

**DOCUMENTAR PARA HACER VISIBLE  
LA CULTURA DE LA INFANCIA**

RELADEI – REVISTA LATINOAMERICANA  
DE EDUCACIÓN INFANTIL VOL. 10(1)  
INVESTIGADORES E INVESTIGADORAS EN  
EDUCACIÓN INFANTIL  
Marzo 2022

#### EDITA

ILADEI – Instituto Latinoamericano de Estudios  
sobre la Infancia  
www.iladei.net

#### ON LINE PUBLICATION

www.reladei.net

ISSN 2255-0666

RELEASE DATE Marzo 2022

#### EDITORIAL MANAGEMENT

Miguel A. Zabalza Beraza. Profesor emérito de la  
Univ. de Santiago de Compostela, España  
*miguel.zabalza@usc.es*  
Massimo Baldacci, Profesor catedrático de la  
Universidad de Urbino, Italia:  
*massimo.baldacci@uniurb.it*

#### TECHNICAL SECRETARY

Cristina Mesquita, Instituto Politécnico de Bragança,  
Portugal, *cmmgp@pb.pt*  
Berta Martini, Università di Urbino Carlo Bo,  
Italia, *berta.martini@uniurb.it*  
María Ainoa Zabalza Cerdeiriña. Univ. de Vigo,  
España, *mzabalza@uvigo.es*  
Mercedes Civarolo, Universidad Nacional de Villa  
María, Argentina, *mercedescivarolo@gmail.com*

#### PUBLISHING HEADQUARTER

Facultad de Ciencias de la Educación, Rúa Xosé  
María Suárez Núñez, s/n. Campus Vida 15782 Santia-  
go de Compostela, España

#### EXECUTIVE MANAGEMENT

Orsa, Fondazione Montessori Italia



#### GRAPHIC AND DESIGN

Ilaria Chiesa, Fondazione Montessori Italia

#### ILADEI RELADEI COMMUNICATION TEAM

Lois Ferradás Blanco, España *lois.ferradas@usc.es*  
Julia O. Formosinho, Portugal *jffformosinho@gmail.com*  
Quinto Borghi, Italia *qborghi@gmail.com*  
Inés de Côrte Vitoria, Brasil *mvitoria@puhrs.br*  
Noemí Burgos, Argentina *noemiburgos2@gmail.com*  
Rosa María Cruz Guzmán, México  
*rmcruz82@hotmail.com*

#### ILADEI EDITORIAL COMMITTEE

Battista Quinto Borghi, Italia, *qborghi@gmail.com*  
Lois Ferradás Blanco, España, *lois.ferradas@usc.es*  
Julia Oliveira Formosinho, Portugal, *jffformosinho@gmail.com*  
Ángeles Abelleira, España, *angelesabelleira@edu.xunta.es*

#### ITALIAN TRANSLATION SUPERVISOR

Battista Quinto Borghi, Italia, *qborghi@gmail.com*  
Rossella D'Ugo, Università di Urbino, Italia,  
*rossella.dugo@uniurb.it*

#### PORTUGUESE TRANSLATION SUPERVISOR

Cristina Mesquita Pires, Instituto Politécnico de  
Bragança, Portugal, *cmesquitapires@gmail.com*

#### ENGLISH TRANSLATION SUPERVISOR

Raquel Vázquez Ramil, España  
*mariaraquel.vazquez@uva.es*

#### SCIENTIFIC COMMITTEE

##### ESPAÑA

Antón, Montserrat, Univ. Aut. de Barcelona (S)

Arnaiz, Vicenç, Menorca (E)

Hoyuelos, Alfredo, Univ. Pública de Navarra (E)

Lera, María José, Univ. de Sevilla (E)

Mir, Ma. Luisa, Univ. Illas Baleares (E)

Palacios, Jesús, Univ. de Sevilla (E)

Paniagua, Gema, Equipos de Atención Temprana, Madrid (E)

Parrilla, Angeles, Univ. de Vigo (E)

Pujol, Ma. Antonia, Univ. de Barcelona (E)

Riera, Ma. Antonia, Univ. Illas Baleares (E)

Sánchez, Teresa, Univ. Santiago Compostela (E)

ITALIA

Annacontini, Giuseppe, Univ di Lecce (I)  
 Baldacci, Massimo, Univ. di Urbino (I)  
 Bellatalla, Luciana, Univ. di Ferrara (I)  
 Betti, Carmen, Univ. di Firenze  
 Bondioli, Anna, Univ. di Pavi (I)  
 Borghi, Battista, Fondazione Montessori Italia  
 Borghi, Beatrice, Univ. di Bologna (I)  
 Bulgarelli, Daniela, Univ. di Torino (I)  
 Cappucci, Davide, Univ. di Firenze (I)  
 Caso, Rossella, Univ. di Foggia (I)  
 Catricalà, Angelo, Univ. di Urbino (I)  
 Cerocchi, Laura, Univ. di Modena-Reggio (I)  
 Chiantera, Angela, Univ. di Bologna (I)  
 Colicchi, Enza, Univ di Messina (I)  
 Cottini, Lucio, Univ. di Udine (I)  
 Covato, Carmela, Univ. di Roma (I)  
 D'Amore, Bruno, Univ. di Bologna (I)  
 D'Ugo, Rossella, Univ di Urbino (I)  
 Dallari, Marco, Univ. di Trento (I)  
 De Giorgi, Fulvio, Univ. di Modena-Reggio (I)  
 De Serio, Barbara, Univ. di Foggia (I)  
 Del Bene, Raffaella, Univ. di Urbino (I)  
 Demozzi Silvia, Univ. di Bologna (I)  
 Di Giandomenico, Isabella, Cnr (I)  
 Di Pace, Anna, univ. di Foggia, (I)  
 Di Tore, Pio Alfredo, Univ. di Salerno (I)  
 Di Tore, Stefano, Univ. di Salerno (I)  
 Dozza, Liliana, Univ. di Bolzano (I)  
 Ellerani, Piergiuseppe, Univ. di Lecce (I)  
 Fabbri, Maurizio, Univ. di Bologna (I)  
 Federici Ario, Univ. di Uebino (I)  
 Fioretti, Silvia, Univ di Urbino (I)  
 Fiorucci, Massimiliano, Univ. di Roma (I)  
 Frabboni, Franco, Univ. di Bologna (I)  
 Gariboldi, Antonio, Univ. Modena-R. Emilia (I)  
 Gigli Alessandra, Univ. di Bologna (I)  
 Guerra, Monica, U. Studi di Milano-Bicocca (I)  
 Guerra Luigi, Univ. di Bologna (I)  
 Kanitz, Silvia, Univ. di Milano (I)  
 Limone Pierpaolo, Univ. di Foggia (I)  
 Liodice, Isabella, Univ. di Foggia (I)  
 Lopez Grazia Anna, Univ. di Foggia (I)  
 Luciano, Elena, Univ. di Parma (I)  
 Lucisano Pietro, Univ. di Roma (I)  
 Lupi, Andrea, Fondazione Montessori Italia

Macinai,  
 Emiliano, Univ. di Firenze (I)  
 Magnoler, Patrizia, Univ. di Macerata (I)  
 Mangione, Giuseppina, Univ. di Salerno (I)  
 Marani, Giovanna, Univ. di Urbino (I)  
 Margiotta Umberto, Univ. di Venezia (I)  
 Martini, Berta, Univ di Urbino (I)  
 Mattozzi, Ivo, Univ. di Bologna (I)  
 Michelini, Maria Chiara, Univ. di Urbino (I)  
 Michelini, Marisa, Univ. di Udine (I)  
 Molina Paola, Univ. di Torino (I)  
 Mortari, Luigina, Univ. di Verona (I)  
 Musatti Tullia, Cnr, Roma (I)  
 Nicolini, Paola, Univ. di Macerata (I)  
 Nigris, Elisabetta, Univ. di Milano (I)  
 Oliveiro, Alberto, Univ. di Roma  
 Palmieri, Cristina, Univ. di Milano (I)  
 Passaseo, Anna Maria, Univ. di Messina (I)  
 Pellerey, Michele, Univ. di Roma (I)  
 Pennazio, Valentina, Univ. di Bari (I)  
 Perla, Loredana, Univ. di Bari (I)  
 Pesci, Furio, Univ. di Roma (I)  
 Pezzano, Teodora, Univ. di Reggio Calabria (I)  
 Picchio, Maria Cristina, Cnr (I)  
 Pinto, Franca, Univ. di Foggia (I)  
 Polenghi, Simonetta, Univ. di Milano (I)  
 Riva Maria, Univ. di Milano (I)  
 Rizzardi, Mario, Univ. di Urbino (I)  
 Rossi, Piergiuseppe, Univ. di Macerata (I)  
 Salis, Francesca, Univ. di Urbino (I)  
 Santarone, Donatello, Univ. di Urbino (I)  
 Savio, Donatella, Univ. di Pavia (I)  
 Sirignano, Chiara, Univ. di Macerata (I)  
 Stramaglia, Massimiliano, Univ. di Macerata (I)  
 Striano, Maura, Univ. di Napoli (I)  
 Terrusi, Marcella, Univ. di Bologna (I)  
 Tombolato, Monica, Univ. di Urbino (I)  
 Traverso, Andrea, Univ. di Genova (I)  
 Ugolini, Monica, Univ. di Urbino (I)  
 Ulivieri, Simonetta, Univ. di Firenze (I)  
 Valan, Francesca, Milano  
 Valentini, Manuela, Univ. Di Urbino (I)  
 Vannini, Ira, Univ. di Bologna (I)  
 Vinci, Viviana, Univ. di Bari (I)  
 Volpicella, Angela, Univ. di Bari (I)  
 Wallnoefer, Gerwald, Univ. di Bolzano (I)

Zecca, Luisa, Univ. di Milano (I)  
 Zuccoli, Franca, Univ. di Milano (I)

PORTUGAL – BRASIL

Angotti, Maristela, Un. de Sao Carlos,  
 Araraquara (B)  
 Araujo, Sara, Univ. de Porto (P)  
 Asunção Folque, Univ. de Evora (P)  
 Da Costa, Jaderson, PUCRS, Porto Alegre (BR)  
 Da Cunha, Susana, Univ. Federal Rio Grande do  
 Sul, Porto Alegre (BR)  
 Estela, Ma. Teresa, Univ. Lisboa (P)  
 Esteves, Manoela, Univ. Lisboa (P)  
 Figueiredo, Irene, Univ. de Porto (P)  
 Formosinho, Joao, Univ. Católica de Lisboa (P)  
 Gabriel Junqueira, Sao Paulo (BR)  
 Monge, Graciete, Beja (P)  
 Neves, André, Sao Paulo (BR)  
 Paiva Campos, Bartolo, Univ. de Porto (P)  
 Santana, Joao Carlos, PUCRS, Porto Alegre (BR)  
 Sisto, Celso, Río de Janeiro (BR)  
 Syssa Jacob, PUCRS, Porto Alegre (BR)  
 Villela, Marcos, PUCRS, Porto Alegre (BR)

ARGENTINA – IBEROAMÉRICA

Bertolini, Marta, Univ. Nac. del Noroeste (RA)  
 Cullen, Carlos, Univ. de Buenos Aires (RA)  
 De Marco, Néida, Univ. Nac. Río Cuarto (RA)  
 Escudero, Zulma, Univ. Nac. de San Luis (RA)  
 Escuredo, José Carlos, Univ. Nac. de Luján (RA)  
 Iris, María, Univ. Nacional de La Pampa (RA)  
 Navarro, Marta, Univ. Nac. del Comahue (RA)  
 Porter Galetar, Univ. Aut. Metropolitana (MEX)  
 Silva, Ma. del Carmen, Univ. Nac. de Lujan (RA)  
 Simonstein, Selma (RCH), Chile.

OTROS PAÍSES

Barbour, Nancy, Pennsylvania State Univ. (USA)  
 Barioni, René, Univ. di Losanna (CH)  
 Bennett, Jhon, Early Childhood and Family  
 Unit, UNESCO  
 Bertram, Tony, Centre for Research in Early  
 Childhood (CREC), Birmingham, England  
 Carr, Margaret, Univ. of Waikato (NZ)  
 Pascal, Christine, Centre for Research in Early  
 Childhood (CREC), Birmingham, England  
 Sbaragli, Silvia, Univ. di Locarno (CH)

## EDITORIAL

- 9 Editorial español-portugués  
~ Mercedes Civarolo y Cristina Mesquita

## MONOGRÁFICO

- 15 Documentación pedagógica: el valor de una antigua novedad  
~ María Mercedes Civarolo; Argentina
- 27 El cuidado documental: somático y corporal  
~ Alfredo Hoyuelos Planillo; España
- 43 Acompanhar e narrar as práticas educativas: a documentação pedagógica como estratégia de formação da coordenação pedagógica  
~ Paulo Fochi e Suzana Berlitz Fraga; Brasil
- 55 Documentazione alla scuola dell'infanzia e al nido: tra usi didattico-curricolari, riflessività e comunicazione  
~ Andrea Lupi; Italia
- 73 Documentación pedagógica, encuentro entre la teoría y la práctica educativa. Una revisión de la literatura  
~ Pilar Aristizabal, Alaitz Tresserras y Rakel Gamito; País Basco, España

## MISCELANEA

- 93 Los títeres en la Educación Infantil. Un estudio sobre docentes y prácticas de aula (2011-2021)  
~ Miquel A. Oltra, España

## EXPERIENCIAS

- 105 Documentación pedagógica e investigación etnográfica de la creación simbólica de la infancia en las Instalaciones de Juego.  
~ Javier Abad Molina y Ángeles Ruiz de Velasco Gálvez; España
- 121 Escuta e documentação pedagógica em um contexto de creche: planejamento e práticas construídas em diálogo com as crianças  
~ Jorgiana Ricardo Pereira, Márcia Vanessa Silva, Fátima Sampaio Silva; Brasil
- 137 Documentación pedagógica como exploración de sentido: historias de niños y niñas en entornos naturales  
~ Mónica Perez Andrada; Argentina
- 149 Reflexionar colaborativamente sobre la práctica para construir teoría  
~ Pilar Aristizabal Llorente, María Teresa Vizcarra Morales, Ana Luisa López-Vélez y Rakel Gamito Gomez; España

## RECENSIONES

- 168** Understanding Pedagogic Documentation in Early Childhood Education: Revealing and Reflecting on High Quality Learning and Teaching  
~ Andrea Lupi, Italia

## EN LA RED

- 175** El “Diario de Bordo”  
~ Ángeles Abelleira, España



# EDITORIAL



# Editorial español-portugués

MERCEDES CIVAROLO Y CRISTINA MESQUITA

---

*En este número de la revista nos complace compartir con ustedes un tema que se ha transformado en interés de muchos educadores y que por su valor para la comprensión y mejora de las prácticas educativas ha trascendido a otros niveles educativos más allá de la educación infantil.*

*Documentar no es algo nuevo. Las primeras documentaciones aparecen grabadas en la roca y permitían, a través de imágenes, comunicar hechos trascendentes de una cultura. En la escuela, la documentación pedagógica es una práctica existente desde siempre, sin embargo, su sistematización como hoy la conocemos, como camino de comprensión de la cultura de la infancia y como práctica de reflexión compartida entre los miembros de la comunidad escolar, remite a las escuelas de la infancia y asilos nido de Reggio Emilia en Italia.*

*Neste número da revista, temos o prazer de compartilhar um tema que se tornou de interesse para muitos educadores e que, devido ao seu valor para a compreensão e melhoria das práticas educativas, transcendeu outros níveis educacionais para além da educação infantil.*

*Documentar não é algo novo. As primeiras documentações foram gravadas em rochas e permitiam, através de imagens, comunicar acontecimentos importantes de uma cultura. Na escola, a documentação pedagógica é uma prática antiga, no entanto, a sua sistematização como a conhecemos hoje, como um caminho para compreender a cultura da infância e como uma prática de reflexão compartilhada entre os membros da comunidade escolar, remonta às escolas de infância e jardins de infância de Reggio Emilia, na Itália.*

*Escuchar, observar, registrar, encontrar sentido para aprender de los niños y niñas es una forma de interpretar y narrar para dar visibilidad a los acontecimientos significativos de las infancias, porque como señalaba Loris Malaguzzi “lo que no se documenta no existe”.*

*La documentación es un proceso, en el que el contenido implica su expresión en diferentes productos. Un material documental que registra la actividad de niños y niñas; el juego; el trabajo; sus emociones, sus búsquedas y exploraciones, la creatividad y aprendizajes, en fin, lo que dicen y hacen, pero también lo que piensan y sienten, además del modo en que se relacionan con sus pares y con los educadores.*

*La documentación pedagógica no cabe en cualquier pedagogía, se encuentra dentro de las pedagogías participativas ya que reclama otra imagen del niño y de adulto, y se sitúa en una perspectiva de conocimiento abierto a la construcción de significados. Las concepciones que valoran la escucha de los niños y la forma en que se garantizan sus derechos de participación, en la práctica, señalan que la documentación pedagógica puede ser importante para tomar conciencia del papel de los diferentes actores en el proceso educativo. Sería una manera de asignar significado a la experiencia educativa y a la participación de todos los involucrados.*

*Puede adoptar múltiples formas, pero lo que se busca es hacer visible, audible, palpable lo elocuente y revelador que los niños y niñas nos regalan todos los días, para transformarlo en “memoria viva” de lo que acontece en la escuela, en el encuentro fecundo entre niños y educadores. La documentación pedagógica se convierte entonces en una construcción social compartida y participativa sobre aspectos cotidianos de la vida de los niños al “dejar constancia estética y narrada de forma visual, audiovisual o escrita de un trabajo realizado” (Hoyuelos, 2007).*

*El número de RELADEI que les ofrecemos en esta ocasión mantiene la misma estructura habitual en la revista: una parte central bajo un tema MONOGRÁFICO, en este caso Documentación pedagógica; MISCELÁNEA que recoge diversos artículos que han llegado a la revista y han superado la revisión ciega por pares; el apartado de EXPERIENCIAS, en el que se comparten experiencias educativas significativas; el habitual espacio denominado EN*

*Ouvir, observar, registrar, encontrar sentido para aprender com as crianças é uma forma de interpretar e narrar para dar visibilidade aos acontecimentos significativos da infância, pois, como Loris Malaguzzi afirmava, “o que não é documentado não existe”.*

*A documentação é um processo em que o conteúdo implica a sua expressão em diferentes produtos. Um material documental que regista a atividade das crianças, o jogo, o trabalho, as emoções, as buscas e explorações, a criatividade e as aprendizagens, enfim, o que dizem e fazem, mas também o que pensam e sentem, além da forma como se relacionam com os seus pares e educadores.*

*A documentação pedagógica não se encaixa em qualquer pedagogia, encontra-se nas pedagogias participativas, pois exige uma outra visão da criança e do adulto, e situa-se numa perspectiva de conhecimento aberto à construção de significados. As concepções que valorizam a escuta das crianças e a forma como os seus direitos de participação são garantidos, na prática, indicam que a documentação pedagógica pode ser importante para tomar consciência do papel dos diferentes intervenientes no processo educativo. Seria uma forma de atribuir significado à experiência educativa e à participação de todos os envolvidos.*

*Pode assumir várias formas, mas o objetivo é tornar visível, audível e palpável o eloquente e revelador que as crianças nos oferecem todos os dias, transformando-o em uma “memória viva” do que acontece na escola, no encontro frutífero entre crianças e educadores. A documentação pedagógica torna-se assim uma construção social partilhada e participativa sobre os aspetos quotidianos da vida das crianças, ao “registar esteticamente e narrar visualmente, em áudio ou por escrito um trabalho realizado” (Hoyuelos, 2007).*

*O número da RELADEI que apresentamos desta vez mantém a estrutura habitual da revista: uma parte central sob um tema MONOGRÁFICO, neste caso, Documentação pedagógica; MISCEL NEA, que reúne diversos artigos que chegaram à revista e passaram pela revisão ciega por pares; a secção de EXPERIÊNCIAS, onde são partilhadas experiências educativas significativas; o espaço habitual denominado EN LA RED, onde são disponibilizados conteúdos interessantes que circulam na Internet. O número conclui com a Recensão de livros.*

*LA RED, en el que se ofrece contenidos interesantes que circulan por Internet. El número concluye con la Recensión de libros.*

*En este Monográfico hemos incluido cinco textos que abordan desde diferentes perspectivas la problemática de la documentación pedagógica. En la sección de experiencias se han incluido cuatro prácticas que ayudan a los lectores a comprender cómo se puede utilizar la documentación pedagógica como una forma de hacer visible lo que el niño es y hace. En la red se presentan las inquietudes intelectuales, culturales y sociales, de Cristiano Alcántara. Se destaca su compromiso con la educación de la infancia, su curiosidad y su talante le llevan a que analice el hecho educativo desde todas las facetas del prisma, focalizando siempre sobre la retroalimentación formativa en el propio puesto de trabajo. El análisis de campo en el propio terreno de juego, las salas de las unidades educativas, con la pretensión de que sea el propio profesorado el que autogestione su avance para el cual defiende el uso del Diario de bordo.*

*Por último, se presenta la recensión del libro "Understanding Pedagogic Documentation in Early Childhood Education: Revealing and Reflecting on High Quality Learning and Teaching", editado por João Formosinho y Jan Peeters, y que ofrece a investigadores, estudiantes, tomadores de decisiones políticas y profesionales una perspectiva integral y multicultural sobre la documentación pedagógica.*

*Mercedes Civarolo y Cristina Mesquita  
Agosto de 2023*

*Neste Monográfico, incluímos cinco textos que abordam, a partir de diferentes perspetivas, a problemática da documentação pedagógica. Na secção de experiências, foram incluídas quatro práticas que auxiliam os leitores a compreender como a documentação pedagógica pode ser usada como uma forma de tornar visível o que a criança é e faz. Na secção "EN LA RED", são apresentadas as preocupações intelectuais, culturais e sociais de Cristiano Alcántara. O seu compromisso com a educação da infância, a sua curiosidade e abertura levam-no a analisar o facto educativo sob todas as perspetivas, com foco na retroalimentação formativa no próprio local de trabalho. A análise de campo no terreno de atuação, nas salas das unidades educativas, com a pretensão de que sejam os próprios professores a gerir o seu progresso, para o qual ele defende o uso de um Diário de Bordo.*

*Por fim, apresenta-se a recensão do livro Understanding Pedagogic Documentation in Early Childhood Education: Revealing and Reflecting on High Quality Learning and Teaching, editado por Joao Formosinho e por Jan Peeters e que oferece a investigadores, estudantes, decisores políticos e profissionais uma perspectiva abrangente e multicultural sobre a documentação pedagógica.*

*Mercedes Civarolo y Cristina Mesquita  
Agosto de 2023*



MONOGRÁFICO



# Documentación pedagógica: el valor de una antigua novedad

## *Pedagogical documentation: the value of an ancient novelty*

María Mercedes Civarolo, ARGENTINA

---

### RESUMEN

**E**l artículo introduce de manera sencilla a las ideas básicas acerca de la documentación pedagógica en educación infantil. A través del uso de un oxímoron -antigua novedad- se rescata el origen y justifica la vigencia de una práctica que, si bien es reconocida en la actualidad a partir de las ideas pedagógicas de Loris Malaguzzi y su concreción en las escuelas infantiles de Reggio Emilia, trasciende el ámbito de la educación infantil hacia otros niveles educativos por las posibilidades que tiene como herramienta para la comprensión de situaciones de enseñanza y aprendizaje. El artículo está organizado a partir de preguntas que actúan de subtítulos y sirven al lector como brújulas de sentido para construir una primera comprensión de lo que es el proceso documental: ¿Qué es la documentación pedagógica y cuáles son sus orígenes?; ¿por dónde comenzar a documentar?; ¿para qué documentar?; ¿de qué manera encarar la realidad a documentar?; ¿qué documentar?; ¿quién es el documentador?; ¿qué postura asumir al documentar?; ¿cómo documentar?; ¿qué entendemos por documentación fotográfica?

A partir del ejemplo de un mural de documentación fotográfica se comparten algunas orientaciones didácticas que dan cuenta de los pasos a seguir para

hacer visible la cultura de la infancia sin dejar de considerar la complejidad que supone el proceso de la narrativa fotográfica en la escuela.

La documentación pedagógica es un instrumento de profesionalización docente, y a la vez, de mejora de la práctica educativa. Permite ampliar la comprensión de los lenguajes de la infancia de una forma respetuosa y se puede apelar a ella para crear una cultura y un hábitat documental en la escuela infantil.

**Palabras clave:** Educación Infantil, Documentación Pedagógica, Documentación Fotográfica, Loris Malaguzzi, Reggio Emilia.

### ABSTRACT

*The article introduces, in a simple way, the basic ideas about pedagogical documentation in early childhood education. Through the use of an oxymoron -an old novelty- it rescues the origin and justifies the validity of a practice that, although it is currently recognized from the pedagogical ideas of Loris Malaguzzi and its realization in the Reggio Emilia nursery schools, transcends the field of early childhood education to other educational levels due to the possibilities it has as a tool for the understanding of teaching and learning situations. The article is organized on the basis of questions*

*that act as subtitles and serve the reader as compasses of meaning to build a first understanding of what the documentary process is: What is pedagogical documentation and what are its origins?; where to start documenting and why to document?; how to approach the reality to be documented?; what to document?; who is the documenter?; what stance to take when documenting?; how to document?; what do we understand by photographic documentation?; what do we understand by photographic documentation?*

*Based on the example of a photographic documentation mural, we share some didactic guidelines that show the steps to follow in order to make children's culture visible, while taking into account the complexity of the photographic narrative process at school.*

*Pedagogical documentation is an instrument for the professionalization of teachers and, at the same time, for the improvement of educational practice. It allows us to broaden our understanding of the languages of childhood in a respectful way and can be used to create a culture and a documentary habitat in children's schools.*

**Key words:** *Childhood Education, Pedagogical Documentation, Photographic Documentation, Loris Malaguzzi, Reggio Emilia.*

## **DOCUMENTAR LAS HUELLAS DE LA INFANCIA: UNA ANTIGUA NOVEDAD**

La infancia nos deja huellas poderosas y tesoros que hablan de vivencias y emociones. Huellas que quedaron grabadas y evidencias que atesoramos y que son lo suficientemente poderosas por el valor que les adjudicamos ya sean escritos, objetos u otras evidencias de acontecimientos personales que nos vinculan con momentos de juego, experiencias, viajes y aprendizajes. ¿Quién no ha recolectado y guardado objetos en carácter de trofeos en cajones, cajas o lugares secretos y ha recurrido a ellos más de una vez para volver a mirarlos, recordar, y darle nuevos sentidos, inclusive para contar y compartir historias?

Escribir este artículo me ha permitido revivir una práctica curiosa de mi infancia y adolescencia como lo es la de recolectar y documentar situaciones. Actividad que de alguna manera constituyó una predicción de mi carrera como docente-investigadora en la universidad abocada a la escritura de libros, artículos y a la formación de educadores en el tema de la documentación pedagógica en la escuela.

La documentación si bien puede considerarse una actividad contemporánea, no es nueva en el contexto educativo. Sin embargo, desde los marcos teóricos desde los cuales escribo este artículo, puede considerarse una práctica relativamente joven, nacida en la posguerra en el siglo XX en Italia. Hecho que sirve de justificación de la inclusión en el título de este artículo de un oxímoron: *El valor de una antigua novedad.*

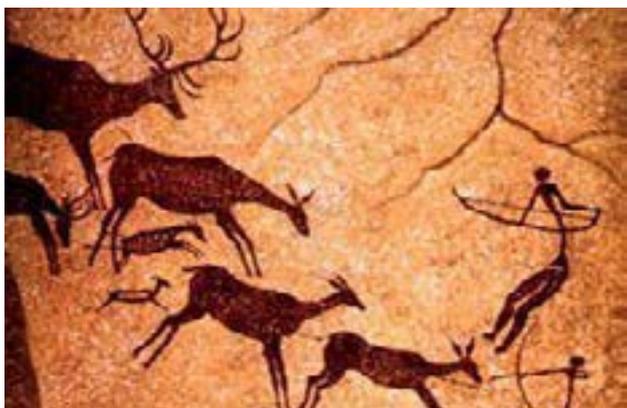
En los últimos años, la documentación pedagógica ha despertado de manera creciente el interés de docentes de todo el mundo, quienes se desempeñan tanto en el nivel inicial como en los demás niveles del sistema educativo. Si bien para muchos aún sigue siendo una práctica desconocida, la misma tiene sus raíces en antecedentes que datan de una antigüedad increíble y se vinculan con los orígenes de las civilizaciones y su tendencia a dejar huellas, constancias icónicas de lo que consideraban relevante y significativo de sus culturas. Como novedad remite específicamente a las escuelas infantiles y asilos-nidos de Reggio Emilia y a las ideas que la sustentan relacionadas con conceptos, principios y estrategias promovidas por Loris Malaguzzi y sus maneras de hacer educación.

Esta dialéctica *antigüedad-novedad* que reside en la esencia de la documentación pedagógica ancla sus raíces en antecedentes históricos diversos que permiten reflexionar sobre los procesos educativos en los complejos escenarios educativos del siglo XXI en que educamos a niños y niñas.

Iniciarse en un tema apasionante como lo es la documentación pedagógica y comenzar a dar los primeros pasos en esta práctica, además de ser altamente profesionalizante permite expandir la mirada acerca de lo que hacemos y comprender la actividad y las expresiones infantiles a través de sus lenguajes, capacidades y rasgos de la cultura de la infancia desde una perspectiva diferente.

## **¿QUÉ ES LA DOCUMENTACIÓN PEDAGÓGICA Y CUÁLES SON SUS ORÍGENES?**

Documentar es algo muy antiguo. Las primeras documentaciones nos retrotraen a la prehistoria, al período Neolítico, y aparecen grabadas en la roca. Estas imágenes prístinas buscaban comunicar hechos trascendentes de la vida de los pueblos. Puede decirse que los Sumerios, 4000 años a.C., fueron los primeros documentadores de la historia, por ello se los llama escribas, por su hábito de registrar sistemáticamente en tablillas de arcilla. Estas primeras formas narrati-



vas, -escritas y visuales-, que daban cuenta de lo que acontecía, marcaron el inicio de un nuevo período en la vida de los seres humanos y las civilizaciones al dejar constancia escrita de las actividades que se desarrollaban y de esta manera lograban perpetuar y comunicar haciendo historia.

En el ámbito educativo las huellas documentales existen desde siempre, sin embargo, su definición y uso como estrategia y práctica habitual de reflexión y aprendizaje entre los miembros de una comunidad escolar, recién fue sistematizada en las escuelas de la infancia de Reggio Emilia, y posteriormente considerada un problema de indagación a través de diferentes proyectos de investigación que realizan en colaboración Reggio Emilia Approach y el Project Zero de la Universidad de Harvard<sup>1</sup>.

Los fundamentos de esta práctica educativa se encuentran en la filosofía propuesta por su precursor Loris Malaguzzi, quien señala que:

*Es necesario algunos ajustes en las prácticas metodológicas y didácticas. Lo más importante es el paso de una práctica interna, tácita, y que no es, prácticamente capaz de dejar huellas de lo que hace, a una práctica explícita, comunicativa y dispuesta a documentar todo lo que la escuela hace con los niños y cómo estos cambian (Malaguzzi, 2001).*

Documentar es escuchar, observar, meta-interpretar, comunicar; aprender junto a los niños y niñas de sus lenguajes simbólicos y su cultura. Es una forma peculiar de educar narrando historias, dando visibilidad a acontecimientos significativos de la vida de niños y niñas en la escuela infantil; asimismo, constituye además, patrimonio y memoria de la escuela.

Malaguzzi, de manera provocativa y con el objeto de alentar a sus educadores a documentar afirmaba

que lo que no se ve no existe (2001) y en el marco de su perspectiva acerca de la misma le otorgaba una función específica.

*La documentación consiste en la recogida y exposición sistemática y estética (a través de escritos, imágenes, paneles, vídeos, palabras de los niños y niñas, productos gráficos) de los procesos educativos. No se trata sólo de plasmar lo acontecido, sino de construir -en diversos formatos- un producto público que dé cuenta narrada de lo vivido. Al mismo tiempo, sabemos que no todo lo podemos observar y documentar. Es necesario saber elegir, seleccionar para ajustar la mirada, enfocar y encuadrar en determinados aspectos para generar una documentación que sea eficazmente comunicante (Hoyuelos, 2007).*

La documentación pedagógica es un proceso de indagación que busca hacer visible y audible, dar elocuencia y revelar lo que sucede otorgándole valor. Como contenido y producto de ese proceso deviene del registro de la actividad de niños y niñas; de lo que dicen y hacen, pero también lo que sienten y piensan, además del modo en que se relacionan con sus pares, educadores y el contexto.

No existe un única manera de documentar, por el contrario, existen múltiples formas de hacerlo a través de registros manuscritos, fotografías, grabaciones de audio y/o video, producciones gráficas y digitales, construcciones, decires, expresiones artísticas, entre tantos otros y volverse tangible a través de diferentes soportes en función de la intencionalidad que se persigue y el tipo de historia narrativa que se desea compartir.

*La documentación es una manera ética, estética y política de pensar la educación y, sobre todo, de reflexionar sobre las extraordinarias capacidades de los niños y niñas para evitar que pasen desapercibidas en nuestra cultura. Supone establecer una distancia -un nuevo punto de vista- sobre nuestro trabajo. Es una*

1. Se sugiere consultar <http://www.pz.harvard.edu/projects/making-learning-visible>

*ocasión preciosa para discutir y confrontar las reflexiones y síntesis de nuestro proyecto educativo. Se ofrece como una ocasión para releer los procesos de aprendizaje. (Malaguzzi, 2001).*

Es una construcción social compartida, participativa, pero selectiva de aspectos cotidianos de la vida de niños y niñas dado que no tiene sentido documentarlo todo. Ante la posibilidad de un entusiasmo desmedido Malaguzzi alertaba diciendo que no todo puede ser observado y documentado; tampoco sería factible. Es necesario elegir con criterio qué queremos observar, cómo vamos a enfocar lo que se pretende conocer para de esta manera generar una documentación con pleno sentido pedagógico.

## **¿POR DÓNDE COMENZAR A DOCUMENTAR?**

La documentación pedagógica invita a los educadores a conocer y maravillarse con la cultura de la infancia. Dar el primer paso documental amerita la consideración cuidadosa de la pregunta que Malaguzzi hacía de manera reiterada a sus maestros y maestras y, que de alguna manera, constituye la brújula de sentido de la pedagogía reggiana. Pregunta que deberíamos hacernos todos los educadores y educadoras en todo momento y nunca perder de vista: ¿quién es el/la niño/a? Este interrogante nos lleva a revisar la imagen de infancia que tenemos construida, y nos permite volver a mirarnos a nosotros mismos en el rol de co-constructores de la vida de niños y niñas, en tanto que, no sólo es valioso interpretar lo que sucede en la práctica educativa sino que "es tan importante investigar sobre los procesos de conocimiento del niño como, posteriormente, saber narrarlos" (Malaguzzi, 2006), pero sin perder de vista que las narrativas que construimos como historias son siempre provisionales, abiertas a la confrontación productiva con otros, en busca de nuevos significados.

## **¿PARA QUÉ DOCUMENTAR?**

Loris Malaguzzi fue un gran promotor de la documentación pedagógica en la escuela infantil. Era un gran observador y escucha de los niños y niñas pero también del trabajo de los educadores. En su afán de hacer una escuela diferente afirmaba que "es más fácil que un caracol deje huellas de su propio camino, de su trabajo, que una escuela o una maestra deje una huella escrita de su camino, de su trabajo" (1989). Esta metáfora, refiere al hecho de que por lo general los docentes no dejamos o sólo alguna o muy poca evi-

dencia de lo que hacemos, y mucho menos, la usamos para reflexionar, aprender y mejorar nuestras prácticas educativas en la escuela infantil.

¡Nadie duda de que documentar es hacer historia! Significa dejar constancia estética y narrada de forma visual, audiovisual o escrita de un trabajo realizado (Hoyuelos, 2007). A través de proyectos de documentación pedagógica es posible narrar diversos acontecimientos educativos; plasmar de una manera diferente lo que acontece; visibilizar tramas que entretejen a niños y niñas con educadores y el conocimiento, revalorizando acontecimientos de la vida cotidiana de la escuela y el trabajo que en ella se realiza.

Crear un *hábitat documental* puede constituir un objetivo trascendental para generar un cambio verdaderamente innovador en la escuela. En ecología el hábitat es el ambiente que ocupa una población biológica, es decir, el entorno o espacio que reúne las condiciones adecuadas para que la especie pueda residir y reproducirse perpetuando su presencia. Es el conjunto de factores que inciden en el desarrollo de un individuo, población, especie o grupo determinado. Estar en una escuela donde existe un hábitat documental, significa que se registra y valora lo que allí ocurre a través de la narrativa de historias que invitan a pensar y dotar de significatividad los hechos documentados, con el objeto de aprender permanentemente a través del susurro de las historias que configuran la segunda piel que recubre y habla a través de las paredes de la escuela.

*La importancia de documentar en la escuela tiene un valor incalculable ya que sin ella, (...)no se consolida ningún proceso pedagógico. Sirve para la reflexión y la construcción pedagógica. Si se hace bien, resulta una verdadera mina de elementos que, incluso después de los años, siguen siendo una fuente de información productiva. (Dolci, 2011).*

- La documentación ofrece a los educadores muchas oportunidades para:
- Comprender y apoyar los procesos de aprendizaje de niños y niñas.
- Incrementar nuestro propio conocimiento sobre las potencialidades de la infancia y su expresión en 100 lenguajes.
- Agudizar la observación, el entendimiento, la empatía y encontrarse en la mirada del otro.
- Garantizar la escucha y también el escucharse a sí mismo en el propio proceso de re-cognición como profesional.

- Reflexionar acerca de cuestiones cotidianas, que ya conocemos como conocer otras nuevas, creando sentido y atribuyendo nuevos significados.
- Dejar huellas profundas de lo que sucede en la escuela, testimoniar procesos y ampliar su comprensión como también para tomar decisiones.
- Hacer foco en los niños y niñas en sus intereses, preocupaciones y como protagonistas de sus aprendizajes más que en las nociones o contenidos.
- Saber quiénes somos y cuáles son nuestros valores, nuestra imagen de niño/a, educador y escuela.
- Evolucionar progresivamente en nuestro rol profesional.

La intencionalidad pedagógica que anida en la decisión de documentar, quién es o quienes son los sujetos que serán documentados, y en qué momento y situación, requiere definir una posición frente a la actividad documental que puede resumirse en dos grandes modelos:

- a) Una de ellas es *pescar al vuelo* lo que aparece ante la mirada, para luego seleccionar y analizar imágenes pertinentes que den cuenta de lo ocurrido.
- b) Otra estrategia complementaria de la anterior es cazar el momento justo, es decir, esperar el momento epifánico y estar atento para que aparezca el instante oportuno. Como afirmaba Cartier Bresson (2006), para captar el momento decisivo.

Esta última estrategia, la mayoría de las veces, surge de la decisión de las y los educadores de hacer imágenes puntuales sobre un aspecto de la vida cotidiana de la escuela que se considera relevante en un momento determinado. Una idea o un concepto que emerge de considerar observaciones realizadas y conjeturas planteadas por las educadoras, como punto de partida. Por ejemplo: ¿qué han observado e interpretado?, ¿qué reflexiones las llevan a decir tal o cual cosa?, ¿qué preguntas se hacen?, ¿en qué consiste el proyecto que desean realizar? A partir de allí, se eligen las secuencias a documentar y se decide cómo documentarlas a partir de decisiones previas pero “conscientes de que los procesos de observación y documentación no son nunca objetivos, y por consiguiente, neu-

trales” (Civarolo, 2013).

## ¿QUÉ DOCUMENTAR?

*“La vida cotidiana, en apariencia previsible, desmedidamente familiar, es la que encierra la posibilidad de los grandes descubrimientos que rompen con la costumbre”*  
S. Kovadloff.

¿Qué vale la pena o es significativo documentar en el vasto escenario de la escuela infantil? No existe duda alguna que la vida cotidiana de la infancia y los procesos de aprendizaje de niños, niñas y educadores. Aquello que hacemos a diario es lo que vale la pena documentar para resignificar y dotarlo de sentido. Documentar ayuda a desnaturalizar y a dar valor inclusive a aquello que pasa desapercibido porque se ha tornado invisible o está fosilizado en la escuela.

Decidir qué se quiere documentar, no es sencillo. La escuela es un ámbito rico en acontecimientos que ameritan ser mostrados. Con una mirada aguda y crítica es posible mirar con ojos más inquisitivos “ese todos los días” y vivificar la rutina y los rituales de la escuela.

En el rol de documentadores, con una intencionalidad pedagógica clara, tendremos que escoger entre un conjunto de posibilidades que el mundo de la infancia en forma generosa y gratuita nos ofrece, de la misma manera que un tesoro escondido en el mar espera ser descubierto. Hacer explícita una declaración de intenciones y fijar la atención para distinguir selectivamente lo particular; como cuando usamos el zoom de la máquina fotográfica con el objetivo de captar el detalle, diferenciando lo indiferenciado, los contrastes, relacionando lo molecular con lo molar para no perder de vista el contexto.

- Podemos focalizar en un amplio abanico de posibilidades, por ejemplo, en:
- En el interés y la curiosidad que niñas y niños manifiestan para conocer y entender el mundo.
- Los retos que se plantean, las expectativas y aquello que les preocupa.
- La manera en que exploran, crean y se acercan a los objetos y al entorno.
- En el contenido de las experiencias que realizan y la evolución de su actividad.
- Las relaciones que establecen entre sí y con los

- educadores.
- Los significados que atribuyen a los materiales.
- Sus procesos y productos del aprendizaje.
- La influencia que tienen los escenarios y el ambiente como oportunidad.
- Qué y cómo aprendemos los educadores de ellos, y de qué manera intervenimos como mediadores.
- Lo que tiene valor o lo adquiere a través de la documentación.
- Otros.

## ¿QUIÉN ES EL DOCUMENTADOR? ¿QUÉ POSTURA ASUMIR AL DOCUMENTAR?

*“El secreto no es correr detrás de las mariposas... es cuidar el jardín para que ellas vengan hacia ti”.*  
Mario de Miranda Quintana (1906-1994).

El docente documentador necesita desarrollar una alta sensibilidad para poder captar de manera fidedigna las expresiones de la cultura infantil en 100 lenguajes. Es un profesional reflexivo que investiga en una permanente actitud de escucha. Alguien que proyecta, observa, documenta, co-interpreta, que trata de trascender los cánones de lo que es habitual en su rol de enseñante transmitiendo porque a la escuela no se va a enseñar sino a aprender (Malaguzzi, 2001). Los educadores son como exploradores que usan mapas y brújulas: conocen las direcciones, pero saben que cada año el terreno, el clima, las estaciones y los niños pueden cambiarlo todo, incluso el orden de los tiempos y de los problemas.

La documentación pedagógica se nutre de aportes de la investigación educativa y redime aspectos de enfoques holísticos y cualitativos en su diseño y metodología. El posicionamiento teórico conceptual en los procesos de documentación puede ser descrito a través de dos grandes posturas<sup>2</sup> o modelos generales:

2. Para conocer más se sugiere consultar el artículo Civarolo, M.M. (2012). (Desde) detrás del documentador. *Revista Infancia*, 141, Sep-oct, 14-19.

[https://www.rosasensat.org/magazines/infancia/141/icas\\_141.pdf](https://www.rosasensat.org/magazines/infancia/141/icas_141.pdf)

a) Uno de ellos, consiste en “pescar al vuelo” lo que transita ante la mirada del educador o educadora para luego seleccionar y analizar las imágenes oportunas y significativas que dan cuenta de lo vivido.

b) Una segunda postura, que es complementaria de la anterior, es similar al acto de “cazar” y consiste en esperar el momento justo, en captar el instante oportuno para tomar las imágenes. Actividad que se inicia cuando los educadores deciden hacer fotografías puntuales sobre un aspecto de la vida cotidiana de la escuela que se considera relevante en ese momento. Requiere decidir una idea o concepto como punto de partida, y considerar de manera reflexiva qué observaciones previas y consideraciones han realizado al respecto los educadores y educadoras para justificar de alguna manera la decisión de documentar. Por ejemplo: ¿qué han observado?, ¿qué han interpretado?, ¿qué se preguntan?; ¿qué les lleva a indagar tal o cual cosa y por qué?, ¿en qué consiste el proyecto que desean realizar? Estos interrogantes no sólo movilizan el pensamiento y motivan a emprender una determinada intención documental sino también llevan a definir una estrategia. Seguidamente, se eligen las secuencias a documentar, y se establece dónde, cuándo y cómo hacerlo pero siendo “conscientes de que los procesos de observación y documentación no son nunca objetivos, y por consiguiente, neutrales” (Civarolo, 2013); siempre hay una intencionalidad pedagógica y una representación de infancia, de escuela y de educador que saldrá a la luz.

## ¿CÓMO DOCUMENTAR?

Esta pregunta acepta más de una respuesta ya que los caminos para documentar en la escuela infantil son múltiples y diversos. El quid de la cuestión es encontrar el mejor camino para cada proyecto documental en función de los objetivos que se persiguen. Definir la estrategia general requiere contemplar el diseño de una sonda de investigación-acción, es decir, un proyecto planificado de exploración y búsqueda que implica siempre una situación de relación social, que permite “ver para investigar” y de esta manera, descubrir a los niños y niñas en sus aprendizajes sin perder la capacidad de asombrarnos.

Una de las formas más accesibles de documentar en la escuela infantil, sin perder de vista que toda documentación siempre requiere desarrollar un proceso cuidadoso de interpretación, dado que los procesos documentales son mucho más que la creación de escenarios lúdicos para tomar fotografías, ordenarlas

en función de un criterio y luego escribir un relato narrativo. Documentar implica también saber hacer un análisis y llevar a cabo interpretaciones que surgen de procesos de reflexión conjunta, de confrontación productiva entre los educadores; que si bien involucran subjetividades, requieren vigilancia epistemológica y metodológica para poder considerar las variables más complejas y no banalizar los hallazgos; pero este es un tema que por su importancia requiere ser abordado con detenimiento en otro artículo.

## ¿QUÉ ENTENDEMOS POR DOCUMENTACIÓN FOTOGRÁFICA?

En la actualidad, la toma de fotografías se ha vuelto una actividad cotidiana, generalizada y recurrente. Cada vez más personas realizan esta práctica con diferentes objetivos a través de sus teléfonos celulares que brindan la posibilidad de tener un acceso sin condicionamientos a la fotografía. De esta manera es muy fácil registrar imágenes, aunque hacerlo bien y con una intencionalidad pedagógica supone aprendizaje y el dominio de aspectos técnicos esenciales.



La documentación fotográfica constituye una manera sencilla de contar procesos dentro y fuera de la escuela, de dejar constancia de episodios significativos de descubrimiento y aprendizaje realizados por niños y niñas en su afán por conocer y apropiarse del mundo.

Una fotografía que sólo describe el instante de un acontecimiento, por ejemplo, que Mateo está jugando con su auto preferido o que Franco y Felipe están experimentando los atributos del agua a través de la actividad espontánea, situaciones que no pueden ser entendidas como narraciones documentales porque ésta exige comprender mucho más que lo evidente,

desde el punto de vista de lo infantil y heurístico, y supone además confrontar con otros para meta-interpretar tratando de extraer el sentido que tiene para Mateo su auto rojo o para Franco y su amigo Felipe descubrir las posibilidades que les brinda el agua, en ese momento y que la foto no muestra por sí sola. Las condiciones contextuales, las interacciones con los objetos, las relaciones que los niños entablan entre sí, y cómo la experiencia impacta en sus mentes y en sus cuerpos.



Documentar es dejar un testimonio que comunica lo que niños y niñas experimentan, no solo cuando juegan, sino en aquellos momentos significativos para su desarrollo en que aprenden a partir de la actividad, de las acciones y las ideas que generan, cuando movilizan el pensamiento y toman decisiones. Documentar fotográficamente es un testimonio del protagonismo del niño o niña en sus propios procesos de construcción del conocimiento a través de los proyectos que deciden emprender. En palabras de Cartier Bresson (2006):

*Tomar fotografías significa reconocer -simultáneamente y dentro de una fracción de segundo- tanto el hecho mismo como la rigurosa organización de formas visualmente percibidas que le dan sentido. Es poner la cabeza, el ojo y el corazón sobre un mismo eje.*

## Cuando el agua es pensamiento y aprendizaje

Descubrir y descubrirnos en el agua y a través de ella. Protagonistas: Felipe (3 años y 1 mes) y Franco (4 años).

### ¿Un tobogán acuático!

Transformar un tobogán a partir de un chorro de agua, en una posibilidad para la exploración y el descubrimiento a través de lo perceptivo/manipulativo, cognitivo y emocional.



### El placer de sentir el agua en el cuerpo

Felipe descubre la presión del agua en su pie; registra la nueva sensación, disfruta y ríe. Se calma, libera tensiones, obtiene gratificaciones y se concentra.



### ¿Somos nosotros?

La sombra aparece repentinamente y la complicidad se acentúa. Los niños descubren su proyección, se mueven para confirmar que la sombra se mueve y afirman: ¡Estamos también allí!



### La experiencia háptica

El agua se acumula y el barro comienza a aparecer. "Son los dedos quienes tienen que explicar las investigaciones del tacto, el estremecimiento de la epidermis al tocar el barro [...] la orografía de las texturas [...] El cerebro preguntó y pidió, la mano respondió e hizo" (Seremago, 2000).



### ¿Qué pasó?

Cerrar la canilla sin que se den cuenta los niños detiene la actividad motora. La melodía de la actividad se interrumpe para observar detenidamente; identificar el problema, movilizar el pensamiento y elaborar hipótesis.



### ¿Por qué no sale el agua?

Hipótesis confirmada: el agua no sale y el problema está en la canilla que genera la magia!



### Yo solito voy a solucionar el problema!

Felipe inserta la manguera en el agujero de arriba hacia abajo. Es correcta su hipótesis pero no se da cuenta que debe ponerla en sentido inverso. Prueba una y otra vez, observa por debajo del tobogán pero no logra su objetivo y se enoja.



### La manguera en su lugar y el agua vuelve a fluir, y con ella, la actividad infantil

La actividad natural se reinicia nuevamente y fluye en forma espontánea; el movimiento se vuelve acción interiorizada. "Un niño que no está activo, está enfermo, en el cuerpo y/o en el espíritu; igualmente un adulto". (Lewin en Dayan, 2014).



En educación infantil el momento de poner la cabeza, el ojo y el corazón en un mismo eje, es aquel que permite captar respetuosamente e inmortalizar la maravillosa actividad vital de los niños. La intervención activa de ellos en el mundo con toda su personalidad, es la que le permite participar en el crecimiento continuado de su experiencia personal evolucionando, porque la actividad lleva inherente la potencia de la actividad (Szulansky y Stein, 2000).

La constitución de una documentación fotográfica requiere de más de una imagen para contar una historia, como se muestra en el siguiente panel o mural documental. Las imágenes seleccionadas deben ser las mejores en todos los aspectos, presuponer una estética, haber sido tomadas en contextos preservados y bellos, sin ruidos e interferencias, encuadradas adecuadamente, con la iluminación necesaria, entre otros detalles que deben ser tenidos en cuenta porque cada fotografía transmite una imagen de infancia, de escuela y de educador/a.

La relevancia de la comunicación del acontecimiento narrativo consiste en comunicar aquello que queremos trascendiendo lo descriptivo en tanto que documentar es mucho más que una descripción de hechos acaecidos; es un relato estético que surge de interpretaciones construidas en relación con otros. Es una experiencia histórica-cognitiva de carácter hermenéutico delimitada espacial y temporalmente, pero con el potencial latente de abrir a nuevos procesos de aprendizaje, cognitivos, metacognitivos que también involucran lo emocional y social, y puede dar lugar a nuevas historias.

Los mensajes que se quieren comunicar a través de las documentaciones tienen que ser precisos para convertirse en relato a través de una narrativa consecutiva comprensible. Es preciso esforzarse para lograr (...) “una narración significativa, veraz, compleja, capaz de incorporar múltiples puntos de vista, rica en interpretaciones y en retroalimentaciones” (Hoyuelos, 2012). Asimismo, es importante no perder de vista que la fotografía en educación testimonia procesos y sirve como apoyo documental para contar historias a espectadores que no son pasivos sino activos participantes e intérpretes subjetivos de lo vivido, en este caso por Franco y Felipe, y que pueden aportar su mirada de la experiencia relacional de los niños con el agua a partir de lo que se concibe como un proyecto que se comparte. Indudablemente, (...) “fotografiar con veracidad y eficacia es ver por debajo de la superficie y registrar las cualida-

des de la naturaleza y de la humanidad, que viven o están latentes en todas las cosas”(Adams, 2002).

## **Orientaciones para realizar un proceso de documentación fotográfica**

El proceso de documentación fotográfica es complejo y debe ser riguroso pero sin encorsetar al documentador. Enmarcarse en presupuestos teóricos y metodológicos de la investigación educativa de carácter cualitativo. Consciente de los riesgos de banalizar algún aspecto del proceso documental al no poder abordar su complejidad y explicarlo con detenimiento, el cuadro que se presenta a continuación sintetiza de manera propedéutica sus etapas. La presentación del mismo se justifica en la intención de motivar a quienes quieran dar sus primeros pasos en la documentación pedagógica y seguir profundizando progresivamente, en tanto que, por más difícil que sea la meta a alcanzar es el primer paso el que te pone en movimiento.

### **Primer paso: diseño del proyecto documental**

- Elegir el foco: ¿qué queremos conocer y comprender?
- Justificar la elección del foco: ¿por qué elegimos documentar este tema, proyecto o actividades y no elegimos otra cosa?
- Esclarecer la intencionalidad de la documentación.
- Decidir el tipo de documentación.
- Precisar la conformación del pequeño grupo de niños/as a documentar (hasta 4).
- Diseñar y montar el escenario para realizar la documentación.
- Definir momentos o cantidad de sesiones de observación.
- Establecer el tiempo que durará.
- Decidir cómo se hará la recolección de datos y con qué instrumentos.

### **Segundo paso: ponerse en acción**

- Montar la sonda de investigación- acción
- Asumir una actitud abductiva que permita sorprenderse.
- Escuchar, observar y registrar tomando fotos y notas de campo.

### **Tercer paso: análisis e interpretación**

- Reducir los datos seleccionando las mejores fotografías.
- Efectuar niveles de análisis progresivos:

- Identificar los proyectos de niños y niñas y/o micro-historias.
  - Comprender las estrategias de niños y niñas al construir conocimiento.
  - Establecer relaciones entre todos los elementos que intervienen.
- Debatar con otros educadores sin perder de vista la imagen de niño/a, educador/a y de escuela que se desea comunicar, y la intencionalidad pedagógica del proyecto de documentación.
  - Interpretar develando las interpretaciones de la situación realizada por los propios niños y niñas.

#### **Cuarto paso: Confección de un mural o panel de documentación**

- Elegir las mejores fotografías de los procesos observados.
- Ordenar las fotos de manera secuencial y armar una narrativa documental.
- Si se desea confeccionar un mural, distribuir la secuencia de fotos y las citas, expresiones, diálogos, interpretaciones, producciones de sentido de niños y niñas que las acompañarán, y confeccionar el mural definitivo.
- Acordar un título.
- Elegir un lugar para ubicar el mural de manera que sea visible e invite al diálogo y a la reflexión.

Fuente: elaboración propia.

## **HACIA EL FINAL**

La cualidad y el valor de la documentación pedagógica como una *antigua novedad* cobra sentido más allá de la noción de tiempo. Lo bueno no es bueno por ser algo nuevo o antiguo, sino por la potencialidad que tiene y las posibilidades que brinda a los educadores y educadoras como herramienta hermenéutica para ampliar la mirada y comprender, con ojos nuevos aquello que cotidianamente acontece en la escuela, además de darnos la posibilidad de revisar nuestro rol de enseñantes y la concepción de aprendizaje que hemos construido.

Gestionar el aprendizaje de niños y niñas requiere del educador una actitud de aprendizaje permanente

junto a ellos a través de la escucha activa y sostenida de los mensajes que nos envía la infancia. La documentación pedagógica es una manera de hacer realidad uno de los principales anhelos de Malaguzzi: ayudar a los niños a subirse, lo más alto posible, a sus montañas (2001).

Atraverse a dar el primer paso para documentar los 100 lenguajes de la infancia lleva siempre implícita la emoción que genera el aprendizaje apasionado, sobre todo, si es para proponer mejores prácticas educativas en educación infantil. Al convertirnos en docentes documentadores de la cultura de la infancia, al igual que lo hace un pescador o un cazador de mariposas, y a través de la escucha respetuosa, podemos recoger la melodía de los sonidos de la infancia y atribuir sentido a momentos significativos del aprendizaje de niños y niñas, que de otra manera pasarían desapercibidos en la escuela infantil.

Es cierto que documentar requiere una actitud abductiva que permita hacer del asombro y la sorpresa sus aliadas dado que sorprendernos y dar visibilidad documentando, es abrir los ojos a lo imperceptible, a lo naturalizado y resaltar lo maravilloso que encierra el tesoro de la infancia.

## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- Adams, H. (2002). *La cámara*. EK. Omnicon.
- Cartier Bresson, H. (2006). *Henri Cartier-Bresson*. Lunwerg Editores.
- Civarolo, M., y Pérez Andrada, M. (2021). *Loris Malaguzzi, cien mundos posibles*. Ed. AIQUE.
- Civarolo, M. y Pérez Andrada, M. (2019). *Primeros pasos en la documentación pedagógica*. Ed. Hola Chicos.
- Civarolo, M. Mercedes. (2016). *Viaje iniciático al pensamiento de Loris Malaguzzi*. Villa María. GIDeD-UNVM.
- Dahlberg, G., Moss, P., Pence, A. (2005). *Más allá de la calidad en educación infantil*. Barcelona: Graó.
- Hoyuelos Planillo, A. (2007). *Documentación como narración y argumentación*. [Versión electrónica]. Revista Aula de Infantil 39.
- Hoyuelos, A. (2004). *La ética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Barcelona: Ed. Octaedro-Rosa Sensat.
- Hoyuelos, A. (2006). *La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Barcelona: Ed.

Octaedro-Rosa Sensat.

Malaguzzi, L. (2001). *La educación infantil en Reggio Emilia*. Barcelona. Ed. Octaedro-Rosa Sensat.

Szulansky, S. y Stein, S. (2000). *La educación pre-escolar en Israel*. Tel Aviv: Ed. Aurora.

Recibido: 10-03-23.

Aceptado: 20-04-23

Civarolo, M. M. (2023). Documentación pedagógica: el valor de una antigua novedad. RELAdEI-Revista Latinoamericana de Educación Infantil, 12(1), 15-25.  
Disponible: <http://www.reladei.com>



María Mercedes Civarolo Arpón  
Universidad Nacional de Villa María  
Argentina  
[mercedescivarolo@gmail.com](mailto:mercedescivarolo@gmail.com)

Dra. en Ciencias de la Educación. Investigadora-docente. Universidad Nacional de Villa María y Secretaria Académica de la Universidad de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Consultora Internacional en temas vinculados con formación docente; enseñanza y aprendizaje en educación superior e infantil. Autora y coautora de artículos científicos y libros. Imparte conferencias y cursos en universidades de Iberoamérica.

Web: <https://mercedescivarolo.com>



# El cuidado documental: somático y corporal

## *Documentary care: somatic and corporal*

Alfredo Hoyuelos Planillo, ESPAÑA

### RESUMEN

**E**l objetivo de este artículo es tensar y entamar la relación entre cuidado y documentación, a través de un pensamiento crítico de mi experiencia histórica como tallerista y documentador en las escuelas infantiles municipales de Pamplona. La documentación supone relato, una relación dialógica entre descripciones, interpretaciones, indagaciones narrativas y etnografía corporal o somática. Y, sobre todo, cuidado y pensamiento para saber preguntarse, sostener los interrogantes, interpelarse; detenerse entre actos, inclinarse hacia la otredad. Documentar como dar sentido a los y las demás y a uno mismo, como un acto performático de singularidad poética. Documentar como vulnerabilidad: afectar y saberse afectado. Documentar como una prolongación de la epistemología feminista para desvelar el aquí y el ahora situados, corporizados, sin pretensiones universales. Este es un descubrimiento personal que ofrezco como discusión y aportación crítica para enraizarlo en experiencias concretas.

