

UNIVERSIDAD SAN FRANCISCO DE QUITO

**ARTE INFANTIL NO DIRIGIDO BASADO EN EMMI PIKLER Y LORIS
MALAGUZZI: UN ESTUDIO DE CASO**

Ana Paola Izurieta Vergara

Tesis de grado presentada como requisito para la obtención del título de Maestría en
Educación

Quito

Mayo de 2011

UNIVERSIDAD SAN FRANCISCO DE QUITO

Colegio de Postgrados

HOJA DE APROBACION DE TESIS

ARTE INFANTIL NO DIRIGIDO

BASADO EN EMMI PIKLER Y LORIS MALAGUZZI: UN ESTUDIO DE CASO

Ana Paola Izurieta Vergara

Nascira Ramia, Ed.D.,
Directora de la Maestría de Educación y
Directora del Comité de Tesis

Deborah Morillo, M.A.,
Miembro del Comité de Tesis

Trinidad Perez, Ph.D. (c),
Miembro del Comité de Tesis

Carmen Fernandez-Salvador, Ph.D.,
Decana del Colegio de Artes Liberales

Víctor Viteri Breedy, Ph.D.
Decano del Colegio de Postgrados

Quito Mayo, 2011

© Derechos de autor

Ana Paola Izurieta

2011

Agradecimientos

Quisiera agradecer al Centro Infantil La Casa Emmi Pikler, Katharina y su equipo de trabajo por la aceptación y acogida a mi propuesta; a los niños que asistieron y compartieron sus procesos y espacio conmigo, a mi familia y amigos que me han apoyado respetando mis decisiones y a mi hija Sara Sofía por compartir la maravillosa experiencia de ser madre.

Resumen

En esta investigación se realizó un estudio de caso acerca de la Enseñanza de Arte en un ambiente No Dirigido. En el Centro Infantil Ecuatoriano: Casa Emmi Pikler, que ordinariamente usa la pedagogía de la Dra. Emmi Pikler sobre el desarrollo autónomo del niño, se propuso aplicar la filosofía de Loris Malaguzzi usada en Reggio Emilia en Italia para la enseñanza artística. La propuesta ofreció complementar al espacio artístico del Centro Infantil para introducir nuevos materiales para la expresión artística y que, a través del arte los niños jueguen durante las experiencias de sus procesos creativos. Se encontró que la actividad artística de los niños, al respetar su deseo de escoger el momento, los materiales y el tema, hizo florecer su genuina imaginación y su libertad de expresión. El adulto por su parte, ofreció un espacio cómodo y agradable que junto con su actitud de bienvenida y confianza, hicieron de la actividad un verdadero proceso artístico.

Abstract

This research case study deals with the development process of art teaching in a non-guided environment at the Ecuadorian childhood center “Casa Emmi Pikler”. In this center Dr. Emmi Pikler’s pedagogy about autonomous child development is used. For this study, it was proposed to combine Pikler’s pedagogy with Loris Malaguzzi’s philosophy of Reggio Emilia, currently used in Italy for art teaching. The present proposal attempts to complement the artistic space of this childhood center through the introduction of new materials with which children may express themselves artistically by playing in a creative process experience. It was found that the artistic experience of children respecting their desire to choose the moment, select the materials and the theme by themselves, gave way to their genuine imagination growth and freedom of expression. The adult, on the other hand, offered the child a comfortable space with a trustworthy and welcoming attitude that made this activity an authentic art development process.

Tabla de Contenidos

CAPITULO 1: Introducción.....	1
Introducción al Problema	1
Bases o Antecedentes del Estudio	2
Importancia del Estudio	4
Premisas del Estudio	5
El Problema	6
Contexto del Marco Teórico	8
Pregunta de Investigación e Hipótesis	11
CAPITULO 2: Revisión de la Literatura.....	13
Enseñanza Autónoma y No Dirigida	14
Educación Artística	19
Enseñanza Centrada en el Niño.....	24
Enseñanza Artística y Educación Infantil	26
Enseñanza e Importancia del Juego en los Niños	31
CAPITULO 3: Metodología.....	39
Diseño de la Investigación.....	39
Estrategias de Recolección de Datos	46
Propuesta y Procedimientos.....	49
Fuentes y Recolección de Datos	52
Cronograma de la Recolección de datos	53
Limitaciones del estudio.....	53
CAPITULO 4: Resultados Finales.....	56
Observaciones	57
Rol del niño.....	71
Rol maestras acompañantes.....	73
Diálogos en los niños.....	76
Hora del Proyecto.....	78
Actividades fuera de la hora del proyecto.....	81
Propuesta.....	85
Entrevistas.....	87
Comentarios y sugerencias.....	89
CAPITULO 5: Discusión de Datos.....	91
Enseñanza No Dirigida	91
Enseñanza Centrada en el Niño	93
El Arte y el Juego	95
Las Representaciones y expresiones artísticas	99
El Ambiente y los Materiales	102
Características de los niños de 3 a 6 años	105
CAPITULO 6: Conclusiones.....	110
Recomendaciones.....	115

REFERENCIAS.....117
APENDICES122

Tabla de Figuras

Figura 1: Cuadro de la Revisión de la Literatura	13
Figura 2: Mapa de ubicación del Estudio	40
Figura 3: Plano de implantación del Centro Infantil	42
Figura 4: Plano Descriptivo del espacio a realizar el Estudio	44
Figura 5: Cuadro de Estrategias de Recolección de Datos	46
Figura 6: Cuadro de Triangulación entre participantes del Estudio	49
Figura 7: Cronograma de Actividades	53
Figura 8: Cuadro de descripción del Espacio Artístico	58
Figura 9: Gráfico de Distribución del Espacio Artístico	59
Figura 10: Fotografía niño trabajando en el Ambiente	60
Figura 11: Fotografía niños durante la hora del Proyecto	60
Figura 12: Fotografía niño y maestra acompañante en el espacio	60
Figura 13: Cuadro Importancia del Niño	61
Figura 14: Cuadro del Desarrollo de Diálogos	62
Figura 15: Fotografía del niño empezando el Proyecto	63
Figura 16: Fotografía diálogos entre niños	64
Figura 17: Fotografía estantes con proyectos terminados	64
Figura 18: Fotografía modelos del Proyecto.....	65
Figura 19: Cuadro culminación de los Proyectos	65
Figura 21: Cuadro de Resultados con las etapas del día del Proyecto	66
Figura 22: Cuadro de sucesos generales en el espacio artístico	66
Figura 23: Fotografía de niños trabajando antes del Proyecto	67
Figura 24: Fotografía de niños durante el Proyecto	68
Figura 25: Fotografía niños antes del Proyecto	68
Figura 26: Fotografía niños y maestras antes del Proyecto	69
Figura 27: Cuadro del Proceso del niño durante el ingreso al Proyecto	70
Figura 28: Cuadro del Proceso del niño al salir del Proyecto	71
Figura 29: Cuadro del Rol del Ambiente para el niño	72
Figura 30: Fotografía del Proyecto al aire libre	73
Figura 31: Cuadro del Rol de las maestras acompañantes	74
Figura 32: Fotografía del Proyecto al aire libre con maestra acompañante	75
Figura 33: Fotografía maestra y niños en el Proyecto	76
Figura 34: Cuadro de diálogo entre participantes en el espacio	76
Figura 35: Fotografía de conversaciones y expresiones de los niños durante el Proyecto	77
Figura 36: Fotografía expresión corporal del niño durante el Proyecto	78
Figura 37: Cuadro de rutina de preparación y ejecución del Proyecto	79
Figura 38: Fotografía inicio del Proyecto	80
Figura 39: Gráfico del proceso artístico no es igual al producto realizado	81
Figura 40: Fotografía de materiales reciclados	84
Figura 41: Fotografía de materiales reciclados	84
Figura 42: Cuadro explicativo de la Propuesta	86
Figura 43: Gráfico entrevistas a maestras acompañantes	87

Capítulo 1

Introducción

Introducción al Problema

Las filosofías Educativas Europeas se remontan al fin de la Segunda Guerra Mundial cuando se separan de todo tipo de contenido violento, haciendo énfasis en valores como la paz, la libertad; dando como resultado una reconstrucción filosófica educativa. La enseñanza infantil se plantea desde una nueva óptica: los niños son vistos como creadores y autores de su propio conocimiento, influenciados por sus propias fuerzas naturales y dinámicas individuales abriéndose por si mismos el camino hacia el aprendizaje y el crecimiento (Pope, 2002). Esta nueva propuesta respeta y valora al individuo.

Una manera de lograr este cambio educativo ha sido introducir la enseñanza con arte en la primera infancia. Esto implica que los niños y niñas tienen que tener contacto, relación y deben trabajar con el arte para que sus capacidades cognitivas, intelectuales, emocionales y sensoriales se desarrollen al máximo y no sean limitadas. El método propone que se potencialicen los lenguajes artísticos y se fortalezcan los aprendizajes entre la realidad y el descubrimiento de sus procesos. En la educación para el aprendizaje, se utiliza el arte como comunicación o lenguaje, y se relaciona el arte con la creatividad. Así, se fusionan el arte y la cultura para brindar aprendizajes a través de las experiencias de los propios niños (Parr, 2008).

Todas las artes deberían ser la base de la educación. Las artes potencian el desarrollo de la personalidad en todas sus facetas de manera integrada. Se equilibra la individualidad y la sociabilidad, según dice Herbert Read en su libro de *Educación por el arte* publicado en

1943 (citado en López, 2006). Trabajar con el arte es un derecho universal y un beneficio personal para cada ser humano (Parr, 2008).

Bases o Antecedentes del Estudio

El centro infantil, Casa Emmi Pikler, se ha dedicado a brindar un espacio para la atención y cuidado de los niños bajo las influencias pedagógicas y filosóficas de la Dra. Húngara Emmi Pikler. Este Centro trabaja bajo el concepto propio de la enseñanza no directiva, en espacios adecuados para niños de 0 a 5 años de edad. Su directora, Katharina Beker, quiso que se agreguen oportunidades artísticas a los niños basadas, en las filosofías de Loris Malaguzzi de Reggio Emilia y bajo la enseñanza no directiva del lugar.

La Dra. Pikler afirma la importancia de un desarrollo con respeto, en un espacio que brinde autonomía e independencia para el pequeño (Appell, 2003). Al igual que Montessori, la meta primordial es lograr independencia, dando libertad y trabajando en el propio crecimiento y desarrollo del niño (Kirkpatrick, 2008). Según Pestalozzi esto se logra ofreciendo un ambiente adecuado para los niños, en el cual éstas dinámicas se desarrollen bajo las propias experiencias de ellos (Chateau, 1959). Carl Rogers fundador de la Terapia No Directiva, explica que la tarea del profesor es librar el camino para que el estudiante aprenda lo que quiera (Queluz, 2006 citado en varios autores, 2006). Este modelo tiene como premisas no dirigir al estudiante y responsabilizarlo tanto del proceso y desarrollo vocacional, como de sus decisiones. Para lograrlo, utiliza como método la comunicación interpersonal, la libertad, la aceptación mutua y la afectividad. De forma que el sujeto por sí mismo resuelve problemas, acepta situaciones, se adapta de forma creativa y responsable en el ambiente (Barrio & Gonzáles, 2000).

La idea es lograr introducir de manera primordial el uso del arte en la infancia como una necesidad humana básica y como base del desarrollo, el aprendizaje y la vida. Se dice que los niños son por naturaleza artistas e inventores, poetas y músicos. Los niños ganan comprensión e ingenio si actúan y aprenden en compañía de otros pequeños y adultos. Cuando se comparte la creación artística, ésta fortalece el YO del niño a la vez que abre la vía para el aprendizaje de todo tipo de conocimientos y habilidades, incluyendo aquellos que son propios de una escolarización más racional y formal. Según Trevarthen, ésta motivación impulsa en los que están aprendiendo con la compañía de sus iguales y de tutores expertos en el descubrimiento y la comprensión del entorno (2008).

Esta manera de educar, da importancia al juego y al arte como valores intrínsecos. Según Trevarthen, los niños son buenos, lo hacen por sí mismos, y por su proceso natural de desarrollo. El arte en cambio es un bien en sí mismo y también un bien para otras muchas cosas más, como el producto de estos juegos infantiles. Todos tenemos un don para hacer cosas con un objetivo. El instinto humano juega para hacer cosas porque sí desde su infancia, sin un objetivo determinado. Creemos que tenemos que abandonar el juego cuando somos adultos, ahogando nuestra creatividad, reprimiéndola y disminuyendo nuestra humanidad. Cuando observamos un niño que juega sin consciencia de sí mismo, conjurando pueblos, misterios, peligros, poniendo en claro un mundo sin sentido, podemos ver la maravilla de su juego con imaginación (Holloway, 2008). Por suerte, el juego está volviendo, es la cosa más distintiva y natural que poseemos, parece ser una característica de toda la creación y de nuestra parte humana. Si disfrutáramos viviendo por lo puro y lo exuberante sin sentido de todo ello, podríamos ahorrarle al planeta el mal que nuestra sociedad, dedicada al trabajo, le está

haciendo. Probablemente es demasiado tarde para quienes la infancia es ya un recuerdo lejano, pero no lo tendría que ser para aquellos que son niños ahora. Dejemos que hagan su camino a través de la escuela; dejemos que pinten, canten y bailen; dejémosles soñar y tener visiones. Si les dejamos hacer todas estas cosas, y hacerlas con exuberancia, entonces también empezarán a expresar mejor todo el resto de cosas que tienen dentro los niños (Halloway, 2008).

Los niños son artistas por naturaleza y son capaces de representar el mundo con un lápiz y un trozo de papel. Se lanzan a hacer, a imaginar, repetir y copiar, estallan en canciones y melodías. Algunos no pierden nunca su capacidad instintiva, a pesar de la maquinaria de la educación a la cual los dirigimos, que a menudo parece diseñada para quitarles la creatividad. Los genios son los que se resisten a la pérdida de su infancia, jugando y ofreciendo sorpresas a los demás (Holloway, 2008).

Malaguzzi apunta que el pequeño, como el artista, es capaz de ir más allá, de dar nuevos significados a lo que le rodea. Basado en una constante inspiración por Gianna Rodari, dice que la función del arte es transmitir la impresión del objeto como visión y no como reconocimiento. Que a partir de un material artístico escogido para el niño, se puedan desarrollar un sin número de posibilidades de juego y recreación, como el asombro y la seducción estética (Hoyuelos, 2005).

Importancia del Estudio

Este estudio contribuirá potencialmente al desarrollo de las nuevas alternativas educativas sobre la enseñanza e importancia del arte en las escuelas del país. Se valorarán las iniciativas personales de cada individuo principalmente en la primera infancia. Se respetará al

niño y a sus propios procesos creativos que le darán el poder de imaginar, jugar, elaborar, crear, aprender, crecer y desarrollarse en un entorno cultural y artístico. Esto quiere decir que el niño será capaz de realizar y crear arte de manera no dirigida, autónoma y libre.

Los procesos creativos han ido desarrollándose con nuevas alternativas para la creación de obras de arte, en donde se promueve el proceso y no el producto en sí. El uso y desarrollo del arte motivan al niño a expresar necesidades interiores como medio de comunicación y a la vez como medio de visión sobre sus propios procesos. El resultado es un aprendizaje centrado en el interés por el desarrollo de cada niño, y en las actividades que se presenten en el ambiente en que crece el niño. Una enseñanza No Directiva puede ayudar en la formación de una mayor conciencia, en un apropiado desarrollo, así como un sinnúmero de objetivos sociales y académicos, pues cada ser es artista y creador y tiene capacidad para mejorar y cambiar al mundo (Elliot, 2005).

Premisas de este Estudio

Este estudio tiene la premisa de que el arte puede ser utilizado en la enseñanza pre-escolar, a nivel nacional. La utilización del arte mejoraría el contexto educativo de cada institución, siendo atribuidas estas reformas a los niños que voluntariamente participen en los proyectos artísticos. Lo que se enseñaría es a vivir el arte de otra manera: de tenerlo enfrente y de lograr contactos, trabajos, procesos y experiencias que sólo éste puede ofrecer. Los niños podrán crear, con iniciativa propia sin depender de otros. El maestro acompañante ofrecerá distintas posibilidades del trabajo y creación artísticas en el ambiente. Respetar al niño es su principal misión. También lo es ofrecer un medio ambiente propicio, en donde el material sea

el adecuado y que se utilice la herramienta pedagógica No Directiva en los procesos de la creación de proyectos artísticos de los niños.

El Problema

Basta una revisión de la reforma curricular de los ciclos básicos en nuestro país, para darse cuenta del valor que se concede a lo artístico en la educación ecuatoriana: casi ninguna (Klinkicht, 2001). Según Laurini, (1993), el arte en la educación formal no está tomado en cuenta. En su entrevista a María Eugenia Lasso, Laurini explica esta carencia, debido a la desvalorización de las ciencias sociales en toda la sociedad por el desarrollo de la tecnología, la televisión, y de las sensaciones rápidas que buscan los jóvenes. De entre todas las manifestaciones artísticas, únicamente la literatura ingresa a la educación formal; las demás artes: plásticas, escénicas, pintura, escultura, teatro, música y danza, quedan desvalorizadas. Esta carencia se agrava por la negligencia en el fomento del placer por la lectura por parte de los maestros.

La importancia de la enseñanza artística es lograr una necesidad de expresarse mediante la percepción, la exploración, la solución de problemas, la aceptación de la realidad y la sensibilización humana; pero, de lo que se trata es de que esa necesidad surja naturalmente y que no sea forzada o superficial. El proceso será transformador del individuo que crea una obra o producto artístico. El individuo crece, aprende, crea e inventa, a través de composiciones o creaciones artísticas, esa es su necesidad de expresión personal y de vínculo con el mundo que le rodea. El trabajo, el proceso y el desarrollo le brindan la oportunidad de aprender (comunicación, Deborah Morrillo, septiembre, 2009).

El arte simplemente es. Los artistas crean desde la idea romántica de “el impulso reprimible” (p. 18). Es como la expresión de la reflexión de uno mismo en el mundo que le rodea, como una búsqueda del mundo imaginario o por puro placer artístico. Al igual que los artistas, los niños y niñas son creadores, y todas las personas poseen alguna forma de capacidad artística en su interior. Todos podemos cantar, bailar, pintar, escribir, interpretar y esto es arte con o sin público. Este es una forma de comunicación en la que el niño está descubriendo y desarrollando su propio lenguaje con un doble significado: aprende algo sobre sí mismo y descubre vías de lenguaje con los demás (Deweerd, 2008).

La relación entre la educación y el arte es igual a la del artista que da forma al mundo (Deweerd, 2008). El educador quiere contribuir en la formación del niño y del universo en el cual éste vivirá. Este deseo es más que una opinión sobre cómo es el mundo o cómo tendría que ser. Un mundo duro, donde tienes que defenderte tu solo y abrirte camino a codazos. En un mundo donde dar vía libre a tus emociones. Un mundo donde procuras cuidar de los demás. Un mundo donde el éxito es de lo más productivo, o un mundo donde los ancianos son considerados bibliotecas de experiencia.

El arte es útil en la educación (Deweerd, 2008). Los artistas y los poetas tienen mucho que decir a aquellos que trabajan con los más pequeños. Los artistas recuperan en la educación aquello que el niño todavía no ha perdido. El rol del maestro va más allá del uso de materiales usados en un proyecto. Lo que determina la práctica del maestro es su “estética personal”, que no sólo tiene que ver con lo que le gusta o valora o encuentra bello, sino también con la manera cómo hace las cosas. Muchos maestros quieren más “trucos” para crear actividades artísticas, por no decir manualidades, usando una receta y no para incentivar

la creación de conocimientos. Lo que se sugiere hacer es: hacerles comprender que el arte es un lenguaje en el que ellos se pueden comunicar. Un lenguaje natural que hay que mantenerlo y evitar que se atrofie. Muchos maestros creen que esta capacidad se pierde durante la infancia o que es solo para los talentosos y que el arte es una actividad costosa, lujosa y no una necesidad afirma (Albano, 2008).

La educación artística es una mera transmisión de información que no depende de talento. El arte es más que eso, requiere conocimiento, planificación adecuada y coherencia. Esta enseñanza tiene que ser un ejercicio diario no confinado a unos días especiales o a ratos de tiempo libre. La actividad propuesta deberá estar acorde con el nivel de desarrollo intelectual y emocional de cada niño. Más que técnicas y materiales, los niños y niñas necesitan experiencias significativas. No sólo una amplia variedad de experiencias, no cosas nuevas constantemente, sino secuencias coherentes de actividades, presentadas de forma que permitan a los niños profundizar su comprensión y construcción de conocimientos significativos (Albano, 2008).

Contexto del Marco Teórico

La aproximación que se dio a esta investigación, provino de un marco teórico pedagógico de la enseñanza no dirigida de la Casa Emmi Pikler en Ecuador. A la vez se tomó en cuenta las técnicas utilizadas por Loris Malaguzzi, de Reggio Emilia en Italia. Estos procesos involucran trabajos llenos de aprendizajes personales de los estudiantes que incluyen el mundo interior y exterior que les rodea. Se produce un arte libre lleno de expresión y conocimiento; en un ambiente adecuado para la creación de obras artísticas y bajo la misma intención de respetar al niño, su interior y su expresión.

El método de Reggio Emilia involucra la participación de los padres de familia y la comunidad como parte del proceso de aprendizaje. La observación de los maestros de Reggio es altamente valorada no sólo para ayudar al conocimiento y a las experiencias, sino también para la documentación y evaluación de los procesos realizados por los niños. El arte tiene que tener contacto con los seres y los seres tener contacto con él, para que pueda salir a la luz de todo el mundo que le rodea.

Se considera que el maestro en Reggio no es sólo un maestro, es un artista que inventa, crea, imagina, expresa y comunica. Este mismo sentir puede ser otorgado al niño y niña que está en la búsqueda del eterno conocimiento. Es un aprendizaje basado en experiencias y contactos con el mundo a su alrededor, en donde su trabajo es autónomo y lleno de su propia seguridad, basado en la confianza que se le otorga hacia sí mismo, hacia los demás, hacia los procesos obtenidos, responsabilidad hacia los materiales, expresando lo que las palabras jamás podrían transmitir (Infancia, 2004).

La importancia de la educación artística en los niños es indispensable para su desarrollo. Según Baonza (2009), las actividades artísticas contribuyen favoreciendo el progreso en las distintas esferas del desarrollo integral como el físico, el cognitivo, el socio-emocional y el creativo. El desarrollo físico proporciona experiencias y prácticas que favorecen el desarrollo y perfeccionamiento de las habilidades de motricidad gruesa y fina que involucran a los pequeños de forma física. Con el desarrollo cognitivo el arte refleja lo que el niño sabe o conoce acerca del mundo. El niño traslada ideas, conceptos, experiencias a su obra, supone muchas habilidades: el pensamiento, el análisis, la síntesis, la evaluación, la concentración, observación, planeamiento, organización, simbolización, y aprendizaje de

conceptos (forma, color, tamaño, espacio, línea, textura, masa, volumen, y otros elementos artísticos). El pensamiento artístico favorece la formulación y resolución de problemas, y la toma de decisiones. Al igual que el lenguaje y las matemáticas, exige comunicar, manipular, interpretar y comprender símbolos complejos.

En lo que se refiere al desarrollo socio-emocional, el arte ayuda a los niños a aprender sobre ellos mismos y sobre los otros, y a tomar conciencia de su singularidad al expresarse a través de él; proveyendo de un lenguaje de carácter universal. El arte es una experiencia emocional, agradable, así como la posibilidad de expresar sentimientos, sueños, deseos, convicciones y más. Al igual que la escuela, el centro o lugar del arte es un entorno social en el que se aprende a interactuar positivamente con los demás. El centro tiene sus reglas de utilización para el grupo y el equipo, fomentando en el niño la responsabilidad del orden y la limpieza de los espacios, así como el cuidado de los materiales (Baonza, 2009).

El desarrollo creativo permite al niño que, con el arte, exprese su propia creatividad, originalidad e individualidad. Es una actividad abierta sin restricciones ni límites, susceptible de modificaciones, carente de estructura, en la que no hay respuestas erróneas. El arte invita al descubrimiento, la exploración, la experimentación y la invención. Por su carácter multimodal, el arte orienta y favorece las inteligencias múltiples del niño. Sus habilidades espaciales a través del dibujo y la escultura; la lógica matemática con la interpretación y la audición de música; las físicas por medio de la danza y las interpersonales a través del teatro (Boanza, 2009).

En Reggio Emilia, el papel fundamental que juega el niño hacia los estímulos naturales propios puestos a su alcance, es importante. Malaguzzi señala desde los años sesenta la

necesidad de una “rehabilitación” del niño que reconozca y valore su capacidad y su potencialidad. Es necesario recuperar al niño en toda su integridad, restituyéndole todo lo que le debemos por lo que no creemos de su inteligencia. Su mayor mérito fue haber puesto énfasis en las capacidades del niño, que tienen la posibilidad de desarrollarse y enriquecerse solo con una fuerte relación con el ambiente y la sociedad en la que el niño nace y crece (Catarsi, 2004).

Motivar el desarrollo creativo del niño con los recursos a su alcance es lo que hacen en ReMida . En este lugar se ha formado un centro de reciclaje creativo, del que las escuelas de Reggio forman parte. En este espacio, los desechos son recursos; se recopilan, se exponen y se ofrecen materiales alternativos y de recuperación para su utilidad. Éstos materiales son obtenidos de los restos de materiales descartados de la producción industrial y artesanal para reinventar su uso y significado.

Pregunta de Investigación y Propósito

La pregunta que guió esta investigación fue: ¿Cómo se aplica un programa de arte basado en la filosofía de Reggio Emilia combinada con la enseñanza no directiva en un contexto ecuatoriano?

El propósito de este estudio fue implementar las actividades artísticas de Reggio Emilia respecto al desarrollo creativo, en los ambientes que ofrece la Casa Emmi Pikler. Este nuevo encuentro del niño con el arte respetó y despertó su interés, motivación propia y personal en la creación de proyectos artísticos. La unión del arte con la filosofía del lugar puso énfasis en el respeto y la educación no dirigida en cada uno de los ambientes del centro infantil que se ofreció a los niños. Las experiencias obtenidas brindaron encuentros profundos para cada niño

mediante la utilización de nuevos materiales utilizados en el espacio. Las actividades complementaron la enseñanza que se promueve en el lugar, para fortalecer el desarrollo del niño con el arte hacia su persona y su entorno. Se comprendió que el arte es una herramienta para el aprendizaje significativo que involucra la motivación intrínseca de los niños. Ellos pudieron, mediante la selección individual de proyectos, materiales y temas elaborar sus propias creaciones y expresiones artísticas.

