Comunidad y Viento

“Las cosas se vuelan... las vuela el viento”.

Toma de decisiones

Yago nos ha revelado un nuevo camino en esta investigación. Es el viento el que vuela las cosas. Ahora no sólo se trata de recolectar objetos y comunicarnos con la comunidad. El proyecto puede tomar un rumbo más. Nosotras, como maestras, debemos tomar una decisión, abordar o no este camino. Luego de discutir, analizar e interpretar esta situación, decidimos hacerlo. Vemos en esto un potencial de trabajo, un valor pedagógico y lo convertimos en un subproyecto. Queremos mantener viva esta curiosidad por conocer un poco más al viento. Consideramos que muchos conceptos, nociones y emociones irán surgiendo en la profundización de este tema. Nos toca, entonces, como maestras, observar y registrar qué otros niños muestran un real interés al trabajar este tema. El grupo de trabajo será dividido en tres: Recolección, Comunidad y Viento.

Nuevas preguntas

¿Qué es?

¿Cómo es?

¿Qué hace? ¿Para qué?

¿De dónde viene?

¿Hacia dónde va?

¿Cómo se mueve?

Retomando las pautas de investigación que debemos seguir al iniciar un proyecto de investigación, nos detenemos a formular hipótesis y preguntas sobre esta nueva rama de nuestro proyecto. A estas preguntas no les damos respuestas, no sabemos cómo serán respondidas por los niños. De esta manera dejamos que sean los niños quienes nos digan por dónde seguir y no encasillarnos únicamente en nuestros intereses.

¿Qué es?

¿Cómo es?

¿Qué hace?

¿Para qué?

¿De dónde viene?

¿Hacia dónde va?

¿Cómo se mueve?

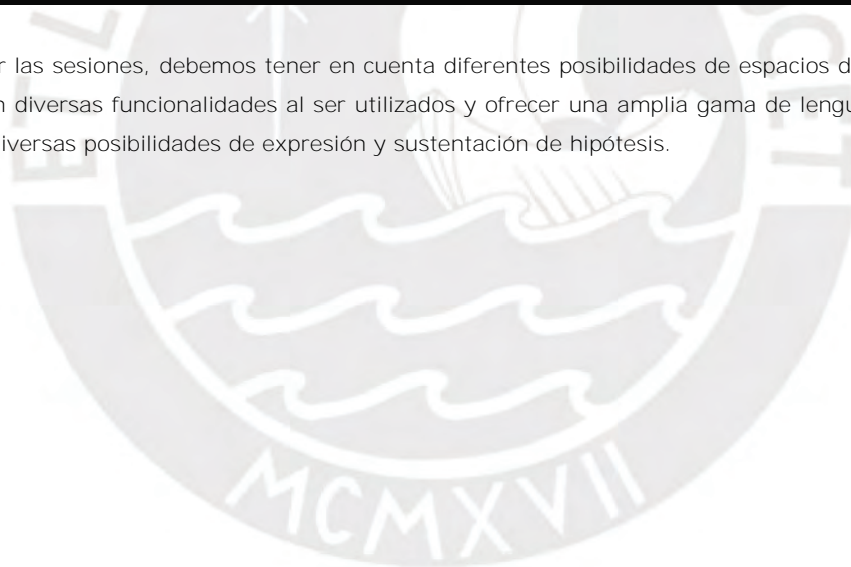
Estas preguntas nos invitan a profundizar en la investigación del viento. Del mismo modo, utilizamos también lenguajes simbólicos que sirven de apoyo para la sustentación de sus teorías en la búsqueda de las respuestas. Lo que nos interesa no son sólo las respuestas finales, sino que consideramos como fundamentales los procesos de conocimiento que se van creando en la búsqueda del grupo. Los niños se encuentran en un constante pensar y repensar, crear y volver a crear. Vamos creando una cultura de trabajo que propone autoexigencia y brinda la capacidad de expresar sus pensamientos y sustentarlos.

Espacios y Lenguajes



diversas posibilidades de expresión
y sustentación

Al diseñar las sesiones, debemos tener en cuenta diferentes posibilidades de espacios de trabajo que presenten diversas funcionalidades al ser utilizados y ofrecer una amplia gama de lenguajes que nos brinden diversas posibilidades de expresión y sustentación de hipótesis.





Así, vamos trabajando en lugares como: El parque, el atelier grande, el atelier de nuestro salón. Como vemos, unos espacios, por sus dimensiones, nos permiten hacer uso de la expresión corporal libremente y otros, hacen las veces de laboratorio, invitándonos a investigar los objetos de manera detallada, mediante el uso de herramientas de exploración.