---

1. Uso el término de “vulnerabilidad” para expresar esa habilidad o estrategia especial para comprender y sentirse afectado y afectar, no como fragilidad, sino como saberse vulnerable o permeable desde la potencia.

**Palabras clave:** Preguntas, Sentipensamiento Narrativo, Epistemología Feminista Documental, Singularidad, Ciudadanía<sup>2</sup>

### ABSTRACT

*The objective of this article is to tense and weave the relationship between care and documentation through a critical thought of my historical experience as a workshop leader and documenter in the municipal nursery schools of Pamplona. Documentation presupposes a story, a dialogical relationship between descriptions, interpretations, narrative inquiries and corporal or somatic ethnography. And, above all, care and thought to know how to ask oneself, hold the questions, challenge oneself; stopping between acts, leaning into otherness.*

---

2. Recojo la idea de “ciudadanía”, diversa de la ciudadanía, de Denise Najmanovich. La ciudadanía tiene una mirada patriarcal donde el otro, la otra es, en cierto modo, un enemigo potencial. La ciudadanía tiene una mirada más desde un modelo adaptativo unidireccional darwinista, mientras que la ciudadanía pone la vida en el centro de los vínculos y los cuidados, y aboga por la solidaridad entre las especies. No puede ocurrir nada en nosotras sin las otras y los otros. Así entra en relación crítica con una visión ética y política.

*Documenting is like giving meaning to others and to oneself, as a performative act of poetic singularity. Document as vulnerability: affect and be affected. Documenting as an extension of feminist epistemology to reveal the here and now situated, embodied, without universal pretensions. This is a personal discovery that I offer as a discussion and critical contribution to root it in concrete experiences.*

**Key words:** *Questions, Narrative Sentipensamiento, Documentary Feminist Epistemology, Singularity, Ciudadanía*

## ENTREACTO I

### Entre la infancia y Rothko. Vibraciones cromáticas corporales

Estoy sumergido, con niñas y niños y con mis compañeras educadoras y educadores, en una propuesta de pintura de unos murales inmensos, gigantes. Un total de 67 metros cuadrados para dejar huellas con pintura acrílica en paredes, de 220 cm de altura, y en un pavimento de 39 metros cuadrados. Un proyecto para realizar en varios días con niños y niñas, del grupo de 2 a 3 años, de una escuela infantil municipal de Pamplona, que quieren llevarlo a cabo. Pueden pintar con la mano, con diversas herramientas como pinceles y brochas pequeños, medianos, grandes y enormes, con rodillos, esponjas, pulverizadores; desde el suelo o subidos en mesas –a modo de andamios- para coger altura. O pueden decidir participar mirando, observando, sin tocar la pintura con las manos, pero sí con los ojos.

Disfruto documentando en diversas posturas posiciones (de pie, de rodillas, en cuclillas, tumbado, agachado...), y también encima de una escalera metálica de 140 cm, eligiendo y seleccionando tipos de planos, encuadres y puntos de vista. Todo se da, a mi alrededor, de forma vertiginosa y quiero elegir aquellos procesos que más me atraviesan y sorprenden. De pronto, una niña, Ane, de 35 meses, llama mi atención especialmente por su proceder silencioso y por su forma de contacto singular con la materia cromática acrílica con cierta pastosidad. Observo que mueve sus manos en la textura azul cobalto de una mancha potente y con presencia dejada en la pared. E inesperadamente apoya las palmas de sus manos sobre la pintura mojada. Las posa y la deja allí casi un minuto. Su mirada se desvía como hacia el cielo y me parece que entra en una especie de trance. Lo estoy documentando fotográficamente y no sé por qué,

pero siento que a mi cuerpo y a mi memoria me llega el recuerdo nítido de las obras de Mark Rothko. Rememoro, en ese momento, la primera vez que estuve ante la imponente obra de este pintor de origen letón afincado en Estados Unidos. Ya conocía sus obras por fotografías. Pero nunca es lo mismo. Los cuadros de Rothko, más grandes que yo arropándome y abrazándome, delante de mí con sus colores especiales me provocaron una especial energía jamás vivida. Creo que Ane está sintiendo, a través de sus manos, la longitud de onda cromática de ese tono. Sintiendo y palpitando. Me acerco a ella, emocionado, conmovido y le digo después de un tiempo, su tiempo: “Creo Ane que con tus manos estás sintiendo la vibración del color. Si me dejas me gustaría ponerte mis manos en tu espalda para sentir –a través de tu cuerpo- esa vibración especial que tú sientes. ¿Puedo?” Ella me dice, como si me hubiera comprendido (estoy seguro), que sí y, con ese permiso, descanso mis manos en su espalda, nervioso. Y, en ese momento, me llega una energía excitante, como cuando me tocó Rothko. Un brío parecido al que también he sentido en los ábsides de algunas ermitas románicas. Siento que no lo puedo explicar mejor y que me faltan las palabras, aunque me sobran las sensaciones. Después retiro mis manos y observo cómo Ane, como si hubiera conversado con el color y sus mensajes, comienza a desplazar los dedos de sus manos y a realizar huellas como si pintara esa vibración escuchada con improntas y repentizaciones. No es una pintura; es el resultado de un diálogo delicado y vulnerable con la pintura. Es otra vivencia. Alucinante, veraz, emocionante, impactante que todavía me queda en mi piel como reminiscencia presente. Y aún siento un calor especial y se me erizan los pelos de mi piel afectada para siempre cuando lo recuerdo y ahora lo escribo. Me pregunto por qué antes, después de estar documentando a los niños y niñas durante 35 años, no he sentido esto. Misterios y enigmas sin resolver.

## ENTREACTO II

### Pensamientos al volante y giros. Preguntas en el taller para documentar

Voy en el coche, a las 8:15 horas de la mañana y me dirijo al trabajo en una escuela infantil. En el maletero me acompaña la cámara réflex y los focos. Hoy voy a documentar en un taller, un proyecto de investigación compartido con las educadoras de dos grupos, que estamos llevando a cabo sobre la relación entre arena y gráfica infantil con niños y niñas de entre 8 y

18 meses. También trato de recordar a la compañera con la que voy a trabajar hoy, con la que voy a llevar a cabo este viaje.

Llego al centro educativo y descargo los utensilios. Me cambio de ropa y estoy preparado para iniciar, con curiosidad, la jornada. Lo primero es juntarme con la educadora para preparar la sesión documental.

Nos reunimos y nos detenemos, como una parada en la cotidianidad, para pensar juntos. Aquí me gusta recordar las sugerentes palabras de Jorge Larrosa (2003, p.35): "La experiencia, la posibilidad de que algo nos pase, o nos acontezca, o nos llegue, requiere un gesto de interrupción, un gesto que es casi imposible en los tiempos que corren: requiere pararse a pensar, pararse a mirar, pararse a escuchar, pensar más despacio, mirar más despacio y escuchar más despacio, pararse a sentir, sentir más despacio, demorarse en los detalles, suspender la opinión, suspender el juicio, suspender la voluntad, suspender el automatismo de la acción, cultivar la atención y la delicadeza, abrir los ojos y los oídos, charlar sobre lo que nos pasa, aprender la lentitud, escuchar a los demás, cultivar el arte del encuentro, callar mucho, tener paciencia, darse tiempo y espacio."

En este acto de interrupción lo que nos proponemos es saber qué queremos mirar y documentar. Para ello, considero que no podemos proceder si no disponemos de buenas preguntas. Creo que una adecuada documentación comienza con sensibles preguntas intrigantes: legítimas (porque honestamente no sé la respuesta) y no banales (porque no buscan proceder por disyuntivas, sino por matices, redes y entresijos complejos y policromáticos). En este caso, y de acuerdo con la educadora, nos preguntamos: ¿Cómo investigan niños y niñas los gestos y símbolos gráficos? ¿Qué significa para ellos y ellas entrar en el taller? ¿Cómo encuentran placer y disfrute? ¿Qué relaciones establecen entre gesto, huella y soporte plástico? ¿Qué tipo de alfabeto gráfico exploran? ¿Qué tipo de gramática compositiva construyen y con qué criterios estéticos? ¿Qué roles nuevos les podemos ofrecer para que nos conozcan diversos y diversas, y reconocernos distintos?

Rafael Núñez (2010, pp.51-52) comenta que la narración se ocupa de acontecimientos "es decir, que tienen carácter excepcional, sorprendente, imprevisto, anormal y, por tanto, suscitan nuestro interés (...) el acontecimiento que da pie a la narración es la pregunta del niño (...) El hecho de ser un acontecimiento consiste en considerarla curiosa, sorprenden-

te, extraña". Con el objeto de ir más allá. Y eso es lo que trato con la documentación narrativa y sensorial: entretejer nuestras preguntas con las preguntas de la infancia y estructurar (sin determinar) el halo de sentido que le dan a su forma singular de habitar poética y poiéticamente el mundo. Un territorio que no es abstracto, sino que ofrece la textura de cada ámbito donde se genera el pensamiento narrativo a través de las huellas y formas documentales que acompañan imaginativamente al acto complejo de educar, para hacerlo visible, revisable y transformable, sin pretender generalizar y, al mismo tiempo, poder hacer manifiestas las potencias primigenias de la infancia: "Hay algo de paradójico en esta condición del relato, pues ha de superar lo concreto sin caer en la abstracción." (Núñez, 2010, p.55)

Me es muy importante entrar al taller (o al aula, al baño, al comedor, al dormitorio) con preguntas complejas. No para controlar lo que tiene que ocurrir, que siempre es una belleza incierta, sino para saber dónde poder mirar algo, cómo admirarlo y poder dejarme sorprender. También aquí me resultan de nuevo sumamente sugerentes las palabras que recojo de Jorge Larrosa (2003), y que aplico no sólo a la escritura sobre papel u ordenador, sino también a la escritura fotográfica documental, en este caso:

"Estudiar es también preguntar. Las preguntas son la pasión del estudio. Y su fuerza. Y su respiración. Y su ritmo. Y su empeñamiento. En el estudio, la lectura y la escritura tienen forma interrogativa. Estudiar es leer preguntando: recorrer, interrogándolas, palabras de otros. Y también: escribir preguntando. Ensayar lo que les pasa a tus propias palabras cuando las escribes cuestionándolas. Preguntándoles. Preguntándote con ellas y ante ellas. Tratando de pulsar cuáles son las preguntas que laten en su interior más vivo. O en su afuera más imposible.

Las preguntas están al principio y al final del estudio. El estudio se inicia preguntando y se termina preguntando. Estudiar es caminar de pregunta en pregunta hacia las propias preguntas. Sabiendo que las preguntas son infinitas e inapropiables. De todos y de nadie, de cualquiera, tuyas también. Con un cuaderno abierto y un lápiz en la mano. En medio de una mesa de libros. En la noche y en la lluvia. Entre las palabras y sus silencios.

El estudiante tiene preguntas, pero, sobre todo, busca preguntas. Por eso el estudio es el movimiento de las preguntas, su extensión, su ahondamiento. Tienes que llevar tus preguntas cada vez más lejos. Tienes que darles densidad, espesor. Tienes que hacerlas

cada vez más inocentes, más elementales. Y también más complejas, con más matices, con más caras”.

También acordamos cómo documentar. En este caso, propongo a la educadora (que acepta de buen grado el reto) que se ponga encima de una toalla blanca, sobre la capa de arena, y que ella, también vestida completamente de blanco, documente –en una acción performática- en su propio cuerpo, en su ropa, en la piel, como si tatuara los relatos en su epidermis. Notas o apuntes documentales basados en los interrogantes. Y pactamos que yo, subido en un armario alto (para no pisar la capa de arena fina), documentaré fotográficamente la sesión con los cuatro niños y niñas (aunque a lo largo del curso la oportunidad es para todos y todas) que seleccionamos para llevar a cabo esta experiencia. Además, revisamos la propuesta que vamos a ofertar de forma cuidada y la retroalimentación con respecto a las sesiones precedentes.

Como tallerista me gusta recoger, cada día, la provocación de Dewey (2008: 162) que comenta que “el artista es un amante de la experiencia sin escoria, evita los objetos ya saturados y está, por consiguiente, siempre a la última. Por naturaleza, es un insatisfecho de lo establecido”.

Ahora vamos juntos al taller para preparar físicamente la propuesta. Colocamos con suma delicadeza, en espacios señalados y organizados, 11 colores de pinturas de cera (con una paleta escogida), rotuladores de diversos grosores, tizas, carboncillos, grafitos, espejos, lápices de colores y unas cajas que llamamos sonográficas, que hemos visto en sesiones anteriores que dan un juego con el sonido (al dejar huellas o al echar arena encima) y con la posibilidad de grafitar sus diversas caras paralelepípedas. Y también instalo los focos para que me sirvan como iluminación suplementaria y puedan proyectar claroscuros estratégicos para dar espesor lumínico a los objetos o generar interesantes e intrigantes sombras corporales que acompañan la mismidad de niños y niñas. También ajustamos el grosor de la capa de arena pasando una escoba por encima para alisarla y borrar nuestras pisadas.

Y comienza la diversión. Desde la altura, y fundamentalmente con planos cenitales, trato de plasmar en imágenes para contar-me lo que se da delante de mí y también dentro porque me atraviesa y sacude. Y, además, observo como en muchas otras ocasiones, que documentar significa para mí recordar o recordar trazos de mi infancia. Como dice Susan Sontag (2010): “Ambicionar la perpetuación de los recuerdos implica, de modo ineludible, que se ha adoptado la ta-

rea de renovar, de crear recuerdos sin cesar; auxiliado, sobre todo, por la huella de las fotografías icónicas. La gente quiere ser capaz de visitar – y refrescar- sus recuerdos” (p.77). Quiero desvelar lo que encuentro con las preguntas señaladas como fondo inspirador y escoger la luz, diafragma, velocidad, el mejor plano, enfoque y encuadre posible para responder-preguntar-responder-preguntar hasta el juego recursivo infinito. Siento la responsabilidad (como señala Hanna Haraway) de poder recoger la emoción conmovida para conmocionar en la oportunidad narrativa común.

Y así me gusta detener el tiempo en cada instantánea, separar el ojo del visor óptico de la cámara, mirar los existentes, contemplar, extrañar, apreciar de nuevo por el visor, decidir, elegir y rechazar (¿por qué hay escenas que no documento?, tal vez me falte honestidad), ajustar, abrir o cerrar el plano con el zoom y arriesgar en esta pesca para recolectar desde mi experiencia. Amo documentar en silencio, sentir el leve temblor sonoro del disparador (¿curioso nombre!) y del obturador, escuchar el paisaje sonoro, no distraerme con las palabras y voces, salvo las que oigo en el propio escenario documental. El silencio me abre a la atención y al cuidado, a la cultura somática. Aprecio esa textura del silencio que Proust veía en el claro de luna y Julien Gracq en el laberinto de silencio (Corbin, 2019, p.29). Un silencio que acoge con más potencia la otredad. Así, veo y escucho a los niños y niñas y disfruto observando a la educadora cómo escribe palabras en su cuerpo ahora tatuado. Es una auténtica y veraz performance artística que entra en resonancia y hace eco dentro mí a partir de ese silencio como plenitud (Torralba, 2001, p.113). Maravilloso. Y también me resuenan las evocadoras palabras de John Berger (2007, pp.92-93): “El fotógrafo elige el suceso que fotografía. El rechazo de lo que no eligió fotografiar ha despejado, por así decirlo, el espacio para esa construcción (...) Es esa lectura, a menudo intuitiva y muy rápida, la que decide la elección del instante que fotografiará (...) forma parte de una construcción cultural”. Espero que de la cultura de la infancia en dialógica con mi cultura que es heredera de una formación-deformación de un tiempo en el que vivo y convivo. No lo sé del todo. También lo quiero poner en duda. Luego hablaré, en este sentido, de la epistemología feminista que tanto me revuelve y revuelca por dentro.

La sesión termina cuando olemos la comida que llega al comedor que está al lado del taller.

Después de despedirnos de cada niño o niña, la

educadora y yo nos volvemos a juntar para continuar pensando juntos y seguir con el problema (Haraway, 2019). ¿Qué nos ha sorprendido? ¿Cómo aproximar respuestas provisionales e inconclusas a las preguntas que teníamos? ¿Qué hemos aprendido? ¿Qué dudas nos surgen? ¿Cómo nos hemos divertido? ¿Cómo retroalimentar lo que nos ha acontecido? ¿Qué se preguntan sin cesar niñas y niños? ¿Cómo ha quedado el cuerpo documentado? ¿En qué partes aparecen y qué palabras?

También vemos las fotografías realizadas y aparecen nuevos matices insospechados para analizar, desvelar. Y, sobre todo, qué nuevas interpelaciones (o mejor entrelaciones) nos disponen para ajustar narrativas escritas y visuales. Después de este tiempo intenso, genial, nos vamos a comer junto a otras compañeras, a veces para seguir hablando y vibrando con lo habitado en nuestros cuerpos. Y ahora, mientras hago la digestión de todo, me encuentro frente al ordenador con el deseo de escribir y fotonarrar como en los ejemplos que señalo en el Entreacto VII. Para ello, me gusta degustar el silencio para que me evoque ideas, para que pueda escuchar más a mi cuerpo, mis latidos, mi forma de respirar. Para que sienta cómo surgen y qué tipo de expresiones emergen. Para escuchar mi olor y aroma. Para que dialogue también con mi cerebro. Como dice Eduardo Vara (2022) “como en una composición musical, la cantinela de la prosodia afecta a cada frase por separado y, del mismo modo, a la relación que tienen unas con otras. Y, de esa forma, se entreteje un patrón melódico mucho más complejo donde, cómo no, pueden rastrearse un cúmulo de emociones, intenciones y motivaciones (...) Gracias a ese relato tonal y rítmico que sirve de trasfondo a cualquier texto, nuestro cerebro puede percibir en él tonalidades y ritmos emocionales e intencionales que condicionan su interpretación final. Una interpretación en la que influyen en la misma medida otros elementos lingüísticos que aportan tantísima información que también empezamos a rastrearlos desde la cuna: las palabras” (p.25). Y me interesa mucho, como ya he dicho, ver qué voces afloran, emergen tanto como ver qué palabras quedaban en el cuerpo que documenté de mi compañera y dónde se ubica cada término en cada parte del cuerpo. No creo que sea casualidad.

Me siguen interesando, en este momento, las preguntas para documentar y narrar (como dos caras de la misma moneda) porque, como señala José Contreras (2015) en relación con el compromiso ante la otredad y abierta a la narrativa, “es la narración el modo

pausado de preguntarse por lo vivido y de mantener la pregunta más tiempo de lo que, en las urgencias de la actuación, y en las dificultades de la relación, nos solemos consentir. Es aquella narración que se pregunta por lo vivido, por lo sucedido, interrogando-se ante lo otro, ante sí en relación a eso otro. Es por tanto un relatar con calma, precisando los detalles necesarios para poder entrar en lo sucedido, entresacando algún hilo de pensamiento; aunque sea un pensamiento suspendido, que no se acaba, que no concluye. Un narrar que, más que saber más, lo que quiere es conectar con el misterio de las cosas, de lo intangible, de lo necesario, de lo adecuado, de lo paradójico, de lo posible, lo irresoluble pero inevitable” (p.60). Sí, este es mi reto que propongo y me propongo como demanda narrativa para que las imágenes y las palabras que elijo relaten lo acontecido cada día. Diría que también de lo adecuado y de lo inadecuado por provocador y porque genera sacudidas incómodas. Anna Gómez (2022) habla de nacer de la pregunta y sostenerse en los interrogantes que “Es una actitud resultante de una posición epistemológica que busca una relación con el conocimiento desde la colaboración y el diálogo, dejando atrás la pretensión de dominación que durante largo tiempo –y todavía hoy– caracterizó la mayoría de las experiencias de investigación” (p.4).

Quedará recoger el taller, desmontar los focos (ya fríos) y volver a cargar el coche.

## ENTREACTO III

### Otra vez al volante. Nuevas preguntas. Cinco lobitos

Otro día. Las 8:15 horas. Esta vez en el maletero la cámara de vídeo, focos, el trípode y el equipo de micrófonos (para grabar las escenas y las narrativas vivenciales interesantísimas de las educadoras con un micrófono de corbata).

Y hoy con el sentido de documentar un proyecto extraordinario de investigación sobre un huerto escolar en bancales con los niños y niñas de otra escuela infantil municipal de Pamplona. Y aquí otras muchas preguntas que inspiran y orientan (sin determinar) la observación y documentación. Interrogantes que trabajamos en una reunión pedagógica con todo el equipo del centro educativo: ¿De qué manera invitamos a las niñas y niños a la propuesta? ¿Cómo equilibramos el objetivo de hacer funcionar la huerta con la actuación diversa de cada niño y niña? ¿Cuánto hay que hablar mientras estamos en la huerta o cuánto obser-

var sin usar tanto las palabras? ¿De qué manera implicamos a los niños y niñas en nuestra tarea o cómo nos comprometemos con su forma original y cultural de entender la huerta? ¿Qué tipo de herramientas ofrecemos y para qué? ¿En qué momento mágico, y para qué, niños y niñas conectan y vibran con el proyecto de la educadora? ¿De qué manera vibramos con sus proyectos que se separan de nuestras previsiones? ¿Qué es lo que hace que algunos niños y niñas no se acerquen para ver lo que ocurre y, sin embargo, no desvíen su atención desde la lejanía? ¿De qué forma los niños y niñas de las “orillas” o de la “periferia” quieren acercarse a la escena principal? ¿De qué manera podemos dejar de hacer nuestro proyecto para acompañar a los niños y niñas de las “orillas” o de la “periferia”? ¿Por qué algunas niñas y niños tienen interés por desgranar la tierra una y otra vez? ¿Qué piensan algunos niños y niñas de cómo se riega? ¿Qué creen los niños y niñas que ocurre debajo de la tierra? ¿Qué distinción hay entre proyecto y actividad? ¿Qué emociones o afectos surgen en contacto con la tierra?

Documentar con vídeo contiene otra complejidad ligada a la imagen en movimiento, a los desplazamientos sutiles de cámara, a la consideración del paisaje sonoro y a la previsión de un guión documental plasmado en un montaje cinematográfico, que hay que elaborar y luego llevar a cabo en la mesa de edición para elegir los cortes precisos entre planos e ideas. Sólo decir que, en este momento, me siento embebido en la lectura de Walter Murch (el extraordinario montador de, entre otras, obras maestras como “Apocalypse Now” o “El Padrino III”), *En el momento del parpadeo*, para seguir aprendiendo a documentar y narrar según este fascinante criterio: “...un plano nos presenta una idea, o una secuencia de ideas, y el corte es un ‘parpadeo’ que separa y puntúa esas ideas. En el momento en que decidimos cortar, lo que estamos diciendo realmente es: ‘voy a dar por finalizada esa idea y comenzar algo nuevo’ (...) si el corte está bien ubicado, cuanto más extrema sea la discontinuidad visual, más categórico será el efecto de puntuación (...) es lo más parecido al proceso de pensamiento.” (2021, p.69). Y aquí estoy realizando, en este proyecto junto a mis compañeras, diversas píldoras comunicativas audiovisuales que compartimos públicamente para dar cuenta de nuestra mirada sobre estas posibilidades biofílicas de menores de tres años. El desafío para mí es dejar constancia, a través de lo grabado con las ideas de los niños y niñas, de los relatos personales de las educadoras (he abandonado hace tiempo la fría e impersonal voz en off), y de mi forma singular de

mirar, situar, mover la cámara, guionizar y montar, no tanto para mostrar lo acontecido, sino para analizar, generar preguntas y transformar la práctica educativa radicalmente (desde la raíz, como las de las plantas que también he grabado como seres animados).

Estas píldoras documentales (de no más de diez minutos de duración) generan una narración, cuyo sentido esperamos que sea completado por el espectador, espectadora para que “deje de ser un mero observador para convertirse en un auténtico productor de sentido, de manera que, en cuanto juego, el relato no se dirige a nuestro entendimiento para transmitirle un contenido intelectual, un conjunto de ideas, sino que habla a la realidad total de la persona y le transmite la experiencia de sentido en su enfrentamiento con el universo imaginario de cada obra” (Núñez, 2010, p.124). No creo que se trate tanto de enfrentamiento cuanto de entramado. Cuestión de matices, pero de enorme importancia.

Y aquí me llegan, como evocaciones, también la película que he visto esta semana, la ópera prima de Alauda Ruiz de Azúa, “Cinco lobitos”. En ningún caso quiero comparar esta obra maestra cinematográfica de ficción con lo que hago. Pero me inspira y me hace respirar distinto. Cuando vi este film, que habla con originalidad del amor, el dolor, el sufrimiento, la maternidad, la paternidad, la crianza, los cuidados, las relaciones familiares, el ser padre, madre, hija, el cómo ser abuelo y abuela... y la muerte, quedé zanzado y revuelto por un guión que narra relaciones, vínculos a través e interpretaciones magistrales, fundamentalmente la de la protagonista que interpreta a Amaia, Laia Costa. Una película que sale de la pantalla de proyección para proyectarse dentro de mí y abrirme en canal para no dejarme indiferente porque me cuestiona e interpela mi forma de entender la paternidad y la vitalidad de ser hijo y padre. Este es sólo un ejemplo de hasta dónde puede llegar el arte documental cuando cala dentro y conmociona. Como decía, una inspiración para seguir aprendiendo y comprendiendo. Destejiendo e hilando.

## ENTREACTO IV

**Descripción, narración, indagación narrativa y etnografía corporal feminista. La singularidad para salir de la trampa binaria de la objetividad y subjetividad**

Durante mi experiencia como documentador he pasado, y estoy atravesando, por diversos momentos que, ahora, veo como complementarios. En un mo-

mento de mi historia me interesó enormemente la descripción o depuración fenomenológica husserliana para plasmar “lo que está ahí”. Pero no me era suficiente o no me lo creía del todo. Con el conocimiento de la experiencia reggiana descubrí las posibilidades más interpretativas e intersubjetivas de la narración como escucha visible (Vecchi, 2013), que acoge diversos puntos de vista en un acto comunicativo de carácter ético, estético y político. Después fue un enorme descubrimiento la indagación narrativa que me ha abierto a mundos documentales insospechados. Como dice Roxanna Pastor (2022)<sup>3</sup>:

“...la indagación narrativa es un método de estudio que honra la experiencia vivida como una fuente importante de conocimiento y entendimiento, una forma de comprender la experiencia de las personas en interacción incluyendo la experiencia propia. La investigadora escucha, observa, escribe e interpreta viviendo junto a las y los participantes en un tiempo y en un lugar determinado, con el objetivo de comprender las formas en que las personas experimentan el mundo. Para ello, requiere vivir la escuela y construir una relación con las y los participantes con quienes necesita estar en una negociación constante en un ambiente siempre cambiante. Desde esta indagación relacional, buscamos describir las formas en que las personas dan sentido a sus experiencias considerando su singularidad y el o los contextos en que se desenvuelven. Por lo que aquello que contamos no es la realidad en sí, sino la realidad desde un punto de vista en un momento determinado. Sabiendo que las personas estamos siempre en construcción y en ‘transición’; la interpretación es tentativa y el conocimiento es temporal”.

Y así trato de encontrar los hilos de sentido que tejen la historia de la que participo junto a mi historia comprometida e implicada, mezclada con mi existencia. En esto también estamos, como hablaré en el siguiente entreacto, en las escuelas infantiles.

Y no hace mucho he tenido la ocasión de descubrir las virtudes extraordinarias de la epistemología feminista, el conocimiento situado, la etnografía corporal o la antropología somática. Y aquí estoy comprendiendo, probando y actuando. Si me interesa esta forma de sentir, narrar y documentar la experiencia es porque en esta forma de conocimiento, como dice

Haraway (2019), “Importa qué historias contamos para contar otras historias, qué pensamientos piensan pensamientos, qué historias crean mundos, qué mundos crean historias” (p.69).

Si me interesa esta llamada etnografía encarnada es porque me abre a la consciencia de mi vulnerabilidad (como la posibilidad de saber que afecto y saberme afectado), diversa de mi fragilidad. Se trata de esa vulnerabilidad<sup>4</sup> que Gandarias (2014) define como la habilidad de mostrarnos vulnerables como una fortaleza y no como una debilidad, para soltar aquello que ya no me sirve y así generar nuevas hojas. Sabiendo que, para ello, necesito mirarme y mirar al otro/a con nuevos ojos y comprender que son las preguntas y no tanto las respuestas las que nos permiten construir esos saberes que guían nuestras prácticas, como potencia en mi dimensión emocional y afectiva de reminiscencias spinozianas. Para Pons (2018) “Lo etnográfico es una herramienta indispensable para construir el esquema analítico de la corposubjetivación, el cual posibilita un análisis situacional de los procesos de configuración identitaria y de materialización subjetiva y corporal (...) se trata de aprehender las intensidades del cuerpo interconectadas que se dan en esta descripción etnográfica, ¿ya es nombrarlas y transformar las emociones? Entonces, si entendemos que el afecto es esa capacidad corporal de ser afectadas y afectar, que es esa intensificación, esa movilización” (pp.32/42). Y esto me invita a ver con qué, por qué y para qué vibro, con lo que entro en resonancia para poder detenerme, como plantea Pons, en los procesos de mi singularidad situada para tomar consciencia de cómo mi identidad ha sido colonizada por ideas, ideales, dogmas, teorías y torsiones hegemónicas para llevar a cabo un proceso de desidentificación, desfijación y desujeción.

Y esto también es lo que Esteban (2015) propone en su propuesta somática y vulnerable para evitar determinismos y binarismos, donde esta etnografía es un fenómeno físico, afectivo y erótico. Y esto me interesa también en este tema de la documentación y narración para entender mi cuerpo como vulnerable y sensible a cada acontecimiento que vivo único y singular en el contexto (cada ámbito o territorio) educativo. Y coincido, en parte, con Esteban (2011) cuando plantea que “La teoría social del cuerpo, iniciada en el ámbito anglosajón en los primeros años noventa del siglo pasado, ha demostrado que toda transformación

3. Pastor (2022). “La narración educativa como experiencia de aprendizaje y transformación. Un estudio de caso”. Tesis doctoral. Universidad Pública de Navarra.

4. Citado por Pastor (op. Cit.), pág. 630.

significativa en la praxis social implica necesariamente una reconsideración, una reconceptualización de lo corporal; y a la inversa, que toda reconfiguración de lo corporal conlleva también una manera alternativa de formular la subjetividad y la acción individual y colectiva. Para ello se han acuñado y/o redefinido distintos conceptos, como los de *embodiment* (traducido al castellano como *corporización*, *in-corporación* y *encarnación*), *performatividad* o *somatización*, por citar algunos” (p.84).

Y en esto estoy ahora. En aplicar, traducir, esta epistemología feminista o la sugerente teoría *queer* al método (en el sentido moriniano) documental y a las formas de narrar que ahora más me interesan. Y todo esto cómo poder complejizarlo y fusionarlo con formas descriptivas, relatantes o de indagación narrativa.

Y siguiendo con estas ideas pujantes de lo femenino, me ha encantado conocer, a través de las sugerentes palabras de Irene Vallejo<sup>5</sup>, que el origen, la raíz de las historias contadas nace cuando, desde tiempos remotos, las mujeres tejían juntas y hablaban entre ellas. Y “ellas fueron las primeras en plasmar el universo como malla y como redes. Anudaban sus alegrías, ilusiones, angustias, terrores y creencias más íntimas. Teñían de colores la monotonía. Entrelazaban verbos, lana, adjetivos y seda. Por eso textos y tejidos comparten tantas palabras: la trama del relato, el nudo del argumento, el hilo de una historia, el desenlace de la narración; devanarse los sesos, bordar un discurso, hilar fino, urdir una intriga”. Y así, cuando documento, en cierto modo, trato de hilvanar esas historias, probablemente atávicas y, ritualísticamente, llenas de novedad y maravilla. Con veracidad, documento para seguir sorprendiéndome y poder recrearme, cuando re veo/revemos (nunca trabajo solo) las imágenes, en el asombro. Y aquí también las palabras de Camilo José Cela me resultan sabias: “En esta vida, recuérdalo siempre, basta con no estar distraído para estar maravillado”. Y es cierto que el visor de la cámara a través del cual veo lo existente me ofrece una atención especial hacia la infancia.

Otro tema histórico planteado desde la postmodernidad es si todo esto tiene que ver, y cómo, con la objetividad, subjetividad, intersubjetividad... Y esto, también en las formas de observar, investigar y documentar me ha quitado muchas veces el sueño.

La documentación que creo, ¿cómo es objetiva o subjetiva? Y de nuevo me encuentro en un callejón sin salida binario y poco entramado. Simplificado. Y aquí, de nuevo, es Denise Najmanovich<sup>6</sup> que, con su inteligencia y sabiduría, nos propone una forma de plantación (no planteamiento) de este problema, para conseguir descolonizar al sujeto moderno y que éste se licúe para evitar la disyuntiva dicotómica entre objetividad (como algo racional, científico, real, demostrable) y subjetividad (como algo débil sin certidumbre ni ser empíricamente comprobable) como opuestos. Una *poiesis* (como producción instituyente creativa) de subjetividad para dar cuenta no de una esencia interna del sujeto ya dada, sino algo que surge en la experiencia, en la relación con el mundo. Haciéndose en el propio camino. Y aquí la pensadora polinizadora argentina nos sugiere abandonar esta dicotomía (o reconocerla trenzada en su reductivismo) para abrazar la idea de singularidad. La singularidad rompe ese binarismo para comprendernos en la entreactividad, en el entrecambio, como parte de la vida, entramados y no disociados. Y este pensamiento de considerar la singularidad como potencia me evita sentipensar en si la documentación es objetiva o subjetiva (o intersubjetiva, que continúa sosteniendo la idea de dependencia e interioridad). Se trata más bien de ocasionar singularidades (la mía como documentador, la de la relación con mis compañeras, la de la infancia en vínculo conmigo y la de las personas de la comunidad educativa) entretejidas que brillan en la propia narrativa documental que tejo, configuro, hilvano o compongo vitalmente. Y ser consciente de cómo estas singularidades están configuradas en mí por la historia de mis historias y deseos. Y de cómo aspiro a salir de lo ya configurado para abordar otros territorios inexplorados, sabiendo que la invitación de Proust es también muy provocadora cuando decía que el acto de conocimiento no consiste en encontrar nuevas tierras, sino en ver con nuevos ojos. Este es el desafío que abrazo cada vez que miro por el visor, veo las imágenes que realizo en la pantalla o las aprecio impresas en un papel. Y ya son diversas.

## ENTREACTO V

### Relatos compartidos

Un inciso. Relatos compartidos es un documento realizado en colaboración con todo el personal

5. Irene Vallejo (2021) “Las mujeres y la urdimbre de las palabras”. En *Fragmentos Literarios*: (2019). <https://grego.es/?p=9814>

6. Denise Najmanovich (2021). “La complejidad humana: entre lo singular y lo común”. Seminario virtual.

educador, de direcciones y técnico de las escuelas infantiles municipales de Pamplona durante un curso escolar. Al final de cada curso escolar las educadoras mantienen una entrevista individual con las familias y ofrecen un documento escrito, que antiguamente llamábamos informe, a madres y padres. Quisimos pensar juntas y juntos cómo buscar formas otras para ofrecer maneras de ver a los niños y niñas. Quisimos salir huyendo –como reto y respetando ritmos diversos de escritura- de los clásicos y tediosos informes de cruces y por áreas de desarrollo, de las crónicas exclusivamente descriptivas para acoger otras formas más narrativas de contar lo vivido. Este documento –más en coherencia con la Línea Pedagógica de la que hablaré más adelante brevemente- quiere ser una inspiración para la realización de estos relatos que estamos probando, entrenando y ensayando de forma documental.

En esta reflexión y pensamiento común, durante un curso escolar, hicimos un trabajo de lectura y, en algunos casos de formación, sobre la indagación narrativa. Allí escribimos: “Los relatos compartidos no tienen el deseo de generalizar, sino de encontrar en lo anecdótico la belleza de lo significativo para el sujeto que miramos y para nosotros y nosotras mismas. Al mismo tiempo, como toda experiencia pedagógica que se mueve en este paradigma, supone acoger la incertidumbre, la sorpresa, lo imprevisto, lo inesperado, la perplejidad, lo especial, lo singular, aquello que nos conmueve o, de alguna manera, nos afecta porque nos pone en relación indisoluble entre contador y contado. Los relatos compartidos no quieren informar de los hechos, sino de cómo somos tocados y tocadas, de cómo nos vivimos en ese escenario que, como dice Ricoeur, “amplía nuestro horizonte de existencia”. La indagación narrativa, como sugiere José Contreras (2015), desea comunicar algo que valga la pena ser escuchado, oído, comprendido, con el objetivo de ampliar miradas, posibilidades, aberturas y aventuras hacia otros mundos desconocidos que nacen del hilo de esa historia recordada, y que se vuelve relato compartido que nos lleva a pensar y sentir distinto para repensar nuestras prácticas educativas.

En este documento, para no etiquetar a los niños y niñas, también señalamos la importancia de hablar con optimismo y relatividad para no predeterminedar las formas o estilos heterogéneos y singulares que tienen los niños y niñas de proceder en sus formas de ser y conocer. Una mirada holística, indisciplinada, para no acotar y seccionar a los niños y niñas en disciplinas o áreas disyuntas.

Y hablamos también, como pistas de observación, de qué y cómo son los procesos mirar en los niños y niñas: iniciativas, intereses, fortalezas, búsquedas, curiosidades, estrategias, proyectos, sentido de sus proyectos, retos, relaciones, atenciones e intenciones, repeticiones e insistencias, creaciones e imaginaciones, negaciones, lo que les da placer, lo que no les gusta, imaginarios, insistencias, asertividades, autenticidad y formas de consciencia. Y también de autoobservar qué y cómo nos conmueve, emociona, qué recuerdos de infancia emergen, lo que nos sorprende, lo inesperado, lo que nos hace reír, incomoda, remueve o da placer, cómo es nuestra polisensorialidad fenomenológica (con cambios de temperatura, sudores, llantos, sonrisas, tensiones, relajaciones...), qué preguntas, dudas, incertidumbres o hipótesis nos transitan, qué cambios y transformaciones se nos revelan, cómo son nuestras formas de vínculo, metáforas, imaginaciones, qué evocaciones o sugerencias, proyecciones, constelaciones o formas de consciencia.

Y todo esto compone un relato escrito o también visual –con muchas formas diversas que las educadoras extraordinariamente están explorando- que viene compartido con las compañeras de la pareja, trío educativo, con las direcciones o con nosotros y nosotras del equipo técnico. Siempre para matizar, acompañar, retroalimentar, enriquecer...

En este proceso de tramar juntos también nos hemos planteado qué dejar en privado o hacer público. Allí hablamos de ese informe atencional, donde queremos resaltar o acentuar aquello que, consideramos, tiene que ser mirado más y con mayor profundidad. Es un documento que deja constancia de estas notas para seguir dialogando y observando más profundamente y que puede ser compartido con otras profesionales que estarán con ese niño o niña.

Este relato compartido que, como inmenso regalo amoroso, las educadoras ofrecen a las familias, a cada padre o madre, adquiere formas extraordinarias. Como este curso que he disfrutado tanto al ver que, en una escuela, lo han introducido cuidadosamente en una pequeña botella de vidrio y, como si fuera un mensaje llegado por las olas del océano, leído afectivamente a las familias en ese encuentro especial. Maravilloso.

## **ENTREACTO VI**

### **El cuidado documental**

Al hablar de documentación me surge hablar de cuidado. El cuidado contiene en su seno dos etimo-

logías complementarias: la de cura (cómo ofrecer cuidado en el vínculo contactual cercano) y la de cogitare (pensar y, en concreto, cómo pensar cuidadosamente).

Documentar con cuidado me supone estar atento a la ética (que no moral) del propio proceso de documentación. La ética como una exaltación presente de la otredad, hacia la que me inclino con la cámara fotográfica o de grabación.

Para mí supone un acto de comprender la relación entre cercanía-distancia. Muchas veces he sentido que no podía acercarme a algunos niños y niñas para documentarles y he decidido no documentar porque no sentía el permiso. Con otras y otros he sentido que podía estar a un palmo de distancia y acompañar con serenidad, con tensión emocionada, sus procesos desde esa proximidad. Para mí supone vivir con atención respetuosa para sentir desde qué ubicación presente hacer fotografías o grabar vídeos. Dice Gilles Deleuze (1980), y coincido con él, que “No hay método, no hay recetas, sólo una larga preparación” (p.47). Esto es lo que pretendo.

Es una mezcla de sensibilidad atenta, cuidado, experiencia, intuición. No sé muy bien cómo explicarlo. Es lo que Maite Garbayo (2019) señala como inclinación: “cuando nos «inclinamos» hacia el otro se produce un movimiento que nos lleva fuera de nosotros mismos. La inclinación se convierte en metáfora geométrica de lo amoroso que desafía el eje vertical y masculino en el que se inscribe el sujeto normativo heredado de la modernidad: un sujeto erecto, autónomo, individual y completo. El amor, la inclinación al otro, como aquello que compromete el equilibrio del yo: Inclinarsse hacia el otro es depender de él, más que conservar la propia autonomía. La inclinación permite repensar una subjetividad relacional, marcada por la exposición, la vulnerabilidad y la dependencia” (p.12). Y cuando documento, aprecio en mi cuerpo esa inclinación especial que, en ocasiones, me produce tensiones y contracturas de cuello y dolor de espalda al buscar la declinación justa, precisa, junto con mis compañeras inseparables: las pesadas, pero extraordinarias, máquinas fotográficas o cámaras de vídeo.

El cuidado documental me supone vínculo como forma de relación que me permite estar disponible a la emoción, al afecto, a la sorpresa y a la incertidumbre de la belleza de cualquier encuentro inesperado con la alteridad. Posibilita un aspecto vital, creativo, novedoso, dinámico y transformador en la relación con la otredad para encontrar el hilo narrativo que emerge en cada historia, que también es mi historia.

Y el cuidado documental me arroja también a esa idea de ciudadanía<sup>7</sup>, como acción política distinta de la ciudadanía. Porque ciudadanía es esa provocación que hace tomar consciencia, desde mi rol como documentalista, para darme cuenta no sólo de lo que narro o cuento, “sino de los caleidoscópicos, variables y vibrantes modos de existencia de la vida”<sup>8</sup>. Y es esa coexistencia no predeterminante que quiero recolectar, sin atrapar, aunque sé que cada imagen es de alguna manera una captura, pero deseo que sea más sugerente, o paradójica, que evidente para ofrecer una mayor apertura multinterpretativa de la que surja más preguntas que respuestas cerradas y conclusivas.

## ENTREACTO VII

### Algunos ejemplos

Cada día cotidiano que trabajo con los niños y niñas, fundamentalmente en los talleres de expresión –aunque no solo– de las escuelas infantiles municipales de Pamplona, trato de dejar huella en forma de relato, de lo que vivo y me transita. He elaborado un formato-maqueta muy sencillo que contiene cuatro partes complementarias en una sola hoja sencilla para ser impresa y colocada públicamente para ser compartida con las compañeras y las familias. También este formato está siendo usado por algunas educadoras que narran su propia vitalidad y punto de vista sobre su experiencia.

La primera parte es la más identificativa: nombre de la escuela infantil, grupo de edad, día y un título general que corresponde a algún apartado de la Línea Pedagógica de las escuelas infantiles municipales de Pamplona<sup>9</sup>. Una segunda parte con la elección de ese fragmento, de la Línea Pedagógica, que quiero resaltar como fondo filosófico que me resuena en lo vivido ese día con los niños y niñas; puede ser “La cultura de la infancia”, “La cultura del taller. Creatividad y estética”, “La armonía entre propuesta educativa y arquitectónica”, o “Calidad holística”. Una tercera parte con la selección de alguna o algunas imágenes fotográficas (de 1 a 9) que narran algún momento especial vibrante de procesos de los niños y niñas. Y una cuar-

7. Denis Najmanovich (2020), Seminario virtual “La complejidad contemporánea: ¿sociedad del control o ética del encuentro”.

8. Denise Najmanovich (2021). Seminario virtual “Ciudadanía, Convivencialidad y Complejidad”.

9. <https://www.pamplona.es/escuelasinfantiles/verDocumento/verdocumento.aspx?idDoc=500>

ta parte con un breve relato de lo vivenciado en esos momentos únicos y singulares.

Son estas narraciones que, ahora como ejemplo, quiero compartir. Todos los relatos comienzan con un título. Me parece importante encontrar una especie de epígrafe o rótulo que sintetice, de alguna manera, lo vivido. Como un titular que centellee para dar sentido compacto a la narración.

Estos son algunos ejemplos que ahora comparto.

“Esto es un barco”

¿Cómo fabricar un barco con un rotulador y un cartón?

Ane, como otros niños y niñas, escuchando las voces de los materiales descubre las posibilidades combinatorias, relacionales y vinculares de los objetos a los que dota de alma, sentido y significado compartido.

Descubre que -horadando un cartón, con fuerza, presión, consciencia, intensidad- puede inventar todo desde la nada. Con nada, como decía el escultor Jorge Oteiza. Y así, mientras sujeta con un rotulador en vertical un trozo de cartón de forma perpendicular dice: “Esto es un barco”. Una invención artística. Un goce para mis ojos y oídos.

### ***Ternura***

El diccionario define la ternura como ese “Sentimiento ante las personas, cosas o situaciones que se consideran merecedoras de un amor o un cariño puro y gratuito, por su dulzura o delicadeza”. Y esto es lo que he sentido profundamente cuando he visto la historia tierna, afectiva, sensible entre Xabier y Amaia. Un juego delicado de miradas, encuentros, tactos, gestos recíprocos en el placer de un encuentro que surge desde el vínculo amoroso, de respeto mutuo.

La premio nobel de literatura de 2018, Olga Tokarczuk, en su discurso de aceptación del nobel en Suecia habla de la ternura como la forma más modesta de amor porque es espontánea y desinteresada y significa compartir conscientemente un destino común, que va más allá del sentimiento de empatía. La ternura -continúa- percibe los lazos que nos conectan, las similitudes y la similitud entre nosotros y nosotras. Y estas palabras son las que me han resonado y hecho eco, una y otra vez, en las voces y silencios de la historia entrañable entre Xabier y Amaia, entre Amaia y Xabier.

### ***Relaciones con-tacto multicolor***

Me surge la eterna pregunta de dónde pueden los niños y niñas vivir estas experiencias, atrevidas, tal

vez molestas, para el mundo de las personas adultas. Y es aquí donde la escuela infantil se despliega como posibilidad diversa.

He visto niños y niñas, como Miren y, sobre todo, Asier que muestran la necesidad de cubrirse la piel tal vez para transformarse, sentir la materia plástica en su cuerpo con placer. Capa a capa, textura a textura. Y me sorprende cómo Asier permite con placer que Miren le toque con la caricia de las manchas. Veo la relación de Asier, de rodillas, con sus brazos abiertos y con Miren, en cuclillas, con la delicadeza, sensibilidad y ternura de este contacto inventado para llegar a lo más íntimo. Hasta tocar, a través de la piel, su corazón. Y el mío mientras hago las fotografías.

### ***Martina: arte corporal y sensorial***

Todavía me asoma el recuerdo de lo vivido a través de la corporalidad de Martina: su sensibilidad sensorial para sentir el color en su cuerpo. Un color que cubre, transforma, vincula, se extiende, amplía, resbala, se pega. Una piel multicolor para sentir que, quizás, todo puede cambiar, a partir de un encuentro entre pieles. También nosotros y nosotras. Una lección para mí. Un juego de reflejos, matices que Martina parece necesitar compartir y sentir con los y las demás, como si fueran un espejo de ella misma. En apariencia sola, pero en un grupo en el que se siente, bien, acogida y validada.

### ***El cristal de los colores para mirar y ver distinto***

¿Y si un cristal (el escaparate de la transparencia del taller) se transforma inesperadamente en un lienzo? ¿Y si el vidrio cambia el traje de todos los días?

De pronto nos viajamos al galope de Gianni Rodari para jugar con la “fantástica” y romper con las ataduras de la normalidad.

Y las niñas y niños, con sus pinceladas, sus ideas, sus formas de mirar, dentro y fuera en una con-fusión que amplía y hace más divertido el mundo de las relaciones humanas. Una ventana que se abre en el vidrio disfrazado y carnavalesco, escaparate de emociones y creatividad. Una vez más sorprendido...

### ***Reloj de arena, grano a grano***

O no ha sucedido, o hasta hoy no lo he visto nunca tan evidente.

Amairu, y luego también Leire, seleccionan diversos materiales para acoger la arena. Prueban a dejarla caer controlando la inclinación. No sólo, creo, por el placer de ver cómo cae, sino también para apreciar la velocidad del deslizamiento. Ensayan con diversos

soportes y, con sumo cuidado, miran la velocidad a la que los granos se desplazan, caen, desaparecen. Es como si cada proceso lo convirtieran en un reloj con una manecilla que puede acelerar o ralentizar a voluntad. Sorprendente. Emocionante. Un reloj de arena en el que la medida del tiempo, la velocidad, la altura dependen de la estrategia que el niño y la niña inventan y ajustan en cada momento preciso. A veces, mientras documento, puedo ver cada grano, a veces un hilo de arena y, otras, un chorro monocromo. Quiero ver cómo plasmarlo con las diversas velocidades de obturación.

Las imágenes estéticas de la arena cayendo me evocan obras plásticas y artísticas de Tàpies, matéricas, sutiles, evanescentes, efímeras y me llevan a mundos y paisajes posibles e imaginados cuando realizo las instantáneas con la cámara fotográfica. Un placer de recreación visual y polisensorial.

### ***Paisajes de luz. Ciencia y magia en las caricias de luz***

¿Qué significan para niños y niñas de este grupo los haces de luz? No lo sé todavía. Es un misterio como creo que lo es para las niñas y niños. Sólo puedo decir que he visto algunas cosas que me turban y conmueven.

He observado a Pello encender y apagar insistentemente el retroproyector para hacer aparecer y desaparecer la luz a voluntad, como un juego del cucú, en la importante experimentación de aparecer y desaparecer para dar fuerza a la mismidad visible.

Y también he observado cómo Maitane entretiene sus manos en las infinitas posibilidades de luz, reflejos, sombras, penumbras, destellos. Es como si sus manos vieran lo invisible de la luz para seguir su trayectoria y quererla atrapar, tocar, acariciar. Como si dejara posar suavemente la luz o la sombra en su palma. Algo que tiene que ver con los lenguajes de la luz, su temperatura, su tonalidad, sus secretos y posibilidades de investigación. En ello estamos todas y todas, también por suerte en las manos de niñas y niños.

### ***El sentido estético de los niños y niñas***

Lo he visto muchas veces, pero no me deja de sorprender. La doctora en Bellas Artes y amiga Isabel Cabanellas ya me lo decía una y otra vez: es como si el origen del sentido estético naciera con los niños y niñas, y pudiéramos verlo desde sus primeras huellas primigenias. Es la historia del ser humano delante de nuestros ojos.

No sé por qué buscan la belleza de las formas y

de las estructuras escultóricas en la forma de colocar con cuidado unos recipientes de vidrio. En vertical. En horizontal. No sé por qué buscan simetrías en la forma de disponer los objetos que se transforman en objetos artísticos con una intención estética. Y no sé por qué buscan composiciones de carácter matemático y geométrico para hacer que cada rotulador quede acogido por recipientes iguales, cuidando las distancias iguales y equivalentes.

### ***Transparencias y hermosa fragilidad***

No sé por qué, pero es absolutamente fascinante.

Dibujar en distintas superficies

Hoy he visto con mucho placer cómo los niños y niñas escogen conscientemente diversos territorios para dibujar, para dejar la memoria de sus huellas. No es lo mismo la superficie resbaladiza de un espejo, que pintar en la rugosidad de un papel, que ver cómo el trazo se frena en la aspereza del suelo, que descubrir cómo se crean surcos e incisiones en el papel de aluminio, que sentir la piel del cartón, o que ver las posibilidades de líneas escurridizas y deslizadizas en la formica de la zona de la fregadera. Me ha dado mucho gusto escuchar a Manuel decir: “Aquí hago con velocidad”.

Consideramos, por este motivo, que tenemos el deseo y deber ético de ofrecerles soportes plásticos distintos para que experimenten con la poética de pieles distintas: de los papeles, cartones, maderas, superficies táctiles y texturales diversas.

Y yo con la piel de gallina como los papeles. También surcando y ahondado.

### ***Grafismos e incisiones en un papel especial***

Casi no lo he visto cómo lo han hecho y hoy me tengo que conformar con el producto. De las frustraciones también una ocasión para aprender. Pero me da rabia.

Hoy en un caballete un material nuevo, un papel duro de aluminio, dispuesto a afectar y a ser afectado, a acoger en su superficie brillante las huellas resbaladas, la presión, la fuerza de los gestos.

Me gusta cómo patinan los colores de los trazos y manchas y cómo se mezclan con las señales que dejan las herramientas gráficas. No es cómo en un papel blanco y los niños y niñas lo descubren. Es cómo jugar en más de una dimensión con el relieve, con los surcos, con las arrugas, con el positivo y el negativo de los grafismos.

Ya tengo ganas de volver al taller y poder continuar y comprender mejor la historia que se da entre

este papel especial y los niños y niñas.

## ENTREACTO VIII

### Inconclusiones

Dice Flaubert que la estupidez consiste en querer concluir. Y es cierto que no quiero terminar porque la documentación es una ventana que se abre para seguir mirando con atención atenta.

Cuando construyo narraciones documentales cuidadosas con sentido (aunque sea artísticamente ambiguo) pretendo, como señala Núñez (2010) citando a Frith, que “llega a la conclusión de que la capacidad de dar sentido a los demás equivale a la capacidad de dar sentido a uno mismo: ‘La autoconciencia es el punto culminante de la capacidad de atribuir estados mentales, carecer de la segunda es carecer de la primera’ (...) la autoconciencia se produce cuando comprendemos lo que compartimos con los demás” (p.189). Esta es la potencia de la documentación que siento todos los días en mi trabajo. Que comparto con mis compañeras, las familias o las potenciales personas espectadoras de estas narrativas, sin las que nada tendría sentido.

Jesús Aguado (2022) escribe que “Somos narraciones. Cada uno de nosotros es una historia, que es la que le susurra, hipnótico y meticuloso, su cerebro. El cerebro, en efecto, es un procesador de narraciones, un narrador de historias. Esa es su función: dotarnos de argumentos que cohesionen, doten de verosimilitud (...) para que una narración tenga sentido e interés alguien, si es posible alguien importante perteneciente a un imaginario íntimo o colectivo, ha de caer en un acuario de tiburones”. (p.4)

Y me seduce esa metáfora que, cada vez que documento, me hace sentir que caigo en ese acuario y aprendo a arriesgar sin hundirme en lo ya sabido para encontrar historias que contar-me y encontrar el placer de compartirlas para desvelar otras distintas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguado, J. (4 de junio de 2022). Acuario con tiburones. Babelia. *El País*, p. 4.
- Berger, J. y Mohr, J. (2007). *Otra manera de contar*. Gustavo Gili.
- Contreras, J. (2015). Profundizar narrativamente la educación. En C. d. Elizeu, (*Auto*)biografías e documentação narrativa: redes de pesquisa y de formação (pp. 37-61). EDUFBA.
- Corbin, A. (2019). *Historia del silencio*. Acantilado.
- Deleuze, G. & Pernet, C. (1980). *Diálogos*. Pretextos.
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Paidós.
- Esteban, M. L. (2011). Cuerpos y políticas feministas. El feminismo como cuerpo. En C. V. (coords.), *Cuerpos Políticos y Agencia. Reflexiones Feministas sobre Cuerpo, Trabajo y Colonialidad* (pp. 45-84). Universidad de Granada.
- Esteban, M. L. (2015). La reformulación de la política, el activismo y la etnografía. Esbozo de una antropología somática y vulnerable. *Ankulegi* 19, 75-93.
- Gandarias, I. (2014) Habitando las incomodidades en investigaciones feministas y activistas desde una práctica reflexiva. *Athenea Digital* 14(4), 289-304.
- Garbayo-Maeztu, M. (2019). *De cuerpos ausentes: producción de presencia y vulnerabilidad*. Macba.
- Gómez, A. (2022). Nacer de la pregunta y sostenerse en los interrogantes. En M.P.N. Simó-Gil, M. Prada y C. Pertuz (Eds), *Lugares de la narración. Aproximaciones a la investigación narrativa en educación* (pp. 4-7). Servicio de publicaciones de la Universidad de Vic - Universidad Central de Cataluña.
- Haraway, D. (2019). *Seguir con el problema*. Consonni.
- Larrosa, J. (2003). *Experiencia y pasión, Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel*. Lartés.
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. FCE.
- Murch, W. (2021). *En el momento del parpadeo*. ECAM.
- Núñez, R. (2010). *El pensamiento narrativo. Aspectos cognitivos del relato*. Universidad de Oviedo publicaciones.
- Pons, A. (2018). Vulnerabilidad analítica, interseccionalidad y ensamblajes: hacia una etnografía afectiva. En A.P. Guerrero, *Afecto, cuerpo e identidad. Reflexiones encarnadas en la investiga-*

*ción feminista* (pp. 23-52). Universidad Nacional Autónoma de México.

Sontag, S. (2010). *Ante el dolor de los demás*. Debolsillo.

Torralba, F. (2001). *El silencio: un reto educativo*. PPC.

Vara, E. (2022). *Érase una vez en tu cerebro*. Ariel.

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

Recibido: 21-03-23.

Aceptado: 29-08-23

Hoyuelos, A. (2023). El cuidado documental: somático y corporal. RELAdEI-Revista Latinoamericana de Educación Infantil, 12(1), 27-40.

Disponible: <http://www.reladei.com>



**Alfredo Hoyuelos**

Tallerista/Escuelas Infantiles Municipales de Pamplona

España

*alfredohoyuelos@telefonica.net*

Doctor europeo en Filosofía y Ciencias de la Educación. Coordinador de Talleres de las Escuelas Infantiles Municipales de Pamplona. Autor y coautor de libros, capítulos, artículos e investigaciones sobre el mundo complejo de la educación artística, la educación infantil y las formas documentales narrativas de la cultura de la infancia.





# Acompanhar e narrar as práticas educativas: a documentação pedagógica como estratégia de formação da coordenação pedagógica

*Accompanying and narrating educational practices: pedagogical documentation as a training strategy for pedagogical coordinator*

*Acompañar y narrar las prácticas educativas: la documentación pedagógica como estrategia de formación para la coordinación pedagógica*

Paulo Fochi, Cristiane Hauschild, Luciane Varisco Focesi, Débora Berlitz Fraga, BRASIL

## RESUMO

A documentação pedagógica é uma estratégia para a construção do conhecimento situado e para a construção de significados (Fochi, 2019). Assim, partindo deste pressuposto, o presente artigo busca evidenciar o modo como os instrumentos de planejamento desenvolvidos no interior do Observatório da Cultura Infantil - OBECI, contribuem com o percurso de uma coordenadora pedagógica no desenvolvimento de sua função formativa dentro da Educação Infantil. Inicialmente, é situado para o leitor uma breve contextualização da constituição do OBECI e do modo como ele atua. Na sequência, é discutido sobre a conceitualização de documentação pedagógica e o aparato instrumental: processo documental, planejamento de contexto, planejamento de sessão e ciclo de comunicação difusa. Para evidenciar o modo como esses conceitos são vivenciados, é apresentado a

narrativa de uma coordenadora pedagógica, demonstrando as possibilidades e desafios que emergem quando se desenvolve um trabalho formativo apoiado por esses instrumentos. Por fim, são apontadas algumas ideias finais que ajudam a pensar sobre a dimensão formativa do coordenador pedagógico e as possibilidades que a documentação pedagógica oferece para o desempenho do seu papel.