Capítulo 2

Revisión de literatura

Como parte de la revisión de la literatura para esta investigación se estudiaron temas de educación infantil sobre enseñanza no dirigida, autónoma e integrada con la educación artística. Las visiones pedagógicas de grandes filósofos y pedagogos educativos desarrollaron la educación artística infantil desde las primeras enseñanzas escolares. La educación infantil se describirá en la enseñanza no dirigida y autónoma de Pikler y aquella centrada en el niño de Froebel. Ésta estará apoyada por Carl Rogers fundador y psicólogo de la terapia no dirigida. Los comienzos de la educación artística infantil fueron desarrollados en la historia del arte por Cizek, Read y Lowenfeld. Terminando así con la educación artística infantil en un solo contexto creado por Malaguzzi en los 90's en Italia. La unión de estos temas se pudo dar por la principal actividad del niño, el juego. Su importancia fue escrita por los psicólogos, Freud, Vygotsky, Piaget y Erikson.

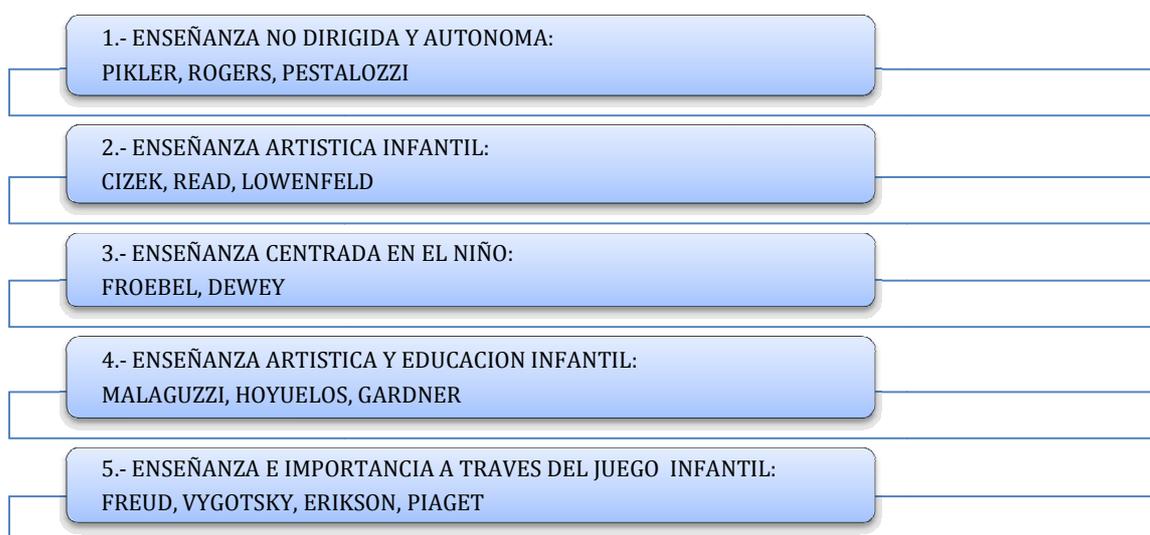


Figura 1. Cuadro Revisión de Literatura

Enseñanza autónoma y no dirigida

El niño es una persona con capacidades propias y excepcionales cuyos límites desconocemos. Establecer competencias básicas en base a qué y a quién es una manera de establecer un referente que se convierte en un freno a las potencialidades de los niños y niñas. Todo aprendizaje sobre aquello que responde a retos constantes que se plantean los niños es una fuente de entusiasmo, alegría, optimismo y autoestima imprescindibles para poder seguir teniendo interés por seguir aprendiendo (Infancia, 2004).

La autonomía se va constituyendo por la toma de varias e innumerables decisiones personales. Está centrada en las experiencias estimuladoras de la decisión y de la responsabilidad, experiencias cuidadosas de la libertad. Al respetar la autonomía, la dignidad y la identidad del educando, sea niño, joven o adulto, y al imponernos el esfuerzo de disminuir la distancia que existe en lo que decimos y en lo que hacemos aparecen cualidades o virtudes construidas por él mismo. Enseñar exige el respeto a la autonomía del ser, del educando (Freire, 1998).

Lograr aprendizajes con autonomía en los niños es importante para su desarrollo. Muchas personas consideran que “el hacer las cosas por uno mismo, jugar, comer, vestirse, desvestirse, lavarse las manos...” es la capacidad del individuo de asumir la plena responsabilidad de sus actos (Falk, 2009 p. 22). Los niños responden, se comprometen, intentan lograr realizar sus propias necesidades sin la ayuda de los adultos.

La Dra. Emmi Pikler, precursora de la educación autónoma desde el nacimiento de los niños, fue pediatra y fundó el instituto Loczy en Budapest con esta propuesta. Su visión era la de una infancia original y avanzada para su tiempo. Para ella, el recién nacido tenía

capacidades propias y activas en su propio desarrollo. La manera de expresión del niño se proyecta hacia los demás y a su entorno (Appell, 2003). La autonomía del niño es de interés para la relación consigo mismo, con el mundo que le rodea y en las relaciones interpersonales. El dominio de su motricidad y de experiencias activas son relativas a su entorno. El sentimiento del niño de ser capaz de acciones competentes en su nivel de desarrollo y ser guiado por sus propios intereses, es importante. Cuando el pequeño es libre de conducir sus propias experiencias, esta autonomía le permite expresarse libremente y aprende de ellas. Puede aceptar los límites y posibilidades para actuar en el mundo que le rodea y progresar hacia la integración social (Falk, 2009).

Para que el adulto pueda propiciar este desarrollo autónomo del niño, procurará el bienestar en un lugar cómodo para cada momento de la vida del niño: dormir, caminar, jugar, estar en brazos, ser alimentado, bañado y cambiado, etc. Mediante la observación atenta, el adulto irá percibiendo, escuchando, tocando y experimentando todas y cada una de las señales que el niño envía. Luego, el adulto adaptará sus respuestas personales a lo que ha aprendido de su observancia al niño; entendiéndolo y respetándolo.

Con la repetición constante de esta experiencia comunicacional, que va caracterizando la relación entre el niño y el adulto, aquel ganará seguridad y dependerá cada vez menos de éste, incluso en los momentos lúdicos. Durante éstos el adulto acompaña, vigila que no exista peligro, que los espacios sean adecuados para su edad y sus intereses y está atento ante cualquier signo de cansancio. El niño es el protagonista, y el adulto acompaña, haciendo sentir al niño su cuerpo, sus sentimientos, sus necesidades y sus satisfacciones. Poco a poco,

el adulto se aleja del niño que juega, para que lo pueda hacer libremente, seguro, confiado, sabiéndose autónomo y respetado (Apell, 2003).

Para los educadores, respetar al niño es tan vital que implica respetarse a uno mismo. El miramiento a la autonomía y a la dignidad de cada uno es un imperativo ético y no un favor. Saber que se debe respeto a la autonomía del educando y a la identidad del educando exige de una práctica totalmente coherente con ese saber (Freire, 1998).

Con la libertad del poder autónomo, la enseñanza no dirigida toma fuerza por el lado psicológico demostrado por Carl Rogers, un terapeuta centrado en la terapia no directiva. El mismo propósito de la enseñanza no directiva respeta al individuo en sus procesos de aprendizaje según sus necesidades y su ritmo. La tarea del profesor es liberar el camino para que el estudiante aprenda lo que quiera bajo su compañía y su apoyo.

El norteamericano Carl Rogers puso en práctica estas ideas en su consultorio y en su escuela. Esta corriente se conoció como humanista porque se basa en la visión optimista del hombre. En donde la salud mental y el desarrollo pleno de las potencialidades personales construyen su proceso y son tendencias naturales de la evolución humana (Queluz, 2000 citado en varios autores, 2006). Según Rogers, el organismo humano tiende a actualizarse, teniendo como fin último la autonomía, que es la fuerza motriz de todo ser vivo. Él considera que el cuerpo humano sabe lo que es mejor para él y por eso cuenta con sentidos perfectos a lo largo de su evolución. Las personas saben lo que es bueno para ellas y pueden encontrar aquello que necesitan en la naturaleza y en la familia. El problema es que la sociedad y la cultura desarrollan mecanismos que contrarían esas relaciones potencialmente armoniosas. Entre los más nocivos está la “valorización condicional”, el hábito que la familia, la escuela y

otras instituciones sociales tienen de atender a las necesidades del individuo sólo si él prueba merecerlo (Queluz, 2000 citado en varios autores, 2006).

Rogers afirmó que “la verdad sólo es captada y asimilada por la experiencia personal”. Estaba convencido de que las personas sólo aprenden aquello que necesitan o que quieren aprender. Focalizó su atención sobre las relaciones maestro-estudiante, que debía ser impregnada de confianza y desvirtuada de cualquier jerarquía. Las modalidades de evaluaciones, recompensas y punición estaban completamente excluidas, excepto en la forma de autoevaluación. Aunque anti-convencional, esta pedagogía no significaba abandonar los alumnos a sí mismos, sino dar apoyo para que caminen solos (Queluz, 2000 citado en varios autores, 2006).

Manteniendo la idea de una enseñanza autónoma, el suizo Henry Pestalozzi nacido en Zurich habla también de que los sentimientos tenían el poder de despertar el progreso del aprendizaje autónomo en los niños (Incontri, 2000 citado en varios autores, 2006). El afecto para Pestalozzi tuvo un papel central en la obra de pensadores que lanzaron los fundamentos de la pedagogía moderna. Siendo el quién más dio importancia al amor y en particular al amor materno de cada niño y niña. La función esencial de la enseñanza era llevar a los niños a desarrollar sus habilidades naturales e innatas, porque según él, el amor provoca el proceso de la autoeducación. La escuela idealizada por Pestalozzi debe ser no sólo una extensión del hogar, sino que tiene que inspirarse en el ambiente familiar para ofrecer una atmósfera de seguridad y afecto. Para él sólo el amor tiene la fuerza salvadora capaz de llevar al hombre a la plena realización moral. Esto quiere decir encontrar conscientemente, dentro de sí, la esencia divina que le da la libertad.

Los niños educados con esta visión, se desarrollan de adentro hacia afuera, idea opuesta a la concepción de que la función de la enseñanza es llenarlos de información. Uno de los cuidados del profesor debía ser respetar los estadios de desarrollo por el cual los niños pasan. Prestar atención a la evolución de las aptitudes y necesidades de los niños, con su misión de lograr saber leer e imitar la naturaleza en la que vivimos. Esto se basa en la lectura de Rousseau (Incontri, 2000 citado en varios autores, 2006), que consideraba al ser humano de su tiempo demasiado cercenado por la convenciones sociales, las influencias del medio, distanciándole de su origen esencial y fértil pero egoísta y sumisa de los sentidos.

Este aprendizaje es conducido por el estudiante basado en la experimentación práctica y en la vivencia intelectual, sensorial y emocional del conocimiento. Es la idea del *aprender haciendo* ampliamente incorporada por la mayoría de las escuelas posteriores a Pestalozzi. El método va desde lo conocido a lo nuevo y de lo concreto a lo abstracto, con énfasis en la acción y en la percepción de los objetos, más que en las palabras. En él no importaba tanto el contenido, sino el desarrollo de las habilidades y de los valores (Incontri, 2000 citado en varios autores, 2006).

Según Incontri (2000, citado en varios autores, 2006), Pestalozzi aplicó en la clase su principio de educación integral, sin limitar la absorción de informaciones. El proceso educativo debía englobar tres dimensiones humanas, identificadas con la cabeza, la mano y el corazón. El aprendizaje debía ser en un triple plano: intelectual, físico y moral. El método de estudio debía reducirse a sus tres procedimientos más simples: sonido, forma y número. Después de esta percepción vendría el lenguaje. Con todo esto, el estudiante estaba en condiciones de encontrar por sí mismo libertad y autonomía moral. Alcanzar este objetivo

dependía de una trayectoria íntima, en donde no creía en el juicio externo. Por esta razón, en sus escuelas no había notas o pruebas, ni castigos o recompensas, en una época en la que azotar a los alumnos era práctica común. Según Arce (2000, citado en varios autores, 2006) la disciplina exterior en la escuela era sustituida por el cultivo de la disciplina interior, esencia a la moral protestante.

Henry Pestalozzi (citado en Krusi, 2005), explica que la base de la educación universal es la elevación de la humanidad, de una conciencia en donde las conclusiones son basadas en la propia experiencia. Él creía que lo necesario era la observación y el respeto individual de cada niño; que toda rutina y autoridad era algo obsoleto.

Educación artística

La educación no dirigida proporciona un proceso y un interés personal en lo que el niño quiere aprender. Las artes son la mejor manera de integración en los aprendizajes individuales que necesitan los niños. Poner el arte a disposición de los niños y niñas, no es suficiente. Los niños deberán, adicionalmente, también estar acompañados por profesionales competentes, recursos, materiales y culturales cargados de ingenio e imaginación (Infancia, 2008). Los pequeños estarán propiamente estimulados, si se les respeta, se los descubre y se aprovecha de su potencial, en un ambiente apropiado. Un maestro capaz de ofrecer su propia cultura y la de los demás, podrá explotar para su crecimiento todas las potencialidades que tienen los niños desde su nacimiento para su crecimiento. Como dice Malaguzzi en su escrito de Los cien Lenguajes de los Niños, que no podemos permitir ni como maestros ni como administrativos robarles las noventa y nueve potencialidades que tienen en su desarrollo, conocimiento y educación (Malaguzzi citado en Infancia, 2008).

La educación artística se originó por terapeutas y psicólogos que usaban al arte como medio de expresión de los sentimientos de sus pacientes. Así, muchos de los maestros de arte fueron terapeutas artísticos. En los años 40`s y 50`s, se desarrolló la educación artística como la enseñanza del arte centrada en el niño. Esta teoría se desarrolló entre las dos grandes guerras y en un tiempo de aprensión y rigor económico. Desde entonces, la enseñanza del arte se fue difundiendo en Europa y a América (Waller, 1991).

Franz Cizek promovió por toda Europa el arte en niños convirtiendo, junto a Gustav Klimt, esta teoría en movimiento. Así, juntos revolucionaron la enseñanza tradicional del arte. Cizek fue un maestro del arte progresivo; creía que cada niño tiene el potencial para la creación expresiva. Motivaba a los niños para la libre expresión a través de su apoyo y los materiales apropiados (Waller, 1991). Según Viola (1942, citado en Waller, 1991), un discípulo de Cizek, el rol del maestro debía ser el de crear una atmósfera que conduzca al trabajo creativo. Para obtener un buen entendimiento y una relación con los niños, proponía tomarlos seriamente ofreciéndoles amor, seguridad y significado. Su propuesta para una nueva escuela debía ser la de permitir al niño crecer, desarrollarse y madurar.

La filosofía de enseñanza de Cizek seguía los principios de la Terapia Artística No Dirigida practicada en Inglaterra. Es el terapeuta el que proporciona el lugar, los materiales, una actitud sin prejuicios, en un ambiente cómodo para el paciente. Él asume que cada paciente tiene el potencial de crear imágenes y desarrollarse propiamente a través del acto creativo (Waller, 1991).

Los diversos métodos educativos que se desarrollaron para enseñar arte en la infancia respondían a esa misma idea que imperaba en el arte de la autoexpresión creativa, cuyo origen

se pueden encontrar en los planteamientos artísticos que con el referente freudiano, perseguían la liberación de las inhibiciones y represiones sociales (López, 2006).

Viktor Lowenfeld (1947, citado en Waller, 1991), un discípulo de Frank Cizek, luego de dar clase a niños concluyó que el desarrollo del lenguaje plástico constituye una forma de expresión natural; como el lenguaje verbal y el juego. Creía en la capacidad del arte para integrar el conjunto de la experiencia humana favoreciendo de manera armónica y equilibrada el desarrollo de la conciencia individual y social. La percepción, el pensamiento y los sentimientos, se hallan representados en todo proceso creador; la actividad artística podría muy bien ser el elemento necesario de equilibrio que actúe sobre el intelecto y las emociones infantiles (López, 2006).

Los métodos de Lowenfeld se basan en una experiencia interesante, rica y motivadora que provocaría necesariamente la necesidad de expresión. En esta teoría se considera también que la verdadera manera de aprender es mediante la propia experiencia de dibujar, pintar o modelar con libertad, buscando siempre soluciones personales sin reglas (López, 2006).

La espontaneidad en la expresión que se reclamaba en las corrientes pedagógicas, tenían a Arno Stern como su defensor más radical. En su taller para niños, Stern se limitaba a ofrecerles el ambiente y los medios adecuados para pintar en un plano vertical y sólo intervenía para resolver cuestiones prácticas cuando los propios niños lo requerían (López, 2006)

Las teorías de la educación artística luego fueron influenciadas por las ideas que Herbert Read publicó en *La Educación por el arte* (1943, citado en López, 2006). Él defendía la idea de que el arte debía ser la base de la educación. Según él, el desarrollo de la

personalidad se potencia en todas sus facetas y de manera integrada a través del arte, logrando un equilibrio entre lo individual y lo social. Los valores de equidad, justicia y solidaridad que nos alejarían de la depredación y de la guerra. La educación por el arte tuvo vital importancia dentro del contexto histórico mundial. Para salir del paso de las guerras, se buscaba desarrollar una filosofía de la educación que sea igual a una filosofía de la vida. Entre los principios del arte, que son los de la actividad creadora, existe un antídoto contra las fuerzas destructivas que amenazan la existencia de la raza humana. La palabra arte, según Read (1995) constituye la única actividad humana capaz de crear el orden universal en todo cuanto hacemos, en pensamiento e imaginación.

En el arte, el juego que engendra la actividad artística, debe ser la base de la actividad educativa. Esta actividad educativa debe realizarse de modo globalizado, con el método integral como la única forma natural de la educación. Con estos principios, Read logra: la conservación natural de todos los modos de percepción y sensación que el individuo posea, la coordinación de todas estas facultades perceptivas y sensitivas entre sí y en relación con el ambiente; la expresión de sentimientos en forma comunicable; la expresión en forma comunicable de modos de experiencia mental inconscientes y la expresión adecuada del pensamiento (López, 2006).

En las lecturas que Cizek escribió a los maestros, cuentan lo apasionado que era por el arte infantil, afirmando que el arte infantil era sagrado. Si el arte era destruido, los valores externos de los niños eran destruidos. Si estos valores se cubren por capas extrañas, el crecimiento natural del niño se hace imposible. La tarea era permitir que el niño crezca naturalmente pero no arbitrariamente (Viola, 1942, citado en Waller, 1991). Esta creencia fue

un resultado del trabajo de Stanley Hall (1878, citado en Waller, 1991), psicólogo de la Universidad de Harvard, donde avanzaba el concepto desarrollado por Rousseau, continuado por Pestalozzi y Froebel. La mente del niño era cualitativamente diferente a la del adulto y el rol del maestro era facilitar el desarrollo natural (Hall, 1878, citado en Waller, 1991).

El arte era la forma de desarrollar un ser humano creativo, sentimental, pensativo y visionario en su desarrollo lógico de las ideas del temprano siglo XIX de John Dewey. Un ideal situado por el periodo de guerra y post guerra, donde los niños por lo menos podrían tener algo de libertad (Waller, 1991).

Para Dewey, Cizek y Hall era importante que los niños empiecen a realizar imágenes en las clases de arte y no el de copiar, pegar y realizar tareas artísticas determinadas o dirigidas. Se ponía énfasis en otros aspectos haciendo conciencia de lo que se estaba enseñando, considerando la enseñanza del arte no dirigido en el hacer artístico. Si bien esta enseñanza estaba idealizada, se realizaron exposiciones por estos artistas, que ofrecían una expresión del arte infantil con esta propuesta (Waller, 1991).

Eisner (1972), consideró los elementos de Hall para dar un profundo significado a la educación artística y propuso utilizar un currículo que llegue a las necesidades del niño, más que las de los maestros. Así fue como se inició un movimiento en Estados Unidos de Norte América que tuvo como objetivo que el arte figurara en al ámbito educativo como una disciplina. Este movimiento fue conocido como DBAE, La Educación Artística como Disciplina. La idea de la DBAE era hacer un ligado de la expresión del yo de la persona a través del arte. Defendiendo la inclusión de todos los aspectos que ocurren en el fenómeno artístico. Considerando al arte, una manera didáctica y estructurada de lo que la comunidad

artística determina con su actividad. Estos nuevos enfoques han sido el modelo para una autoexpresión creativa hacia el futuro en la educación artística (López, 2006).

Eisner (1995), promueve que el valor principal de las artes en la educación reside en proporcionar un conocimiento del mundo, hacer una aportación única a la experiencia individual. Las artes visuales remiten a un aspecto de la conciencia humana que ningún otro campo aborda; la contemplación estética de la forma visual. Las demás artes remiten a otras modalidades sensoriales, mientras que las ciencias y las artes prácticas siguen teniendo otros fines. Las artes visuales proporcionan a nuestra percepción una fórmula para esencializar la vida y a menudo también para valorarla.

Enseñanza centrada en el niño

La educación centrada en el niño ha sido una base importante en la educación de la primera infancia (Morrison, 2005). Según Froebel, los niños poseen ideas y capacidades innatas que deben ser desarrolladas (Kirkpatrick, 2008). Gracias a esta enseñanza, la sociedad está más volcada a lograr niños saludables con una vida sana. Las prácticas pedagógicas han demostrado lo que los niños pueden hacer y que los niños tomen decisiones sobre lo que van a aprender y cómo lo quieren hacer (Morrison, 2005).

Todos los grandes educadores han creído en la bondad básica de todos los niños. El maestro es quien va a ofrecerle el entorno para que esta bondad se manifieste; es lo que nos han transmitido a través de los años Lutero, Comenius, Pestalozzi, Froebel, Montessori y Dewey. Debemos hacer bien nuestro trabajo como educadores, preocupándonos por aquellos para los que hemos sido llamados a servir. Esto, en realidad, es la esencia de la educación centrada en el niño (Morrison, 2005).

Celestin Freinet, (1972, citado en Gervilla, 2006) afirma que el niño adquiere medios de expresión como las herramientas de su aprendizaje en la espontaneidad de sus vivencias que luego forjarán su personalidad. Se debe promover la acción vívida, compartida e interiorizada en el niño, que vive en, con y por su cuerpo. Un cuerpo que puede sentir, actuar, interpretar y expresar (Balces y Muñoz ,1981 citado en Gervilla, 2006). La necesidad es involucrar al niño en su propio proceso de aprendizaje basado en su vida, momentos, edades y ambiente. Un lugar que le permita pensar, adquirir conocimientos, desarrollar actitudes, integrar esquemas de valores e ideales consiguiendo destrezas y habilidades específicas (Sánchez, 1988 citado en Gervilla, 2006).

La experiencia del niño es adquirida con la práctica diaria, con el contacto con el medio ambiente en salidas de campo y visitas de localidades. Las vivencias son fenómenos síquicos que el niño experimenta en una situación determinada, siendo él el elemento constitutivo de la situación. Esta vivencia se interioriza en el niño que experimentó la situación, contribuyendo a formar su carácter y su personalidad. Se pretende proporcionar al niño de muchas y buenas vivencias (Gervilla, 2006).

El método centrado en el niño parte de la premisa de que la educación debería ser adaptada por completo al modo en que los niños piensan y sienten. Sólo debe enseñarse aquello que sea apropiado para cada etapa del desarrollo del niño, así lo podrá asimilar correcta y completamente. Todos los esfuerzos de la enseñanza y la educación deben estar centrados en el niño. La idea antropológica del desarrollo es que éste sea controlado internamente por el niño sin ser influido por nada ni nadie. El avance está controlado con un crecimiento orgánico. Así cada etapa del desarrollo del niño tiene que vivirse por entero y sin

impedimentos. Lo que se debería enseñar a los niños tiene que ser de acuerdo con sus necesidades, modo de vida, temas o factores ambientales en el transcurso del año y lo que les agrade o desagrade de su entorno. Guiar a los niños hacia lo que les interesa es un método de enseñanza comprensivo adaptado a lo que ellos pueden ver y sentir. El niño es libre de elegir el tema del que se va a ocupar, determinando el lugar y tiempo que necesite. La tarea del profesor es proteger al niño contra las influencias prematuras del exterior para que se pueda desarrollar a través de la actividad espontánea. Dentro de esta teoría se destaca el carácter autónomo que se da en la escuela (Revista de educación numero 123).

Los Dewey veían a la escuela como una comunidad de aprendizaje que estimulaba tanto el desarrollo individual como la cooperación comunitaria a través de las actividades de grupo. La educación centrada en el niño estaba preocupada en liberar al niño de las fuerzas sociales y psicológicas que según se creía, limitaban su desarrollo personal. La idea era lograr la transformación individual del niño, el triunfo en la expresión personal, tanto en la educación como en el arte (Cremin, 1964 citado en Efland, 2002).

Para comprender el sentido de las escuelas centradas en el niño, hay que comprender los esfuerzos del artista creativo por romper la gruesa capa de imitación, superficialidad y mercantilismo que han aprisionado las artes durante los tres primeros siglos del industrialismo. Se declara que se está descubriendo al artista que hay en el niño que todos llevamos dentro, y que se le está quitando la mordaza de la represión para que éste pueda realizarse de forma completa (Regg y Shumaker, 1928 citado en Efland, 2002).

Enseñanza artística y educación infantil

La idea de lograr la unión entre el arte y la educación infantil estuvo en los estudios y proyectos realizados en una escuela Italiana dirigida por Loris Malaguzzi. Este método de enseñanza es aplicado en Reggio Emilia, sobre la base de La Pedagogía de la Transgresión. Malaguzzi dedicó toda su vida a la construcción de una experiencia educativa de calidad. Parte de la escucha atenta, el respeto y el reconocimiento del potencial de los niños, en donde ellos pueden ser educados en contextos pensados y contruidos para sus necesidades y capacidades. Malaguzzi presenta dos constantes propósitos: desarrollar proyectos y tener confianza en el futuro. Esta pedagogía lucha contra la rutina y el aburrimiento permitiendo la transformación de las ideas imaginarias en posibles realidades (Hoyuelos, 2004).

