

“1+1 = pareja educativa”

■ “1 +1 = COUPLE EDUCATION”

■ “1+1 = CASAL EDUCATIVO”

Dra. María Mercedes Civarolo* / mmciva@hotmail.com

Lic. Mónica A. Pérez** / moniale_perezandrada@hotmail.com

Resumen

En el marco de la investigación *La teoría pedagógica de Loris Malaguzzi*, que se viene desarrollando en la Universidad Nacional de Villa María, Córdoba, Argentina, abordamos la exitosa experiencia de las escuelas infantiles de Reggio Emilia en Italia, específicamente su trabajo relacionado con la “pareja educativa”. Como educadores consustanciados con la complejidad que supone enseñar y aprender, consideramos que el papel del docente dentro de esta metodología es de formación continua y está lleno de posibilidades indescriptibles para la “buena enseñanza”. Malaguzzi (mentor de esta concepción pedagógica) entiende que la pareja educativa es un “trabajo entre iguales”, cuyas prácticas relacionales se enmarcan en un “proyecto interaccionista y socioconstructivista”, donde los maestros perciben la necesidad de fomentar sus competencias profesionales, de transformar los hechos en pensamiento, los pensamientos en reflexión y las reflexiones en cambios de pensamiento y acción, implicándose en “una confrontación productiva al servicio de la enseñanza [...] estar juntos para pensar igual [...] fundirse en pro de descubrir en su trabajo compartido”, las 100 señales del niño: “cien señales potentes y vitales que los niños envían al mundo de los adultos” y que suelen pasar desapercibidas.

Summary

As part of the research "Malaguzzi Loris pedagogical theory" that has been developed at the National University of Villa María, Córdoba, Argentina. We boarded the successful experience of the preschools of Reggio Emilia in Italy, in terms of work in "educational partner" as educators imbued with the complexity of teaching and learning, we believe that the role of teachers within this methodology is training full of untold possibilities for "good teaching". Malaguzzi (mentor of this pedagogical) understands that education is a working partner peer relational whose practices are part of an interactionist and socio-constructivist project, where teachers perceive the need to enhance their professional skills, to transform the facts in mind, the reflection thoughts and reflections on changes in thought and action, engaging "in a productive confrontation in the service of teaching ... to think well together merged into a post to discover in their work shared the 100 signals the child, "one hundred powerful and vital signs that children sent to adult world" and that often go unnoticed.

Resumo

No marco da investigação A teoria pedagógica de Loris Malaguzzi, que se vem desenvolvendo na Universidade Nacional de Villa María, Córdoba, Argentina, abordamos a exitosa experiência das escolas infantis de Reggio Emilia em Itália, especificamente seu trabalho relacionado com la casal educativo”. Como educadores consustanciados com a complexidade que supõe ensinar e aprender, consideramos que o papel do docente dentro desta metodologia é de formação contínua e está cheio de possibilidades indescriptibles para a “bom ensino”. Malaguzzi (mentor desta concepção pedagógica) entende que o casal educativo é um “trabalho entre iguais”, cujas práticas relacionales se enmarcan num “projecto interaccionista e socioconstructivista”, onde os maestros percebem a necessidade de fomentar suas concorrências profissionais, de transformar os factos em pensamento, os pensamentos em reflexão e as reflexões em mudanças de pensamento e acção, implicando-se em #8220;uma &confrontación productiva ao serviço do ensino [...] estar juntos para pensar igual [...] fundir-se em pró de descobrir em seu trabalho compartilhado”, as 100 sinais do menino: “cem sinais potentes e vitais que os meninos enviam ao mundo dos adultos” e que costumam passar desapercibidas.

* Dra. en Ciencias de la Educación. Profesora e investigadora de la Universidad Nacional de Villa María, Córdoba, Argentina. Dicta las cátedras: Metodología de la Investigación Pedagógica, Teorías del Aprendizaje, Didáctica General y Currículum en la Universidad Nacional de Villa María. Docente de Nivel Superior en Institutos Nacionales de Formación Docente (INFDC).

** Profesora EGB primero y segundo ciclo; Lic. En Ciencias de la Educación. Actualmente se desempeña como maestra de grado en la Escuela Normal Víctor Mercante (UNVM), Villa María, Córdoba, Argentina. Docente Auxiliar de la Cátedra: Teorías del Aprendizaje. Integrante de equipos de investigación en la Universidad Nacional de Villa María.

Fecha de recepción: 30 de abril de 2013/ Fecha de aprobación: 15 de mayo de 2013

Lo que sucedió a los dos caballos con el león



Palabras clave

Pareja educativa, confrontación, escucha, infancia, documentación.

Key words

Couple education, confrontation, listens, children, documentation.

Palavras Chave

Casal educativo, confrontación, escuta, infância, documentação.

“Un día hablaba el Conde Lucanor con su consejero Patronio: -Señor Conde-, comenzó Patronio, dos caballeros que estaban en Túnez con el infante don Enrique eran muy amigos y vivían juntos. Estos dos caballeros no tenían sino un caballo cada uno, y mientras ellos se estimaban y respetaban, sus caballos se tenían un odio feroz [...] pasó cierto tiempo y vieron que no había solución, se lo contaron al infante don Enrique y le pidieron como favor que echara aquellos caballos a un león que tenía el rey de Túnez.