**Palavras-chave:** Documentação pedagógica, Educação Infantil, Coordenação Pedagógica, Instrumentos de Planejamento, OBECI

## ABSTRACT

*Pedagogical documentation is a strategy for building situated knowledge and for building meanings (Fochi, 2019). Thus, based on this assumption, this article seeks to show how the planning instruments developed within the Observatório da Cultura Infantil*

- OBECI, contribute to the path of a pedagogical coordinator in the development of her formative role within Early Childhood Education. Initially, a brief contextualization of the constitution of OBECI and the way in which it operates is situated for the reader. Next, the conceptualization of pedagogical documentation and the instrumental apparatus are discussed: documental process, context planning, session planning and diffuse communication cycle. To show how these concepts are experienced, the narrative of a pedagogical coordinator is presented, demonstrating the possibilities and challenges that emerge when developing a training work supported by these instruments. Finally, some final ideas are pointed out that help to think about the formative dimension of the pedagogical coordinator and the possibilities that the pedagogical documentation offers for the performance of his role.

**Keywords:** Pedagogical documentation, Early Childhood Education, Pedagogical Coordination, Planning instruments, OBECI

## RESUMEN

La documentación pedagógica es una estrategia de construcción de saberes situados y de construcción de significados (Fochi, 2019). Así, a partir de ese supuesto, este artículo busca mostrar cómo los instrumentos de planificación desarrollados en el Observatório da Cultura Infantil - OBECI, contribuyen al camino de una coordinadora pedagógica en el desarrollo de su rol formativo en la Educación Infantil. Inicialmente, se sitúa para el lector una breve contextualización de la constitución del OBECI y la forma en que opera. A continuación, se discute la conceptualización de la documentación pedagógica y del aparato instrumental: proceso documental, planificación del contexto, planificación de la sesión y ciclo de comunicación difusa. Para aclarar cómo se viven estos conceptos, se presenta la narrativa de un coordinador pedagógico, demostrando las posibilidades y desafíos que surgen al desarrollar un trabajo formativo apoyado en estos instrumentos. Finalmente, se apuntan algunas ideas finales que ayudan a pensar la dimensión formativa del coordinador pedagógico y las posibilidades que ofrece la documentación pedagógica para el desempeño de su rol.

**Palabras Clave:** Documentación Pedagógica, Educación Infantil, Coordinación Pedagógica, Instrumentos de Planificación, OBECI

## INTRODUÇÃO

Aprender em companhia, termo este que tomamos emprestado de Oliveira-Formosinho (2009), compreende que a formação e o desenvolvimento profissional têm mais valor se compartilhados com os pares, constituindo-se por uma aprendizagem mediada e experimental. Aprender em companhia é o exercício diário que temos experimentado no interior das escolas do Observatório da Cultura Infantil - OBECI, apoiados pela estratégia da documentação pedagógica, em uma perspectiva colaborativa e investigativa do cotidiano educativo situado.

No Observatório, a documentação pedagógica passa a ser uma estratégia de transformação pedagógica, pois oportuniza investigar, refletir, projetar e narrar o cotidiano pedagógico e a aprendizagem das crianças (FOCHI, 2019). Entendemos que a profissionalidade da professora e da coordenadora pedagógica não está dada, se constrói no desenvolvimento de suas práticas, sustentada por teorias. Desse modo, o encontro entre a Coordenadora Pedagógica e a Professora, mediado pelos instrumentos de planejamento, emerge como uma experiência formativa que potencializa as práticas educativas na Educação Infantil.

## O OBECI: UMA COMUNIDADE PARA REFLETIR EM COMPANHIA

O Observatório da Cultura Infantil - OBECI é uma comunidade de apoio ao desenvolvimento profissional que nasceu em 2013 e que, atualmente, reúne um grupo de 09 escolas (6 públicas e 3 privadas), de quatro municípios do Rio Grande do Sul - Brasil (Porto Alegre, Canoas, Novo Hamburgo e Veranópolis). Uma comunidade que é formada por mais de 150 professoras e que impacta diretamente mais de 1000 crianças.

Sumariamente, pode-se dizer que o objetivo principal do Observatório é promover e sustentar transformações dos contextos educativos. De acordo com João Formosinho (2018) e Júlia Oliveira-Formosinho (2007; 2016), para que seja possível a transformação dos contextos educacionais, é necessário explicitar a pedagogia que os sustenta, pois, quando explicitada, a pedagogia recebe um nome e afasta-se dos riscos e perigos que existem nas pedagogias anônimas (Formosinho, 2018), nas pedagogias oficiosas (Formosinho; Machado, 2005), nas pedagogias sem nome (Formosinho, 2018). Tais pedagogias, incidem sobre

a “racionalização burocrática da vida social, construindo progressivamente a pedagogia burocrática como pedagogia ótima” (Formosinho, 2018, p. 20).

Partindo deste pressuposto, nos últimos 10 anos, o Observatório foi desenvolvendo algumas estratégias que passaram a orientar o cotidiano das professoras e coordenadoras pedagógicas. Logo, a pergunta chave que tem guiado os profissionais das escolas participantes do OBECI é “como organizar a vida cotidiana da Educação Infantil de modo que evidencie o papel da criança no processo educativo, convidando a repositonar o papel do adulto e a construção de um contexto de qualidade?” (Fochi, 2019, p.139).

A partir deste questionamento, dentro do OBECI temos desenvolvido diversas estratégias formativas. Algumas delas, de forma sistemática e contínua, envolvem gestores e coordenadores pedagógicos (Encontros do Grupo gestor) e coordenadores pedagógicos e professores (Grupos de Investigação-ação). Nestas estratégias, as trocas que realizamos entre as escolas e o compartilhamento da realidade educativa, torna possível aprender, crescer e transformar em companhia.

Outras situações de formação são mais pontuais e costumam mobilizar todos os profissionais de cada escola, através de estudos de determinadas temáticas de interesse comum a todas as escolas (Encontros das escolas Observadoras) ou ainda, no alinhamento e aprofundamento dos instrumentos, processos e conteúdos do próprio Observatório (Imersão).

Aqui há três pontos importantes a serem destacados. O primeiro é que em todas essas estratégias formativas o coordenador pedagógico ocupa um papel central, algo que Fochi (2019) começou como elo sistêmico entre a gestão da escola e o desenvolvimento do cotidiano pedagógico. O segundo ponto é a respeito da documentação pedagógica como estratégia central para a construção do conhecimento praxiológico e para dar visibilidade ao cotidiano pedagógico e às aprendizagens. Por fim, o terceiro ponto é construir um trabalho formativo e pedagógico orientado pela investigação. Sobre esse respeito, costumamos dizer que no Observatório todos investigam, independente de suas funções, sejam os pesquisadores envolvidos com o OBECI, a diretora, a coordenadora, as professoras, as crianças ou as assessoras da Secretaria de Educação. Estamos falando de uma “interatividade nos modos de investigar e sustentar, por meio dessa investigação, a construção de um conhecimento situado” (Fochi, 2019, p. 141).

Deste modo, nossas ações e reflexões, tanto nos

encontros formativos do OBECI, como no interior de cada escola, referenciam-se num ideal de “escola da investigação”, como propõe Tonucci (1977, p. 26), ou seja, uma escola que “nem confia ao sentido materno, e nem a improvisação, mas tem a necessidade de educadores preparados de uma forma nova e global que une riqueza cultural crítica e científica”.

Assim, é importante destacar que o trabalho que temos desenvolvido se alinha à família das Pedagogias Participativas que, segundo Oliveira-Formosinho apud Fochi (2021) exigem o saber observar, ouvir e responder às crianças, de modo que seja possível desenvolver um cotidiano pedagógico de bem-estar. Por esse motivo, a documentação pedagógica coloca-se como uma estratégia importante, na medida em que contribui para a construção da reflexividade sobre o fazer e o narrar as aprendizagens das crianças e do cotidiano pedagógico.

## **A ABORDAGEM DA DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA NO OBSERVATÓRIO**

Pensar a documentação pedagógica como uma estratégia que sustenta a ação educativa no interior das escolas participantes do OBECI, é afirmar que as práticas pedagógicas acontecem a partir da escuta, do respeito às crianças, do registro, da reflexão, da projetualidade, da continuidade e da narrativa. Dessa forma, segundo Fochi (2021), a documentação pedagógica é uma estratégia de transformação pedagógica e construção de significados.

Ao mesmo tempo que entendemos a documentação pedagógica como estratégia que torna visível a complexidade do cotidiano educativo, também percebemos que qualifica e agrega sentido aos processos formativos dos profissionais da escola, porque através de seu caráter reflexivo e narrativo faz emergir provocações e interrogações constantes sobre as práticas educativas, sobre as crianças e sobre a profissionalidade.

Dessa forma, de acordo com Fochi (2019), no Observatório, a documentação pedagógica é compreendida como uma estratégia de formação, de investigação e de sustentação do conhecimento situado. Assim, de acordo com Fochi (2019), é importante diferenciar o verbo documentar, o substantivo documentação e o conceito documentação pedagógica. O verbo documentar é o simples ato de produzir registros: fotografar, filmar, tomar notas, colecionar produções das crianças. O substantivo documentação refere-se

ao documento físico, ao modo como a comunicação é realizada, por exemplo, através de portfólios, painéis ou mini-histórias. Já o conceito de documentação pedagógica, envolve uma determinada forma de fazer, refletir, projetar e narrar o cotidiano pedagógico e a aprendizagem das crianças.

Considerando tais distinções, Fochi (2021) afirma que existem dois processos coexistentes que envolvem a estratégia da documentação pedagógica: um está relacionado com o modo como o professor planeja, organiza e cria possibilidades de aprendizagem e o outro está relacionado com a forma como o professor torna visíveis as aprendizagens das crianças e o cotidiano pedagógico. Do ponto de vista formativo, também podemos entender que há um nível da documentação pedagógica que incide na possibilidade de ver, refletir e desenvolver estratégias para a construção de qualidade e, em um outro nível, de como se comunica a respeito e se constrói uma cultura pedagógica no interior de cada escola.

Sumariamente Fochi (2019, p. 208) afirma que a documentação pedagógica dentro do OBECI tem possibilitado:

a) qualificar a capacidade de escutar as crianças — pois compreendemos que escutar é um verbo ativo, que nos permite aprender a responder às necessidades das crianças, em termos de organização do contexto educativo;

b) refletir a organização das propostas e da própria vida cotidiana — harmonizando as demandas e necessidades dos meninos e das meninas com as da instituição e dos adultos;

c) criar abertura para transformar os contextos em que estão inseridos — pois um processo de renovação pedagógica envolve a disponibilidade dos sujeitos que constroem o cotidiano pedagógico, e isso se dá por um processo de compreensão da necessidade da transformação e não por imposição;

d) vivenciar percursos de formação contextualizados e com alto grau de reflexividade para os profissionais — que aprendem a ver, a refletir, a projetar e a construir conhecimento sobre os processos vivenciados no interior das escolas;

e) construir um conhecimento situado e fecundo em teorias — aprendendo o verdadeiro exercício da pedagogia como uma ciência praxiológica;

f) narrar as aprendizagens das crianças, dos adultos e da identidade da escola — como exercício testemunhal e de restituição do cotidiano pedagógico e do modo como as crianças aprendem.

As aprendizagens que decorrem da experiência de trabalhar sustentado pela documentação pedagógica, somadas à característica investigativa tão latente no OBECI, possibilitam a construção de um dado conhecimento praxiológico que fortalece e orienta os profissionais em suas práticas pedagógicas.

A seguir, apresentaremos aquilo que Martini (2020) conceitua como aparato instrumental, ou seja, um conjunto de instrumentos que projeta, restitui, significa e apoia o processo de construção e comunicação da aprendizagem das crianças e adultos e que, orientam nossas práticas dentro do OBECI e, assim, das escolas participantes.

## **O APARATO INSTRUMENTAL DESENVOLVIDO NO INTERIOR DO OBECI**

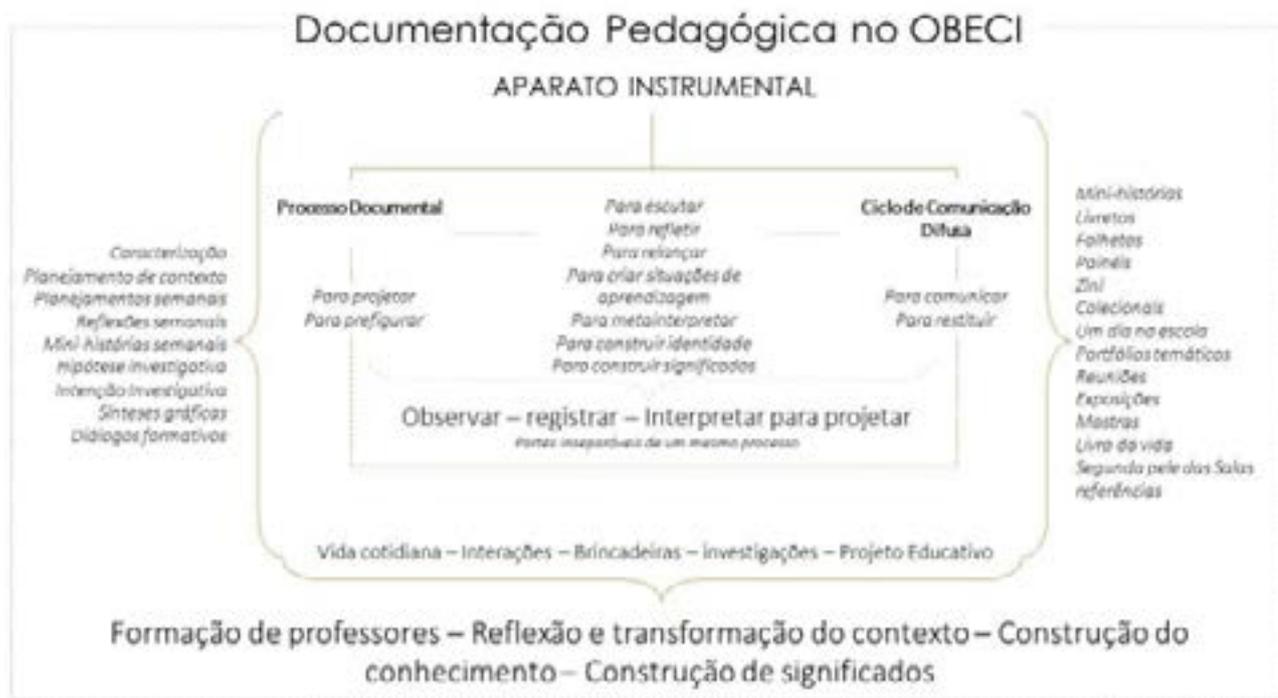
No Observatório, o aparato instrumental contempla dois grandes âmbitos: o processo documental e o ciclo de comunicação difusa. O processo documental constitui-se como um conjunto de instrumentos construídos a partir dos observáveis, que servem para que o professor planeje, reflita e narre o seu modo de fazer, o cotidiano pedagógico e as aprendizagens das crianças. Já o ciclo de comunicação difusa é um sistema de comunicação, memória e restituição do cotidiano pedagógico e das aprendizagens das crianças direcionado às famílias, à comunidade educativa e aos próprios meninos e meninas.

Para melhor compreensão, iremos abordar sobre cada um dos âmbitos do aparato instrumental do OBECI articulando com os instrumentos que temos desenvolvido e utilizado no cotidiano das escolas.

### **Processo documental**

Segundo Fochi (2020, 104), o processo documental é conjunto de instrumentos que se estruturam a partir da construção de uma certa organização dos observáveis (anotações do professor, fotos, filmagens, produções das crianças, planejamento do professor) gerados a partir do cotidiano pedagógico que, ao serem elaborados, refletidos e revisitados, servem para o professor perceber, prefigurar, registrar, metainterpretar, contrastar, projetar, relançar e restituir sobre o caminho que está trilhando e sobre as aprendizagens das crianças.

A ideia central do processo documental é servir como um espaço de insights, de planejamento, de memória, de reflexões do professor e de organização dos observáveis do cotidiano pedagógico e das apren-



dizagens das crianças.

Há uma primeira parte dele que recolhe informações importantes sobre as crianças, os adultos, as famílias e as escolas. Além disso, na primeira parte do processo documental estruturamos as reflexões e documentações relativas ao planejamento de contexto.

Planejar o contexto é tornar a vida cotidiana das crianças mais respeitosa, pensando nos diferentes momentos do cotidiano com intencionalidade e tornando possível que a criança atue nesse contexto ao longo da sua jornada na escola. A vida cotidiana dos meninos e das meninas torna-se o fio condutor na organização pedagógica. Fochi (2019) defende que é necessário se ter uma visão macro para planejar o contexto de acordo com as singularidades das crianças e respeitando as especificidades da instituição. Partindo do conhecimento sobre a turma e suas características, é possível organizar os espaços da sala referência, pensar nas materialidades e estipular como será a gestão do tempo. Além disso, torna-se fundamental pensar nas microtransições (chegadas, deslocamentos e despedidas na escola) e nas atividades de atenção pessoal (alimentação, higiene e descanso).

Esta modalidade do planejamento é feita sempre no início do ano letivo e vai sendo atualizada sempre que se percebe a necessidade de realizar alterações.

Semanalmente realizamos o planejamento de sessão. Para Fochi (2021, p. 150) “a sessão ou conjunto de sessões tornam-se situações de aprendizagem que podem se tornar momentos importantes para

as crianças darem sentido ao conhecimento gerado.” Planejar a sessão envolve pensar nos espaços, materiais, tempo, grupos e intervenção do adulto. Nesse sentido, estas dimensões são pensadas para criar situações de aprendizagem para pequeno ou grande grupo, de forma que possibilite que as crianças interroguem, criem situações problemas, elaborem teorias, brinquem e descubram o mundo.

Da mesma forma que semanalmente é realizado os instrumentos de planejamento de sessões, também são sistematizados os observáveis da semana (sessão e fora da sessão), juntos de uma reflexão que metainterpreta o cotidiano pedagógico e, a partir disso, são elencados os direcionamentos para retroalimentar e dar continuidade às investigações das crianças.

Também, na medida em que são elencados as linhas de investigação das crianças, é acrescido ao processo documental o instrumento de hipótese projetual investigativa e o instrumento de intenção investigativa, onde se articula as linguagens elencadas para levar a cabo as investigações, de que modo se articula com o conhecimento sócio-histórico e curricular e quais são as perguntas generativas.

### **Ciclo de comunicação Difusa**

Ao pensarmos em formas de narrar o cotidiano pedagógico e as aprendizagens das crianças ao longo do percurso, criamos dentro do Observatório uma forma sistemática de fazer isso, denominada Ciclo de Comunicação Difusa, que é entendido como

*um complexo sistema de comunicação sobre a aprendizagem das crianças e do cotidiano pedagógico. Acontece de forma sistemática ao longo do ano, tornando-se visível a partir das diferentes situações da vida da criança na escola, individualmente e em grupos. A premissa principal do Ciclo de Comunicação Difusa é entender a avaliação como acompanhamento dos percursos de aprendizagem da criança e do cotidiano pedagógico. FOCHI, 2021, p. 153*

Como as nossas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009) reforçam, a avaliação deve ser feita a partir de uma observação crítica e criativa das interações, das brincadeiras, das atividades e da vida cotidiana. Além disso, destaca que através de registros de múltiplas natureza, deve contar sobre as aprendizagens e sobre o cotidiano pedagógico permitindo que as famílias acompanhem o processo educativo. Para organizar o Ciclo, esses são os princípios que nos orientam (Fochi, 2021):

- Articulação com os demais instrumentos: relação e recursividade cíclica com os instrumentos de planejamento e investigação
- A criança em contexto: revelar o processo de aprendizagem da criança em contexto
- Diferentes temporalidades: situações semanais, em períodos mais longos, anualmente
- Múltiplos aspectos e temas: narrar a vida cotidiana, os relacionamentos, as investigações, os momentos de brincadeira
- Diferentes formatos: diferentes linguagens e com registros diferentes para acolher as diversas temporalidades e temáticas.

## **NARRATIVAS DE UMA COORDENADORA PEDAGÓGICA PARTICIPANTE DO OBECI**

A coordenadora pedagógica atuante na escola de educação infantil, especialmente àquelas pertencentes ao OBECI, constitui sua profissionalidade a partir do viés da investigação e da formação, que são elementos fundantes para a construção de um conhecimento situado. Tal conhecimento, torna-se visível através do processo documental, em especial, através dos instrumentos de planejamento utilizados, pois, estes possibilitam a reflexão sobre as práticas pedagógicas.

Assim, a documentação pedagógica passa a ser uma estratégia de transformação pedagógica, pois oportuniza a investigação, a narratividade e a refle-

xividade a respeito do cotidiano pedagógico e das aprendizagens das crianças. A vida cotidiana dos meninos e das meninas ocupa um lugar central no trabalho desenvolvido do OBECI, pois há um forte interesse em buscar diferentes formas para a criação de contextos educativos de qualidade.

Neste artigo, optamos por trazer a narrativa da coordenadora pedagógica Cristiane. A profissional começou a fazer parte do OBECI em julho do ano de 2018 atuando na Escola Municipal de Educação Infantil Aldo Pohlmann e, posteriormente, ingressou na Escola Municipal de Educação Infantil Pica-pau Amarelo, ambas instituições pertencentes ao OBECI.

O primeiro ponto que destacamos é sobre a passagem de uma atividade solitária para uma atividade solidária da coordenação pedagógica. Nos encontros quinzenais do grupo gestor, a parceria entre as coordenadoras das diferentes escolas é um ponto a ser destacado, pois, para além do encontro, o grupo gestor funciona como um importante espaço de diálogo e de partilha entre as gestoras. Segundo Fochi (2019, p. 181) “o Grupo Gestor é estruturante para o desenvolvimento do trabalho do OBECI, tanto para as escolas como para o próprio Observatório, pois coloca em diálogo todas as instituições envolvidas assim como decide os caminhos a serem traçados no próprio Observatório”

As reflexões trazidas ao longo destes encontros, evidenciaram que pensar no contexto de uma escola é um exercício de pensar na desnaturalização das práticas automatizadas. A partir do diálogo entre os adultos que compõem o OBECI, a respeito dos temas que emergem do cotidiano, é possível desconstruir o óbvio (Fochi, 2019), em benefício das crianças e do respeito que precisamos ter com elas ao longo da jornada educativa. Ou seja, a partir dessas reflexões e diálogos, é possível pensar na desconstrução de algumas concepções, para poder construir outras, com mais intencionalidade.

*Participar desses encontros é algo carregado de um aprendizado gigantesco. Momentos de troca, discussões e questionamentos voltados para diferentes realidades das escolas participantes e vinculados aos seus cotidianos. E sim, todo o trabalho era estruturado em conjunto, tendo como um ponto forte a estratégia da Documentação Pedagógica. Isso é o que a Júlia Oliveira-Formosinho fala sobre aprender melhor quando aprendemos em companhia. Aliás, essa foi a frase que tem me guiado desde que iniciei no OBECI. Uma função que antes era feita de forma solitária, mas que deixa de ser com*

*as trocas e os olhares compartilhados entre as escolas dentro do Observatório e no modo como passamos a atuar dentro da escola, em diálogo mais próximo com a diretora escolar. (Cristiane, diário de coordenação).*

O grupo gestor se configura como um espaço para reflexões a respeito das especificidades do cotidiano, sem a preocupação com a omissão de problemas ou incidentes que possam surgir, pelo contrário, é um espaço que permite aos participantes o olhar atento sobre todas as questões, inclusive aquelas que possam causar inquietação, justamente com o objetivo de encontrar possibilidades ou soluções de forma compartilhada. Ter outros profissionais para nos ajudar a pensar sobre o desenvolvimento do trabalho é um antídoto contra o isolamento profissional, como destacam Cochran-Smith (2004).

Participar do OBECI de forma direta e ativa, permite, também, às coordenadoras pedagógicas que compreendam os tempos (assim como aqueles necessários às crianças) dos adultos envolvidos no processo. Apesar disso, os compartilhamentos teóricos e práticos que emergem no OBECI, oportunizam que os processos de aprendizagem desses profissionais sejam constantes. Através do aparato instrumental que partilhamos no OBECI, o cotidiano das escolas infantis pode ser pensado, refletido e organizado, considerando toda sua complexidade.

*Eis que surge mais um desafio: dar visibilidade à criança, escutar suas narrativas e vê-la como pessoa. Sem dúvida, uma das partes estruturantes de se pensar no planejamento e nos modos de planejar (Cristiane, diário de coordenação).*

O OBECI possibilita encontrar diferentes formas que atendam a complexidade do trabalho pedagógico na Educação Infantil. Por este motivo, um dos focos do trabalho, nesta comunidade, tem se voltado à compreensão do planejamento de contexto na educação infantil.

*Ao encerrar a trajetória na coordenação da EMEI Aldo Pohlmann, fui convidada a assumir uma nova coordenação pedagógica, em um novo espaço, a EMEI Pica-Pau Amarelo, que no início não era participante do Observatório. Busquei levar as ideias centrais do OBECI, para o meu novo grupo de professoras. Iniciamos, ainda no período remoto, os planejamentos semanais com todo o grupo de professoras e também, por turmas, assim com um processo formativo bastante in-*

*tenso fomos iniciando os estudos sobre os instrumentos de planejamento.*

Partindo da organização da vida cotidiana das crianças na escola, a partir do detalhamento dos instrumentos envolvidos no planejamento, o trabalho de Cristiane na EMEI Pica-Pau Amarelo foi se estruturando. Algumas reflexões já vinham sendo feitas pelo grupo de professoras, antes da chegada da coordenadora, porém, outras, bastante importantes, ainda não haviam sido pensadas.

*Estávamos no início do caminho, utilizávamos alguns conceitos de forma equivocada e perpetuávamos algumas concepções, especialmente sobre crianças e infâncias, que precisavam ser discutidas e transformadas. O essencial não era apenas mudar nomenclaturas e posturas, mas sim, fazer pensar e perceber, para construir um novo caminho, uma nova concepção de acordo com a visão de criança e o papel do professor. Iniciamos um processo formativo que visava o desenvolvimento profissional dos professores, reverberando em um cotidiano planejado e aprendizagens significativas às crianças (Cristiane, diário de coordenação).*

Naquele momento, falar sobre o ritmo da vida cotidiana, fazia-se necessário para pensar a estrutura do planejamento de contexto, que passa por diferentes etapas de construção. O primeiro passo é pensar, e se necessário repensar, a concepção de criança que os profissionais da escola carregam consigo. Ao pensar a partir de uma concepção onde a criança é um sujeito, ela se torna o foco central da construção do planejamento de contexto.

*E, assim, foi o que nos propusemos: uma forma realmente significativa e honesta de seguir essa construção. A escola ganhou aos poucos um ritmo diferente, mais intencional e cuidadoso em cada momento oportunizado às crianças (Cristiane, diário de coordenação).*

De acordo com Fochi (2019, p. 172), “o perfil do professor de Educação Infantil envolve saber criar contextos adequados para as crianças experimentarem diferentes possibilidades e construir sentidos particulares e coletivos”. Planejar o contexto é um tema inquietante e complexo, com o qual torna-se possível repensar cada aspecto do cotidiano, evidenciando a intencionalidade do adulto em todos os momentos das jornadas dos meninos e das meninas.

Partindo desse pressuposto e utilizando a documentação pedagógica como estratégia, uma das

atribuições da coordenadora pedagógica é de acompanhar o processo documental de cada turma, na sua individualidade, com o objetivo de ir construindo uma nova forma de estar com as crianças, de ser professora e de olhar para o cotidiano através de suas complexidades, assim “ as observações, os registros, os planejamentos e as reflexões vão sendo contrastadas e interpretadas entre pares (professor e professor; professor e coordenador pedagógico)”(Fochi, 2020, p.104). Também, acompanhar esses processos através da coletividade que se estabelece dentro da escola, de maneira que seja possível perceber que, embora os processos formativos aconteçam a partir da individualidade, a construção coletiva é o grande elo para a transformação desse contexto.

A EMEI Pica-Pau Amarelo, ao longo de seus processos formativos que foram desencadeando algumas transformações, vai construindo uma identidade, que ganha força no ano de 2022, ao ser selecionada para participar do OBECI. A partir daí, surge uma oportunidade para potencializar as aprendizagens em companhia, de modo a aprofundar, cada vez mais, o trabalho desenvolvido dentro da escola, enriquecendo a construção do conhecimento praxiológico.

*Ser parte de uma escola participante do OBECI é compartilhar nossos caminhos, emprestar o olhar aos demais e trazer contribuições importantes para a escola (Cristiane, diário de coordenação).*

O planejamento de contexto possibilita olhar para os espaços das salas referência de forma interrogativa: Os microclimas contemplam as especificidades das crianças? Estão organizados de forma circunscrita e com organização estética?.

*Com algumas provocações iniciais, as professoras refletiram muito além dos espaços, e ampliaram o olhar de modo a compreender sobre o desenvolvimento das crianças, as especificidades da faixa etária atendida, a compreensão do que seria o espaço e suas materialidades. Esses estudos em torno do planejamento, oportunizaram que os espaços das salas de referência fossem sendo modificados de maneira harmoniosa, possibilitando que se criassem microclimas. As diferentes materialidades organizadas de forma que se criassem convites ao brincar dos meninos e das meninas (Cristiane, diário de coordenação).*

De acordo com Fochi (2019), a sala referência é um espaço com múltiplas funções, um lugar para exer-

cer a coletividade, mas, também, a individualidade, um espaço de aprendizagens, de experiências e interações, assim como um espaço para a vida cotidiana.

Pensando nos organizadores da vida cotidiana, compreendemos que a jornada das crianças na educação infantil não se resume aos momentos planejados em torno das sessões. Entendemos que estes são momentos dirigidos, com intencionalidade pedagógica, mas que não são os únicos que possibilitam a escuta e a observação dos meninos e das meninas. Dessa forma, concordamos com Oliveira-Formosinho e Formosinho, quando afirmam que “o espaço ganha densidade pedagógica com as decisões profissionais do educador” (2013, p. 204).

Acreditamos que cabe ao educador as escolhas mais próximas para criar espaços potencializadores, nos quais as crianças tenham autonomia e necessitem do mínimo de intervenção. Apesar disso, a função da coordenadora pedagógica é fundamental neste processo, pois, ao emprestar seu olhar e trazer sustentação teórica ao diálogo, permite que o educador não apenas se detenha apenas à composição desta organização, mas sim, que ele entenda sobre essas escolhas e organizações.

*Iniciamos muitas vezes na escola, uma desconstrução da prática para começarmos a construir um novo repertório (Cristiane, diário de coordenação).*

Segundo Fochi (2021), a documentação pedagógica oportuniza a reflexão sobre as aprendizagens das crianças e sobre o cotidiano pedagógico. Uma parte presente, cotidianamente, no planejamento é analisar os materiais coletados pelas professoras, ao longo da semana. Daí, a importância dos observáveis, que são registros feitos na observação do cotidiano.

*Sendo os observáveis uma parte fundamental para analisar os momentos cotidianos, o papel dos adultos, as aprendizagens das crianças, em nossa prática, para pensar em cada parte da jornada dos meninos e das meninas, realizamos pequenos vídeos, que posteriormente no planejamento foram refletidos. Cada parte do cotidiano é planejada e refletida em todos os aspectos e com todos os envolvidos. Ao olhar para as próprias ações nos momentos da jornada das crianças, as professoras conseguiram analisar o modo como interagem, a forma que conduziam os momentos com as crianças e principalmente as suas ações. Foi assim, através dessa reflexão coordenadora/professora, que conseguimos modificar muitos dos momentos ao longo do cotidiano. Os momentos de alimentação na esco-*

la, também foram repensados junto ao grupo, após a análise de um vídeo do almoço das crianças. Iniciamos com a desconstrução de que todos deveriam fazer tudo ao mesmo tempo, passamos pela necessidade de organizar a mesa, tornando-a esteticamente convidativa, e nos dedicamos a ressignificar a postura dos profissionais, que perceberam a pressa ao estar de pé ao lado das crianças. São detalhes, que não são pequenos, são oportunidades formativas grandiosas para observar e refletir de forma objetiva o próprio cotidiano (Cristiane, diário de coordenação).

Ao utilizar a estratégia da documentação pedagógica, como uma estratégia para a transformação pedagógica, é possível ancorar os processos formativos da escola nos princípios da reflexão e da narração, de maneira a ressignificar as práticas, as atitudes e os pensamentos.

*Através dos instrumentos de planejamento, foi possível acompanhar a intencionalidade, ao planejar cada ação, assim como, a escrita e as concepções das professoras, sendo possível consolidar a construção de um certo conhecimento (Cristiane, diário de coordenação).*

Podemos mencionar que uma das contribuições mais significativas do OBECI é o aprender em companhia, professores que dialogam a respeito de suas práticas e que, assim, propõem-se a partilhar e escutar sobre ações e pensamentos, dentro de uma mesma escola, entre pares. De acordo com Fochi, "o professor compreende que narrar e compartilhar sobre sua prática transforma-se em uma oportunidade produtiva para reconhecer o seu próprio fazer, conhecer as crianças e de torná-la visível." (2019, p. 86). Partindo dessa ideia, o fato de compartilhar a sua prática, torna possível outros olhares e apontamentos.

Nesta perspectiva, a coordenadora pedagógica é uma parceira que integra as jornadas e contribui com as aprendizagens de todo grupo, ao mesmo tempo que constitui suas aprendizagens em companhia.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo dos anos no OBECI, fomos aprendendo muito e problematizando as práticas educativas da Educação Infantil, em especial de nossas escolas, que de alguma maneira, mostravam-se por vezes naturalizadas.

Quando nos colocamos a pensar os motivos e os modos daquilo que fazemos, encontramos pistas,

através dos observáveis que emergem do cotidiano da própria escola, e assim, através do exercício de contrastar, trazemos à consciência as intenções pedagógicas, e dessa maneira, oportunizamos às crianças uma Pedagogia que atenda realmente às suas especificidades.

Evidenciamos nesse texto, as contribuições pertinentes do OBECI para as instituições participantes, buscando enfatizar a estratégia da documentação pedagógica como mote para o trabalho reflexivo junto aos professores, fato que foi descrito e detalhado na trajetória que apresentamos, que busca narrar o caminho reflexivo construído com as contribuições do OBECI, mais precisamente na função de coordenação pedagógica.

De um modo geral, a observação é um dos pilares dessa trajetória. Analisando mais profundamente ela se fez presente na construção do contexto nos diferentes espaços. Consideramos sempre que, através do olhar atento, busca-se realmente querer ver, seja o que está certo para evidenciá-lo, ou o que está errado para modificá-lo. Apurar o olhar para esses observáveis é fundamental para pensar sobre o cotidiano das crianças e sobre a forma que o estamos conduzindo.

Deste modo, podemos afirmar que a análise desses observáveis facilita o trabalho pedagógico e oportuniza uma jornada respeitosa e coerente com os meninos e com as meninas, contrastando o cotidiano. Acreditamos que mostrar uma escola real, que não esconda suas fragilidades, mas sim, observa e analisa para modificá-las, é algo que oportuniza um contexto favorável para todos os envolvidos.

Destacamos que o caminho percorrido foi cercado de muitas aprendizagens e discussões, que trouxeram inúmeras reflexões sobre a Educação Infantil. A partir dessa trajetória descrita, sobre os instrumentos de planejamento, foi possível adquirir outra perspectiva a respeito do cotidiano da escola, que tornou-se muito mais minucioso e com muito mais intencionalidade. Cabe destacar que, além disso, foi possível evidenciar o papel tão fundamental do coordenador pedagógico nesse percurso, assim como, as pertinentes contribuições do OBECI para sua atuação e para a transformação das práticas pedagógicas.

Dessa maneira, um ponto fundamental a ser considerado nos contextos educativos da educação infantil, é a parceria entre os pares (professor/professor, professor/coordenador). Uma parceria que possibilita o compartilhamento de ações e de pensamentos que possam ser refletidos, a fim de provocar tais transformações.

A partir dessa vivência, é possível enaltecer que o

conhecimento teórico foi gradativamente se interligando às práticas. Para isso, a consolidação do planejamento pedagógico, compartilhado entre a coordenadora pedagógica e as professoras, tornou possível deslocamentos, modificações e transformações das jornadas de aprendizagens na escola.

*Esse artigo é resultado da pesquisa Formação em contexto na Educação Infantil: a busca pelos drivers de inovação, financiada pela FAPERGS – Fundo de Apoio a Pesquisa do Rio Grande do Sul.*

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Brasil. Ministério da Educação (2010). *Diretrizes Curriculares Nacionais para educação infantil*. Brasília: MEC.
- Brasil. Ministério da Educação (2017). *Documento técnico contendo estudo sobre as experiências exitosas que já utilizam a documentação pedagógica na Educação Infantil nos segmentos creches e pré-escola*. Consultor de Paulo Sergio Fochi. 54f. Brasília: MEC.
- Cochran-Smith, M. (2004). Stayers. Leavers, lovers, and dreamers. Insight about teacher retention. *Journal of Teacher Education*, 55(5), 387-392
- Fochi, P. S. (2019). *A documentação pedagógica como estratégia para construção do conhecimento praxiológico: o caso do Observatório da Cultura Infantil - OBECI*. São Paulo. (Tese de Doutorado). Universidade São Paulo.
- Fochi, P. (2020). A abordagem do Observatório da Cultura Infantil - OBECI para o planejamento na Educação Infantil. In C. Moro e E. Valdez (org). *EnLaces no debate sobre infância e educação infantil* [recurso eletrônico]. NEPIE| UFPR, 2020.
- Fochi, P. (2021). Documentação pedagógica como estratégia de transformação pedagógica: planejamentos e ciclos de comunicação difusa. In F. Santiago e T. A. Moura (Orgs). *Infâncias e docências: descobertas e desafios de tornar-se professora e professor*. São Carlo: Pedro & João Editores.
- Oliveira-Formosinho, J. e Formosinho, J. (2013). Perspectiva pedagógica da Associação Criança: Pedagogia-em-Participação. In T. M. Kishimoto, e Oliveira-Formosinho, J. (Org.). *Em busca da pedagogia da infância: pertencer e participar*. Porto Alegre: Penso.
- Oliveira-Formosinho, J., Costa, H. e Azevedo, A. (2009). *Limoeiros e laranjeiras: revelando as aprendizagens*. Lisboa: Ministério da Educação. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Oliveira-Formosinho, J. e Formosinho, J. (2017). Pedagogia-em-Participação: a documentação pedagógica no âmago da instituição dos direitos da criança no cotidiano. *Revista Em Aberto*. 30(100).
- Oliveira-Formosinho, J. (2016). A investigação praxeológica: um caminho para estudar as transições na Pedagogia-em-Participação. In J. Formosinho et al. *Transições entre ciclos educativos: uma investigação praxeológica*. Porto Alegre: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002). *O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo*. In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto (org). *Formação em contexto: uma estratégia de integração*, pp. 31-88. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Tonucci, F. (1997). *A los tres años se investiga*. Editora: Avance Barcelona.

Recibido: 10-03-23.

Aceptado: 07-09-23

Fochi, P., Hauschild, C., Varisco Focesi, L. e Berlitz Fraga, D. (2023). Acompanhar e narrar as práticas educativas: a documentação pedagógica como estratégia de formação da coordenação pedagógica. *RELAdEI-Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 12(1), 43-53.  
Disponível: <http://www.reladei.com>



**Paulo Fochi**

UISINOS

Brasil

*paulo.fochi@hotmail.com*

Pedagogo e Doutor em Educação; professor e pesquisador da Unisinos, líder do Curió Grupo de Pesquisa sobre crianças, educação infantil e cotidiano pedagógico; fundador e coordenador do Observatório da Cultura Infantil – OBECI.



**Cristiane Hauschild**

EMEI Pica-pau amarelo

Brasil

Pedagoga e especialista em Educação Infantil (Unisinos); coordenadora pedagógica da Escola Municipal de Educação Infantil Pica-pau amarelo; Participante do Observatório da Cultura Infantil – OBECI.



**Luciane Varisco Focesi**

Rede Municipal Novo Hamburgo

Brasil

Pedagoga, mestranda em educação (Unisinos) e membro do Curió Grupo de Pesquisa sobre crianças, educação infantil e cotidiano pedagógico; coordenadora da educação infantil da Rede Municipal de Novo Hamburgo; participante do Observatório da Cultura Infantil – OBECI.



**Débora Berlitz Fraga**

EMEI Nilton Leal

Brasil

Pedagoga, mestranda em educação (Unisinos) e membro do Curió Grupo de Pesquisa sobre crianças, educação infantil e cotidiano pedagógico; coordenadora da Escola Municipal de Educação Infantil Nilton Leal; pesquisadora convidada do Observatório da Cultura Infantil – OBECI.



# Documentazione alla scuola dell'infanzia e al nido: tra usi didattico-curricolari, riflessività e comunicazione

## *Documentation in early childhood education and care: issues about curriculum, reflexivity and communication*

Andrea Lupi, ITALY

---

### RIASSUNTO

**N**ella scuola dell'obbligo tende a prevalere l'attenzione verso la valutazione mentre nella scuola infantile il suo ruolo è occupato dalla documentazione. Se la valutazione è tanto importante nella scuola primaria e poi nella secondaria, è grazie all'affermarsi di due fenomeni distinti, ovvero il *global education reform movement* (Verger et Al., 2016) che preme per una scuola sempre più privatizzata e rispondente a logiche di valutazioni standardizzate degli apprendimenti, ma anche grazie all'approccio curricolare, che richiede una valutazione dell'operato del docente per modificarne le pratica in vista di un effettivo raggiungimento degli obiettivi di apprendimento.

Una forte attenzione alla valutazione esiste però, in Italia e in tutto il mondo, anche per la scuola dell'infanzia e per il nido, grazie alla *educational evaluation* (Becchi et Al., 1997; Bondioli e Ferrari, 2000, 2004; Gariboldi, 2007), ma il costrutto al centro di questa ipotesi è principalmente quello della qualità e non, almeno direttamente, quello di curriculum. Per il resto

a prevalere è l'idea che la documentazione, più che la valutazione, possa svolgere di volta in volta, nella scuola infantile, un ruolo valutativo, uno comunicativo, uno didattico, ma questi ruoli si possono agire in un paradigma di riferimento curricolare? Lo scopo del nostro contributo è fare chiarezza sulle differenze strutturali di un curriculum infantile e di uno per la scuola primaria e secondaria, per capire in che modo la documentazione all'infanzia si possa inserire nel panorama del curriculum e rivestire ruoli didattici.

**Parole Chiave:** Documentazione, Valutazione, Qualità Educativa, Curriculum, Didattica

### ABSTRACT

*In primary and secondary school, attention to evaluation tends to prevail, while in infant school its role is occupied by documentation. If evaluation is so important in primary school and then in secondary school, it depends on two distinct phenomena, namely 1) the*

global education reform movement (Verger et Al., 2016) that pushes for an increasingly privatized school based on the logic of standardized assessments of learning, but also thanks to 2) the curricular approach, which requires an evaluation of the teacher's work to modify the practice in view of an effective achievement of the learning objectives.

However, a strong focus on evaluation exists, in Italy and throughout the world, also for kindergarten and nursery school, thanks to the approach known as "educational evaluation" (Becchi et Al., 1997; Bondioli and Ferrari, 2000, 2004; Gariboldi, 2007), but the idea at the center of this approach is mainly that of quality and not, at least directly, that of curriculum. For the rest, what prevails is the idea that documentation, rather than evaluation, can play an evaluative, communicative and didactic role from time to time in infant school, but these roles can be pursued in a curricular paradigm? The purpose of our contribution is to clarify the structural differences between a early years curriculum and one for primary and secondary school, to understand how the documentation for children can be included in the curriculum landscape and play an educational role.

**Keywords:** Documentation, Evaluation, Quality in Education, Curriculum, Instructional Design

## ABSTRACT

En la escuela obligatoria suele primar la atención a la evaluación, mientras que en la escuela infantil su papel lo ocupa la documentación. Si la evaluación es tan importante en la escuela primaria y luego en la secundaria es gracias a la afirmación de dos fenómenos distintos, a saber, el *movimiento de reforma educativa global* (Verger et al., 2016) que impulsa una escuela cada vez más privatizada que responde a la lógica de evaluaciones estandarizadas de los aprendizajes, y también gracias al enfoque curricular, que exige una evaluación del trabajo del docente para modificar la práctica en función de un logro efectivo de los objetivos de aprendizaje.

Sin embargo, existe una fuerte atención a la evaluación, en Italia y en todo el mundo, también en la etapa de infantil, gracias a la reflexión sobre la "evaluación educativa" (Becchi et al., 1997; Bondioli y Ferrari, 2000, 2004; Gariboldi, 2007), la idea central de esta hipótesis es principalmente la de la calidad y no, al menos directamente, la del currículo. Por lo demás, lo que prevalece es la idea de que la documentación, más que la evaluación, puede desempeñar un rol eva-

luativo, comunicativo y didáctico en cada momento en la educación infantil, pero ¿pueden estos roles ser actuados en un paradigma de referencia curricular? El propósito de nuestra contribución es aclarar las diferencias estructurales de un currículo infantil y uno de educación primaria y secundaria, para comprender cómo la documentación en infantil puede incluirse en el esquema curricular y desempeñar roles educativos.

Palabras clave: Documentación, Evaluación, Calidad Educativa, Currículo, Didáctica

## LA DOCUMENTAZIONE NEL CURRICOLO

Nel dibattito mondiale in merito alla teoria del curricolo si è sempre messo in evidenza come il campo di indagine sia da considerare per lo meno complesso, se non confuso, visto che hanno sempre convissuto diverse definizioni e applicazioni del concetto (Ornstein, 1987), e non è di certo oggi che emergono per la prima volta posizioni che affermano la sua crisi irreversibile. Oggi il rischio non è tanto nel fatto che il curricolo sia in crisi da un punto di vista teorico, piuttosto ci ritroviamo in un contesto politico globale in cui lo si pensa come simulacro burocratico (Baldacci, 2020: 77) anziché come costruito teorico-pratico che consente di pensare e operare nella scuola una progettazione critica, che sia al contempo ragionevole, misurabile, responsabile, che nelle riflessioni sul sistema formativo consenta di mettere sullo stesso piano il *perché* e il *cosa* insegnare e non insista solo sulle tecniche, sui dispositivi (il *come si insegna*) e sui sistemi di valutazione standardizzata (Beyer e Apple, 1998: 3).

Quindi se è utile essere coscienti delle criticità e dei limiti che un approccio curricolare ha, e tentarne il superamento, non si deve rifiutare *in toto* perché rimane un paradigma che consente di svolgere: 1) riflessioni teoriche per attribuire significato e valore all'esperienza educativa; 2) riconoscere e indagare elementi sistemici che influenzano significativamente il processo educativo; 3) operare scelte funzionali per orientare il processo educativo; 4) controllare l'azione educativa e ripensarla e riprogettarla. Insomma è verosimile che per il curricolo valga l'adagio che Churchill aveva riservato alla democrazia (Langworth, 2008: 574), e cioè *mutatis mutandis* che esso è probabilmente il peggiore costruito per teorizzare e influenzare praticamente l'istruzione... eccezion fatta per tutti gli altri che sono stati proposti di volta in

volta. Gli autori che hanno orientamento curricolare producono assetti teorico-pratici che consentono di pensare tutti i problemi dell'educazione rimanendo sempre in un'ottica che considera gli elementi del processo educativo solo per utilizzarli in azioni concrete per il benessere della società scolastica, e questo perché la definizione di curricolo è intimamente connessa a quella di progetto, come è facile notare se si prende a riferimento quella di Hirst e Peters (1970), condivisa anche da Whitfield (1972): "un curricolo è un programma di attività esplicitamente organizzate dal docente in una scuola, di modo che le attività siano mezzi grazie ai quali gli studenti possono raggiungere, imparando, una serie di obiettivi voluti dal docente". Essere un programma di attività controllabile, che vede tutti i problemi educativi sotto l'aspetto della loro necessaria concretizzazione in un ambiente destinato all'apprendimento, è al centro dell'idea curricolare, che considera il complesso delle condizioni di insegnamento-apprendimento, il loro essere sistema prima che aggregazione di elementi, pensando il processo formativo come processo che si concretizza in una progettazione didattica (Maragliano e Vetecchi, 1977). Questo è infatti il senso più profondo dell'atteggiamento democratico che soggiace al pensiero curricolare, cioè che indaghiamo il fenomeno educativo per migliorare le scuole, l'esperienza degli studenti, per aumentare, con scopi pratici, la conoscenza dell'interazione delle variabili educative. Insomma il curricolo è innanzitutto una teoria che orienta la pratica e trova nella pratica la sua giustificazione, e questo lo fa grazie a due movimenti: 1) uno verso la giustificazione razionale del raggiungimento degli obiettivi (giustificazione della validità delle scelte e delle azioni), cioè verso la struttura del giudizio educativo; 2) e uno verso la giustificazione razionale della scelta degli obiettivi (giustificazione della validità degli obiettivi). È un paradigma che agisce sulle due grandi sfere di criticità del discorso pedagogico, quello della didattica, e quello disciplinare epistemico, che Bernstein pone in forma di domanda: quale azione è valida per trasmettere la conoscenza? E quale conoscenza è valida da trasmettere? (Bernstein, 1975: 71).

### Curricolo e giustificazione delle scelte educative

In merito alla prima giustificazione possiamo prendere a riferimento Baldacci e la sua definizione del passaggio dal momento teoretico a quello pragmatico della pedagogia (Baldacci, 2012: 283-299), in questo quadro risulta possibile interpretare il curri-

colo come un tentativo di provvedere a una giustificazione del nesso teorico-pratico della pedagogia nella sua caratteristica di azione normativa, perché opera una connessione dei vari aspetti della vita educativa in funzione di una finalità che gli conferisce un significato unitario, in modo che abbia al contempo la capacità di descrivere il fenomeno educativo e di guidarlo normativamente. In particolar modo la teoria curricolare cerca di intervenire nel senso di una razionalizzazione della scelta e della giustificabilità del giudizio educativo, soprattutto grazie al ruolo che riserva alla valutazione come momento necessario per apprendere ciò che funziona, o non funziona, nel processo. La giustificazione della scelta educativa infatti pone alcuni problemi, tra tutti il più rilevante è che il giudizio educativo risulta validamente asserito solo quando è pronunciato *ex post* (che si può rendere con *questa scelta educativa ha dato risultati educativi, o non ha dato risultati educativi*) perché valuta i risultati della scelta. Ma esso si opera anche quando si sceglie, compiendo una inferenza induttiva per un determinato stato futuro che si vuole generare nell'apprendente (che si può rendere con *questa scelta è probabilmente educativa, perché dovrebbe consentire di ottenere risultati educativi*).

Solo se si includono questi due momenti del giudizio educativo, *ex post* ed *ex ante*, all'interno dello stesso processo è possibile superare l'intrinseca difficoltà della pedagogia normativa che 1) da un lato esprime un giudizio di tipo diagnostico e induttivo, che attribuisce a dei segnali una valutazione probabilistica di corrispondere a una determinata situazione (che si può rendere ad esempio con *gli studenti sono interessati alla tecnologia e lavorano bene in piccoli gruppi, per affrontare l'impero carolingio quindi organizzerò delle brevi lezioni sulla tecnologia ai tempi di Carlo Magno, seguite da momenti di lettura di testi esplicativi dell'organizzazione sociale, politica ed economica del periodo, sfruttando le tecniche di apprendimento cooperativo, concluderò poi con uno studio di caso e una simulazione in cui ogni gruppo dovrà descrivere le azioni di un personaggio dell'epoca*) e 2) dall'altro uno di tipo osservativo e asseverativo che serve a stabilire un dato di fatto, seppure con tutta la fallibilità che i processi osservativi, misurativi e valutativi comportano e con l'incapacità di trovare i nessi causali a riguardo dello stato di fatto osservato (e che si può rendere ad esempio con *lo studente Tizio ha memorizzato il funzionamento delle ispezioni attuate dai missi dominici, è in grado di comprendere i rapporti di potere feudali e la suddivisione tra conti, vescovi, abati, im-*

peratore e suoi ispettori, mentre non ha comprensione del sistema amministrativo e gestionale delle aziende agricole imperiali).

Questo giudizio permette di capitalizzare i risultati del processo nella forma di dati da utilizzare per migliorarlo, miglioramento necessario soprattutto a motivo del fatto che la fase induttiva è epistemologicamente la più debole e quella maggiormente esposta al fallimento, mentre il giudizio sui fatti, sui risultati dell'azione che era stata selezionata ipoteticamente e induttivamente, rappresenta la possibilità di falsificazione della teoria, per cui se una condizione di falsificazione viene osservata (documentata) nella realtà, allora la teoria è empiricamente falsa (Popper, 1970). La scelta, quindi, se viene corroborata dai risultati osservati è valida (e probabilmente in modo causale), se invece i fatti la sconfiggono, siamo chiamati a intervenire di nuovo, tenendo conto di ciò che abbiamo imparato (il che si può rendere ad esempio con *proporrò di nuovo a Tizio la lettura di alcuni articoli del Capitulare de villis e disegneremo alla lavagna un bozzetto esplicativo della villa carolingia seguendo le descrizioni fatte da Tizio a seguito della lettura*).

Il primo giudizio si espone al fallimento non solo per l'induttività che gli è connaturata ma anche perché richiede la scelta di una azione che si rivolge e si attua nei confronti di un gruppo di persone, che hanno attitudini, interessi e reazioni differenti. Il secondo tipo di giudizio invece si può esprimere solo nei confronti di un individuo, sia perché l'apprendimento è un comportamento individuale, sia perché i risultati di apprendimento non dipendono solo dal fattore insegnamento, ma anche da altri fattori ambientali e personali, per questo il *mastery learning* (Bloom, 1971) è un approccio indispensabile da un punto di vista didattico, e anzi non è possibile pensare un sistema curricolare senza l'attenzione individualizzante che vi ha introdotto il lavoro di Bloom.

Il quale, con la tassonomia degli apprendimenti, agisce all'interno di tutto il modello curricolare perché stabilisce una organizzazione tipologica degli obiettivi a cui corrispondono azioni mirate e specifiche, con un impatto, previo, sulla scelta degli obiettivi e delle risorse per raggiungerli (che si possono rendere ad esempio con *nessun docente pretenderà l'analisi storico-letteraria di un testo prima che gli apprendenti ne abbiano compreso il significato, o anche nessuno proporrà di discutere sul valore estetico di un testo al fine di memorizzarlo*).

Questo impatto previo restringe e ramificata le ipotesi che possono essere prodotte dal giudizio induttivo

per delineare quali risorse sono utili a raggiungere l'obiettivo e quali obiettivi devono essere raggiunti per primi, e rende questo giudizio *ex ante* meno vago e difficile, soprattutto non esclusivamente ipotetico, ma ipotetico solo in parte (generando situazioni che si possono rendere ad esempio con *devo scegliere prima questo tipo di obiettivo e poi per questo tipo di obiettivo posso scegliere tra questa serie di strategie e dispositivi*). La seconda giustificazione dell'approccio curricolare è quella che riguarda la bontà e validità degli obiettivi, poiché in teoria la giustificazione epistemologica del funzionamento conoscitivo del curricolo (conoscere la validità delle proposizioni ipotetiche sulla base dei loro risultati effettivi, e in seguito modifica delle proposizioni erronee) non dice nulla sugli obiettivi, sui fini che il docente, la scuola, l'istituzione si danno. Se quindi il curricolo garantisce l'indipendenza della scuola e del docente dalla società, poiché la valutazione delle proposte educative non è lasciata alla società, che la decreterebbe con l'impiegabilità e il successo lavorativo dell'apprendente, tipico discorso dei sistemi neoliberali in cui il mercato è giudice insindacabile della formazione (Baldacci e Frabboni, 2009), garantisce anche di non lasciare esclusivamente alla scuola la scelta degli obiettivi. Per questo fin da Tyler (1977) ogni riflessione sui diversi elementi del processo di insegnamento e apprendimento li include tutti in un modello che oltre ai quattro momenti strutturali ed operativi delineati sopra (stabilire obiettivi, scegliere azioni che ne favoriscono l'apprendimento, realizzarle, valutarle) si preoccupa di scegliere gli obiettivi sulla base dell'interesse e delle capacità di transfer dello studente, sulla base della consapevolezza dei problemi gestionali e didattici tipici della situazione scolastica, sulla base della ricaduta sociale della formazione, e sulla base della natura epistemica dei contenuti di insegnamento che ha bisogno di un contributo da parte degli esperti disciplinari. Quindi il curricolo è razionalizzazione a garanzia della validità dei risultati del ciclo di progetto del processo di insegnamento-apprendimento, ma è anche una razionalizzazione nel senso che mette in dialogo serrato la scuola con la società e i saperi pedagogici, evitando i rischi di procedere in solitaria, seguendo programmi e idee che non consentono in nessun modo il progresso democratico della società per mezzo dell'istruzione e dell'educazione. Per questo gli obiettivi non scaturiscono dalla volontà del singolo docente, ma devono essere partoriti da un lavoro complesso e articolato, in cui sono coinvolti più enti e più professionisti, il docente certo, ma anche il cosiddetto *middle-management*, la

dirigenza ministeriale, la società civile, oltre che dagli esperti disciplinari, elemento quest'ultimo che è presente già in Tyler e consente di saldare la teoria curricolare con la riflessione sulla trasposizione didattica (Chevallard, 1985).

Insomma la teoria del curricolo se è considerata come tentativo, sul piano epistemico, del fondamento della pedagogia come di una scienza umana pratica, nel senso aristotelico dell'espressione, di una scienza che compie azioni sugli uomini per produrre il loro governo per il loro bene (insieme a etica e politica), è innanzitutto una organizzazione dei tre momenti di *content, coherence, and control* dell'educazione, come li definiscono Wood e Edges (2016), ma in un senso che è pratico e progettuale, e anche teoretico ed epistemico verso l'interno, e poi in un senso politico ed epistemico anche verso l'esterno. Per capire meglio, ad esempio: il contenuto è aperto verso il proprio interno alla tassonomia e alle richieste della struttura del sapere, verso l'esterno ai bisogni sociali e ai gruppi disciplinari di esperti (*le savoir des spécialistes du domaine disciplinaire*); la coerenza delle scelte è aperta all'interno rispetto al rapporto tra contenuto, tassonomia cognitiva, dispositivi didattici ed organizzativi, ma anche rispetto agli interessi e alle attitudini degli studenti, ed è aperta verso l'esterno alle richieste sociali; il controllo è aperto verso l'interno a favore del raggiungimento degli obiettivi, verso l'esterno per includere esperti e società nella definizione della qualità e della valutazione del processo.

In questo processo il ruolo della documentazione è legato a doppio filo alla funzione di controllo, valutativa. Il documento è evidentemente una raccolta di dati per provare o testimoniare un fatto (Briet, 1951) in modo che la conoscenza sia fissata su un supporto materiale suscettibile di essere impiegato per la consultazione, al fine di ricordare, provare, studiare ed analizzare l'evento a cui il documento rimanda. Nella teoria curricolare quindi la documentazione può essere inserita nella fase della valutazione, sotto forma di produzione di un dato che è stato rilevato e che si può utilizzare per migliorare il processo. Tuttavia più che di documenti da consultare in futuro (e su cui studiare, approfondire, ritornare con il pensiero per far rivivere il passato, tutti scopi tradizionali della documentazione) nella teoria curricolare c'è bisogno di evidenze che consentano di intervenire per migliorare insegnamenti e apprendimenti, non tanto di documenti che tolgano l'evento dall'oblio a cui è destinato, quanto di evidenze che permettano di agire per migliorare le prestazioni.

*Documentum* è parola che deriva da *docere*, insegnare, informare, provare qualcosa, quindi il documento è la prova, l'insegnamento, il modello, l'ammontamento (Lewis e Short, 1891), ciò da tenere in considerazione per imparare come stanno le cose e da utilizzare per conformarsi all'azione utile per raggiungere uno scopo. Se il *monumentum* genera la memoria di un fatto, il *documentum* genera la prova e l'insegnamento in merito a un comportamento.