Esta pedagogía está dirigida a niños, en una educación basada en relaciones de éstos con niños, con familias, con maestros, con la sociedad y con el ambiente. Todo ello genera que se cambie el sistema en donde el niño se desenvuelve, siendo él el productor de una cultura, de valores y de derechos. Los que apoyan al niño son los maestros, para que él siga investigando y explorando durante su crecimiento. Los niños son capaces y competentes para representar ideas y sentimientos mediante sus cien lenguajes de expresión, cognición y comunicación en proyectos de larga duración propuestos en este lugar y sin una instrucción dirigida (Pope, 2002).

Las características esenciales y distintivas de Reggio Emilia explicadas por Gandini (2008) son sobre la imagen que tiene el niño de sí mismo. El niño se encuentra preparado para aprender con su propio potencial, curiosidad, interés en relacionarse y en construir su propio aprendizaje en un ambiente adecuado. Los niños deben ser considerados como ciudadanos activos, con derechos, miembros contribuyentes junto con su familia y su comunidad. Los

niños con necesidades especiales o diferentes, por no llamarlos discapacitados, también tienen la prioridad de pertenecer a un centro de educación inicial o escuela preescolar.

Una característica Reggiana enfatiza las relaciones e interacciones de los niños dentro de un sistema (Gandini, 2008). La educación tiene que centrarse en cada niño sin aislarlo. El niño es visto en relación con la familia, con otros niños, con los maestros, con el ambiente escolar, con la comunidad y la sociedad. Cada escuela en Reggio tiene un sistema propio en el cual todas estas relaciones se encuentran interconectadas mutuamente, activadas y apoyadas mediante eventos artísticos.

Lo que distingue a las escuelas Reggio es el importante papel de los padres como componente esencial del programa. Éstos participan activamente en la experiencia del aprendizaje de sus hijos, en el cual son compañeros co-responsables de ellos. Su cooperación, de varias y variadas maneras es esperada y apoyada por la escuela; ésta potencializa el bienestar de todos los niños en el programa (Gandini 2008).

Otra característica de Reggio es concebir la escuela como un espacio o ambiente amable. Los centros de educación inicial y escuelas preescolares transmiten muchos mensajes. El principal es que el ambiente debe tener calidad y poder educativo. El diseño de cada espacio físico fomenta encuentros de comunicación y relaciones. Un lugar para que los niños aprendan mucho de los intercambios y negociaciones que tienen con sus compañeros. Los maestros organizan estos espacios que apoyan el encuentro de los niños en grupos pequeños (Edwards, 1994).

En las escuelas Reggianas es el rol del maestro como compañero del aprendizaje de los niños (Edwards, 1994). Esta relación maestro vs. niño, habla de una imagen fuerte del niño

que tiene que corresponder una imagen fuerte del maestro. Los maestros no son niñeras protectoras que enseñan habilidades básicas, sino que son vistos como aprendices junto con los niños. Los maestros son apoyados y valorados por sus experiencias, ideas y se los considera auténticos investigadores. La cooperación en toda la escuela es el medio poderoso para trabajar en equipo logrando los objetivos complejos que se proponen. Estas escuelas no cuentan con un currículo preestablecido, más bien constituyen una invitación a seguir aprendiendo e ir desarrollando el currículum continuamente.

Los maestros preparan el ambiente rico en materiales y posibilidades, observan y escuchan a los niños para saber cómo proceder con su trabajo. Con lo que escucharon y observaron se convertirán en un recurso más para los niños. Ellos hacen preguntas para descubrir las ideas, hipótesis y teorías de los niños. Los maestros ven así el aprendizaje como un progreso en espiral, del que son parte de este proceso. Después de esta observación, los maestros comparan, discuten e interpretan junto con otros maestros sus observaciones registradas en diferentes formas para dejar un rastro de lo que han podido ver. Ellos usan sus interpretaciones y discusiones para tomar decisiones que comparten con los niños (Edwards, 1994).

Gandini (2008) pone énfasis en la importancia de documentar estos procesos. Las transcripciones de los comentarios, discusiones de los niños, fotografías de sus actividades y representaciones de sus pensamientos y aprendizajes, deben ser cuidadosamente recogidos y estudiados por los maestros. Estos documentos tienen diferentes funciones, tanto para maestros, para padres e incluso para la escuela. A los maestros les servirá principalmente como hipótesis acerca de la dirección que tomará el trabajo y las experiencias con los niños,

así como para entender mejor a los niños y evaluar su trabajo calorando el esfuerzo de cada niño. Una vez que estos documentos sean organizados y exhibidos, ayudarán a los padres a estar conscientes de las experiencias de sus hijos. Para la escuela, los trabajos servirán para formar un archivo histórico y por ende, como materia para investigación.

Un atelierista y atelier, el artista y su taller, apoyan el encuentro de los niños y el ambiente. Este maestro artista que está preparado en las artes visuales y demás artes, trabaja cerca a los otros maestros y niños de la escuela. Este maestro es llamado atelierista, trabaja en un taller especial o estudio llamado atelier. En el taller hay una gran variedad de herramientas y recursos materiales incluyendo la documentación de proyectos y experiencias pasadas. El trabajo realizado con materiales diferentes está siempre visible, pues para los educadores de Reggio, es indispensable para toda la expresión cognitiva y simbólica involucrada en el proceso de aprendizaje, que los niños usen diferentes medios. Todo material y trabajo que resulte después en el taller, se expondrá en los demás espacios para que los niños aprendan con maestros y maestros artistas vinculados de diferentes maneras (Edwards, 1994).

Por último en este ambiente, los materiales que se ofrecen permiten a los niños a la creación de proyectos, los que proveen la narrativa y la estructura de las experiencias del aprendizaje de los niños y los maestros. Están basados en la convicción de que aprender haciendo es importante. Las discusiones generadas en esos grupos, las ideas y experiencias son esenciales para obtener un mejor rendimiento para aprender. Estos proyectos pueden comenzar por un hecho del que niños y maestros hayan sido testigos; o por una idea o problema planteado por uno o más niños; o de una experiencia iniciada por los maestros.

Estos proyectos pueden desarrollarse durante pocos días o dentro de varios meses (Gandini, 2008).

Según Gardner (2004), estas escuelas que cuidan a niños de cero a cinco años son bellas de contemplar y contienen un exquisito sentido del espacio y de los materiales. Pedagogos, maestros y artistas poseen oportunidades de desarrollo profesional alrededor de las familias pertenecientes y la comunidad que les rodea. Las ideas y las prácticas que se desarrollan son el aprendizaje en grupos en los niños, documentación del proceso, proyectos a largo plazo, participación familiar e integración en la comunidad. Innovaciones genuinas que siguen adelante hasta hoy. Pero lo más importante es la inspirada concepción de la infancia. Esta manera de verla es activa, implicada, exploradora de nuevas personalidades, capaz de continuar con temas durante semanas, capaz de trabajar junto a los mismos y con adultos. Se alegra de la oportunidad de expresarse en muchos lenguajes y de crear nuevos, de aprender y entrar en esos modos de expresión que están modelados por sus compañeros.

Enseñanza e importancia del juego en los niños

Una vez analizada la importancia de la educación centrada en el niño y la importancia del arte en la infancia, cabe mencionar al juego como parte de este proceso que acompaña al niño en su educación inicial. El juego para los niños y las niñas es una fuente de enseñanza indispensable e insustituible. En él se expresan sus posibilidades y se encuentran a sí mismos liberando tensiones y canalizando conflictos (Ferreni & Román, 1997). Adelante conoceremos los puntos de vista de algunos psicólogos y pedagogos que explican el desarrollo y la importancia del juego en el crecimiento y desarrollo en la infancia.

La comprensión de la naturaleza del juego infantil de Freud.

Para comprender la importante naturaleza del juego infantil, Freud analiza, sin crear una teoría sobre él, según el principio del placer en el niño. El juego es fundamentalmente actividad simbólica en la medida en que el niño repite situaciones que ha vivido en la realidad. El juego es un instrumento de elaboración de experiencias traumáticas mediante la repetición simbólica. En la ficción del juego del niño, aparece el simbolismo que es el contenido de los símbolos reprimidos del inconsciente. El niño no sólo juega a lo que es placentero sino que repite situaciones dolorosas para aliviar su Yo. Los niños repiten en sus juegos todo aquello que en la vida les ha causado una intensa impresión, expresando con su propia energía la situación en la que ellos se hacen dueños. El niño elabora lo que ha sufrido pasivamente y al repetirlo simbólicamente maneja en el juego activamente la situación que ha sufrido de una forma pasiva. El juego es una fuente de placer. El hecho de que el niño repita como juego un suceso penoso para él, analiza las estrechas relaciones entre la repetición y el placer. La ansiedad del niño en la infancia es muy intensa. Esta ansiedad es la que pone en movimiento su repetición, mecanismo y dinamismo de la transferencia al impulso de jugar. La compulsión a la repetición debe atribuirse a lo reprimido inconsciente del niño (Garaigordobil, 2008).

Adicionalmente, el juego es la realización de los deseos del niño. El mundo lúdico representa un espacio mental donde los objetos interactúan descargando impulsos que en la relación objetal directa sería imposible. Las diversas situaciones que ofrecen los juegos a los niños, ayudan a su expresión de sentimientos. La elaboración del juego por el mecanismo de simbolización y por el de la compulsión a la repetición, plantean el valor terapéutico del juego. Todo juego infantil se halla bajo la influencia del deseo dominante en esta edad de ser como los grandes y poder hacer lo de los mayores. Freud elaboró nuevas y profundas formulaciones

sobre porqué juega el niño y su valor en el desarrollo de la personalidad, estimulando el psicoanálisis infantil mediante el juego (Garaigordobil, 2008).

La perspectiva de Vygotsky en la investigación del juego infantil.

La teoría del desarrollo cultural o histórico de Vygotsky explica los procesos del habla, la memoria lógica, el pensamiento conceptual, la atención activa y el recuerdo voluntario. Según esta teoría, la actividad que comparten dos personas se interioriza y sirve para organizar la conducta del niño. Vygotsky excluye de su teoría, la intervención de la naturaleza y del instinto del juego. Su interés por la psicología del juego se debe por un lado a las investigaciones de la psicología del arte, y por otro lado al estudio del problema del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. La especialidad de la actividad lúdica hay que buscarla en el origen, desarrollo y la evolución de la función simbólica, dentro del contexto sociocultural e histórico en el que el niño crece (Garaigordobil, 2006).

Para Vygotsky y el juego aparece a los 3 años cuando el niño es capaz de aprender a actuar en una situación cognoscible o mental, basándose en motivaciones, impulsos interiores y no en impulsos o motivaciones provenientes de las cosas. A partir de los 3 años la razón por la que el niño juega es entendida como una realización imaginaria ilusoria de deseos irrealizables. El juego surge entonces cuando aparecen tendencias que no se cristalizan en el acto y se conserva la tendencia de la primera niñez a ver satisfechos sus deseos. Lo esencial del juego es la actuación de los deseos por los afectos generalizados (Garaigordobil, 2006).

El condicionamiento social de Vygotsky, juega un importante papel en el desarrollo cognitivo del individuo. Lo esencial del juego es la actuación de los deseos por los afectos generalizados, motivaciones y necesidades. Esto quiere decir que el niño juega a lo que más

quiere, porque el juego esta ligado al placer y a hacer lo que uno quiere y como quiere. Las reglas que él se impone, la autolimitación y autodeterminación interiores son de un placer máximo. Por esto el juego es la escuela del autodomínio, de voluntad y de moral. El juego es un desencadenante en el desarrollo del niño. En el juego el niño esta siempre por encima de su edad y por encima de su comportamiento cotidiano. Esta tendencia del desarrollo eleva y crea zonas evolutivas superiores. Tras el juego están los cambios de necesidades, los cambios de conciencia de carácter general y nuevas categorías de actitud ante la realidad. La relación entre juego y desarrollo para Vygotsky puede parangonarse a la relación entre instrucción y desarrollo. El juego es fuente de desarrollo y crea áreas de desarrollo potencial (Garaigordobil, 2006). Además, el juego tiene trascendencia en la socialización y preparación profesional, puesto que ayuda al niño a prepararse para actividades futuras especialmente de carácter social. El niño ve las actividades de los adultos que le rodean, los imita y las transforma en el juego, el cual adquiere carácter social fundamental y pasa a la escuela de su futuro desarrollo social.

En el juego el niño toma consciencia de sí mismo y de su conocimiento. En la base del juego está la libertad, en la autolimitación y autodeterminación interna. En el juego se toma conciencia del “yo”, conciencia del pensamiento, y del “yo quiero” (Garaigordobil, 2006).

El niño que juega aprende a actuar en una situación mental basándose en motivaciones e impulsos interiores y no en impulsos y motivaciones provenientes de las cosas. Así, éste actúa con independencia de lo que ve. La acción es una situación que no se ve, se piensa. En el juego el niño produce la diferencia entre lo semántico de las ideas y lo visual de las cosas o de los objetos (Garaigordobil, 2006).

Vygotsky plantea que la imaginación nace por el juego, y que antes del juego no la hay. La imaginación constituye esa nueva formación que falta en la conciencia del niño de la primera infancia. Como todas las funciones de la consciencia, ésta aparece de la acción. Así, para él, el desarrollo de la imaginación creativa, es una función mental superior (Garaigordobil, 2006).

La síntesis del Yo de Erikson en el juego infantil.

Garaigordobil, (2005) explica el psicoanálisis culturalista de Erikson respecto del juego infantil del niño. Una de las funciones del juego es alucinar en un dominio del “Yo” en el niño, por medio del cual intentan sincronizar procesos corporales y sociales de él. El niño practica situaciones que oscilan entre la fantasía y la realidad, buscando recreación y autocuración. El niño juega a hacer algo que en realidad le hicieron a él, activando lo sufrido de forma pasiva. Lo mismo sucede cuando obtiene placer jugando a construir y destruir.

Erikson explica que el juego del niño constituye la capacidad humana de manejar la experiencia mediante la creación de situaciones modelo y también para dominar la realidad mediante el experimento y el planteamiento. Al reconstruir una situación modelo, compensa sus fracasos y fortalece sus esperanzas, anticipando el futuro bajo el punto de vista de un pasado corregido y compartido (Garaigordobil, 2005).

El trabajo de Erikson analiza diversas situaciones del juego. Los juegos de manos, de saltar, de trepar, etc., enseñan al niño la sensación de gravedad y la percepción de su cuerpo. Estos proporcionan la sensación de libertad. Al considerar el tiempo, el momento de retozar o de holgazanear, el niño libera su tiranía, el juego desaparece y da preferencia a juegos deportivos competitivos. En lo que se refiere a la realidad social, el niño juega dramatizando

la posibilidad de ser lo que en la vida no puede o no desea ser o hacer. Estas situaciones de juego para Erikson también son un espacio de libertad, en donde el Yo del niño puede sentirse superior a las limitaciones del espacio y tiempo y al carácter definitivo de su realidad social (Garaigordobil, 2005).

Erikson describe que existen tres esferas en el juego infantil. El juego autocósmico o autoesfera que se centra en el propio cuerpo del niño, es aquella por la cual éste explora mediante la repetición de percepciones sensoriales, sensaciones kinestésicas, vocalizaciones, etc, incluyendo incluso a las personas y a objetos cercanos y accesibles a él. La siguiente es la microsfera, en la que ya aparecen los juguetes susceptibles de manipulación. Es el primer contacto con el mundo de las cosas que tienen sus propias leyes. Este mundo es un puerto que el niño establece para volver a él cuando su Yo necesita reparaciones. Según Erikson, en esta fase el juego tiene un valor terapéutico porque cura los aspectos lastimados del Yo en el niño, permitiéndole regresar a la autoesfera en donde ya puede interactuar con el mundo compartido por los otros (Garaigordobil, 2005).

Así, Erikson considera que el juego, además de ser un instrumento de diagnóstico, es una forma autocurativa natural de la infancia. Revela la forma en que el niño experimenta y estructura su mundo y funciona dentro de él. Es una actividad terapéutica por excelencia que permite al niño ayudarse a sí mismo de manera natural. Gracias a él, el niño juega e informa cuestiones que él ni siquiera puede aun verbalizar (Garaigordobil, 2005).

Teoría de Piaget sobre investigación del juego infantil.

Piaget estudia la psicología del juego infantil como parte orgánica de su Teoría del Desarrollo Intelectual, planteando que la inteligencia es una forma de adaptación del entorno.

Así para él, el juego es básicamente una relación entre el niño y el entorno, un modo de conocerlo, de aceptarlo, de modificarlo y de construirlo. El juego para Piaget es pura asimilación, que cambia la información conforme a las exigencias del individuo. El niño relaciona lo que capta con sus experiencias previas y lo adapta a sus necesidades. Lo determinante del juego para Piaget es el momento de la asimilación, el equilibrio variable entre lo real y el Yo que marca el proceso evolutivo de la inteligencia (Garaigordobil, 2005).

Este psicólogo propone una clasificación fundamentada en la estructura del juego que sigue la evolución genética de los procesos cognoscitivos y las estructuras del pensamiento del niño. Según la estructura del pensamiento en cada etapa del desarrollo, durante su juego, el niño asimila la realidad en la que está involucrado. Piaget describe a estas etapas como desarrollo sensoriomotriz, desarrollo preoperacional y desarrollo de operaciones concretas.

El período del desarrollo sensoriomotriz es el que va de cero a dos años. La estructura del pensamiento es solamente de acción, donde ésta es la base de la interacción con el medio durante el juego. El período de desarrollo preoperacional, de los dos años a los seis años de edad, el pensamiento es representativo. La interacción utiliza los nuevos recursos simbólicos en donde el pensamiento es mágico y no se basa en la realidad o la experiencia. Aquí los juegos son puramente simbólicos y pueden ser individuales o colectivos.

En el último período del desarrollo, el de las operaciones concretas, de los seis a los doce años, el pensamiento cambia: es más reflexivo y razonado. Los problemas de las relaciones perceptibles o concretas entre los objetos se resuelven mediante el uso de la lógica. El juego aquí ya tiene reglas (Garaigordobil, 2005).

Los procesos que tienen los niños deben ser respetados según sus deseos y necesidades. El deseo en el niño es jugar y su necesidad es expresarse. Se puede ver que el niño, para lograr un aprendizaje significativo, necesita jugar y así expresarse y asimilar lo que va viviendo. Esta es la importancia de generar momentos de juego y expresión, que puede desarrollarse en un ambiente lleno de recursos para generar arte, promoviendo así los deseos más intensos de los niños, que marcarán para su vida (Garaigordobil, 2005).

Capítulo 3

Metodología

Diseño de la Investigación

La metodología utilizada en esta tesis fue de enfoque cualitativo y el diseño fue un estudio de caso exploratorio descriptivo y explicativo. El estudio de caso va de la mano con la investigación cualitativa en las investigaciones educativas, siendo una investigación empírica que estudia un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto real, en las que los límites entre el fenómeno y el contexto no son claramente visibles, y en las que se utilizan distintas fuentes de evidencia (Yin, 1994).

El propósito de este estudio, fue un caso exploratorio específico, según Mc Kernan, 1999, orientado al proceso de los participantes más que al producto de sus trabajos. Fue rico en descripciones, interpretaciones, explicaciones y narraciones. Se trabajó más para la comprensión que para la medición, predicción y control científico del entorno, las personas y las acciones. Si bien, no fue simplemente un registro cronológico de acontecimientos y acciones, fue una enumeración de hechos, que se deberán ser analizados profundamente para ser interpretados y explicados.

El estudio usó un enfoque cualitativo basada en el uso de las opiniones y vivencias de cada individuo; entrevistado y participante. El significado y justificación de este estudio fue para brindar y complementar el ambiente del centro infantil Casa Emmi Pikler en el área de proyectos artísticos bajo la enseñanza no directiva, con una propuesta que contribuirá a la práctica basada en las escuelas artísticas Italianas de Reggio Emilia.

Sitio de investigación.

El lugar para el estudio fue el Centro Infantil Casa Emmi Pikler, sitio al cual la investigadora asistió con su hija. La directora de este Centro Infantil, Katharina Beker deseó implementar y mejorar los ambientes de la institución. Gracias a esta voluntad, y al hecho de que la investigadora tiene experiencia en los ámbitos arquitectónicos y artísticos, se presentaron propuestas novedosas y alternativas para los ambientes del lugar.

Primero se realizó un muestreo en el lugar del ambiente y grupo de personas para determinar cómo se realizó la investigación. El Centro Infantil ofrece varias actividades para niños y por petición de la Directora, se decidió realizar la investigación en el espacio de los niños de 3 a 5 años. Así, la investigadora pudo comenzar a realizar sus visitas de observación para entender la filosofía, pedagogía y metodología del lugar.

Descripción del lugar.

El lugar escogido para la investigación de esta tesis está localizado en el Centro Infantil Casa Emmi Pikler en Tumbaco, Ecuador.



Figura 2. Mapa de ubicación del sitio de la investigación

En la figura 2 se dibuja el mapa de ubicación para llegar a la Casa Emmi Pikler. circulando por la Avenida Interoceánica en sentido Quito-Tumbaco se encuentra a mano derecha el primer semáforo de Tumbaco, la calle Juan Montalvo. El Centro Infantil se encuentra a cien metros de los Almacenes Santa María, en la mencionada calle secundaria.

La Casa Emmi Pikler ofreció el cuidado de niños y niñas en el desarrollo autónomo de sus propias capacidades, en un ambiente adecuado para ellos. Posee ambientes destinados para cada nivel de desarrollo de los niños. Su filosofía de dar mayor importancia y respeto al niño, se verifica en todos los ámbitos: desde la infraestructura que está al alcance y altura del niño, hasta las teorías, técnicas de desarrollo y motivación personal utilizadas.

La Casa Emmi está distribuida en tres partes de la propiedad. En la primera parte se desarrollaron los Talleres, en donde asistieron los niños de 6 meses a 3 años de edad con sus padres 1 vez por semana. Luego estuvo, la Guardería que brinda tres espacios destinados para el cuidado del niño sin la compañía de sus padres. A ella asistieron los niños de 2 años y medio hasta 3 años. Los horarios de atención fueron desde 8 de la mañana hasta las 12 del medio día. La última parte es la más grande y estuvo destinada al Jardín-Kinder. Aquí asistieron los niños de 3 a 5 años de 8 a 12 y 45 de la tarde. Este tercer lugar es aquel en donde se realizó la investigación de esta tesis.

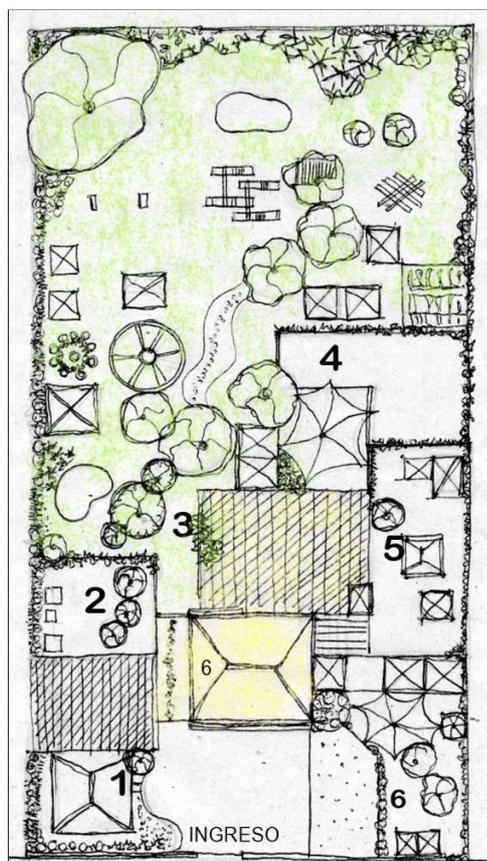


Figura 3. Plano de implantación del Centro infantil Casa Emmi Pikler

En la figura 3 se explica el mapa de implantación de la Casa Emmi Pikler. Enumerados están los espacios que forman parte del lugar. Luego de ingresar, el numeral 1 estuvo la Administración; más adelante en el 2 estuvo la Guardería, en el 3 el Jardín-Kinder, en el 4 un lugar separado para Talleres, en el 5 y 6 la Guardería para niños mas pequeños. Todos estos espacios estuvieron acompañados por la vegetación que brinda sombra y comodidad.

El área del jardín contó con ambientes para el desarrollo del juego no dirigido y libre, en espacios pequeños y cómodos para los niños. El niño llegó, se instaló en el lugar y pudo escoger a dónde dirigirse para ir a jugar. Hay un calendario de actividades para cada día de la

semana que dura una hora aproximadamente. En este mismo lugar, los niños tienen la posibilidad, si lo desean, de asistir a la lectura de cuentos, realización de proyectos artísticos, música, panadería y visitas externas. Estas actividades se realizaron en un espacio específico y con materiales adecuados para los ellos.

El área del Jardín es el espacio más amplio del lugar y los ambientes fueron distribuidos en dos partes. Para llegar a cada ambiente hubo caminos de piedra, césped y árboles, respetando y acomodándose a la vegetación del lugar. El primer espacio de llegada fue exterior, con estructuras, juegos de madera y ambientes cubiertos. En este espacio se pudieron realizar labores de lavandería, piscina, carpintería, teatro, música, casa familiar, lugar de descanso y cuentos, para el juego de los niños. El área del comedor también estuvo en este lugar al aire libre, bajo un techo liviano, con bancas y mesas para niños; una pequeña lavandería para el aseo personal y una mesa para que se sirva la comida donde el niño puede acercarse a comer. Al lado del comedor estuvo el área de cambio con vestidores independientes, un espacio de ducha para los niños y alado casilleros para guardar maletas y loncheras.

Otro espacio que ofrece la Casa Emmi para el jardín-kinder fue interior, situado en una casa pequeña. Aquí estuvo la cocina, los baños y dos diferentes ambientes para el juego de los niños. El primer cuarto ofreció materiales para el juego de muñecas y cocina. El siguiente cuarto ofreció juegos y actividades con el uso de materiales concretos Montessori, costura, espacio de revistas, álbumes de fotos, juegos de madera, y un área artesanal o artística con materiales de arte para la realización de proyectos. En ésta área se realizó la investigación y observación de la Tesis y fue llamada espacio artístico.