Don Enrique habló con el rey de Túnez, que les pagó muy bien los caballos y los mandó meter en el patio donde estaba el león. Al verse los caballos juntos en aquel lugar, antes de que el león saliese de su jaula empezaron a pelear con mucha ira. Estando en lo más violento de su pelea, abrieron la jaula del león y, cuando los caballos lo vieron suelto por el patio, se echaron a temblar y se fueron acercando el uno al otro. Cuando estuvieron juntos, se quedaron así un rato y luego se lanzaron los dos contra el león, al que atacaron con cascos y dientes de modo tan violento que hubo de buscar refugio en su jaula. Los dos caballos quedaron sin daño, porque el león no pudo herirlos ni siquiera levemente y, después de esto, los dos caballos se hicieron tan amigos que comían en el mismo pesebre y dormían juntos en la misma cuadra, aunque era muy pequeña. Esta amistad nació entre ellos por el miedo que les produjo la presencia del león”.

¿Qué significa trabajar en pareja educativa?, ¿qué tan común es esta forma de enseñar?

Cuando hablamos de “pareja” pensamos en una dupla, un par, dos personas que conforman un dúo, con sus individualidades y diferencias, pero comparten algo en común que es lo que da sentido o razón de ser a dicha unión. La pareja educativa, es un concepto que deviene del latín *paricūlus*, de *par*, *paris*, igual, o semejante; remite a dos educadores, con formación, criterios y experiencias diferentes, aunque con igual profesionalismo, los cuales asumen el desafío de encarar un proyecto común, con una intencionalidad compartida que es acompañar los procesos de desarrollo de niños y niñas, respetando la diversidad de los mismos.

Asumir la labor educativa en pareja¹ no es una tarea sencilla porque la enseñanza, a pesar de los grandes cambios de la humanidad y la globalización, sigue siendo pensada como un trabajo en solitario. Más allá de la falta de decisiones políticas y presupuestarias en Latinoamérica, pensar el aula es pensar en un educador en singular y, por más esfuerzo que pongamos los maestros para trabajar juntos, pasar del 1 al 2, es decir, 1+1, sumar al “uno” un “otro”, puede convertirse en una pesadilla, no sólo para quienes pretenden enseñar sino para quienes intentan aprender.

Sin embargo, y valga la paradoja, nadie duda de las ventajas que encierra la posibilidad de que dos educadores trabajen en pareja; la exitosa experiencia de las escuelas infantiles de Reggio Emilia en Italia, da cuenta de que este tipo de trabajo es posible a pesar de la complejidad de la empresa y de que encierra, como el cofre, un tesoro repleto de posibilidades indescriptibles para la “buena enseñanza”. Veamos de qué se trata...

Loris Malaguzzi² se refiere a las prácticas relacionales que desarrolla la pareja educativa en un “proyecto

educativo interaccionista y socioconstructivista” (Malaguzzi, 2001)³, donde los maestros perciben la necesidad de fomentar sus competencias profesionales, de transformar los hechos en pensamiento, los pensamientos en reflexión, y las reflexiones en cambios de pensamiento y acción; también el saber escuchar, porque “escuchar”, dice Loris, es esa “tensión necesaria e imprescindible de quien con curiosidad, quiere aprender, no como una moda, sino para entrar en crisis y modificar sus hábitos y costumbres didácticas”, porque en ese trabajo de a dos: “la escucha es un acto de civilización y de cultura útil para conocer sobre el conocimiento, es una forma de aprendizaje permanente” (Hoyuelos, 2003)⁴.

En el trabajo de pares, comúnmente, como los caballos del conde Lucanor, pueden surgir conflictos y desacuerdos que será necesario consensuar y disensuar, para poder asumir riesgos conjuntos, limar asperezas, acordar y, fundamentalmente, confrontar. La “confrontación” es necesaria, implica discutir públicamente interpretaciones posibles sobre la manera de hacer educación, porque educar comporta abrirse a la crítica, estar dispuesto a exponerse a las consideraciones de los demás, aprender a realizar apreciaciones y estimaciones sobre el trabajo de los y las profesionales, y distinguir éste de las críticas personales.

La pareja educativa, en este sentido, aporta una mayor riqueza al grupo: más modelos, más conflictos socio-cognitivos, más ideas⁵, en tanto que propone “una confrontación productiva al servicio de la enseñanza [...] estar juntos para pensar igual [...] fundirse en uno”,

la pareja educativa, la legitimación del atelierista, la participación conjunta de enseñantes y auxiliares en reuniones pedagógicas y cursos de formación, la entrada a la escuela del educador hombre como una exigencia pedagógica, la eliminación piramidal del director/a en cada una de las escuelas como una jefa/e de grupo y el impulso para llevar a cabo una actuación educativa basada, principalmente, en la investigación, en la experimentación y la verificación de los resultados conseguidos.

1 Real Academia Española: el término “pareja” proviene del Latín **paricūlus*, *dim.* De *par*, *paris*, igual. 1. Adj. Igual o semejante. 2. F. Conjunto de dos personas, animales o cosas que tienen entre sí alguna correlación o semejanza. 3. Compañero o compañera. 4. Formada por dos números. 5. f. Pl. *Equit.* Carrera que dan dos jinetes juntos, sin adelantarse ninguno, por lo cual suelen ir dadas las manos. 6. Locs. Verbs. Dicho de algunas cosas: ir iguales o sobrevenir juntas. 7. Locs. Verbs. Dicho de dos o más personas: ser semejantes en una prenda o habilidad. 8. Por parejo, o por un ~. Locs. Advs. Por igual, o de un mismo modo.