Quello della documentazione nella teoria curricolare sembra essere un ruolo conforme all'etimologia della parola, perché documentare è produzione di prove, collocata all'interno del quarto momento del modello curricolare, quello della valutazione appunto. Questo ruolo lo può avere anche nell'infanzia, e lo vedremo specialmente in Malaguzzi, perché assistiamo anche in quel caso a una valutazione dei dati documentati per modificare e guidare la condotta del docente e dell'apprendente, ma non tanto per valutare cosa si è imparato dopo il primo segmento formativo, per poi individualizzare il secondo segmento di formazione, quanto per condurre l'azione didattica mentre viene svolta, al punto che i suggerimenti cognitivi (*cognitive tips*) che in Bloom devono accompagnare la condotta di *feedback* del docente nella fase di recupero (secondo segmento formativo), in Malaguzzi vengono inclusi nella fase di azione, nel secondo momento della tradizionale distinzione in quattro del modello lineare del curricolo vista sopra.

## DOCUMENTARE IL LAVORO EDUCATIVO NELL'INFANZIA E MISURARNE LA QUALITÀ

Se la documentazione nel contesto di applicazione di una teoria curricolare non trova soverchio spazio, nei contesti di educazione infantile al contrario vede una applicazione frequentissima, proprio perché il modello curricolare è differente, e la misurazione degli obiettivi non vi ha, e non potrebbe avervi, lo stesso posto. Ipoteticamente una documentazione che consentisse di fare analisi e si potesse utilizzare per modificare dei comportamenti dei docenti o l'ambiente educativo, o addirittura degli elementi strutturali, potrebbe essere considerata a tutti gli effetti un elemento significativo all'interno di una teoria curricolare, anche se ne modifica sensibilmente il modello, sostituendo la valutazione degli obiettivi (che si basa essenzialmente sulla rilevazione delle condotte degli apprendenti) con la valutazione delle pratiche docenti, dei processi educativi, e dell'ambiente educativo.

## Un modello incentrato sullo sviluppo

Il modello del curricolo in contesti scolastici, infatti, pone al centro (all'inizio) l'obiettivo di apprendimento e deve stabilire quale azione del docente ne favorirà l'acquisizione, e quindi la documentazione e la misurazione serviranno alla valutazione del raggiungimento degli obiettivi di ciascuno studente, per riprogettare delle azioni didattiche efficaci. Il modello del curricolo infantile invece è strutturalmente incentrato sullo sviluppo dei bambini, non sui loro apprendimenti, e quindi propone al docente di selezionare azioni didattiche considerate valide per favorire lo sviluppo generale infantile (solitamente su tre aree principali: cognitiva, emotiva-affettiva-relazionale, motoria e fisica). Si rinuncia a mettere a fondamento della didattica l'azione istruttiva diretta a insegnare alcune abilità o conoscenze per mezzo di strategie, dispositivi, mediatori che sono impiegati nei contesti scolastici (e non a caso in molti contesti culturali la scuola infantile è chiamata *pre-scuola* e anche in Italia si è chiamata in passato *scuola di grado preparatorio*).

I motivi per cui il curricolo infantile si preoccupa di darsi come obiettivo non l'apprendimento ma la creazione di condizioni ambientali che favoriscano lo sviluppo dei bambini deriva da tre diverse cause: 1) l'affermarsi di una psicologia dello sviluppo piagetiana e vygotskiana che funge da base teorica postulando che i bambini costruiscono i propri concetti attraverso un attivo coinvolgimento motorio e cognitivo, interagendo con l'ambiente attraverso il gioco e l'esplorazione (Piaget, 1962), in un modo che vede prevalere l'importanza dell'azione diretta del bambino sulla trasmissione da parte dell'adulto per mezzo di codici linguistici o simbolici. I bambini devono fare ed interagire per poter capire, sotto la guida attenta di un esperto che ne favorisce con la propria guida le capacità riflessive e cognitive, e quindi l'apprendimento del bambino (Vygotsky, 1978); 2) una consapevolezza biologica e pedagogica derivata dalla scuola attiva, che riconosce nel bambino un essere capace di concentrazione e attenzione sull'azione autonoma, interessata, motivata intrinsecamente (quindi un'azione che non è necessariamente ludica, ma è certamente spontanea), più che nella partecipazione ad attività passivizzanti, sia incentrate sull'ascolto che sulla realizzazione di esercizi e compiti eterodiretti. Questa tradizione attivista oggi è affiancata dagli studi neuroscientifici che si occupano di pensare l'adeguatezza di un'azione didattica nell'infanzia a partire dalla capacità del bambino di esercitare le funzioni esecutive (Doucet et Al., 2015). Mentre in psicologia si è

insistito sulle condizioni che favoriscono l'apprendimento, si pensi a Gagné (1970) che rileva come attenzione, motivazione e sviluppo (ovvero abilità rispetto al compito) siano necessari per garantire ogni tipo di apprendimento; 3) una consapevolezza che il gruppo classe della scuola dell'infanzia o del nido non ha quella minima omogeneità attitudinale e di sviluppo, né esiste la *ratio* adulto-bambino adeguata a generarla organizzando piccoli gruppi omogenei, che consente di avere una pratica didattica impostata sul raggiungimento di obiettivi d'apprendimento comuni. Quest'ultima causa ha portato molte scuole infantili ad essere improntate, in tutto il mondo, su un modello curricolare che si può definire, prendendo a prestito la definizione anglosassone di PBL (*play-based learning*), incentrato sul gioco infantile guidato dagli adulti verso il raggiungimento di obiettivi di sviluppo in un ambiente ricco di stimoli culturali. Quindi il curriculum infantile è incentrato sul gioco e sulla libertà e sulla azione indiretta grazie alla preparazione dell'ambiente (il che accomuna fortemente Malaguzzi alla Montessori), lo dimostra l'infinita bibliografia sul *play-based learning* e sulla *play-based preschool*, insomma l'infanzia è scolasticamente il periodo dell'imparare attraverso il gioco, libero e guidato, in ambienti preparati per favorire apprendimenti significativi in aree a dominio cognitivo-intellettuale, fisico-motorio, emotivo-sociale. Pensare l'apprendimento infantile e le sue lande scolastiche senza il gioco è impossibile, come dimostra molta letteratura che mette anche in evidenza l'importanza di organizzare i contesti scolastici assecondando il principio del gioco infantile (Trawick-Smith, 2009; Loizou e Trawick-Smith, 2020), anche se oggi in tutto il mondo si insiste molto sulla necessità, anche per colpa del *Global Education Reform Movement*, di rendere più istruttiva in maniera tradizionale la scuola dell'infanzia con programmi per insegnare a scrivere e a leggere, i rudimenti della matematica e del calcolo, ecc.

Rimane evidente, comunque, che il modello curricolare più significativo (che fa tesoro delle tre considerazioni sullo sviluppo psicologico infantile, sul riconoscimento attivista delle sue capacità di ingaggio, e sulle condizioni eterogenee del gruppo di bambini) è basato sul gioco e sull'esplorazione del bambino. Gioco ed esplorazione su oggetti interessanti per il suo grado di sviluppo, incentrato sul bambino (*child-centered*) nel senso che si concentra sullo sviluppo, gli interessi e le capacità dei bambini facendo proposte di esperienze di apprendimento curricularmente fondate, in cui i bambini possono imparare mentre giocano,

esplorano, fanno ipotesi, scelgono liberamente come impiegare gli oggetti, con chi portare avanti l'attività e per quanto, con uno spettro di ipotesi che vanno dal gioco libero al gioco di regole in cui si impiegano abilità e conoscenze scolastiche (Pyle e Danniels, 2017; Walsh et Al., 2010).

Il cambio di paradigma tra curriculum scolastico (per i grandi) e curriculum infantile (per i piccoli), è chiaro: qui si progettano e si programmano ambienti di 1) gioco libero; 2) gioco-guidato; 3) gioco-strutturato; e 4) laboratori in cui lavorare, esplorare, creare su un tema. Questo progetto si può documentare, misurare e valutare e si può ripensare, riprogettare, non come propone il *mastery learning* o qualsiasi altra ipotesi curricolare, ma dando per scontato il nesso di correlazione tra un determinato tipo di programmazione e i risultati che procura nei bambini. Il che si può esprimere ad esempio con *se organizzi un ambiente ricco di materiali educativi che stimolano il pensiero spaziale e matematico (tipo puzzle, costruzioni, materiali montessoriani, froebeliani, regoli, ecc.) e metti in atto azioni che spingono i bambini a utilizzarlo vantaggiosamente, allora sei un docente/nido/scuola dell'infanzia/servizio di qualità, perché i bambini che sviluppano pensiero spaziale e matematico avranno più probabilità di...* e qui ci sono due esiti diversi il primo di destra e il secondo di sinistra: 1) *probabilità di successo scolastico*; 2) *emanciparsi, e diventare cittadini ed eguali*.

La catena logica è in realtà molto lunga, e parte dal fondo dell'asserzione: i bambini vanno bene in matematica alle scuole primarie se hanno prima sviluppato qualche tipo di abilità o conoscenza di base nell'area di sviluppo corrispondente, quindi devo fare di tutto per favorire nei bambini questo tipo di abilità (Vogt et Al., 2018), ma non potendo ricorrere agli strumenti e ai dispositivi tipici dell'istruzione scolastica per far acquisire questo tipo di apprendimento, mi rivolgerò innanzitutto verso l'ambiente, e affiancherò all'ambiente ricco di stimoli per le abilità logico-matematiche, una serie di attività individualizzate o di piccolo gruppo (creando quella omogeneità di provenienza che manca al gruppo classe nel suo intero) per presentare ai bambini concetti, materiali, idee, racconti, ecc. Risulta evidente che nella catena logica si può valutare solo ed esclusivamente il nesso *i bambini imparano meglio la matematica se hanno competenze spaziali, abilità manipolative, capacità di rappresentare la traslazione o l'ingrandimento di un oggetto, il riconoscimento di categorie di oggetti simili per forma, ecc.* possiamo anche stabilire che questi

sono obiettivi, e a quel punto si apre il nodo della didattica infantile: come si fa a favorire questo tipo di apprendimenti in un gruppo eterogeneo per sviluppo, attenzione e motivazione rispetto alle attività e ai materiali che favoriscono l'apprendimento delle competenze spaziali? Non le azioni della didattica ordinaria e istruttiva della scuola primaria, quindi quali?

### **La qualità come bussola del curriculum infantile?**

In molte tradizioni educative, come ad esempio in quella finnica, e scandinava in generale, si tende a considerare negativamente la presenza di atti di misurazione dell'apprendimento alla scuola dell'infanzia, proprio perché si considera una pratica correlata alle lezioni formali e alla *"school-type education"* che non sono ricomprese nella definizione di buone esperienze infantili (Wagner, 2006). Alcuni autori (Alasuutari et Al., 2014) affermano che la misurazione degli apprendimenti non può far parte del sistema d'educazione infantile nordico e mettono in guardia dall'adozione di pratiche orientate a una concezione amministrativa della documentazione e della misurazione per favorire invece un approccio che testimoni la qualità dei servizi e del lavoro educativo.

L'appello alla qualità è infatti il discorso tipico della giustificazione del curriculum infantile. Ci chiedevamo prima, quali azioni favoriscono gli apprendimenti, se non sono quelle di tipo scolastico (*"school-type"*)? Questa domanda in realtà viene evasa, e si preferisce ricorrere al concetto di qualità. Quali condizioni, se implementate, consentono alla scuola infantile di essere di qualità (e quindi, per definizione, di favorire lo sviluppo infantile)? Non quali azioni favoriscono gli apprendimenti, ma quali condizioni (tra cui rientrano le azioni didattiche e altri fattori di processo, ma anche condizioni strutturali) favoriscono il raggiungimento di obiettivi generali di sviluppo.

Qualità e implementazione della qualità sono termini e idee che prima di allignare nel discorso pedagogico trovano il loro impiego nel mondo del controllo della produzione industriale, all'interno del processo di produzione, per diminuire ed eliminare dal prodotto difetti, scarti, ingombri, costi, malfunzionamenti, aumentando il profitto e la soddisfazione del cliente (Juran e Blanton Godfrey, 1999). Che fosse necessario ripensare il concetto di qualità rispetto a come si è presentato alle sue origini è evidente, giacché il processo educativo non ha prodotti che siano paragonabili a quelli industriali, né è possibile paragonare i due processi, e non esistono consumatori di

prodotto ma cittadini portatori di diritti d'istruzione, cura, apprendimento, benessere e sviluppo, tuttavia il concetto di qualità è sempre più associato a quello di educazione e ormai da molti decenni si cerca di misurare e documentare la qualità in educazione, anche se voci autorevoli hanno posto e pongono ancora il problema della sua stessa definizione in ambito educativo (Dahlberg et. Al, 1999; Dahlberg e Moss, 2008).

Per il fatto che si associa sempre più spesso l'idea di qualità a quella di educazione basti pensare che il quarto dei diciassette obiettivi di sviluppo sostenibile dell'ONU chiede di assicurare ai bambini un accesso ai cosiddetti servizi ECEC (*early childhood education and care*) di qualità (ONU, 2015: 17), e che un altro organismo sovranazionale non elettivo (l'OCSE) aveva introdotto il concetto nel presentare le proprie considerazioni sull'indirizzo globale per l'educazione infantile (Bennett e Tayler, 2006). Da un punto di vista teorico per qualità educativa si intende, come dicevamo poco sopra, un insieme di condizioni che sono associate dagli studi al raggiungimento di determinati obiettivi di sviluppo infantile. Le definizioni di qualità includono solitamente quattro dimensioni: 1) presenza di elementi strutturali (programmatico-curricolari, legislativi, organizzativi, amministrativi, giuslavorativi, di accesso, di *ratio* adulto-bambino, ecc.); 2) presenza di elementi ambientali (arredi, materiali, spazi, ecc.); 3) determinate caratteristiche dell'interazione adulto-bambino; 4) capacità di ottenere un alto punteggio in una misurazione di diversi indicatori di qualità (*Quality rating and improvement systems*, QRIS) (Pianta et Al., 2016).

Tuttavia il nesso tra dimensioni qualitative e effettiva qualità del servizio è quantomeno discutibile per due ordini di motivi: i criteri e gli indicatori di qualità sono costrutti culturali e cambiano da un contesto ad un altro (Tobin, 2005), e inoltre gli studi dimostrano che alcuni indicatori considerati di qualità in realtà non incidono a sufficienza per poterne affermare l'utilità, si pensi ad esempio al titolo di studio e alla qualificazione professionale del docente, che in ogni tipo di indagine o prescrizione qualitativa sono considerati un elemento strutturale che favorisce la qualità del servizio e che invece non è dimostrato esserlo in alcun modo (Pianta et Al., 2009). Oppure, su un piano diverso, il fatto che l'asserzione che l'attività fisica moderata e significativa favorisce migliori performance nelle funzioni esecutive, non è confermata dalle ricerche (Willoughby et Al. 2018), mentre altri studi dimostrano, contraddittoriamente, che i bambini presentano maggiore attenzione (una delle princi-

pali funzioni esecutive) durante le attività educative dopo un'ora di gioco all'esterno, grazie alla possibilità di essersi esercitati in una attività fisica (Koepp et Al., 2022).

Dunque il costrutto di qualità educativa è per lo meno problematico, visto che tutti gli strumenti di misurazione della qualità (scale, ecc.) sono costruiti da esperti a partire dalla presunzione che sappiamo quali comportamenti sono adeguati per ottenere risultati di sviluppo. Definire gli indicatori di qualità però non è così semplice e un ampio margine di errore è sempre presente, per questo pensare che esistano correlazioni obbligate tra indicatori ed effettiva qualità educativa è ingenuo. Si consideri ad esempio che voci autorevoli (Heckmann et Al., 2013) affermano che è difficile comprendere quali meccanismi educativi producono i risultati positivi che le scuole di qualità fanno raggiungere ai bambini che partono da posizioni sociali di svantaggio. Mentre Peisner-Feinberg (Peisner-Feinberg et Al., 2001) afferma che l'educazione di qualità ha effetti positivi sugli apprendimenti di tipo cognitivo e non cognitivo, la carriera scolastica e le abilità relazionali dei bambini che hanno frequentato scuole di qualità, ma definisce la qualità semplicemente sulla base del punteggio ottenuto nella misurazione con le principali scale di valutazione educativa americane: ECERS, CIS, UCLA Early Childhood Observation Form, AIS. Tuttavia, se il nesso tra le conoscenze degli esperti e gli indicatori di qualità dell'azione non è garantito, come accennato sopra, l'idea che gli studi sulla scuola di qualità misurino la qualità rimane piuttosto una dichiarazione circolare, priva di contenuto reale. Quindi le affermazioni in cui si dichiara che gli elementi strutturali e procedurali che consentono all'educazione infantile di essere considerata di qualità possono essere misurati usando scale che sono strumenti validi, affidabili e internazionalmente riconosciuti (Kingston e Siraj, 2017), devono almeno essere discusse e vagliate criticamente, indicatore per indicatore, sulla scorta delle criticità che emergono da una analisi della letteratura disponibile.

Che ruolo ha la documentazione, dunque, in una scuola dell'infanzia che può avere un programma culturale e una attenzione alla dimensione cognitiva, ai linguaggi, alla socialità, alle funzioni esecutive, che tuttavia sceglie di definirsi in base al costrutto di "qualità"? La documentazione in questo caso può avere quattro scopi: 1) quello valutativo dell'aderenza alla qualità definita da esperti e tradotta in indicatori che sono correlati (in alcuni casi in maniera presunta) ad

una idea di servizio buono, che ottiene risultati positivi in merito allo sviluppo infantile, e che è misurabile con scale. Il riferimento pedagogico più avanzato in questo caso è quello dell'*educational evaluation* (già ricordato all'inizio); 2) quello di consentire la riflessività del docente e indirettamente l'analisi delle proprie azioni e la loro modifica; 3) quello di comunicare all'esterno la qualità e di rafforzare la rappresentazione identitaria di chi comunica; 4) quello didattico, che trasforma i documenti di alcune azioni educative o di alcune azioni infantili in mediatori didattici che favoriscono gli apprendimenti infantili.

Tralasciando il primo scopo che afferisce maggiormente al tema della valutazione piuttosto che a quello della documentazione (anche se in molti casi per poter avviare il processo di valutazione sono richieste azioni di documentazione), affronteremo gli altri.

## DOCUMENTARE PER LA PROFESSIONE DOCENTE

Molti pedagogisti hanno insistito nel promuovere la documentazione alla scuola infantile e al nido principalmente per favorire l'azione riflessiva della maestra e dell'educatrice, che non può prescindere dalla dimensione di registrazione del proprio operato, soprattutto con mezzi descrittivi, di scrittura diaristica, per elaborarne le criticità e giungere a considerare le proprie esperienze vissute nel corso del tempo come oggetti di indagine, per trasformarli in un processo di miglioramento del proprio profilo professionale (Sposetti e Szpunar, 2018). Anche in passato si è sempre spinto molto sulla documentazione di tipo diaristico, e il diario dell'educatrice e della maestra erano diventati un topos documentario ricorrente nell'armamentario del docente (Fortunati, 1991; Piretti e Leonetti, 2006; Tognetti, 1991).

Ciò che risulta interessante da un punto di vista di formazione del docente, sostiene efficacemente Mortari (1998: 29) è che la scrittura avente per oggetto la propria esperienza consente di costruire un luogo da cui osservare i vissuti con minore coinvolgimento emotivo, occupando una posizione ritirata rispetto alla scena, per osservarla da lontano. Proprio questa condizione del guardare a distanza consente di osservare cosa succede dentro la scena, grazie a un "tempo quieto della riflessione, quel tempo che è dono dello scrivere". Scrivere per allontanarsi e analizzare, valutare il proprio operato, è una pratica certamente qualitativa, non focalizzata sull'idea di misurazione e

quindi non curricolare, ma idiografica, tuttavia è valida se consente all'educatrice e alla maestra di lavorare sul proprio operato in maniera riflessiva, all'interno di un contesto di crescita e formazione continua (Canevaro et Al. 2000).

Il riferimento teorico più forte in tal senso è rintracciato d'abitudine in Schön (1987) che ha dato forma a una vera e propria teoria epistemologica della pratica, e che ha cercato di allontanarsi dalla mitologia della presunta razionalità delle scelte del professionista (Newman, 1999) portandolo a considerare i professionisti come individui che possiedono conoscenze implicite che si manifestano in azioni di cui essi non saprebbero descrivere in maniera esplicita le cause (*knowing in action*), perché la teoria con cui le spiegano è un tentativo di razionalizzare il loro comportamento che non corrisponde alla teoria che usano realmente (*theory in use*) (Argyris, 1991). L'unico modo per imparare a superare i problemi professionali e imparare dalle proprie difficoltà a svolgere un compito è scoprire la propria *theory in use* e criticarla (Argyris e Schön, 1974). La documentazione in questo quadro epistemologico consente di registrare alcuni dati delle fasi di *knowing in action* per poterli impiegare in una fase di *reflection on action*. Negli anni i riferimenti teorici e i modelli operativi si sono moltiplicati ma sempre rimanendo nell'ipotesi che a un momento descrittivo (raccolta di dati, documentazione), ne seguono altri due, uno teoretico (riflessivo), e uno pratico (orientato all'azione) (Rolfe et Al. 2001; Jasper, 2013). In questo senso la documentazione riesce a inserirsi come primo passaggio di un momento di decentramento dell'educatrice e della maestra rispetto all'esperienza, al fine di poterla valutare per modificare le proprie intenzioni e le proprie azioni. Senza entrare nella ridda filosofica di opzioni possibili in merito alla ragione pratica, se guidi le passioni o se ne faccia ancella (Wallace, 2020), prendiamo una posizione mediana e prudente, è possibile che alcuni processi riflessivi in contesti sociali e professionali che cercano il miglioramento siano efficaci e portino a modificare le intenzioni e le azioni dei professionisti coinvolti. Evidentemente un problema di base per tutta la ragione pratica è nel conflitto tra stati cognitivi e stati emotivi e motivazionali-desiderativi. *L'akrasia* aristotelica, si ripresenta anche in ogni scuola e nido, poiché potremmo scoprire quali buone azioni sono necessarie a migliorarci e tuttavia non modificare le nostre azioni presenti (o più probabilmente farlo per qualche giorno e poi tornare al passato, come si fa quando ci si mette a dieta o si cerca di smettere di

fumare). Tuttavia la dimensione sistemico-relazione data dal gruppo di lavoro in cui si trovano ad operare i docenti di scuola dell'infanzia e di nido (al contrario, tendenzialmente, del docente disciplinare) li aiuta a modificare più facilmente i propri comportamenti, come dimostrano alcune ricerche. Ad esempio il benessere delle educatrici del nido, e in special modo il senso di appartenenza, l'autoefficacia e il potere di agire (*agency*), sono migliorati grazie all'adozione di una pratica riflessiva che si articolava in quattro fasi, una di tematizzazione (scelta di una pratica educativa significativa e critica, da documentare e su cui riflettere), una di documentazione della pratica per mezzo della redazione di un rapporto scritto, una di riflessione di gruppo a partire dal testo dei documenti, e una di riprogettazione delle azioni educative (Cigala et Al., 2019). Oltre, però, alla validità delle pratiche di documentazione al fine di agire una strategia riflessiva che permette al docente di apprendere e migliorarsi, la documentazione assolve a un altro compito fondamentale, che è comunicativo e identitario al contempo, come si evince da una analisi della produzione della letteratura grigia. Moltissimi testi realizzati dai gestori dei nidi (consorzi, cooperative, comuni, ecc.) sono presentazioni documentarie delle attività svolte, utili principalmente per presentare il servizio, la sua filosofia, l'approccio pedagogico, le pratiche, a tutti i portatori di interesse (genitori, comuni, docenti, associazioni di settore), con lo scopo evidente di narrare la struttura organizzativa, educativa e identitaria del servizio, ad esempio si vedano Borghi e Tobruk (2014). Lo scopo di raccontare, narrare, comunicare la propria identità a un pubblico più ampio di quello direttamente coinvolto nella vita del nido o della scuola, procede parallelamente alla volontà di vedersi riconosciuti, di essere visibili, di lottare per un riconoscimento di *status*, di professionalità, per emergere dal fondo indistinto del lavoro sociale, assistenziale, di cura, che nella percezione dell'uomo della strada (confermata dall'entità dei salari dei docenti) può essere svolto da chiunque senza richiedere particolari competenze. Spesso le educatrici e le maestre sono lavoratrici il cui *status* socioeconomico è basso, perché si vedono riconosciuta poca onorabilità, poco prestigio, poco guadagno, scarsissimo potere, nessuna proprietà dei mezzi di produzione e dei locali adibiti alle mansioni lavorative.

Alcuni autori (Liu e Grusky, 2018) hanno evidenziato come alla base di questo posizionamento socioeconomico ci sia il fatto che i cambiamenti sociali sono spesso di semplice natura istituzionale e

non riguardano le competenze richieste per svolgere il compito lavorativo, ad esempio quando le donne entravano nel mercato del lavoro si andavano di pari passo trasformando molti tipi di lavoro domestico in lavori a mercato, senza una percezione di un cambio o un aumento delle competenze richieste per svolgere la mansione. D'altronde che la classe sociale, lo *status* socioeconomico e il classismo siano implicati in molti casi che riguardano le professioni d'aiuto e di insegnamento, è dimostrato ampiamente (Liu, 2002, 2006; Liu e Ali, 2005), al punto che la composizione della base sociale di reclutamento nei diversi percorsi di studio ne è influenzata, e studenti con una condizione familiare segnata da posizionamento sociale basso tendono a scegliere studi che conducono a carriere meno remunerate (Csók, 2019: 113). Per questo la documentazione, l'apertura di centri di documentazione, le mostre dei documenti e dei prodotti dei bambini, consentono non solo di registrare, analizzare, valutare, formarsi, ma anche di diventare visibili, mostrare la propria competenza professionale, cercare di avere più riconoscimenti e superare la perifericità del proprio *status*. Sappiamo anche però che nonostante la documentazione sia di fondamentale importanza per la manutenzione delle competenze professionali del docente, perché attiva la sua capacità riflessiva e consente di comunicare il proprio lavoro e migliorare la propria rappresentazione identitaria, è tuttavia "faticoso per il singolo insegnante e per il gruppo docente, chiamati soprattutto a "fare" nella quotidianità, trovare il tempo di costruire, sostenere, incrementare un atteggiamento riflessivo, [...] di una cultura dell'osservazione, di una cultura della documentazione, di una cultura della valutazione e certo della propria identificazione e motivazione professionale" (Ferrari, 2013: 112). Per fare ciò serve un impegno politico fattivo da parte dei governi, il che è consigliato anche dalla Commissione Europea (2018: 9), mettendo in opera azioni che aumentino il tempo e le risorse da dedicare a questa pratica.

### **Uso didattico della documentazione**

Se l'uso tradizionale del dato raccolto in un approccio curricolare è didattico, cioè serve per migliorare le prestazioni formative per raggiungere la padronanza degli obiettivi d'apprendimento (*mastery*), risultando, come dice la Briet (1951) in una tecnica del lavoro intellettuale, un uso didattico è possibile anche in un contesto infantile in cui il modello curricolare prevalente è quello del *play-based learning*, e ciò principalmente grazie all'esperienza avviata a Reggio Emi-

lia da Malaguzzi.

Reggio Emilia è spesso associata a un uso comunicativo della documentazione, con l'impiego del documento all'interno di una strategia narrativa, ma in realtà la finalità didattica della documentazione è prevalente e pedagogicamente più saliente. Difatti il motto "*rendere visibile l'apprendimento*", fa capire che si vuole documentare qualcosa di difficile da vedere (come fa ogni documento prodotto per analizzare qualche tema degno di essere studiato) e che lo si vuole mettere a disposizione di un pubblico, ma se questa è un'azione di tipo comunicativo quando il pubblico è esterno al processo educativo, essa è anche un'azione di tipo didattico quando il dato viene messo a disposizione di un pubblico interno (docenti e bambini). L'aggettivo "*visibile*" vuole intendere che il processo d'apprendimento non è manifesto e ha natura complessa, e che quindi richiede uno sforzo di analisi, svelamento, dispiegamento da parte del docente, con la produzione di una serie variata di documenti: registrazioni audio e video, foto, trascrizioni di dialoghi, mostre di prodotti dell'attività infantile, scrittura di resoconti di attività educativa, pubblicazione di progetti educativi.

Questa mole di documenti può essere impiegata, come detto poco sopra, verso tre differenti destinatari: i bambini, i docenti, la comunità allargata. Il lavoro di Malaguzzi e di tutte le sue collaboratrici ha avuto un ampio impatto verso tutti i destinatari, perché ha consentito di utilizzare la pratica documentativa per comunicare il proprio operato a pubblici ampi e anche molto lontani dalla scuola, ha avuto impatti positivi sulla professionalità e l'identità delle maestre grazie all'innesco di atteggiamenti di riflessione critica sulle pratiche professionali e la comunicazione verso l'esterno dei risultati ottenuti con i bambini, ma soprattutto possiede il suo maggior pregio nella apertura di un nuovo sentiero didattico verso e con i bambini. Questi impatti che coinvolgono docenti e bambini sono i più importanti, perché consentono di attivare capacità di miglioramento e retroazione didattica da parte del docente, e permettono al bambino di impiegare mediatori didattici che favoriscono i processi di memoria, di comprensione e di applicazione, oltre alla tanto celebrata capacità sintetica e creativa. Tuttavia anche osservatori attenti come Formosinho e Peters (2019) trascurano di sottolinearlo con la dovuta chiarezza, perché ricordano che il lascito malaguzziano in merito alla documentazione è dirimente per la riflessività del docente, ma non insistono sull'aspetto didattico, accentuando invece il suo fondamentale

contributo alla comprensione dello sviluppo infantile, alla promozione dei diritti infantili, del monitoraggio di ciò che avviene in classe, per la comprensione del progresso cognitivo del bambino, per la creazione di una comunità democratica di docenti.

Manca in questo caso una affermazione irrevocabile sull'importanza didattica che ha l'uso della documentazione a Reggio, e che può essere esemplificata con l'affermazione, *rendere visibile l'apprendimento per mezzo di documenti visivi, narrativi e artefatti, serve ai bambini per riflettere su quello che stanno facendo oggi alla luce di ciò che hanno già fatto, serve a iterare dei percorsi cognitivi, a ricordare il passato per memorizzare, a tentare nuove strade, a riflettere assieme all'adulto sulla destinazione cognitiva e culturale dell'esperienza educativa.*

Giustamente Katz (1993: 63) cita Malaguzzi il quale riferendosi alla documentazione dice che i bambini grazie ad essa riescono a contemplare il significato del loro lavoro e diventano sempre più curiosi, interessati e fiduciosi delle proprie potenzialità.

Se invece volessimo illustrare il funzionamento didattico della documentazione a *parte docentis* potremmo impiegare l'espressione, *grazie alla documentazione le maestre e le educatrici rendono visibile anche a sé stesse il percorso svolto finora e ricordano dove sono arrivati i bambini, da dove devono ripartire per indirizzarli verso gli apprendimenti non ancora conseguiti, perché i documenti impiegati così non sono un mero archivio da tenere fuori dalla relazione educativa, ma impiegati durante la relazione educativa, costituiscono una mappa che mostra la porzione di territorio che il bambino ha già esplorato, consentendo all'adulto di guidare l'esplorazione della restante parte del territorio culturale di importanza curricolare.*

Qui riprendiamo la celebre metafora di Dewey (1902): per il bambino è fondamentale esplorare il terreno per averne una conoscenza diretta, ma l'adulto che ha a disposizione la mappa generale del territorio, guida l'esplorazione individuale infantile, di tipo psicologico, sulla base dei riferimenti curricolari stabiliti da un punto di vista del sapere. In questo approccio didattico malaguzziano riscontriamo una ascendenza de bartolomeisiana (De Bartolomeis, 1968), perché anziché indulgere sulle definizioni del bambino dedito al gioco e alla fantasia, si riconosce che il lavoro è una forma altrettanto fondamentale dell'attività infantile, e si recepisce pienamente il suo invito a creare laboratori dove i bambini sperimentino, facciano ipotesi, creino, seguiti da un adulto che li guida senza fretta e senza frustrare l'istinto ludico, creativo, curio-

so, ma anzi conducendolo verso apprendimenti forti e duraturi, anche di tipo culturale e linguistico, facendogli acquisire codici e chiavi di lettura intellettuali della realtà. Questo lavoro però è di lunga durata, non si realizza con l'attività di un giorno, né si può pensare sotto la forma dell'unità didattica, deve essere necessariamente pensato in un laboratorio che tematizza un argomento e lo esplora per molto tempo, dando spazio sia a quel raggio cognitivo medio che ha il bambino e di cui parla Frabboni (1987) che all'interdisciplinarietà, all'intersezione di competenze monodimensionali (i linguaggi specifici), metadimensionali (le facoltà cognitive superiori nella tassonomia di Bloom) e fantadimensionali (l'euristica, l'estetica e la creatività), e che abitano, come obiettivi, tutte le contrade scolastiche della scuola a nuovo indirizzo. Proprio la documentazione interviene come strumento dell'isteresi (Ferraris, 2021), necessario a mantenere la barra dritta in una navigazione tanto impegnativa, agendo come dispositivo che ravviva la memoria, l'interesse, l'attenzione e la creatività infantile a distanza di tempo, e al contempo consente all'adulto di tenere sotto controllo lo stato di fatto del percorso, avendo dati certi a disposizione per orientare la propria azione didattica attuale. Si intende questo quando si afferma che questa documentazione non serve solo a documentare l'apprendimento, ma diventa una parte dell'apprendimento stesso (Dahlberg et Al., 1999). Anche Katz e Chard (1996) lo affermano quando dicono che a Reggio lo scopo principale della documentazione è consentire al docente di progettare e valutare gli apprendimenti assieme ai bambini. Spesso però si è recepita la novità malaguzziana in maniera riduttiva, ad esempio nelle *Indicazioni nazionali del curriculum*, in cui troviamo questa espressione: "la pratica della documentazione va intesa come processo che produce tracce, memoria e riflessione, negli adulti e nei bambini, rendendo visibili le modalità e i percorsi di formazione e permettendo di apprezzare i progressi dell'apprendimento individuale e di gruppo".

Ma in questo palese richiamo dell'apporto malaguzziano c'è anche una decisa incomprensione del suo lascito, o almeno una riduzione che porta a una parziale perdita di significato, visto che la funzione più importante della documentazione non è rendere visibile l'apprendimento per apprezzare i progressi dei bambini, ma utilizzare questo dato per sostenere la didattica laboratoriale, che, incentrata com'è su temi, linguaggi, codici, che richiedono uno sforzo cognitivo continuo nel tempo da parte del bambino, ha bisogno di mediatori didattici prodotti dai bam-

bini stessi durante il percorso che rafforzino la memoria e altre funzioni cognitive a distanza di tempo. La funzione più importante è didattica, il materiale documentale serve a tutti gli effetti come risorsa di rafforzamento isteretico, riproducendo nel presente gli effetti di un apprendimento passato che non sarebbe altrimenti immediatamente accessibile per il bambino, e neanche per l'adulto. Sopra si diceva che i documenti tradizionalmente si sono concepiti come tracce da consultare in un tempo futuro da cui trarre evidenza di ciò che rischiava di essere dimenticato, da studiare, approfondire, mentre nella teoria curricolare c'è bisogno di documenti che siano evidenze nel presente e che consentano di intervenire per migliorare insegnamenti e apprendimenti, per migliorare le prestazioni dei docenti e degli apprendenti, ma in questo caso c'è un recupero di entrambi gli aspetti: il bambino nei primi sei anni di vita ha un rapporto con il passato che non è comparabile a quello dell'adulto, per lui la vista di un disegno di un ragno fatto due settimane prima è un reperto del passato, un vestigio che parla di qualcosa che non era più presente, in alcuni casi già rimosso. D'altronde che la memoria infantile abbia una operatività minore di quella adulta è noto, sia per motivi fisiologici, che di sviluppo linguistico, e di ripetizione delle esperienze; la capacità di ritenere informazioni inoltre dipende dalla rilevanza dell'azione con cui si sono ottenute, tanto che Rovee-Collier e Cuevas (2009: 28) ipotizzano che i bambini piccoli dimenticano più rapidamente perché hanno meno associazioni significative a cui ricorrere per collegarvi la memoria di un fatto. Inoltre i bambini, anche quando imparano a parlare continuano a fare maggiore affidamento sulla memoria non verbale, e se la maggior parte di ciò che registrano ha una forma non verbale essi dovranno tradurre le proprie memorie preverbal (ad esempio quelle iconiche) in parole prima di poterne discorrere in merito, il che è difficile senza ausili visivi (Bauer e Wewerka, 1995, 1997). Simcock e Hayne (2002), mettono chiaramente in evidenza che i bambini ricordano molto meglio se vedono, piuttosto che se odono. Quindi quello che per l'adulto è un impiego attuale del documento per modificare la propria condotta, per il bambino è connessione con un passato che ha bisogno di documenti visivi per essere ricordato.

I risultati di apprendimento dipendono dalle esperienze educative svolte nel passato, ma ripresentare alla vista, all'udito, all'attenzione del bambino le tracce del lavoro passato lo aiuta a ripensare, riflettere sull'azione, su ciò che ha imparato. Questa funzione

della documentazione si inserisce in un quadro di riferimento che, epistemologicamente, cerca di spiegare come avviene l'apprendimento a partire dalla pratica, perché se la pratica non è indagata a partire da dati certi che ce la ripropongono per analizzarla, facciamo maggiore fatica o non impariamo nulla. Bloom (1986) affermava che Tyler nel pensare al costruito curricolare era interessato principalmente alla relazione tra insegnamento e apprendimento e ai modi in cui entrambi potevano essere migliorati dal processo di valutazione. La stessa finalità è presente in Malaguzzi e in genere nell'approccio reggiano (Rinaldi, 2006: 47) che considera necessario consentire un accesso continuo al processo di apprendimento (o almeno alle sue evidenze) per ricordare, riesaminare, analizzare e ricostruire. Tutto ciò mira a migliorare la relazione tra insegnamento e apprendimento, ne cambia però lo strumento, per via della natura strutturalmente aliena della scuola dell'infanzia rispetto alla prassi scolastica, visto che l'infanzia rimane più centrata su modelli di *play-based learning*. Grazie a questo impiego didattico della documentazione si ottiene il miglioramento della relazione dinamica tra insegnamento e apprendimento, perché documenti visivi, narrativi, manufatti, sostengono i processi di insegnamento e apprendimento durante un arco lungo di tempo. Il tempo della didattica infantile, in questo caso, non corrisponde a quello dell'unità didattica, e anziché attivare valutazioni che conducono a individualizzazione degli insegnamenti in un segmento formativo coerente nel contenuto e relativamente breve nel tempo, come avviene invece per il curricolo orientato sui saperi disciplinari, portano l'adulto a riprogettare, tenere memoria e condurre l'azione didattica in vista di un fine lontano che si può raggiungere solo se i bambini hanno a loro volta a disposizione una serie di documenti che facciano da pietre miliari nel cammino.

## REFERENZE BIBLIOGRAFICHE

- Alasuutari M., Markström A. M., e Vallberg-Roth A. C. (2014). *Assessment and Documentation in Early Childhood Education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315818504>
- Argyris, C. (1991). Teaching Smart People How to Learn. *Harvard Business Review*, May-June, pp 99-109.
- Argyris, C., e Schön, D A. (1974). *Theory in Practice: increasing professional effectiveness*. Jossey-Bass.
- Baldacci, M., e Frabboni, F. (2009). *La controriforma della scuola. Il trionfo del mercato e del mediatico*. FrancoAngeli Milano
- Baldacci, M. (2012). *Trattato di pedagogia generale*. Carocci Roma.
- Baldacci, M. (2020). *Il curricolo. Ascesa, caduta e rinascita*. In B. Martini e M. C. Michelini (a cura di). *Il curricolo integrato*. Franco Angeli.
- Bauer, P. J., & Wewerka, S. S. (1995). One- to two-year-olds' recall of events: The more expressed, the more impressed. *Journal of Experimental Child Psychology*, 59, 475-496.
- Bauer, P. J., & Wewerka, S. S. (1997). *Saying is revealing: Verbal expression of event memory in the transition from infancy to early childhood*. In P. van den Broek, P. J. Bauer & T. Bourg (a cura di). *Developmental spans in event comprehension and representation: Bridging fictional and actual events*. Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Becchi, E., Bondioli, A., Ferrari, M., Gariboldi, A., & Livraghi, P. (1997). *Valutare e valutarsi*. Junior.
- Bennett, J., e Tayler, C. (2006). *Starting Strong II: Early Childhood Education and Care*. OECD publishing.
- Bernstein, B. (1975). *Class, Codes and Control, Volume III, Towards a Theory of Educational Transmission*. Routledge and Kegan.
- Beyer, L. E., e Apple M. W. (1998). *The Curriculum: Problems, Politics, and Possibilities*. State University of New York Press.
- Bloom, B. S. (1971). *Mastery learning*. In J. H. Block (Ed.). *Mastery learning, theory and practice* (pp. 47-63). Holt, Rinehart and Winston.
- Bloom, B. S. (1986). Ralph Tyler's Impact on Evaluation Theory and Practice. *Journal of Thought*, 21 (Spring, 1986), 36-46.
- Bondioli, A., e Ferrari, M. (a cura di). (2000). *Manuale di valutazione del contesto educativo*. Franco Angeli.
- Bondioli, A., e Ferrari, M. (2004). *Verso un modello di valutazione formativa. Ragioni, strumenti e percorsi*. Junior.
- Borghi B. Q., e Tobruk B. (2014). *Crescere insieme. «Il nido» Ferrero, storia di una esperienza*. Junior.
- Briet, S. (1951). *Qu'est-ce que la documentation*. EDIT Paris
- Canevaro, A., Chiantera A., Cocever E., e Peticari P. (2000). *Scrivere di educazione*. Carocci Editore.
- Chevallard, Y. (1985). *La Transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble.
- Cigala, A., Venturelli, E., e Bassetti, M. (2019). *Reflective Practice: A Method to Improve Teachers'*

- Well-Being. A Longitudinal Training in Early Childhood Education and Care Centers. *Frontiers in Psychology*, 10.
- Commissione Europea (2018). *Proposta di raccomandazione del Consiglio relativa a sistemi di educazione e cura della prima infanzia di alta qualità*. [https://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:05aa1e50-5dc7-11e8-ab9c01aa-75ed71a1.0023.02/DOC\\_1&format=PDF](https://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:05aa1e50-5dc7-11e8-ab9c01aa-75ed71a1.0023.02/DOC_1&format=PDF)
- Csók, C. (2019). *The Social Recruitment Basis of the Helping Professionals*. In M. Zsuzsanna, M. L. Dóra e M. Ferenc (a cura). *InterTalent Unideb 2018*, pp. 113-120. Debreceni Egyetem.
- Dahlberg, G., e Moss, P. (2008). Beyond Quality in Early Childhood Education and Care: Languages of Evaluation. *CESifo DICE Report*, vol. 6 (2), 21-26.
- Dahlberg, G., Moss P., e Pence, A. (1999). *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care: Postmodern Perspectives*. Taylor and Francis.
- De Bartolomeis, F. (1968). *Il bambino dai tre ai sei anni e la nuova scuola infantile*. *La Nuova Italia*.
- Dewey, J. (1902). *The Child and the Curriculum*. University of Chicago Press.
- Doucet F., Allen L., e Kelly B. B. (a cura di) (2015). *Transforming the workforce for children Birth through Age 8: A unifying foundation*. The National Academies Press.
- Ferrari, M. (2013). Competenze e attività professionali degli insegnanti. In A. Bondioli, M. Ferrari, V. Ferrari, E. Mignosi e D. Savio (a cura di). *Leggere le Indicazioni. Riflessioni e proposte per la scuola dell'infanzia*. Junior.
- Ferraris, M. (2021) *Documanità. Filosofia del mondo nuovo*. Laterza, Roma Bari.
- Formosinho, J., e Peeters J. (2019). *Understanding Pedagogic Documentation in Early Childhood Education. Revealing and Reflecting on High Quality Learning and Teaching*. Routledge.
- Fortunati, A. (1991). *Progettare e documentare le esperienze del nido: metodi, esperienze, strumenti*. Juvenilia.
- Frabboni, F. (1987). *Dal curricolo alla programmazione*. Giunti & Lisciani.
- Gagné, R. M., (1970). *The conditions of Learning*. Holt, Rinehart and Winston.
- Gariboldi, A. (2007). *Valutare il curricolo implicito nella scuola dell'infanzia*. Junior.
- Heckman, J., Pinto. R., e Savelyev, P. (2013). Understanding the Mechanisms through Which an Influential Early Childhood Program Boosted Adult Outcomes. *American Economic Review*, 103 (6), 2052-86.
- Hirst, P. e Peters, R.S. (1970) *The Logic of Education*. Routledge, London-New York
- Jasper, M. (2013). *Beginning Reflective Practice*. Cengage Learning.
- Juran, J., e Blanton Godfrey, A. (1999). *Juran's Quality Handbook*. McGraw Hill.
- Katz, L.G. (1993). *What Can We Learn from Reggio Emilia?* In C. Edward, L. Gandini e G. Forman (a cura di). *The Hundred Languages of Children. The Reggio Emilia Approach - Advanced Reflections*. Ablex publishing.
- Katz, L. G., e Chard, S. (1996). The Contribution of Documentation to the Quality of Early Childhood Education. *ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education*, Urbana.
- Kingston, D., e Siraj, I. (2017). Supporting the Implementation of the Foundation Phase through Effective Professional Development. *Wales Journal of Education*, 19 (1).
- Koepp A. E., Gershoff E. T., Castelli D. M., e Bryan, A. E., (2022). Preschoolers' executive functions following indoor and outdoor free play. *Trends in Neuroscience and Education*, 28.
- Langworth, R. M. (2008). *Churchill by Himself: The Life, Times and Opinions of Winston Churchill in His Own Words*. Ebury Publishing.
- Lewis, C. T. e Short, C. (1891). *Harpers' Latin Dictionary: A New Latin Dictionary Founded on the Translation of Freund's Latin-German Lexicon*. E. A. Andrews
- Liu, Y., e Grusky, D. B., (2018). The Winners of the Third Industrial Revolution. In D. Grusky (ed.). *Social stratification. Class, Race, and Gender in Sociological Perspective*, pp. 220-238.
- Liu, W. M. (2002). The social class-related experiences of men: Integrating theory and practice. *Professional Psychology: Research and Practice*, 33, 355-360.
- Liu, W. M. (2006). *Classism is much more complex*. *American Psychologist*, 61, 337-338.
- Liu, W. M., e Ali, S. R. (2005). *Addressing social class and classism in vocational theory and practice: Extending the emancipatory communitarian approach*. *The Counseling Psychologist*, 33, 189-196.
- Loizou, E., e Trawick-Smith, J. (2020). *Teacher Education and Play Pedagogy*. International Perspectives. Routledge London.
- Maragliano, R., e Vertecchi, B. (1977). *La programmazione didattica*. Editori Riuniti.

- Mortari, L. (1998). *Scrivere un diario per riflettere sul fare scuola*. *Dirigenti Scuola*, 3, 25-33.
- Newman, S. (1999). Constructing and critiquing reflective practice. *Educational Action Research*, 7(1), 145-163.
- ONU (2015). *Transforming Our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development*, [https://www.un.org/ga/search/view\\_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E](https://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E)
- Ornstein, A. C. (1987). The Field of Curriculum: What Approach? What Definition? *The High School Journal*, 70(4), 208-216.
- Peisner-Feinberg E. S., Burchinal M. R., Clifford R. M., Culkin M. L., Howes C., Leen Kagan, S., e Yazejian, N. (2001). The Relation of Preschool Child-Care Quality to Children's Cognitive and Social Developmental Trajectories through Second Grade. *Child Development*, 72(5), 1534-1553.
- Piaget, J. (1962). *Play, dreams, and imitation in childhood*. Norton.
- Pianta, R., Barnett W., Burchinal M., e Thornburg K. (2009). The Effects of Preschool Education: What We Know, How Public Policy Is or Is Not Aligned With the Evidence Base, and What We Need to Know. *Psychological Science in the Public Interest*, 10, 49-88.
- Pianta, R., Downer, J., e Hamre, B. (2016). Quality in Early Education Classrooms: Definitions, Gaps, and Systems. *The Future of Children*, 26(2), 119-137.
- Piretti D., e Leonetti R. (2006). I diari: la mia storia al nido. In Comune di Roma-Assessorato e dipartimento XI Politiche Educative e Scolastiche, *Pensare, fare, documentare, percorsi educativi a confronto*, 2006, 62-69.
- Popper, K. R. (1970). *Logica della scoperta scientifica*. Einaudi Torino.
- Pyle, A., e Daniels, E. (2017). A continuum of play-based learning: The role of the teacher in play-based pedagogy and the fear of hijacking play. *Early Education and Development*, 28(3), 274-289.
- Rinaldi C. (2006). *In Dialogue with Reggio Emilia. Listening, researching and learning*. Routledge.
- Rolfe, G., Freshwater, D., Jasper, M. (2001). *Critical reflection in nursing and the helping professions: a user's guide*. Palgrave Macmillan.
- Rovee-Collier C., e Cuevas, K. (2009). The development of infant memory. In M. L. Courage e N. Cowan (a cura di). *The Development of Memory in Infancy and Childhood*. Psychology Press New York.
- Schön, D.A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner: toward a new design for teaching and learning in the professions*. Jossey-Bass.
- Simcock, G., & Hayne, H. (2002). Breaking the barrier? Children fail to translate their preverbal memories into language. *Psychological Science*, 13, 225-231.
- Sposetti, S., e Szpunar G., (2018). *Professione educativa e documentazione. L'educatore che scrive: un professionista riflessivo nel contesto della pratica*. Junior.
- Tobin J. (2005). Quality in Early Childhood Education: An Anthropologist's Perspective, *Early Education and Development*, 16(4), 421-434.
- Tognetti, G. (1991). Il 'Diario' come scommessa comunicativa fra il nido e la scuola dell'infanzia. In E. Catarsi (a cura di). *La continuità educativa fra l'asilo nido e la scuola materna*, pp. 113-117. La Nuova Italia.
- Trawick-Smith, J. (2009). *Science in support of play: The case for play-based preschool programs*. The Center for Early Childhood Education.
- Tyler, R. W. (1977). Toward Improved Curriculum Theory: The inside Story. *Curriculum Inquiry*, 6(4), 251-256.
- Verger A., Fontdevila, C., e Zancajo, A. (2016). *The Privatization of Education. A Political Economy of Global Education Reform*. Teacher College Press Columbia University.
- Vogt, F., Hauser, B., Stebler, R., Rechsteiner, K., e Urech, C. (2018). Learning through play-pedagogy and learning outcomes in early childhood mathematics. *European Early Childhood Education Research Journal*, 26(4), 589-603.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wagner, J. (2006). An outsider's perspective: Childhoods and early education in the Nordic countries. In J. Einarsdottir e J. Wagner (a cura di). *Nordic Childhoods and Early Education: Philosophy, Research, Policy and Practice in Denmark, Finland, Iceland, Norway, and Sweden*. pp. 289-306. Information Age Publishing.
- Wallace, R. J., (2020). Practical Reason. In E. N. Zalta (a cura di). *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Stanford.
- Walsh, G. M., Sproule, L., McGuinness, C., Trew, K., e Ingram, G. (2010). *Developmentally appropriate practice and play-based pedagogy in early years*

*education: A literature review of research and practice.* Belfast: CCEA.

Whitfield, R. C. (1972). Curriculum objectives, examinations and curriculum change. *Cambridge Journal of Education*, 2(2), 76-91.

Willoughby, T., Wylie, A. C., e Catellier, D. J., (2018). Testing the association between physical activity and executive function skills in early childhood. *Early Childhood Research Quarterly*, 44, 82-89.

Wood E., e Hedges, H. (2016). Curriculum in early childhood education: critical questions about content, coherence, and control. *The Curriculum Journal*, 27(3), 387-405.

Recibido: 10-03-23.

Aceptado: 07-09-23

Lupi, A. (2023). Documentazione alla scuola dell'infanzia e al nido: tra usi didattici curricolari, riflessività e comunicazione. *RELAdEI-Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 12(1), 55-70.

Disponibile: <http://www.reladei.com>



**Andrea Lupi**

Università degli Studi di Urbino

Italia

[andrea.lupi@uniurb.it](mailto:andrea.lupi@uniurb.it)

Andrea Lupi è pedagogo. Ricercatore presso l'Università di Urbino. Segretario Generale Fondazione Montessori Italia. Supervisore di strutture educative e scuole dell'infanzia, esperto del metodo Montessori. Ha ottenuto il titolo di dottore di ricerca presso l'Università degli Studi di Urbino. Svolge ricerca nell'ambito della Storia della Pedagogia e dell'Educazione morale.





# Documentación pedagógica, encuentro entre la teoría y la práctica educativa. Una revisión de la literatura

## Pedagogical documentation, an encounter between educational theory and practice. A review of the literature

Pilar Aristizabal, Alaitz Tresserras, Raket Gamito, PAÍS BASCO, ESPAÑA

---

### RESUMEN

La documentación es una excelente herramienta para la mejora educativa. Para conocer en qué consiste y de qué manera puede contribuir al desarrollo profesional y a la mejora de la práctica educativa en educación infantil, se ha llevado a cabo una revisión sistemática y narrativa bajo el protocolo PRISMA. Se han analizado 69 artículos de investigación referentes a la documentación educativa (n=69) del período comprendido entre los años 2000-2021, extraídos de tres bases de datos (Wos, Scopus y Dialnet) y con el apoyo del gestor bibliográfico Mendeley. El análisis documental ofrece una visión sobre la documentación pedagógica: qué es, porqué y para qué documentar y cómo hacerlo. Asimismo, se recogen los desafíos a los que se enfrenta, evidenciándose que la dotación de equipamiento técnico adecuado, la formación del profesorado en cuanto a cómo documentar y utilizar dicho equipamiento, y el establecimiento de tiempos y espacios para debatir e interpretar lo documentado son fundamentales para poder hacer una buena documentación y, así, mejorar la práctica educativa.

**Palabras Clave:** Documentación Pedagógica, Innovación Educativa, Educación Infantil, Formación Profesorado, Revisión Bibliográfica

### ABSTRACT

Documentation is an excellent tool for educational improvement. In order to find out what it consists of and how it can contribute to professional development and the improvement of educational practice in Early Childhood Education, a systematic and narrative review has been carried out under the PRISMA protocol. We had analysed 69 research articles on educational documentation (n=69) from the period 2000-2021, extracted from three databases (Wos, Scopus and Dialnet) and with the support of the bibliographic manager Mendeley. The documentary analysis offers a vision of pedagogical documentation: what it is, why and what for, and how to document. Likewise, the challenges faced are also reflected, showing that the provision of adequate technical equipment, teacher training on how to document and use this equipment, and the establishment of times and spaces to discuss and interpret

what is documented are essential to be able to make good documentation and thus improve the quality of education.

**Key words:** Pedagogical Documentation, Educational Innovation, Early Childhood Education, Teacher Training, Literature Review

## INTRODUCCIÓN

En palabras de Malaguzzi (2011), lo que no se ve, no existe, por lo que la escuela que no documenta, en realidad, pierde el tiempo. La documentación nos ofrece la posibilidad de visibilizar la cultura de la infancia y sus formas de relacionarse con el entorno. Para ello se utilizan diversas formas de registro en las que destacan el elemento estético y comunicativo (Barandica y Martín, 2016).

Pero visibilizar los procesos no es fácil, cuando no imposible de lograr. Sin embargo, merece la pena hacerlo, ya que el trabajo de documentar constituye la fuente más importante de conocimiento pedagógico sobre la infancia. Los materiales que se recogen resultan muy valiosos para la reflexión de las y los enseñantes sobre su propia práctica, ayudándoles en su capacitación profesional. Además de ello, dichos materiales son preciosos también para comunicarse con las niñas y los niños y con sus familias, y para quien desee aproximarse a las maneras de pensar de la infancia, etapa vital que todos los seres humanos transitamos (Rintakorpi, 2016; Vecchi, 2004).

Se puede decir que la documentación es una manera de narrar que genera una comunicación intrapersonal e interpersonal. Intrapersonal porque ofrece a quién hace la documentación y a quién la lee la oportunidad de reflexionar sobre lo ocurrido e interpersonal porque puede ser leída por niños y niñas, colegas, familias y cualquier persona que quiera participar en el proceso, ya que se trata de un material abierto, accPara nosotras, innovar en educación infantil es visibilizar las experiencias que están teniendo lugar, poner en valor el trabajo que ya se está llevando a cabo para, así, conseguir que la escuela y la primera infancia sean de interés para la ciencia y la sociedad.

En este artículo se analiza, mediante una revisión sistemática y narrativa de la literatura, qué es la documentación pedagógica en la teoría y cómo documentar en la práctica. Se reivindica lo que aporta a la pedagogía y a los procesos de crecimiento individuales y colectivos, siempre y cuando cumpla unos criterios que son debatidos y definidos, ya que no cualquier

documentación es adecuada para lograr esos fines.

## METODOLOGÍA

Se ha llevado a cabo un trabajo de revisión sistemática y narrativa de la literatura de tipo descriptivo, incorporando los criterios de la lista de verificación del protocolo Prisma 2020 (Page et al. 2021; Valverde-Berrocso, González-Fernández, y Acevedo-Borrega, 2022). El propósito es conocer y sintetizar las experiencias y estudios realizados hasta el momento sobre la documentación pedagógica en educación infantil, para conocer las tendencias y las líneas de investigación relacionadas con la temática, así como los desafíos actuales.

El proceso de búsqueda de las referencias se inició en marzo de 2020 y se repitió en febrero de 2022 para incluir las aportaciones más recientes. Por una parte, se buscaba confirmar si existe o no material científico e investigaciones suficientes sobre este tema y, por otra, si existen consensos al señalar los criterios y características que debe tener una documentación educativa rigurosa.

A continuación, presentamos la estrategia de búsqueda utilizada para la revisión bibliográfica. La búsqueda abarcó el período comprendido entre los años 2000 y 2021. Se buscaron artículos de acceso abierto, publicados en castellano e inglés y relacionados con el ámbito educativo. Las bases de datos científicas consultadas han sido: Web Of Science (WOS), Scopus y Dialnet. Se incluyeron los siguientes términos de búsqueda: “pedagogic\*documentation” en inglés y “documentación pedagógica” en castellano.

Para completar y enriquecer la revisión, se desarrolló una segunda y tercera búsqueda en las mismas bases de datos: en primer lugar, para incorporar al análisis las últimas aportaciones científicas; y, en segundo lugar, para definir y guiar la búsqueda por los nombres de autores y autoras especialistas en el campo de la documentación pedagógica como Alfredo Hoyuelos o Carla Rinaldi, referentes internacionales en este ámbito.