El espacio artístico tuvo dos ambientes aptos para el uso de los niños que estuvo abierto a cualquier momento y deseo de los niños. Los lunes, a la hora del “el proyecto”, la actividad asignada para ese día, el ambiente se acomodó en un lugar de trabajo y creación artística para los niños. Este ambiente tuvo mesas, bancos para cada niño y niña. A su alrededor hubo estantes llenos de materiales para trabajar con papel, tijeras, goma, colores, marcadores, crayones, materiales naturales como hojas, palos, cajas de cartón, etc. Todos ordenados y libres para el uso del niño cuando él lo quisiera.

Junto a éste espacio hay un segundo espacio exterior pequeño, que cuenta con materiales que necesitaron agua. Aquí estuvieron los caballetes con pinceles, brochas y un lavabo para trabajar con material que utiliza temperas. En esta área los niños pudieron pintar en papeles más grandes y cómodos, sobre los caballetes.

En el día en que se hizo “ el proyecto”, los niños fueron llamados por la maestra acompañante a participar de este momento. Ella elaboró y preparó de antemano un proyecto para realizar con los niños. El proyecto ofreció a los niños materiales y actividades distintas a las diarias. Esta actividad no tuvo una duración fija, demoró el tiempo que necesitó el niño. Al terminar los proyectos, la maestra ayudó nombrándolos y luego entregándolos al final del día para que los lleven a sus casas si lo deseaban.



Figura 4. mapa descriptivo del espacio artístico donde se realizó la investigación

En la figura 4 se encuentra dibujada la casa donde estuvo ubicado el espacio artístico para la investigación de esta tesis. En el numeral 1 estuvo el Espacio artístico, en el 2 el Baño, el 3 estuvo la Cocina, en el 4 la Bodega, en el 5 un cuarto de juego con el ingreso y el 6 la Guardería de los pequeños.

Participantes.

Fueron veintisiete los participantes involucrados en esta investigación, especialmente en el área de actividades artísticas. Estos niños de tres a cinco años que asistieron regularmente al jardín-kinder de la Casa Emmi, provienen de diferentes orígenes socio-económicos. Asistieron doce niñas y quince niños en los siete meses de investigación.

Las maestras acompañantes encargadas del espacio, fueron las siguientes integrantes de la participación de este encuentro. Esas cuatro mujeres, quienes proporcionaron la comodidad y el cuidado en la realización de los trabajos a la hora de “el proyecto”. Fueron incluidas en la observación y pudieron ser entrevistadas para dialogar y aclarar cualquier tema que sirvió para explicar los procesos que desarrolla el niño a la hora de “el proyecto”. Las

maestras se turnaron para estar en el espacio artístico y sólo durante “el proyecto” tuvieron la ayuda de una asistente.

Por último, fueron tomados en cuenta los padres de familia de los niños. Se les informó sobre la realización de la investigación de tesis y se les explicó y entregó una carta de autorización que firmaron para que sus hijos participen en ella. Originalmente, estaba planificada realizar a los padres una encuesta sobre su interés y preocupación en los procesos artísticos de sus hijos, aunque lastimosamente estas encuestas no se llevaron a cabo.

Estrategias de recolección de datos

Para las estrategias de recolección, se esperó a que la Institución y los padres de familia dieran su consentimiento para que se visite, documente y fotografe en el ambiente de actividades artísticas, los procesos y productos realizados por los niños durante su hora de “el proyecto”. Luego de tener esta aceptación se propuso realizar dos métodos de recolección de datos.

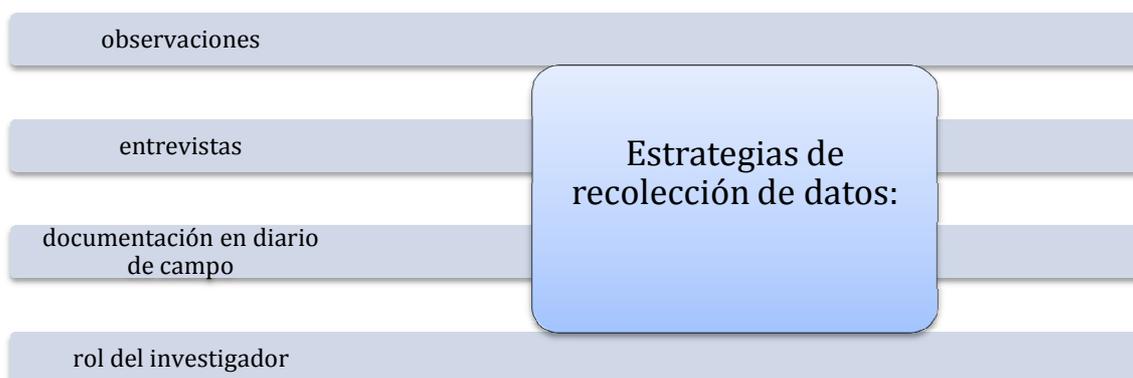


Figura 5. Cuadro de Estrategias de Recolección de Datos

En la figura 5 se explican las fases de la recolección de datos que fueron realizadas. Primero se realizaron observaciones, luego entrevistas a los participantes y luego se documentaron en un diario de campo. La investigadora pudo realizarlas cronológicamente.

Observaciones.

Primero se realizaron observaciones que fueron documentadas en un diario sobre los procesos y productos obtenidos de los proyectos realizados por los niños. Las observaciones pretendieron comprender cómo los niños se desarrollaron en el espacio. Las actividades realizadas por los niños fueron observadas de tal forma que se evitó interrumpir su trabajo artístico. Se tomó en cuenta como proceso, la actitud de los niños al entrar y salir del espacio y al desarrollar sus proyectos. También se puso atención en la actitud y la expresión que tuvieron en el ambiente compartido con sus compañeros durante sus proyectos, analizando incluso diálogos e interacciones.

Se llevaron a cabo 20 observaciones en un período de seis meses. Éstas se realizaron de 9 de la mañana a 12 y 30 de la tarde los días Lunes de cada semana. Primero se realizaron unas observaciones de manera general describiendo el entorno de trabajo. Luego se ahondó en mas detalles, explicándose los procesos, actividades, roles con el ambiente, entre ellos y junto a sus maestras acompañantes.

Entrevistas.

Las entrevistas dirigidas a las maestras acompañantes fueron escritas y personales. Se llevaron a cabo a manera de conversación, algunas de corta duración y otras de hasta una hora aproximadamente y luego fueron transcritas. Inicialmente se tuvo la idea de realizar las entrevistas con grabación magnetofónica, pero lastimosamente no se pudo. Las entrevistas y

conversaciones se centraron principalmente en la propuesta de nuevos materiales y actividades para el espacio artístico. Para procurar organización y constancia, se utilizó una guía de preguntas respecto de: su rol, su participación en el ambiente de trabajo, en lugar de asignar o imponer un proyecto a los niños.

Finalizadas las entrevistas, se realizó el record y transcripción de las mismas que forman parte del diario de campo del investigador.

Diario de campo.

Las observaciones fueron documentadas durante siete meses. Todos los datos fueron recolectados en un diario de campo durante las visitas desde el comienzo y transcurso del día hasta el desarrollo y fin del proyecto. La investigadora pudo realizar anotaciones cortas y largas sobre lo que pasó en el ambiente, procesos, sensaciones, diálogos que se vieron en los niños. No olvidemos que un diario contiene escritos sobre las observaciones, sentimientos, actitudes, percepciones, reflexiones, hipótesis, análisis extensos y comentarios del observador. Incluso, este diario tuvo comentarios personales de la propio investigadora registrando los acontecimientos del momento. Estas anotaciones no tuvieron que ser un trabajo literario porque solamente fueron para uso de quien escribe (Hook, 1985, citado en McKernan, 1999).

Rol del investigador.

El rol de la investigadora, en la metodología de esta tesis, fue la de un participante observador durante los procesos artísticos que desarrollaron los niños de la Casa Emmi Pikler, durante un día a la semana. La investigadora, empleó varios métodos de investigación para asegurarse de los datos obtenidos mediante anotaciones, grabaciones y fotografías. Sin interferir en los procesos y el trabajo de los niños, la investigadora estuvo sentada realizando

anotaciones con respeto y silencio sobre lo que veía. Para no distraer a los niños con su presencia, fue necesario informar a algunos niños que llegaban al ambiente, respecto de la visita de la investigadora. Sin problemas, los niños se adaptaron a trabajar con las observaciones normalmente.

Con todos los datos del diario y las entrevistas, se pudo realizar una “triangulación” como propone Denzin (1970, citado por Mckernan, 1999, p. 90), para ver el caso desde diversos puntos de vista como en la figura 6. Así, se pudo relacionar los métodos con las perspectivas del estudio basado en las vivencias personales del maestro, el observador y el niño en su ambiente. El niño fue el centro importante que rigió esta investigación.

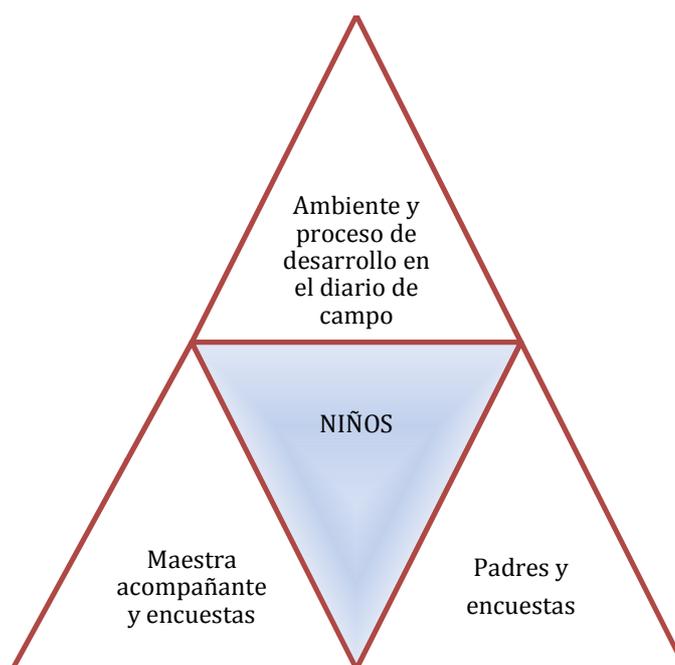


Figura 6. Cuadro de triangulación entre participantes del estudio

Propuesta y Procedimientos

La propuesta para esta investigación fue basada en la filosofía y técnicas artísticas utilizadas en Reggio Emilia, combinada con la enseñanza no directiva de un lugar ecuatoriano.

Se plantearon seguir los mismos procedimientos establecidos sobre los procesos y trabajos realizados por los maestros, niños, padres de familia y comunidad de Reggio, en la Casa Emmi Pikler de Tumbaco, Ecuador. La propuesta incluyó 6 temas:

Primero, la participación de padres de familia de los niños que asistieron a la Casa Emmi Pikler de Tumbaco. Se propuso que los padres puedan formar parte de los procesos de aprendizaje de sus hijos que asistieron al espacio artístico. Para ello, se les invitó a participar en los procesos y proyectos artísticos que sus hijos realizaron durante la investigación. Para esos efectos, se les preguntó si les interesa o no tener la participación y si estaban dispuestos a formar parte de los proyectos. Así mismo, se llevaron a cabo encuestas a los maestros acompañantes que estuvieron a cargo del ambiente con el objetivo de conocer su criterio sobre cómo los padres pudieron ser parte de esta propuesta.

Segundo tema fue la realización de proyectos de larga duración para maestros y niños. Se quiso complementar los proyectos realizados en el ambiente artístico, aumentando su tiempo de duración. Esto implicaba una redistribución del tiempo empleado por los niños en la Casa Emmi, destinado mas de lo acostumbrado en el desarrollo de los proyectos. También se requería una diversificación de materiales, actividades y recursos naturales que se utilizarían. Con este nuevo proceso, se pretendió mejorar los desarrollos de aprendizajes en los niños y maestras del lugar.

Tercera propuesta intentaba lograr la documentación de diálogos y vivencias de los niños durante los proyectos artísticos. Mediante grabadoras y anotaciones, se documentaría los procesos y discusiones que surgieran durante la creación de los proyectos por partes de los niños . Adicionalmente, donde fuera posible, se tomarían fotografías de la dinámica, de los

proyectos de los niños para plasmar todo tipo de expresiones. Los proyectos terminados junto con las documentaciones hechas del proceso, serían recolectados para realizar exposiciones dirigidas a los padres de familia e incluso a la comunidad. Esto serviría para que se conozcan y entiendan los procesos que vivieron los niños en el jardín-kinder de la Casa Emmi.

El cuarto tema proponía realizar exposiciones de proyectos para la comunidad. Se propuso destinar un espacio para que los proyectos puedan estar a la vista de la comunidad y de los vecinos. El objetivo es que las exposiciones de los trabajos de los niños las puedan disfrutar todos quienes están alrededor de la Casa Emmi, por lo menos una vez a la semana. La exposición podría durar 3 horas, una vez por semana y estaría abierta al público que interesado.

Quinto tema sería ofrecer un nuevo espacio-taller con un maestro artista encargado. La creación de un espacio taller para utilizarlo exclusivamente para realizar trabajos artísticos, guiados por un artista especializado. En este lugar, se realizarían proyectos utilizando y mezclando otros materiales y herramientas bajo la ayuda de un experto. Este espacio podría complementarse con el otro que ya existe, utilizándose en éste otro tipo de materiales y contando con la ayuda de un especialista que pueda dar asistencia más técnica.

Finalmente el sexto tema ofrecía nuevas propuestas de materiales y actividades artísticas. Los materiales que utiliza Reggio Emilia en sus trabajos son mayormente reciclados. Ellos trabajan incluso con Remida, un lugar en donde se colecciona material olvidado para el reciclaje. Esta fue la petición primordial de la Casa Emmi, introducir nuevos materiales o actividades artísticas en el ambiente de arte del lugar con temas de reciclaje y conservación del ambiente, como utilizan en Reggio.

Para realizar toda esta propuesta con nuevas actividades basadas en la pedagogía de Reggio Emilia, se necesitó saber la opinión, experiencia y confirmación de la Directora y de las maestras acompañantes de la Casa Emmi. Cada propuesta se les envió organizadamente para su evaluación. Cuando éstas estuvieron aprobadas, se pudo comenzar a implementar en el lugar artístico y luego analizarlas con respecto a la investigación para ver si es posible efectuarla.

Fuentes y Recolección de Datos

La información vino principalmente del centro educativo en el que se realizó el estudio. La pedagogía utilizada estuvo basada en los libros, artículos en línea, experiencias en conferencias, talleres y reuniones ofrecidas por la Casa Emmi. La nueva propuesta vino para mejorar la educación preescolar a través de las corrientes artísticas modernas que llegaron al país. Los datos llegaron no solo de libros sino también mediante talleres y documentos publicados en el Internet de Europa, Latinoamérica y Ecuador.

La investigación se realizó con observaciones y recolección de datos en un diario. Este diario se llevó cada día que se realizó el proyecto, anotando todo lo que pasó desde que llegaron los niños hasta que terminó el día. Se tomaron anotaciones de todas las sensaciones, percepciones y objetivos que se realizaron en la hora del proyecto. Este ejercicio reforzó a reflexionar, describir y evaluar los encuentros que se fueron dando durante cada día de la observación. Se anotó la fecha, el tema del proyecto, cualquier dibujo o detalle del proceso visto, actitudes y expresiones de los niños, e incluso se pudieron recibir los trabajos de los niños que fueron ofrecidos al investigador de lo que realizaron en ese día (McKernan (1999)).

Cronograma de la recolección de datos

MES	ACTIVIDADES INVESTIGACION
ENERO	PRESENTACIÓN PROPUESTA EN EL JARDÍN CASA EMMI PIKLER.
FEBRERO	INICIACIÓN DE OBSERVACIONES POR PARTE DEL INVESTIGADOR EN LA CASA EMMI PIKLER
MARZO	CONTINUACIÓN DE OBSERVACIONES
ABRIL	CONTINUACIÓN DE OBSERVACIONES Y PREPARACIÓN DE PROPUESTA
MAYO	JUNTO CON OBSERVACIONES REALIZAR PROPUESTA
JUNIO	OBSERVACIONES Y PROPUESTA
JULIO	OBSERVACIONES Y PROPUESTA

Figura 7. Cronograma de actividades

En la figura 7 se puede ver un cronograma de actividades que se realizaron en los meses de la investigación. Se detallan los meses de enero a julio y una breve descripción de lo que sucedió.

Limitaciones del Estudio

Este trabajo se limitó solamente al estudio del centro infantil, Casa Emmi Pikler de Tumbaco, ubicado en Quito, Ecuador. Sus participantes fueron principalmente niños de 3 a 6 años de edad. Las maestras acompañantes que trabajan en el jardín-kinder fueron cuatro, que se turnaron en los espacios de la guardería. En el espacio artístico solo hubo una maestra y en la hora del proyecto hubo una asistente como ayudante. La casa Emmi tuvo varios ambientes

para el uso de los niños y la investigación se realizó solo en uno de ellos: en el área de material artístico y creación de proyectos. La observación fue realizada solamente los días lunes de cada semana y durante la hora del proyecto que se realizó ese mismo día y en el mismo lugar.

En las primeras observaciones que se hicieron se pudo entender cómo funcionó el espacio artístico de la Casa Emmi, el rol de sus participantes y la pedagogía del lugar. Con esta observación, la metodología propuesta para la documentación de los eventos tuvo que variar. Se documentaron los datos de las observaciones en el diario de campo de manera cronológica a los hechos que se fueron desarrollando en el espacio. Primero se observó y documentó como estaba el espacio antes de la hora del proyecto y después como estaba el espacio durante el proyecto.

En lo que se refiere a la participación de los niños en el espacio artístico, ésta nunca fue la misma, había momentos de una participación concurrida de seis niños y otros ratos el espacio estuvo tranquilo e incluso vacío. El problema surgió cuando estaban más de cinco niños y no se pudo documentar el proceso de cada uno de ellos en el momento de sus trabajos. El investigador tuvo que limitarse a anotar poco y de una manera general todo lo que fue sucediendo en el espacio. Dejó la documentación de los diálogos que los niños tenían y a la toma de las fotografías de los proyectos realizados para otro momento de poca concurrencia de los participantes.

A la hora del proyecto, la presencia de los niños llegó a ser hasta de 12 participantes, en donde el proceso de documentación se limitó igualmente a observar, tomar notas cortas y a tomar fotografías para abarcar todo el proceso del niño. Después, el investigador pudo escribir

más detalladamente las notas cortas en su diario de campo para tener la idea clara de lo que pasó en su observación.

Capítulo 4

Resultados finales

En los resultados finales de esta investigación se detallará como se pudo realizar y concretar la propuesta. Luego de la aceptación de la propuesta por la directora, se comenzó a realizar el proceso de observación y entrevistas. La primera observación detallará dos etapas del proceso que tuvo el niño al entrar al espacio antes de la hora del proyecto y durante la elaboración del proyecto. La segunda observación describirá, al niño, al espacio, la realización del proyecto, a sus integrantes y a los procesos y situaciones que enfrentó el niño durante su llegada al espacio. Por último se realizó la introducción de la propuesta en el ambiente artístico, las entrevistas a las maestras acompañantes y los comentarios y sugerencias que la investigadora tuvo.

Luego de ofrecer la propuesta de los procesos basados en Reggio, la directora de la Casa Emmi, solo pudo aceptar una propuesta: la introducción de materiales nuevos al espacio y la documentación de los procesos de los niños. Este resultado fue gracias a una aclaración que ofrece la pedagogía de la Casa Emmi, ésta se enfoca solamente y principalmente en el desarrollo, interés, respeto y autonomía del niño. A partir de este enfoque centrado en el niño se suprimieron las posibilidades de proponer ideas adultas en las actividades para los niños.

Finalmente, la propuesta se centró solo en documentar los procesos y diálogos que se generaban en el espacio y proporcionar nuevos materiales y actividades no dirigidas al ambiente. La idea de proponer encuentros con un artista especialista en un ambiente aparte pudo ser modificada. El artista podría llegar un día de visita para realizar su obra. Sin embargo esta propuesta fue postergada para una próxima oportunidad, ya que el tiempo no fue

suficiente para realizarla en el período de ésta investigación. Con este nuevo enfoque, el estudio logró un alto nivel de aceptación sobre las actividades y procesos artísticos que conlleva la nueva propuesta centrada en el niño de la Casa Emmi.

Observaciones

La dinámica de ingreso de los niños al espacio artístico fue con entusiasmo y curiosidad como normalmente lo han hecho. No se forzó la entrada a ningún niño que no ha deseado el ingreso a experimentar con el nuevo trabajo y, entonces, se empezó la observación. Luego de que terminó la observación se pudo realizar la introducción de los nuevos materiales al ambiente. Los niños fueron informados de antemano de lo que se realizó en el ambiente para que estén preparados. Se esperó que los niños no fueran afectados por el ingreso de una persona extraña él, con su diario y cámara fotográfica. El observador que estuvo en el espacio, estuvo atento a no distraer al niño que estaba trabajando siendo cuidadoso con su actitud y anotaciones. Al igual que a los niños, se esperó la misma respuesta con las maestras acompañantes, no interferir en su trabajo. El observador pudo proporcionar un ambiente agradable para todos los participantes en el lugar.

Fue de una manera muy delicada y atenta como se introdujo los nuevos materiales en el espacio. Se esperó que la relación y reacción con los niños fuera normal y sorprendente. Ellos pudieron identificarse con los materiales y hacer uso de éstos para su mejor creación artística. Los materiales fueron apropiados para el lugar, no solo en relación con los demás materiales sino también para el uso y manejo de los niños.

Las primeras observaciones describieron el escenario en donde trabajan los niños. Este lugar artístico es en donde los niños llegan y realizan su trabajo. El espacio contó con una

gran variedad de materiales, organizados de tal manera que estuvieran al alcance de los niños en estantes y repisas. Para su comodidad, las mesas y los bancos estaban en el centro del espacio para que puedan llegar con su material a trabajar. En las paredes solamente hubo una cartelera de exposiciones mensuales realizadas por los niños y la maestra acompañante. Este es un espacio en donde se pudieron crear grandes o pequeñas obras según el deseo e interés de cada niño. Sin embargo este espacio se modificó cuando se realizó la actividad de la hora del proyecto. Cabe aclarar que el espacio estuvo abierto todo el día para el uso e interés del niño.

DESCRIPCION DEL ESPACIO ARTISTICO:			
Forma cuadrada, alrededor se ubican los estantes con sus materiales y en la mitad se ubican las mesas y bancos pequeños para los niños.			
estantes: con materiales naturales, lápices de colores, crayones, marcadores, huequeadoras, cinta scotch y escarcha.	casilleros: con goma, tijeras, papel de color, papel de regalo, papel blanco y papel dibujado, fomix, cartulinas,	mesas y bancos para que cada niño tenga su propio lugar de trabajo, comodidad a la altura de su cuerpo.	un espacio en la pared para un cartelera y mesa de exposiciones mensuales y otra cartelera para el modelo del proyecto

Figura 8. Cuadro de descripción del espacio artístico

En esta figura se explica como estuvo acomodado y equipado el espacio, con sus materiales y equipos. Este es el espacio en el que trabajaron los niños.



Figura 9. Distribución del espacio artístico

Este dibujo aclara como está distribuido el ambiente del espacio artístico en la Casa Emmi Pikler . Se pueden ver las mesas, los bancos y los estantes del espacio en donde trabajaran los niños.

La segunda parte de la observación incluyó los resultados mas específicos de lo que sucedió dentro del espacio. Se pudo observar la importancia que tiene el niño en el ambiente en su proceso de creación y elaboración del proyecto y creaciones artísticas. Después se pudo ver como el niño se relaciona con el ambiente y con los roles de sus maestros acompañantes.

En esta observación se vieron 2 etapas. La primera se realizó en el ambiente artístico antes de la hora del proyecto y la segunda , cuando se propuso un proyecto específico en el espacio. En cada etapa se pudo observar 2 tipos de procesos que realizaron los niños en el día. El primero que se realizó fue antes del proyecto ofrecido y el segundo fue el que se generó durante el momento del proyecto.



Figura 10. Imagen del niño trabajando en el ambiente antes del proyecto



Figura 11. foto de los niños durante la hora del proyecto



Figura 12. Imagen del niño utilizando materiales del proyecto con su maestra acompañante

Cuando el niño entró a este lugar, se involucró con 3 situaciones: el ingreso al lugar, la bienvenida al espacio y la elección de lo que quiso realizar en él. Estas situaciones ejercieron tres tipos de relaciones: el niño con el espacio, la maestra acompañante con el espacio y del niño y la maestra con los materiales del espacio.

Segunda observación: IMPORTANCIA DEL NIÑO EN EL ESPACIO:		
<p>PRIMERO: Observación del niño:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. su proceso creativo y elaborativo. 2. su relación con el ambiente. 3. relación con su maestro acompañante 	<p>SEGUNDO: Observación del ambiente:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ambiente abierto hasta antes de la hora del proyecto. 2. ambiente durante la hora del proyecto 	<p>TERCERO: Proceso de ingreso del niño al espacio:</p> <p>SITUACIONES:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.- el ingreso al lugar 2.- bienvenida del lugar 3.- elecciones de material <p>RELACIONES:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. niño + espacio 2.- niño + maestra en el espacio 3.- niño + materiales del espacio

Figura 13. Cuadro de la segunda observación en relación a la importancia del niño y su entorno

La observación pudo ver interesantes diálogos que se generaron en los momentos de encuentro entre los niños, maestras acompañantes, materiales y el proyecto. El diálogo fue la unión entre los procesos y las relaciones que tenían los niños con el pequeño entorno. Aquí las observaciones y los datos fueron anotados en el diario de campo del observador sin usar la grabación, idea que se tenía al principio. El investigador presintió que traería dificultades al generar distracción y timidez en el niño que ingresaba y trabajaba en el espacio. El diálogo formó parte del trabajo personal de cada niño, la relación con su trabajo, sus compañeros y con

la persona acompañante del lugar. Algunas veces, este lugar fomentó diálogos en los que se expresaron los sentimientos ocultos de los niños. Estas expresiones a veces interrumpían el trabajo de los demás pero se le permitía al niño en necesidad, lograr ese desahogo. Si bien aquí se generaba un momento de tensión, la calma venía después con la ayuda de la maestra acompañante, y luego la actividad seguía. Lo importante es que el niño logró desahogarse y a veces terminar con un proyecto o simplemente salir del espacio tranquilizado.