Diversos lenguajes también se hacen presentes en la sustentación de sus teorías, como la composición, el dibujo, la arcilla y la pintura.





Al ser flexibles estos lenguajes, los niños van encontrando comodidad en unos y otros. Más de un lenguaje puede ser utilizado en una misma sesión de trabajo. Estos están al servicio de la evocación y transformación de la construcción de teorías, volviéndolas cada vez más complejas.



Así, juntos, nos reunimos a observar y discutir un fragmento elegido cuidadosamente por la maestra. Todos los niños observan lo que ha sucedido con el viento, la rama, las plumas y la flor. Yago les explica los demás lo escuchamos. La maestra registra cada momento con la cámara y el anecdotario. Al finalizar la mañana, revisa el material junto con sus compañeras y decide llevar esta cita a la reunión de coordinación.

Teorías sobre el viento

A continuación, intentaremos mostrarles algunas de las teorías elaboradas por los niños, teniendo en cuenta las preguntas que nos hicimos al preparar nuestras pautas de investigación.

¿Por qué algunos objetos vuelan con el viento y otros, no?

Teniendo en cuenta el momento extraordinario en el parque, el cual da inicio a este proyecto, les hacemos la siguiente pregunta: "¿Por qué algunos objetos vuelan con el viento y otros no?"

"La pluma es blanda.
Mira, si soplo las hojas,
se mueven. Se mueven
por el viento... Esta
(piedra) es dura por eso
no se mueve y esta
(pluma) sí porque es
blanda... ¡pero no sé por
qué pues!".

La maestra nota que no es suficiente hablar del viento y elaborar hipótesis dentro del aula o el atelier. Así que toma la decisión de tener, como lugar de trabajo para esta sesión, el jardín exterior del nido. Para responder esta pregunta, Yago y Alonso, proponen llevar una piedra, la rama y una pluma. Ellos saben que éstas tienen características distintas, que influyen en la fuerza del viento. Sin embargo, aún no descubren la manera de hacernos saber que esto ocurre porque una es más pesada que otra.

Yago sopla los elementos, haciendo las veces del soplido del viento y nos dice La pluma es blanda. **Mira, si soplo las hojas, se mueven. Se mueven por el viento... Esta (piedra) es dura por eso no se mueve y esta (pluma) sí porque es blanda... ¡pero no sé por qué pues!**

Alonso, quien lo está observando se le ocurre una idea y la comenta -: La pluma se va a volar hasta el cielo con el viento. Si le ponemos alas (a las piedras), vuela, los murciélagos pueden volar. Entonces, coloca cuidadosamente las plumas al lado de la piedra, como queriéndola convertir en un objeto alado. Yago se acerca y - acomoda con mucho cuidado una de sus alas. - Ambos ponen a prueba esta idea, esperando que la piedra vuele con sus nuevas alas, sin embargo, notan que su idea no tiene coherencia: la piedra, aun así, con plumas, no puede volar.

A Yago, esta situación le evoca un viaje que ha tenido hace poco tiempo y la relaciona con el trabajo: **Yo me fui en un avión volando a Can Cún... pero mira, si yo me pego alas, ¡no vuelo! Entonces, traslada esta teoría a su cuerpo. Se coloca las plumas a los lados de los brazos y... tampoco, esta teoría es desechada.**

La maestra ha decidido no intervenir en este momento con preguntas o comentarios, ella toma nota de la conversación y registra los momentos con la cámara de fotos.





“La pluma se va a volar hasta el cielo con el viento. Si le ponemos alas (a las piedras), vuelan, los murciélagos pueden volar”.

“Yo me fui en un avión volando a Can Cún... pero mira, si yo me pego alas, ¿no vuelo!”.



Objetos pesados → duros

“El tronco no sopla porque es muy duro”.

Alonso

Objetos livianos → blandos

Por la tarde, revisamos, analizamos e interpretamos lo sucedido de la siguiente manera: Los niños relacionan conceptos como pesado y duro. La maestra encuentra la inconsistencia; tomando su teoría sobre que los objetos duros no vuelan, les ofrece unas semillas (duras) para que las observen. Micaela se agacha y las sopla, entonces éstas que son muy livianas, se mueven... Los niños observan esto y piensan, Alonso comenta: “El tronco no sopla porque es muy duro”. Asimismo, definen los objetos – livianos como blandos, refiriéndose a las plumas y las hojas, por ejemplo.

Ellos tienen claro que las características de peso influyen en el efecto que causa el viento sobre ellos, pero aún no tienen claro qué adjetivos ponerles. Luego de haber comprobado que su teoría no es coherente...