### Criterios de inclusión y exclusión de las referencias seleccionadas

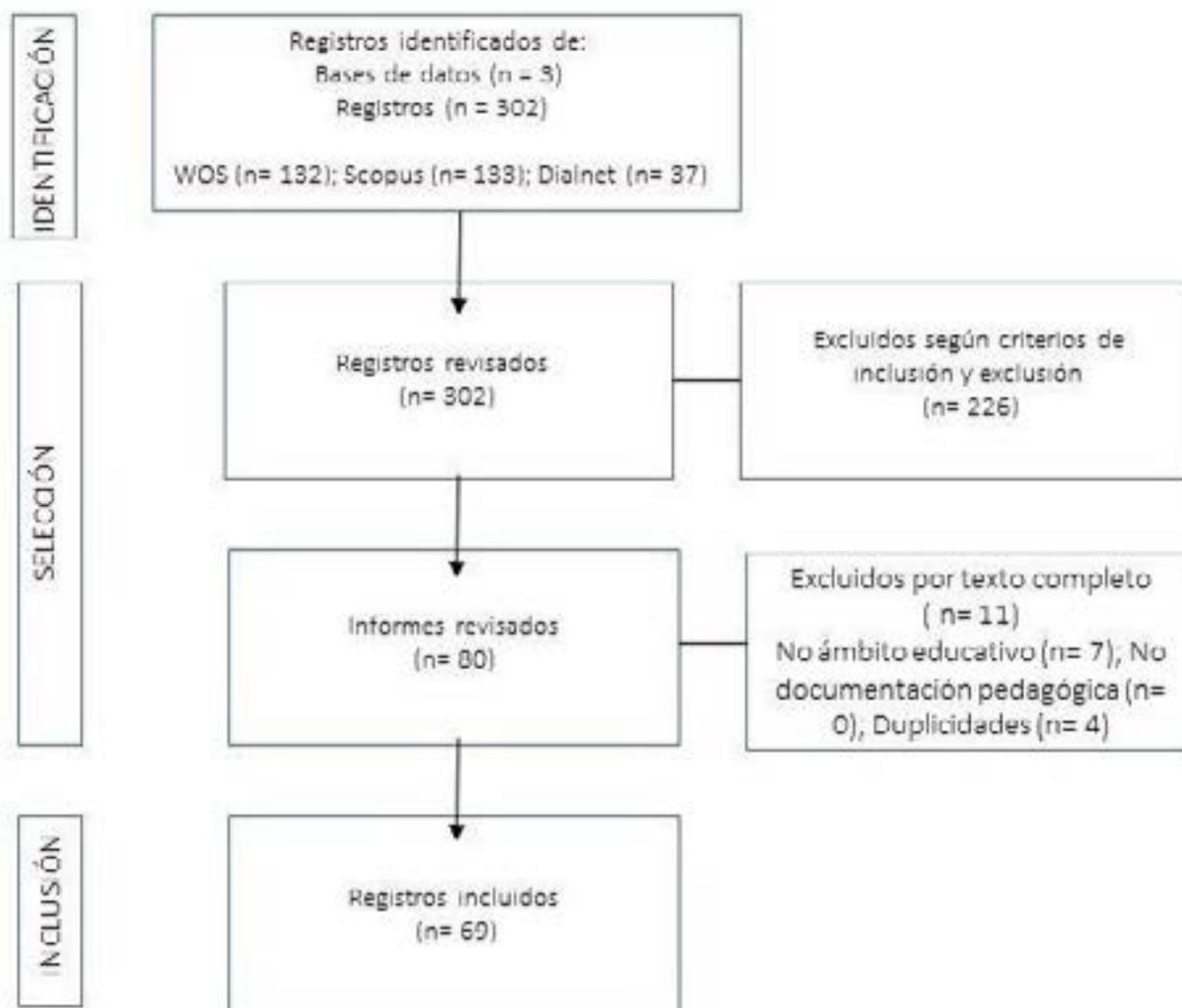
Para seleccionar las referencias, se llegó a un consenso sobre los criterios de inclusión y exclusión de los documentos encontrados. En la tabla 1 podemos observar cuales han sido dichos criterios.

<b>CRITERIOS</b>	
<b>INCLUSIÓN</b>	Publicaciones de los últimos 22 años (2000-2021). Estudios relacionados con la documentación pedagógica. Investigaciones en inglés y castellano. Estudios nacionales e internacionales. Artículos de acceso abierto.
<b>EXCLUSIÓN</b>	Publicaciones no vinculadas al ámbito educativo. Estudios que no estén relacionados con la documentación pedagógica. Duplicidades de publicaciones seleccionadas en las diferentes bases de datos.

*Fuente: Elaboración propia*  
*Tabla 1-Criterios de inclusión y exclusión de los documentos identificados*

## RESULTADOS DEL ANÁLISIS REALIZADO

A continuación, presentamos los resultados obtenidos de la revisión sistemática, a través del diagrama de flujo de la Figura 1:



*Fuente: Elaboración propia*

*Figura 1-Resultados de la revisión sistemática*

## RESULTADOS DEL ANÁLISIS REALIZADO

A continuación, presentamos los resultados obtenidos de la revisión sistemática, a través del diagrama

de flujo de la Figura 1:

En los siguientes apartados presentamos las principales aportaciones halladas tras el análisis, organizadas en función de las siguientes categorías: qué es

la documentación educativa y pedagógica; por qué y para qué documentar en educación infantil; qué documentar en la primera infancia; y cómo hacerlo de manera rigurosa.

### **Qué es la documentación pedagógica**

En la investigación y la literatura sobre la educación de la primera infancia, la documentación suele referirse a un procedimiento que hace visibles las actividades cotidianas, los retos, las posibilidades, los procesos y los pensamientos de las niñas y los niños y de las personas adultas acompañantes, y que está abierto al debate y a la reflexión (Dahlberg, Moss y Pence, 2005; Rintakorpi, 2016). Consiste en una colección de observaciones del profesor o profesora y de otros rastros o artefactos digitales de aprendizaje recogidos durante el transcurso de actividades de aprendizaje y/o juego como fotografías, comentarios, etc. (Dahlberg et al., 2005). A través de un enfoque narrativo, la documentación ilumina los intereses, habilidades, ideas y teorías de las personas participantes (MacDonald y Hill, 2018). Cuando se incluye la reflexión con la intención de desarrollar pedagogía, se está hablando de documentación pedagógica (Alaçam y Olgan, 2021; Rintakorpi, 2016).

Para Hoyuelos (2007, p.5), documentar significa “dejar constancia estética y narrada de forma visual, audiovisual o escrita, de un trabajo realizado”. Apoyándonos en los planteamientos de dicho autor, afirmamos que la documentación pedagógica consiste en recoger y exponer de manera sistemática y estética los procesos educativos, intentando, no solo exponer lo acontecido, sino construir un producto público que dé cuenta de lo narrado a través de escritos, imágenes, paneles, vídeos, palabras utilizadas por niñas y niños o sus producciones gráficas. Por ello, documentar significa “elegir lo relevante, lo significativo, lo sorprendente e inesperado, lo que hace diferente cada día en una escuela infantil” (Mérida-Serrano et al., 2021, p. 15). Con la documentación establecemos una relación entre el pensamiento y el significado.

La documentación es el testimonio de lo sucedido que tiene un sentido y significado para las niñas y los niños y para la maestra y el maestro, en una situación particular. Este testimonio permanece, se puede volver sobre él, puede ser revisado, reconstruido y reinterpretado (Barandica y Martín, 2016, p. 184).

Se trata de hacer visible el trabajo y el aprendizaje pedagógico cotidiano, de dar a conocer la vida de la infancia, sus ideas, sus procesos, su forma de ver el mundo, abriendo cauces de comunicación y partici-

pación con las familias y la comunidad (Frampton, 2016; Hoyuelos, 2009). Se configura, así, como fuente para comprender cómo aprende la primera infancia y para la construcción del saber pedagógico relevante en esta etapa (Barandica y Martín, 2016).

La documentación pedagógica, en todas sus formas, constituye un instrumento de diálogo, de intercambio y de confrontación excepcional. Constituye también una manera de narrar el curriculum y mostrarlo como una historia de creación colectiva y también personal (Sendra y Arbiol i González, 2021). Para Malaguzzi (Hoyuelos, 2004), significa tener la posibilidad de discutir y de dialogar “todo entre todos” (personal educador, ayudantes, cocineras o cocineros, familias, administraciones y ciudadanía), siendo este diálogo uno de los aspectos que dota de una sólida identidad al proyecto de Reggio Emilia.

En una investigación llevada a cabo por Maldonado Ruiz et al. (2020, p. 208), encontraron que la documentación pedagógica facilita la comprensión de los procesos educativos donde “docentes y discentes comparten vida, emociones, sentido, relaciones y experiencia”. Pero, además, y, sobre todo, despierta en el profesorado en formación el deseo de aprender sin aislar los aprendizajes del mundo que nos hace latir.

Hay que diferenciar documentar de observar. Al observar se intenta dar sentido a algo partiendo de una categorización de la realidad previamente establecida. Documentar, en cambio, significa hacer una reconstrucción de las vidas de las niñas y los niños y de sus recorridos de pensamiento a partir de la escucha (Alaçam y Olgan, 2021). Asimismo, observar e interpretar sus acciones nos lleva como docentes a reajustar y mejorar nuestra posición ante la práctica (Fernández-García y Soto-Gómez, 2019), comprender qué recorridos de pensamiento generan los niños y niñas en espacios educativos diseñados para ellos, y cómo. Este proceso no es neutral, está cargado de subjetividad, de sentimientos o deseos e intereses (Osoro y Meng, 2008).

En definitiva, documentar es practicar la escucha de la primera infancia. Es una idea fundamental de los mundialmente famosos centros infantiles de Reggio Emilia, Italia, que atienden niñas y niños de 0 a 6 años (Rinaldi, 2001). Es “un arte para entender la cultura infantil: su forma de pensar, hacer, preguntar, teorizar o desear. Escuchar significa estar atento, con todos los sentidos, reconocer todos los lenguajes de la infancia en su relación con el mundo” (Hoyuelos, 2007; Tresserras, 2017, p. 60). “Es un proceso para desarrollar la sensibilidad educativa, que se aprende

y se hace fundamentalmente en grupo. Escuchar es una actitud que nos debe remover desde dentro para vaciarnos de prejuicios. Es romper para construir” (Mérida-Serrano et al., 2020, p.21).

La pedagogía de la escucha está respaldada por una visión de las niñas y los niños que promueve su derecho a participar, a ser y a ser escuchadas (Meehan, 2016). Rinaldi (2001), defiende que la escucha elimina el anonimato dando legitimidad y visibilidad, y enriqueciendo tanto a las personas que escuchan como a las que producen el mensaje. En la escuela, maestras y maestros, deberían escuchar niñas y niños, la una al otro y a sí mismas. Escuchar, ayuda a “entender”, a ser capaz de desarrollar una teoría interpretativa, una narrativa que da significado al mundo que nos rodea. En Reggio, estas teorías se consideran extremadamente importantes para revelar cómo la infancia piensa, cuestiona e interpreta la realidad y sus propias relaciones con ella y con las maestras.

### **Por qué y para qué documentar**

#### *Documentar para hacer visible el aprendizaje*

La documentación hace visibles los procesos de niñas y niños (Barandica y Martín, 2016; Meehan 2016; Paananen y Lipponen, 2018), rescatando la riqueza de lo que acontece en el día a día, y el potencial de lo cotidiano en la acción educativa. Se puede decir que es un método para hacer visible el aprendizaje. Parte del supuesto de que la primera infancia es competente y capaz, es co-constructora del conocimiento y se basa en el reconocimiento de las relaciones respetuosas que apoyan el aprendizaje a través del diálogo y el intercambio (Meehan, 2016).

El proceso de documentación pedagógica implica registrar experiencias de aprendizaje de las niñas y los niños, analizar sus productos de trabajo, y compartirlos con ellas y ellos a través de un panel de documentación, es decir, una representación visual o archivo de su propio aprendizaje que provoca la reflexión (MacDonald y Hill, 2018). Este proceso proporciona una especie de interrogatorio o revisión de experiencias durante el cual se puede adquirir nuevo conocimiento clarificado, profundizado y fortalecido (Dahlberg et al., 2005). A través de las revisiones compartidas, las niñas y niños pueden aprender unas de otros y ser estimulados por otros trabajos. El intercambio de trabajo, ideas y pensamientos a través de un proceso de documentación, les anima a participar, a buscar el apoyo de profesoras y profesores, y la aprobación y consejo de sus iguales (Katz y Chard, 1996).

Al compartir su trabajo también se promueve la

autoconfianza y la autoconciencia, ya que, “una de sus finalidades es mantener la memoria del recorrido llevado a cabo y del cual a menudo nos olvidamos. Nos da una idea de nuestra evolución” (Dolci, 2011, p. 29). La documentación pedagógica se convierte así en memoria viva y visible del proceso compartido con los alumnos y las alumnas, y no se centra tanto en los productos. Si la documentación está bien hecha, con la participación de niños y niñas, entran en el campo del metaconocimiento, es decir, comienzan a “ser conscientes de lo que están haciendo, de su evolución, de aquello que han ido haciendo en los últimos meses” (Dolci, 2011, p. 30).

Asimismo, este proceso de documentación pedagógica proporciona retroalimentación al equipo educador sobre las maneras en que niñas y niños alcanzan los objetivos definidos, para ajustar el proceso de enseñanza y aprendizaje, satisfacer sus necesidades y mejorar sus logros (Buldu, 2010; Frampton, 2016). Ilustra, describe e interpreta el aprendizaje individual o grupal de niñas y niños, a través de la escucha atenta, fotografías y registros diversos. Se trata de una forma de evaluación que crea comunidad y vincula el aprendizaje con los objetivos curriculares y la planificación futura, contraponiéndose a otras formas de evaluación normativa de corte neoliberal que se están instaurando en diferentes países (Ashton, 2014).

Cuando cuentan experiencias pedagógicas relevantes para sus protagonistas, las historias escolares que narran las y los docentes en primera persona constituyen materiales inigualables para conocer lo que hacen, piensan y sienten quienes habitan la escuela. Mediante ellos se puede acceder a comprensiones más adecuadas sobre los modos en que se lleva adelante la experiencia escolar (Suárez 2011).

La documentación pedagógica es una herramienta esencial para la creación de sentido y toma de decisiones pedagógicas posteriores (Matsumoto et al. 2021). Hostyn et al. (2020), detectaron tres propósitos en el uso de la documentación pedagógica: 1) demostrar los hechos y el crecimiento; 2) provocar una mayor reflexión; 3) facilitar la interacción entre las personas adultas entre sí y con los niños y niñas. Estos usos estaban dirigidos a niños y niñas, familias, profesionales, el barrio y las interacciones entre estos grupos. El personal utilizaba la documentación pedagógica de múltiples maneras, pero no a menudo como una herramienta para el desarrollo profesional. Sin embargo, es una herramienta extraordinaria para apoyar el desarrollo profesional reflexivo.

### *Documentar para repensar la práctica y ponerla en relación con la teoría*

La toma de decisiones sobre lo que procede hacer en el aula se asienta normalmente en un "modelo mental" acerca de la enseñanza y el aprendizaje. Se puede decir, que el eje para innovar y transformar ese modelo está en la formación del profesorado (Santos Rego, 2000, p. 14). Formación que debe ir dirigida a afianzar un papel educador que ante cualquier actividad de la niña y el niño permita, favorezca, observe, registre, documente y posteriormente reflexione sobre ellas "para reconocerlas, sacar conclusiones y darles un sentido" (Ruiz de Velasco, 2006, p.10). La experiencia de Reggio Emilia reconoce que el aprendizaje profesional del profesorado requiere herramientas y enfoques complejos, más que lineales, como la documentación pedagógica (Giamminuti et al., 2021).

Recoger imágenes de niños y niñas, con nombres y apellidos, ayudan a centrar nuestra interpretación sobre la realidad. Al narrar dotamos de sentido a lo acontecido tanto para los niños y las niñas, como para el personal educador. Es precisamente, cuando tratamos de hacer algo comprensible para otras personas, cuando emerge como evidente para quien documenta, ya que se establece una distancia, un nuevo punto de vista sobre el trabajo realizado. Por lo tanto, constituye una oportunidad única y valiosa para releer los procesos de aprendizaje y debatir y confrontar las reflexiones y síntesis relacionadas con el proyecto educativo del centro (Hoyuelos, 2007).

En general, se percibe una necesidad de relación entre la teoría y la práctica educativa. En una de las investigaciones llevada a cabo con las EIMUVG (Tresserras, 2017), cuando se le pregunta al profesorado qué pedirían a la Universidad, comparten la necesidad de una investigación soportada en la práctica y la necesidad de documentar la experiencia que tiene lugar para que sirva como soporte a una cultura de la infancia.

*"Una verdadera investigación está muy bien que tenga un soporte teórico [...], pero o se integra en la práctica o no llegará a ser una verdadera investigación [...]. Los que estamos en la práctica educativa, [...], no recogemos ni documentamos la experiencia de lo que se hace, y eso sería el soporte de una cultura de la infancia. Por otro lado, en el mundo académico no hay un contacto con la práctica educativa. Es una contradicción muy grande [...] (EB\_T)" (p. 224).*

A través de la documentación narrativa se procura

habilitar tiempos y espacios para que, narrando sus experiencias y compartiéndolas con sus pares las y los docentes puedan mostrar, reflexionar y debatir acerca de los temas que les preocupan, sobre lo que pasa y lo que les pasa en la escuela, en su formación y en el propio desarrollo profesional (Suárez, 2011).

Además de una técnica para registrar el aprendizaje y desarrollo infantil por parte del personal educador, la documentación pedagógica es pues, una herramienta para la planificación y reflexión sobre su aprendizaje (Buldu y Olgan, 2021; Meehan, 2016). Revela qué y cómo están aprendiendo las niñas y los niños y también ayuda al personal educador a reflexionar sobre sus acciones como vehículo de autorreflexión (Dahlberg et al., 2005).

La documentación, por lo tanto, posibilita la resignificación de la propia práctica, de manera individual y colectiva. Brinda oportunidades para la autorreflexión sobre la práctica docente, recibir feedback de colegas, intentando responder a preguntas como: ¿Qué saben nuestros estudiantes? ¿Qué queremos que sepan? ¿Qué necesitan hacer para llegar allí? (Frampton, 2016). Supone la confrontación entre el decir y el hacer, ayudando a formular preguntas y a identificar problemas en el ámbito educativo, contribuyendo así a desarrollar una actitud investigadora (Barandica y Martín, 2016).

### *Documentar para reforzar el trabajo en equipo*

Por último, la documentación establece una relación entre el pensamiento y el significado, ampliando el número de interpretaciones posibles, siempre reinterpretables. Por este motivo, es importante realizar los análisis de los procesos y la documentación en grupo para evitar caer en el subjetivismo y conseguir, así, procesos creativos de intersubjetividad. Llevar este proceso en grupo asegura multiplicidad de interpretaciones, análisis y reinterpretaciones. A partir del material documental es posible discutir, confrontar y reflexionar sobre el proyecto educativo (Buldu, 2010; Katz y Chard, 1996). Para ello, el profesorado puede colaborar entre sí en la planificación de la documentación, procesar y discutir los resultados para analizar, evaluar y fortalecer la calidad de su trabajo. Es también una forma de que el profesorado colabore con otras personas profesionales para compartir y discutir eventos y actividades en el aula.

Para Osoro y Meng (2008), los ámbitos de investigación y trabajo colectivos son los que confieren solidez al trabajo de equipo, ya que, a través de los procesos de documentación educativa se comparten y

debaten públicamente las observaciones realizadas e interpretadas de forma individual. La documentación pedagógica es también una herramienta vital para la creación de una práctica reflexiva y democrática que involucre a niños, niñas, maestras, maestros, padres, madres y otras agencias interesadas en la comunidad (Dahlberg et al., 2005). Es al situarse en un plano colectivo cuando aumentan su significado y valor compartido, permitiendo ir más allá de los procesos individuales de quien los llevan a cabo (niñas y niños) o de quien los interpreta (personal educador). De esta manera, el proyecto educativo adquiere una dimensión de construcción social y colectiva que sirve para el intercambio de ideas entre las niñas, los niños, las familias y el personal de la escuela (Osoro y Meng, 2008).

Cuando analizamos imágenes fotográficas o de vídeo, cuando discutimos en grupo sobre las posibles explicaciones de lo que vemos, es importante contar nuestra historia con veracidad, pero sin creer que poseemos la verdad. Cada persona con su bagaje, su cultura, su forma de ver y entender la escuela, sus emociones y expectativas interpreta algo diferente. Lo importante es que el trabajo en equipo amplíe y enriquezca nuestra mirada y evite poner etiquetas prematuramente a los niños y las niñas. Igualmente, la documentación de procesos reales vividos en el aula evitará, muchas veces, caer en discusiones y elucubraciones sólo teóricas (Hoyuelos, 2007).

Se documenta, entonces, para hacer visibles los procesos de los niños, las niñas, las acciones del profesor, la profesora y en la medida que se reflexiona, interpreta y reinterpreta, proyectar la acción pedagógica. Lo anterior con el propósito fundamental de construir, individual y colectivamente, un saber pedagógico sobre la educación infantil, que tiene su asiento en una práctica reflexiva final, es decir para contribuir a la construcción compartida de conocimiento (Giamminuti et al., 2021). Documentar la práctica implica, en definitiva, apertura para poder modificar la forma de entender, asumida colectivamente, la actividad docente (Frampton 2016). Permite realizar actividades, en las que “la observación y el descubrimiento de los procesos que acontecen en el centro ratifican la imagen de una infancia capaz, creativa, rica e inteligente”(Osoro y Meng, 2008, p. 30).

*Documentar para crear lazos de confianza con la comunidad*

La documentación sirve en dos direcciones: hacia

el exterior, para dar visibilidad al trabajo y la identidad de la escuela; y hacia el interior para que los equipos educativos puedan estudiar los procesos llevados a cabo (Dolci, 2011). Pero no se pueden dar una sin la otra.

Además de ofrecer un importante punto de partida para el diálogo, la documentación también legítima y ayuda a la creación de lazos de confianza con la comunidad porque abre y hace visible el trabajo en esos centros e instituciones de primera infancia, posibilitando que tengan una voz pública y una identidad visible (Dahlberg et al., 2005). Para Osoro y Meng,

*documentar es hacer pública una escuela que quiere argumentar su trabajo de múltiples formas a partir de la reflexión, del debate público, de la escucha y el diálogo, es una forma –ética, estética y política– de pensar la educación y de reflexionar sobre las potencialidades de los niños de manera tal que no pasen desapercibidas (2008, p. 29).*

Esta apertura al diálogo sobre lo que acontece en la escuela puede ayudar en el desarrollo de las relaciones con las familias para orientarles y compartir información con ellas y la comunidad (Buldu 2010; Katz y Chard 1996; Paananen y Lipponen 2018). Del mismo modo, la documentación podría utilizarse como herramienta de apoyo a las conversaciones y la memoria de los niños y las niñas sobre las experiencias de aprendizaje vividas en la escuela. En diversos estudios (Aras et al. 2021; Fleck et al. 2015; McLean 2020) se ha constatado que la documentación pedagógica constituye una herramienta valiosa para que las escuelas establezcan relaciones de colaboración con las familias. Asimismo, se ha encontrado que cuando la documentación estaba presente, las características de las conversaciones entre madres e hijos o hijas eran más elaboradas y que los niños añadían más información a la conversación que cuando no lo estaba. Esto apoya la idea de que tales conversaciones contribuyen a mejorar la memoria sobre las experiencias de aprendizaje vividas (Fleck et al., 2015). De esta manera, las familias son más conscientes de los procesos de desarrollo y aprendizaje de sus hijos e hijas y pueden apoyar estos procesos en casa (Aras et al., 2021).

### **Qué documentar**

El aprendizaje en sí mismo es un tema de investigación constante, y como tal ha de hacerse visible. Una manera de hacerlo, es a través de la documentación pedagógica, donde los procesos de aprendizaje

se documentan de diversas maneras, para que puedan ser compartidos, discutidos, puestos de relieve e interpretados.

A través de las historias de aprendizaje se evalúan las teorías de trabajo y experiencias de aprendizaje de los niños y las niñas, a menudo acompañadas de fotos y otros materiales visuales, y se analizan esos momentos con la mirada puesta en el aprendizaje que se valora y se fomenta (Blaisdell et al., 2021).

Las diferentes estrategias de documentación permiten al equipo docente, con sus experiencias de enseñanza, su saber práctico y sus narraciones pedagógicas, sistematizar y hacer visibles los aspectos “no documentados” de los procesos pedagógicos que tienen lugar en las escuelas (Suárez, 2011). La perspectiva del relato es central para la compilación de la documentación pedagógica. Aquí, las narrativas no se consideran ‘verdaderas’ sino que contribuyen a la construcción de sentido sobre lo vivido (Alnervik, 2018).

Pero “al mismo tiempo, sabemos que no todo lo podemos observar y documentar. Es necesario saber elegir, seleccionar para ajustar la mirada, enfocar y encuadrar en determinados aspectos para generar una documentación que sea eficazmente comunicante” (Hoyuelos, 2007, p. 6). Es muy útil hacer lo que en Reggio se llama una “declaración de intenciones” sobre lo que se quiere reflejar, o sobre los procesos que se quieren comprender o profundizar. Es decir, la documentación se produce a partir de algo que el equipo educativo ha elegido observar y que se convertirá en un documento que se analiza posteriormente (Alnervik, 2018). Ello no significa que, si el camino tomado se considera inadecuado, no se pueda cambiar de dirección o que no se puedan recoger aquellas cosas con un extraordinario interés que emergen y que, en realidad, no eran las que se buscaban. Es lo que en epistemología se conoce en inglés como *serendipity*, que hace referencia a aquello que se acaba encontrando en un determinado proceso de investigación. “Buscamos algunas cosas determinadas, pero inevitablemente encontramos otras que no habríamos encontrado si no hubiéramos empezado a buscar” (Dolci, 2011, p. 34-35).

La documentación pedagógica plantea siempre nuevos retos, no es posible documentarlo todo, es imposible y, además, no es útil (Barandica y Martín, 2016; Dolci, 2011). Lo importante es poner el énfasis en los procesos que viven las niñas y los niños, más que en los productos (Barandica y Martín, 2016).

La maestra y el maestro que saben cómo observar,

documentar e interpretar los procesos de aprendizaje de niñas y niños, a su vez, aprenden cómo enseñar. La documentación asegura escuchar y ser escuchado por los y las demás. Para ello es necesario producir huellas como notas, fotos y videos para hacer visible el modo en que cada persona y el grupo están aprendiendo. Esto posibilita que el grupo y cada niña o niño pueda observarse durante y después del proceso de aprendizaje desde un punto de vista externo (Rinaldi, 2001).

En definitiva, se hace evidente la relevancia y la necesidad de compartir lo que ocurre en las escuelas, las situaciones vividas, otorgando valor a la documentación y a la divulgación de esta, sin olvidarse de la investigación y el análisis de esta vivencia grupal “porque después de muchos años de trabajo las cosas parece que se quedan en las personas que han vivido en las escuelas, pero ocurren cosas muy interesantes y es importante hacerlas visibles y compartirlas con otra gente en otros lugares” (Tresserras, 2017, p. 276).

### **Cómo documentar con rigor científico**

La observación, documentación y la interpretación se tejen juntas en lo que Rinaldi (2001, p. 4) define como un “movimiento espiral”, en el cual ninguna de estas acciones puede separarse de las otras. De hecho, no es posible documentar sin observar e interpretar. Por medio de la documentación, el pensamiento o la interpretación de lo documentado llega a ser tangible y capaz de ser interpretado. Las notas, grabaciones y fotografías representan fragmentos de la memoria. Mientras cada fragmento está saturado con la subjetividad de quien documenta, al mismo tiempo, es sujeto a la interpretación de otras personas, como parte de un proceso colectivo de construcción del aprendizaje. En la documentación se debe actuar con rigor y dar información veraz de lo acontecido, construyendo al mismo tiempo una narración comprensible para otra persona.

La documentación pedagógica, tal y como se ha recogido, ha de ser considerada como una herramienta para escuchar las voces de los niños y las niñas, sus sentimientos, sus preferencias, sus pensamientos o sus hallazgos y por lo tanto, debe incluir formas no verbales de comunicación como gestos, expresiones faciales, dibujos o pinturas (Matsumoto et al., 2021).

Una variada y amplia documentación en educación infantil que recoja evidencias de tipo diverso, ayuda a visibilizar los procesos de aprendizaje y las estrategias utilizadas por cada niña y niño, si bien de un modo parcial y subjetivo; posibilita la lectura, el reencuentro y la evaluación, convirtiéndolas en parte

integral del proceso de construcción del conocimiento; activa los procesos meta-cognitivos de niños, niñas y personas adultas (Rinaldi, 2001). La documentación realizada hasta ahora es de un interés enorme. Es una investigación que se debe continuar y actualizar con las posibilidades y los procesos que los nuevos instrumentos permiten o niegan (Vecchi, 2004).

### *Estrategias a utilizar en la documentación*

Vecchi (2004) invita al personal educador a observar y documentar los procesos realizados con instrumentos y materiales viejos y nuevos, tradicionales e informáticos, poniéndolos en relación y en diálogo, para compararlos y ver cómo, y cuánto, los procesos de aprendizaje se influyen mutuamente

Se pueden utilizar diversas estrategias para documentar las perspectivas de las niñas y los niños: fotografías, dibujos, grabaciones de vídeo y voz, artefactos y modelos 3D de su propia creación, y recorridos por entornos familiares y desconocidos. Asimismo, el drama, la música, el movimiento y la narración pueden ser utilizados para permitir a la primera infancia comunicar sus ideas (Meehan, 2016). También notas manuscritas, entrevistas transcritas, dibujos e informes (Rintakorpi, 2016). Para Hoyuelos (2007) la documentación debe culminar en una narración estética de calidad que narre lo acontecido en algún formato documental: panel, power point, folleto, DVD, etc. De esta manera, contenido y forma se integran en una narración armónica. Así, una secuencia fotográfica, al mismo tiempo que da cuenta de una experiencia y lo que esta ha significado para el proceso de aprendizaje de los niños o niñas que en ella aparecen, las imágenes que la documentan deben tener un encuadre, iluminación y cromatismo adecuados, con fondos muy cuidados, ya que “cada fotografía es portadora de una imagen de infancia, de escuela y de nosotros mismos” (Hoyuelos, 2007, p. 7).

Por ello, en ocasiones resulta interesante contar con un apoyo técnico que garantice unos registros de calidad, sobre todo cuando se van a utilizar herramientas de comunicación visual y programas digitales (Barandica y Martín, 2016).

Las imágenes visuales no son neutras ni objetivas y, al igual que ocurre con otro tipo de textos son “leídas” e interpretadas por la persona espectadora (Meehan, 2016). Por eso es también muy importante tener en cuenta el público destinatario de la documentación. Si va dirigida a las familias debería tener imágenes grandes y pocas consideraciones metodológicas. Si va dirigida a las maestras para no perder los detalles so-

bre lo hecho, entonces los detalles metodológicos son muy importantes. Si bien, en general, suponemos que las personas adultas son las principales destinatarias de la documentación, también se puede invitar a los pequeños y las pequeñas a hacer cosas para que quede una muestra y para descubrir y valorar los progresos que hacen día a día (Dolci, 2011). De la misma manera, el uso de fotos digitales u otras modalidades sin textos, puede constituir una estrategia que facilita el acceso a la documentación de los y las más pequeñas (Matsumoto et al., 2021).

En este sentido, se ha constatado que las prácticas de documentación están experimentando un profundo cambio a medida que las prácticas basadas en el papel se digitalizan cada vez más. Estos sistemas de documentación digital se pueden utilizar en tabletas y teléfonos inteligentes para capturar los conocimientos en el momento. Combinando fotografías, videoclips y grabaciones de audio, se pueden capturar imágenes con movimiento y sonido, y pueden compartirse tanto a nivel local como a distancia. Cowan y Flewitt (2021), advierten que con este tipo de prácticas se corre el riesgo de marginar la voz de los niños y las niñas ya que muchos de estos sistemas de documentación digital están diseñados principalmente para ser utilizados por personas adultas.

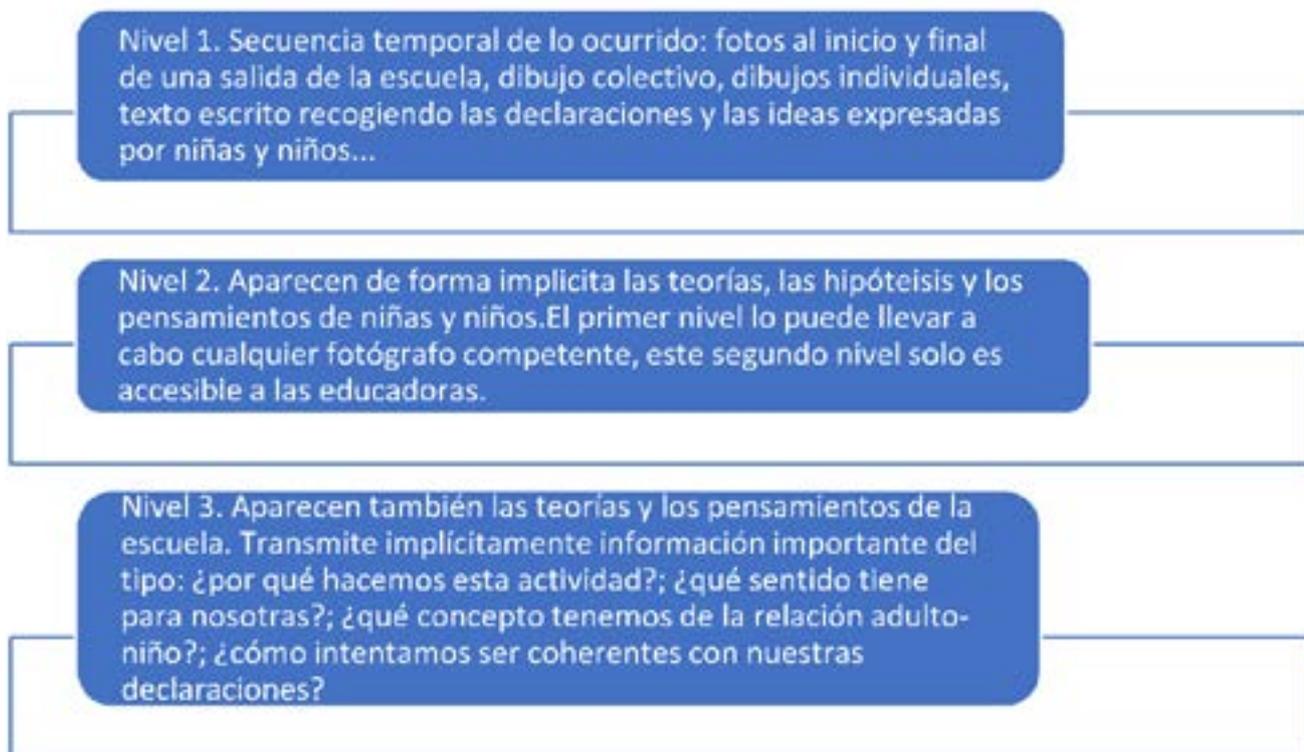
### *Niveles y elementos del proceso de documentación*

Para (Dolci 2011:33-34) hay tres niveles de documentación, que van profundizando en la información que se pretende recoger (figura 2).

Relacionados con estos niveles, Christine Marvin (Edwards et al., 2007, p.5) propone una serie de dimensiones que entran en relación en el proceso de documentación. Estas dimensiones serían, el nivel, las habilidades, el enfoque, la lente, los públicos o audiencias a los que va dirigida y los productos que queremos conseguir.

Relacionados con estos niveles, Christine Marvin (Edwards et al., 2007, p.5) propone una serie de dimensiones que entran en relación en el proceso de documentación. Estas dimensiones serían, el nivel, las habilidades, el enfoque, la lente, los públicos o audiencias a los que va dirigida y los productos que queremos conseguir.

- Las *habilidades* hacen referencia a la capacidad para plantear y replantear preguntas, para observar, recoger, seleccionar y organizar datos y artefactos y para reflexionar e interpre-



Fuente: Elaboración propia

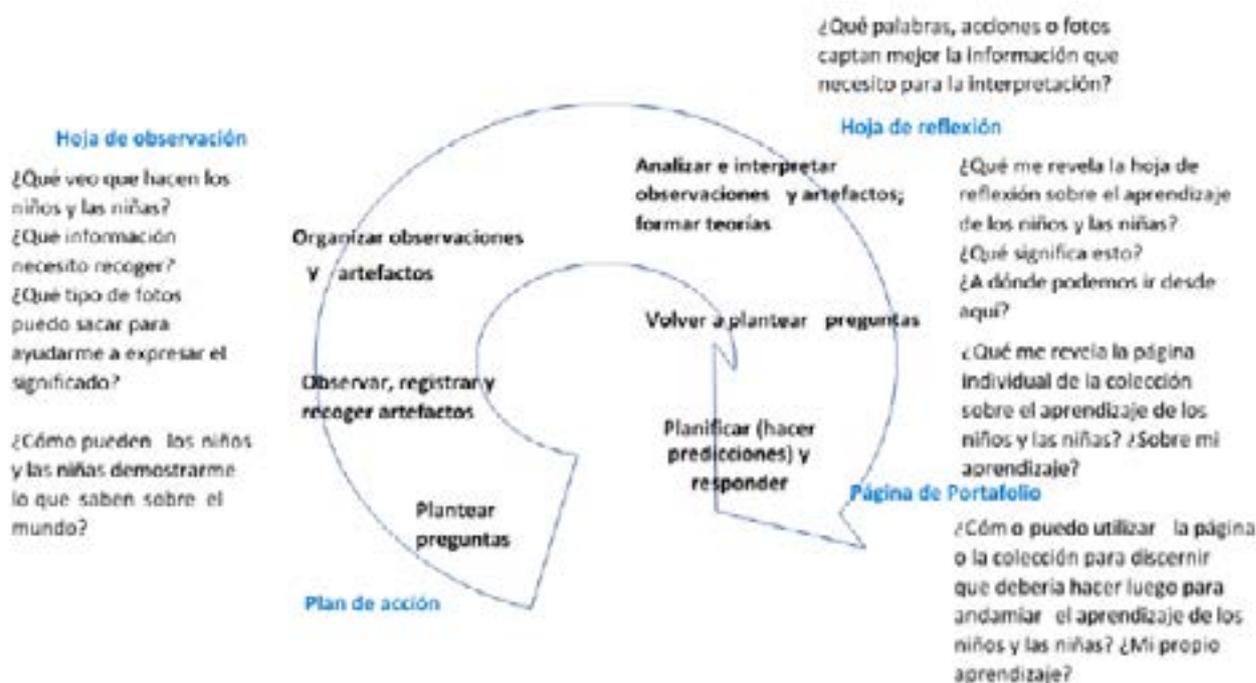
Figura 1-Resultados de la revisión sistemática

tar dichas observaciones, datos y artefactos, así como para planificar, hacer predicciones y tomar decisiones. Por último, habilidad para documentar de forma artística y eficaz.

- En cuanto al *enfoque* se refiere a quién, qué, dónde, cuándo, cómo documentar. En el quién hay que decidir quién va a documentar un niño o niña en concreto, un grupo de niñas, la maestra o el maestro, la familia. El qué puede ser el aula, los materiales, las actividades de aprendizaje, los comportamientos del niño o niña, su proceso de pensamiento etc.). También hay que decidir dónde se va a documentar, en el aula o fuera del aula, en casa... Finalmente en el cómo hay que decidir los métodos de recogida de información, tipos de documentos o artefactos que se van a recoger etc.
- La *lente* hace referencia a donde se pone el foco, sea en un niño, una niña o en una di-

mensión del comportamiento de niños, niñas o ampliamente enfocado en un grupo de personas o una clase entera. Se puede hablar de un punto de vista a nivel Macro o de un punto de vista a nivel Micro.

- Los o el *público(s)* al que va dirigida la documentación, por ej., las niñas, los niños, los padres, las madres de familia, los y las colegas profesionales.
- Cuál va a ser el *producto terminado* de la documentación, por ej., una página de un portafolio, un cartel sobre un proyecto, un libro de recuerdos un vídeo o una presentación digital.



Fuente: Edwards, 2007  
 Figura 3- El proceso de documentación como ciclo de investigación.

Edwards et al. (2007) representan el proceso de documentación como ciclo de investigación (figura 3), de tal manera que no se obvian criterios pedagógicos y cuestiones éticas en el proceso.

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En la literatura revisada, la documentación emerge como una herramienta para crear una pedagogía reflexiva y democrática con la que el personal educador puede trabajar junto con las niñas y los niños para construir conocimientos sobre diferentes temas, pudiéndose decir que es un tipo de investigación que se produce en contextos cotidianos (Dahlberg et al. 2005). Así, se concluye que la documentación pedagógica ha suscitado un gran interés en la esfera de los enfoques democráticos y participativos que ofrecen más posibilidades de participación para los niños y las niñas, y también de romper las relaciones de poder existentes en la escuela (Blaisdell et al., 2021).

La documentación pretende transformar democráticamente la práctica y permitir la investigación y el pensamiento complejo, invitando a la multiplicidad de perspectivas (Giamminuti et al. 2021). Asimismo, pretende estimular el debate político y ético colectivo sobre la educación y su propósito. Sin embargo, las interpretaciones simplificadas de la documentación a menudo se limitan a hacer visibles, a

través de fotos y videos, las prácticas tradicionales de enseñanza y aprendizaje que ya estaban ocurriendo en cualquier contexto particular (Giamminuti et al., 2021; Paananen y Lipponen, 2018).

En este sentido, entre las investigaciones consultadas cada vez son más las voces en favor de la documentación co-construida, entendida como la documentación generada con y para los niños y las niñas, siendo tanto creadores como la audiencia principal, permitiéndoles revisar, reflexionar y volver a ver sus experiencias. Este tipo de documentación difiere de un enfoque más tradicional, en el que el personal educador documenta con un público adulto en mente, utilizando sus propias interpretaciones del evento para hacer visible el aprendizaje de los niños y las niñas (McLean, 2020).

La documentación a menudo se ha simplificado en entornos de primera infancia en todo el mundo como una herramienta para registrar el aprendizaje, comunicarse con las familias y mostrar responsabilidad en el currículo, malentendiendo o ignorando deliberadamente su complejidad. Esta práctica reductiva es contraria a la experiencia de Reggio Emilia, donde la documentación se basa en valores de encuentro, interrelación, interconexión, diferencia, transformación, intención, investigación, incertidumbre, complejidad y posibilidad (Giamminuti et al., 2021). Se trata de hacer visible la vida de la in-

fancia, su forma de ver el mundo, abriendo cauces de comunicación y participación con las familias y la comunidad (Frampton, 2016; Hoyuelos, 2009). Documentar para contribuir a mejorar la memoria sobre las experiencias de aprendizaje vividas (Fleck et al., 2015) y a su vez, crear lazos de confianza con la comunidad. Un arte para entender la cultura infantil (Hoyuelos, 2007; Tresserras, 2017).

Pero no cualquier documentación sirve. Es importante documentar con rigor científico, atendiendo como representan Edwards et al. (2007) al proceso de documentación como ciclo de investigación (figura 3), de tal manera que no se obvien criterios pedagógicos y cuestiones éticas en el proceso.

En este sentido, entre los desafíos más importantes a los que se enfrenta la documentación pedagógica, tal y como señala el estudio de Rintakorpi (2016), aparece la dificultad con el tiempo, revelándose como una de las mayores barreras. Otro de los retos hace mención a las cuestiones técnicas, ya que las deficiencias en el equipamiento técnico de las escuelas infantiles y el conocimiento inadecuado llevan a muchos profesores y muchas profesoras a utilizar sus propias cámaras y teléfonos inteligentes para registrar el trabajo con los niños y las niñas. Aprender a documentar resulta también un reto considerable, en parte por las limitaciones de tiempo para adaptarse, discutir temas en equipo e incorporar la nueva forma de trabajar, y en parte, por la dificultad de elegir y definir las situaciones que consideran dignas de documentar y planificar, y preparar el proceso de documentación con antelación.

Además, en algunas investigaciones se ha encontrado una falta de contenido en los portafolios, donde el profesorado se queja de la falta de tiempo para prepararlos. En la investigación llevada a cabo por Rintakorpi (2016), se señala que niñas y niños ya no recuerdan los acontecimientos que aparecen en las fotos, ya que no se debaten justo después de tomarlas, o que incluso pasan meses. Del mismo modo, se evidencia la falta de reflexión sobre lo documentado por parte del personal educador, por lo que el contenido de la documentación no proporciona ninguna guía para la planificación. A pesar de ello, el portafolio se identifica como un bonito recuerdo que disfrutaban las familias y el personal docente, y en ocasiones, sirve para estrechar la conexión entre las personas adultas, las niñas y los niños.

La literatura revisada indica que documentar la práctica pedagógica, además de una técnica para re-

gistrar el aprendizaje y desarrollo infantil por parte del personal educador, debe permitir planificar y reflexionar sobre su propio aprendizaje (Buldu y Olgan, 2021; Meehan, 2016). O lo que es lo mismo, repensar la práctica y ponerla en relación con la teoría, donde la “la observación y el descubrimiento de los procesos que acontecen en el centro ratifican la imagen de una infancia capaz, creativa, rica e inteligente” (Osoro y Meng, 2008, p. 30). La documentación debe asegurar escuchar y ser escuchado. El profesorado que sabe cómo observar, documentar e interpretar los procesos de aprendizaje, a su vez, aprende cómo enseñar (Rinaldi, 2001).

En definitiva, las investigaciones consultadas evidencian la necesidad de visibilizar y compartir lo que ocurre en las escuelas, otorgando valor a la documentación pedagógica, a su divulgación.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alaçam, N., & Olgan, R. (2021). Pedagogical Documentation in Early Childhood Education: A Systematic review of the literature. *Ilkogretim Online*, 20(1). Doi: 10.17051/ilkonline.2021.01.021.

Alnervik, K. (2018). Systematic documentation: Structures and tools in a practice of communicative documentation. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 19(1), 72-84. Doi: 10.1177/1463949118762147.

Aras, S., Sahin, F., Yilmaz, A., & Ulker, A. (2021). A Common Language among Child, School and Parents: The Use of Pedagogical Documentation in the Parent Involvement Process. *Journal of Qualitative Research in Education*, 298-318. Doi: 10.14689/enad.27.14.

Ashton, E. (2014). I've got my EYE on you: School readiness, standardized testing, and developmental surveillance. *Journal of Childhood Studies*, 39(1), 3-24. Doi: 10.18357/jcs.v39i1.15243.

Barandica, M. I., y Martín, M. C. (2016). La Documentación Pedagógica, posibilidades para enriquecer la reflexión-acción del maestro en formación. *Hojas y Hablas* (13), 179-191.

Blaisdell, C., McNair, L. J., Addison, L. & Davis, J. M. (2021). Why am I in all of these pictures? From Learning Stories to Lived Stories: the politics of children's participation rights in documentation practices. *European Early Childhood Education Research Journal*, 1-14. Doi: 10.1080/1350293X.2021.2007970.

Buldu, E., & Olgan, R. (2021). Changes in Early

Childhood teachers' assessment practices: Positioning Pedagogical Documentation. *Egitim ve Bilim*, 46(208), 55-77. Doi: 10.15390/EB.2021.10133.

Buldu, M. (2010). Making learning visible in Kindergarten classrooms: Pedagogical documentation as a formative assessment technique. *Teaching and teacher education*, 26(7), 1439-1449. Doi: 10.1016/j.tate.2010.05.003.

Cowan, K., & Flewitt, R. (2021). Moving from paper-based to digital documentation in Early Childhood Education: democratic potentials and challenges. *International Journal of Early Years Education*, 0(0), 1-19. Doi: 10.1080/09669760.2021.2013171.

Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (2005). *Más allá de la calidad en educación infantil*. Barcelona: Graó.

Dolci, M. (2011). Afinando la vista para captar los momentos. *En Documentar la vida de los niños y las niñas en la escuela* (pp. 27-36). Barcelona: Octaedro.

Edwards, C. P., Churchill, S., Gabriel, M., Heaton, R., Jones-Branch, J., Marvin, C. & Rupiper, M. (2007). Estudiantes aprenden sobre la documentación en su programa de formación docente. *Early Childhood Research & Practice*, 9(2), 1-15.

Fernández-García, I., y Soto-Gómez, E. (2019). Documentación pedagógica: más allá del estándar. Imágenes de infancia en devenir. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 5(2), 330-334.

Fleck, B., Richmond, A. S., Sanderson, J., & Yacovetta, S. (2015). Does pedagogical documentation support maternal reminiscing conversations? *Cogent Education*, 2(1), 18. Doi: 10.1080/2331186X.2015.1124824.

Frampton, A. (2016). Provocation to reflect: An educator's exploration of engaging students through documentation. *Journal of Childhood Studies*, 41(3), 47-53. Doi: 10.18357/jcs.v41i3.16306.

Giamminuti, S., Merewether, J. & Blaise, M. (2020). Aesthetic-ethical-political movements in professional learning: encounters with feminist new materialisms and Reggio Emilia in early childhood research. *Professional Development in Education*, 47(2-13), 436-448. Doi: 10.1080/19415257.2020.1862277.

Hostyn, I., Mäkitalo, A. R., Hakari, S. & Vandenbussche, L. (2020). The professional actuation of pedagogical documentation in Belgian and Finnish early childhood education settings. *Early Child Development and Care*, 190(3), 400-413. Doi: 10.1080/03004430.2018.1475368.

Hoyuelos, A. (2004). Una pedagogía de la transgresión. *Infancia en Europa*, 04(6), 11-13.

Hoyuelos, A. (2007). Documentación como narración y argumentación. *Aula de Infantil* 39, 5-9.

Hoyuelos, A. (2009). Ir y descender a y desde Reggio Emilia. *CEE Participación Educativa* (12), 171-181.

Katz, L. G., & Chard, S. C. (1996). The Contribution of documentation to the quality of early childhood education. *ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education*, 1-6.

MacDonald, M., & Hill, C. (2018). The intersection of pedagogical documentation and teaching inquiry: A living curriculum. *LEARNing Landscapes*, 11(2), 271-286. Doi: 10.36510/learnland.v11i2.962.

Malaguzzi, L. (2011). *La educación infantil en Reggio Emilia*. Barcelona: Octaedro.

Maldonado-Ruiz, G., Fernández García, I. M., y Soto-Gómez, E. (2020). La documentación pedagógica como posibilidad de re-encuentro con las infancias en la formación inicial: Polifonía de miradas a tres voces. *RIFOP: Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34(95), 195-212.

Matsumoto, H., Nishiu, H., Taniguchi, M., Kataoka, M. & Matsui, G. (2021). Pedagogical photo documentation for play in early childhood education and care. *Early Years*, 1-17. Doi: 10.1080/09575146.2021.2017407.

McLean, C. (2020). Co-constructed pedagogical documentation in early learning settings: A parent perspective. *Exceptionality Education International*, 29(3), 113-134. Doi: 10.5206/eei.v29i3.9390.

Meehan, C. (2016). "Every child mattered in England: but what matters to children?" *Early Child Development and Care*, 186(3), 382-402. Doi: 10.1080/03004430.2015.1032957.

Mérida-Serrano, R., González-Alfaya, M. E., Olivares-García, M. A. D. L. A., Rodríguez-Carrillo, J., y Muñoz-Moya, M. (2020). El Prácticum, un espacio para la investigación transformadora en los contextos educativos infantiles. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(2), 17-34. Doi: 10.15366/REICE2020.18.2.001.

Mérida-Serrano, R., González-Alfaya, M. E., Olivares-García, M. A. D. L. A., Muñoz-Moya, M., y Rodríguez-Carrillo, J. (2021). El Prácticum RIECU a evaluación. De la innovación a la investigación educativa como herramienta para transformar la práctica. *Investigación en la Escuela*, (105), 11-23.

Osoro, J. M., y Meng, O. (2008). Escenarios Para el análisis y la construcción de un modelo de educación infantil. *Revista Iberoamericana de educación*, 47, 15-31. Doi: 10.35362/rie470702.

Paananen, M., & Lipponen, L. (2018). Pe-

pedagogical documentation as a lens for examining equality in early childhood education. *Early Child Development and Care*, 188(2), 77-87. Doi: 10.1080/03004430.2016.1241777.

Page, M., J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Manoj, A. H., Tianjing Li, M. L., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., McGuinness, L. A., Stewart, L. A., Thomas, J., Tricco, A. C., Welch, V. A., Whiting, P. & Moher, D. (2021). Declaración PRISMA 2020: una guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas. *Revista Española de Cardiología* 74(9), 790-799. Doi: 10.1016/J.RECESP.2021.06.016.

Rinaldi, C. (2001). La pedagogía de la escucha: la perspectiva de la escucha desde Reggio Emilia. *Infancia en Europa*, 1, 3-6.

Rinaldi, C. (2011). En diálogo con Reggio Emilia, escuchar, investigar, aprender. *RELAdEI. Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 1(2), 233-235.

Rintakorpi, K. (2016). Documenting with early childhood education teachers: pedagogical documentation as a tool for developing early childhood pedagogy and practises. *Early Years*, 36(4), 399-412. Doi: 10.1080/09575146.2016.1145628.

Ruiz de Velasco, A. (2006). Del placer motorico al placer visual. *Aula de Infantil*, 32, 8-11.

Santos Rego, M. A. (2000). El pensamiento complejo y la pedagogía: bases para una teoría holística de la educación. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 26, 133-148. Recuperado el 03-05-2022 de [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-0705200000100011&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-0705200000100011&lng=es&tlng=es). 10.4067/S0718-0705200000100011

Sendra, C., y Arbiol i González. C. (2021). Objetos y materiales en la escuela infantil: historias que se recogen, se viven y se inician. *Aula Abierta*, 50(3), 689-96.

Suárez, D. H. (2011). Relatos de experiencia, saber pedagógico y reconstrucción de la memoria escolar. *Educação em Revista*, 27(1), 387-416. Doi: 10.1590/s0102-46982011000100018.

Tresserras, A. (2017). *Aportaciones a la formación del profesorado a través del análisis de una experiencia de arte y juego dramático en el primer ciclo de Educación Infantil*. (Tesis Doctoral). Universidad del País Vasco (UPV/EHU). Recuperado el 03/05/2022 de <https://addi.ehu.es/handle/10810/22845>

Valverde-Berrocoso, J., González-Fernández,

A., y Acevedo-Borrega, J. (2022). Desinformación y multialfabetización: Una revisión sistemática de la literatura. *Comunicar: revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, 30(70), 93-105. Doi: 10.3916/C70-2022-08.

Vecchi, V. (2004). Las raíces múltiples del conocimiento. *Infancia en Europa*, 04(6), 29-34.

Recibido: 10-03-23.

Aceptado: 13-04-23

Aristizabal, P., Tresserras, A., y Gamito, R. (2023). Documentación pedagógica, encuentro entre la teoría y la práctica educativa. Una revisión de la literatura.

RELAdEI-Revista Latinoamericana de Educación Infantil, 12(1),73-88.

Disponible: <http://www.reladei.com>



**Pilar Aristizabal Llorente**

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)  
[p.aristizabal@ehu.eus](mailto:p.aristizabal@ehu.eus)

Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación. Profesora agregada del departamento de Didáctica y Organización Escolar en la Facultad de Educación y Deporte de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU) en el Campus de Vitoria-Gasteiz. Centra su docencia en los grados de Educación Infantil y Primaria. Investigadora del grupo de investigación IkHezi reconocido por la UPV/EHU que trabaja, principalmente, líneas educativas vinculadas a educación, formación del profesorado y género.



**Alaitz Tresserras Angulo**

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko  
Unibertsitatea (UPV/EHU)  
alaitz.tresserras@ehu.eus

Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación (UPV/EHU). Profesora Adjunta de la Facultad de Educación y Deporte (UPV/EHU) y del Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Miembro del grupo de investigación consolidado del Gobierno Vasco, IkHezi: investigación educativa, IT 1304-19. Sus principales líneas de trabajo son: formación profesorado, educación infantil, metodologías activas de enseñanza-aprendizaje, innovación educativa y experiencias adversas en la infancia (ACE).



**Rakel Gamito Gomez**

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko  
Unibertsitatea (UPV/EHU)  
rakel.gamito@ehu.eus

Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación. Profesora agregada del departamento de Didáctica y Organización Escolar en la Facultad de Educación y Deporte de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU) en el Campus de Vitoria-Gasteiz. Investigadora del grupo de investigación IkHezi. Trabaja, principalmente, líneas educativas vinculadas a la tecnología educativa, la competencia digital y la formación inicial del profesorado. Infantil – OBECI.





# MISCELÁNEA



# Los títeres en la Educación Infantil. Un estudio sobre docentes y prácticas de aula (2011-2021)

## *Puppets in Preschool Education. A Study on Teachers and Classroom Practices (2011-2021)*

Miquel A. Oltra-Albiach, ESPAÑA

### RESUMEN

Los títeres son sin duda un elemento ligado a la educación que en muchos casos no alcanza a desplegar todo su potencial, ya sea por inercias, carencias en la formación o falta de tiempo por parte de los docentes; sin embargo, las experiencias de quienes los han llevado a sus clases nos hablan de un aliado educativo de primer orden que hace del aula un lugar más amable. El objetivo del presente trabajo es conocer las ideas, las actitudes, los usos educativos del títere que conocen y practican, los contenidos que vehiculan, así como el origen de su interés y de su formación al respecto, a través de una encuesta a 251 docentes de educación infantil en España, y comparar las respuestas con las obtenidas en 2011 en un estudio similar, a través de una metodología de análisis mixto. Los resultados nos ayudan a trazar una panorámica sobre la cuestión y la constatación de las carencias que apuntábamos como hipótesis, ligadas al desconocimiento del títere y sus propiedades, a la falta de motivación o a las propias dinámicas de la vida escolar, y también se observan algunos datos que invitan a un

cierto optimismo en cuanto al futuro.

**Palabras clave:** Teatro Escolar, Títeres, Educación Infantil, Didáctica, Creatividad

### ABSTRACT

Puppets are undoubtedly an element linked to education that in many cases does not reach its full potential, either due to inertia, lack of training or lack of time on the part of teachers; however, the experiences of those who have taken them to their classes tell us of a first-rate educational ally that makes the classroom a friendlier place. The objective of the present work is to know the ideas, the attitudes, the educational uses of the puppet that they know and practice, the contents that they convey, as well as the origin of their interest and their training in this regard, through a survey of 251 teachers. of early childhood education in Spain, and compare the answers with those obtained in 2011 in a similar study through a mixed analysis methodology. The results help us to draw an overview of the issue and the verification of the shortcomings that we pointed out as hypotheses,

linked to the lack of knowledge of the puppet and its properties, the lack of motivation or the dynamics of school life, and we can also observe some data that invite a certain optimism regarding the future.

**Keywords:** School Play, Puppetry, Preschool Education, Didactics, Creativity

## INTRODUCCIÓN

Bajo diversas formas, con diferentes narrativas y ajustado a distintos objetivos, el títere se ha vinculado en los últimos siglos al hecho educativo: puesto en valor por los movimientos de renovación educativa, ha pasado de ser considerado en Occidente un género menor a formar parte indiscutible de las herramientas habituales en muchas de nuestras aulas escolares. Pretendemos en esta investigación recoger la visión del profesorado sobre este elemento educativo tan particular, comparando las respuestas con el estudio realizado en 2011 –y que formó parte de la tesis doctoral del autor– justamente sobre este mismo tema. Así, nos proponemos trazar líneas ascendentes o descendentes en algunos de los aspectos sobre los que se consultó a maestras y maestros de la Comunidad Valenciana, con el fin de hallar tendencias en las ideas y creencias, la formación y las aplicaciones en el aula por parte de los docentes. El intervalo de 10 años es suficiente para poder llegar a conclusiones firmes sobre cuál es el futuro de este potente auxiliar en el que articulan de manera óptima la literatura, el lenguaje, las artes plásticas, la expresión corporal y la música, en este caso en relación principalmente a la educación literaria y a la formación teatral, además de ser un fascinante elemento ritual y dramático en todas las épocas y culturas:

*Los títeres son, por tanto, objetos intermediarios que amplifican las posibilidades expresivas, dan lugar a nuevos modos de comunicación, además de ser un arte milenario presente en todas las culturas y desde el inicio de los tiempos. En una sociedad que simplifica la comunicación, el títere es una gran metáfora. Es un lenguaje poético. Permite un 'decir' de múltiples formas (Santa Cruz, 2018, p.98).*

A partir de ese trabajo llegaremos a diversas conclusiones que, al mismo tiempo, abren un interrogante: ¿Cómo debe configurarse hoy en día la presencia del títere en la escuela? Tal y como indicábamos, se trata, más que de dar respuestas, de abrir cuestiones que

vale la pena plantearnos si pretendemos un cambio real en la dialéctica entre títeres y escuela.