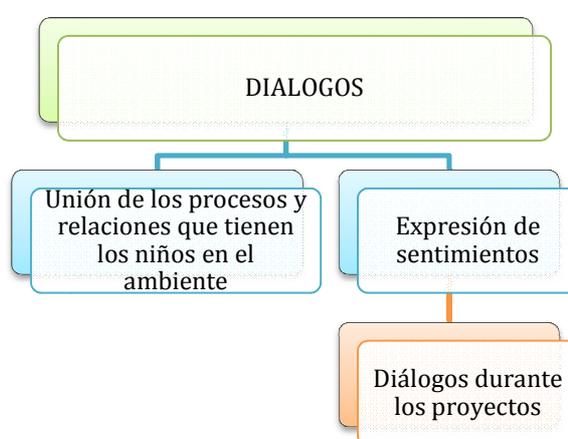


Figura 14. Cuadro de desarrollo de los Diálogos de los niños

En los diálogos que se escucharon en el ambiente, se pudieron anotar algunos importantes que se detallan a continuación:

Niña terminando su proyecto que lo llamó “un bote” dijo: “voy a jugar con él”, “voy a ver como navega”.

Al terminar el proyecto el niño contó y enseñó al observador: “mira”.

Conversando de colores entre niños manifestaron: “claro, oscuro, más oscuro”.

Niño dibujando algo que vio el día anterior: “el rayo ganó la copa”.

En apuro de terminar para salir del espacio un niño dijo: “yo ya me voy”.

Conversación entre dos niños con risas: “vestido de cenicienta, diadema de cenicienta” , “la camiseta de Belén”, “perro asado”.

Niño que cuenta el relato de una historia de un cuento: pide que la escriban en su proyecto: “es un cuento!”, “castillo, princesa, príncipe”.

Niño que llega a trabajar: “voy hacer una ropita para la jirafa”.

Entre dos niños se cuentan cuentos de una historia familiar: “mamá, papá, casa, hijos”.

Mientras espera más material, un niño sentado canta el gato con botas.

Los diálogos que se escucharon de solo llanto fueron diferentes. El niño que llegó al espacio quería hacer algo que no era permitido en el lugar, para lograr sacar su llanto. Aquí la maestra acompañante realizaba un llamado de atención, daba esa oportunidad siendo firme en las reglas del espacio. Luego, aceptaba el llanto del niño ya sea para abrazarle o para invitarle a salir del espacio.



Figura 15. Foto del niño con alegría y listo para empezar el proyecto



Figura 16. Foto de interacción y diálogos entre niños jugando con su proyecto terminado

Por último al terminar las observaciones, se pudo tomar fotos de los trabajos artísticos que los niños realizaron. Aquí fue muy interesante ver como los niños se sintieron muy emocionados por ser parte de la investigación. Sus trabajos fueron depositados en una repisa de proyectos terminados, otros fueron regalados al investigador y otros fueron expuestos por el niño para que sean fotografiados.



Figura 17. Estante con los proyectos terminados.



Figura 17. Fotos de los proyectos terminados en los estantes.

Aquí se pudo ver que los proyectos seguían un ejemplo o modelo determinado. Esta observación de la investigadora asombró y cuestionó a las maestras. Si bien el niño era libre de entrar y realizar su proyecto o lo que quería; el proyecto ya tenía su dirección. Sin embargo, los niños que pudieron inventarse otras ideas para el proyecto fueron bienvenidas y aceptadas.



Figura 18. Foto modelo proyecto

La finalización del proyecto o trabajo dependió del niño y no del tiempo del lugar. Esto quiso decir que los proyectos duraron de cinco a veinte y cuatro minutos aproximadamente. El éxito del momento artístico de los niños dependió de su propia voluntad del ingreso al lugar y de brindar ese ambiente libre de expresión hacia la creatividad y los sentimientos.

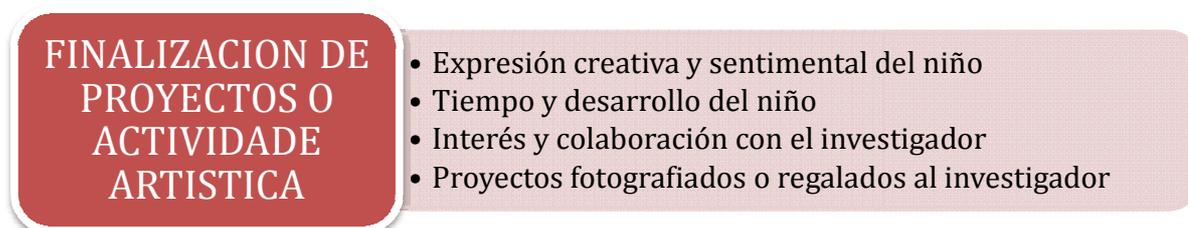


Figura 19. Cuadro de culminación de los proyectos

A continuación explicaremos en un gráfico cómo fueron representadas las observaciones en cada etapa. Cada etapa tuvo su propio proceso, su propia relación con los niños y los diálogos que se generan en ese momento. La única diferencia fue el tiempo en que se desarrollaron, ya sea antes del proyecto o durante el proyecto.

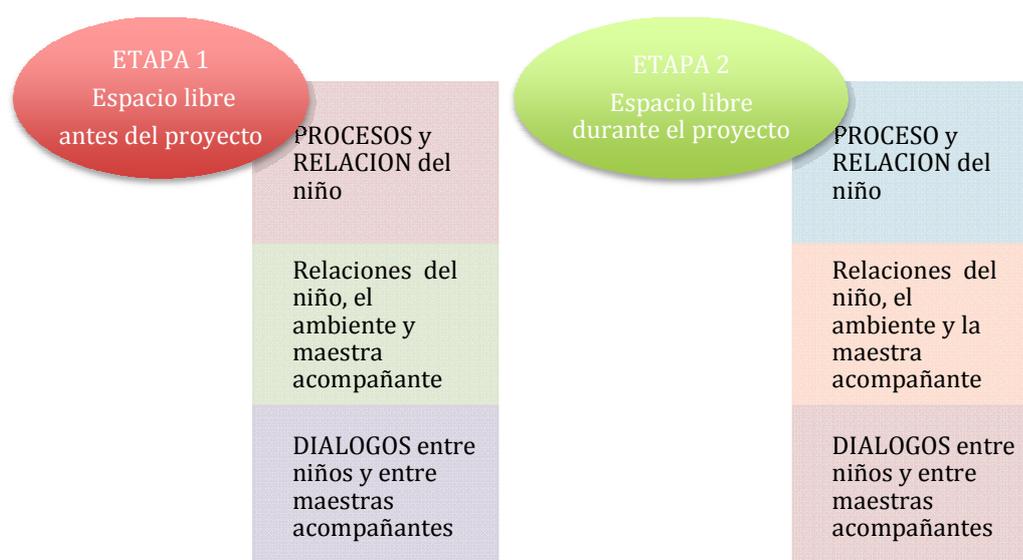


Figura 20. Cuadro explicativo del resultado de las etapas en el día del proyecto.

La segunda observación del espacio artístico fue durante el desarrollo del proyecto. Aquí se pudo calcular el tiempo de duración de las actividades de los niños durante el

proyecto, el número de participantes que asistía en cada etapa y el tipo de actividades que se realizaron.

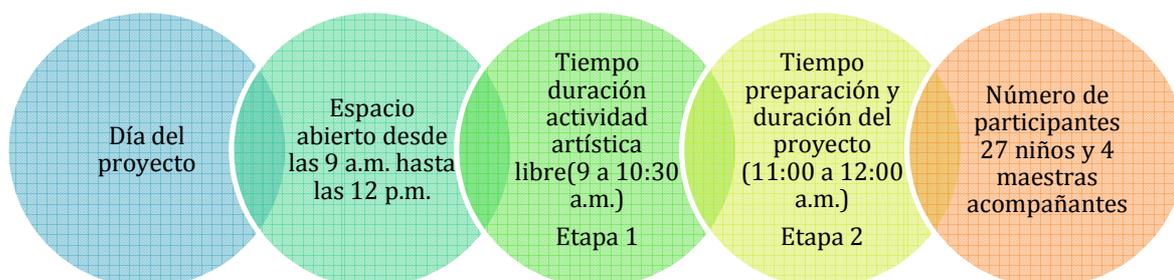


Figura 21. Cuadro de sucesos generales en el espacio artístico

Fueron 27 niños los que asistieron regularmente al Jardín de la Casa Emmi, que luego de llegar y acomodar sus cosas, se dirigieron a los espacios en los que quisieron trabajar. En el espacio de actividades artísticas, los niños ingresaron al espacio cuando ellos quisieron durante el día. Algunos se pudieron quedar cinco a veinte y cinco minutos trabajando. Ellos se desarrollaron en el espacio tranquilos, escogiendo su material y trabajando con él. Luego devolvieron el material utilizado al puesto.



Figura 22. Foto de los niños trabajando con material antes del proyecto

La hora del proyecto duró de 45 a 60 minutos. Los niños que participaron en el proyecto demoraron de 1 a 45 minutos trabajando en el espacio. Hubo niños que entraron y salieron sin participar del proyecto, quedándose 1 minuto o más tiempo en el espacio. En cambio otros niños se quedaron y participaron del proyecto tomándose todo el tiempo que necesitaron para terminarlo e incluso repetirlo. El espacio durante la hora del proyecto también estuvo abierto a otras actividades que ofrece el espacio. Cuando llegaron niños que quisieron usar otro material del espacio, se les dió la oportunidad de hacerlo con la ayuda de la maestra o asistente.



Figura 23. Foto de los niños durante el proyecto

Con lo que se refiere a la asistencia y participación de los niños en el espacio, hay que tomar en cuenta que el ingreso fue libre y personal para cada uno de ellos. Antes de la hora del proyecto, la actividad artística libre en el espacio, fue de 0 a 7 participantes acompañados por 1 maestra. El espacio siempre estuvo abierto y en actividad para los niños.



Figura 24. Foto de los niños trabajando antes del proyecto

Durante el proyecto, el número máximo de niños, llegó a ser de hasta de 20 niños con 2 maestras acompañantes. El procedimiento fue el mismo, los niños entraban solos o en grupos al espacio con curiosidad de ver lo que iba a pasar y saber que iba a ver en la hora del proyecto. El ambiente estaba preparado para ellos con materiales y dos maestras acompañantes para cualquier ayuda.



Figura 25. Foto de los niños con sus maestras antes de empezar el proyecto

A continuación, se explicará la observación detallada que se realizó en los días del proyecto. En el cuadro siguiente se puede ver desde que los niños ingresan al ambiente hasta llegar a un punto alto de expresión de su creación. Luego salen de la experiencia artística ofrecida por proyecto en el lugar.

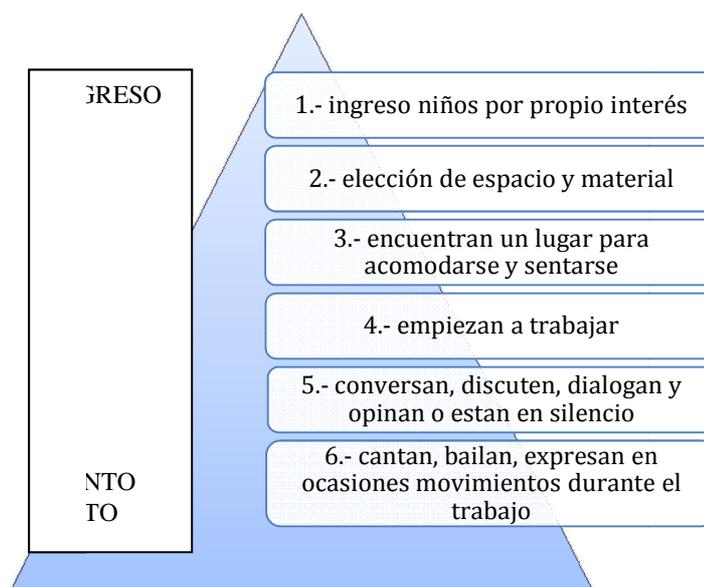


Figura 26. Cuadro del proceso del niño durante el ingreso al proyecto

Este proceso observado fue el más repetitivo en los niños al ingresar al espacio antes del proyecto. La oportunidad de que el ambiente siempre estuvo a su disposición fue importante. Los niños escogen material decidiendo si querían pintar con colores, marcadores, crayones o pintura líquida, deciden utilizar goma, papel, tijeras u otros materiales. Al trabajar con estos materiales expresaron sentimientos, emociones, conversaciones, movimientos y trabajos. Al terminar, regresaron todos los materiales que utilizaron a su lugar y si querían se llevaron su trabajo.

A diferencia de cuando se ofrece el proyecto, el niño que llegó, observó primero y si le interesó, fue directamente a realizar el proyecto. Muchas veces antes de comenzar lo

preguntaron de que se trataba para a ver si se quedaban. Eran muy inteligentes al decidirse y muchas veces se quedaron. Otros niños no les importaba de que se trataba el proyecto y simplemente asistieron.

Luego de que el niño ingresó y participó del proyecto, los niños, salieron del lugar igual con un proceso final. El niño llegó a un punto alto en el momento que el trabajo de la creación artística le permitió. Cuando el niño estuvo trabajando expresó sus sentimientos del momento sea en silencio, en actividad, en hablar o en un conflicto. Luego bajó poco a poco sus sentimientos hasta conectarse de nuevo a su obra, la terminó y llegó a su fin. El niño recoge su material que lo tiene que dejar en el puesto y sale del espacio.

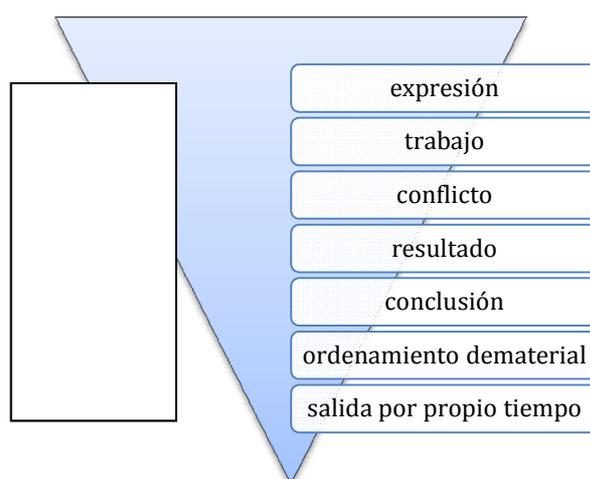


Figura 27. Cuadro del proceso del niño al salir del proyecto

En el día del proyecto la recolección y ordenamiento de material no fue parte del proceso del niño. El niño llegó al espacio, decidió si quedarse o no, y se puso a trabajar en el proyecto. El empezó a elaborar el proyecto, expresando cualquier sentimiento necesario y salió con su proyecto terminado. Aquí el niño pudo salir con su proyecto o dejarlo en la repisa de proyectos terminados.

Rol del niño en el espacio

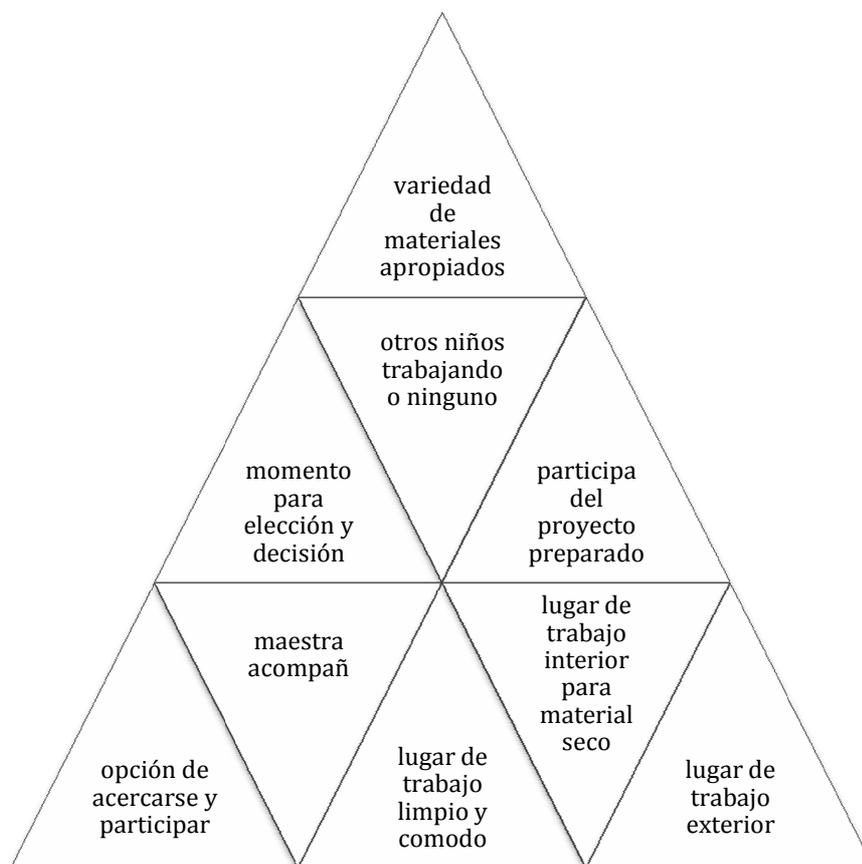


Figura 28. Cuadro del rol del ambiente para el niño

Aquí se puede ver lo que el niño percibió al entrar al espacio. Antes de la hora del proyecto, el niño vio lo que el lugar le ofreció. Este es un puesto de trabajo para elaborar y crear proyectos, ofreciendo una variedad de materiales. El niño llegó al ambiente escogió su material y se sentó a realizar su propio proyecto. El espacio estuvo con o sin niños trabajando en otros proyectos, permitiéndole al niño que ingresa trabajar o no. Pudo escoger también, trabajar en el espacio exterior de pintura líquida o quedarse en el primer espacio con otros materiales. El niño también pudo ver a la maestra acompañante que estuvo presente en el ambiente para cualquier ayuda o asistencia.

Para la etapa del día del proyecto, el niño es quien decidió participar del proyecto o no. Él pudo realizar otra actividad en ese mismo espacio con otros materiales o salir del espacio para otro ambiente. Algunos niños se quedaron elaborando el proyecto, otros salieron y unos ni siquiera entraron.



Figura 29. Proyecto al aire libre

En esta foto, los niños trabajaron en un proyecto que se realizó al aire libre. Participaron 10 niños muy entusiasmados en jugar con agua y tierra suave. El ambiente se preparó afuera del espacio de actividades artísticas. Igual que en cualquier proyecto la dinámica de la preparación y elaboración del proyecto fue la misma.

Rol maestras acompañantes

En el cuadro a continuación se explica el rol que tienen las maestras acompañantes hacia los niños y al ambiente durante la observación. Las maestras se prepararon para abrir el ambiente, proporcionar materiales y lograr la creación de los proyectos. Su actitud fue de respeto a los deseos del niño, ayuda y asistencia en brindar mas material. Su voz fue muy tranquila, nunca hubo impaciencia, cambios de tono en su hablar, ni desesperación.

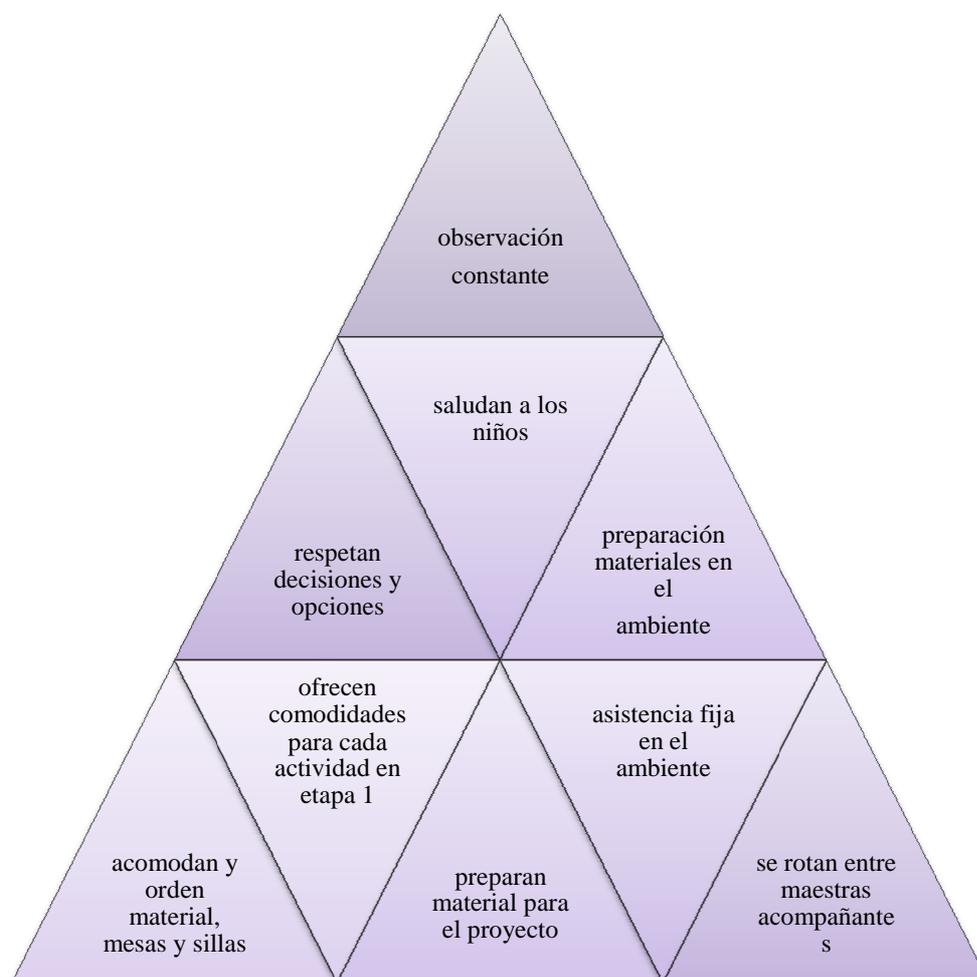


Figura 30. Cuadro rol maestras acompañantes

El rol de las maestras formó una parte clave en el desenvolvimiento del niño durante el espacio. Ellas estaban en el ambiente sin interferir en el proceso personal de cada niño, procurando observar para no distraer su atención en el momento de trabajo y en la toma de decisiones que el niño realizaba. Algunas veces se concentraron en trabajar con el ordenamiento y preparación de materiales para permitir el ingreso y el trabajo de los niños sin interferir con su presencia. La maestra estaba atenta al niño y a su concentración en su trabajo.



Figura 31. Foto Proyecto al aire libre con maestra

En esta foto se puede ver como los niños están acompañados por la maestra en un proyecto al aire libre. Aquí ella está observando lo que están realizando para brindar un ambiente agradable y control del proyecto. Algunas veces la maestra pudo involucrarse en la elaboración del proyecto si ella lo creía conveniente o necesario.

Las cuatro maestras acompañantes del jardín-kinder, se turnaron cada semana para brindar al espacio su mejor energía personal y una nueva propuesta del proyecto. La preparación del proyecto que se realizó una vez a la semana fue informado a los niños ese mismo día, así mismo, asistieron los que desean ir al espacio.



Figura 32. Foto Maestra y niños realizando el Proyecto

En esta foto la maestra estaba con los niños en la elaboración del proyecto. Ella presenta el material a los niños para empezar. Luego los niños comienzan a trabajar con lo que ven y terminan. La maestra se quedó acompañando y trabajando con ellos siempre.

Diálogos de los niños

A continuación explicaremos en el gráfico en donde los niños generaron diálogos al momento que realizaron el proyecto. Se pudo ver una dinámica compartida entre los participantes y el espacio muy interesante. Sobretudo, se vio al niño durante un momento de expresión, desarrollo creativo y comunicación. Esta comunicación fue en diálogos, movimientos, conversaciones y canciones e incluso en estadios de silencio.

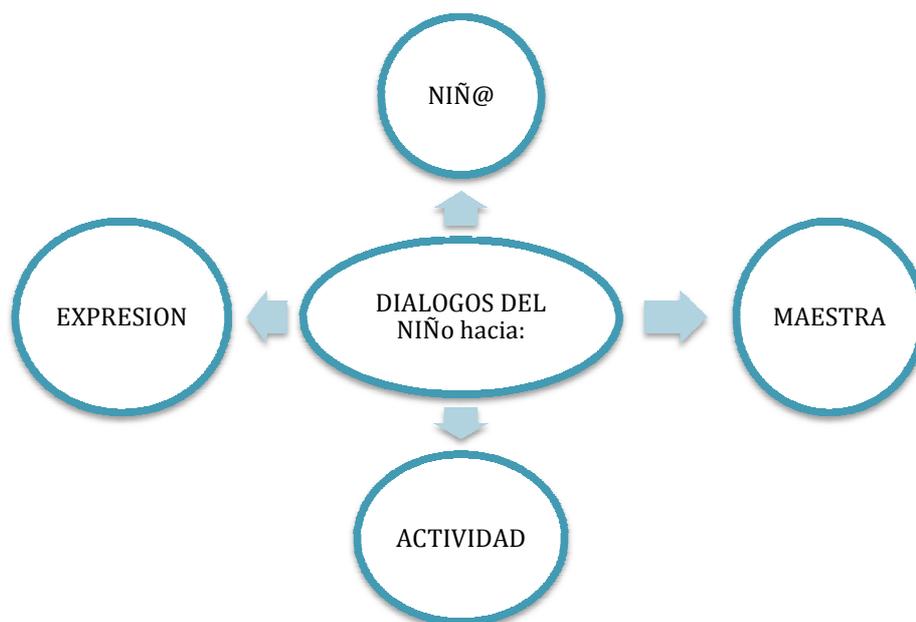


Figura 33. Cuadro de diálogos entre participantes que se generan en el espacio artístico

Fue interesante ver como los niños expresaron sus sentimientos durante el proyecto. El niño que realizaba el proyecto o su propia actividad artística se involucraba en el espacio

expresando lo que estaba sintiendo. En ese momento, el niño dialogaba con los demás o con él mismo, hablando, moviéndose, conversando o cantando.



Figura 34. Conversación y expresión de los niños durante el proyecto

En la figura 34 se pudo ver dos actitudes entre los niños. El primer encuentro fue una conversación entre dos niños elaborando su proyecto. La segunda en cambio se vio al niño con asombro durante el proyecto porque pudo realizar algo en especial.