”Hay cosas duras que vuelan y que no vuelan”.

Micaela

Micaela concluye: “Hay cosas duras que vuelan y que no vuelan”. Su teoría es reelaborada y todos se encuentran de acuerdo. Ahora que los niños han concluido que algunas cosas duras vuelan y que otras duras no, debemos detenernos a encontrar cuál sería el adjetivo adecuado al cual se referían. Pasemos pues a otra pregunta...

¿Cómo es el viento?

¿Cómo es el viento? ¿Cómo lo perciben los niños? ¿Cómo lo ven y representan desde su perspectiva?

Para explicar cómo es el viento, decidimos ofrecerles diversos objetos inestructurados como tapitas, cintas, alambre, soguilla, palitos y conchas. Yago intenta componer sobre la mesa, pero sus amigos también lo están haciendo. Al parecer, su composición será grande y decide realizarla sobre el piso. Él tiene la libertad de hacerlo.

Primero escoge objetos flexibles para representarlo: una cinta, una soguilla y un alambre. Para él, estos tres objetos juntos representan el viento. Yago permanece unos minutos intentando estirar la cinta y la soguilla. Luego manipula el alambre, como dándole movimiento.

Debajo de estos tres elementos, coloca una fila de tapitas de plástico. La maestra le pide que le cuente un poco sobre lo que está realizando, pero él aún necesita tiempo para seguir componiendo. Entonces la maestra cree pertinente mantenerse en silencio, observar y registrar.

Muchas veces, el lenguaje de la composición demanda tiempo y espacios de silencio. Situación que, a las maestras, en repetidas ocasiones, nos puede asustar. Sin embargo, el silencio también nos dice que algo está pasando.

De pronto, observamos cómo Yago utiliza todos los objetos de composición para finalizar su representación. Él se pone de pie y la observa, entonces decide que es momento de explicarnos: ...



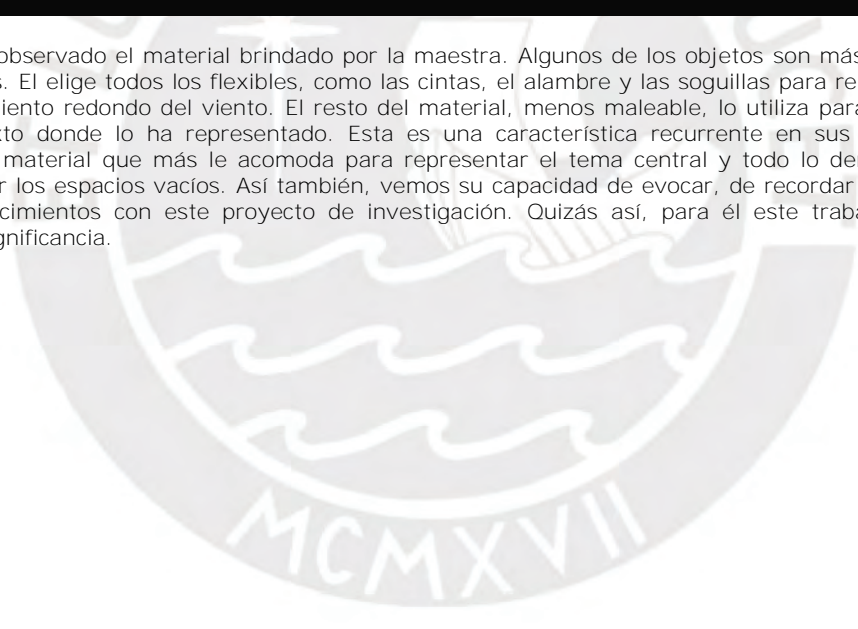
El material se acomoda a sus ideas

evocación y asociación



Significa, tiene sentido

Yago ha observado el material brindado por la maestra. Algunos de los objetos son más flexibles que otros. El elige todos los flexibles, como las cintas, el alambre y las soguillas para representar el movimiento redondo del viento. El resto del material, menos maleable, lo utiliza para adornar el contexto donde lo ha representado. Esta es una característica recurrente en sus trabajos: utiliza el material que más le acomoda para representar el tema central y todo lo demás para completar los espacios vacíos. Así también, vemos su capacidad de evocar, de recordar y asociar sus conocimientos con este proyecto de investigación. Quizás así, para él este trabajo cobre mayor significancia.