## TÍTTERES Y EDUCACIÓN

Los títeres son “una herramienta que promueve el aprendizaje de diferentes conocimientos y habilidades a partir de situaciones de interacción social” (Szulkin, y Amado, 2006, p. 24). Esta capacidad educativa es hoy ampliamente aceptada por el colectivo docente. Sin embargo, a día de hoy los profesionales de la marioneta profundizan en la experimentación y el mestizaje de influencias, formas y mecanismos (Kaplin, 2001, Oltra-Albiach, 2014, Rumbau, 2020, 2021a, 2021b) y a la vez sigue siendo objeto de investigación el análisis de sus potencialidades, usos, objetivos y evaluación con el fin de fundamentar el uso escolar (Fourie, 2018, Hulburd, 2020; Santa Cruz, 2020). Por lo que se refiere a los motivos de este interés por el títere como instrumento educativo, especialistas como Cebrian (2016) y Zeinali (2017) destacan los aspectos más arraigados en la mente humana y en los que resuena nuestra propia historia como especie. Por otro lado, Angoloti (1990), en sintonía con la concepción global del títere como objeto artístico y educativo, ya consideraba que esta herramienta no se debe hacer servir con una finalidad utilitaria, sino más bien como medio de expresión, de invención, de experimentación, de diversión, y como forma privilegiada para contar historias.

Son muchos los autores que han incidido en los aspectos creativos de los diversos tipos de títeres, marionetas y muñecos en la escuela, con especial énfasis en el juego y la manipulación de los objetos (Fourie, 2018, Kröger, y Nupponen, 2019, Vigotsky, 2004). Szulkin y Amado (2006) insisten en las posibilidades del títere en relación al aprendizaje lingüístico, tanto por lo que respecta al aspecto dramático como al narrativo: en efecto, las posibilidades de uso de los títeres en relación, por ejemplo, con los cuentos, son diversas: el relato de cuentos, historias y leyendas es parte de la vida social de todas las culturas, una manera de transmitir las experiencias, los valores y los conocimientos de la comunidad, de comunicarse y de compartir el placer de imaginar otros mundos; asimismo, el relato tiene una función cognitiva porque proporciona a los receptores un modelo para organizar la propia experiencia personal, para pensar las cosas que les ocurren y organizarlas en forma de narraciones para contarlas a otras personas; todos estos elementos proporcionan conocimientos sobre

la estructura del relato y fundamentan el dominio de estructuras discursivas más complejas.

Un aspecto esencial del teatro –y por tanto del teatro de títeres– en la escuela es la creación de nuevos públicos. Mane Bernardo, figura de especial relevancia, defendió en su momento la enseñanza de los títeres como una incursión en una modalidad plenamente teatral, que comparte todas las convenciones escénicas y que al mismo tiempo presenta múltiples particularidades. La educación teatral en este sentido consistirá en hacer conocer al alumnado todas las convenciones teatrales, a ponerlo en contacto con un lenguaje nuevo que debe entender y hacer suyo si nuestra pretensión es que en el futuro vaya al teatro, entienda el teatro y disfrute del teatro. Con estas cuestiones entraríamos en el terreno de la educación literaria, centrada en este caso en la dimensión espectacular del teatro y en la recepción por parte del espectador, que conoce el mundo del títere, que tiene criterio y que, por tanto, puede ser crítico con lo que ve: para la autora argentina es muy importante que se enseñen en la escuela aspectos como partir de una idea o una creación y desarrollarla, el hábito de escuchar, el conocimiento de la estructura dramática y de cómo se marcan las escenas, la interpretación y el movimiento de los títeres, y a manifestar la opinión y la crítica sobre lo que ha visto en escena (Bernardo, 1962, p. 46-48). Nos referimos, pues, a los títeres como una forma específica de acceder a la literatura, en una de sus modalidades como es el teatro. Además, cuando el alumnado es capaz de participar en la creación y en el montaje, tal como menciona el experto en pedagogía teatral Georges Laferrière (citado por Latorre y López, 2003, p. 81), aumenta su poder de concentración, la autoestima y la socialización, con la consiguiente mejora del trabajo en grupo.

## **LOS TÍTERES EN LOS PLANES DE ESTUDIO DE MAGISTERIO**

La denuncia de la falta de formación por parte de los docentes será una constante a lo largo del tiempo y de los trabajos de los diversos especialistas en la materia (Bernardo, 1962; Todolí, 2002; Oltra, 2011; Fourie, 2018). Si atendemos a los planes de estudio de las titulaciones de Magisterio en la Universitat de València, el plan experimental de 1971 no contemplaba la presencia de asignaturas directamente relacionadas con la dramatización o los títeres desde el punto de vista literario. Juan Cervera criticó en su momento esta situación anómala (Cervera, 1975), que, como veremos,

se ha mantenido en el tiempo con pocas variaciones.

En el plan 1993, únicamente encontramos explícitamente el tema que nos ocupa en una materia optativa: Proyectos didácticos: folclore y dramatización, de forma subsidiaria a los dos temas principales que figuran en la denominación de la materia y con una carga docente mínima. En cuanto al Plan 2000, la asignatura mencionada anteriormente desaparece y no es sustituida por ninguna otra donde se trate de forma explícita el títere en el programa. Sin embargo, tal y como ocurrió en el plan anterior, algunos profesores incorporaron aspectos relacionados con la teoría y la práctica de los títeres en el aula en materias como Literatura de tradición oral, Lengua catalana y su didáctica, Lengua española y su didáctica, Literatura infantil y Desarrollo de habilidades lingüísticas en educación infantil.

La implantación de las nuevas titulaciones (Grado en Educación Infantil y en Educación Primaria) a partir de 2009 ha previsto el tratamiento del teatro de títeres como contenido en las materias Formación literaria en el aula de educación infantil y Formación literaria para maestros. No cabe duda de que se trata de un paso adelante, por la presencia explícita de los títeres en las guías didácticas de estas materias, y por el hecho de que se trate de materias obligatorias. Sin embargo, esta presencia curricular es un avance mínimo, que además deberá ser contrastado con la práctica docente, y sobre la cual faltan estudios en profundidad. Por tanto, es difícil saber con rotundidad si los títeres ocupan un lugar en el proceso formativo de los maestros, o si continuarán estando presentes en las aulas de Magisterio de forma residual y en gran medida según las inquietudes personales del profesorado. En este sentido, consideramos interesante el estudio comparado entre las opiniones de los docentes en 2011 y 2021, sobre todo si atendemos a las edades, puesto que podremos conocer cuál ha sido la formación recibida en la universidad en ambos casos.

En relación con los currículos escolares, la sensación es de dispersión de contenidos, consecuencia sobre todo de la indefinición en cuanto a la posición de la dramatización en general y de los títeres en particular, y la falta de rigor a la hora de distinguir la dramatización como técnica didáctica (apta para todas las áreas) y el teatro como arte escénica y por tanto objeto de tratamiento literario. A pesar de detectar una cierta evolución, el balance de los currículos escolares en España desde el año 1970 debe ser necesariamente negativo, sobre todo por las incoherencias y la dispersión a que hemos hecho referencia.

La práctica ausencia de contenidos curriculares sobre uso, construcción, técnicas y posibilidades educativas del títere tanto en la escuela infantil, primaria y secundaria, como en los niveles universitarios provoca, entre otras situaciones, que la mayoría de docentes aprenda los aspectos que domina al respecto mediante el autoaprendizaje o, sobre todo, con la oferta de cursos de los centros de profesorado. Habría que plantearse por tanto si el teatro en la escuela tiene la consideración que merece, o si, por el contrario, es suficiente con algunos cursos de reciclaje profesional. Pese a este panorama casi desértico, cabe resaltar algunos casos de experiencias relacionadas con la dramatización (con o sin títeres) en los centros de educación infantil, casi siempre desde la voluntariedad del colectivo docente y desde el aprovechamiento de experiencias previas de otros compañeros, algunas publicadas hace años con una buena acogida (Todolí, 2002), más que a partir de unas orientaciones claras del currículo o de la formación previa del colectivo docente sobre estos temas en la universidad.

## PLANTEAMIENTO DEL CUESTIONARIO Y METODOLOGIA

Os estudios longitudinais referidos nas secções anEn cuanto a las ideas, creencias, expectativas y, sobre todo, prácticas en el aula con títeres, pretendíamos conocer aspectos como el uso de los títeres y la frecuencia con que se utilizan en clase, los tipos de títere que se utilizan, las funciones que realizan los títeres en las aulas de educación infantil y de educación primaria, la percepción de los docentes sobre el propio proceso formativo en cuanto a los títeres, los medios que utilizan para formarse en este campo, la percepción sobre el interés del títere en la educación literaria, la asistencia del alumnado a espectáculos de títeres, el uso de guías didácticas por parte del profesorado, percepción de las ventajas y desventajas del uso de los títeres en el aula, y sobre el conocimiento de compañías y espectáculos de títeres.

Pretendíamos acercarnos a la realidad cotidiana del uso de los títeres en las escuelas valencianas y los conocimientos que se tienen por parte de los maestros. Igualmente, buscábamos constatar las carencias (conscientes o no) de las personas encuestadas al respecto, encontrar el origen de las deficiencias y plantear retos de futuro. Se trata en definitiva, de añadir datos contrastados de la situación escolar en cuanto al tema que nos ocupa, y que serán relevantes a la hora de plantear propuestas didácticas adecuadas para el

alumnado y de articular respuestas a las demandas de los docentes.

Para recoger los conocimientos y -en su caso- los usos, y sobre todo las ideas, las creencias, las actitudes y las expectativas del colectivo docente con respecto al títere en el contexto escolar, elaboramos un formulario anónimo de encuesta, que repartimos durante los cursos 2019/2020 y 2020/2021 entre docentes de educación infantil de la escuela pública y concertada. La información obtenida se comparó con las respuestas de los docentes consultados durante los cursos 2009/2010 y 2010/2011.

Los lugares de recogida fueron centros educativos de la Comunidad Valenciana (España) de manera aleatoria, mayoritariamente a través de los profesores tutores de prácticas escolares (que visitan las escuelas varias veces a lo largo del curso), a fin de obtener la mayor diversidad de contextos educativos posibles. Al final del curso 2020/2021 se contaba con un total de 251 formularios cumplimentados, correspondientes a unos 70 centros de la Comunidad Valenciana, y con la información aportada creamos una base de datos. La muestra está pues constituida por 251 maestras o maestros, con una media de edad de 37 años (DT = 7,20). El 9% son varones y el 89% mujeres. Compararemos las respuestas con las que obtuvimos en los cursos 2009/2010 y 2010/2011 de una muestra de 143 docentes de educación infantil (Oltra, 2011, p. 887).

Las preguntas, un total de 12 ítems, mayoritariamente en forma de preguntas abiertas o bien en escalas de Likert, se agrupan en varios bloques que hacen referencia entre otros aspectos al conocimiento de los títeres y sus tipos, a las fuentes de este conocimiento, al uso que se hace en el aula, a las actividades teatrales dentro y fuera de la escuela, a las opiniones personales sobre las ventajas y desventajas de utilizar títeres en clase, y finalmente al conocimiento de profesionales relacionados con el mundo de los títeres. Trataremos así de comprobar cuál es la situación del profesorado de educación infantil en cuanto a los conocimientos y al uso de los títeres, así como si existen diferencias en este conocimiento y en el uso efectivo atendiendo a factores como el sexo o edad, centros de formación inicial del profesorado, centros escolares en que se ejerce, etc. El porcentaje de respuestas en blanco fluctúa en general entre el 4% y el 15%, si bien se llega al 60% en algunas preguntas, tal como indicaremos en cada caso.

Los datos que nos aportaron los docentes, y los análisis consecuentes, nos ha servido como veremos para conocer mejor la situación, los conocimientos y

también los prejuicios en relación a los títeres, y así mismo para detectar carencias, necesidades y observaciones de un colectivo directamente implicado en el futuro de los títeres en la escuela.

## ANÁLISIS DE RESULTADOS

En cuanto a las respuestas, consideramos que su análisis ha revelado algunos resultados de interés en relación al conocimiento, las prácticas, las ideas y las expectativas en relación al uso escolar del títere por parte de las maestras y maestros. Transcribimos a continuación los principales resultados, así como las gráficas correspondientes a las cuestiones más relevantes y a aquellas en que hay mayor divergencia respecto de los resultados obtenidos hace 10 años; en los demás casos hemos optado por comentar los porcentajes.

De entrada, llama la atención la abrumadora mayoría que declara el títere como una herramienta útil en la labor docente (90%). Esta respuesta, que podríamos considerar obvia, nos parece interesante sobre todo al contrastarla con algunas de las siguientes, que pondrá de manifiesto una cierta incoherencia entre las declaraciones de principios y el uso escolar concreto. Si comparamos estos resultados con los obtenidos en 2011 (99%), observamos un sensible descenso en el número de personas que le otorga esa consideración.

Por lo que se refiere a los tipos de títere que se utilizan, los de guante son con diferencia los más usados, con un porcentaje del 75%, seguido de lejos

interesante sea la comparación con las respuestas a la misma pregunta en 2011:



Figura 2. Tipos de títere utilizados

En relación a las causas de la elección de un determinado tipo de títere en detrimento de otros, un 40% de las respuestas afirman que son asequibles, que son los que existen en el centro o que son los que proporciona la administración educativa correspondiente; otro 40% considera que son más fáciles y cómodos de usar, un 15% piensa que se adapta a las necesidades del alumnado y un 5% declara que los elige por preferencia personal. Al igual que en las respuestas a la pregunta anterior, seguimos encontrando una cierta pasividad de los docentes en cuanto a elección de las herramientas de trabajo en el aula. Asimismo, debemos decir que en esta cuestión el porcentaje de respuestas en blanco alcanza el 55% del total, mientras que en 2011 el porcentaje fue del 35%. Por lo demás, y con algunas variaciones, las respuestas son bastante similares a las de 2011.

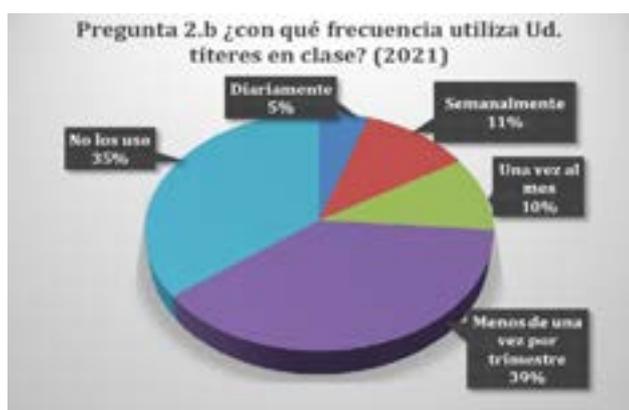


Figura 1. Frecuencia de uso de los títeres

por las sombras (10%), los títeres de dedo (un 4%) y los de varilla (2%); el resto de tipos apenas alcanzan porcentajes del 2% cada uno. Pero quizá aquí lo más



Figura 3. Uso de los títeres



Figura 4. Percepción de la propia formación universitaria

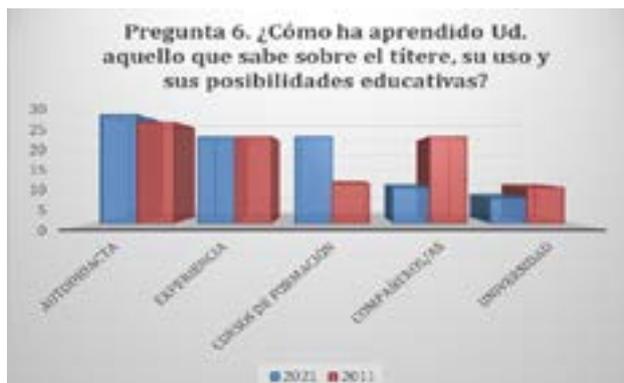


Figura 5. Aprendizajes sobre el títere

A la pregunta sobre el conocimiento de materiales de información y formación sobre los títeres, el 73% reconoce no haber leído nunca un libro y un 82% no conoce ninguna página web. Solo unas pocas de las personas que contestan sí a esta cuestión (27% y 18%, respectivamente) recuerdan algún título o dirección web. En este apartado hay un leve repunte de quienes sí conocen alguna página web y un leve descenso de quienes han leído algún libro sobre títeres respecto a 2011.

La pregunta genérica de si los títeres pueden servir para desarrollar la competencia literaria es contestada afirmativamente por el 97% de los docentes. A la pregunta sobre las causas de esta utilidad en la educación literaria, se obtienen las siguientes respuestas:



Figura 6. Los títeres y la competencia literaria.

En cuanto a la asistencia del alumnado a espectáculos de títeres, una amplia mayoría (más del 70%) afirma que sus alumnos ven alguna vez títeres (seis puntos por debajo del resultado de 2011), frente al 30% que reconocen que no lo hacen (seis puntos más que en 2011).



Figura 7. Asistencia a espectáculos de títeres

Por lo que se refiere a la frecuencia, cabe destacar, entre quienes declaran que sus alumnos ven espectáculos de títeres, el amplio 27% que lo hace con una periodicidad menor que una vez al año. La mayoría de las personas que respondieron (51%) declararon que el alumnado asiste a un espectáculo de títeres cada curso, un 18% dos o tres veces; y sólo un 4% más de tres veces al curso. Los porcentajes son, en general, similares a los de 2011.



Figura 8. Beneficios de los títeres

Finalmente, se consultó al profesorado sobre su conocimiento de compañías de títeres: un 26% por ciento afirmó conocer alguna, en tanto que un amplio 74% aseguró no conocer ninguna. Se trata sin duda de un porcentaje altísimo, si tenemos en cuenta que el 25% del total dejó la pregunta en blanco, y es sin duda un dato muy llamativo entre un cuerpo docente que debería estar bien informado sobre las compañías que actualmente producen teatro infantil. En cuanto

a nombres, únicamente un 15% de los entrevistados aportó alguna respuesta, mientras que el 85% dejó la pregunta sin responder. Finalmente, en lo que respecta a espectáculos de títeres, el resultado es aún más exiguo: un 40% de las personas encuestadas no contestó este punto. Del total de respuestas obtenidas sólo un 10% declara conocer algún espectáculo de títeres.

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Para recapitular la información obtenida, resaltaremos aquellos datos que consideramos más interesantes de cara a un análisis de las percepciones, carencias y necesidades formativas en cuanto al uso escolar de los títeres: la primera conclusión importante es la valoración positiva del títere como herramienta para la gran mayoría de los docentes. Sin embargo, esta consideración no se corresponde en absoluto a los índices de conocimiento y uso efectivo y de este recurso en la práctica educativa. Por otra parte, esta efusiva valoración general tampoco parece tener coherencia con algunos de los datos que hemos visto, referidos a periodicidad de uso, a innovación o conocimiento de materiales, recursos y compañías de títeres.

Por otra parte, debemos poner de manifiesto el uso generalizado de los títeres de guante, en detrimento de otros tipos, que son utilizados en mucha menor proporción. De alguna manera encontramos una falta de riesgo, de innovación y de investigación en otras técnicas y tipologías, que, tal y como los propios encuestados confirman, tiene que ver con la comodidad y la inercia respecto a la práctica habitual.

La percepción de la propia formación por parte de los maestros es por lo general de insuficiencia; sigue habiendo una carencia de base que los docentes tratan de solucionar de diversas formas. En cuanto al conocimiento de materiales formativos en las aplicaciones escolares de los títeres, un altísimo porcentaje no conoce ningún libro ni página web de consulta: la valoración de estas respuestas pasa por poner de manifiesto el tema de la formación, como una de las cuestiones fundamentales para la incorporación real de los títeres a las aulas con garantías de éxito.

En relación a la asistencia a espectáculos de títeres, la mayoría afirma que sus alumnos ven títeres en alguna ocasión; sin embargo, las frecuencias son muy diversas, casi la mitad de los encuestados responden que el alumnado ve un espectáculo de títeres por curso, y más de la cuarta parte reconocen que la periodicidad es menor de una vez al año. Se trata de ci-

fras de asistencia al teatro en general muy bajas, que deberían hacernos preguntarnos por las causas y por la responsabilidad de los centros, de la administración educativa y de los titiriteros. Igualmente, falta un estudio en profundidad por parte de docentes y gestores culturales sobre el impacto de la pandemia del Covid-19 en las actividades escolares y en concreto en la asistencia a espectáculos.

En referencia a las ventajas y desventajas de utilizar los títeres en el aula, una parte muy importante del profesorado asegura que no hay desventajas en el uso de los títeres, una respuesta que podría indicar ligereza y superficialidad en la consideración del títere como herramienta (que requiere una formación, una importante dedicación de tiempo, una inversión de recursos y una preparación específica que no se pueden obviar en modo alguno).

Los aspectos relacionados con el conocimiento de compañías y de obras teatrales para títeres revelan un escaso conocimiento de éstos; se trata de datos preocupantes, puesto que estar informados en estas cuestiones es de vital importancia para poder programar actividades y ofrecer al alumnado la oportunidad de ver teatro. Habría que analizar en profundidad cuáles son las causas de esta escasísima repercusión de las producciones escénicas en el mundo educativo, a fin de efectuar las correcciones que fueran necesarias.

Por lo que se refiere a las tendencias, a partir de la comparación entre los resultados de 2011 y 2021, observamos datos relevantes en los ítems 3 (tipos de títere), 4 (usos en el aula), 6 (fuentes de aprendizaje) y 8 (títeres y competencia literaria); en el resto de preguntas las variaciones en el período son moderadas. Tal como hemos indicado en su momento, los datos nos muestran un empobrecimiento general respecto de 2011 en cuanto a tipologías (crece el uso de títeres de guante y de sombras, a costa de la disminución drástica de los otros tipos), y lo mismo sucede con los usos en el aula (prácticamente se duplica el uso como soporte para narrar historias, mientras que el resto de usos disminuye). En cuanto a la formación, es interesante el porcentaje de quienes declaran haber realizado cursos sobre el tema (más del doble que en 2011), si bien disminuye en consecuencia el número de los que reciben información de sus iguales: estos datos junto con el leve aumento de quienes consideran suficiente la formación universitaria recibida aportan una cierta esperanza en el futuro de la formación. En cuanto a la presunta sobre títeres y competencia literaria, casi se triplica respecto a 2011 el porcentaje de quienes responden, de manera general, que títeres y literatura

guardan relación: se trata sin duda de una cuestión –la condición teatral y literaria de los títeres– en la que habrá que profundizar respecto a la formación docente.

A modo de conclusión general, la encuesta nos aporta una serie de informaciones relevantes sobre la práctica docente en relación a los títeres, y también en todo lo que tiene que ver con la formación de los maestros, de las carencias, de los estereotipos y prejuicios relacionados, etc. Como apuntábamos en la introducción a este trabajo, deseábamos sobre todo ofrecer resultados que generen a su vez nuevas preguntas. Todos estos aspectos nos serán de mucha utilidad tanto a la hora de perfilar cuál es la formación que debe proporcionarse al colectivo docente, atendiendo a las carencias que reconocen de manera explícita o a las que detectamos a partir de la información que nos proporcionan. El títere puede ser un inmejorable auxiliar en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero para ello debemos dejarle entrar en las aulas, con todo lo que ello conlleva.

## REFERÈNCIES BIBLIOGRÁFI-CAS

- Angoloti, C. (1990). *Còmics, títeres y teatro de sombras*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Bernardo, M. (1962). *Títeres y niños*. Buenos Aires (Argentina): Eudeba.
- Calvo, A. (2019). *El títere como herramienta pedagógica*. Lima (Perú): Editora Páginas S.A.C.
- Cebrian Velasco, B. (2016). *El títere y su valor educativo. Análisis de su influencia en Titirimundi, Festival Internacional de Títeres de Segovia* (tesis doctoral). Universidad de Valladolid. <http://www.shorturl.at/nrCH2>
- Cervera, J. (1975). *El teatro, cenicienta de la literatura infantil*, recuperado de: [shorturl.at/bBUWZ](http://shorturl.at/bBUWZ)
- Delpoux, H. (2017). *Títeres y Marionetas*. Barcelona: Biblaria.
- Fourie, A. (2018). *Puppetry as an educational tool: An exploratory study on the perceptions of foundation phase educators and learners*. Kuopio: University of Eastern Finland.
- Hulburd, C. (2020). *Puppet-Assisted Play Therapy: Theory, Research and Practice*. Londres: Routledge.
- Kaplin, S. (2001). A puppet tree: a model for the field of puppet theatre. En J. Bell (Ed.) *Puppets, Masks and performing objects* (pp. 18-25). Nueva York: New York University & Massachusetts Institute of Technology.
- Kröger, T.; Nupponen, A. M. (2019). Puppet as a Pedagogical Tool: A Literature Review. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 11(4), 393-401.
- Latorre, V.; López, F. J. (2003). Guies teatrals: una eina didàctica. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 29, 80-92.
- Oltra Albiach, M. (2011). *Els titelles i l'educació: propostes per a la incorporació dels titelles valencians als itineraris d'educació literària i intercultural* (tesis doctoral). Publicacions de la Universitat de València.
- Oltra Albiach, M. (2014). El títere como objeto educativo: propuestas de definición y tipologías. *Espacios en Blanco: revista de educación*, 24, 35-58.
- Rumbau, T. (2020). *Guaratelle, Dom Roberto, Punch and Judy: El teatro popular de títeres de guante*, vol. 1. Barcelona: Edición del autor.
- Rumbau, T. (2021a). *Guignol, Kasperl, Jan Klaasen, Vasilache: El teatro popular de títeres de guante*, vol. 2. Barcelona: Edición del autor.
- Rumbau, T. (2021b). *Variaciones contemporáneas: El teatro popular de títeres de guante*, vol. 3. Barcelona: Edición del autor.
- Santa Cruz, E. (2020). Títeres. En B. Ortiz (coord.) *Lenguajes artístico-expresivos en dialogo: literatura, cine, teatro y títeres*. Rosario (Argentina): Homo Sapiens.
- Szulkin, C.; Amado, B. (2006). *Una propuesta para el uso del teatro de títeres como herramienta socio-pedagógica en las escuelas rurales*. Córdoba (Argentina): Comunicarte.
- Todoí, D. (2002). *Els titelles també van a l'escola*. València: Denes.
- Vigotsky, L. S. (2004). Imagination and Creativity in Childhood. *Journal of Russian and East European Psychology*, 42, 7-97.
- Zeinali, H. (2017). *Los títeres como herramienta educativa para niños de infantil y primaria* (tesis doctoral). Universidad de Alcalá. <http://www.shorturl.at/pvGJW>

Recibido: 10-03-23.

Aceptado: 20-04-23

Oltra-Albiach, M. A. (2023). Los títeres en la Educación Infantil. Un estudio sobre docentes y prácticas de aula (2011-2021). *RRELA-AdEI-Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 12(1), 93-101. Disponible en <http://www.reladei.net>



**Miquel A. Oltra-Albiach**

Centro de Investigação em Educação Básica,  
Universitat de València  
Espan a  
*miquel.oltra@uv.es*

Miquel A. Oltra-Albiach es profesor del Grado de Educación Infantil en la Facultat de Magisteri (Universitat de València). Es doctor en Educación, así como licenciado en Antropología y en comunicación audiovisual. Tiene diversas publicaciones en relación con los títeres y sobre educación literaria, y ha impartido un gran número de talleres y cursos sobre estos temas.



**EXPERIENCIAS**



# Documentación pedagógica e investigación etnográfica de la creación simbólica de la infancia en las

## *Instalaciones de Juego*

### *Pedagogical documentation and ethnographic research of the symbolic creation of childhood in Installations for Play*

Javier Abad Molina, Ángeles Ruiz de Velasco Gálvez, ESPAÑA

---

#### RESUMEN

**E**l presente estudio pretende mostrar procesos de la documentación pedagógica en el contexto escolar (0-6 años) a través de una investigación basada en imágenes o *Etnografía Visual* que narra y significa el relato de las acciones infantiles y los imaginarios expresados en el juego compartido. Además, en el enfoque metodológico empleado se ha adoptado el modelo de *investigación-acción*, favoreciendo la participación de la comunidad educativa implicada en el proyecto desde la propuesta originaria de las instalaciones de juego, lugar de encuentro y relación en el que la infancia tiene la oportunidad de expresar su imaginario simbólico en un contexto confiable donde sentirse acompañada y reconocida por la comunidad de referencia.

Así, las *instalaciones de juego* son una propuesta educativa concebida desde la presentación estética e intencional de unos objetos específicos en un espacio transformable como “lugar de símbolo” que se dispone para favorecer las relaciones entre un grupo estable de niñas, niños y los adultos referentes (tutora de aula, psicomotricista y documentador) que dan sentido a los procesos simbólicos de la infancia, acogiendo las expresiones emocionales y favoreciendo el desarrollo de la creación simbólica. Se posibilita así ofrecer visibilidad a la escuela infantil como lugar singular de “cruce de biografías” que genera sentido de pertenencia y valor del cuidado.

**Palabras clave:** Cultura Infantil; Instalaciones De Juego; Etnografía Visual; Procesos Simbólicos; Investigación-Acción

#### ABSTRACT

*The present study aims to show processes of pedagogical documentation in the school context (0-6 years) through an investigation. The investigation is based on images or Visual Ethnography that narrates and gives meaning to the story of children's actions and the imaginations expressed in shared play. Additionally, in the methodological approach used, the action-research model has been adopted. This model favours the participation of the educational community involved in the project from the original proposal. It includes the Installations for play, meeting place and relationship in which childhood has the opportunity to express their symbolic imaginary in a trustworthy context where they feel accompanied and recognized by the reference community.*

*Accordingly, the play facilities are an educational proposal conceived from the aesthetic and intentional presentation of specific objects in a transformable space. This “symbolic space” is arranged to favour relationships among a stable group of girls, boys and adults (classroom tutor, psychomotor specialist and scribe). The group gives meaning to the symbolic processes of childhood, welcoming emotional expressions and favouring the development of symbolic creation. Consequently, it is possible to offer visibility to the nursery school as a unique place of “intersecting biographies”,*

105

one which gives meaning to feelings of belonging and the value of care.

**Key Words:** *Children's Culture; Installations For Play; Visual Ethnography; Symbolic Processes; Research-Action Methodology.*

## INTRODUCCIÓN

La propuesta de las *Instalaciones de Juego* se basa en la configuración de contextos de simbolización para la infancia (en el ámbito educativo formal y no formal) mediante el ordenamiento estético y ofrecimiento de un sistema de objetos investidos de “valor lúdico” por los adultos que acompañan los procesos de vida en relación que se representan en el juego compartido. De esta manera, se favorece en la escuela infantil una dimensión relacional y simbólica que intenta ir más allá de la mera sensorialidad o la experimentación con diferentes materias pues el “símbolo” es una construcción que precisa del encuentro con otros (ya sean los iguales o adultos) para su completo sentido.

Para ello se propone que estos lugares a transformar a través de la deriva lúdica adopten características y valores propios del ámbito educativo para que las niñas y los niños interactúen con, en y a través de ellas, favoreciendo experiencias de relación con el espacio, los objetos y las personas e integrando los significados generados desde el juego compartido en este escenario de la posibilidad. Por ello, el propósito de las *instalaciones de juego* no es crear *ambientes lúdicos* (nombrados también “artísticos”, “estéticos” o “escenográficos”, aunque estos términos se refieren más al ámbito de las artes espaciales o los del espacio teatral) sino ofrecer un *lugar de símbolo* (Ruiz de Velasco y Abad, 2019) para que la infancia pueda expresar y comunicar las acciones que ayudan a desvelar su propio imaginario que es metáfora de vida, pues a través del juego libre aparecen acciones que recrean el deseo de crecer, el valor, el cuidado propio y de otros, la aceptación, el estar y *no-estar* en la aparición y desaparición de la mirada, etc.

En definitiva, las *instalaciones de juego* son un mediador espacial-representacional del imaginario infantil en un contexto construido intencionalmente que proponen el tránsito de lo manipulativo, perceptivo o sensorial hacia lo simbólico, narrativo o relacional. Y todos estos procesos discurren de manera dialógica en el espacio investido de afectos y relato que es la escuela infantil y que gracias a la documenta-

ción pedagógica es posible después revivir o visitar con admiración por parte de los adultos y compartir con la comunidad educativa. En todas estas narrativas singulares y cotidianas que suceden al mismo tiempo, las niñas y los niños no son pues el “objeto” de investigación, sino el sujeto investigador con el acompañamiento de los adultos que, a través del gesto, la mirada y la palabra acompañan y dan sentido a este correlato. La imagen (fotografía o video) surge entonces como mediadora de significado en las acciones a través de un discurso visual-textual que explica y se explica en imágenes y palabras desde la sutileza.

Así, la documentación es una (re)construcción interpretativa en *modo narrativo* que describe o presenta intenciones más que hechos o evidencias. Como metodología observacional y contextual es pues un acto de compromiso para visibilizar la cultura infantil y revelar, respetuosamente desde la ética y la estética, esos procesos de vida en relación que nacen en el que mira y crecen en lo mirado. Es decir, una “narración de narraciones” que desvela la trama simbólica que nos conecta a la metáfora transformadora de la educación. Por tanto, la investigación etnográfica en la escuela infantil basada en relatos viso-textuales o texto-visuales, expresa una con(s)ciencia colectiva y permiten un paseo significativo por los acontecimientos tal y como toman sentido. Una opinión narrativa que no intenta persuadir de cómo ocurrieron realmente sino, más bien, una “conversación” abierta que valora la riqueza de la experiencia y el conocimiento que emerge de los imaginarios que subyacen en cada acción infantil.

De esta manera, la documentación pedagógica actúa pues como relatora de las producciones simbólicas infantiles y colabora en el reconocimiento “in situ” y “a posteriori” del acto recíproco que reivindica lo extraordinario de cada identidad en relación que siempre será una decisión selectiva, parcelada y subjetiva de la realidad, enfocada o desenfocada y a través de una foto fija o en movimiento, donde el otro nos conversa en ese instante y a través de la mirada nos vincula a un relato común que nos pertenece y convoca. Para ello, documentamos todas las sesiones de juego mediante imágenes y la aportación de palabras significativas que construyen narrativas visuales y textuales como argumento de una investigación narrativa, la etnografía visual ya citada, que se nutre de las biografías de las personas que concurren en el lugar del símbolo pues cada imagen-palabra de esta narrativa es un pensamiento pedagógico y una reflexión.

Documentar es pues, narrar y ser narrado a través de una realidad construida como “verdad interna” donde la parte (la *imagen*-palabra) representa al todo (el relato) como segmento cualitativo de cultura escolar. Una manera de interpelar y convocar a la comunidad educativa desde la “memoria pedagógica” que ofrece un mismo suceso. En definitiva, una interpretación del sentido que cada experiencia compartida supone para explicarnos el “por qué y para qué” de lo que hacemos juntos. Sería importante destacar que la individualidad no se diluye en el grupo en cada imagen y palabra pues suponen un auto-reconocimiento en la práctica educativa y un viaje a la autenticidad. Es decir, un espejo nítido que responde a las preguntas: *¿quiénes somos/yo?, ¿quién soy/nosotros?*

## **ETNOGRAFÍA VISUAL E INVESTIGACIÓN BASADA EN IMÁGENES EN CONTEXTOS EDUCATIVOS**

Existen enfoques diversos sobre la *Etnografía Visual* y el empleo de imágenes fotográficas para la investigación etnográfica en contextos escolares por lo que es importante destacar la gran versatilidad del proceso de investigación que permite ser aplicado en diferentes situaciones, analíticas y metodológicas, que dependen tanto del contexto de investigación mismo como del objetivo de investigación (Marín y Roldán, 2012). Es decir, son “evidencias” creadas desde el trabajo propio de un artista visual, documentador o etnógrafo docente que, mediante la toma de fotografías, adopta una posición que genera reflexiones, valoraciones y datos objetivos del contexto indagado desde la propia investigación de carácter cualitativo basada en la interpretación intersubjetiva y dialógica de un suceso que genera un pensamiento visual, es decir, un valor pedagógico que se expresa con mayor significado desde la visualidad o la imagen.

Este enfoque del empleo de la imagen fotográfica en una *investigación cualitativa* resulta clave en muchos procesos de indagación y, probablemente representa una de las estrategias más efectivas para el conocimiento en profundidad del ámbito social y educativo pues permite acceder a una experiencia desde la intimidad que expresa ideas, concepciones, pensamientos, relaciones e interacciones. Es decir, es una estrategia investigadora de implicación y de participación activa de todos los sujetos implicados en la investigación (infancia y adultos con-vivientes en un

espacio de relación y de vínculo).

La investigación basada en artes visuales propone pues una instancia epistemológica-metodológica desde la que se cuestionan las formas hegemónicas de toda investigación basada en la aplicación de procedimientos que “hacen hablar” a la realidad del contexto ofrecido. Y, por otra parte, mediante la utilización de la imagen, es posible dar cuenta de los fenómenos y experiencias de una investigación. De esta manera, estos dos ejes se ponen en relación para ofrecer posiciones alternativas de la experiencia y las relaciones que normalmente no son visibles por las maneras tradicionales de mostrar las evidencias y los análisis que fundamentan las narrativas de cualquier investigación. Así pues, en el contexto de la *investigación basada en imágenes*, no existe la separación entre el sujeto que observa e investiga (el investigador) y los sujetos investigados ya que se diluye esta distancia. Por tanto, desde la iniciativa de un método “no-científico”, la noción investigadora y las formas de abordarla se amplían más allá de la limitada noción de investigación que no permite el estudio de fenómenos tan complejos y cambiantes como los que significan las interrelaciones, acciones y representaciones de la infancia.

En este sentido, un contexto escolar nada tiene que ver con un “laboratorio” y la propuesta y sentido de la investigación basada en imágenes supone un planteamiento metodológico como nuevo enfoque de la investigación educativa en Educación Infantil también llamada “arte-investigación” (Marín, 2005). Esta metodología artística se nutre de la organización estética de las narrativas visuales que genera un colectivo en procesos de gran riqueza y complejidad de los detalles descriptivos que nos ofrecen las imágenes.



*Imagen 1. Los propios niños y niñas son también documentadores “dentro” del juego*



Imagen 2. El grupo colabora en la propuesta y configuración de los espacios de juego y relación.

Las referencias de narrativas visuales que se ofrecen en este estudio proponen así una elección y una decisión de las múltiples acciones en los momentos más significativos desde la mirada e interpretación del colectivo investigador. Así, la investigación basada en imágenes es ajustada a nuestras intenciones, planteamientos e hipótesis de investigación en las *Instalaciones de Juego* porque a través de ella se valoran las posibilidades de la visualidad en la actividad investigadora, ya sea como sistema de recogida de “datos”, observación y reflexión de acontecimientos en estos espacios, descubrimiento del relato interno de las acciones y finalmente, como el formato idóneo para la presentación de ideas y conclusiones a proponer a toda la comunidad educativa.

Consideramos entonces la documentación gráfica como argumento, demostración visual y descripción de los hechos como estrategia *construccionista* para la investigación educativa y la elaboración de argumentos a través de las imágenes (Hernández, 2007). Este *enfoque construccionista* define cómo nos acercamos a la realidad, entendiendo que nuestra narración es tan sólo un fragmento de ella, un breve tiempo dentro de historias que se han cruzado y enriquecido gracias a la posibilidad de encontrarnos en el contexto escolar (los acontecimientos surgen en un ámbito de relaciones y son estas relaciones las que crean los significados). También en esta investigación como “contexto de relaciones”, hemos intentado mejorar una parcela de la realidad que compartimos tanto en sus aspectos denotativos como en los connotativos. Es decir, están centradas en acontecimientos, deseos y esperanzas educativas y su principal propósito es usar la imagen como mediador del conocimiento pedagógico mediante los lenguajes visuales y las formas de (re)presentación del vídeo, la fotografía y la documentación

visual-textual.

Así, la sucesión de imágenes no son solo la “crónica” de las acciones o propuestas de juego realizadas en la investigación, sino que son la descripción y justificación de todo el proceso realizado que pretende dar validez a las conclusiones obtenidas y el soporte para reconocer estas narrativas visuales como metodología del sentido de la investigación en el contexto pedagógico que es experiencial: (entendiendo que las imágenes son mucho más descriptivas y fieles a lo sucedido para presentar los momentos más significativos o extraordinarios de la vida íntima de la escuela infantil pues difícilmente pueden ser expresados mediante la palabra o el texto escrito). La cámara y su objetivo funcionan como si fueran herramientas de escritura que colaboran eficazmente en la construcción de una reflexión y una revisión de todos los procesos vividos como “memoria” de la experiencia. Es decir, una reflexión a posteriori, llevada a un presente continuo desde la intensidad y la emoción que perdura en cada instantánea que no solo valora la calidad estética de las imágenes, sino también y a través de ellas, se recogen la multiplicidad y riqueza de conexiones argumentales que se establecen, la coherencia formal y estética, la organización de la mirada para “leer” o interpretar cada situación y la atención a los mínimos detalles que son la verdadera esencia del relato y que se suceden en la intimidad de los momentos del juego infantil. Ofrecemos ahora algunos ejemplos o referencias de *imágenes-palabra* como propuesta investigadora:



Imagen 3. Acción posible en una instalación de juego significada a través de la imagen-palabra

La imagen, como “ensayo visual”, explica no solo la acción lúdica sino también la actitud respetuosa del observador que reconoce y elige el instante para realizar la imagen pues podemos así elaborar una reflexión compartida sobre el valor de la interpretación del objeto de juego en el espacio como posibilidad y también la potencialidad de la infancia.



Imagen 4. Niño representando la acción de juego en un espacio gráfico más allá del DIN-A 4

Y aún más, a través de la documentación se genera un pensamiento crítico y, al mismo tiempo, un manifiesto pedagógico sobre la necesidad de la infancia de otros formatos para la representación. Una llamada pues a la conciencia del adulto que acompaña la acción para permitir y reconocer que lo importante, muchas veces, está *fuera del papel*.



Imagen 5. Interpretación del espacio lúdico en relación. La infancia reconoce su capacidad de transformación desde el juego significado por el adulto mediante el valor de la documentación

Así, las acciones lúdicas “existen” cuando ese reconocimiento por parte del adulto toma forma y sentido a través de la estética visual. De esta manera, la infancia comprende que lo que realiza tiene valor y es importante para quien piensa en ella y que, al sa-

berse pensada y contemplada, tomar conciencia de su propio pensamiento. Del mismo modo, cuando se investiga con imágenes, se construye una relación entre el educador o educadora y la infancia cuyos pensamientos, palabras y acciones documenta. En este sentido, la práctica de la documentación basada en la *imagen-palabra* (fotografía y texto dentro de la imagen), no existe en modo alguno separada de nuestra propia implicación en el proceso investigador. La documentación es selectiva y contextual pues representa una elección entre muchas, del mismo modo que lo que no elegimos es también es una decisión entre las muchas incertidumbres y perspectivas posibles que suceden cada día.

En resumen, la *imagen-palabra* genera una unidad de significado para la comunidad de interpretación a través de las acciones infantiles que son visibles en una multiplicidad de manifestaciones realizadas, acompañadas y documentadas en las *instalaciones de juego* o estos espacios concebidos para el encuentro y el aprendizaje del cuidado mutuo.

## EL ENSAYO VISUAL Y LA DOCUMENTACIÓN PEDAGÓGICA COMO NARRATIVA



Imagen 6. Los espacios de juego son restringidos para la infancia desde una normativa adulta



Imagen 7. El juego necesita un espacio-tiempo reservado para el “abandono” a la deriva lúdica

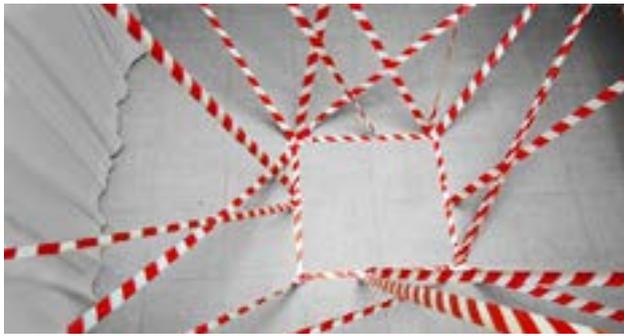


Imagen 8. En la escuela, el lugar del juego se convierte en posibilidad para recrear la realidad



Imagen 12. Configuración del lugar de juego como relato objetual-espacial o "érase una vez"



Imagen 9. Instalación de juego: espacio de encuentro y relación que contiene la acción lúdica



Imagen 13. La metáfora espacial del laberinto propone acciones de recorrido y transformación



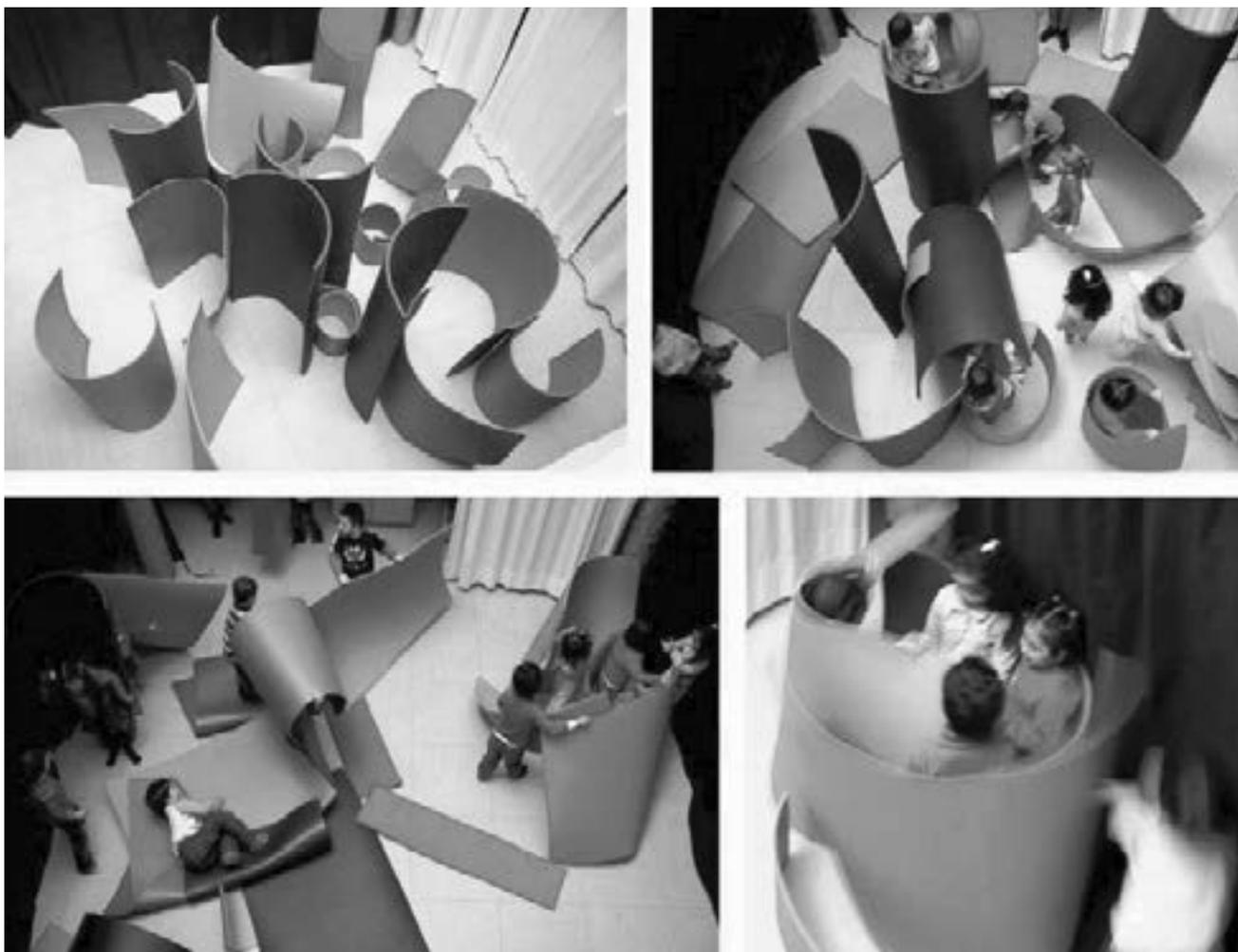
Imagen 10. Entrar en un lugar de juego es traspasar el umbral de lo real y acceder a lo posible



Imagen 14. Las triadas de objetos sugieren la construcción vertical y habitar la horizontalidad



Imagen 11. La calma y el ensimismamiento son también acciones posibles desde la inacción



*Imagen 15. Los espacios investidos de juego se transforman en lugares de múltiples relaciones*



*Imagen 16. Imagen-palabra de un momento significativo desde una interpretación relacional*



*Imagen 17. Narrativa visual-textual como relato del juego y sus acciones más significativas*



*Imagen 18. La representación gráfica permite tomar distancia de la acción espacio-temporal*



*Imagen 19. Representaciones de acciones posibles al finalizar el juego (movimiento y quietud)*

## LA DOCUMENTACIÓN PEDAGÓGICA: LA IMAGEN COMO TEXTO Y SOPORTE NARRATIVO

Creemos que la documentación pedagógica es también un “lugar de símbolo” para el encuentro entre la palabra y la imagen que organiza el correlato de un contexto humano que comparte proximidad. La documentación es una (re)construcción interpretativa en modo narrativo que describe o presenta intenciones más que hechos o “videncias” más que evidencias. Como metodología observacional y contextual es un acto de compromiso para visibilizar la cultura infantil y revelar, respetuosamente desde la ética y la estética, esos procesos de vida en relación que nacen en el que mira y crecen en lo mirado. Es decir, una “narración de narraciones” que desvela la trama simbólica que nos conecta a la metáfora transformadora de la educación (Ruiz de Velasco y Abad, 2019).

Así, los relatos viso-textuales o texto-visuales, expresan una con(s)ciencia colectiva y permiten un paseo significativo por los acontecimientos tal y como fueron tomando sentido. Una opinión narrativa que no intenta persuadir de cómo ocurrieron realmente sino, más bien, una conversación abierta que valora la riqueza de la experiencia y el conocimiento que emerge de los imaginarios que subyacen en cada acción. Así, la narración construida en imágenes y palabras abre la comprensión de la complejidad desde la mutua confianza. Documentar las acciones (e inacciones) de la infancia puede ser entonces un proceso creativo y reflexivo, pero para ello es necesario realizar el paso de la descripción lineal de los hechos a la narración relacional de los procesos. Es decir, interpretar con significado o significar interpretativamente las acciones y relaciones de esa infancia con los adultos en el ámbito escolar para ofrecer una memoria de sí mismos.

La documentación pedagógica actúa pues como relatora de las producciones simbólicas infantiles y colabora en el reconocimiento “in situ” y “a posteriori” del acto recíproco que reivindica lo extraordinario de cada identidad en relación. Aunque siempre será una decisión selectiva, parcelada y subjetiva de la realidad, enfocada o desenfocada a través de una foto fija o en movimiento, el otro nos elige en ese preciso instante y a través de la mirada nos vincula a un relato común que nos pertenece y convoca. Así, documentamos mediante imágenes fotográficas y la aportación de palabras significativas que construyen relatos visuales y textuales como argumento de una investigación narrativa que se nutre de las biografías

que concurren en el lugar del símbolo pues cada *imagen-palabra* de esta narrativa es un pensamiento pedagógico.

## UN LUGAR PARA LA ADMIRACIÓN: EL NARRAR Y SER NARRADO

Si la admiración significa literalmente “acción de mirar hacia”, la mirada proactiva no sólo es descubrimiento y contemplación de lo inesperado y sorprendente, también es ese movimiento que nos conmueve hacia los otros como realidad externa a integrar. Y de esta manera, la mirada con significado reconoce y valora cada momento del relato que sucede en la escuela como singular espacio de admiración que se (d)escribe en imágenes y palabras. Así, el enunciado de la propuesta parte de una determinada imagen de la infancia que se construye y revisa en la documentación pedagógica desde una perspectiva integradora y un ámbito de resonancias simbólicas. Nos revela de esta manera una constelación de proyectos de vida, manifestada a través de la convivencia creativa entre iguales y con adultos que se significa en la práctica documentadora por una misma comunidad de interpretación: la escuela infantil. El entramado biográfico dependerá entonces del contexto en el que se muestre y comparta este proceso de intercambio continuo pues la infancia también *admira* ya que el observado y el observador se transforman mutuamente en la espera de que lo diverso suceda al poner en el centro del escenario y con luz propia, las esperanzas de un colectivo.

Documentar es pues, el narrar y ser narrado a través de una realidad construida como “verdad interna” donde la parte (la *imagen-palabra*) representa al todo (el relato) como segmento cualitativo de la cultura escolar. Una manera de interpelar y convocar al colectivo para que la memoria pedagógica tenga coherencia entre nuestra propia comprensión y la que otros nos ofrecen de un mismo suceso. En definitiva, una interpretación del sentido que cada experiencia compartida supone para explicarnos el “por qué y para qué” de lo que hacemos juntos. Por ello es importante destacar que la individualidad no se diluye en el grupo comprometido con cada imagen y palabra pues suponen un auto-reconocimiento en la práctica educativa y un viaje a la autenticidad.

La documentación expresa pues lo visible y también lo invisible de nuestra (ad)miración por algún motivo que debemos repensar como intérpretes y

también interpretados. Lo que se nombra y acuerda en comunidad adquiere entonces un nuevo sentido para comprobar que no existe una única narración lineal sino muchas entrecruzadas que emergen cuando alguien las mira y reconoce. Así, cuando el documentador muestra interés por determinadas acciones de la infancia, éstas son repetidas desde ese incentivo pues existe una mayor consciencia de su valor, y, por tanto, lejos de caer en la rutina, evolucionan hacia la complejidad y singularidad (Ruiz de Velasco y Abad, 2019).

“Pasear la mirada” permite reconstruir después un ensayo visual en el encuentro con lo (in)esperado. Describir cada situación con un solo ojo (el del objetivo de la cámara fotográfica o video) significa no solo medir forma y luz constantemente, sino también decidir y valorar lo que acontece ante uno mismo, siempre con el máximo respeto y cuidado para no interferir la acción ensimismada ya que cada imagen es una autorreferencia de la persona o equipo que documenta pues funciona como espejo que devuelve su propio imaginario docente y un determinado punto de vista en relación con lo fotografiado. Por eso las imágenes no solo hablan de los niños y las niñas, también lo hacen de nosotros mismos y nuestras expectativas pues la documentación pedagógica une en un solo relato los fragmentos que aparentemente están separados o dispersos.

## LAS INSTALACIONES DE JUEGO COMO CONTEXTO SIMBÓLICO Y RELACIONAL

El sentido originario de las *instalaciones de juego*, como ámbito de “narración de narraciones”, se desarrolla en el encuentro entre la estética del arte contemporáneo y una fundamentación pedagógica basada en la simbología expresada por la infancia a través de la lúdica como intersección entre juego, arte y cultura. Así, desde su enunciado originario, las *Instalaciones de Juego* fueron concebidas para ofrecer un lugar de encuentro en el que la infancia pudiera expresar y compartir los tres registros (real, imaginario y simbólico) que posibilitan un desarrollo integral del psiquismo. Es decir, va más allá de la originalidad que aporta solo lo artístico o la belleza estética de la configuración del espacio lúdico. En este contexto se inscribe la acción de la infancia, “contenida” en un marco o encuadre intencional, que posee una forma reconocible a través de unos límites o referencias que se configura y ofrece como *metáfora relacional*.

Las *Instalaciones de Juego*, por lo tanto, plantean la posibilidad de crear un contexto o espacio simbólico con un mensaje pedagógico intencionado que pone en relación tres aspectos importantes desde nuestra manera de concebir la educación: las ideas previas que el adulto proyecta en la configuración del espacio físico, un ambiente estético que es la expresión y visibilidad de lo “bueno” a través de lo bello y lo que las *Instalaciones de Juego* sugieren o invitan en la interacción con ese espectador-que-juega, que en este caso no es solo mental o visual “desde fuera”, ya que también se ofrece la oportunidad de que niños y niñas generen juntos “desde dentro” sus propias ideas mediante transformaciones del espacio y los objetos a través del juego y las relaciones afectivas. Es decir, recorran juntos el relato originario del proceso de humanización que comienza en la infancia y que integra tanto el desarrollo del psiquismo como la totalidad corporal.

Así, los lugares de símbolo transmiten la idea de que existe una diferencia entre el exterior (o realidad) y el interior (el imaginario), para que el niño y la niña sean conscientes de que pueden desarrollar todo su universo simbólico dentro de ese espacio que es resignificado e interpretado a través del juego infantil. Es decir, las *Instalaciones de Juego* se configuran primeramente y se ofrecen después con la voluntad de ser un “espacio potencial” o *zona intermedia* (Winnicott, 1982), lugar de transición entre lo real y lo simbólico en el que todo es posible y que actúa como continente de las ideas que se originan a partir de la actividad mental como límite entre la realidad exterior y el lugar del pensamiento. Y todas estas transiciones son posibles acciones que la imagen rescata para que no desaparezcan como *lágrimas en la lluvia* (de la película *Blade Runner*, 1982).

La documentación de las acciones de juego colabora en la comprensión y revelación de los imaginarios infantiles desde lo posible, lo virtual o lo futuro (lo que está por llegar, pero todavía no ha sucedido y por lo tanto se imagina, o lo que no será, pero se invoca en el pensamiento). De esta manera emergen las necesidades o deseos más primigenios, individuales y colectivo, como el temor, el valor, el conflicto o la pérdida, que precisan de un relato para tomar forma consciente (las imágenes pueden hacer las veces de *cuentos infantiles* que escenifican estos imaginarios a través de metáforas espaciales, objetuales y corporales). Así, el imaginario habitualmente alimentado con los relatos transmitidos a través de esas narraciones o de historias, conecta el pensamiento con lo real por

mediación de las imágenes, ya que todo lo que es posible (lo virtual o futurible) no se representa sino a través de lo que se puede imaginar (a diferencia de lo real). Es decir, lo físico o lo presente que es representado por la capacidad de evocar el recuerdo.

La concepción y propuesta originaria de una *instalación de juego* no debería ser pues “temática” o con un enfoque didáctico intencional de aprendizaje o excesivamente descriptiva ya que la infancia no necesita espacios ornamentados o con detalles superfluos, sino la oportunidad de poder contar su propia historia en un “lugar en blanco” que pueda reescribir una y otra vez para desvelar el “quién soy/nosotros”. En definitiva, son un medio *espacial-representacional* del imaginario infantil en un contexto construido desde los afectos para atender y visibilizar lo simbólico, narrativo o relacional (Ruiz de Velasco y Abad, 2011). Ese lugar vacío-lleño tampoco pretende ser un escenario donde la infancia se muestre y no se respete su intimidad, sin más bien, un fondo estable que ofrezca seguridad y pertenencia con el acompañamiento de adultos de referencia.

Es preciso concretar que las instalaciones de juego proponen un elenco de objetos conscientemente reducido, pues se pretende que no exista una amplia diversidad que prime la exploración por encima de la relación y la transformación simbólica. Además, la “rotación” de los mismos objetos en distintos espacios de juego ofrece la necesaria seguridad a la infancia que no aporta la novedad o el uso de cualquier material por muy interesante o innovador que pueda parecer. En esa combinación o permutación de objetos y su manera de situarlos, las posibilidades ya son infinitas y no es necesario introducir otras variables que son innecesarias con materiales desechados.

Asimismo, son objetos que remiten a un contexto cercano o familiar, sencillos, atractivos y versátiles y de función múltiple enfatizados por la acumulación e intencionalidad. En este “triálogo”, cada objeto transforma a otro por ser *continente o contenido*, por posibilitar la construcción horizontal (camino o recorridos), el apilamiento y la extensión vertical (torres), o por remitir a la evocación de la corporalidad y la envoltura.

En resumen, en estos lugares de juego se ensaya la *vida de relación* en un entorno de seguridad donde la infancia es consciente de que existe el permiso para expresar las emociones y el pensamiento. Y para ello, el discurso *visual-textual* de la investigación-acción colaborativa entre adultos e infancia que se explica en imágenes y palabras, colabora en el necesario sentido

de la documentación pedagógica como *Etnografía Visual* pues propone la escuela como lugar privilegiado de investigación dialógica donde no se separa quien aprende de quien enseña y donde cada suceso supone una singular oportunidad de relación y de conocimiento en una comunidad investigadora y deseante.