Muchas veces, el niño se relacionó con los niños que ingresaron al espacio generando conversaciones entre dos a cuatro personas. En cambio, los niños que entraban solos, generalmente se quedaron solos para pintar, recortar y trabajar en lo que necesitaban y se comunicaban con la maestra acompañante si era necesario. Lo interesante fue ver que siempre el niño que ingresaba podía dialogar y expresar su sentir de ese momento.

Una vez más se pudo entender que este trabajo artístico les permitió a los niños expresar sus sentimientos o pensamientos interiores de ese día. Para unos niños el momento de esta actividad les permitió expresar sus fuertes sentimientos de energía que los tenían

guardados. Pero para otros, el expresar sus sentimientos pudo variar desde una risa hasta un baile o danza.



Figura 35. Expresión corporal del niño

En la figura 35, durante la hora del proyecto, algunos niños hicieron movimientos con sus proyectos terminados. Estaban tan contentos cuando terminaron su proyecto que no solo expresaron con risas sino con danzas y movimientos circulares de sus brazos. Los niños se divertieron con el proyecto y continuaron haciéndolo incluso si se los rompía.

La hora del proyecto

Continuando con las observaciones, se explicará como se planificó la hora del proyecto, en donde la maestra acompañante decide que tipo de proyecto realizar. La mayoría de los proyectos se guiaban por un modelo. En muy pocas ocasiones se pudo ver una falta de preparación en el tema para realizar un proyecto. Al parecer, las maestras disfrutaban de los proyectos que a ellas más les gustaba hacer con los niños. Esto pudo hacer que el ambiente esté mas agradable para que el niño asista y realice su proyecto. Algunos proyectos

necesitaban una preparación más larga que otros, pero lo hacían en el mismo lugar para que los niños puedan ver de que se trataba la actividad.



Figura 36. Cuadro de rutina de preparación y ejecución del proyecto

El proyecto duró de 15 a 40 minutos con la presencia de dos maestras acompañantes. Antes de que llegue la hora del proyecto, la maestra preparó y alistó los materiales que se necesitaban durante la mañana. Los 15 primeros minutos de la hora del proyecto, la maestra instaló los materiales y acomodó las mesas. Hay algunos niños que acompañaron y ayudaron a las maestras para organizar el material en el ambiente antes de comenzar el proyecto. Mientras tanto la maestra ayudante llamó a los niños para que participen en la hora del proyecto. Los niños llegaron al espacio, comenzaron a observar, algunos se sentaron, unos salieron del espacio y otros empezaron a trabajar.



Figura 37. Inicio del proyecto con maestra acompañante y ayudante

En la figura 37 se ve a los niños están sentados comenzando el proyecto. Los materiales están ya listos sobre en la mesa y los niños ya pueden manejar el material. Las dos maestras acompañantes están listas trabajando en el espacio. El proyecto se desarrolló normalmente.

Los niños que se quedaron en el espacio aprovecharon del momento y de los materiales para hacer su proyecto. Este proceso se demoró entre tres minutos como hasta una hora completa. La maestra apoyó el proceso de los niños, acompañando y brindando su ayuda y ofreciéndoles mas material, si éste faltó. Al terminar, los niños salieron con sus proyectos a guardarlos o a seguir jugando con ellos, otros lo dejaron en la estantería de proyectos terminados. Pocos niños ofrecieron su trabajo del proyecto al investigador observador y posaron para una fotografía.

Los proyectos terminados, tuvieron poca importancia para el niño. Al niño no le interesó que hacer luego con su proyecto. Muchos lo regalaron, lo dejaron en las repisas y pocos salieron afuera a jugar con él. Por este motivo es importante señalar que el producto de

este proceso no es importante. Lo importante es el proceso que el niño tuvo al momento de realizar su proyecto.

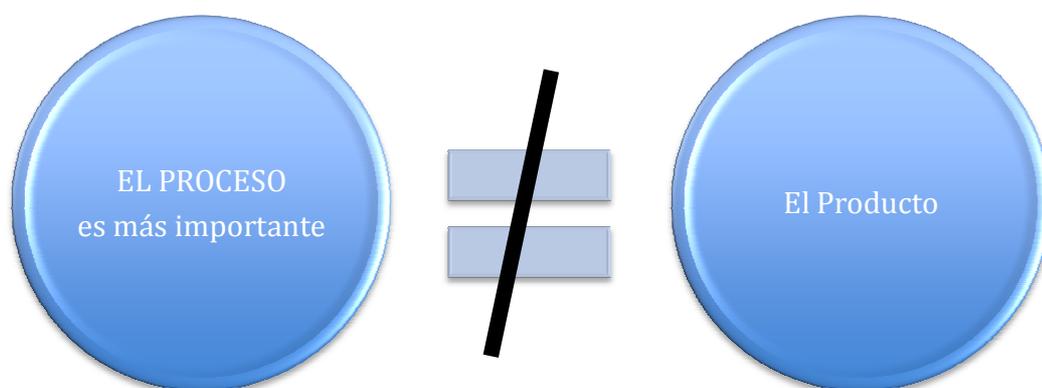


Figura 38. Gráfico del proceso artístico del niño que no es igual al producto realizado

Al entender que el proceso no es igual al producto, la observación se limitó más a ver el desarrollo del niño con el manejo de los materiales en el espacio. El niño se desarrolló autónomamente y durante el proyecto él pudo decidir, escoger y crear. La importancia que se le da al niño hizo que este aprendizaje sea posible. Las maestras y el ambiente simplemente le ayudan a que él logre desarrollar su creación y llegar a ejecutarla.

Actividades que se realizan fuera de la hora del proyecto

Fue interesante ver que las actividades que se realizaron antes de la hora del proyecto fueron repetitivas en algunos niños. Si bien, todos los materiales estaban listos para la utilización de los niños, muchos repetían el mismo trabajo. Pintar dibujos en papel, llamó mucho la atención. Claro que otros niños si realizaron proyectos con otros materiales como telas, plásticos, papeles, scotch y goma.

Propuesta

Terminada la observación se realizó la propuesta de un nuevo procedimiento y material para implementar al espacio artístico. La propuesta ofreció más variedad de materiales e instrumentos para el uso de los niños en el espacio. El nuevo procedimiento propuso la presentación e introducción de nuevos materiales evitando el uso de modelos para la creación de proyectos. Los materiales propuestos fueron variados y de artículos reciclados principalmente. Se ofreció una lista de materiales para que las familias de los niños contribuyan con la donación de éstos y equipar al espacio sin tener que comprar materiales.

Lista de materiales reciclados.

Ropa vieja: botones, cierres, collares o cadenas, encajes, zapatos, sábanas, medias,

Plásticos: botellas de líquidos con tapas lavadas y sin etiquetas. Botellas de gaseosas grandes y pequeñas, yogurt, jabón líquido, shampoo, cremas, envases de desodorante roll-on, goteros, cuenta gotas, lupas, cepillos de rimel, peinillas, cepillos, perfumes vacíos, cubetas, fundas plásticas usadas,

Cartón: cajas, cajitas, cajotas, grandes, pequeñas y medianas. Cajas de kleenex, papel aluminio, zapatos, hornos, corchos, cubetas, cereales,

Caucho: ligas, llantas, guantes,

Vidrio: envases de mermelada, aceitunas, etc. Con tapas lavados y sin etiqueta, focos,

Otros: portarretratos,

Libros: guías de teléfono, enciclopedias sin usar,

Naturaleza muerta: palos, piedras, hojas hojitas hojotas, semillas

Lista de materiales para el espacio:

Para modelar: arcilla, yeso para mampostería, masa de harina y sal sin hornear,

Tipos de papeles: rollo de papel, diferentes tipo de papeles y grosor, diferente forma y tamaño.

Papel metalizado, carbón,

Para pintar: rodillos pequeños, esponjas, peinillas, guantes, desodorante roll-on,

Pintura: tempera espesa y líquida

Para escultura: alambre delgado, alicates pequeños,

Para coser: hilos gruesos, lana diferentes espesores, paja, tela, tul, agujas gruesas

Como complemento a los materiales reciclados se envió una propuesta con actividades que se podrían realizar con los materiales.

Actividades con materiales reciclados.

Botellas plásticas: flores (con la base y con la tapa de centro), alcancías, monederos, porta velas, binoculares, porta velas, floreros, servilleteros, reloj de arena, portalápices, carteras, maseteros, jarras de riego,

Cartones: pulseras, sillones, portarretratos, instrumentos musicales, carpetas o porta revistas, cubetas para tortugas o abejas,

Maderas: botes, repujado en madera,

Vidrio: floreros

Papel: 3 metros de longitud, papel reciclado, papel mache, globos o bombillos,

Telas: bolsos y sombreros de camisetas, zapatillas de cama, pintar ropa,

Libros: portalápices

Naturaleza: móvil de piedras y palos, botones de semillas anchas

Los materiales fueron solicitados por la investigadora a los padres de familia para que ayuden con la recolección y donación del material para el ambiente. Sin embargo, los

materiales reciclados necesitaron estar limpios para que los niños trabajen sin peligro. Lamentablemente los materiales no pudieron llegar en buen estado y se eliminó la participación de los padres para la contribución del material. El investigador fue el único que se pudo encargar de preparar el material reciclado. Así pudo llevar el material limpio y listo para la creación de proyectos en el espacio para que los niños puedan realizar sus proyectos.



Figura 39. Foto materiales



Figura 40. Foto materiales

En las figuras 39 y 40 se pudo ver como las botellas fueron preparadas para su uso. Estas se lavaron, se retiraron las etiquetas y se cortaron para el uso en los proyectos de los niños. Se propuso utilizar todo tipo de botellas plásticas para poder realizar proyectos que el niño logre imaginar.

Luego de la propuesta y recolección del material, la investigadora pudo experimentar en tres ocasiones la nueva idea de realizar proyectos con diferentes materiales. La experiencia fue muy enriquecedora y brindó resultados interesantes. Los niños se integraron en el espacio de la misma manera que con cualquier otro proyecto y se pudo ver un interés por los nuevos materiales. Los niños pudieron desarrollar mas ideas creativas y expresiones durante su trabajo.

El proceso fue el mismo pero se eliminó por completo el proyecto modelo que en algunas ocasiones se utilizaba para ejemplificar lo que se quería hacer en ese día. La dinámica del proyecto fue igual también. El maestro acomodó las mesas en el centro del ambiente con los materiales. Los niños fueron llamados y los que quisieron llegaron a realizar su proyecto. El tiempo de duración del proyecto se alargó más que los anteriores gracias al material que llamaba la atención e involucraba al niño en su trabajo. Un proyecto llegó a durar la hora completa. En algunas ocasiones hubo que aumentar el material en las mesas ya que un niño llegó a necesitar realizar una serie de seis proyectos en la hora.

Planteamiento de la propuesta artística.

Las sugerencias propuestas por el investigador fueron claras y aceptadas por la Casa Emmi Pikler. En el momento del proyecto la propuesta estuvo más clara cuando se pudo ver en el ambiente como los niños trabajaron con ella. Las maestras estuvieron satisfechas gracias

a la nueva experiencia que se tuvo. La propuesta para brindar las actividades artísticas se apoyó en la filosofía de lugar. Brindar un ambiente cómodo, lleno y apropiado para el desarrollo autónomo del niño. Definitivamente se eliminó la idea de brindar un modelo para la realización del proyecto de los niños. Esto quiso decir, que se evitó el uso de cualquier modelo, diseño o imagen preestablecida para que los niños copien o realicen su proyecto. Esto permitió que los niños expresen lo que quieran, cómo ellos deseen hacerlo, sin la predisposición de hacer trabajos o proyectos porque les fueron enseñados antes. El niño fue capaz de escoger material, trabajar y realizar proyectos sin necesidad de una ayuda externa.

La propuesta que introdujo más material reciclado al ambiente. Se brindó una gran variedad y cantidad de material para que el niño pueda apreciar y escoger lo que necesita para su proyecto. Inclusive se propuso que el material que no fuera utilizado sea cambiado de lugar, renovado con otro y se lo siga reciclando. Inclusive los mismos proyectos que se quedaron olvidados pudieron ser reciclados. El material que promovió la creatividad del niño también dependió de la iniciativa y propuesta del maestro acompañante.

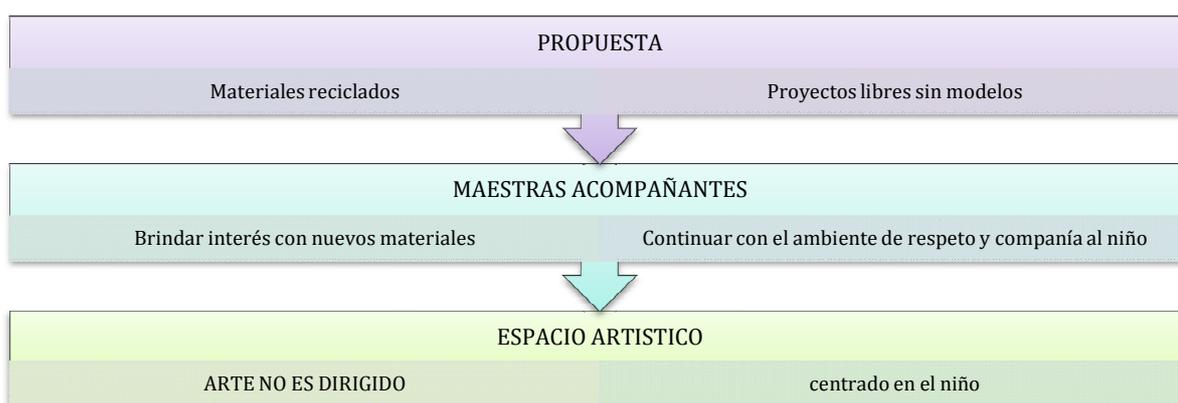


Figura 41. Cuadro explicativo de la propuesta a las maestras acompañantes en el ambiente

En la figura 40 se puede ver una síntesis de lo que se realizó con respecto a la propuesta con la participación de las maestras acompañantes en el ambiente artístico.

Entrevistas a maestras acompañantes

Las entrevistas a las maestras acompañantes, que apoyaron la propuesta, fueron realizadas a manera de conversaciones y de forma escrita. Las conversaciones con las maestras acompañantes fueron en momentos cortos durante los proyectos o en tiempos libres que había en el día de la visita. No fue necesario realizar las grabaciones por el tiempo corto de duración que tuvieron las conversaciones. Los datos de estas conversaciones fueron apuntados en el diario de campo del investigador. Los hechos coincidieron después de que se comentaban las observaciones entre el investigador y el maestro acompañante. Las conversaciones pudieron aclarar y definir la propuesta, para que no interfiera con el respeto al niño y a la filosofía del lugar.

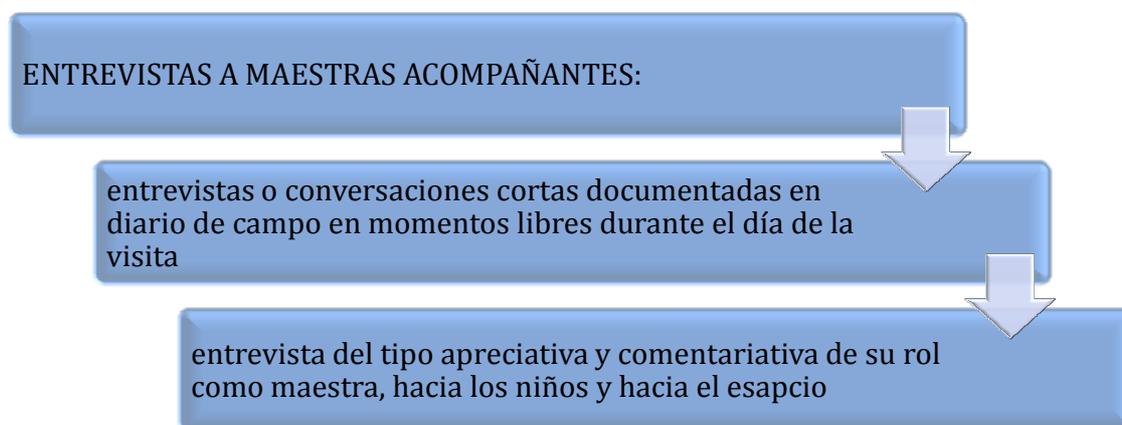


Figura 42. Gráfico de entrevistas a maestras acompañantes

En la segunda entrevista que se entregó de forma escrita a las maestras acompañantes, fue mas personal e individual. Aquí se las pudo preguntar, sobre su rol en el espacio artístico hacia los niños y su relación con el espacio. Se coincidieron todos los aspectos que el

investigador había observado y las maestras habían escrito, sobre el respeto e importancia hacia el niño. Las entrevistas afirmaron que la preparación del ambiente y el rol de maestro acompañante fortalecieron el desarrollo propio del niño.

Los roles que las maestras ofrecieron en el ambiente fueron de respeto, conocimiento y confianza. Ofrecieron un espacio seguro, listo y preparado de materiales para promover la creatividad en el niño. La maestra estuvo atento a permitir al niño expresar sus necesidades, decisiones en un proceso individual y personal durante su proyecto. Las maestras permitieron que cada niño sea un individuo autónomo, desarrollando sus propias nociones de responsabilidad, conocimiento y seguridad.

La percepción de la maestra observadora y de acompañante de los niños en su trabajo, fue entender un mundo diferente en él se desenvolvía. Las maestras afirmaron, que cada niño es único y diferente. El niño es el que entró confiado y con ganas de explorar lo que se le ofreció para trabajar en el ambiente. Se aceptó y permitió que el juego natural y propio sea parte del proceso de creación del niño. Las maestras explicaron que se debe respetar y aceptar el momento de cada niño que solo busca una realización personal mas que un resultado.

En el momento del proyecto, las maestras pudieron ver las diferencias al presentar un modelo de proyecto y exponer un material previamente preparado en el espacio para los niños, que solo materiales para que los niños escojan para su trabajo. El nuevo material expuesto, le dio la oportunidad al niño de decidir que escoger y como lo quiso hacer su proyecto. Las maestras con el espacio le brindaron al niño una nueva posibilidad y propia creatividad para la creación de sus proyectos. Afirmaron que el niño ya no tiene que conformarse con un modelo para realizar sus proyectos. Un modelo antes del proyecto no les permite pensar en nada mas

allá y hasta posibles problemas por no lograr el proyecto visto. Así mismo coincidimos que para el niño es importante el proceso mas que su resultado y esto necesita de un apoyo para su ejecución de proyectos.

Las maestras estuvieron de acuerdo que introducir el reciclaje, en la utilización de materiales, reforzó la creación de obras artísticas en el área artística de la Casa Emmi. Ellas pudieron ver que las obras de los niños pudieron ser creadas con mas riqueza por el nuevo material, sin necesidad de comprar mas. El material fue preparado e igualmente permitió al niño la posibilidad de escoger y crear sus propios proyectos. Las maestras pudieron aceptar al igual que los niños, que muchas cosas que uno utiliza pueden servir para la creación de proyectos y continuar usándolos en el futuro.

Para entender la pedagogía y enseñanza de la Casa Emmi Pikler se realizaron entrevistas cortas en forma de conversación. Cada día que el investigador llegaba de visita, se pudieron realizar estas conversaciones con a la directora del lugar. Así se pudieron aclarar y afirmar los temas referentes la importancia que tiene el respeto hacia el niño y de cómo se manejaría la introducción de la nueva propuesta.

Estas entrevistas fueron complementadas a la vez con reuniones que ofreció la Casa Emmi una vez al mes, para los padres de familia de los niños del Jardín-kinder. El investigador tenía acceso ya que su hija asistió esos meses a la Casa Emmi. En las reuniones se pudo hablar con los padres de lo que se estaba realizando con la investigación y el respeto que se mantuvo hacia los niños durante la presentación de la nueva propuesta.

Comentarios y sugerencias de la investigadora

Las experiencias que se tuvieron en el ambiente artístico fueron importantes y necesarias para las maestras y más que nada, para la expresión creativa de los niños. Se pudo entender la importante preparación del ambiente que se necesitó para que los niños puedan escoger los materiales y realizar cualquier actividad que quisiesen. Fue indispensable que se dejen de usar los modelos como presentación para el proyecto de los niños. La creación de sus trabajos artísticos debe ser libre y espontánea, e incluso como un juego más.

Si se quisiera poner algún modelo de ejemplo, la naturaleza sería perfecta, con mas ricos e interesantes modelos de la realidad. Los niños podrían mirar a este modelo o ejemplo natural para realizar su trabajo creativo. Los niños podrán seguir en sus proyectos con el mismo interés que han tenido siempre y en un ambiente igualmente preparado. Se pide poner atención sobre los modelos que presentamos a los niños para que estos procesos no retrocedan y que las expresiones creativas en los niños sigan avanzando siendo libres, propias y artísticas.

Capítulo 5

Discusión de Datos

La discusión de datos de esta investigación describirá la importancia de la enseñanza no dirigida y la enseñanza centrada en el niño. Se discutirá el significado de el arte y el juego en los niños y lo que significan las representaciones o expresiones de sus dibujos. Se aclarará la necesidad de un ambiente preparado con materiales adecuados para ellos y las características principales de los niños de 3 a 6 años. Estos temas irán acompañados de ejemplos de esta investigación y de otros autores que apoyaron a la propuesta.

Enseñanza no dirigida

La enseñanza no dirigida o directiva, observada y descrita en esta investigación, es vista como un aprendizaje personal. Los estudiantes llevan su salud mental y emocional mediante las improvisaciones de los conceptos de su propio ser, durante su trabajo creativo. Ellos aumentan su realismo creando su propia confianza y entendiendo reacciones simpáticas y empáticas entre los demás compañeros. Estas estrategias aumentan la proporción de la educación que se emana por la necesidad y las aspiraciones de los propios estudiantes (Joyce & Weil, 2000). Esto es lo que se pudo ver en la enseñanza no dirigida de la Casa Emmi Pikler; un aprendizaje personal, autónomo y seguro. Fueron los niños los que día a día iban buscando lo que decidieron aprender durante sus proyectos por su interés al ingresar al espacio artístico.

Basados en Rogers & Frieberg 1994, la enseñanza no directiva facilita el aprendizaje. La meta es dar asistencia a los estudiantes para llegar a tener una integración personal, efectividad y una real autoevaluación. Ésta puede ser utilizada para la resolución de

problemas en situaciones personales, sociales o académicas. La dinámica del espacio artístico se dio cuando la maestra acompañante preparó el espacio y permitió cualquier tipo de expresión que el niño tuvo en ese momento.

El rol del maestro, es el de estar dispuesto a aceptar que el estudiante puede entender y estar al frente a su propia vida. El maestro debe evitar el juicio del estudiante sin diagnosticar el problema, entendiendo el mundo del estudiante mediante la propia percepción de él. El maestro que llega a sus estudiantes, tiene empatía con ellos y reacciona de muchas maneras para ayudarlos a definir su problema (Elliot, 2005). Las maestras acompañantes de la Casa Emmi Pikler pudieron desarrollar este rol con mucha facilidad, atención y responsabilidad hacia los niños del espacio. Esta fue una cualidad que asombró al investigador y de que sí es posible realizarla.

En el ambiente, el aprendizaje es personal, del propio interés del estudiante y guiado por su maestro, no llega a conceptos como los de premio o castigo. Ellos mismos son premiados por sus propios logros y sus preguntas son aclaradas. El maestro necesita de un lugar para tener un contacto con el estudiante con recursos que puedan tener acceso a materiales para lograr sus objetivos (Elliot, 2005). Esto se vio muy claro al realizar los proyectos con diferentes materiales en el ambiente artístico de la Casa Emmi. Nunca hubo un premio y peor un castigo, simplemente hubo una consecuencia al realizar cualquier actividad no permitida. El contacto con cada niño fue personal y compartido con los demás compañeros.

Durante las observaciones que se realizaron se vio, la importancia del niño, el rol del maestro y el desarrollo de un espacio adecuado para la educación no dirigida. En la creación

de proyectos artísticos se pudo ver el proceso de esta pedagogía no directiva, tranquila y clara, con un ambiente de respeto.

Enseñanza centrada en el niño

El aprendizaje cognitivo se basa en un énfasis del niño y su necesidad de aprender (Reigeluth, 1999). Dewey (1928 citado en Stanley, 1992), criticaba las materias enseñadas en las escuelas por ser anti éticas a la libertad. Las necesidades de sus estudiantes, se ignoraban en las clases por los problemas sociales que tenían los niños, él creía que estas necesidades no debían ser desviadas ni restringidas. Los maestros tienen el derecho y la obligación profesional a sugerir líneas de actividades y enseñar que estas necesidades no deben ser temidas por la imposición del adulto.

Cuando una educación está centralizada en el niño, la participación del niño y la interacción del maestro es diferente. Esto se pudo confirmar en los procesos no dirigidos de la Casa Emmi Pikler. Se coincidió con los principios-guía sobre la educación centrada en el niño cuando se trabaja con ellos en donde se explica la importancia y el bienestar del niño en los siguiente aspectos (Morrison, 2005):

- 1.- Todos los niños tienen derecho a una educación que les ayude a crecer y a desarrollarse completamente. El maestro debe tener en mente que: “ Está enseñando y apoyando a todos los niños en su crecimiento y desarrollo en todas sus facetas social, emocional, físico, lingüístico e intelectual.”
- 2.- Cada niño es una persona única, un individuo especial.
- 3.- Los niños son participantes activos en su educación y desarrollo.

4.- Las ideas de los niños, sus preferencias, los estilos de aprendizaje y los intereses se tienen en cuenta en la planificación y realización de las prácticas instructivas.

La importancia del juego es la base fundamental de una educación centrada en el niño. El juego formó una parte principal del proceso que desarrollaron los niños en los ambientes de la Casa Emmi Pikler. El juego fue siempre innato por el propio niño en un ambiente listo para su creación. Como explica Klein, el juego es el mejor medio de expresión natural del niño. El niño expresa sus fantasías, sus deseos y sus experiencias de un modo simbólico por medio de juguetes y de juegos. Klein considera que el juego espontáneo de representación crea y fomenta las primeras formas de pensamiento. En este juego el niño recrea situaciones pasadas en donde es relacionada con la posibilidad de hacer hipótesis del futuro (Garaigordobil, 2008). Al igual que Gopnik (2009) comenta que, el juego imaginativo es significativo no solo por las intenciones de adaptación, sino también por el sentido de la realidad, la actitud científica y el desarrollo del razonamiento hipotético que tiene el niño al promover su desarrollo.