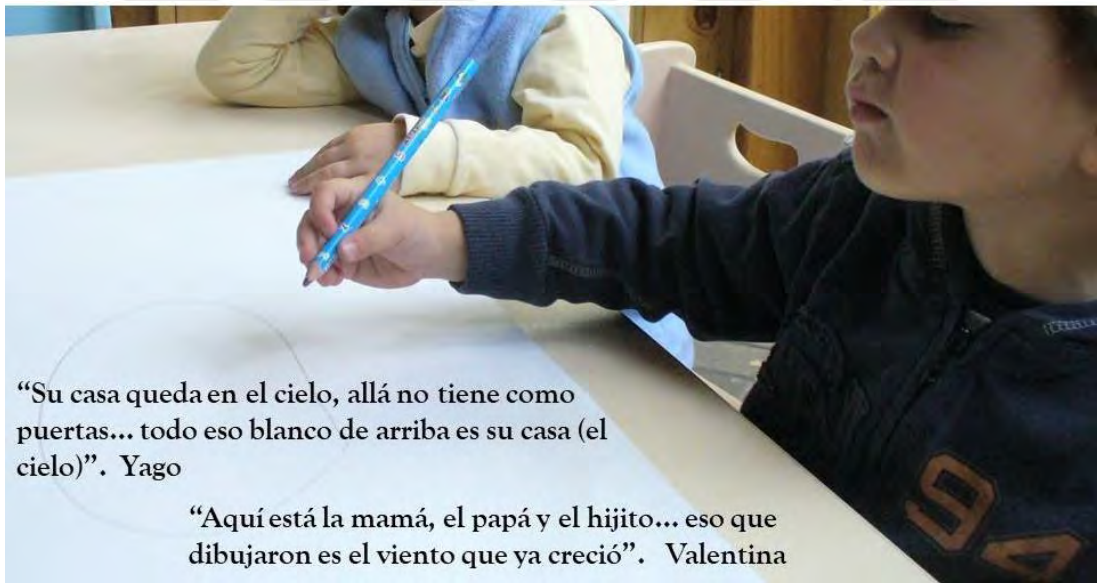


F: “El viento es tan largo que hacía pffff y hace volar a las mariposas”.

Y: “Y a las cometas también... El viento está en el parque”.

F: “Todo el viento estaba en el parque”.

Por otro lado, Francisco quien está sentado escuchando la intervención de Yago opina, estirando sus brazos y mirando hacia arriba: “El viento es tan largo que hacía, pffff, y hace volar a las mariposas. Yago lo escucha y complementa su idea: “Y las cometas también”. Francisco y Yago están de acuerdo; el viento es largo, suena pffff y vuela cosas, como las mariposas y las cometas. Luego de exponer su idea, Francisco vuelve al lugar donde surgió la investigación del viento.



“Su casa queda en el cielo, allá no tiene como puertas... todo eso blanco de arriba es su casa (el cielo)”. Yago

“Aquí está la mamá, el papá y el hijito... eso que dibujaron es el viento que ya creció”. Valentina

En una siguiente sesión, le proponemos a los chicos representar juntos al viento, mediante el dibujo. Alonso comienza, dibujando una gran cara con ojos y unos brazos a los lados. Máximo dibuja la boca. Valentina observa el dibujo y lo complementa con tres círculos al lado, afirmando que es el papá, la mamá y el hijito, es decir el viento. La maestra la confronta y le recuerda que lo que han dibujado sus amigos es el viento. Ella sustenta su dibujo diciendo: “Aquí está la mamá, el papá y el hijito... eso que dibujaron es el viento que ya creció”. Yago continúa: ...

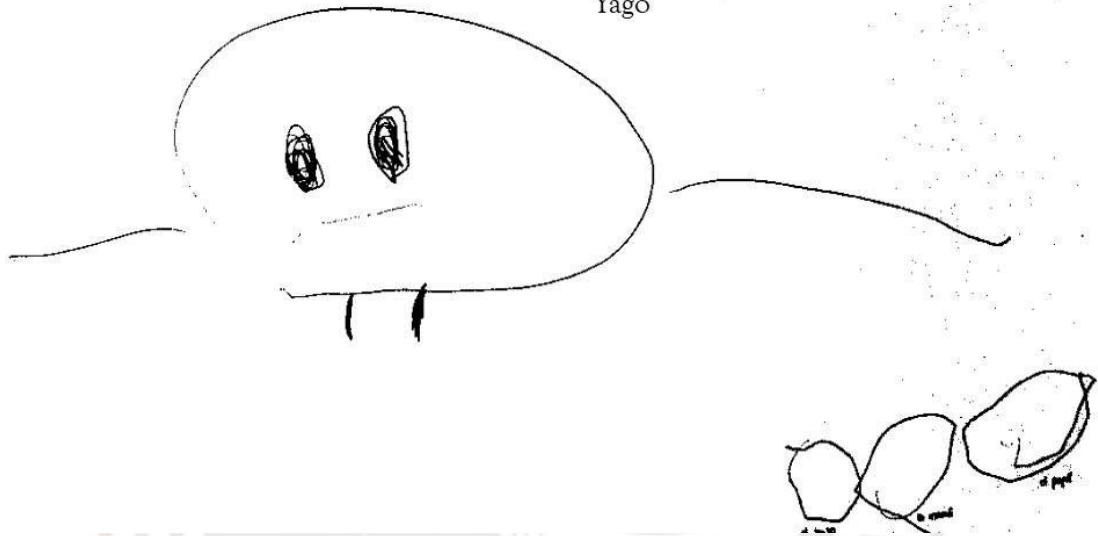
Los chicos le han dado características humanas al viento, luego de observar se autocritican: ... El ser abstracto los lleva a representarlo, utilizando recursos que ya conocen; le dan características humanas, como cabeza, brazos, piernas... Después, dan un paso atrás y analizan lo trabajado. Quedan descontentos, sustentan que, al no ser una persona, no puede presentar las características mostradas:

“El viento no son personas” .

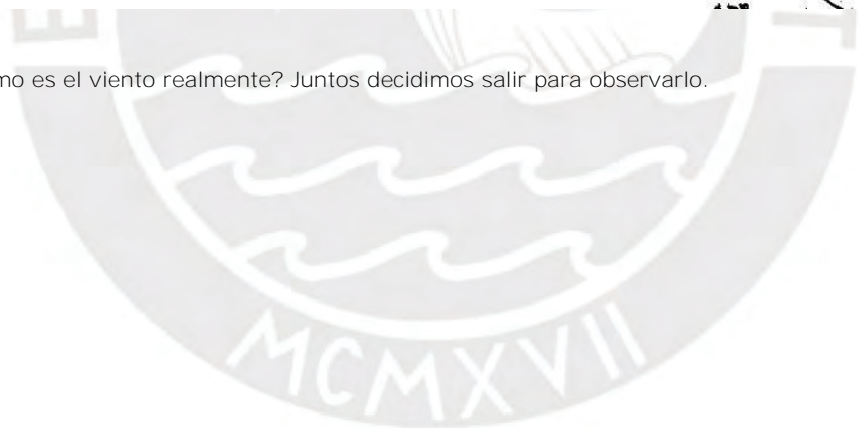
Valentina

“No pues, no tienen ojos ni boca. El viento se resbala si lo agarras; él sube... le gusta el cielo. Pero el viento no camina ni abraza”.