## CONCLUSIONES

La creación simbólica de la infancia mediante la experiencia lúdica en las *Instalaciones de Juego* posibilita la creación de vínculos estables y relacionales pues el juego es una experiencia fundadora de humanidad ya que cuando la infancia juega libremente, pone de manifiesto su capacidad mental para comprender el sentido de los símbolos y organizar su pensamiento también desde las construcciones afectivas. Este proceso desvela una doble dimensión cognitiva y emocional que integra la acción lúdica en todo *ámbito de posibilidad* para trascender del “aquí y ahora” y acceder al universo del imaginario simbólico que recrea la presencia de aquello que está ausente, no como una forma de evadirla realidad, sino como manera de conectar con el interno psíquico y pensarse en esa misma *realidad* que es comunicable y transferible a través de la imagen.

Así, la documentación es capaz de desvelar lo *invisible*, pues a cada acción le acompaña un encuentro biográfico, mental y relacional a la vez, que narra lo que en la vida real no se puede “contar” pero si es posible en la imaginaria y que la *investigación etnográfica* genera aproximaciones para valorar y comprender mejor las manifestaciones de la cultura infantil. A través de las *Instalaciones de Juego* y la acción lúdica que se escenifica en estos espacios, el pensamiento e imaginario infantil se revela y desvela en un contexto seguro mediante la ayuda de un paisaje objetual y de los *otros-conmigo* para representar el suceso. El juego sería entonces el lugar ubicuo de esa realidad imaginada ya que la infancia necesita de contextos configurados como *metáfora* para ensayar juntos el complejo entramado vincular de las relaciones humanas que es posible narrar a través de los significados entramados de las palabras y las imágenes con total sentido.

De esta manera, la aportación de la investigación basada en imágenes en el ámbito de la escuela infantil nos permite ver cómo entendemos y “leemos” lo que sucede en nuestra práctica educativa y en nuestras relaciones cotidianas, de la misma manera que el enfoque metodológico de la *investigación-acción* a partir

de una secuencia de ciclos dividida en los momentos de planificación, acción, observación y reflexión, que favorece la participación de toda la comunidad educativa implicada en el proyecto. Ambas metodologías investigadoras pueden ser consideradas entonces como un acto de autorreflexión y un hecho consciente de que a través de la organización o elección de determinadas imágenes o acciones realizamos también determinadas decisiones que nos representan en relación con nuestras propias creencias e imaginarios pedagógicos.

En definitiva, la documentación de la *investigación-acción* es pues, una manera de registrar, visibilizar y compartir lo que la comunidad educativa dice, hace y piensa, y, por tanto, el modo en que las educadoras o educadores generan relaciones de calidad en su labor cotidiana desde el acompañamiento que reconoce y otorga inmenso valor a las manifestaciones de todo bienestar y todo *bien-Ser* en las escuelas de Educación infantil.

Desde estos planteamientos de *investigación-acción* y su documentación, surge entonces la propuesta de las *Instalaciones de juego* concebida en el diálogo entre la estética del arte contemporáneo y una fundamentación psicopedagógica que promueve la expresión libre de las diferentes manifestaciones de la creación simbólica a través del juego de la infancia en un contexto de relaciones y encuentro. Se posibilita en estos lugares la transformación del espacio y los objetos mediante las distintas interacciones del grupo y, de esta manera, la conciencia de la creación simbólica compartida y reconocida. *Las Instalaciones de Juego* proponen el descubrimiento de todo lo que el relato lúdico con *otros* nos comunica el juego como “ficción de ficciones” porque a través de él intentamos explicar y explicarnos la vida imaginando historias que dicen todos los pronombres posibles: yo, tú, nosotros y el ellos-ellas aún desconocido. Y todas estas formas personales perduran en la memoria colectiva a través de la *imagen-palabra* como portadora de un mensaje pedagógico que genera información y transformación.

Para finalizar, una esperanza compartida: que cada encuentro narrado en la escuela infantil convierta lo diferente en confiable y lo ajeno en propio para ser destino común.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Hernández, F. (2007). *Espigador@s de la cultura visual. Otra narrativa para la educación de las artes*

*visuales*. Octaedro.

Marín, R. (2005). *Investigación en Educación Artística*. Universidad de Granada y Sevilla.

Marín, R. y Roldán, J. (2012). *Metodologías artísticas de investigación en educación*. Aljibe.

Ruiz de Velasco, Á.; Abad, J. (2011). *El juego simbólico*. Graó.

Ruiz de Velasco, Á.; Abad, J. (2019). *El lugar del símbolo. El imaginario infantil en las instalaciones de juego*. Graó.

Winnicott, D. W. (1982). *Realidad y juego*. Gedisa.

Recibido: 10-03-23.

Aceptado: 13-04-23

*Abad, J. y Ruiz de Velasco, A. (2023). Documentación pedagógica e investigación etnográfica de la creación simbólica de la infancia en las Instalaciones de Juego. RELAdEI-Revista Latinoamericana de Educación Infantil, 12(1), 105-118.*

*Disponible: <http://www.reladei.com>*



**Javier Abad Molina**

Centro Universitario La Salle

España

*instalacionesdejuego@gmail.com*

Javier Abad Molina es Doctor en Bellas Artes y Artista Comunitario. Profesor Titular acreditado de Educación Artística en el Centro Universitario La Salle (adscrito a UAM) y fue profesor de Posgrado OEI-CAEU. Es coautor, junto a Ángeles Ruiz de Velasco Gálvez, de la propuesta de las “Instalaciones de Juego” y es ponente en Congresos de Educación Infantil y Educación Artística en diferentes países de Europa e Hispanoamérica.

**Ángeles Ruiz de Velasco Gálvez**

Centro Universitario La Salle

España

*ange@lasallescampus.es*

Ángeles Ruiz de Velasco Gálvez es Doctora en Pedagogía y Terapeuta Psicomotriz. Profesora Titular acreditada del Grado de Educación Infantil en el Centro Universitario La Salle (UAM). Es coautora, junto a Javier Abad Molina, de “*El Juego Simbólico*” (2011) y “*El lugar del símbolo: El imaginario infantil en las instalaciones de juego*” (2019). Sus publicaciones son *curricula* de los Ministerios de Educación de Colombia, Argentina y Chile.





# Escuta e documentação pedagógica em um contexto de creche: planejamento e práticas construídas em diálogo com as crianças

## Escucha y documentación pedagógica en un contexto de escuela infantil: planificación y prácticas construidas en diálogo con los niños

### *Listening and pedagogical documentation in a day care context: planning and developing practices based on dialogues with children*

Jorgiana Ricardo Pereira, Márcia Vanessa Silva, Fátima Sampaio Silva, BRASIL

---

#### RESUMO

**O** artigo aborda um planejamento situado na observação e na escuta do processo de criação de brincadeiras por crianças. Objetiva colaborar com práticas de planejamento baseadas na escuta das crianças, visibilizando as aprendizagens apoiadas pelas ações planejadas e desenvolvidas em diálogo com elas. Objetiva também evidenciar o potencial da documentação para o planejamento educativo e para a pesquisa. Fundamenta-se em Pedagogias Participativas, as quais reconhecem a criança como competente e o professor como pesquisador de sua práxis pedagógica. O artigo resulta de uma pesquisa qualitativa, em andamento, cujo objeto de estudo é a Pedagogia praticada por uma professora pesquisadora de sua práxis. As práticas de documentação e a consulta à documentação elaborada pela professora, por exemplo, relatórios, mini-histórias e livros acerca do trabalho educativo e do acompanhamento de cada criança, compõem a estratégia central para a construção do *corpus* empírico. A análise dos dados evidencia que o apoio à motivação das crianças para criar brincadeiras é uma forma de impulsionar a concretização de uma práxis participativa. A escuta das crianças documentada e incluída no planejamento foi fundamental para que o desenvolvimento da

experiência educativa analisada apoiasse as crianças na construção de diversas aprendizagens, como as envolvidas na iniciação da aprendizagem em grupo: um grupo que partilha, colabora, aprende e toma decisões.

**Palavras-chave:** Pedagogia, Educação Infantil, Escuta das Crianças. Documentação Pedagógica, Planejamento

#### RESUMEN

El artículo aborda una planificación basada en la observación y la escucha del proceso de creación de juegos por parte de los niños y niñas. Pretende colaborar con prácticas de planificación basadas en la escucha de los niños y niñas, visibilizando los aprendizajes sustentados en las acciones planificadas y desarrolladas en diálogo con ellos y el potencial de la documentación pedagógica para la planificación educativa y la investigación. Se fundamenta en las Pedagogías Participativas, que reconocen al niño como competente y al docente como investigador de su praxis pedagógica. El artículo es resultado de una investigación cualitativa, cuyo objeto de estudio es la Pedagogía practicada por una docente investigadora de su praxis. Las prácticas de documentación y consulta de documentación elaborada por el docente, por

ejemplo, informes, minicuentos y libros sobre la labor educativa y el seguimiento de cada niño/a, componen la estrategia central para la construcción del *corpus* empírico. El análisis de los datos muestra que apoyar la motivación de los niños para crear juegos es una forma de impulsar la realización de una praxis participativa. La escucha de los niños, documentada e incluida en la planificación, fue fundamental para el desarrollo de la experiencia educativa analizada y para apoyar a los niños/as en la construcción de diferentes aprendizajes, como los que implican la iniciación del aprendizaje en grupo: un grupo que comparte, colabora, aprende y toma decisiones.

**Palabras clave:** Pedagogía, Educación Infantil, Escucha Infantil, Documentación Pedagógica, Planificación

### ABSTRACT

*The article addresses a pedagogical planning based on observation and listening to the process of creating forms of playing by children. It aims to collaborate with planning practices based on listening to children, making visible the learning supported by actions planned and developed in dialogue with them. It also aims to highlight the potential of documentation to pedagogical planning and for research. It is based on Pedagogies-in-Participation which recognize the child as competent and the teacher as a researcher of his own pedagogical praxis. The article is the result of a qualitative research, in progress, whose object of study is the Pedagogy practiced by a teacher researcher of her praxis. Documentation practices as well as consultation of documentation prepared by the teacher, for example, reports, mini-stories and books about the educational practice and monitoring of each child make up the central strategy for the construction of the empirical corpus. Data analysis shows that supporting children's motivation to create forms of playing is a way of ensuring the realization of participant praxis. Listening to children documented and included in the planning was fundamental for the development of the educational experience to support children in learning, such as this kind of learning related to initiating group learning: a group that shares, collaborates, learns and makes decisions.*

**Key words:** Pedagogy, Early Childhood Education, Listening to Children, Pedagogical Documentation, Planning.

## INTRODUÇÃO

“É preciso muita atenção e muito tempo para aprender a escutar melhor quem é diferente, e as crianças são diferentes” (Vecchi, 2017, p. 72). Diversos autores, por exemplo, Cruz (2008), consideram que ouvir as crianças não é somente algo possível, mas necessário, uma vez que conhecer o que elas comunicam “em primeira mão” amplia as possibilidades de proposição de transformações necessárias, possibilitando a melhoria da qualidade da Educação Infantil e da Pedagogia realizada no cotidiano de instituições que ofertam esse atendimento educacional.

Oliveira-Formosinho (2018, 2019) destaca que escutar a criança, prestando-lhe uma atenção consciente e documentando seu fazer, sentir e pensar em instituições educativas é fundamental para monitorizar os processos de aprendizagem e de ensino e para a realização de um planejamento solidário, feito em companhia das crianças e com o envolvimento de suas famílias.

Vários estudos têm mostrado (Fochi, 2013, 2019; Lima, 2017; Oliveira-Formosinho, 2018; Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2017; Vecchi, 2017; Zero, 2014) que a documentação do cotidiano das crianças apoia o planejamento educacional e a pesquisa sobre a práxis pedagógica.

A elaboração de documentação e o processo de documentação pedagógica depende, entre outros aspectos, da realização de múltiplos registros das experiências de aprendizagens vividas pelas crianças no cotidiano da Educação Infantil, os quais visibilizam suas vozes, interesses, necessidades, gostos, curiosidades e o trabalho educativo desenvolvido com e para elas.

Conforme Dahlberg, Moss e Pence (2003), a documentação pedagógica como conteúdo é

*o material que registra o que as crianças estão dizendo e fazendo, é o trabalho das crianças e a maneira com que o pedagogo se relaciona com elas e com o seu trabalho. Tal material pode ser produzido de muitas maneiras e assumir muitas formas – por exemplo, observações manuscritas do que é dito e feito, registros em áudio e vídeo, fotografias, gráficos de computador, o próprio trabalho das crianças. Este material torna o trabalho pedagógico concreto e visível (ou audível) e, como tal, é um ingrediente importante para o processo da documentação pedagógica (p. 194).*

Os autores explicitam a distinção e a interde-

pendência entre documentação e o processo de documentação pedagógica.

Fochi (2019) diferencia os termos “documentar” e “documentação”, entendendo os dois como parte do processo da documentação pedagógica. Para o estudioso, a documentação pedagógica é vista como conceito pedagógico, estratégia utilizada que configura o modo de refletir o fazer pedagógico cotidiano. Documentar, por sua vez, é o ato de registrar, necessário no processo de documentação pedagógica. Já a documentação representa os documentos, por exemplo, portfólios, relatórios, mini-histórias, que comunicam a experiência educativa da qual as crianças participam.

A “herança pedagógica” de Loris Malaguzzi, pedagogo italiano e impulsionador da inspiradora abordagem educacional de Reggio Emilia para Educação Infantil, e a produção de seus colaboradores e estudiosos de sua obra (Fochi, 2019; Hoyuelos, 2006; Malaguzzi, 2016; Rinaldi, 2012; Vecchi, 2017) mostra que a documentação é tanto uma fonte pedagógica como metodológica, importante para conhecer e compreender os processos das crianças, os contextos educativos, bem como, para tornar visíveis a escuta, a imagem de criança, o professor e a Pedagogia praticada no cotidiano.

Segundo Vecchi (2017), a documentação é o recurso mais fértil para a reflexão sobre a ação educativa/prática pedagógica. Sua utilização como fonte de pesquisa tem originalidade na abordagem de Reggio Emilia para a Educação Infantil, na Pedagogia Reggiana (Vecchi, 2017; Zero, 2014).

Convém ponderar que a discussão acerca dessa temática ainda é recente no Brasil. Os estudos de Fochi (2013, 2018, 2019) são um marco na comunicação das possibilidades da documentação no âmbito da pesquisa, nas áreas da Pedagogia da Infância e da Educação Infantil.

No grupo de creche onde foi desenvolvida a experiência educativa/trabalho pedagógico analisado neste artigo, a documentação foi adotada como recurso para: o planejamento de ações educativas situadas na observação e na escuta do processo de criação de brincadeiras pelas crianças; e para a pesquisa sobre essa experiência educativa. Nesse âmbito, este estudo objetiva colaborar com práticas de planejamento baseadas na escuta das crianças, visibilizando as aprendizagens apoiadas pelas ações planejadas e desenvolvidas em diálogo com elas. Objetiva também evidenciar o potencial da documentação para o planejamento educativo e para a pesquisa.

A documentação é conceituada, neste estudo, em consonância com as ideias de Malaguzzi (2016), que a considera um recurso capaz de contribuir para as necessidades de ação educativa mais imediata do professor (por exemplo, identificar a motivação das crianças para a aprendizagem) e para que se desenvolva a pesquisa e se passe da pesquisa à ação e da ação à pesquisa, alcançando, assim, um nível cada vez mais elevado de profissionalismo.

Observação e escuta são compreendidas, neste trabalho, como processos interdependentes. A escuta, como metáfora, representa o encontro e o diálogo que honra as crianças e as cem linguagens que potencialmente possuem para buscar significado; representa “... a abertura e sensibilidade de ouvir e ser ouvido – ouvir não somente com as orelhas, mas com todos os sentidos (visão, tato, olfato, paladar, audição e também direção)” (Rinaldi, 2012, p. 124).

## BASES TEÓRICAS

As bases teóricas do estudo se localizam no campo da Pedagogia da Infância, especificamente nas perspectivas de Pedagogias da Educação Infantil participativas, que se opõem à prática tradicional instrucional e conservadora que compreende o processo de ensino e de aprendizagem como decorrente da transmissão de conhecimentos (Barbosa, 2000; Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2019).

Formosinho e Oliveira-Formosinho (2019) destacam que as pedagogias participativas rompem com a perspectiva de uma pedagogia transmissiva porque, ao contrário destas, centram-se nos atores do processo educativo, entendendo as crianças e adultos (profissionais e famílias) como sujeitos de direitos e detentores de agência, capazes de agir, interagir, refletir, colaborar e construir conhecimentos.

No decorrer deste artigo, enfocamos mais especificamente os conhecimentos sobre interações, brincadeiras, planejamento e documentação pedagógica, sistematizados pelos diálogos que a perspectiva da Pedagogia da Educação Infantil, em construção no Brasil, tem estabelecido; na busca por apoiar a efetivação, em contextos de creches e pré-escolas, de uma Pedagogia aberta ao protagonismo das crianças, de suas famílias e dos profissionais, logo, participativa.

Alguns estudos (Barbosa & Horn, 2008; Fochi, 2013, 2019; Kishimoto, 2010) e documentos publicados pelo Ministério da Educação – por exemplo, Brasil (2009b, 2012, 2018) – ilustram esses diálogos, que abrangem interações com perspectivas de Pedagogias

Participativas, por exemplo: a Pedagogia Reggiana e a Pedagogia-em-Participação.

A Pedagogia da Educação Infantil em construção no Brasil é uma perspectiva pedagógica diversa e plural para a educação em contextos de creches e de pré-escolas (Pereira, 2019), um campo do conhecimento em construção, denominado por Rocha (1999) como “Perspectivas de uma Pedagogia da Educação Infantil ou da Infância”. Sua finalidade é afirmar, defender e pensar modos para que as especificidades da educação de bebês e crianças bem pequenas sejam reconhecidas e consideradas nas experiências desenvolvidas no cotidiano da Educação Infantil, superando práticas de assistencialismo e/ou escolarização (Barbosa, 2000; Cerisara, 2004; Rocha, 1999).

Segundo Pereira (2019), um dos desafios implicados na efetivação da citada finalidade é examinar criticamente a forma como as diferentes e interdependentes dimensões da Pedagogia, no âmbito da Educação Infantil (espaço, tempo, materiais, interações, observação, planejamento, avaliação, projetos e atividades, organização dos grupos e o envolvimento das famílias e comunidade) são abordadas nos cursos de formação de professores e como estão presentes nas instituições de Educação Infantil.

No contexto brasileiro, a definição das interações e da brincadeira como eixos norteadores das práticas, formulada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (Brasil, 2009a) é coerente com a Pedagogia da Educação Infantil em construção no país.

Em consenso com as ideias apresentadas por Kishimoto e Freyberger (Brasil, 2012), no documento “Brinquedos e brincadeiras nas creches: manual de orientação pedagógica”, compreendemos que as interações e a brincadeira são essenciais na Educação Infantil; ambas são constitutivas da infância e dos meios de expressão e comunicação que a criança utiliza para se inserir na cultura, aprender e se desenvolver.

Em consonância com Kishimoto (2010, p. 1) ressaltamos que “... o brincar é uma ação livre, que surge a qualquer hora, iniciada e conduzida pela criança, dá prazer, não exige, como condição, um produto final, relaxa, envolve, ensina regras, linguagens, desenvolve habilidades e introduz no mundo imaginário”. Todavia, como destacam Kishimoto e Freyberger (Brasil, 2012, p. 11), “... ainda que o brincar possa ser considerado um ato inerente à criança, exige um conhecimento, um repertório que ela precisa aprender”.

## CONTEXTUALIZAÇÃO METODOLÓGICA

Este trabalho integra uma pesquisa qualitativa (Amado, 2017; Bogdan & Biklen, 1994) acerca da perspectiva de Pedagogia que orienta a ação-reflexão-ação de uma professora pesquisadora de sua práxis pedagógica (Bortoni-Ricardo, 2008), uma das autoras deste artigo. Nesse âmbito, a professora pesquisadora constantemente reflete acerca de sua ação docente, amparada nas teorias que a fundamentam, em valores, crenças e na ética das relações (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2017).

Trata-se de uma pesquisa centrada no desenvolvimento profissional da professora pesquisadora, tendo em vista a construção e a sustentação de uma práxis pedagógica participativa (Oliveira-Formosinho, 2018, 2019). Entre suas finalidades, destacamos: construir conhecimento acerca do planejamento feito com a participação das crianças, a partir do diálogo com a documentação de suas ações e interações no cotidiano. Assim, focaliza a investigação da práxis e do processo de documentação pedagógica.

Como estratégia central para a construção de dados, a pesquisa adota: práticas de documentação/ações de documentar o cotidiano, por meio de observação participante, escuta e registro; e consulta à documentação dos grupos com os quais trabalhou na Unidade Universitária de Educação Infantil do Núcleo de Desenvolvimento da Criança (UUNDC) da Universidade Federal do Ceará (UFC). Nesse âmbito, utiliza como técnicas de pesquisa a observação participante e como instrumentos o registro escrito, fotográfico e em vídeo das práticas educativas, que em conjunto subsidiam a elaboração da documentação.

Convém ressaltarmos, em diálogo com Pinazza e Fochi(2018), que

*uma documentação pedagógica depende de uma alta qualidade de registros de observação e de grande competência na coleta, na produção e na organização dos dados. Não é possível naturalizar essa complexa tarefa, imaginando que professores e gestores da educação infantil, como numa mágica, passem a constituir fartas documentações pedagógicas, sem cumprir etapas de todo o ciclo investigativo (p.23).*

O *corpus* empírico da pesquisa foi construído na UUNDC/UFC, instituição onde a professora pesquisadora exerce as atividades docentes de ensino, pesquisa e extensão desde 2014. Não obstante, a pe-

squisa foi iniciada em 2018, durante o doutorado sanduíche e o curso de Pós-Graduação em Educação de Infância, ambos realizados na Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa. Esses intercâmbios acadêmicos possibilitaram o início da pesquisa e estudos aprofundados em perspectivas de Pedagogias Participativas.

Trata-se de uma investigação em que há grande proximidade da pesquisadora com o objeto de estudo, a Pedagogia (a práxis pedagógica), pois faz parte do processo de construção que busca compreender (sua práxis pedagógica e os processos transformativos dessa práxis), semelhante ao que ocorre em pesquisas praxiológicas (Formosinho, 2016).

Neste artigo, um recorte da pesquisa mais ampla referida, o objetivo, como explicitado na introdução, é colaborar com práticas de planejamento baseadas na escuta das crianças, visibilizando as aprendizagens apoiadas pelas ações planejadas e desenvolvidas em diálogo com elas. Objetiva também evidenciar o potencial da documentação para o planejamento educativo e para a pesquisa.

Para isso, analisamos dados empíricos presentes na documentação elaborada em um grupo de creche, no segundo semestre de 2019, em um contexto de docência compartilhada com outra professora, também autora deste artigo. Nesta documentação, há registros do tipo verbal (falas das crianças e professoras) e visual (desenhos das crianças e fotos de momentos do cotidiano vivido e partilhado). Neste trabalho, utilizamos alguns destes registros, especificamente: falas das crianças e professoras; e, fotos de momentos de vivência de uma brincadeira que integrou a experiência educativa analisada e de desenhos das crianças acerca dessa brincadeira.

O processo de análise foi realizado a partir de uma perspectiva descritiva e interpretativa, que procurou compreender o contexto e a complexidade dos fenômenos (Amado & Vieira, 2017; Bogdan & Biklen, 1994) à luz dos objetivos deste artigo e dos aportes teóricos adotados.

Em resumo, adotamos como estratégia analítica seguir as proposições teóricas que levaram ao estudo, inspiradas no que propõe Yin (2010). Ao mesmo tempo, concedemos atenção a questões emergentes do contexto. De tal modo, realizamos a agregação categorial proposta por Stake (2007), organizada por temas éticos (vinculados aos objetivos do estudo e às questões da investigação que o pesquisador traz do exterior) e temas *êmicos* (importantes para os sujeitos da pesquisa e emergentes do contexto pesquisado).

Tais categorias identificam as três seções deste artigo, a saber: contexto do estudo e grupo de aprendizagem; o planejamento da experiência educativa; e narrativas: comunicando a intimidade conquistada na experiência de brincar.

Ademais, destacamos que o estudo foi orientado por critérios de rigor relativos à ética de pesquisa nas Ciências Humanas e Sociais. Foi obtido consentimento dos pais e/ou responsáveis legais pelas crianças participantes do estudo, autorizando o uso de suas imagens e que elas fossem identificadas por seu primeiro nome.

## CONTEXTO DO ESTUDO E GRUPO DE APRENDIZAGEM

A experiência educativa analisada neste artigo foi realizada na UUNDC. Esta Unidade de Educação Infantil possui quatro grupos de crianças. Em 2019, ano em que ocorreu a referida experiência educativa, funcionavam pela manhã os grupos denominados Infantil 3A e Infantil 3B e, no período da tarde, os grupos denominados Infantil 4 e Infantil 5. Tais grupos, respectivamente, são compostos por crianças que têm três, quatro e cinco anos completos até 31 de março do ano letivo.

A experiência educativa foi desenvolvida no grupo Infantil 3B. Todas as crianças ingressaram na UUNDC no início do ano letivo e, para a maioria delas, foi sua primeira experiência em um contexto educacional de vida coletiva. Fazer parte da vida coletiva de uma instituição educativa não é importante apenas por vivermos numa sociedade democrática que vem buscando tornar real a participação e o respeito por todos. “A participação tem um papel importantíssimo na aprendizagem das crianças pequenas. É no convívio com os diferentes parceiros, inicialmente os adultos e depois outras crianças, que elas fazem suas primeiras aprendizagens” (Brasil, 2009b, pp. 27-28).

O grupo de aprendizagem, entendido neste estudo como um coletivo comprometido com a solução de problemas que surgem, com ações realizadas e com a construção de significados (Zero, 2014) era composto por 13 crianças, duas professoras e quatro bolsistas de projetos de Extensão Universitária e de Iniciação Acadêmica, que em dias diferentes o integravam.

No segundo semestre de 2019, particularmente, no primeiro bimestre, a leitura dos registros realizados chamava atenção novamente para algo que já havia sido notado na análise da documentação relativa ao primeiro semestre: uma forte motivação das crianças

para criar brincadeiras.

Assim, as professoras, identificadas aqui pelos codinomes Lara e Lúcia, perceberam que a criação de brincadeiras pelas crianças significava mais do que uma necessidade vital de brincar; era acompanhada de outras necessidades, como: afirmar-se como autor/a da brincadeira; nomeá-la; inventar suas regras; escolher o espaço da instituição para brincar; organizar este espaço e os materiais necessários; convidar os colegas para viver a aventura consigo, compartilhando suas ideias com o grupo. O registro dos diálogos da professora Lara e de Ísis e outras crianças mostra uma ocasião, entre outras documentadas, em que isso é notável:

*as crianças e suas professoras estão no parque (área externa a sala de referência do grupo). Ísis observa, atentamente, a marca que seus pés imprimiram na areia. Um pouco depois, chama a Prof.<sup>a</sup> Lara e diz: Lara, eu tive uma ideia muito boa! Prof.<sup>a</sup> Lara: Foi, Ísis? E você poderia compartilhar comigo esta ideia muito boa? Ísis: Sim, sim! Eu posso! Eu acho que a gente devia brincar de pé aqui na UUNDC. Prof.<sup>a</sup> Lara: É? Eu não conheço essa brincadeira. Ísis: É porque eu inventei! É assim ó: a gente pega uma caixa grande de retângulo, um papel grande e tinta de um monte de cor; molha o pé, depois bota o pé num papel grande e tcharammmm... fica a marca do pé. Você gostou? Prof.<sup>a</sup> Lara: Eu achei uma boa ideia, como você bem disse. Ísis: A gente devia chamar agora todos os amigos pra brincar de pé aqui no parque! Prof.<sup>a</sup> Lara: Mas, você acha que dá para providenciar todos esses materiais agora? Ísis: Dá sim! Pega lá na sala. Prof.<sup>a</sup> Lara: Infelizmente, não dá para ser hoje, pois, se queremos que todas as crianças brinquem, precisamos de várias “caixas grandes de retângulo para as tintas”, mais tintas e pensar na quantidade de papéis para usarmos. Mas, podemos nos organizar para isso se os amigos quiserem também. Ísis sai de perto da Prof.<sup>a</sup> Lara e se aproxima de um grupo de crianças (Zoe, Sofia, Maria, Júlia e Laura) que está brincando de fazer comida em uma das casinhas do parque, e diz: Ei, vocês querem brincar de pé? Ninguém responde e continuam a dialogar sobre o bolo que ia ou não para o forno naquele momento. Ísis fala mais alto: Eiiii! Vamos brincar de pé? Zoe: Como é isso? Ísis dá a mesma explicação que deu à Prof.<sup>a</sup> Lara. Em seguida, Maria grita: Eu quero! Adoro melar minhas mãos e os meus braços de tinta. Ísis: Mas é o pé Maria! Laura: Não dá! A gente está calçado! Júlia: É só tirar! Sofia: É, a gente tira e depois a Lara e a [nome de uma professora que esteve com o grupo no primeiro semestre] ajuda*

*a calçar. Zoe: A gente tira e depois eu vou colocar o sapatinho de cristal. Ísis corre na direção da Prof.<sup>a</sup> Lara e fala vibrando: Lara, os amigos querem. Vamos! Prof.<sup>a</sup> Lara: Podemos então fazer uma roda para você compartilhar a ideia com todos os amigos? Inclusive com os que não puderam estar aqui hoje? Ísis: Simmmm! A Lavínia não veio. A Larissa também não. E o ... (põe a mão na cabeça como se estivesse a lembrar) Sauloooo! ... (Banco de dados da pesquisa, 2019).*

Destacamos na fala de Ísis a afirmação de elementos da sua individualidade e o desejo de incluí-los na coletividade. Nessa situação, as decisões negociadas com a professora ilustram o caminho percorrido pelo grupo no decorrer da experiência educativa. Nesse contexto, essas decisões criavam compromissos e planejamentos coletivos.

Nessa dinâmica, o planejamento educacional foi construído em diálogo com as crianças. Nas expressões metafóricas da Pedagogia-em-Participação, planejou-se “em companhia das crianças”, o que permitiu a construção partilhada de intencionalidades educativas e de “um planejamento solidário” (Lima, 2017; Oliveira-Formosinho, 2018, 2019).

No contexto pesquisado, o planejamento educacional seguiu o interesse das crianças, para compreendê-lo e para apoiar, ampliar e desafiar a inventividade, a criação e a transformação que caracterizaram as situações de aprendizagens/brincadeiras das crianças.

## **O PLANEJAMENTO DA EXPERIÊNCIA EDUCATIVA: “PRONTO! O VOLANTE!”**

Apoiadas nos dados construídos a partir das práticas de documentação (observações participantes, escuta e registros escritos e fotográficos) acerca de diferentes momentos do cotidiano, as professoras planejaram, ao longo do segundo semestre de 2019, um conjunto de ações que visavam acolher, ampliar e sustentar a criação de brincadeiras pelas crianças.

De um modo esquemático, houve a seguinte sequência de ações: ao observarem a iniciativa de uma criança ou de um pequeno ou grande grupo que anunciava, direta ou indiretamente, a invenção de uma brincadeira, uma professora se aproximava e fazia algumas perguntas que prosseguiram ou não, de acordo com as reações das crianças. Vejamos o núcleo central das principais indagações: 1) do que estavam brincando; 2) como era essa brincadeira; 3) o que precisavam para brincar; 4) quem inventou essa brinca-

deira; 5) se gostariam de apresentar essa brincadeira para o restante do grupo.

Algumas crianças do grupo, ao partilharem com as professoras suas criações de brincadeiras, já anunciavam algumas dessas informações. Na seção anterior, há um exemplo disso. Nesse âmbito, ao propor tais questionamentos, o objetivo era possibilitar que todo o grupo desenvolvesse várias capacidades intelectuais (atenção, memória, raciocínio, percepção, pensamento, linguagem, etc.) e relacionais (expressar ideias, vontades, negociar, confrontar, opor-se, colaborar, etc.) ao vivenciar as experiências de criação de brincadeiras.

Dessa forma, as indagações eram movidas por intencionalidades educativas (Oliveira-Formosinho, 2019), tais como: a elaboração de um nome para a brincadeira individual ou coletiva que estavam realizando; o planejamento de ações necessárias para a realização da brincadeira; a definição de recursos – espaço, materiais e tempo para brincar; a percepção da necessidade de organização das ações e o porquê; a partilha e a afirmação da autoria individual ou coletiva da brincadeira.

Em consonância com esse planejamento não diretivo e tampouco fixo, mas orientador e decorrente do foco nas crianças (Ostetto, 2000), da atenção consciente a cada uma (Oliveira-Formosinho, 2019), da observação de suas ações, brincadeiras e interações no cotidiano, a intervenção e a mediação educativa das professoras seguiam cada criança e o grupo, concedendo-lhes atenção e companhia colaborativa e desafiadora de seus processos de aprendizagem e de desenvolvimento por meio da brincadeira.

Ressaltamos, aqui, que o papel docente na Educação Infantil se edifica a partir da observação e escuta permanente das crianças, para conhecer suas necessidades e seus interesses, em diálogo com suas famílias e para planejar a ação educativa (Brasil, 2009b). Neste estudo, as famílias, protagonistas importantes do processo educativo das crianças (Malaguzzi, 2016), envolveram-se e contribuíram no desenvolvimento da experiência educativa.

Em seus diálogos, as crianças teciam hipóteses sobre as brincadeiras que os pais gostavam de brincar. A curiosidade e o interesse em saber do que os pais brincavam, mediaram o planejamento de uma pesquisa, para ser realizada conjuntamente (crianças e famílias) acerca das brincadeiras vivenciadas pelos pais quando eles eram crianças.

A perspectiva de Pedagogia da Educação Infantil, em construção no Brasil, incorpora e afirma a garan-

tia dos direitos das famílias; entre esses direitos estão o de participar da educação de suas crianças e de receber documentação específica que comunique o trabalho educativo desenvolvido junto a elas (Brasil, 1996, 2009a).

A realização da pesquisa com as famílias permitiu, entre outros aspectos, que as crianças confrontassem suas hipóteses iniciais sobre as brincadeiras preferidas dos seus pais com o que eles revelaram; bem como, que vivenciassem, na instituição e em casa, brincadeiras que não conheciam. O registro ilustra esses aspectos:

*Durante o parque, Júlia se aproxima da professora Lara e fala: Lara, o que o meu pai mais gostava de brincar era de carimba. Nem era pega-pega, tu sabia? Prof.<sup>a</sup> Lara: E como você descobriu? Júlia: Ele me disse o nome! Tem que pegar uma bolinha e acertar. Prof.<sup>a</sup> Lara: Tem que acertar aonde? Júlia: No amigo! Prof.<sup>a</sup> Lara: Essa é a brincadeira que o seu pai gostava? Júlia: E a minha mãe também! Eu não conheço essa brincadeira. Se não pegar a bola, sai da brincadeira. Perde! Tem que segurar a bola e acertar no outro. (Banco de dados da pesquisa, 2019).*

É importante ponderarmos que há uma compreensão de que muito da inventividade de brincadeiras das crianças é fruto das experiências que vivenciam nos diversos ambientes habitados por elas e nas interações que estabelecem com diferentes sujeitos (crianças e adultos) nestes contextos (Brasil, 2009b). Então, pode parecer que as brincadeiras criadas por elas não são inéditas, de acordo com um repertório adultocêntrico. Entretanto, destacamos que há nessas brincadeiras diversos elementos inéditos para cada criança; estes se situam na experiência de cada uma, que é, por um lado, pessoal e, por outro lado, coletiva.

As crianças se mostravam ativas, potentes e desejosas de participarem dos contextos aos quais pertencem (Silva, 2017); nomeavam as brincadeiras dentro de um contexto específico; criavam e/ou reconfiguravam suas regras e as experienciavam em determinados lugares (por exemplo, na UUNDC e em suas residências) e estabeleciam relações, a partir das brincadeiras, demonstrando originalidade.

Como afirma-se em Brasil (2009b)

*A brincadeira é a cultura da infância, produzida por aqueles que dela participam e acionada pelas próprias atividades lúdicas. As crianças aprendem a constituir sua cultura lúdica brincando. Toda cultura é processo*

vivo de relações, interações e transformações. Isso significa que a experiência lúdica não é transferível, não pode ser simplesmente adquirida, fornecida através de modelos prévios. Tem que ser vivida, interpretada, co-constituída, por cada criança e cada grupo de crianças em um contexto cultural dado por suas tradições e sistemas de significações que tem que ser interpretados, ressignificados, rearranjados, recriados e incorporados pelas crianças que nesse contexto chegam (p. 72).

Do universo de brincadeiras criadas e experienciadas pelas crianças, citamos como exemplo: 1) “Pescaria no parque” (iniciada por um pequeno grupo): realizada com raízes e folhas de mangueira – as raízes eram a vara de pesca e as folhas eram os peixes da lagoa; 2) “Dominó dos feijões” (iniciada por um pequeno grupo): realizada com brotos de manga caídos das mangueiras do parque; 3) “Equilibrando nas cadeiras” (iniciada por um grande grupo que mobilizou todas as crianças a brincarem): realizada a partir da organização das cadeiras da sala em círculo e outras configurações que tornavam mais desafiadora a tarefa de subir, descer e andar nas cadeiras sem cair; 4) “Pé com pé” (uma síntese da dinâmica dessa brincadeira foi apresentada na seção “contexto do estudo e grupo de aprendizagem”); e 5) “Indo de ônibus para os países” (iniciada por uma criança que mobilizou todas a brincarem de viajar): realizada a partir da organização das cadeiras da sala em duas filas e do uso de diversos materiais e brinquedos que as crianças decidiram levar com elas na viagem. Dado os limites deste trabalho, elegemos uma brincadeira (“Jogar bola para longe”) para análise, apresentada na próxima seção.

Ainda sobre as estratégias que integraram o planejamento, destacamos a de apresentar às crianças suas brincadeiras documentadas, a partir de fotos e registros escritos de suas falas, que eram lidos pelas professoras. Essa documentação se materializou em um painel denominado “Brincadeiras Iniciadas pelas Crianças na UUNDC”. Foi com entusiasmo que aconteceram os primeiros diálogos mediados pela documentação referida:

*Prof.<sup>a</sup> Lúcia: Crianças, eu e a professora Lara fizemos um painel com a documentação de algumas coisas que vocês fazem aqui na UUNDC. Que tal observarmos? João: Minha foto! Prof.<sup>a</sup> Lara: O que tem na sua foto, João? João: Eu, eu! Brincando! Ísis: Tem o brincar de pé aqui! Olha bem aqui é a minha brincadeira de pé com pé aqui. Prof.<sup>a</sup> Lara: É sua Ísis? Ísis: É sim! Eu inventei! É o pé com pé! Prof.<sup>a</sup> Lara: Mas, que eu me lem-*

*bre, era “Brincar de pé”! Ísis: Não, não! Agora é “Pé com pé”! Prof.<sup>a</sup> Lara: Cadê o Isaac? Isaac: Está aqui! (aponta para sua foto na brincadeira “Equilibrando nas cadeiras”). Prof.<sup>a</sup> Lara: O que você está fazendo aqui, Isaac? Isaac: Aqui “tava” (estava) andando nas cadeiras. Assim ó! (sobe em uma cadeira e abre os braços para se equilibrar). Prof.<sup>a</sup> Lara: Que brincadeira legal, Isaac! Saulo: Eu estava brincando numa cadeira de equilíbrio nas cadeiras. Philypi: Eu participei nessa aí! (aponta para a foto que ilustra “equilibrando nas cadeiras”). Prof.<sup>a</sup> Lara: Cadê você, Lavínia? Lavínia aponta para a foto do brincar de pé. Prof.<sup>a</sup> Lara: Você estava fazendo o quê? Lavínia: Na brincadeira do pé da Ísis. Prof.<sup>a</sup> Lúcia: Eu e a Prof.<sup>a</sup> Lara vimos que vocês têm criado muitas brincadeiras. Alguma criança quer falar sobre a brincadeira que criou ou brincou? As crianças respondem eufóricas que sim. (Banco de dados da pesquisa, 2019).*

Considerando o entusiasmo das crianças por falarem das brincadeiras, as professoras registraram quem manifestou interesse por comunicar suas ideias e sobre qual brincadeira. Em seguida, com as crianças, realizaram um planejamento para organizar o momento, que incluiu a definição sobre qual brincadeira seria a primeira e em quais dias aconteceriam as outras.

Essas escolhas davam continuidade às ações educativas de observar, escutar e responder às crianças a partir da documentação, recurso educativo que, em conjunto, ampliava suas motivações para participarem (Oliveira-Formosinho, 2019). Apoiar, nessa perspectiva, o processo de aprendizagem das crianças exige dos professores não só assumir a documentação como parte do seu trabalho diário, mas “... evitar a tentação de esperar que as crianças lhes deem o que elas já sabem, e sim que retenham o mesmo maravilhamento que elas sentem com suas descobertas” (Malaguzzi, 2016 p. 76).

O processo de ver e reviver algumas brincadeiras retratadas no painel “Brincadeiras Iniciadas pelas Crianças na UUNDC”, vivenciadas há algum tempo por elas, foi possibilitado pelo registro fotográfico que integra o processo mais amplo de documentação pedagógica. Algumas crianças, ao observarem as fotos, em diferentes momentos do cotidiano, manifestaram interesses em brincar novamente e outras lamentaram não terem vivenciado algumas brincadeiras. A transcrição exemplifica:

*A brincadeira “Pé com pé”, inicialmente denomina-*

da por Ísis de “Brincar de pé”, foi solicitada para ser vivenciada novamente. Heitor, ao observar as fotos das brincadeiras no painel, fala: *Eu nem estava aqui, nem brinquei de pé. Foi muito triste! Prof.<sup>a</sup> Lara: Você pode convidar os amigos para brincar novamente, Heitor. Que tal convidarmos a Ísis para falar novamente sobre o “Brincar de pé”? Heitor: Isso! Ótima ideia! Heitor corre e avisa alguns amigos que estão próximos que vão brincar de pé: Saulo, vamos brincar de pé! Saulo: É? Ísis escuta e diz: Não! É pé com pé! Saulo: Eu não acredito! João: Eu acredito! (Banco de dados da pesquisa, 2019).*

Os diálogos referidos nesta seção e na anterior nos permitem apreender a intencionalidade educativa das professoras, que buscaram implementar interações e brincadeiras no cotidiano e, para isso, abarcaram uma concepção de currículo que não é uniforme e que não está “pronto a vestir de tamanho único” (Formosinho, 2007), mas que é pensado como “... um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico ...” (Brasil, 2009a, p. 1).

Essa ideia de currículo só é possível ser efetivada com a participação ativa das crianças nos processos educacionais. Estes envolvem todos os momentos do cotidiano, os de cuidado físico, de dormir, de ouvir histórias, de brincar, etc. O professor, nesse âmbito, tem o papel de observar e compreender, na ação, o pensamento das crianças se configurando, não se restringindo a transmitir informações, mas propondo e desafiando a criança a continuar pensando (Brasil, 2009b). Nessa perspectiva, os professores concedem autonomia às crianças, para a recriação da cultura lúdica (Brasil, 2009b, 2012). Ademais, os diálogos em análise, permitem conhecer a criança

*curiosa que se intencionaliza para o mundo e cria propósitos, a criança social e relacional que comunica, a criança ativa e autônoma que toma decisões, a criança com agência que experiencia e se experiencia, a criança presente que cria participação, a criança envolvida e persistente que cria um contínuo de exploração comunicativa, a criança reflexiva que se percebe como identidade pessoal e aprendente, que cria pertencimento [social]. (Oliveira-Formosinho, 2018, p. 49).*

É essa criança que a documentação dessa experiência educativa permite contemplar e admirar. É com ela que construímos o planejamento em companhia (Oliveira-Formosinho, 2018). É essa criança,

cujas ações e interações são visíveis a partir da documentação que informa fortemente o modo profissional de ser (por exemplo, de professores, auxiliares e gestores), que, “de uma maneira linda”, provoca o refinamento dos métodos de observação e registro de seu processo de aprendizagem (Malaguzzi, 2016).

Usando emprestado o sentido da palavra “volante”, utilizada por Heitor, uma criança do grupo focalizado neste estudo, e comunicada durante a brincadeira “Indo de ônibus para os países”, afirmamos que um planejamento assim constituído tem a faculdade de seguir na “direção” da infância e da criança e, com isso, concretizar no cotidiano uma Pedagogia aberta ao protagonismo das crianças, famílias e professoras.

Na sequência, a brincadeira “Jogar bola para longe”, seu contexto de criação, de vivência e aprendizagens são analisadas.

## **NARRATIVAS: COMUNICANDO A INTIMIDADE CONQUISTADA NA EXPERIÊNCIA DE BRINCAR**

A brincadeira de “Jogar bola para longe”:

*Certo dia, durante o parque, Sofia brincava de arremessar uma bola pequena e amarela. Em certo momento, ela jogou a bola e falou para a professora Lara: Olha, Lara, a bola foi parar fora do balanço. Prof.<sup>a</sup> Lara: Isso é uma brincadeira? Sofia: É sim! Eu inventei! Prof.<sup>a</sup> Lara: Sofia como é o nome dessa brincadeira que você criou? Sofia: Brincadeira de jogar a bola com a mão. Só que tem que ter força, jogar a bola para muito longe. Prof.<sup>a</sup> Lara: Você gostaria de compartilhar essa brincadeira com seus amigos? Sofia: Sim! Eu quero apresentar pra eles e brincar com eles também. Prof.<sup>a</sup> Lara: Pois, então, vamos organizar uma roda para que você possa fazer isso? Sofia: Sim! (Banco de dados da pesquisa, 2019).*

É notável como Sofia demonstrou o processo de desenvolvimento da confiança em si mesma, para compartilhar suas ideias com os colegas e, também, como a mediação da professora permitiu que ela caminhasse com liberdade e imaginação nesse processo. Os dois aspectos (confiança e mediação) integram um conjunto articulado de interações e experiências vivenciadas no cotidiano, no qual a criação de outras brincadeiras no grupo de aprendizagem em que foi desenvolvido o estudo, apoiam a construção de uma relação baseada no respeito mútuo e na colaboração.



Fonte: Banco de dados da pesquisa, 2019  
 Figura 1. Registro das brincadeiras entre as crianças

A construção de laços é uma tarefa central dos profissionais que atuam na Educação Infantil; a criação de vínculos entre a criança e estes profissionais é reconhecida como fundamental para que a criança se sinta aberta e segura para explorar, criar, participar e aprender no cotidiano (Oliveira-formosinho & Araújo, 2013).

Na roda com o grupo, as Professoras Lúcia e Lara ajudaram Sofia a mediar o momento em que precisava da atenção dos colegas:

*Prof.<sup>a</sup> Lara: Crianças, nós agora precisamos ouvir a amiga Sofia. Ela quer apresentar uma brincadeira que criou e quer convidá-los para brincar. Vocês querem ouvir? Júlia: Conta aí, Sofia! Maria: Ela vai contar! Zoe: Shiiii! Ela vai contar! Sofia: Eu vou apresentar [...] Prof.<sup>a</sup> Lara: Como é o nome da sua brincadeira, Sofia? Sofia: Jogar bola para longe! Prof.<sup>a</sup> Lara: Mas, lá no parque, você me falou que era “Jogar a bola com a mão”! Sofia: Tu não tá entendendo, Lara! Deixa eu te explicar: É “Jogar bola para longe” porque tem que ter muita força para arremessar. Prof.<sup>a</sup> Lúcia: E o que precisamos para brincar? Sofia: Tem que ter força. Também tem que ter habilidade para não cair no balanço e no escorregador. Ah! Precisa de mãos e bolas. Heitor: Eu tenho força! Prof.<sup>a</sup> Lara: Você também tem*

*força, Larissa? Larissa: Do dinossauro e de um monstro terrível. Prof.<sup>a</sup> Lara: Muito forte, então! Laura: Eu tenho mãos! Isaac: Isaac tem mão também, aqui ó! Ísis: Eu tenho habilidade! Maria: A Professora Lúcia tem as bolas. Prof.<sup>a</sup> Lara: Parece que temos tudo que a Sofia disse. Prof.<sup>a</sup> Lúcia: Pois, Sofia, nos conta como se joga! Sofia: Tá bom! É assim: pega a bola primeiro no cesto de bolas. Pega a bola e joga para longe e começa a brincar. Se jogar no balanço ou no escorregador do parque, perde. Se jogar mais longe, ganha. Prof.<sup>a</sup> Lúcia: E como faz para saber aonde a bola parou? Sofia: Pode marcar com a caneta aonde a bola parou. Heitor: Mas, mas ... a caneta não marca a areia! Prof.<sup>a</sup> Lara: O que vocês acham sobre o que o Heitor disse? Sofia: Lara, tu não entendeu! Eu quero a caneta do calendário! Laura: Mas, é de marcar o calendário. Júlia: Só marca papel, Sofia! Prof.<sup>a</sup> Lúcia: E como fazemos para resolver esse problema? Sofia: Tu marca com um galho que o galho passa na areia. Prof.<sup>a</sup> Lara: E como fazemos para saber a medida do espaço onde se jogou a bola até o local em que ela foi parar? Sofia: Ora, é só contar (disse sorrindo). Prof.<sup>a</sup> Lara: Contar o quê? Sofia: Os passos dos pés! Prof.<sup>a</sup> Lúcia: Então, vamos brincar. Quem começa primeiro? Crianças: Eu! Eu! Prof.<sup>a</sup> Lúcia: Podemos fazer um sorteio? O que acham? Crianças: Sim, sorteio! (Banco de dados da pesquisa, 2019).*

A narrativa e as situações de aprendizagem reveladas por Sofia permitem chamar atenção para a motivação do grupo de crianças para ouvi-la e participar, colaborando na definição de meios para concretizar as intenções que ela delineou para realização da brincadeira “Jogar bola para longe”. Há, aqui, uma amostra da real participação das crianças na construção de experiências individuais e coletivas de aprendizagem, o que possibilitou a elas construírem, por um lado, sentimentos de respeito, troca, compreensão, apoio, confiança, alegria, etc.; e, por outro, constituir-se como grupo de aprendizagem. Isto é, um grupo em que cada um aprende, tanto de modo autônomo quanto por meio dos modos próprios de aprendizagem dos outros (Zero, 2014).

É deste ponto de vista, que olhamos para a vivência da brincadeira:

*As crianças seguiram com as professoras para o parque; coletaram galhos para marcarem a areia e participaram do sorteio que definia a vez de cada uma jogar. Cada criança, ao ser sorteada, fazia como Sofia havia explicado: pegava a bola e, em seguida, o galho. Marcava com o galho o lugar na areia de onde iria arremessar a bola e o fazia. Contava os passos até onde a bola havia parado, junto com as professoras e os amigos. Por fim, celebrava bastante quando os amigos conseguiam arremessar bem longe, sem cair perto do balanço ou do escorregador. (Banco de dados da pesquisa, 2019).*

Observamos um contexto educativo onde são construídos valores compartilhados; onde se criam possibilidades para a ampliação do repertório vivencial e cultural das crianças, a partir de um compromisso dos adultos, cuja responsabilidade é organizar o estar com elas (Cerisara, 2004), escutando-as sensível e atentamente. Uma escuta que, como argumentam diversos estudiosos (Cruz, 2008, 2018; Oliveira-Formosinho, 2018, 2019), é entendida como um processo de ouvir a criança sobre sua colaboração na co-definição de sua jornada de aprendizagem.

Outras aprendizagens, comunicação de significados e sentimentos decorrentes da vivência da brincadeira “Jogar bola para longe” foram apoiadas por meio do desenho, uma linguagem potente e culturalmente aprendida. Vejamos duas amostras de desenhos realizados por Philypi e Zoe, respectivamente:



Fonte: Banco de dados da pesquisa, 2019  
Figura 2. Desenho Philypi



Fonte: Banco de dados da pesquisa, 2019  
Figura 3. Desenho Zoe

Ao concluir seu desenho, Philypi o descreveu para o grupo: “Aqui é a árvore do parque. E fiz a Professora Lúcia e a Zoe, contando os passos onde a bola da Zoe foi parar no escorregador. E a bola quase aterrissou no escorregador”. Zoe, por sua vez, ao apresentar sua produção mencionou: “Eu fiz a Sofia explicando a brincadeira de jogar a bola para todo mundo”.

Estes desenhos foram realizados com o recurso da documentação da brincadeira “Jogar bola para longe”, que incluía fotos que retratavam os momentos de planejamento e vivência da brincadeira de diferentes pontos de vista. Cada criança escolhia, a partir das fotografias, o que queria retratar na sua produção. Os desenhos e suas narrativas sobre eles, como observamos nos realizados por Philypie e Zoe, revelam que as crianças reviveram processos significativos referentes à essa brincadeira.

Destacamos que as crianças bem pequenas, ao desenharem, a princípio experimentaram o resultado dos movimentos que realizaram. Progressivamente,

passaram a realizar traços e elaborar imagens “... que permitem compartilhar a experiência e conversar sobre o realizado, favorecendo o deslizar do pensamento, a comunicação e a informação sobre o que realizaram. É o ato de desenhar que provoca o pensamento conceitual e não o contrário” (Brasil, 2009b, p. 85).

Ademais, enfatizamos que documentar as práticas educativas é uma escolha entre outras possíveis (Dahlberg, Moss, & Pence, 2003). Documentar implica em responsabilidade profissional, que envolve a escolha do que documentar e das interpretações elaboradas em torno da documentação. É importante que esses âmbitos (escolha e interpretação) do processo de documentação pedagógica tenham como referência a criança concreta e a Pedagogia como orientadora das práticas educativas. Vale também pontuar que eles devem favorecer a desconstrução de formas abstratas e muitas vezes limitadas de pensar a infância, a criança, a aprendizagem, o currículo e a avaliação na Educação Infantil (Pereira & Silva, 2019), assim como a relação com as famílias e o papel do professor nessa primeira etapa da educação.

Nesse sentido, Oliveira-Formosinho (2019, p. 122) reflete que “... documenta-se para conhecer a criança, para vê-la pensar, sentir, fazer, aprender. Documenta-se para criar e mostrar outra imagem de criança”, de planejamento, ação e avaliação educativa e de partilha com as famílias.

A experiência educativa analisada nessa seção é um exemplo, não no sentido de exemplar, mas de uma possibilidade entre outras, de planejamento de práticas educativas orientadas pela escuta documentada das crianças. Práticas que possibilitam às crianças compartilharem significados que extraem das relações que vivenciam e que favorecem a construção de conhecimentos de si mesmos, do outro e do mundo, alargando, assim, suas competências sociais (Silva, 2017).

Neste estudo, a escuta documentada permitiu tornar visível o valor holístico da brincadeira, ação lúdica que permite às crianças realizarem diversas vinculações e relações entre objetos, pessoas e ações, ativando suas capacidades imaginativas, comunicativas e relacionais, para citar só alguns exemplos do potencial da brincadeira para a aprendizagem e o desenvolvimento integral das crianças.

O estudo mostra que a documentação da escuta das crianças e a reflexão sobre o que revela são fundamentais para a realização de um planejamento elaborado com a participação delas. Observamos como a motivação das crianças para criar brincadeiras foi

transformada em oportunidades de ampliar suas aprendizagens.

## **ALGUMAS REFLEXÕES FINAIS**

Neste artigo, abordamos o planejamento de práticas educativas situadas na observação e na escuta do processo de criação de brincadeiras pelas crianças, visibilizando as aprendizagens apoiadas pelas ações planejadas e desenvolvidas em diálogo com elas e o potencial da documentação pedagógica para o planejamento educativo e para a pesquisa.

A reflexão em torno das práticas planejadas e desenvolvidas no contexto em que foi realizado o estudo mostra como estas podem apoiar a construção de um grupo de aprendizagem, formado por crianças e adultos comprometidos com a realização de ações e intenções definidas a partir da escuta recíproca e do diálogo. Nesse sentido, o desejo mútuo das crianças por criarem e/ou vivenciem brincadeiras no cotidiano foi central, bem como a abertura das professoras para dialogar com este desejo. Em suas práxis pedagógicas, as professoras acolheram as brincadeiras das crianças e sua imprevisibilidade.

A finalização deste texto demanda chamar atenção para o cuidado que o professor precisa ter para não ignorar os direitos e os interesses das crianças, como por exemplo, o direito e o interesse por brincar. Desta maneira, é importante que os processos criativos das crianças na descoberta do mundo físico e social encontrem espaço para se manifestarem e se desenvolverem no cotidiano de grupos de creches e de pré-escolas. Para isso, é imprescindível estar sempre atento às possibilidades que surgem da escuta da criança.

Em seu percurso, a experiência educativa analisada neste estudo possibilitou às crianças irem se constituindo como agentes de sua experiência social, organizando com autonomia suas ações e interações, elaborando planos e formas de agir conjuntamente, criando regras de convivência social e de participação nas brincadeiras. As ações exigidas delas nas brincadeiras que vivenciaram promoveram, de modo indissociável, sua participação corporal, gestual, cognitiva, emocional, motora e afetiva. Neste processo individual e coletivo, instituíram uma ordem social que regeu as relações entre pares; assim, as crianças se afirmaram como autoras de suas práticas sociais e culturais.

Toda a riqueza dos processos vivenciados pelas crianças, documentados e mostrados neste trabalho permite ver a real possibilidade de as práti-

cas pedagógicas, sendo alimentadas pela escuta das crianças, atenderem aos desejos, curiosidades e necessidades infantis e, simultaneamente, promoverem reais aprendizagens. Elaborar e compartilhar ideias, negociar, colaborar, respeitar o outro e representar experiências são aprendizagens que participam fortemente da construção da percepção de si e do outro, processo em curso na infância. Portanto, são aprendizagens muito importantes e que certamente marcam as trajetórias de vida de cada criança.

Concluimos que a escuta documentada das crianças e incluída no planejamento das práticas pedagógicas foi fundamental para que o desenvolvimento da experiência educativa, analisada neste artigo, servisse de suporte às crianças em seu processo de construção de diversas aprendizagens, por exemplo, as envolvidas na iniciação da aprendizagem em grupo: um grupo que partilha, colabora, aprende e toma decisões junto. Como mostrado ao longo do artigo, as opções teóricas e metodológicas deste estudo e seu objetivo ressaltam também o importante papel das práticas de documentação e da documentação pedagógica, especialmente, para em companhia das crianças planejar a práxis, aprender e fazer pesquisa, bem como, para tornar visíveis a aprendizagem das crianças, as práticas pedagógicas e a Pedagogia praticada no cotidiano.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amado, J., & Vieira, C. C. (2017). Apresentação dos dados: interpretação e teorização. In J. Amado (Coord.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 379-413). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Barbosa, M. C. S. (2000). *Por amor & por força: Rotinas na educação infantil* (Tese de doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- Barbosa, M. C. S., & Horn, M. da G. S. (2008). *Projetos pedagógicos na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Bortoni-Ricardo, S. M. (2008). *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994) *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto Editora.
- Brasil, Ministério da Educação (2009a). *Resolução CNE/CEB n. 5, de 17 de dezembro de 2009*. Fixa as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Brasília. Recuperado de [https://normativa-sconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_RES\\_CNECEBN52009.pdf?query=FAM%C3%8DRIA](https://normativa-sconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN52009.pdf?query=FAM%C3%8DRIA)
- Brasil, Ministério da Educação (2009b). *Práticas cotidianas na educação infantil: bases para a reflexão sobre orientações curriculares*. Brasília: MEC. Recuperado de [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat\\_seb\\_praticas\\_cotidianas.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf)
- Brasil, Ministério da Educação (2012). *Brinquedos e brincadeiras nas creches: manual de orientação pedagógica*. (Org.) T. Kishimoto, A. Freyberger Brasília: MEC. Recuperado de [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao\\_brinquedo\\_e\\_brincadeiras\\_completa.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao_brinquedo_e_brincadeiras_completa.pdf)
- Brasil, Ministério da Educação (2018). *Documentação pedagógica: Concepções e articulações - caderno 1*. (Org.) P. S. Fochi Brasília: MEC/UNESCO. Recuperado de [https://curriculohortolandia.com.br/wp-content/uploads/2021/07/01\\_Documentacao-Pedagogica-Caderno-1.pdf](https://curriculohortolandia.com.br/wp-content/uploads/2021/07/01_Documentacao-Pedagogica-Caderno-1.pdf)
- Cerisara, A. B. (2004). Por uma pedagogia da educação infantil: desafios e perspectivas para as professoras. In São Paulo. *Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Caderno Temático de Formação 2 - Educação Infantil: construindo a pedagogia da infância no Município de São Paulo* (pp. 6-16). São Paulo: SEESP.
- Cruz, S. H. V. (2008). A qualidade da educação infantil, na perspectiva das crianças. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A escola vista pelas crianças* (pp. 75-93). Porto: Porto Editora.
- Cruz, S. H. V. A. (2018, abril). Escuta das crianças nas práticas pedagógicas e nas pesquisas: conferência plenária. *Congresso internacional integrando saberes: pedagogia, formação e investigação em educação: pedagogias participativas na educação da infância*, ESELX, Lisboa, 1.
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2003). *Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas*. Porto Alegre/RS: Artmed.
- Fochi, P. S. (2013). “Mas os bebês fazem o quê no berçário, heim?": documentando ações de comunicação, autonomia e saber-fazer de crianças de 6 a 14 meses em um contexto de vida coletiva (Dissertação de mestrado). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Fochi, P. S. (2018). Abordagem da documentação pedagógica na formação em contextos de educação infantil. *Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 7(2-3), 149-158. Recuperado de <http://www.usc.es/revistas/index.php/reladei/index>.