Klein concluye que el juego proporciona placer y es una fuente de bienestar psicológico, favoreciendo el equilibrio físico y emocional del niño. Le permite elaborar experiencias que lo aliviarán de sus tensiones internas y externas por diversas situaciones. El juego es un instrumento para realizar simbólicamente deseos prohibidos y satisfacerlos sin que estos se hagan realidad. Es un lenguaje de símbolos a través del cual los niños expresan sentimientos, fantasías, deseos, preocupaciones, temores, etc. El juego es un importante instrumento preventivo, de desarrollo, diagnóstico y terapéutico (Garaigordobil, 2008). El juego es respetado, permitido y aceptado en la Casa Emmi.

Vygotsky subraya las importantes contribuciones del juego en el desarrollo intelectual y social del niño. El juego es la realización imaginaria de deseos, la satisfacción de deseos generalizados, un placer de los impulsos inmediatos y fuente del desarrollo moral, es un desencadenante del desarrollo, abre zonas de desarrollo potencial, juega un importante papel en el desarrollo social y del yo social, estimula el desarrollo de las funciones psicológicas superiores y el juego está en el origen de la imaginación y la creatividad (Garaigordobil, 2006).

El arte y el juego

Se pudo comprobar en el transcurso de esta investigación, que en el ambiente de creaciones artísticas, el niño pudo jugar con los materiales artísticos que le fueron ofrecidos. Los componentes artísticos y lúdicos, permitieron al niño estimular los sentidos, dar vuelo a la imaginación y a la fantasía. Por algunos momentos ensayaron el acierto y error en sus procesos y provocaron entusiasmo, asombro en ellos y en los demás compañeros (Palopoli, 2006).

La relevancia del juego infantil es importante para el desarrollo de la personalidad. Pese a que el niño no puede expresarse totalmente con palabras, lo hace en un lenguaje preverbal, a través de sus dibujos o juegos en donde ellos alientan la esperanza de recrear (Garaigordobil, 2008). Como lo hicieron los niños que entraron al espacio artístico de la Casa Emmi, algunos jugaron con el material, conversaron, cantaron, bailaron e incluso lloraron durante ese momento.

Como afirma Palopoli (2006), los componentes esenciales para la vida de toda persona son el juego y el arte. Todo juego predispone a los niños a ser creativos, divertidos y

participativos en los diversos roles que se crean. Pues en el aprendizaje con arte intervienen aspectos personales, psicológicos, sociológicos y culturales. El juego como el arte forman parte de la comunidad. Están presentes desde la vida familiar, permitiendo el desarrollo de la autoestima de cada individuo, favoreciendo la diversión y el sentido de pertenencia.

Sirkin en Palopoli (2006) planteó que el juego produce placer y alegría en el aprendizaje del niño. Le permite al individuo descubrir su capacidad de inventar cosas, resolver problemas que contribuyen a su crecimiento intelectual y a su inteligencia. Los juegos facilitan el desarrollo de acciones creativas y a la capacidad de análisis, siendo ingredientes para una conducta creativa y autónoma.

En el juego como en el arte, está presente la imaginación. El artista busca un proceso lúdico-creativo con nuevos códigos plásticos y el espectador juega un rol activo desde su participación. El niño es el artista y puede ser en algunas veces espectador. El espectador también es el maestro acompañante de ese momento. Es un juego en el que hay una comunicación espiritual entre los participantes en donde no hay ganadores ni perdedores (Palopoli, 2006). El ambiente de la actividades artísticas de la Casa Emmi fue especial porque no hubo competencias ni interferencias, sino una clara dinámica de lo que pasaba en el espacio con los niños. Ellos actuaron como verdaderos jugadores artísticos en la creación de sus proyectos.

La idea del arte está presente como una expresión independiente sin búsqueda de una utilidad productiva como la de un trabajo sino por el placer de conocer o conocerse un punto de contacto con el juego. Este punto es una actividad natural de niño que implica una actitud de libertad para investigar, explorar con la posibilidad de transformar la realidad en un proceso

de desestructuración y reestructuración. Jugar y crear son una aventura transgresora en la realidad cotidiana (Palopoli, 2006). Esto se pudo ver claramente cuando el niño entra en el espacio para realizar su proyecto porque él lo deseó y no porque fuese una obligación externa.

El desarrollo de la creatividad en los niños se proyecta vivencialmente en las otras áreas del conocimiento demostrando autonomía, afecto hacia los otros y hacia las cosas, conlleva gustos por percibir y concebir impresiones visuales, auditivas, plásticas y motrices. Se manifiestan alegrías, tristezas y nostalgias, temores, amores y odios. En el ambiente del proyecto se pudieron ver las expresiones de: características esenciales de la naturaleza, conciencia de pertenencia a un lugar, manifestación a su expresión y creación de ambientes de equilibrio entre la libertad y el movimiento, la calma y a serenidad (Jaramillo Machuca Martínez, 2004 citado en Gervilla 2006).

Todos los infantes poseen un caudal artístico propio que puede utilizarse en la construcción de su propia realidad indiscriminadamente. Si se cultivan estos indicios en el infante, puede garantizarse que quienes poseen verdadera vocación artística puedan futurizar nociones artísticas en el futuro (Jaramillo, Machuca, Martínez, 2004). Esto es lo que se quiere preservar en la infancia de los niños de la Casa Emmi, mediante su pedagogía no directiva; así ellos quieran o no ser artistas en un futuro.

El arte como juego supone una actitud vital que nos lleva a experimentar para conocer, interpretar, hacer y transformar. El juego es una actividad individual placentera, natural y espontánea. Ésta permite mediante la relación e investigación, la incorporación y elaboración de sentimientos, sensaciones y conceptos. Cuando jugamos libremente tanto niños como adultos, no tenemos conciencia del tiempo, el juego se adapta a nuestro ritmo, pudiendo

repetir una acción, una fantasía o un movimiento una y mil veces con la seguridad de poder controlar todas las variables imaginadas hasta haber incluido el proceso natural de acomodación o asimilación. En el proyecto somos artistas de Eva, les permitió ver sobre el arte, como los educadores saben sobre ellos mismos, su realidad y de repensar lo que se conoce a nivel práctico y teórico sobre su labor educativa. Sobretudo sobre las bases fundamentales para aprender a aprender, escuchando más y dirigiendo menos (Martínez, 2009). Afirmando una vez más sobre el rol del maestro acompañante que ejerce en el espacio artístico de la Casa Emmi.

Según Vygotsky (2003), las clases de arte no deben ser obligatorias ni impuestas, deben solo partir de los propios intereses de los niños. Basándose siempre en que el niño necesita jugar. En el arte infantil, el niño juega, trabaja por cortos períodos de tiempo de una sola vez. Es un juego surgido de un deseo que produce una rápida y definitiva descarga de los sentimientos que le ocupaban. Los niños dibujan, modelan, recortan, cosen, y todo ello adquiere sentido y fin como parte de un conjunto y de un sentido que les interesa. No se debe olvidar que la ley básica del arte creador infantil consiste en que su valor no reside en el resultado, en el producto de la obra creadora sino en el proceso mismo. Aquí la propuesta de esta investigación fortaleció el proceso de los niños en el espacio de proyectos artísticos. Se confirmó la importancia del deseo del niño en ir a este espacio y fortalecer su creatividad artística.

En el juego todo puede suceder, el mundo de la fantasía es infinito e inagotable (Dubovick & Maquieira 2006). Es el mundo en el que el niño o la niña viven sumergidos durante distintos momentos de su vida. Entran ahí para viajar, tomar distancia y deambular

fuera de lo cotidiano, como alejarse del hogar hacia lo desconocido y volver a él; distinto, transformado. Esta transformación se ve en el placer de la representación de las imágenes, los sonidos, las palabras, las emociones, los ritmos, infinitos tesoros que le otorga al arte.

El arte con los niños pequeños se considera como la producción de este espacio de conexión con el placer, la exploración y el descubrimiento. El arte se consume como experiencia no como una producción concreta. Complementar el ambiente con materiales adecuados para ellos será importante (Dubovick & Maquieira 2006).

La Educación Creadora, originada por Stern (Arrizabalaga & Jaio, 2010) propone un método que apuesta por recuperar el juego como forma de aprendizaje, ya que el auténtico aprendizaje se hace jugando. Esta educación trabaja a través de talleres de pintura, arcilla y movimiento. Es importante el rol del espacio de no juicio, un adulto educador serio que le invita a buscar sin dejarlo solo en esa búsqueda.

El derecho al arte según Palopoli, (2006) incluye al arte no solo como goce estético sino como formativo de capacidades intelectuales. El juego y el arte van en la misma dirección en la educación y debería ser tomada en cuenta más seriamente en el sistema educativo.

Las representaciones y expresiones artísticas

Los dibujos de los niños son agradables de ver. Los seguidores de la tradición psicológica cognitiva pasan por alto las connotaciones simbólicas de los dibujos de los niños. Prestan más atención a la información sobre los procesos del pensamiento del niño que se pone en manifiesto en sus dibujos. Pues el niño dibuja lo que sabe y no lo que ve, dando a considerar a algunos cognitivistas que el dibujo es un índice de la inteligencia del niño

(Gardner, 1982). Estos procesos que se pudieron ver durante la creación de proyectos de los niños de la Casa Emmi, fue maravilloso. Muchos de estos dibujos fueron realmente originales y creativos afirmando lo que ellos saben y sobre su poder altamente cognitivo.

Durante los momentos de libre desarrollo creativo de los niños en la casa Emmi Pikler, los dibujos creados aparecían de lo que saben de la expresión a sus sentimientos y deseos. Estos concuerdan con lo que explica Iturgaiz y Hoyuelos, (2006) que sucedió en su escuela. Hay momentos en que los niños quieren representar figuras a través de gestos, acciones, trazos, líneas que, normalmente cierran espacios, se generan formas que simbolizan personas. En ese momento las formas humanas emergen en el papel como entidades que sugieren parecidos reales o imaginarios. Estas formas conocen, reconocen y son reconocidos por los niños. Aparecen retratos, autorretratos que se asocian a la construcción de su propia identidad. En la Casa Emmi, fue mágico el momento cuando los niños por su propia cuenta, pedían que les ayudasen con sus proyectos en escribir cuentos de princesas en un libro ya hecho por ellos. Los niños pedían la observación y el acompañamiento durante sus proyectos. Un niño venía todas las mañanas a confeccionar ropa para su jirafa de peluche, con telas y tijera. Los momentos fueron inolvidables para el investigador.

Lograr procesos creativos en un ambiente preparado con materiales reciclados fue la propuesta que se realizó en la Casa Emmi Pikler. Esto fue posible gracias a la pedagogía del lugar y un ambiente apropiado para el niño. La enseñanza no dirigida, el respeto y el desarrollo autónomo en los niños es lo que se quiere implementar al arte, con este estudio, valorizando la creación de obras artísticas con la creatividad propia del niño y con la utilización de diferentes y variados materiales.

En lo que se refiere a estos procesos que han ido desarrollándose con nuevas alternativas para la creación de proyectos de arte, se promueve el proceso y no el producto en sí. El uso y desarrollo del arte promueven al niño a expresar necesidades interiores como medio de comunicación y a la vez como medio de visión sobre sus propios procesos. Dando como resultado un aprendizaje centrado en el propio interés por el propio desarrollo del niño, en las actividades que se presenten en el ambiente en que se desarrolla el niño. Una enseñanza no directiva pueden estar de acuerdo en la crianza de una mayor conciencia, propio desarrollo y a una variedad de objetivos sociales y académicos (Elliot, 2005).

Según los estudios realizados por Gopnik (2009) los niños de ahora aprenden más, imaginan más, se cuidan más y experimentan más. Poseen habilidades más inteligentes, llenas de imaginación y creatividad conscientes más que los mismos adultos. Los niños comienzan por primera vez a ser tomados en cuenta seriamente. Ahora se aprende de ellos ya que los niños son más conscientes que los adultos. Los niños son aquellos que realizan la investigación y el desarrollo y los adultos se encargan de la producción y el marketing en el transcurso de sus vivencias. Son los nuevos niños científicos que dan conclusiones de datos y análisis estadísticos, conducen experimentos inteligentes. Los niños entienden todo, desde lograr hacer sonreír a su mamá y hasta ver cómo funciona su móvil en la cuna. Ellos tienen la habilidad y capacidad de imaginar diferentes resultados que pueden pasar en el futuro o en el pasado. Son los niños la clave no sólo de cómo funciona la mente, sino también nuestra comprensión de la condición humana y la naturaleza del amor. En los espacios de la Casa Emmi se pueden ver a estos niños brillar de imaginación, con respeto y cuidado se desarrollan y aprenden mediante su propias experiencias.

Ambiente y Materiales

El ambiente artístico de la Casa Emmi Pikler está a cargo del Maestro que preparó, ordenó y ofreció el material a los niños. Este maestro artístico debe asumir el rol del preceptor como propuso Rousseau, protegiendo al niño inocente y frágil de las fuerzas perniciosas que existen en la sociedad, de tal modo que sus talentos innatos puedan florecer. Fuera de suministrar al niño un ambiente cómodo con la cantidad necesaria de pinturas, arcilla, bloques de madera, el maestro tiene muy poca participación activa. Su tarea es preventiva más que prescriptiva (Gardner, 1982).

Son dos aspectos convergentes que determinan la visión pedagógica en la primera infancia (Dubovik & Maquieira, 2006). La generación de ambientes propicios para el desarrollo de la creatividad desde edad temprana, y la responsabilidad del maestro definida en términos de una intencionalidad pedagógica, escucha y apoyo adecuado. La selección y utilización de los materiales, los momentos y los espacios para el desarrollo de la creatividad. Serán los niños que podrán entrar y salir de las situaciones en la medida de sus intereses. El maestro dejará hacer sin intervención. Será su presencia, observación y escucha atenta que acompañe, sostenga sin presión y estimule ajustadamente al niño. Es importante que el maestro no tenga una actitud temerosa, por los cuidados que debe tener para que garantice la seguridad y confianza, propiciando la exploración y el descubrimiento.

Durante la observación el ambiente que se ofrece a los niños de la casa Emmi Pikler, es un lugar de creación de procesos artísticos e introducción de nuevos materiales, en especial los reciclados. Pudieron ofrecer al niño muchos proyectos que lograron realizar. Los materiales nunca estuvieron demás ni estuvieron escasos. La imaginación y la inventiva de los niños fue

inspiradora. Los niños pudieron hacer sus proyectos y aprovechar del material las veces que ellos querían y el tiempo que ellos necesitaban. No hubo falta de explicar lo que se quería hacer con el material propuesto, o traer un modelo a copiar para que los niños hagan un proyecto. Los materiales hablaron por si solos y se comunicaron con los niños para poder expresarse y formar parte de su creación. Fue un buen resultado también usar los materiales reciclados que fueron incluidos al ambiente. Se pudo trabajar con muchas cajas de diferentes tamaños y con recipientes de botellas plásticas. Nunca faltó la cinta adhesiva, la goma y los colores. Siempre se logró la libre expresión de sentimientos y de proyectos artísticos en los niños. La preparación de los espacios tiene que tener relación a las diversas actividades y materiales ricos para la estimulación y comportamiento de los pequeños. Debe haber una relación orgánica que una a la organización del ambiente y calidad del aprendizaje. Una relación del ambiente y calidad de aprendizaje que naciendo de el hecho de aprender, pide un contexto capaz de orientar la reflexión y la motivación hacia el juego y el conocimiento (Giovanninni, 2005).

Coincido igualmente con la escuela de Donatella Giovannini (2005), que ofrece al niño un lugar que está lleno de cosas que hacer. En un ámbito estable y ordenado, la experiencia de los niños es enriquecedora y tranquila. Los pequeños necesitan regularidad y coherencia en la diversidad de propuestas. El respeto al tiempo personal, a la libertad de movimiento en el espacio en que el niño está con otros pequeños, con adultos y con materiales que le abren a más vías de investigación. Los materiales que se ponen a disposición del niño impartieron muchas ideas, intereses y atenciones del adulto para prepararlo y utilizarlo autónomamente en el espacio artístico.

Los objetos inducen a comportamientos lúdicos diferentes y formas de pensamiento diferentes y personales para cada niño. La elección de material y como se ofrece al niño es crucial. Se tiende a establecer entre el niño y los objetos una relación fuera de todos los hábitos perceptivos que se han desgastado por el uso. Restablecer este contacto es ofrecer al pequeño una experiencia más intensa e interesante de la que le ofrecemos poniendo a su alcance un material que ya no tiene interés alguno, ni despierta ninguna curiosidad, que ya no llama la atención, estimula ni acciona pero que sin embargo está al alcance de ellos. Los objetos listos para el trabajo con los niños están dispuestos de una forma ordenada, visible y accesible a los niños para su recreación. Los materiales tienen que estar estudiados anteriormente por los adultos para comprender sus posibilidades y características. Redescubriendo la riqueza de los objetos que están a nuestro alrededor, pero que diariamente no se observan. Es por esto que el material tiene que estar renovado, en constante movimiento y si es posible sustituido para que la novedad y el interés entre a la vida de los pequeños. Materiales insólitos como los papeles de todo tipo, lana e hilos gruesos y delgados de todos los colores, alambre, cuerda, cordel, cajas y bolas de vidrio, botones, hojas, piedras, flores y pétalos, hierbas aromáticas, tijeras, cola, pizarras luminosas y mucho más como propuesta.

Gracias a la presencia y riqueza que sugieren estos materiales se estimula naturalmente al pequeño; esto es lo que permite el espacio artístico de la casa Emmi. Las experiencias artísticas que necesitan los niños deben ser amplias e intensas. Los niños necesitan operar en dos y tres dimensiones para experimentar las imágenes planas y formas espaciales. Los niños se beneficiarían más si su trabajo se basara en la observación y en los estudios directos,

desarrollando sus destrezas e inventativa. El trabajo en tres dimensiones explora el diseño y la fabricación de cosas que funcionen (Lancaster, 1997).

Una investigación activa en busca de soluciones de proyectos independientes en el niño o a realizarlos conjuntamente con otros compañeros (Giovannini, 2005). Esto es lo que se ofreció en los ambientes del centro infantil Casa Emmi Pikler. A su vez, el rol del maestro acompañante es proponer unirlo sostenedor, contenedor, coherente, responsable y creativo. El debe pensar al arte como experiencia y no como producto; proponiendo autonomía y resguardando el peligro; enriquezca y se enriquezca con la experiencia que propone; seleccione creativa y cuidadosamente los materiales, los momentos y los espacios, se permita coparticipar en la construcción diaria de la experiencia tendiendo puentes de lo desconocido a lo nuevo; piensa y viva su profesión como enseñante de la vida (Dubovick & Maquieira 2006).

Características de los niños de 3 a 6 años

Poco se ha logrado educando con la visión educativa infantil de lograr: autonomía, confianza e independencia. La evolución de las actitudes de los niños ha llevado el camino de conseguir aprendizajes precoces innecesarios. Sin tomar en cuenta la importancia de la autonomía, que empieza desde el nacimiento y que va formándose según las etapas del desarrollo de cada niño, como lo afirma la pedagogía de la Casa Emmi. Cada etapa es a la vez, fuente de múltiples aprendizajes en los terrenos, psicomotor, afectivo y cognitivo, que si son respetados constituyen los fundamentos de la autonomía adulta (Falk, 2009).

Los niños que fueron parte de esta investigación fueron de edades de tres a seis años, en donde su autonomía e independencia fue competente y estable para el ambiente que les ofrece la Casa Emmi Pikler. Su desarrollo ha sido respetado para que el niño sea capaz de

realizar sus deseos mediante sus propias destrezas. En el área artística, el niño ha podido expresarse dentro de un gran espectro de materiales y comodidades. El aprendizaje es propio y natural siendo posible altos desarrollos artísticos cognoscitivos en los niños de esta edad.

Para Wallon, (1970 citado en Ferreni & Román 1997), el movimiento es esencial para el desarrollo del niño, que influye en su desarrollo general, en el paso hacia el pensamiento conceptual, en las relaciones con los demás, en su carácter y en la adquisición de nociones fundamentales. Es a través de su cuerpo que el niño va adquiriendo los conceptos de forma, dimensión, número, dirección, distancia, volumen, etc. Los niños se expresan mediante gestos, se comunican con los demás a través del movimiento utilizando la imagen de su propio cuerpo, el conocimiento de los objetos y del mundo exterior y una relación de grupo con los demás. Más adelante irán pasando a través de la acción, a la representación, a la simbolización, a la figuración y a la operación. Esto sucedía con los niños de la Casa Emmi. Al realizar los proyectos en el espacio artístico, ellos comenzaron a moverse. Se acomodaban en el lugar y creaban escenas de danzas, bailes, saltos, batallas con movimientos seguros y controlados. El juego y el movimiento se unían con el arte para brindar creatividad y procesos de aprendizaje personal.

Todo movimiento es una manera de hablar de sí mismo sin decir “yo” (Arrizabalaga & Jaio, 2010). Cuando cada uno se mueve, tiene una vivencia original que le define como persona única. La motricidad es el resultado de la información consciente e inconsciente de lo que podemos y no podemos controlar. El movimiento nos da la oportunidad realmente de ser uno mismo, de relacionarnos con los demás, de aprender quienes somos y de entender y recrear nuestro propio mundo.

El movimiento libre, a pesar de ser la manera mas natural que el pequeño tiene para aprender. Así como en la Casa Emmi y como educadores, nuestra labor debería estar enfocada hacia construir un ser humano creativo, autónomo, estructurado y no una máquina productiva. Sería necesario entonces, posibilitar un marco donde el niño encuentre placer del movimiento y el juego y nos posicionaramos frente a él sin pensar en artes como afirma Stern: el juego del niño no es ni arte, ni infantil (Arrizabalaga & Jaio, 2010).

En esta etapa de su vida, los niños construyen las estructuras básicas del pensamiento, mecanismos de interacción con el entorno y adquieren la noción de la propia identidad. La afectividad es muy importante a esta edad ya que marca la actividad psíquica del niño. Si en las primeras etapas de la vida no se cuidan las experiencias emocionales proporcionadas por la persona encargada del niño sin prestar la suficiente estimulación y atención, su personalidad y su comportamiento social y motriz se ven afectados (Ferreni & Román, 1997). Es por esto la atención constante del maestro acompañante en los espacios de la Casa Emmi. Dar un respaldo de la afectividad a los niños durante los procesos artísticos fue una lección que aprender para el investigador. Los maestros siempre estaban atentos a brindar el apoyo emocional a los niños en todo momento y en especial en momentos de crisis, como las de llanto. El acompañamiento era cercano, se daba un abrazo si era necesario un abrazo o un límite también.

Es una necesidad que la expresión infantil sea a partir de cantos, risas, lloros, dibujos, expresiones verbales y gritos. Estas formas espontáneas de expresión podrán ir controlandose acomodándose en las circunstancias con las que se encuentra el niño. Como por ejemplo en

un ambiente que permita la libre expresión de sentimientos y deseos personales del niño ofrecidos en el espacio de creaciones artísticas.

Hasta los tres años y dependiendo de su desarrollo, el niño podrá realizar ya sus propios descubrimientos. El descubrimiento de los otros niños y niñas en su comunicación, necesidad de expresarse, necesidad del espejo, el papel del otro en la noción del límite corporal. La importancia de la imitación como proceso organizador del esquema corporal (Ferreni & Román, 1997), fueron una constante en el juego y participación del niño en la Casa Emmi. Ellos pudieron compartir el espacio con otros niños que iban y venían en juegos compartidos e individuales. Se pudo ver la real adaptación y cooperación que el niño puede tener hacia los demás y hacia ellos mismos. Sus descubrimientos no solo asombraban a los niños sino a los maestros también. Siempre hubieron cosas por descubrir, procesos, sentimientos, materiales, proyectos, discusiones, niños etc.

Por todo lo visto en la investigación, el pensamiento infantil se caracteriza por mantener una actividad intensa. Ellos gozan con la experimentación y el descubrimiento intuitivo. Organizando la representación de objetos, personas y situaciones a partir de la asimilación de la propia acción, que es egocéntrica del juego y que con el arte puede brindar a los niños (Ferreni & Román, 1997).

Es por esto que en la infancia el niño esclarece la realización artística en su máximo nivel de expresión. Cada niño pequeño está en la cúspide de su capacidad creativa, en proceso de desarrollar su competencia artística e investigando su propio dominio artístico. En cada niño existe el germen del virtuosismo artístico listo por emerger. Así se afirma que todo niño normal es un ejecutante productivo imaginativo de las artes (Gardner, 1982).

El objetivo en educación infantil no debería ser aprender arte, aunque bienvenido sea lo que se aprenda, sino a usar las artes como una ocasión propicia para involucrar a los niños en experiencias complejas, que les impulsen a tomar decisiones, a problematizar, a seleccionar recursos y a mirar de forma crítica; que les formen a comprender la vida y el mundo que les rodea. El juego puede ofrecer una propuesta formativa basada en concebir las artes y sus obras como condensados de experiencia humana (Aguirre, 2009).

El trabajo de las artes no puede ni debe comenzar por la copia de resultados, por mucho que éstos sean el fruto de algún gran maestro de la historia del arte. Las artes sirven para mostrar experiencia humana; sensaciones, sentimientos, reflexiones, creencias, hechos, fantasías, sueños o realidades. Es en educación donde se trata de usar a las artes para generar experiencia y esto no se hace simplemente copiando obras o a un trabajo de desarrollo de destrezas o cultivo de la belleza de la estética infantil. Esta debe ser una actividad fundamentada en la resolución creativa de retos y desafíos para conectarnos con los deseos, fantasías y preocupaciones que movieron a artistas a realizar sus obras, para que éstas sean ahora motores de las nuestras (Aguirre, 2009).

Capítulo 6

Conclusiones

Este estudio ayudó a fortalecer la pedagogía que ofrece la Casa Emmi Pikler a los niños en el ambiente de proyectos artísticos. No solo los niños han sido beneficiados sino también las maestras acompañantes en la presentación de proyectos. El espacio se ha complementado mejor para el uso y dinámica de nuevos materiales para los proyectos. La importancia y desarrollo del niño con el arte al elaborar un proyecto artístico, se basó en una libre elección de material, bajo un desarrollo autónomo e independiente en cada creación.