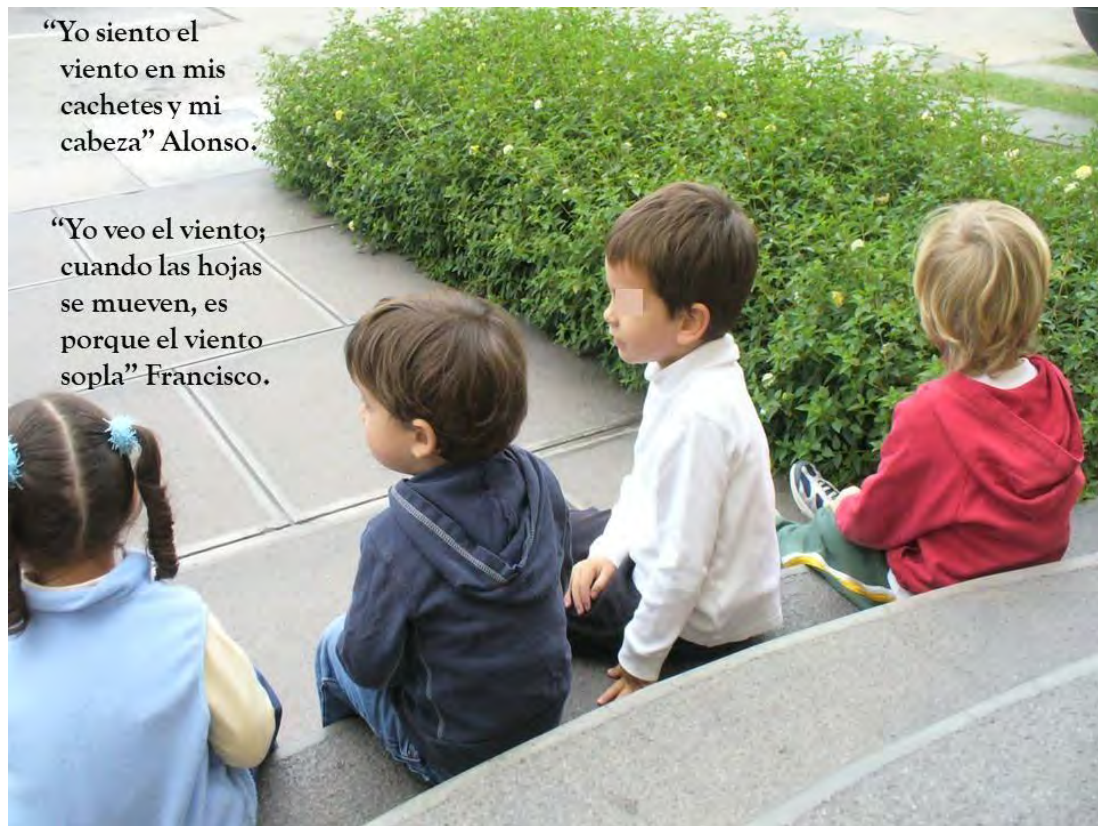
Yago



Pero ¿cómo es el viento realmente? Juntos decidimos salir para observarlo.



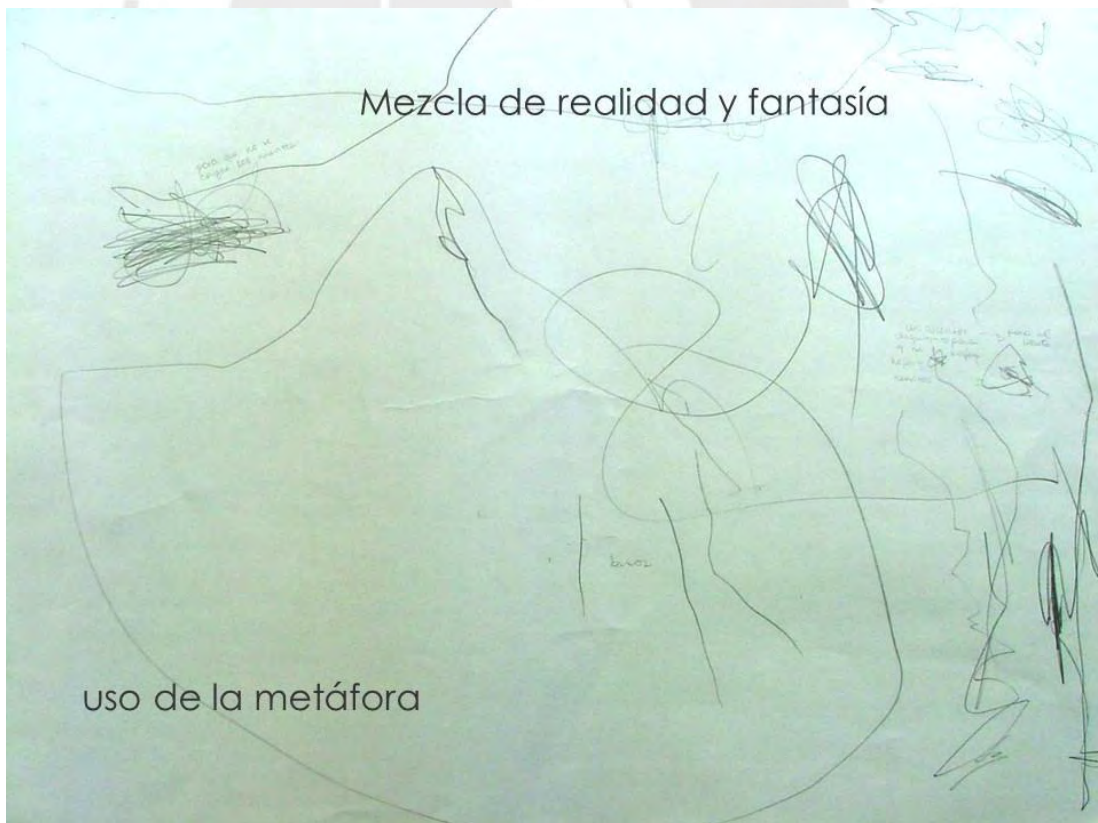
Al estar sentados, notan que realmente no pueden verlo, pero Alonso y Francisco nos dan una nueva opción: ...



Alonso puede sentirlo, mientras que Francisco afirma que él puede verlo en el efecto que causa sobre los objetos, en este caso, en las hojas”.



¿Dónde está? ¿Hacia dónde va?