2 Malaguzzi, Loris (1920-1994). Guionista, escritor, director teatral y periodista, estudió Magisterio; posteriormente, se licenció en Pedagogía y se especializó en Psicología. Fue el mentor de una concepción pedagógica y cultural basada en la cultura de la infancia. Pensaba en la escuela como un organismo vivo: “una escuela amable”, inmersa en lo político lo social y lo ciudadano. Justificó la consolidación de

3 La concepción de un trabajo cooperativo ha supuesto la ruptura con el tradicional aislamiento de los educadores: “Pedagogía de la relación y pedagogía del aprendizaje” son coincidentes, tienen que ver con las expectativas y capacidades de los niños, y con las competencias culturales y educativas del adulto.

4 Para Hoyuelos (2003), escuchar y observar, sin juzgar, es la manera idónea para conocer las capacidades infantiles y desvelar una imagen menos retórica de la infancia.

5 Hoyuelos, A. (2009). Desde una perspectiva interactiva, constructivista y socioconstructivista, entendiendo que los educadores, como intérpretes de los fenómenos educativos, son capaces de producir historias y micro-historias de investigación con la acción en contextos de realidad, convirtiéndose en texto orgánico, visible y comprobable sobre la posibilidad de hacer una reflexión pedagógica y cultural válida.

(Hoyuelos, 2009), buscando descubrir en su trabajo compartido las 100 señales del niño: “cien señales potentes y vitales que los niños envían al mundo de los adultos” (Hoyuelos, A. y Cabanellas, I., 1996) que, además, suelen pasar desapercibidas.

Fundirse en uno como pareja implica pensar en prácticas docentes más humanas, de mayor cooperación, que deben hacerse extensibles también a las relaciones entre maestros, alumnos y entre familias, en una comunidad; al decir de Perkins (1997), desde su visión acerca de la cognición humana como construcción social y cultural: “los seres humanos funcionan como personas más el entorno porque eso les permite desarrollar mejor sus aptitudes e intereses”. La “cognición socialmente distribuida” es aquella que se apoya en el trabajo socialmente compartido, como condición para la construcción de conocimientos. De este modo, el aprendizaje cooperativo entre maestros, y entre maestros y alumnos, es una estrategia didáctica imprescindible para la construcción del conocimiento en la “escuela inteligente”⁶.

Muchas veces en el trabajo compartido, suele ocurrirle a las personas, como a los caballos del cuento, que nadie quiere dar la “pata a torcer” y se termina en una contienda feroz para imponer el parecer del uno sobre el otro y ver quién gana o pierde; un componente de dominación pareciera estar siempre presente en este entramado de relaciones.

Cuenta la leyenda griega de Pígalos, que un escultor magnífico creó una estatua de una mujer tan bella que acabó enamorándose de su obra, lo mismo pareciera ocurrir en algunas ocasiones con las relaciones humanas. Desde una omnipotencia pedagógica el educador intenta “cincelar” al otro para darle forma. En palabras de Filloux (1996): “no hay pedagogía sin control pedagógico [...] donde se combinan una voluntad de grabar su huella, una neutralización del deseo del otro”. Esta historia ha sido tomada frecuentemente como metáfora de la educación o, al menos, de las fantasías asociadas a ella.

Malaguzzi, en cambio, entiende que para ser “aliados incansables” en el estudio del mundo de los pequeños,

debemos concebir a la “pareja educativa”, como un trabajo entre iguales-en propósito (con la misma categoría profesional), que comparten la responsabilidad del qué, el cómo y el para qué enseñar; al decir de Cabrera (1988):

“Dos docentes significan dos lenguajes, dos estrategias, tal vez, dos metodologías. Dos relaciones posiblemente distintas, dos diálogos, dos enfoques, dos estímulos, dos apreciaciones de procedencia desigual. Dos presencias que permitirán al chico ganar en vivencias que le ensancharán el mundo”.

En alusión a los caballos de la historia, trabajar en pareja educativa es como una carrera que dan dos jinetes juntos, sin adelantarse ninguno... Sin embargo, si buceamos en los inicios de la escuela de la modernidad y en los presupuestos que la marcaron hasta hoy, vemos que la idea de pareja educativa no ha sido siempre bien vista.

Un solo maestro... un único método...

En el siglo XVIII, el surgimiento y difusión de la escuela pública en Europa y América Latina, se estructura a partir de las ideas de Comenio, que en su *Didáctica Magna* dispone una educación sobre la base de dos ideas: “*ordo*” y “*disciplinis*”, método y orden. Una escuela que funcionase con la precisión de un “reloj”, sistemática, constante, gradual, metódica, realista. Ante el caos de la educación de la época, el visionario Comenio organiza un modelo pedagógico magistrocéntrico, en el cual:

“Un sólo maestro debe enseñar a un grupo de alumnos; ese grupo debe ser homogéneo respecto de la edad; los alumnos de la escuela deben ser distribuidos por grados de dificultad, cada escuela no puede ser completamente autónoma, sino que deben organizarse sistemas de educación escolar simultánea”.

Este modelo de maestro único sigue vigente en los albores del siglo XXI y no da lugar para la “pareja educativa” como un quehacer compartido que permite escuchar el relato de lo que sucede en el aula desde otra voz, desde la multiplicación de voces, desde las voces de la infancia.

⁶ Para Perkins (1997), el aprendizaje cooperativo y la colaboración entre pares: han demostrado que los niños aprenden mucho mejor en grupos cooperativos bien configurados, que cuando se desarrollan en soledad, además, este tipo de práctica puede ayudar a lograr fines como una mejor socialización.

Cultura de la infancia y pedagogía relacional

Reggio Emilia, en Italia, es la contracara del modelo anterior, el lugar de origen del surgimiento de una pedagogía innovadora para la primera infancia. Este modelo educativo, que toma forma después de la segunda guerra mundial, se sostiene desde la idea de “trabajo cooperativo”; Malaguzzi es su inspirador y luchó durante toda su vida por “el desarrollo de las potencialidades de todos los niños, niñas, mujeres y hombres allí donde se encuentren” (2001, p. 10).