Los principios básicos del desarrollo autónomo fortalecieron la enseñanza artística del lugar. El respeto al niño como persona y el valor de una atención individualizada. La libertad de movimiento y la conquista de la autonomía. Ésta es basada en la iniciativa del niño, que surge de su propio interés proporcionándole satisfacción y que se auto esfuerza por el resultado que de ello obtiene en un entorno estimulante y rico que despierta interés. La comunicación verbal en todas las actuaciones que el adulto realiza sobre los pequeños. La suavidad de los gestos en el contacto y de la relación entre adulto y niño que proporcionan a éste la seguridad necesaria para su progreso global (Asociación Rosa Sensat, 2007).

En estos últimos años la visión y educación del arte ha tratado de mantener esta propuesta histórica de los grandes introductores del arte en la infancia. Los lugares para las creaciones artísticas tienen que mantener un ambiente educativo y expresivo para la creatividad de los niños. Según Saccheto (2008), en los laboratorios de arte y pensamiento, la conexión sugerida aquí entre el arte y el pensamiento no tendría que subestimarse ni darse por hecha. La tendencia generalizada, a confinar el arte, o las artes, o en general a los lenguajes

no verbales, a la expresión, ámbito donde aquello no es aceptable en el área de los estudios serios. En esta enseñanza se puede crear un dualismo peligroso: por un lado, las actividades que predominan el pensamiento y por el otro, las actividades donde prevalece la expresión, la fantasía y la imaginación. De aquí surge la palabra creatividad, ingrediente básico de la experiencia expresiva, capaz de generarla, nutrirla y hacerla productiva en los niños. La actividad expresiva da como resultado un producto que será definido y será reconocido como creativo. La creatividad da sentido a las actividades expresivas: un contexto creativo, una propuesta creativa, un tema creativo y un producto creativo; generando un tipo de proceso circular y que se auto inmortaliza. El concepto de creatividad se debería tratar con cuidado, evitando simplificaciones que en lugar de dar sentido a la experiencia, acaban negándola o distorsionándola notablemente.

No se debe olvidar que en la educación artística el maestro tiene un clave esencial para su enseñanza. El maestro tiene que descubrir y escuchar con atención las diferentes perspectivas y deseos de los pequeños. No importa si los dibujos son bonitos o no; lo que importa es que tengan sentido, que trasladen las dimensiones y colores del sueño del niño que los ha creado. El dibujo, como la poesía, será entonces el resultado de una manera particular de mirar las cosas. La magia del arte, requiere una voluntad para someterse a la experiencia que la realidad puede transformarse, dominarse y devenir una cosa con la que se puede jugar (Albano, 2008).

Cossettini (1977) en su investigación acerca del proceso que recorre el niño: del juego al arte; encontró las mismas conclusiones que en esta investigación. Indicó la importancia de dejar desarrollar el arte en los niños con el apoyo de maestros atentos en un ambiente

apropiado. El arte infantil es posible cuando la escuela conduce al niño al descubrimiento del mundo que le rodea y de sus relaciones de orden y armonía. Cuando la autoridad del maestro está hecha de amor y conocimiento, el niño se deja conducir por su experiencia que lo ayuda a crecer. La ternura del maestro lo salva del miedo, de la timidez y de la indecisión. El arte infantil nace con natural sencillez como un don de gracia. La acción del maestro es decisiva en cualquier momento, logrando del niño lo mejor de si mismo al expresarse con sinceridad; al descubrir la armonía y la belleza en lo cotidiano y al conducirlo insensiblemente a niveles de expresión más altos, pero siempre verdaderos. El punto de partida es el juego. En el juego libre de los niños hay un constante acontecer. La participación de todo el cuerpo que se expresa por la mímica, el rostro, la voz, el ritmo y la emoción. El arte infantil es posible sin maestros de arte porque el arte está en el vivir cotidiano (Cossettini, 1977).

La dimensión teleológica de las propuestas pedagógicas se asienta en el humanismo. Todo lo que se hace, se hace con algún fin, en esta investigación, son los niños que juegan con el arte expresando lo que sienten y necesitan en ese momento. La educación debe favorecer procesos de desarrollo no desde la omnipotencia que suponen intervenciones y propuestas didácticas que desde afuera tiendan a modelarlo y darle forma en función de objetivos predeterminados de antemano (Civarolo, 2009). El punto de partida siempre será el niño o la niña comprendidos entre su de edad y sus intereses, nunca el currículo, ni el accionar docente. Si bien su rol no se desdibuja, la intervención es de mediación cultural no directiva, concretada en andamiajes pertinentes y adecuados tendientes a potenciar el desarrollo y la importancia del niño (Civarolo, 2009).

El maestro se asumió también como un investigador que observa y documenta para confrontar su cultura y significaciones con la cultura y significados en los niños. Él contrastó sus propias interpretaciones con las interpretaciones de los pequeños para ayudar al acercamiento entre éstos mundos posibles (Goodman, 1995 citado en Civarolo, 2009).

Malaguzzi propone una pedagogía de la interrogación constante y del asombro, que busca rehabilitar al niño restituyéndole cuanto le debemos, una deuda no respecto de su inteligencia sino a su recomposición de su integridad humana (Catarsi, 2004). En una escuela que crea en los niños, es respetuosa de sus cien lenguajes. Implicada en una sociedad con una altísima valoración de la educación infantil, que la concibe como los cimientos sobre los que se erige progresivamente todo lo demás, implicando una inversión a largo plazo (Civarolo, 2009).

El arte infantil tiene identidad por sí mismo y constituye un punto de referencia para los artistas adultos. En todo artista hay un niño. La disposición del niño y su visión del mundo enmarcada por la libertad simbólica es: la espontaneidad, la experimentación, la flexibilidad, la intuición y el sentido lúdico hacen que esta etapa cobre especial significación artística. El niño crea arte de forma egocéntrica, basándose en lo que ve, conoce e imagina. En el primer estadio de la infancia, los niños son intuitivamente creativos, disfrutando con el arte, la música, el teatro y el lenguaje, dibujos que están cargados de color, equilibrio, ritmo y expresividad. Dada esta disposición del niño, en esta etapa como artista, es el momento idóneo o etapa mas sensible para proveerlo de una formación artística adecuada que lo ayude a desarrollar sus capacidades y a adquirir las competencias que posteriormente le permitan apreciar y disfrutar del arte y ser más creativo a expresarse a través de él (Baonza, 2009).

El ambiente es la clave en una educación artística, un espacio lleno de materiales abundantes, que invite a la acción libre y a la experimentación, que sugiera disonancia y desestabilización del pensamiento (Civarolo, 2009). La relación del entorno percibe armonía, cuidado, placer para la mente y los sentidos. Para esto la incorporación de un atelier o un lugar que conozca el lenguaje del arte abriendo caminos y puertas hacia la emoción, la expresión, la multiplicidad de lenguajes y la sensibilidad estética, es necesario para los niños (Vecchi, 2006). La gente que acompañe a los niños debe amarlos, confiando en el potencial y la habilidad de la infancia para construir un mundo espiritual, emocional e individual en un mundo consumista, rutinario de una sociedad de masas (Stein y Szulanski, 2000 citado en Civarolo, 2009). Pues, hay que creer en el niño y en lo que esconde, como un tesoro de la humanidad (Gardner, 2004).

Las pedagogías progresistas aplicadas a la educación de la primera infancia han ido creciendo y esparciéndose en el mundo por tener muchos temas en común. Estas representan un ideal que comparten: se alejan de la guerra y la violencia hacia la paz y la reconstrucción. Estas pedagogías son construidas sobre visiones coherentes para mejorar a la sociedad humana ayudando a los niños a realizarse como personas enteras con sus propios potenciales con inteligencia y creatividad. Cada niño es visto como activo y autor de su propio desarrollo, fuertemente influenciados por la naturaleza, dinámicos, fuertemente justos con ellos mismos y abiertos hacia el crecimiento y el aprendizaje. Los maestros dependen de ambientes cuidadosamente preparados y estéticamente placenteros que sirven como herramienta pedagógica para brindar mensajes fuertes sobre el currículo y el respeto hacia los niños y niñas. La participación de los padres igualmente es altamente valorada y en donde las notas y

las evaluaciones son otras y no las tradicionales. Los niños aprenden a través de experiencias que son documentadas mediante la observación (Pope, 2002).

Recomendaciones

Se recomienda que para futuros estudios en el área de educación artística infantil, se lea esta investigación como base de introducción al arte en las escuelas. Es muy importante que los maestros, educadores, artistas e incluso padres, puedan entender cómo y qué se necesita saber al enseñar arte. Poder promover que el niño o estudiante se sienta libre y capaz de crear proyectos en un ambiente con materiales trabajando desde lo que su ser interior lo desee.

A ésta enseñanza artística la invitación de artistas que deseen compartir y exponer su trabajo a los niños puede ser beneficiosa. Esto quiere decir que el artista comparta el ambiente incluyendo sus materiales y obras para que los niños puedan trabajar con él y ser parte del proceso. Él niño podrá disfrutar de un artista en acción que comparta su inventiva artística con los niños. Malaguzzi (2005), apunta que el pequeño, como los artistas, es capaz de ir más allá, de dotar de nuevo significado lo que le rodea. En sus ojos, se lee la sorpresa de lo nuevo, cargado de posibilidades, inédito. Hay en consecuencia, una propuesta estética, a la que hay que abrir la escuela con una educación que supere los cánones establecidos y el aburrimiento, que permita elegir, construir nuevas combinaciones, como una educación transgresora. Proponer la creatividad del juego y el arte en todos los del niño sería una gran oportunidad para su desarrollo durante la escuela. No solo para momentos del proyecto una vez a la semana, sino que el espacio esté abierto todo el tiempo, en donde el niño pueda disfrutar de los materiales y su momento de creación cuando lo desee.

Se propone que el arte en pre-escolar sea enseñando bajo un pedagogía no directiva como en esta investigación. Hago una similitud al trabajo del artista profesional con el niño artista que llevamos dentro y que empieza un proyecto o una obra arte en un lienzo en blanco. Éste a su vez va buscando materiales y técnicas que ha visto, encuentra o surgen espontáneamente en la creación de su obra. Pienso que el arte en el niño tiene la posibilidad de realizar lo mismo que un artista gracias a su juego innato, que es la mayor fortaleza artística para crear una obra. La base de una educación inicial debe respetar la infancia del niño y de sus procesos creativos. Que el arte sea la base sólida de una educación completa y futura en todos los contextos, para este país y para el mundo entero.

REFERENCIAS

- Aguirre, I. (2009, Octubre). Sobre los usos del arte. *Infancia en eu-ro-pa, Revista de una red de revistas europeas*, 117, 3-9.
- Albano, A. (2008, Mayo). Transformar la realidad. *Infancia en eu-ro-pa, Revista de una red de revistas europeas*, 14, 22-23.
- Arrizabalaga, M. & Jaio, I. (2010, Septiembre-Octubre). Arte y Movimiento. *Infancia en eu-ro-pa, Revista de una red de revistas europeas*, 123, 10-13.
- Appell, G. (2003, Octubre). Emmi Pikler y Loczy. *Infancia en eu-ro-pa, Revista de una red de revistas europeas*, 13, 28-33.
- Beonza, C. (2009, Mayo - Junio). El arte en un kindergarten. *Revista de la asociación de maestros Rosa Sensat, In-fancia*, 115, 22-28.
- Barrio, E. & Gonzáles, M. (2000). *Psicopedagogía: temario A de oposiciones al cuerpo de profesores de enseñanza secundaria*. Madrid: MAD-Eduforma.
- Catarsi, E. (2004, Marzo). Malaguzzi y la revolución de la escuela municipal. *Infancia en eu-ro-pa, Revista de una red de revistas europeas*, 04.6, 14-17.
- Centro de investigación y Documentación educativa, (1986). Desarrollo del niño en la Escuela Primaria. *Revista de educación numero*, 123, 55-57.
- Civarolo, M. (2009, Mayo - Junio). Malaguzzi y Lewin. Encuentros y desencuentros entre dos concepciones innovadoras de la educación infantil. *Revista de la asociación de maestros Rosa Sensat In-fancia* 115, 3-11.
- Chateau, J. (1959). *Grandes Pedagogos*. México D.F.: Fondo de cultura económica.
- Deweerd, H. (2008, Mayo). Sobre el arte y la educación. *Infancia en eu-ro-pa, Revista de una red de revistas europeas*, 14, 18.
- Dubovik, A. & Maquieira, L. S. (2006, Enero-Febrero). Una propuesta de educación por el Arte. *Infancia en eu-ro-pa, Revista de una red de revistas europeas*, 95, 15-19.
- Elliot, D. (2005). *Teaching on target: models, strategies, and methods that work*. New Jersey: Corwin Press.
- Eisner, E. (1995). *Educación la visión artística*. Barcelona: Paidós Educador.
- Eisner, E. (1972). *Educating artistic vision*. USA: Macmillan.

- Efland, D. (2002). *Una historia de la educación del arte. Tendencias intelectuales y sociales en la enseñanza de las artes visuales*. Barcelona, España: Paidós.
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (1994). *The Hundred Languages of Children. The Reggio Emilia Approach to early childhood education*. New Jersey: Norwood.
- Falk, J. (2009, Julio - Agosto). Los fundamentos de una verdadera autonomía. *Revista de la asociación de maestros Rosa Sensat, In-fan-cia*, 116,22-30.
- Ferreni, M., & Román, G. (1997). *El descubrimiento de si mismo: actividades y juegos de motricidad en la escuela infantil*. Barcelona: Grao.
- Freire, P. (1998). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo veintiuno editores.
- Gandini, L. (2008). *La Historia y fundamentos de la propuesta Reggio Emilia en la Enseñanza y el Aprendizaje: exploración colaborativa de la propuesta Reggio Emilia*. New Jersey: Merrill/Prentice Hall.
- Gardner, H. (1982). *Arte, mente y cerebro*, Madrid: Paidós Ibérica.
- Gardner, H. (2004, Marzo). Los cien lenguajes de una reforma educativa. *In-fan-cia en eu-ro-pa, Revista de una red de revistas europeas*, 04.6, 26-28.
- Garaigordobil, M. (2005, Mayo - Junio). Las aportaciones de la teoría de Piaget a la investigación del juego infantil. *In-fan-cia en eu-ro-pa, Revista de una red de revistas europeas*, 91, 4-6.
- Garaigordobil, M. (2005, Noviembre - Diciembre). La teoría de la síntesis del YO de Erikson y la teoría de la experiencia cultural de Winnicott. *In-fan-cia en eu-ro-pa, Revista de una red de revistas europeas*, 94, 4-10.
- Garaigordobil, M. (2006, Mayo - Junio). La perspectiva de Vygostki en la investigación del juego infantil: juego y desarrollo de las funciones psicológicas superiores. *In-fan-cia en eu-ro-pa, Revista de una red de revistas europeas*, 97, 3-9.
- Garaigordobil, M. (2008, Enero - Febrero). La teoría traumática de Freud y el método lúdico de análisis infantil de Klein. *In-fan-cia en eu-ro-pa, Revista de una red de revistas europeas*, 107, 9-13.
- Gervilla, A. (2006). *Didáctica básica de la educación infantil: conocer a los más pequeños*. España: Narcea.
- Giovannini, D. (2005, Septiembre - Octubre). Las actividades en la escuela 0-3. *Infancia en eu-ro-pa, Revista de una red de revistas europeas*, 93, 13-20.

- Gopnik, A. (2009). *The philosophical baby: What childrens minds tell us about truth, love, and the meaning of life*. USA: Picador.
- Holloway, R. (2008, Mayo). ¿El arte por el arte?. *Infancia en eu-ro-pa, Revista de una red de revistas europeas*, 14, 14-15.
- Hoyuelos, A. (2004). *La ética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*, España: Octaedra.
- Hoyuelos, A. (2004, Marzo). Una Pedagogía de la Transgresión. *Infancia en eu-ro-pa, Revista de una red de revistas europeas*, 04.6, 11-13.
- Hoyuelos, A. (2005, Septiembre). Loris Malaguzzi soñar la belleza de lo insólito. *Infancia en eu-ro-pa, Revista de una red de revistas europeas*, 93, 5-12.
- Infancia. (2008, Mayo). Las artes. *Infancia en eu-ro-pa, Revista de una red de revistas europeas*, 14, 1.
- Infancia. (2004, Marzo). Caminando por hilos de seda. Escuelas infantiles municipales de Reggio Emilia. *Infancia en eu-ro-pa, Revista de una red de revistas europeas*, 4,6.
- Iturgaiz, P. & Hoyuelos, A. (2006, Mayo - Junio). Niños, Niñas, arte y artistas. *Infancia en eu-ro-pa, Revista de una red de revistas europeas*, 97, 10-14.
- Joyce, B. & Weil, M. (2000). *Modelos de Enseñanza*. Barcelona: Gedisa.
- Kinkilcht, S. (2001, Mayo). Educación artística. *Diario Hoy*. Retraído de: <http://www.hoy.com.ec/noticias-ecuador/educacion-artistica-121109-121109.html>
- Kirkpatrick, J. (2008). *Montessori, Dewey and Capitalism: educational theory for a free market education*. USA: TLJ books.
- Krüsi, H. (2005). *Pestalozzi: His Life, Work and Influence*. Cincinatti: Kessinger Publishing.
- Laurini, T. (1993, Agosto). La riña del arte y la educación. *Diario Hoy*. Retraído de: <http://www.explored.com.ec/noticias-ecuador/la-rina-del-arte-y-la-educacion-37160-37160.html>
- Lancaster, J. (1997). *Las artes en la educación primaria*. Madrid: Morata.
- López, M. (2006). Volumen 296 de ciencia, serie psicología. *Creación y posibilidad: aplicaciones del arte en la integración social*. España: Editorial fundamentos.
- Martinez, E. (2009, Noviembre - Diciembre). El arte como proyecto educativo. *Revista de la asociación de maestros Rosa Sensat, Infancia* 118, 14.

- McKernan, J. (1999). *Investigación-acción y currículum: métodos y recursos para profesionales reflexivos*. España: Ediciones Morata.
- Morrison, G. (2005). *Educación Infantil*. New Jersey: Pearson Educación.
- Palopoli, M. (2006). *Jugarte, la importancia del juego en el aprendizaje de las artes visuales*. Buenos Aires: Editorial Bonum, .
- Parr, J. (2008, Mayo). Trabajar con el arte: un derecho universal y un beneficio. *Infancia en eu-ro-pa, Revista de una red de revistas europeas, 14,4-5*.
- Pope, C. (2002). *Three Approaches from Europe: Waldorf, Montessori and Reggio Emilia*. (Tesis) Universidad de Nebraska: Lincoln. ECRP Early Childhood Research & Practice, spring 2002 volume 4 number 1.
- Reigeluth, Ch. (1999). *Instructional-design theories and models: A new paradigm of instructional theory*. New York: Routledge.
- Read, H. (1995). *Educación por el arte*. Barcelona: Paidós Educador.
- Rogers, C & Freiberg, H. (1994). *Freedom to learn*. USA: Charles E. Merrill.
- Rosa Sensat, Asociación de Maestros, (2008). [archivo PDF]
http://www.baleaerweb.net/plataforma06/Biblioteca/Pikler_Loczy.pdf
- Sacchetto, P. (2008, Mayo). Creatividad, usar con precaución. *In-fan-cia en eu-ro-pa, Revista de una red de revistas europeas, 14,16-17*.
- Stanley, W. (1992). *Curriculum for utopía: social reconstructionism and critical pedagogy in the postmodern era*. USA: Sunny Press.
- Trevarthen, C. (2008, Mayo). Valorar el arte creativo en la infancia. *In-fan-cia en eu-ro-pa, Revista de una red de revistas europeas, 14, 10-11*.
- Varios Autores (2006). *Grandes pensadores: historia del pensamiento pedagógico occidental*, Argentina: Mónica Aguerro.
- Vecchi, V. (2004, Marzo). Las raíces múltiples del conocimiento. *Infancia en eu-ro-pa, Revista de una red de revistas europeas, 04.6, 29-30*.
- Vecchi, V. (2008, Mayo). El coraje de los sueños. *In-fan-cia en eu-ro-pa, Revista de una red de revistas europeas, 14, 19-21*.
- Vygostki, L. (2003). *La imaginación y el arte en la infancia*. [Ensayo psicológico].
http://www.antorcha.net/biblioteca_virtual/pedagogia/vigotsky/indice.html

Waller, D. (1991). *Becoming a profession: the history of art therapy in Britain, 1940 – 80*. New York: Routledge.

Yin, R.K. (1994). *Case study research. Design and methods*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Apéndice A: Carta de autorización para realizar la investigación en el Centro Infantil Casa Emmi Pikler

Tumbaco, Enero 2010

Katharina Beker

Directora

Centro infantil “Casa Emmi Pikler” con acuerdo ministerial 307 A
Barrio la Dolorosa, Calle Juan Montalvo 340 y Av. Interoceánica
Tumbaco, Ecuador

Estimada Katharina,

Me interesa solicitar la autorización para la realización de la investigación de mi tesis de maestría para la Universidad San Francisco de Quito, en su Jardín Casa Emmi Pikler. La propuesta de este estudio de caso pretende introducir la Pedagogía de Reggio Emilia para el área de arte, al contexto de su Jardín que sigue la filosofía del respeto hacia los procesos de maduración y desarrollo de los integrantes bajo las influencias de la Dra. Emmi Pikler y la enseñanza no dirigida.

Atentamente,

Ana Paola Izurieta

Con lo leído Autorizo y acepto,

Katharina Beker

Apéndice B: Carta de autorización de los padres de familia para realizar la investigación en la Casa Emmi Pikler

Tumbaco, Abril 2010

Estimados padres de familia de la casa Emmi Pikler,

Esta carta es para informales sobre la Tesis de Investigación que se realizará en la Casa Emmi Pikler durante las actividades artísticas o “proyectos” que se realizan en el kínder. Paola Izurieta mamá de Sara, niña del kínder, estará encargada de la investigación, que necesita para su tesis de Maestría en Educación de la Universidad San Francisco de Quito. El propósito de esta investigación es realizar una propuesta para introducir nuevos materiales y actividades con arte en el ambiente interior de las actividades artísticas o “Proyecto”, de los días lunes, de la Casa Emmi Pikler.

A continuación este espacio es para la firma de autorización en la participación del estudio. En donde se acepta la publicación de las fotos, observaciones, diálogos y trabajos de los niños de Jardín, protegiendo su anonimato personal y la confidencialidad para la **Investigación de la Tesis de Paola Izurieta**. No habrá ningún riesgo previsto y se realizará como parte de la rutina normal y natural de La Casa Emmi Pikler durante el mes de Febrero a Julio del 2010. Cualquier pregunta pueden contactarse con PAOLA IZURIETA al 099 927090.

Muchas Gracias.

YO,.....

Padre de familia de:.....

Marque: Autorizo No autorizo

La utilización de fotos, observaciones, diálogos y trabajos, realizados por mi hij@, para la publicación en la Investigación para la Tesis de Paola Izurieta.

Firma:

Apéndice C: Lista de materiales enviada a los padres de familia de la Casa Emmi Pikler

LISTA DE MATERIALES RECICLADOS:

ROPA VIEJA: Botones, cierres, collares o cadenas, encajes, zapatos, sabanas, medias,

PLASTICOS: Botellas de líquidos con tapas lavadas y sin etiquetas. Botellas de gaseosas grandes y pequeñas, yogurt, jabón líquido, shampoo, cremas, envases de desodorante roll-on, goteros, cuenta gotas, lupas, cepillos de rimel, peinillas, cepillos, perfumes vacíos, cubetas, fundas plásticas usadas,

CARTON: Cajas, Cajitas, CAJOTAS, grandes, pequeñas y medianas. Cajas de kleenex, papel aluminio, zapatos, hornos, corchos, cubetas, cereales,

CAUCHO: ligas, llantas, guantes,

VIDRIO: envases de mermelada, aceitunas, etc. con tapas lavados y sin etiqueta, focos,

OTROS: portarretratos,

LIBROS: guías de teléfono, enciclopedias que no estén usando,

NATURALEZA MUERTA: palos, piedras, hojas hojitas hojotas, semillas

LISTA DE MATERIALES PARA LOS ESPACIOS:

PARA MODELAR: Arcilla, Yeso para mampostería, masa de harina y sal sin hornear,

TIPOS DE PAPELES: Rollo de papel, diferentes tipo de papeles y grosor, diferente forma y tamaño. Papel metalizado, carbón,

PARA PINTAR: Rodillos pequeños, esponjas, peinillas, guantes, desodorante roll-on,

PINTURA: Tempera espesa

PARA ESCULTURA: Alambre delgado, alicates pequeños,

PARA COSER: Hilos gruesos, lana diferentes espesores, paja, tela, tul,

ACTIVIDADES CON MATERIALES RECICLADOS:

BOTELLAS PLASTICAS: Flores (con la base y con la tapa de centro), alcancías, monederos, porta velas, binoculares, porta velas, floreros, servilleteros, reloj de arena, portalápices, carteras, maseteros, jarras de riego,

CARTONES: pulseras, sillones, portarretratos, instrumentos musicales, carpetas o porta revistas, cubetas para tortugas o abejas,

MADERAS: botes, repujado en madera,

VIDRIO: floreros

PAPEL: 3metros de longitud, papel reciclado, papel mache, globos o bombillos,

TELAS: bolsos y sombreros de camisetas, zapatillas de cama, pintar ropa,

LIBROS: portalápices

NATURALEZA: móvil de piedras y palos, botones de semillas anchas

Apéndice D: Encuestas realizadas a las maestras acompañantes sobre la investigación y propuesta de materiales, procedimientos y actividades en el área artística de la Casa Emmi Pikler.

Comentarios y apreciaciones de las maestras acompañantes sobre el espacio artístico de la Casa Emmi Pikler sobre el rol del maestro acompañante, los niños y el espacio:

- 1.- Podrías explicar el rol que desarrollas en este espacio, Cómo te sientes en la participación de éste y la relación con los niños? Cómo disfrutas de este espacio y que es lo que brindas a él? Te parece importante el espacio, Porqué?
- 2.- Cómo ves a los niños en el ambiente? Cómo se desenvuelven, trabajan y escogen el material que se ofrece? Puedes resaltar alguna experiencia extraordinaria o anécdota que hayas apreciado? Porqué?
- 3.- En el momento del proyecto cual fue tu reacción y procedimiento? Ves alguna diferencia en tener el proyecto seleccionado como modelo, que simplemente un tipo de material a escoger por los niños? Cómo crees que ayuda brindar solo el material a los niños? Porqué?
- 4.- Algún comentario o percepción que tuviste durante la investigación

Apéndice E: Fotografías de los proyectos terminados