Este es el dibujo final de Micaela. ¿Ella nos habla del viento que vuela y besa las hojas y los huevitos... será que esta idea se ve influenciada por el cuento "¿La oficina de los besos perdidos", donde los besos vuelan?

Vemos en su trabajo una mezcla entre la realidad y la fantasía, entre lo real y lo imaginado, y la tendencia de Micaela por utilizar la metáfora como recurso en su representación. Luego de la reunión de inicio, cada uno realiza una representación de lo que piensa acerca del viento, teniendo como pregunta central: ¿Hacia dónde va el viento? Primero, cada uno expone su teoría y, luego, son invitados a representarla.

Alonso realiza un dibujo sobre el viento, asegurando que éste vuela por todo el planeta. Yago lo escucha y lo cuestiona: ...

Alonso: “El viento vuela por todo el planeta”.

Iago: “¿Pero por qué planeta? ¿Júpiter o Saturno?”

Alonso: “No sé por qué planeta.

Iago: “Este es el planeta Tierra. Por la tierra vuela”.



“El viento va a la playa para soplar la arena”.

De otro lado, Geraldine asocia sus viajes a la playa durante la discusión y dibujo su teoría. Ella nos dice adónde va y por qué lo hace. El viento ha evocado en ella sus paseos por la playa con su familia.

“El viento está en Oxapampa con mi mamá y mi papá. Yo puedo volar, pero con el viento, con mi mamá y mi papá”.



“Se va a París el viento”.

Constanza también relaciona esta conversación con su último viaje y lo representa. Ainarra afirma que el viento se va a una ciudad muy lejos de aquí, a la que ella no ha visitado... quizás haya oído ese nombre en algún cuento o película.

Al terminar esta sesión, la maestra observa con detenimiento cada dibujo, intentado interpretar **sus trazos, sus movimientos, la intensidad del color en ciertas partes de la superficie...** Los niños de este salón han empezado a utilizar el dibujo como lenguaje de apoyo a mediados del presente año.



“Yo digo que el viento se mueve y se mueve, y luego llega hasta el cielo”.
Constanza

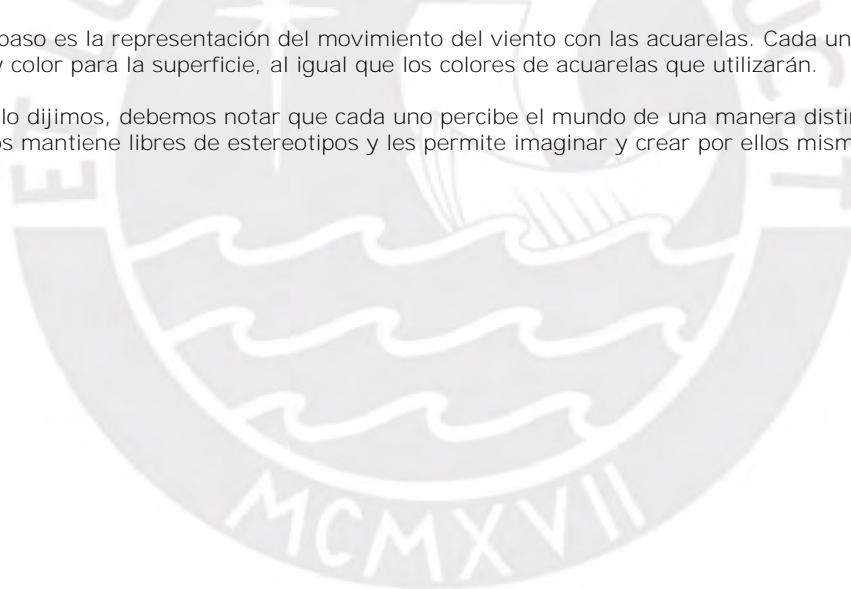
“El viento es tan gordo porque tiene agua en la barriga”.
Martina



“El viento es así, de colores”.
Jose Ignacio

El tercer paso es la representación del movimiento del viento con las acuarelas. Cada uno elige el formato y color para la superficie, al igual que los colores de acuarelas que utilizarán.

Como ya lo dijimos, debemos notar que cada uno percibe el mundo de una manera distinta, este trabajo los mantiene libres de estereotipos y les permite imaginar y crear por ellos mismos.



¿Cómo hacerlo parte de nuestra colección?



Otra de nuestras preguntas es – ¿Cómo hacerlo parte de nuestra colección? Como ya han podido ver, en el atelier 2 estamos construyendo nuestra colección de objetos del parque: hojas, piedras, ramas, semillas, raíces... una vez Francisco nos dijo que el viento es de todo el parque. Y si es del parque, ¿cómo hacer para recolectarlo?