A partir del pensamiento de autores como Rousseau, Locke, Pestalozzi, Froebel, Dewey, Gramsci, Freinet, Piaget, Vigotsky, Bruner, Gardner, Morin, Edelman, entre muchos otros, Malaguzzi, realiza una “metabolización cognoscitiva” (2001, p. 14), cuestionando con este concepto el aprendizaje lineal y acumulativo de la escuela tradicional, y el desarrollo del niño que parte de la idea de verle como un tránsito de un estado inferior que debe superarse hacia estadios mejores:

“Los niños, estén en el contexto que estén, no esperan a nadie para preguntarse, para crear estrategias de pensamiento, principios y sentimientos. Siempre, y en cualquier lugar, desempeñan un rol activo en la construcción del saber y del comprender” (2001, p. 14).

Reggio pone en práctica una nueva idea de democracia y de valores éticos y estéticos: la infancia es vista como una construcción social, cimentada para y por los niños dentro de un conjunto negociado de relaciones sociales. En este contexto: “los educadores en pareja educativa se dejan contaminar por las ideas e iniciativas de los niños y niñas y se dejan seducir por lo más bello de la originalidad humana: la incertidumbre de conocer” (Hoyuelos, A., 2009, p. 175). Su trabajo se basa en una ley fundamental: “Si se hacen cosas reales, también son reales sus consecuencias” (Malaguzzi, 2001, p. 60).

Las ideas surgen a partir de los acontecimientos y experiencias reales, dando lugar a respuestas y conclusiones reales. Sobre la base de una pedagogía interactiva y relacional, los educadores empeñan su mirada y esfuerzo en el conocimiento de cada niño, en: “las particularidades de la manifestación de los factores madurativos y cognitivos, las fortalezas, debilidades e intereses de los niños en edad escolar, así como en

sus estilos de desempeño frente a determinadas tareas” (Civarolo, 2011)⁷. El aprendizaje es el resultado de la actividad de vincular.

La pareja de caballos...van dadas las manos

En las escuelas infantiles reggianas, la educación consiste en respetar la cultura del otro, y en especial la cultura infantil. Del UNO se pasa al DOS, 1+1 = a Pareja educativa. Se rompe con la idea tradicional del maestro novel y el maestro experto, en la que existe una relación jerárquica (entre maestro y subalterno con funciones y categorías secundarias) y se construye un tipo de lazo particular. Son dos personas con la misma categoría profesional, las mismas funciones e idéntico sueldo, que comparten, sin divisiones nominales, un único grupo de niños y niñas durante la mayor parte de la jornada laboral, y asumen la responsabilidad conjunta y tutorial, con el mismo poder de decisión experta.

La pareja educativa reggiana reemplaza el método de Comenio, de un maestro único con un grupo de niños y niñas aislados en un salón de clases, por la búsqueda y creación de un “clima favorecedor de relaciones” que teje vínculos que no son indiscriminados, al contrario, son elegidos según las circunstancias, los ámbitos o los contextos. En esta red vincular, “educar” adquiere otro sentido, ayuda a explicitar mejor las ideas, a justificar las elecciones didácticas y a conocer diversos valores que los niños saben apreciar, porque perciben una “confrontación negociada” entre la pareja educativa que se transparenta como modelo. Los educadores asumen un rol “expectante” ante la cultura infantil.

Enseñar, aprender, educar, según Malaguzzi, implican: “confrontar y discutir públicamente interpretaciones posibles sobre la manera de hacer educación. Implica coincidir en el deseo de respetar la cultura infantil, pero no en la forma unívoca de ver al niño”. Educar supone cambios que sean intensamente revolucionarios e imprescindibles para compartir la idea de que otra escuela es posible dentro de la escuela. Los niños

⁷ Para Civarolo, M. (2011). El Dpd busca reconocer y potenciar los diferentes ritmos de desarrollo mediante actividades de discriminación, atención, memoria, imitación, conceptualización y resolución de problemas que configuran los estilos de desempeño de cada niño o niña, considerando a los mismos como sujetos activos, protagonistas, con un perfil de inteligencia singular, con capacidades destacadas, estilos de desempeño e intereses, además de necesidades.

y niñas son sensibles a estos acuerdos y desacuerdos constructivos. Educar denota saber, continuamente, consensuar, disensuar y también saber escuchar.

La pareja educativa práctica la pedagogía de la escucha

Hace aproximadamente veinticinco siglos, Zenón, filósofo griego a quién Aristóteles consideraba el “inventor de la dialéctica”, sostenía que la gente hablaba mucho y escuchaba poco: “Nos han sido dadas dos orejas, pero sólo una boca, para que podamos oír más y hablar menos”, su aforismo sigue siendo de plena actualidad y nos permite visualizar a la escuela como una “gran boca que todo lo sabe” y todo lo dice si de niños y niñas se trata.

Los pequeños tienen poco que decir, ¿para qué escucharlos entonces? Sin embargo, la escucha es, paradójicamente, un valor tan necesario como contracultural. Lo primero que tenemos que hacer es desmitificar la creencia de que “escuchar” y “oír” son sinónimos y habremos dado un paso adelante. Cuando hablamos de oír estamos refiriéndonos al proceso fisiológico que acontece cuando la recepción de las ondas -estímulos-, produce una serie de vibraciones que llegan al cerebro, el hecho físico de oír no puede ser detenido, ya que las vibraciones se transmiten a nuestro cerebro inevitablemente, lo queramos o no.

Escuchar es otra cosa. Es un proceso psicológico que, partiendo de la audición, implica: atención, interés, motivación, etc., y es mucho más complejo que la simple pasividad que asociamos al “dejar de hablar”. Marroquín (1989), ha subrayado que:

“La escucha no es sólo una mera disposición o simple paso dentro de un proceso de cambio, sino que puede ser en sí misma un proceso sonante, por la capacidad que tiene de facilitar la clave de comprensión de los significados, encuadrando la escucha activa como una destreza imprescindible en cualquier tipo de relación de ayuda” (pp. 251-315).

La segunda falsa creencia tiene que ver con la suposición de que escuchar es un proceso natural, y que, de no ser que tengamos lesiones orgánicas, es algo que nos viene dado por evolución desde nuestro nacimiento. Nacemos con los ojos y los oídos cerrados, casi sin saber respirar, pero enseñada, por el instinto de con-

servación y nuestra propia evolución, aprendemos a respirar, ver, oír, gritar, hablar y andar. Es indudable que hay personas con más habilidad que otras para manejar estos procesos de forma natural, lo mismo que hay quienes poseen mayor habilidad para hablar, escuchar o nadar. Sin embargo, *escuchar* es una destreza que debe ser aprendida y enseñada, un arte que se aprende ejercitándolo, sólo entonces, lo que aparecía como un aprendizaje artificial, pasa a ser algo ya integrado en nuestro propio talante personal.

La escuela ha sido siempre “una gran boca” que todo sabe y tiene para decir; pero, al respecto, Hoyuelos plantea que los maestros debemos... ¡Convertirnos en una gran oreja! La pareja educativa no sólo debe tener la capacidad de oír, sino la destreza de saber escuchar, escuchar los cien lenguajes de los niños y niñas. Como sostiene Rogers en *El camino del ser*:

“La mayoría de nosotros escuchamos a través de una pantalla de resistencia. De una auténtica escucha [...] nos separan nuestros prejuicios, sean religiosos o espirituales, psicológicos, o científicos; nos separan nuestras preocupaciones diarias, nuestros deseos o expectativas, nuestros miedos, etc. Por lo cual, lo que realmente escuchamos es... nuestro ruido interno, nuestro sonido, no lo que realmente está siendo dicho” (Rogers, 1987, pp. 17-19).

No es sencillo escuchar a nuestro compañero en la pareja educativa, aún más difícil es escuchar las voces de la infancia. De nada sirve tener una gran cultura académica si no sabemos escuchar, si no somos capaces de descubrir lo nuevo de momento en momento; escuchar:

“No sólo es la oreja que oye, también es la mirada que recupera todos los lenguajes de la no palabra y de la palabra [...] desde los cien lenguajes del niño, del gesto, de la mirada, del cuerpo [...] recabar lo que allí está ocurriendo en cuanto a la Cultura de la Infancia” (Hoyuelos, 2008).

Los maestros que trabajan en pareja educativa, en las Escuelas Infantiles de Reggio, demuestran en su vincularidad con los niños, que: “pueden darse ese tiempo para escuchar”, que sus mentes deben estar siempre alertas, expectantes, sosteniendo la atención, libres de prejuicios, preconcepciones, a fin de ser realmente receptivos, pues:

“Si reconocemos que los niños son activos protagonistas en la construcción del conocimiento, entonces el verbo más importante en la práctica educativa no sería hablar, sino escuchar. Escuchar, significa estar abierto a lo que otros tienen que decir, escuchar sus cien lenguajes, con todos nuestros sentidos” (Rinaldi, 2006, p. 14).

Los maestros en esta metodología: “no dan respuestas a los niños, sino que saben hacer las preguntas adecuadas en cada momento”. La escucha es así mismo una actitud ética que implica compromiso, esto significa que importa lo que le pasa al otro; es asumir “un cambio de actitud, un comprender que a veces no hay necesidad de hablar tanto, que el diálogo implica un escuchar atento y una postura abierta, para comprender más allá de las palabras” (Fornasari, 2005, pp. 20-27).

Escuchar con respeto y lograr el encuentro, a los niños y al compañero de pareja, tiene que ver con creer en sus potencialidades, con tomar en serio sus posibilidades. En fin, con creer que cada etapa es digna de ser respetada y acompañada suspendiendo nuestros juicios de valor y nuestros prejuicios. La pareja educativa no sólo tiene que poder escuchar los tiempos y señales de la infancia, no es suficiente, tiene que poder escuchar al otro que empareja; son dos que se escuchan y que escuchan porque “escuchar es estar alerta para dejar de considerar las cosas como naturales y obvias (Hoyuelos, A., 2006, p. 18)”.

Los caballos se unen frente al león...

En Reggio Emilia no existen los pasillos, está la gran plaza sobre la cual rotan las aulas con sus transparencias, donde nada es privado; una especie de “acuario”, tal como a Loris le gustaba imaginar metafóricamente la escuela (Hoyuelos, a., 2008, p. 15). Además de la genialidad de la pareja educativa, pensó en el espacio para alimentar la creatividad de niños productores (y no consumidores), es decir, un *espacio* organizador de las relaciones y de la actividad, un agente que estructura las relaciones personales, en tanto que es el contexto que más cerca tiene el niño y, al interactuar continuamente con él, le sirve para formarse una idea del mundo que lo rodea (Red Territorial de Educación Infantil, 2009, pp. 40-51).