Iago, quien nos muestra gran afición por la fotografía desde el año pasado, comenta: ...



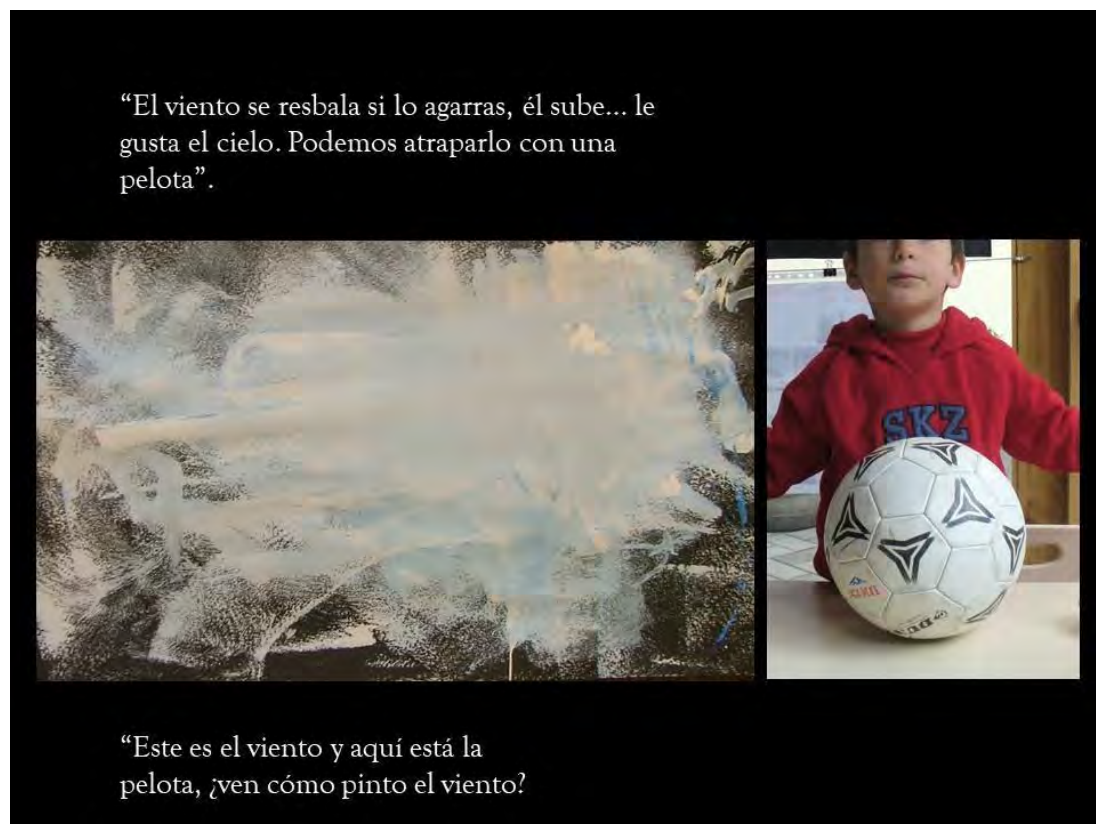
“Yo creo que esas plantas se mueven. Voy a tomarle fotos al viento. Se parece como una foto enorme, gigantesca... ¡Es del tamaño de una fotografía! Así, con las fotos, así puedo recolectar el viento”.



Entonces, le pide a la maestra que le preste la cámara de fotos, levanta su mirada y registra dos momentos del viento: una foto en el cielo y otra, en las ramas y hojas de un árbol. En otra ocasión, él ya ha utilizado este recurso como medio de recolección: fotografió hojas de árboles, que se encontraban muy en alto y que sus amigos también querían recolectar. Él nos propuso esta nueva herramienta de trabajo.

Yago ha propuesto otra estrategia – leer cita. ¿Con una pelota?

Continuamos trabajando en esta pregunta. Entre todas sus estrategias, los chicos discuten sobre cómo traerlo a nuestra colección. El siguiente paso es representar las ideas y ponerlas a prueba. Así, por ejemplo, Yago lo ha intentado por medio de la pintura:



¿Qué inconsistencias encontraremos? ¿De qué manera serán reestructuradas las teorías? El grupo de chicos y maestras continuará junto el próximo año. En nuestra proyección hemos considerado trabajar con los objetos del parque, quizás representarlos mediante diversos lenguajes, quizás realizar una representación del parque inspirados en nuestro parque.

Quedan muchos caminos por recorrer, los chicos nos guían y expresan por dónde seguir. Nuestra tarea es también enfrentar el reto y tomar decisiones.