La pareja educativa, el atelierista, la cocinera, pedagogistas y el personal no docente, colaboran entre sí con un alto grado de compromiso, para generar

experiencias que fortalezcan el desarrollo integral de los niños durante la primera infancia, basados en el reconocimiento su rol activo en sus propios procesos de cambio. Como diría Loris Malaguzzi: “Las cosas de los niños y para los niños se aprenden sólo de los niños” (2001, pp. 28-31), ya que los niños:

“Piensan porque les gusta pensar y conocen porque quieren saber siempre más, exploran porque quieren descubrir, deciden cuándo quieren aprender algo nuevo y además deciden qué aprender. Más sorprendente aún, los niños vuelven una y otra vez sobre lo que ya saben para comprender mejor” (Karmiloff. y Smith, A. 1996, pp. 17-49).

De este modo, los maestros de Reggio están convencidos de que: “la escuela debe ofrecer una experiencia educativa que permita a los niños crecer sanos e integrados socialmente” (Karmiloff. y Smith, A. 1996, p. 27); un espacio es significativo y a la vez educativo, en tanto promueve el desarrollo de competencias sociales, cognitivas y culturales; puesto que “la etapa de la educación infantil destaca por su carácter fundamental en el desarrollo humano” (Karmiloff. y Smith, A. 1996, p. 23).

La propuesta reggiana plantea que los maestros vayan a la escuela a aprender con los niños, y exhorta a los adultos a reconocer y valorar todas las formas de expresión y comunicación de los mismos. Los niños no aprenden ni se desarrollan solos, la pertenencia a un grupo cultural en el que se construyan relaciones entre los miembros que participan en él, juega también un papel importante en su desarrollo, porque afecta de manera única y diferenciada su experiencia, enriqueciéndola y colmándola de importantes significados:

“El poder reforzar en cada niño el sentido de su propia identidad a través del reconocimiento de coetáneos y adultos, hasta que el niño pueda sentir ese grado de seguridad y pertenencia que le permite aceptar y participar en la transformación de las situaciones que vive” (Karmiloff. y Smith, A. 1996, p. 55).

Es decir que los niños requieren de la presencia de otros niños que los acompañen en la empresa de crecer juntos, y de adultos que apoyen sus procesos de cambio. Estas interacciones favorecen la construcción de su identidad y la formación de rasgos de su personalidad que los diferencian de los demás:



Andrés Matías Pinilla » Título: No soy un Rock-Star, soy un Amo de casa
2013 » Foto por: Sebastián Cruz » Galería Santa Fe – Sede temporal

“Si el niño es portador de teorías, competencias, preguntas, y es un activo protagonista de sus propios procesos de crecimiento, el papel de la “Educación” cambia radicalmente: para configurarse no como un simple acto de transmisión de saberes y capacidades, sino como un complejo proceso de construcción de los mismos” (Spaggiari, 2001, p. 59).

Por ello las prácticas cotidianas y culturales que la pareja educativa promueva en estos espacios, son consideradas una estrategia pertinente para lograr la comprensión y el fortalecimiento de las competencias sociales y cognitivas de los niños, relevantes para sus vidas, como miembros de una cultura; de allí la importancia de documentarlas.

Fundirse en uno... tratando de escuchar, mirar, registrar, interpretar...

En las escuelas infantiles de Reggio, toda documentación (Otlet, 1996)⁸, nace -y navega- con un plan detallado de observación y escucha: “No se trata sólo de plasmar lo acontecido, sino de construir -en diversos formatos- un producto público que dé cuenta narrada de lo vivido” (Hoyuelos, 2007).

La documentación⁹ es una de las actividades fundamentales de la pareja educativa, y uno de los factores que ha llevado a reinventar el rol del profesional, transformando a los maestros en agentes permanentes de investigación al documentar la vida cotidiana de la infancia y tratar de interpretar su forma de ver el mundo. Procura igualmente una disposición ética, porque el hecho de documentar,

además de: “mirar para ver y escuchar (Red territorial de educación Infantil, 2011, p. 11), comporta también otra manera de trabajar entre los adultos.

Documentar permite pensar sobre lo que se escucha y preguntar sobre aquello que no se entiende en el momento, además de permitir apreciar y registrar el espacio-ambiente cargado de señales codificables para los niños y niñas, luz, movimiento, letras, números, coetáneos, una computadora a la cual se consulta cuando hay dudas o en la cual se registran proyectos, o mensajes para enviar a otras personas, cámaras fotográficas; todo esto puede formar parte de la vida que transcurre en la sala, en el patio o en el taller y que es importante documentar; y en todo momento: “saber esperar y respetar, con una gran sabiduría dialógica y cultural, los tiempos de la maduración y el desarrollo” (Hoyuelos, A., 2004, pp. 129-134).

Frente a la tarea de documentación, la pareja educativa se hace inseparable, porque no es posible documentar solo, porque sobre lo documentado es necesario el diálogo, es necesario que el “otro” pueda comprender, hay que estar dispuesto a desnudarse y aceptar la crítica, es un modo de provocación para poner en tela de juicio las verdades que creemos más aferradas, para tomar conciencia de lo que se sabe. La documentación pedagógica permite conocer a los pequeños, sus intereses, necesidades, desempeños, y representa un ejercicio de formación y autoformación continua, dejándose contaminar por las ideas e iniciativas de los mismos.

Comenta Malaguzzi que el niño o la niña esperan “ser vistos”; entonces, hablar de documentación es hablar también de visibilidad: ver y escuchar el lenguaje verbal, tanto como el lenguaje corporal, implica grabar risas, llantos u otros sonidos: “significa dejar constancia estética y narrada de forma visual, audiovisual o escrita de un trabajo realizado [...] se convierte en memoria viva” (Hoyuelos, A., 2007).

En la documentación se siguen rastros, huellas y pistas que los niños muestran en su afán de conocer; elementos visibles e invisibles que exigen una gran complejidad interpretativa. Hacerlos visibles, es también aproximarse a una mayor comprensión de los procesos, de sus relaciones, de sus símbolos, de su cultura y, por extensión, a una mayor comprensión del funcionamiento de su mente y de su inteligencia:

8 Otlet, P. (1996), considera que la documentación es una ciencia que corre paralela al conocimiento científico, y se la puede definir como: “ciencia general, auxiliar de todas las demás y que les impone sus normas desde el momento en que ellas transmiten sus resultados en forma de documentos”.

9 Desde el punto de vista etimológico, *documentación*, procede de la evolución de los términos latinos *documentum*, *documenta*, *documentatio*, y tiene a su vez raíces en el término latino *docere* que significa enseñar. Documentación; como ciencia, es el conjunto de las disciplinas que tienen por objeto de estudio, de un proceso informativo en el que se da una actividad de recuperación de mensajes emitidos en procesos anteriores, y que mediante análisis y procesos técnicos, se comunican transformados con la finalidad de que sirvan de fuente de información para la obtención de nuevos conocimientos o para la toma de decisiones. Los orígenes de la “documentación” se podrían situar en el año 3.000 A. C, cuando las tabletas de arcilla se utilizaban como material de escritorio para la información administrativa, contable en la gestión de los recursos de la civilización Sumeria y de la antigua Mesopotamia. El “Tratado de documentación” de Paul Otlet, se considera el primer documento que habla de documentación y fue publicado en 1934 en Bruselas.

“Es un valor que genera una expectación en el niño (...) sentirse observado significa sentirse visto y valorado. El niño necesita de esta observación participante, pero no interferente, que se hace con la sensibilidad de quien quiere aprender sin interrumpir sus procesos de aprendizaje” (Hoyuelos, A., 2004, p. 136).

La pareja educativa que escucha y documenta, comprende que la documentación no es una descripción sino una interpretación del sentido que la experiencia ha supuesto para el niño; se podría decir que recoge procesos, permite plantear hipótesis y rescatar los significados elaborados a través de una metainterpretación, es decir, una interpretación de la interpretación (la que los maestros y los propios niños hacen de la situación); por ello, es importante analizar los procesos en cooperación con otros, para evitar caer en subjetivismos y conseguir procesos creativos de intersubjetividad. El trabajo con los demás amplía el horizonte y las miras de sentido.

La mayoría de las veces la interpretación de la documentación no es un diálogo romántico o divertido, sino que implica un reto, un desafío a construir en cada momento, una herramienta de comunicación y, para formular nuevas hipótesis sobre la dirección que tomará el trabajo con los niños y niñas: “escuchar-observar-documentar e interpretar, crean un contexto propicio para la curiosidad y la investigación y motiva a maestros y niños en un proceso existencial y cognitivo” (Fornasari, L., 2005, p. 30).

La documentación hace perceptible los cambios en la inteligencia de los niños, esto se puede ver releendo las transcripciones de los maestros convertidos en: “notarios, que tienen que tomar nota y volver a hablar con los niños para decir; hoy habéis hecho esto, habéis llegado hasta aquí, hemos llegado hasta aquí y mañana retomamos este tema” (Malaguzzi, L., 2001, pp. 104-111). El niño, teniendo una memoria activa, reconociendo que sus ideas a veces no coinciden con las de sus coetáneos, comienza a descubrir que tiene principios, teorías propias, y que los otros también pueden tener las suyas, y que esto ocurre también en otras civilizaciones y en otras culturas.

El educador da crédito al niño como constructor de teorías significativas, que es capaz de elaborar hipótesis, con preguntas y respuestas diferentes a las que esperamos; esto supone el reconocimiento ético de que el niño tiene sus puntos de vista legítimos para poder

describir, organizar y reorganizar sus conocimientos; esto es lo que en Reggio se denomina abducción, y que supone: “la búsqueda constante de significados insospechados que hacen re-significar cada situación” (Hoyuelos, A., citado en Cabanelas, 2002).

Como sostenía Malaguzzi: todos los niños son inteligentes y la Inteligencia y el conocimiento están en íntima relación: “fruto de una cooperación sinérgica de las diversas partes cerebrales, en la que todo coopera (Malaguzzi, 1991), en la cooperación se transforman todas las posibilidades, el patrimonio lingüístico, conceptual, verbal, no verbal, y emocional, aspectos muy importantes en el desarrollo, que permiten a los educadores descubrir las posibilidades infinitas, percibir los cien lenguajes de los niños y preservar que no les sea robado ninguno... Documentar es, para la pareja educativa un proceso dinámico de búsqueda permanente, y, a la vez, un lugar de confrontación y de formación que sirve de reflexión, tanto para valorar la experiencia, como para la autovaloración.

Para terminar, volvemos a la metáfora de los caballos, para lo cual resulta útil recordar que estos animales tienen la tendencia a vivir en manada, en un grupo social, donde cada uno de ellos ocupa una posición dentro del grupo que es aceptada por todos sus miembros. Al igual que la pareja educativa de Reggio Emilia, el semental jefe y la yegua jefa conviven al mismo nivel, sin disputarse. Los potros jóvenes, así como los niños, son curiosos, inquietos y están en continua alerta, pero confían y respetan a su líder porque aprenden junto a él; en situaciones de peligro (por ejemplo), la manada no se dispersa, la pareja de caballos de rango marca la dirección y los jóvenes le siguen, confiando en que cada situación es una experiencia de aprendizaje para todos.

Referencias

- Cabrera, J. F. (1988). *Té para dos, compartiendo el grado*. Red de Maestros Escritores. Buenos Aires: Red de Maestros Escritores.
- Comenio, J. A. (1988). *Didáctica Magna*. México: Porrúa.
- Civarolo M. M. (2011). *El Diagnóstico pedagógico-didáctico (Dpd). Evaluación de factores cognitivos y madurativos relacionados con el aprendizaje y las dificultades escolares*. Argentina.
- Filloux, J. C. (1996). *Intersubjetividad y Formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Fornasari, L. (2005). “*Pedagogía de la Escucha*”; “*Aportes para educadores*”. Buenos Aires: Fundación Vínculo, 20-27.
- Hoyuelos, A. (2003). *La complejidad en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. México: Colección Pensamientos Pedagógicos, Multimedia, 128.

Hoyuelos, A. (2004). La ética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi. *Temas de Infancia. Rosa Sensat*. España: Octaedro, 129-134.

Hoyuelos, A. (2006). *La Estética en el pensamiento y obra de Loris Malaguzzi*. Barcelona: Octaedro, 18.

Hoyuelos, A. (2007). Documentación como narración y argumentación. *Artículo de Aula de Infantil. Ámbito 0-6*. Versión electrónica, No. 39.

Hoyuelos, A. (2007). A dos voces: Alfredo Hoyuelos habla de Malaguzzi y Reggio Emilia. *Revista Magisterio. Educación y Pedagogía*. Bogotá: Magisterio.

Hoyuelos, A. (2009). Ir y descender a y desde Reggio Emilia. *CEE Participación Educativa*. Madrid: Experiencias, 171- 181.

Hoyuelos, A. y Cabanellas, I. (1996). *Malaguzzi y el valor de lo cotidiano*. Trabajo presentado en el Congreso de Pamplona.

Karmiloff, y Smith, A. (1996). "El desarrollo tomado en serio". *Más allá de la modularidad. La ciencia cognitiva desde la perspectiva del desarrollo*, 1. Madrid: Alianza, 17-49.

Malaguzzi, L. (1991). La integración de la diversidad. Contexto social en que se produce. *Infancia*, No. 6, 6.

Malaguzzi, L. (2001). *La educación infantil en Reggio Emilia*. Barcelona: Octaedro.

Marroquín, M. (1984). La escucha activa. En (VV.AA.). (1989). *Incomunicación y conflicto social*. Madrid: Asetes. 251-315.

Otlet, P. (1996). *El tratado de documentación: el libro sobre el libro: teoría y práctica*. Murcia: Universidad D. L. Murcia.

Perkins, D. (1997). *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Barcelona: Gedisa.

Red Territorial de Educación Infantil de Cataluña. (2009). *La educación de 0 a 6 años hoy. Temas de Infancia*. Cataluña: Octaedro Rosa Sensat, 40-51.

Red Territorial de Educación Infantil de Cataluña. (2011). *Documentar la vida de los niños y las niñas en la escuela. Temas de Infancia*. Cataluña: Octaedro Rosa Sensat, 11.

Rinaldi, C. (2006). *La pedagogía de la escucha: la perspectiva de la escucha desde Reggio Emilia. "Una mirada reflexiva hacia la cultura de la infancia"*. Bogotá, 14

Rogers, C. (1987). *El camino del ser*. Barcelona: Kairós, 17-19.

Spaggiari, S. (2001). Atravesar los límites. Tema del mes. Entre la Escucha y el Respeto. *Cuadernos de Pedagogía*, No. 307, 59.

Diálogo del conocimiento

Este artículo tiene la maravilla de llevar en su título una sumatoria quedará como resultado el trabajo en pareja, pero más que la labor de dos se convierte en un trabajo en colectivo, la investigación que se viene desarrollando en la Universidad Nacional de Villa María, Córdoba, Argentina, y que muestra la experiencia de las escuelas infantiles de Reggio Emilia en Italia, y con mayor especificidad el de la "pareja educativa", guiada por los textos de Malaguzzi, va dejando en su camino una muestra diáfana de las posibilidades de construir en pareja o en colectivo, no solo como forma para diferenciar las situaciones que se van presentando en el día a día, sino las posibles rutas que se pueden tomar para re-construir lo que puede estar pasando en el aula o en la misma institución.

El texto está escrito de forma sencilla y ahí radica parte de su éxito, se desliza por diversos subtítulos que van guiando nuestra travesía hacia el trabajo en pareja, comienza con un epígrafe que ya nos situó en lo que las escritoras pretenden, luego con un par de preguntas que nos ponen en situación y nos ubican, de esta forma va entrando de manera dinámica en el tema, cuestionando el modelo de maestro único, después de este ítem toma como ejemplo el trabajo de Reggio Emilia y desarrollo la propuesta.

El artículo deja en mí un sabor agradable, sobre todo porque siempre he sido amigo de tener el proceso completo del aula y de la institución: ir anotando, grabando, reseñando lo acontecido, para luego poderlo tomar como referente y mirar si el trabajo que seguimos es pertinente o no, no es camisa de fuerza, no en función de criticar o decir que está bien o mal, sino de poder ajustar lo que se viene desarrollando. Sería interesante que a futuro nos mostrarán más de cerca una experiencia, ojalá en Latinoamérica, directamente en un colegio o en el aula con niños, niñas, jóvenes y sus maestros trabajando en pareja educativa o mejor en un colectivo educativo.

Daniel Torres P.