Fochi, P. S. (2019). *A documentação pedagógica como estratégia para a construção do conhecimento praxiológico: o caso do observatório da cultura infantil - OBECI* (Tese de doutorado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Formosinho, J. (2007). *O currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único*. Cadernos de políticas educativas e curriculares. Mangualde: Edições Pedagogo.

Formosinho, J. (2016). Estudando a praxis educativa: o contributo da investigação praxeológica. *Revista Sentos*, 6(1), 15-39.

Formosinho, J. (2018). Prefácio – A educação em creche: o desafio das pedagogias com nome. In J. Oliveira-formosinho & S. B. Araújo (Orgs.), *Modelos pedagógicos para a educação em creche* (pp. 7-27). Porto: Porto Editora.

Formosinho, J., & Oliveira-Formosinho, J. (2019). Pedagogias transmissivas e pedagogias participativas na escola de massa. In J. Oliveira-formosinho & C. Pascal (Orgs.), *Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil: um caminho para transformação* (pp. 3-25). Porto Alegre: Penso.

Hoyuelos, A. (2006). *La estética e nel pensamiento y obra de Loris Malaguzzi*. Barcelona: Octaedro.

Kishimoto, T. M. (2010, novembro). Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil. *Anais do Seminário Nacional: currículo em movimento -perspectivas atuais*. Belo Horizonte, 1. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7155-2-3-brinquedos-brincadeiras-tizuko-morchida/file>

Lima, A. S. B. F. de. (2017) *Uma narrativa de transformação da práxis: um estudo de caso no âmbito da Pedagogia-em-Participação* (Dissertação de mestrado). Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Católica Portuguesa, Lisboa.

Malaguzzi, L. (2016). História, ideias e princípios básicos: uma entrevista com Loris Malaguzzi. In C. Edwards, L. Gandini, G. Forman (Orgs.), *As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação* (pp. 45-85). Porto Alegre: Penso.

Oliveira-Formosinho, J. (2018). Pedagogia-em-Participação: modelo pedagógico para a educação em creche. In J. Oliveira-Formosinho, S. B. Araújo (Orgs.), *Modelos pedagógicos para a educação em creche* (pp. 29-55). Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (2019). A documentação Pedagógica: revelando a aprendizagem solidária. In J. Oliveira-Formosinho, C. Pascal (Orgs.), *Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil: um caminho para transformação* (pp. 111-134). Porto Ale-

gre: Penso.

Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2013). *Educação em creche: Participação e diversidade*. Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2017). Pedagogia-em-Participação: a documentação pedagógica no âmago da instituição dos direitos da criança no cotidiano. *Em Aberto*, 30 (100), 115-130.

Ostetto, L. E. (2000). Planejamento na educação infantil: mais que a atividade, a criança em foco. In L. E. Ostetto (Org.), *Encontros e encantamentos na educação infantil: partilhando experiências de estágios* (pp. 175-199). Campinas: Papirus.

Pereira, J. R. (2019) *Pedagogia da educação infantil, gestão escolar e liderança pedagógica: um estudo de caso multicontexto numa pedagogia transmissiva e numa pedagogia participativa* (Tese de doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.

Pereira, J. R., & Silva, F. S. (2019). Avaliação na educação infantil e a pedagogia da relação e da escuta: documentar e refletir sobre a experiência educativa. *Revista Zero-a-seis*, 21(39), p. 99-119.

Pinazza, M. A., & Fochi, P. S. (2018). Documentação pedagógica: Observar, registrar e (re)criar significados. *Revista Linhas*, 19(40), 184-199.

Rinaldi, C. (2012). *Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender*. São Paulo: Paz e terra.

Rocha, E. A. C. (1999). *A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia* (Tese de doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

Silva, M. V. (2017). As formas de participação social dos bebês nas práticas cotidianas vivenciadas no contexto de uma creche municipal (Dissertação de mestrado). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.

Stake, R. E. (2007). *A arte da investigação com estudos de caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Vecchi, V. (2017). *Arte e criatividade em Reggio Emilia: explorando o papel e a potencialidade do ateliê na educação da primeira infância*. São Paulo: Phorte Editora.

Yin, R. K. (2010). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman,

Zero, P. (2014). *Tonando visível a aprendizagem: crianças que aprendem individualmente e em grupo*. São Paulo: Phorte.

Recibido: 10-03-23.

Acceptedo: 20-04-23

*Pereira, J. R., Silva, M. V. y Silva, F. S. (2023). Escuta e documentação pedagógica em um contexto de creche: planejamento e práticas construídas em diálogo com as crianças. RELAdEI-Revista Latinoamericana de Educación Infantil, 12(1), 121-135.*  
Disponível: <http://www.reladei.com>



**Márcia Vanessa Silva**

Unidade Universitária de Educação Infantil  
Núcleo de Desenvolvimento da Criança, Universidade Federal do Ceará  
Brasil  
[marciavanessapedagogia@gmail.com](mailto:marciavanessapedagogia@gmail.com)

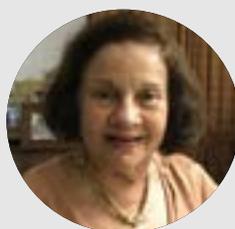
Márcia Vanessa Silva é Mestre em Educação, Especialista em Docência na Educação Infantil e Pedagoga pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora da UFC, desenvolvendo suas atividades docentes na UUNDC. Foi integrante do Grupo MIRARE: estudos e práticas pedagógicas no campo da educação de bebês e crianças bem pequenas.



**Jorgiana Ricardo Pereira**

Unidade Universitária de Educação Infantil  
Núcleo de Desenvolvimento da Criança, Universidade Federal do Ceará  
Brasil  
[jorgianaricardop@gmail.com](mailto:jorgianaricardop@gmail.com)

Jorgiana Ricardo Pereira é Doutora, Mestre e Pedagoga pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Fez Doutorado Sanduíche de dois anos na Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa (FEP-UCP) onde também cursou Pós-Graduação em Educação de Infância. É professora da UUNDC/UFC.



**Fátima Sampaio Silva**

Universidade Federal do Ceará  
Brasil  
[fatimass@uol.com.br](mailto:fatimass@uol.com.br)

Fátima Sampaio Silva é PHd em Educação Infantil pela Universidade do Arizona, USA. Professora do Departamento de Economia Doméstica da Universidade Federal do Ceará (UFC) (aposentada). Fundadora e Coordenadora da Unidade Universitária Núcleo de Desenvolvimento da Criança da UFC de 1991 a 2012.



# Documentación Pedagógica como exploración de sentido: historias de niños y niñas en entornos naturales

## *Pedagogical Documentation as an exploration of meaning: stories of boys and girls in natural environments*

Mónica Perez Andrada, ARGENTINA

---

### RESUMEN

Las experiencias que se describen en el presente artículo son un emergente posterior del proyecto de investigación: “Estudio sobre el juego y el pensamiento metafórico en la infancia. Derivaciones pedagógico-didácticas y clínicas” que se llevó adelante en la Universidad Nacional de Villa María, Argentina. La documentación pedagógica de dos historias narrativas que se realizaron en entornos naturales con niños de 3 y 4 años de edad, y los datos fueron recolectados mediante registro fotográfico. El propósito es comprender y narrar situaciones que dan cuenta del potencial de niñas y niños para conocer el mundo natural e interpretarlo a partir de situaciones de exploración colectiva e individual, de acuerdos cooperativos entre pares, de juegos de roles en el pequeño grupo, o del juego “del como si”, en situaciones de actividad espontánea de los niños y niñas en diálogo con la naturaleza como oportunidad para expresar su imaginario simbólico.

El artículo constituye una reconstrucción narrativa y hermenéutica de dos historias de niños y niñas en interacción con el entorno natural y social que permiten develar los imaginarios simbólicos, representaciones, conocimientos previos, y la intervención que ellos hacen sobre la realidad para aprehenderla. Las documentaciones pedagógicas realizadas son el resultado de un proceso de comprensión profunda del trabajo pedagógico de los educadores y de conocimiento sobre los modos en que aprenden y se relacionan los

niños con el entorno natural.

**Palabras clave:** Documentación Pedagógica, Entorno Natural, Narrativa Fotográfica, Registro Visual-Juego de Roles.

### ABSTRACT

*The experiences described in this article are a subsequent outcome of the research project: “Study on games and metaphorical thinking in childhood. Pedagogical-didactic and clinical referrals” that was carried out at the National University of Villa María, Argentina. The pedagogical documentation of two narrative stories was carried out in natural environments with children of 3 and 4 years of age, and the data was collected through photographic recording. The purpose is to understand and narrate situations that show the potential of girls and boys to know the natural world and interpret it from situations of collective and individual exploration, cooperative agreements between pairs, role plays in the small group, or the “as if” game, in situations of spontaneous activity of boys and girls in dialogue with nature as an opportunity to express their symbolic imaginary.*

*The article constitutes a narrative and hermeneutical reconstruction of two stories of boys and girls in interaction with the natural and social environment that allow to reveal the symbolic imaginaries, representations, previous knowledge, and the intervention that they make on reality to apprehend it. The pedagogical documentation carried out is the result of a process of deep understanding of the pedagogical work of educa-*

*tors and of knowledge about the ways in which children learn and relate to the natural environment.*

**Keywords:** *Pedagogical Documentation, Natural Environment, Photographic Narrative, Visual Record-Role Play.*

## INTRODUCCIÓN

La interacción con entornos naturales predispone a niños y niñas a explorar la riqueza del espacio al aire libre como una posibilidad de juego y exploración. También ayuda a los educadores a reconocer qué materiales seleccionan para intervenir y simbolizar dicho contexto. La naturaleza como recurso educativo promueve nuevos modos de relación, ya que surgen afinidades afectivas y sociales diferentes entre el pequeño grupo a las que se dan en el espacio áulico.

La documentación de estos procesos muestra que el desarrollo del proceso simbólico en la edad de 3 y 4 años es indisociable de la experiencia emocional que surge al interactuar con la naturaleza y las posibilidades que tienen los niños de poder disfrutar de una oferta de aprendizaje diferenciada de la que viven cotidianamente en la escuela, sin que por ello deje de ser una práctica educativa.

Las historias documentadas, demuestran el interés que los niños pequeños sienten por su entorno natural y cómo la exploración estimula su parte creativa otorgando un lugar privilegiado a la imaginación. Somos conscientes de que las escuelas de nivel inicial suelen tener delimitados los usos de cada espacio y que aun cuando el mobiliario se pueda mover de un lugar a otro y las actividades que se plantean son variadas, en preescolar suelen existir rincones de interés que constituyen espacios fijos, como por ejemplo: el de la naturaleza, la cocina, el de la expresión corporal, entre otros, que tienen un valor estético importante. Además de la potencialidad pedagógica que éstos espacios tienen como escenarios de oportunidades para aprender y desarrollarse, los niños y niñas también necesitan estar en contacto directo con entornos naturales.

Las salidas al aire libre, suelen estar desvinculadas de la cotidianeidad escolar y lo curricular, por ello, este cambio de rutina no tendría que ser repentino para el grupo de niños. Los educadores que entienden esta complejidad abordan la documentación desde la *progettazione*, es decir, no parten de cero sino que recuperan el patrimonio de habilidades, aprendizajes, actividades, intercambios, investigaciones,

realizadas en el salón de clase para capitalizarlos en la naturaleza. La pareja didáctica, en el rol de documentadores, anticipan con qué pequeño grupo van a trabajar; qué dimensiones del espacio son adecuadas, el tiempo aproximado en el que se realizará la actividad dado que es necesario seguir al niño y no a las programaciones. Proyectar: en qué época del año, qué experiencias vitales se esperan reconocer: acústicas, hápticas, de desarrollo motriz, de juego espontáneo, de movimiento corporal y de imaginación simbólica. Para un educador que investiga, la experiencia en entornos naturales es un modo de indagar “de qué manera los niños entran en acción y son capaces de desarrollar sus estrategias de pensamiento y acción” (Malaguzzi, 2001, p.85).

En nuestras experiencias de documentación pedagógica hemos podido apreciar que cuando se continúan en el entorno natural los aprendizajes construidos en el salón de clases, se favorece el “juegos de roles” y la interacción social entre pares, la complicidad, la imaginación toma vuelo, y la colaboración es el resultado de un acuerdo tácito.

La documentación pedagógica es una reconstrucción narrativa, una composición hermenéutica de las historias de los niños en diálogo con el entorno natural y una oportunidad para visibilizar los modos de construcción del conocimiento de niños y niñas, sobre cómo construyen su universo simbólico, pudiendo “suspender” por momentos, sus representaciones del mundo real, por ejemplo; al construir hipótesis, realizar pruebas de ensayo y error, tener constancia y motivación para la observación, alternar discusiones con sus pares, generar acuerdos verbales o gestuales y además establecer tiempos dedicados a la comprobación o no de las hipótesis iniciales propuestas por ellos mismos. Es decir, la documentación pedagógica, se consolida en una historia documentada que busca develar los imaginarios simbólicos, conocimientos previos, y la intervención que los pequeños hacen sobre la realidad concreta para aprender y volverse cada vez más autónomos. La documentación pedagógica permite a los educadores acercarse y entender cómo aprenden y se relacionan los niños y niñas en un entorno natural o áulico, además de constituir un proceso de comprensión profunda del trabajo pedagógico y de profesionalización progresiva.

## REGISTRO FOTOGRÁFICO AL RITMO DE LOS CARACOLES

El registro fotográfico en clave de documentación,

es una especie de narrativa visual que permite incorporar a los relatos escritos escenas sobre las vivencias de los niños al momento de aprender, así como a la construcción de una memoria cultural y colectiva cuando comparten y toman decisiones juntos en un espacio natural.

Las imágenes que conforman una documentación poseen la capacidad de transparentar la realidad del mundo que se relata. El registro fotográfico es una parte relevante de la documentación pedagógica. Requiere que el documentador fotográfico haya desarrollado capacidades técnicas y corporales que transiten entre la observación, la expectación y la sensibilidad de la creación. La cámara, se convierte en el testimonio del documentador, el lente tiene que ser capaz de centrar el detalle para revelar las intenciones de los niños, sus miradas particulares e intenciones durante el momento de la exploración, lo que Hoyuelos (2012) define como la capacidad de captar “el momento mágico preciso y no otro -este instante eterno robado- que podría captar el alma de este proceso. Es este el momento preciso de pulsar el disparador, ni antes ni después” (p.8).

En el registro fotográfico de una experiencia educativa, se deben contemplar dos modos particulares, Civarolo (2013), expresa:

*...coexisten diferentes formas de afrontar la documentación: una de ellas es, pescar al vuelo lo que transita ante la mirada para luego analizar y seleccionar imágenes oportunas que den cuenta de lo vivido. Otra estrategia, complementaria y dialógica de la anterior, es la que se inicia en el pedido de los educadores de hacer imágenes sobre un aspecto de la vida cotidiana de la escuela, lo que implica tomar como punto de partida una idea o concepto y las observaciones y consideraciones realizadas sobre dicho tema: qué han visto, interpretado, reflexionado, cuáles son las preguntas, su proyecto. Se eligen las secuencias a documentar y cómo documentarlas a partir de decisiones previas importantes. Este es nuestro caso. El rol de quien fotografía se parece, en esta ocasión, más al de un cazador que al de un pescador, no es cuestión de apuntar y disparar sino de esperar y estar atento para “enganchar y captar” el instante oportuno (pp 2-3).*

La documentación como registro visual incluye maneras de observar, formas de percibir y constituye una descripción comprensiva sobre los modos de reconocer el espacio y las maneras en que se acercan los niños pequeños al conocimiento. Por lo tanto, la

secuencia de imágenes seleccionadas debe sostener la narrativa documental. Documentar es “un mirar discontinuo e irregular, observar es la sistematización consciente de la mirada con el interés de enfocar una situación y de recoger una serie de datos interpretativos que nos ayuden a comprender mejor el secreto que deseamos develar” (Hoyuelos, 2004, p.146). Los registros fotográficos tienen que representar la experiencia vivida sistematizada en el tiempo. Constituye un producto, obtenido de la destreza del documentador que, con una actitud de expectación ante el fluir espontáneo e inquisidor del niño o la niña en su deseo por conocer, busca captar el acontecimiento genuino, sin entorpecer o interferir.

### **Narrativa documental 1**

#### *Experiencia de documentación: Mateo y los visitantes del jardín*

Parecen ser las últimas lluvias estivales. El verano ya está dando paso al otoño. Hace algunas pocas horas que la lluvia menguó y el sol ha entibiado la tarde. Mateo (4 ½ años) se pasea con una actitud de exploración por el espacio verde, con un cerramiento de arbustos y plantas de flores, un pequeño camino de cemento cruza el espacio aunque el niño prefiere caminar por el acolchado césped, es evidente que pisar el suelo aún húmedo le produce una sensación placentera. El documentador observa, escucha, espera...

Mateo manifiesta un pequeño sobresalto, algo ha captado su atención, de pronto, ha pasado de un andar vertiginoso a dar pasos más cautelosos y sutiles. Como si todo se hubiese detenido a su alrededor se queda quieto con la mirada fija en un caracol, pasa varios minutos en el mismo estado, mirando... escudriñando a este pequeño ser que ha aparecido repentinamente en su camino. Por su parte, con su andar cansino el caracol se desliza en el césped húmedo y parece disfrutar de la observación, se retuerce y contorsiona ante los ojos asombrados del niño provocando... una reflexión súbita..., Mateo expresa:

- ¡Este caracol parece que está apurado!



*Imagen 1. Descubrir el caracol*

El lenguaje corporal del niño cambia dando cuenta de la movilización de sus esquemas mentales, su pensamiento fluye, cuerpo y mente parecen contornearse imitando los movimientos de los visitantes invasores del jardín. El niño comienza a evidenciar una actitud inquisitiva y en voz alta intenta expresar diferentes hipótesis; su pensamiento toma forma a través de las preguntas que él mismo se hace a manera de incipientes conjeturas. Vigotsky (2016), señala que, “el habla externa” que se da cuando el niño habla solo, representa el intento del niño por usar el lenguaje no sólo como el instrumento de pensamientos, sino también como una herramienta para la solución de problemas:

*...los movimientos del habla facilitan el razonamiento. En el caso de una tarea cognitiva difícil, el habla ayuda a “grabar” y a organizar el contenido consciente. El mismo proceso cognitivo, tomado como una forma de actividad, se beneficia de la presencia del habla interna, que facilita la distinción entre el material importante y el irrelevante. Y, finalmente, se considera que el habla interna es un factor importante en la transición del pensamiento al habla en voz alta (p. 69).*

Hablar “consigo mismo” es parte de los modos de conocer del niño. A medida que expresa sus ideas en voz alta, procesa y controla lo que sabe como aquello que desconoce; “el habla egocéntrica participa activamente en la actividad del niño, facilitando la transición del habla externa al habla interna” (Vigotsky, 2016, p. 105), y a su vez desarrolla su pensamiento analítico, veamos las hipótesis que expresa Mateo:

- Los caracoles ¿salen después de la lluvia?
- A los caracoles ¿les gustan las gotitas en el pasto?
- ¿Qué comen los caracoles?
- ¿Para qué se juntan los caracoles?
- ¿Por qué uno está tan baboso y de otro color?
- Mirar para desvelar e interpretar



*Imagen 2. Grappers*

Luego de verbalizar sus pensamientos, la mirada del niño se amplifica y extiende hasta descubrir en otro extremo que no es solo uno sino que hay otros caracoles en el césped. Como un profesional de la helicultura, Mateo toma los caracoles con delicadeza y comienza a agruparlos tomando como criterio el tamaño. Esta categorización podría entenderse como parte del estadio preoperacional piagetiano, sin embargo, desde el construccionismo malaguzziano, se explica que el niño posee teorías propias y que constantemente las modifica, de allí que como documentadores tratemos de:

*ver al niño como un sujeto predispuesto a interactuar con el ambiente, a dar y a recibir, a desarrollar su patrimonio mientras se relaciona con el entorno. Un sujeto que elige y se responsabiliza de sus compromisos activamente (...) De este modo se produce una circularidad sinérgica entre el niño y el ambiente (Malaguzzi en Hoyuelos, 2004, p.75).*

Los experimentados en el tema de la malacología en especial de los caracoles, les llaman "grappers" (racimos) a la congregación de los pequeños moluscos, será por esta razón que

Mateo, siente la tentación de mirarlos de cerquita, reconocer su textura, su colorido, recorrer el espiral del caparazón con el dedo para después amontonarlos como un manojo.



*Imagen 3. Exploración*

En este punto, entendemos que la trashumancia, es decir el movimiento en el césped de los caracoles, que el niño realiza al amontonarlos, es una situación de aprendizaje favorecida por el ambiente natural, el contacto con la tierra y el mundo animal, y que ofrece al educador la posibilidad de entender al niño desde la imagen que refleja: un ser “diferente, competente,

capaz. También activo y con una autonomía progresiva, que va conociendo el mundo desde su globalidad” (Red Territorial de Educación Infantil de Cataluña, 2009, p.74)



Imagen 4. Categorización

A partir de los primeros contactos con los pequeños pegajosos, logra tomar una decisión, y con confianza finalmente decide categorizarlos por tamaño (dejando de lado el color). Así, separa los pequeños por un lado, los de mayor tamaño en el lado opuesto; con frecuencia los da vuelta y pasa el dedo rozando las partes blandas, sintiendo una poderosa sensación háptica que le produce una impresión distinta que puede apreciarse en su incomodidad manifiesta a través de los gestos, aunque ésta no le impide continuar inmerso en la tarea de experimentar con el caracol y reconocer sus partes blandas y gruesas. Mateo observa sin condicionamientos, el Kairos del niño es todo el tiempo, sin límites y es esto lo que le permite darse cuenta de que tras un tiempo prolongado en el césped los caracoles van asomando sus cabecitas fuera del caparazón. Mateo presta atención a los pequeños ojos del caracol que se sitúan en la extremidad de cada tentáculo.



Imagen 5. Formas

La alegría del niño deviene de la exploración, uno de los componentes de la actividad espontánea que fluye libremente y que es imprescindible para construir conocimiento y aprender y que tan poco tiempo se le da en la escuela:

*La actividad espontánea en la infancia, no es simplemente actividad manipulativa, plástica, motora, reflexiva, es el reflejo de cómo el niño pone en juego sus potencialidades creativas y las utiliza en beneficio propio al desarrollar sus saberes de forma no fragmentada, integradora y global (Civarolo, 2011, p. 23).*

Mateo actúa con precaución para no pisar a los visitantes del jardín, su cuerpo manifiesta sensaciones rítmicas emulando a los caracoles y cierta emoción por la posibilidad de los pequeños de contraerse y replegarse en su caparazón. Por momentos dice: “se juntan solos”, esto es parte de la percepción del “como si”, es decir, como si los caracoles tuvieran una intención, como si existieran un acuerdo entre ellos, lo que es propio de los niños de tres y cuatro años de edad de jugar a armar historias o ficciones. El juego de ficción y exploración se vuelve una posibilidad para dar sentido a sus descubrimientos. Sarlé et al (2008) al respecto sostienen que:

*...el juego es una actividad guiada internamente a partir de la cual el niño crea por sí mismo un escenario imaginativo en el que puede ensayar respuestas diversas a situaciones complejas sin temor a fracasar, actuando por encima de sus posibilidades de ese momento. Esta situación imaginada le permite al niño desprenderse del significado real de los objetos, “suspender” la representación del mundo real y establecer una realidad alternativa posible en la construcción del “como si” (p. 20).*

En una etapa posterior, Mateo siente alegría al descubrir la fragilidad de los pequeños caracoles. La tarea de exploración e indagación no ha sido sencilla pero las posibilidades multisensoriales han estado a flor de piel, a partir de tocarlos, observarlos hasta en sus pequeños detalles. Su indagación también ha estado en el entorno natural, donde pudo descubrir una hoja con un agujero y concluir que este era el resultado de una mordida de caracol. Una de sus hipótesis parece comprobarse:

- ¡Se juntan cuando una hoja es rica! Mira, ¡la hoja está mordida!

La documentación da visibilidad a lo que no lo tenía. Visibilidad que es entendida como actitud de “poner en foco” y seguir las pistas, porque hay que conocer los procesos e intenciones, los múltiples lenguajes de la infancia. También es un modo de aproximarse a las formas de aprendizaje y comprensión que los niños y niñas construyen, y por extensión a un mayor entendimiento del funcionamiento de su mente, ideas e inteligencia.

Las documentaciones pedagógicas de actividades al aire libre, no tienen que ser improvisadas, dado que los niños tienen inquietudes diferentes. Es posible que no todos desarrollen la misma capacidad de asombro y compromiso ante una agrupación de caracoles, habrá niños y niñas que prefieran relacionarse con mascotas, otros que se inclinen por sentir el aroma de las flores, por el trinar de los pájaros, por pisar las hojas en otoño, chapotear en los charcos de lluvia, rodar en el césped, entre otras tantas experiencias posibles. En estos casos la documentación es un testimonio que intenta conocer las preferencias de los niños.

La documentación es siempre narración, los acontecimientos que emergen de la relación del niño o niña con un entorno natural crea significados profundos a partir de sus modos de descubrir e interpretar el mundo. También es sumamente relevante para la pareja de documentadores que ha podido seguir al niño, para recoger esas huellas y acercarse al conocimiento de sus modos de relación con el entorno y sobre cómo conoce. Si realmente somos respetuosos de la infancia es necesario entender que cada niño con el mismo grupo de caracoles e incluso el mismo niño si volviese a actuar con esos caracoles, tendría otra experiencia que podría ser o no tan o menos significativa, tal vez porque ya ha saciado su curiosidad y ya no le interesa, o simplemente porque ya no implica un desafío cognitivo.

La documentación es tanto argumentación como narración y explicación de procesos, situaciones y experiencias, no son sólo memoria de algo ya sucedido, son también procesos que nos permiten conocer cómo hemos hecho lo que hemos hecho. Tal como pasa en una investigación científica, cuantas más hipótesis se planteen sobre una determinada situación teniendo en cuenta los intereses particulares de niños y niñas más posibilidades tendremos de poder comprenderlos.

## **Narrativa documental 2**

### *Una expedición al hormiguero*

La experiencia, podría denominarse, una expedi-

ción abductiva al hormiguero; en tanto la *progettazione*, consistía en una actividad al aire libre con un pequeño grupo de 4 niños, de edades similares: Matías (4), Thiago (3 años y 6 meses), Amelia (3 años y 2 meses) y Nicolás (3). El entorno natural fue seleccionado previamente por la pareja de documentadoras con la intención de observar cómo el pequeño grupo interactuaba con “tubos de cartón”, y comprobar si en la relación con la naturaleza, los niños aún mantenían las mismas costumbres, de usar dichos tubos “como si” fueran telescopios. Es preciso aclarar que, en las actividades que se propusieron en el salón de clases, los pequeños se mostraron entusiasmados por usar los cilindros de cartón como lentes que les ayudaban a mirar la realidad circundante.

### *Comienza el avistamiento...*

Matías (4 años) descubre un pequeño caminito que aparece ante sus ojos, se agacha y comienza a dar pasos en esa posición, agazapado, hasta llegar hasta los arbustos de azahares.

La mirada de Matías está fija en el camino, como delimitando una línea imaginaria, el niño recorre por unos momentos el camino limpio de césped y con cierta profundidad, cómo si se tratase de un atajo bastante transitado. Luego, pasa de mirar el caminito a centrarse en la base del tronco de un arbusto. Sus gestos cambian, hay cierto aire de satisfacción, se agacha y asiente con la cabeza..., parece que ha descubierto “el agujero del hormiguero”, entonces, sin pensarlo, comienza a hundir los dedos en el pocito de tierra, retira suavemente los cascotes de tierra húmeda que se han desmoronado en el camino, hasta ahora parece que su intención está puesta en despejar el sendero, todo lo hace con cuidado con la tenacidad de un cazador.

Tras varios minutos, de estar inmerso en la tarea, se queda quieto, satisfecho, pero su asombro se vuelve mágico, cuando señala con su dedo índice, a un pequeño y diminuto ser, parece que ha logrado interceptar a una pequeña viajera: “La hormiga”, que como no podía ser de otra manera, se mantenía en los límites del caminito.

Matías, casi de manera instantánea, con un par de ademanes cuidadosos, empieza a hacerles señales al resto del grupo, con un movimiento de manos les indica que se acerquen, su mirada y gesticulación muestran el asombro del hallazgo. Por el momento, los integrantes del pequeño grupo no entrecruzan palabra alguna, no hay necesidad; los cazadores saben que el ruido pone en alerta a la presa. Los pequeños explo-

radores comienzan a buscar y tratar de comprender lo desconocido y novedoso...

Las documentadoras, han comprendido desde el primer momento, que la salida al aire libre, va hacia otra parte, es momento de dejar de lado los tubos de cartón, para seguir al niño y el interés que demuestra por las cosas pequeñas del entorno natural. Se trata de documentar cómo descubre el niño ese mundo casi invisible.



*Imagen 5. Formas*

Thiago (3 años y 6 meses) y Nicolás (3 años) se unen a Matías, el primer rastreador. De manera inmediata, los recién llegados, entienden la situación, y con actitud cautelosa deciden regresar a la caja de materiales que les habíamos ofrecido las documentadoras, y que parecía haber quedado olvidada detrás un arbusto.

Después de desparramar con ansiedad, todos los objetos de la caja, como quien busca un elemento único. Se quedan quietos, y empieza la selección de elementos, sólo con ademanes y asintiendo con la cabeza, parece que están verificando cuáles de los objetos son verdaderamente útiles para la exploración, así toman una linterna cada uno y un par de palitos de helado, son los instrumentos indispensables para la investigación de la hormiga.



*Imagen 7. Búsqueda de materiales para la exploración*

La linterna al ser pequeña resulta sencilla de manipular y permite ampliar la observación, mientras que los palitos de helado son del tamaño justo para hundirlos y mover la tierra dado que las varillas, al tener un tamaño más grande, podrían dañar a la pequeña obrera. Sin acuerdos previos el pequeño grupo busca con curiosidad, estudiar el accionar del insecto, su ruta, las direcciones que toma, sus búsquedas y actividad.



*Imagen 8. Indagación cooperativa*

Amelia (3 años y 2 meses) se da cuenta de la situación y se pliega a los exploradores, de inmediato se convierte en “la instrumentista” al ofrecer nuevas herramientas a los arqueólogos que, afanados en su labor, agudizan y prolongan en el tiempo la observación de la pequeña diminuta hormiguita negra.

La documentación pedagógica no sólo presupone un modo de acercarse a cómo aprenden y se relacionan los niños, sino también un proceso de comprensión profunda del trabajo pedagógico ya que “es en la documentación, en la investigación, donde se encuentra la fuerza generadora que hace de cada día un día especial” (Rinaldi, 2011).



*Imagen 9. Instrumentación de elementos para la exploración*

La investigación parece concluir. Los niños empiezan a recuperar lentamente los instrumentos de trabajo, cada uno se aleja sigilosamente del lugar, lo que se quería observar ya se observó y la hormiga continúa en su hábitat. Los tres niños se dirigen hacia otro arbusto en búsqueda de una nueva hormiga. Matías, parado en el lugar, parece reflexionar por un momento, y luego se dirige hacia una de las documentadoras que como mosca en la pared observa y registra a una distancia prudencial para no interferir. El niño pide prestado un teléfono móvil y comienza a emular a la documentadora captando sus propias fotografías, en este caso de su objeto de estudio.



Imagen 10. Acuerdos finales



Imagen 11. Registro fotográfico del niño sobre el objeto de exploración

El arte de seguir a la hormiga, como en todo avistaje, muestra el involucramiento de los niños con el entorno natural, su comportamiento con la seriedad de un mimercólogo aficionado, expectante, que sabe aguardar en silencio y con cautela ante la imprevisibilidad de movimientos de la pequeña obrera.

Las expresiones de sus cien lenguajes, mayormente corporales, gestuales, acentuado en el movimiento

de las manos, señalando y para asirse de los elementos necesarios, y exclamaciones y onomatopeyas, como por ejemplo: shhhhh (para mantener el silencio), Ohhh (al asombrarse o para decir: no te muevas). La gestualidad también se expresa a través de las caras de asombro, satisfacción, enojo al fruncir el ceño ante una situación inesperada. Los movimientos corporales han sido de lo más variados como variados son los lenguajes de la infancia.

Las documentadoras, han podido, develar lo novedoso que resulta para un niño la actividad en un entorno natural, y que como en una expedición no se puede “salir” sin la previsibilidad de los materiales adecuados para intervenir el espacio. También, el trabajo en pequeño grupo y de “juego de roles” revela la conexión entre mente -naturaleza- intuición y percepciones sensoriales, que se produce en los niños que interactúan juntos.

Seguir a los niños, en el avistamiento de la hormiga, ha sido también un enorme aprendizaje para los educadores, la documentación desde el inicio ha estado teñida de *abducción*, lo que implica dejarse contaminar por lo novedoso, liberarse de condicionamientos y mantener intacta la capacidad de asombrarse ante lo inédito, como lo hacen los niños y niñas.

*La abducción como forma de pensamiento supone un paso más arriesgado y audaz que la inducción, ya que permite explicar la aparición de nuevos datos, de nueva información, y de nuevos conceptos, cualitativamente distintos a los anteriores, este salto según Pierce (1891) que da el entendimiento es la base de la creatividad, ya que abreva en la idea de que la intuición es para la abducción como “un estallido de asombrosa conjetura” (Civarolo & Pérez Andrada, 2019, p.60).*

La documentación pedagógica como práctica avezada de la pareja documentadora pone en evidencia cómo los niños se interrogan continuamente sobre lo que sucede en su entorno natural. Los niños y niñas poseen esquemas de reconocimiento y exploración visual; en este caso puntual lo visual y corporal, el uso de la “mano” o figuras lúdicas, permitieron al niño identificar a “la hormiga” como su objeto de estudio y conectarlo con otros objetos como “el camino” hacia el hormiguero. Este enorme conjunto de conocimientos o representaciones que el niño tiene, se activan en cualquier momento, ya sea de forma explícita o no, pero están latentes. Hoyuelos, al mencionar la tensión cognoscitiva que se produce en los cuerpos infantiles cuando indagan los objetos o los

pequeños seres de la naturaleza indica que utilizan sus cuerpos para interrogarse sobre el significado de los objetos y que precisamente:

*...los movimientos sutiles de las manos cuando dibujan gestos en el aire, nos desvela cómo ésta se conforma para preguntar y crear una asociación primigenia entre la manipulación de objetos y la configuración neural para la producción de palabras (...) cuando el niño verbaliza algunas preguntas, estas ya han estado -previamente- en los gestos de sus manos. Y continúa (...) el arte de la búsqueda ya está en las manos de los niños, que son muy sensibles a gozar con el asombro (Hoyuelos en Civarolo, 2011, p. 15 - 16).*

El aprendizaje es proceso y resultado de un proceso que surge de la actividad infantil, de la exploración e investigación realizado por cada niño o niña, en el plano intersubjetivo y en cooperación con sus pares, a través de la conversión y asunción de diferentes roles: explorador, asistente, investigador, a partir del “juego de roles”, en el jugar a ser otro:

*...para imitar, es necesario poseer los medios para pasar de algo que se conoce a algo nuevo. Con ayuda, todo niño puede hacer más de lo que puede por sí mismo, aunque sólo dentro de los límites de su nivel de desarrollo (Vigotsky, 2016, p.253).*

En el plano intrasubjetivo y de manera individual, el niño o niña pone en saque sus propios conocimientos a partir de la relación con otros y de la oportunidad de actuar en y con el entorno natural y al utilizar libremente los materiales que ha seleccionado a su antojo para realizar la exploración-investigación, y al poner en acción su imaginación, sus conocimientos e hipótesis que le ayudan a construir nuevos conocimientos acerca del mundo natural y social.

## CONCLUSIONES

Las historias documentadas de aprendizaje en espacios al aire libre que se narran, muestran que el desarrollo del proceso simbólico en la edad de 3 y 4 años es indisociable de la experiencia emocional, social y lúdica al interactuar con la naturaleza.

La documentación pedagógica, como práctica activa, está teñida de imprevisibilidad e incertidumbre, tanto para quien documenta al no saber lo que puede hallar o avistar como para quien es observado y documentado en el proceso de aprender y conocer. Las

experiencias en entornos naturales, ponen a prueba el razonamiento abductivo, es decir, frente a una realidad novedosa y desconocida, es preciso volverse descubridor de un hecho único y asombrarse, quizás ya hemos pasado mil veces por la misma situación sin advertirla, pero es la abducción implícita en la documentación la que permite detectar y sentir ese momento epifánico, develador que no podemos dejar escapar porque es imprescindible para capitalizar las señales de la cultura de la infancia y sus rasgos.

Los registros documentales, fotográficos y etnográficos, que resultan de la observación de un pequeño grupo de niños, o del seguimiento de un niño en particular al momento de conocer, se transforman en narrativa a partir de las interpretaciones construidas por los educadores y los propios niños al dejar constancia de los proyectos educativos en entornos naturales.

Las documentaciones pedagógicas de actividades al aire libre son parte de la progettazione, surgen de los intereses de los niños, de las investigaciones realizadas en el salón de clases, de los acuerdos en las asambleas matutinas, es un espacio privilegiado para continuar con el aprendizaje por tanto tiene que ser asumido con responsabilidad. También se debe considerar con qué niños trabajar en entornos naturales, conocer sus inquietudes; habrá niños que prefieran relacionarse con animales, otros que se inclinen por plantas y flores, por descubrir las huellas de las estaciones entre tantas otras experiencias. Los “juegos de roles” y el juego del “como sí” que desarrollan los niños en su relación con los entornos naturales favorece su imaginario simbólico y lo potencia.

La documentación pedagógica es una herramienta de descubrimiento, y un testimonio de lo que prefieren conocer los niños y niñas y cómo lo hacen. No es una mera descripción de hechos, sino una experiencia histórica, de relevancia cognitiva y hermenéutica; una especie de relato, de acción, sorpresa, suspenso, emoción, ficción, aventura y realidad.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Civarolo, M.M. Y Pérez Andrada, M. (2019). *Primeros pasos en la Documentación Pedagógica. Cómo hacer visible la cultura de la infancia*. CABA, Buenos Aires: Editorial Hola Chicos.

Civarolo, M. M.(2013). (Desde) Detrás del Documentador. *Revista Infancia*, 141, 14-19.

Civarolo, M. M.(2011). *Al rescate de la actividad*

*infantil*. Cuadernos de Investigación, 19. EDUVIM. Villa María Córdoba.

Hoyuelos, A. (2012). Las imágenes fotográficas como documentación narrativa. *Revista Infancia*, 188, 7-15.

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

Malaguzzi, L. (2001). *La educación infantil en Reggio Emilia*. Temas de infancia. Barcelona: Rosa Sensat-Octaedro.

Peirce, C. (1987). *Obra lógico-semiótica* (edición de Armando Sercovich. Versión castellana de Ramón Alcalde y Mauricio Prelooker). Madrid: Taurus.

Red Territorial de Educación Infantil Cataluña (2009). *La educación de 0-6 años hoy*. Rosa Sensat-Octaedro.

Rinaldi, C. (2011). *En diálogo con Reggio Emilia. Escuchar, investigar, aprender*. Lima: Red Solare y Grupo Editorial Norma S.A.C.

Sarlé(2008). *Enseñar en clave de juego*. Buenos Aires. Novedades Educativas.

Vigotsky, L. (2016). *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires. Biblioteca Fundamental de la Educación. Buenos Aires. PAIDÓS.

Recibido: 10-03-23.

Aceptado: 07-09-23

Perez Andrada, M. (2023). Documentación Pedagógica como exploración de sentido: historias de niños y niñas en entornos naturales. *RELAdEI-Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 12(1), 137-146.  
Disponible: <http://www.reladei.com>



**Mónica Perez Andrada**

GIDED

[monicaperezandrada@gmail.com](mailto:monicaperezandrada@gmail.com)

Licenciada en Ciencias de la Educación. Investigadora- docente. Integrante del GIDED -Grupo de Investigaciones y Desarrollos Didácticos de la Universidad Nacional de Villa María, Argentina. Docente de grado en universidades argentinas e Institutos de Formación Docente.

OeaChain. É también, miembro do projeto GainKids.





# Reflexionar colaborativamente sobre la práctica para construir teoría

## *Collaboratively reflecting on practice to build up theory*

Pilar Aristizabal Llorente, María Teresa Vizcarra Morales, Ana Luisa López-Vélez,

Rakel Gamito Gomez, ESPAÑA

### RESUMEN

**E**ste trabajo pretendió acompañar en el proceso de adecuación del Proyecto Educativo de la Red de Escuelas Infantiles Municipales de Vitoria-Gasteiz al realizar un proceso de adaptación de sus proyectos educativos a los marcos legales actuales y consensuar una visión pedagógica compartida para la Red. Para ello, el grupo de investigación educativa IkHezi optó por desplegar procesos reflexivos y colaborativos dirigidos a recopilar y poner en valor las aportaciones y las percepciones del equipo educativo formado por 90 educadoras y directoras, y del personal técnico del Servicio de Educación. Mediante la utilización de herramientas de reflexión colegiada y de narrativas personales y colectivas, se rescató y se puso en valor el conocimiento pedagógico generado a lo largo de los años y se identificaron los elementos claves del Proyecto Educativo y sus necesidades. El proceso y los recursos de reflexión colaborativa aquí descritos han creado conocimiento válido para asentar las bases de un Proyecto Educativo consensuado y, a su vez, modelar la señal de identidad grupal de la Red. Los resultados describen las acciones puestas en marcha y recogen el conocimiento pedagógico generado en la Red, constatando el valor de los procesos narrativo-reflexivos para generar conocimiento y modelar la señal de identidad grupal del colectivo.

**Palabras clave:** Investigación-Acción, Formación Profesorado, Colaboración, Educación Infantil

### ABSTRACT

*The aim of this work was to accompany the members of the Network of Municipal Children's Schools of*

*Vitoria-Gasteiz in the process of adapting their Educational Project to the current legal frameworks and to agree on a shared pedagogical vision. With this purpose in mind, the IkHezi educational research team developed reflective and collaborative processes aiming to compile and recognise the worth of the contributions and perceptions of the educational team, formed by 90 educators and directors, and the technical staff of the Educational Service of the Council. By using collegial reflection tools and personal and group narratives, it aimed to recover and recognize the pedagogical knowledge generated throughout the educators' years of experience. It was also useful to identify the key elements and the needs of the Educational Project (EP). In this article, the collective reflective processes carried out and the tools used are described. They helped to create valid knowledge where the basis for an agreed EP were established, as well as, the identity signal of the Network took form. The results describe the actions implemented and collect the pedagogical knowledge generated in the Network, which confirms the value of the narrative-reflective processes to generate knowledge and shape the group identity of the collective.*

**Keywords:** Action Research, Teacher Education, Collaboration, Early Childhood Education

### INTRODUCCIÓN

En 1979, tras la dictadura franquista con los primeros ayuntamientos democráticos, el ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz apostó por una Educación Infantil de calidad, creando las tres primeras Escuelas Infantiles públicas de la ciudad. En 1984 se creó el Instituto Municipal de Educación, que coordinaba el funciona-

miento de la Red de Escuelas Infantiles Municipales de Vitoria-Gasteiz (Álava), en adelante REIMU.

La REIMU cuenta con una andadura de más de 40 años de experiencia en la ciudad. Desde sus inicios, fue pionera a nivel nacional por ofrecer una respuesta educativa a niñas y niños de 0 a 3 años. Actualmente, cuenta con 5 escuelas situadas en diferentes barrios de la ciudad y alrededor de 90 educadoras y educadores que atienden a más de 380 niños y niñas de 0 a 3 años.

El proceso formativo y la investigación que aquí se presentan surgen a propuesta del Servicio de Educación del Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz con el fin de actualizar el Proyecto Educativo (PE) de la Red, considerando que el que estaba vigente se había quedado obsoleto. El futuro PE debía responder al nuevo marco legal educativo de la Comunidad Autónoma Vasca, Heziberri 2020 (Gobierno Vasco, 2016) y, a su vez, generar una visión pedagógica propia y una práctica educativa común. Es decir, se querían establecer las señas de identidad de la Red, poniendo en valor todo el bagaje educativo acumulado en su recorrido.

## ESTADO DE LA CUESTIÓN

### La práctica educativa en la primera infancia

La responsabilidad de los sistemas educativos es atender a las personas menores de edad por ser las más vulnerables del sistema (Delors et al., 1996). Por ello, “son muchos los organismos internacionales que han subrayado la importancia de que los gobiernos desarrollen políticas a favor de la Educación Infantil” (Peñalver, 2009, p. 9). Así, el informe de UNICEF (Adamson, 2008) sobre el cuidado infantil, destaca que los cuidados en la primera infancia son la mejor arma frente a las desigualdades sociales, garantizando un acompañamiento de calidad y las mejores condiciones físicas y humanas para su desarrollo (Herrán, 2014).

En ese sentido, el último marco legislativo que regula esta etapa en la Comunidad Autónoma del País Vasco recoge que “la persona educadora ha de proporcionar un marco de referencia estable y afectivo, en el que niños y niñas se sientan escuchadas; que les ayude a adquirir los hábitos sociales referidos a la satisfacción y regulación de las propias necesidades y deseos y, a su vez, a desarrollar al máximo sus propias posibilidades” (Gobierno Vasco, 2016, p. anexo, pt. 1.1.).

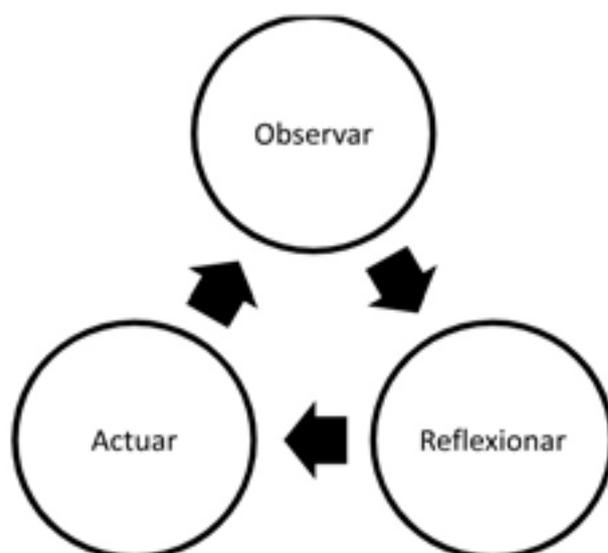
Sin embargo, la investigación sobre la primera infancia no es muy abundante y el primer ciclo de infan-

til es, probablemente, la etapa educativa que menos se ha estudiado (Tresserras, 2017). Aunque el interés que despierta va en aumento, aún queda mucho por hacer, como, por ejemplo, estudiar las políticas educativas y los marcos legales vigentes o escuchar las necesidades reales de esta etapa y de las personas que se encargan de su formación (Rayna & Laevers, 2011; Trevarthen, 2011), ya que estas constituyen un elemento fundamental en la conquista de una mayor calidad de la educación. La complejidad y la rapidez de los cambios en el siglo XXI requieren desarrollar más la capacidad para crear, manejar, difundir e innovar en la producción de conocimiento (Pérez-Gómez, 2010). Reinventarse en la labor docente posibilitará una verdadera innovación (Tresserras, 2017) y, para ello, es imprescindible desplegar procesos de formación participativos que fortalezcan las destrezas sociales y las teorías pedagógicas, y de ahí que este trabajo se apoye en muchas de las estrategias propias de la investigación-acción (I/A).

### La Investigación-Acción: una oportunidad para reflexionar, construir y transformar

La I/A es concebida como una metodología o, incluso, un paradigma de investigación a través de la implicación de las personas en la investigación de manera equitativa (Fals Borda, 2011; Reason, 1994). Para Pérez (2014, p. 151), “es un compromiso moral y ético con la práctica educativa”, ya que busca respuestas prácticas a los problemas diarios mediante la reflexión conjunta, con el fin de mejorar la realidad de los centros y del sistema educativo en su conjunto (Elliot, 2000; Kemmis & McTaggart, 1988).

La espiral introspectiva base de la I/A es: observar-reflexionar-actuar (Carr & Kemmis, 1986; Kemmis, 1999; Kolb, 2015; Lewin, 1946) (figura 1). Ello implica observar, recopilar y registrar evidencias sobre la práctica que permitan a las personas implicadas analizarla y reflexionar sobre ella (Kemmis & McTaggart, 1988). Al hablar de investigación-reflexión-acción existe cierto consenso en que es un proceso de «resolución de problemas», que conduce a una «toma de conciencia» y que permite generar «nuevos conocimientos» profesionales que servirán para revisar las teorías y prácticas iniciales y que estarán sujetos a futuras revisiones (García-Pérez, Mena, & Sánchez, 2011). Dicho proceso empodera a las personas participantes, ya que contribuye al conocimiento sobre las creencias y valores tanto personales como grupales (Park, 2001). Asimismo, la I/A también puede pro-



Fuente: elaboración propia basada en Lewin, 1946.  
Figura 1. Ciclo de la Investigación-Acción

mover la capacidad de toma de decisiones y la autonomía de sus participantes (Dyer, 2000; 2014; Sanger, 2001; Somekh, 2003; Walker, 2005).

En el presente estudio se dan algunos de los rasgos de la I/A destacados por Kemmis y McTaggart (1988). Ha sido planteado de forma participativa, ya que “si las prácticas están constituidas en la interacción social entre las personas, cambiar las prácticas es un proceso social” (Kemmis & MacTaggart, 2013, p. 369). Se busca la conexión entre personas expertas en el mundo de la investigación y aquellas expertas en el desarrollo práctico de la educación, para implicarlas en un trabajo colaborativo de análisis y resolución de problemas (Sancho, Hernández, Montero, De Pablos, Rivas, & Ocaña, 2020).

Es decir, la I/A se visualiza como un proceso social de aprendizaje colaborativo (Kemmis & McTaggart, 2013), donde la investigación está directamente conectada a la acción y la intención de las personas que participan es mejorar sus propias prácticas (Pryor, 1998; Torrance & Pryor, 2013) y, si es posible, la situación de la comunidad y de las personas que la componen (Elliot, 2000, 2010; Gustavsen, 2001). Es decir, intenta promover una nueva actitud con respecto a las prácticas educativas desempeñadas (Armstrong & Moore, 2004), tal y como requería la construcción del nuevo PE de la REIMU de Vitoria-Gasteiz.

La participación social en el proyecto, asimismo, puede transformar la identidad individual de las personas involucradas (Biott, 1996; Day, 2004; Hong, Day, & Greene, 2018) y, a su vez, permite modelar la

construcción de una identidad colectiva (Park, 2001). De este modo, la aplicación de la I/A permitía a la comunidad educativa protagonista del proyecto responder a su necesidad de crear una nueva seña de identidad compartida por el grupo de educadoras de la Red.

A través de la I/A se pretende no sólo contribuir a cambiar la práctica, sino también producir conocimiento teórico válido. De esta forma, las aportaciones pedagógicas y las percepciones de las educadoras respecto a su práctica profesional se pusieron en valor y sirvieron como base de conocimiento teórico para la elaboración de un documento base sobre el que construir un PE activo y avalado por 40 años de andadura educativa.

## OBJETIVOS

Por todo lo anterior, el grupo de IkHezi abordó el proyecto como una oportunidad para recoger el conocimiento pedagógico consolidado por la experiencia profesional de los años en activo de la REIMU en el ciclo 0-3. A lo largo de este artículo se describen y valoran las herramientas utilizadas para favorecer los procesos participativos y la reflexión colaborativa con el fin de:

- Aflorar y poner en valor el conocimiento pedagógico adquirido por las educadoras de la REIMU de Vitoria-Gasteiz a lo largo de su experiencia profesional.

- Recopilar las aportaciones y las necesidades detectadas, crear vínculos y acordar maneras de hacer y, así, construir un nuevo PE consensuado y mejorar la práctica educativa.
- Mejorar la percepción de un período de edad olvidado y muy poco reconocido socialmente, pero de vital importancia para el desarrollo de las personas, mediante los recursos participativos y reflexivos aquí descritos.

## **METODOLOGÍA Y ESTRATEGIAS DE RECOGIDA DE LA INFORMACIÓN EN ESTE PROCESO DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN PARTICIPATIVA**

Para desarrollar este trabajo, el Servicio de Educación acudió al grupo de investigación interdisciplinar IkHezi (Investigación Educativa) de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU), compuesto por 10 investigadoras. Tomando en consideración la gran experiencia personal y profesional del colectivo de educadoras participante, se adoptó un modelo reflexivo que permitiera superar el punto de vista técnico (Schön, 1992). Por ello, se planteó una formación práctico-teórica (Imbernón, 2007), o en palabras de Kemmis y McTaggart (2013, p. 376), una “práctica teorizante”, unida al proyecto de construcción del PE. Es decir, una construcción teórica apoyada en el quehacer cotidiano de las profesionales que partiera de la reflexión sobre la práctica (Imbernón, 2007), ya que “en educación, la práctica es el objeto de la teoría” (Pallarés, 2018, p. 128). Para Imbernón (2012), este tipo de investigación permite desarrollar procesos formativos, comunicativos, de elaboración de proyectos, etc., reflexionando sobre la práctica docente innovadora en el aula, sea esta individual o colectiva.

Así, la reflexión práctico-teórica fue el motor de la participación de las personas interesadas en la formación y en la toma de decisiones que les concernían, ya que,

*El desarrollo armónico y coherente del pensamiento práctico requiere de procesos permanentes de investigación-acción, de práctica y reflexión, de ida y vuelta permanente, de las intuiciones y hábitos a las teorías y de las teorías a las intuiciones y hábitos (Pérez-Gómez, 2010, p. 97).*

Este tipo de investigación se caracteriza por el hecho de que quienes participan aparecen de forma

conjunta en narrativas de múltiples voces, multivocales, (Cortes et al. 2020), abordando narrativas personales y autobiográficas de interés para dichas voces, en distintos formatos individuales y colaborativos, dentro de un contexto social y cultural.

En nuestro caso, se contó con la participación e implicación de todas las educadoras de la REIMU, un total de 102 profesionales (90 educadoras y 12 personas técnicas), junto con todas las investigadoras del grupo IkHezi, colaborando con el objetivo de construir un nuevo borrador del PE, mediante un proceso sistemático de aprendizaje que fue de la práctica a la teoría, es decir, un proceso en el que se llevó a las personas participantes a teorizar sobre su práctica, registrando las producciones pedagógicas, las experiencias innovadoras y los acontecimientos cotidianos para que no se perdiesen en el camino (Orozco, 2017). De esta manera, durante todo el proceso de I/A colaborativa las personas participantes fueron, al mismo tiempo, co-investigadoras y co-partícipes de investigación (Gergen & Gergen, 2014; Heron & Reason, 2001; Reason, 1994).

Al compartir las narrativas personales y grupales se pretendía que los y las educadoras infantiles realizaran una reflexión crítica sobre sus propias creencias, su propia identidad educadora, su pedagogía y sus prácticas educativas (Ash & Clayton, 2009; Rivas-Flores, Márquez-García, Leite-Méndez, & Cortés-González, 2020), y compartirlas con el resto de participantes para lograr, de esta manera, profundizar en estos temas. La dificultad y el reto consistió en discernir si esas aportaciones eran pertinentes para el proyecto y contribuían a construir un conocimiento relevante para el profesorado (Pallarés, 2018).

El proceso que se describe en este trabajo se puso en marcha entre enero de 2017 y abril de 2018, partiendo de acciones de enseñanza-aprendizaje llevadas a cabo en las Escuelas Infantiles participantes. La investigación-acción se desarrolló en seminarios colaborativos de formación (Rekalde et al., 2011) y la recopilación de las aportaciones y las necesidades percibidas por el equipo educador se realizó mediante diferentes dinámicas y estrategias de reflexión colaborativa.

Para seleccionar las estrategias adecuadas es necesaria una buena formación teórica y un buen conocimiento de las dinámicas de participación social por parte del grupo de investigación (Sigalat, Calvo, roig, Buitrago, 2019). La aplicación de técnicas de investigación social adecuadas, permite analizar tanto los problemas sentidos por el colectivo participante

como las relaciones entre las personas, para establecer prioridades sobre los temas a tratar en las diferentes sesiones de reflexión colectiva. En estas sesiones se aplicaron diversas técnicas señaladas por Gutiérrez (2019), como el World Café, o el DAFO (Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades).

También se utilizaron fotografías tomadas o aportadas por las personas participantes que contenían elementos significativos relacionados con su contexto social, estando su uso actualmente extendido en la investigación de las ciencias sociales (Poveda et al., 2018). Las fotografías tienen la fuerza de capturar una imagen, siendo útiles para obtener perspectivas locales sobre la vida cotidiana, incluyendo un sentido del contexto, del ambiente o el estado de ánimo de un momento determinado, que son difíciles de capturar exclusivamente a través del discurso o del texto escrito (Kolb, 2008; Poveda, Matsumoto, Morgade, Alonso, 2018).

El trabajo con fotografías resultó interesante ya que, mediante las narrativas creadas a partir de las fotografías aportadas por las personas participantes, se hicieron visibles los entornos culturales y sociales locales mostrando sus perspectivas relacionadas con la temática de investigación y sus experiencias y entendimientos del contexto (Cortés, Leite, Prados, González, 2020; Kolb, 2008).

Durante todo el proceso de I/A participativa, el equipo de investigación, además de encargarse de guiar cada sesión, estableció pautas de recogida de evidencias, que sirvieron para alimentar la reflexión de las sesiones posteriores. Ello implicó recopilar y analizar los juicios propios de las educadoras, así como las reacciones e impresiones en torno a lo que ocurría en las sesiones. Las evidencias se registraron a través de:

- Recopilación de las narrativas individuales y grupales elaboradas en cada una de las dinámicas.
- Notas de campo registradas en las sesiones grupales y las puestas en común.
- Reconstrucción de las sesiones.
- Grabaciones de audio de las dinámicas y las puestas en común.
- Fotografías tomadas a lo largo de las sesiones.

En los siguientes apartados se describe el uso que se realizó de dichas estrategias a lo largo del proceso de investigación.

## **FASES DE DESARROLLO DEL PROYECTO Y RESULTADOS: RELATO DE UNA EXPERIENCIA FORMATIVA**

Tal y como se ha indicado, en este proyecto de investigación el foco estuvo puesto en recoger, a través de las narrativas personales y grupales, las aportaciones y las necesidades de las Escuelas Infantiles de cara a la realización de un PE propio, consensuado por toda la comunidad educativa. Para ello, los ciclos de planificación, acción, observación y reflexión planteados, estuvieron relacionados con los ejes que se definieron para el PE.

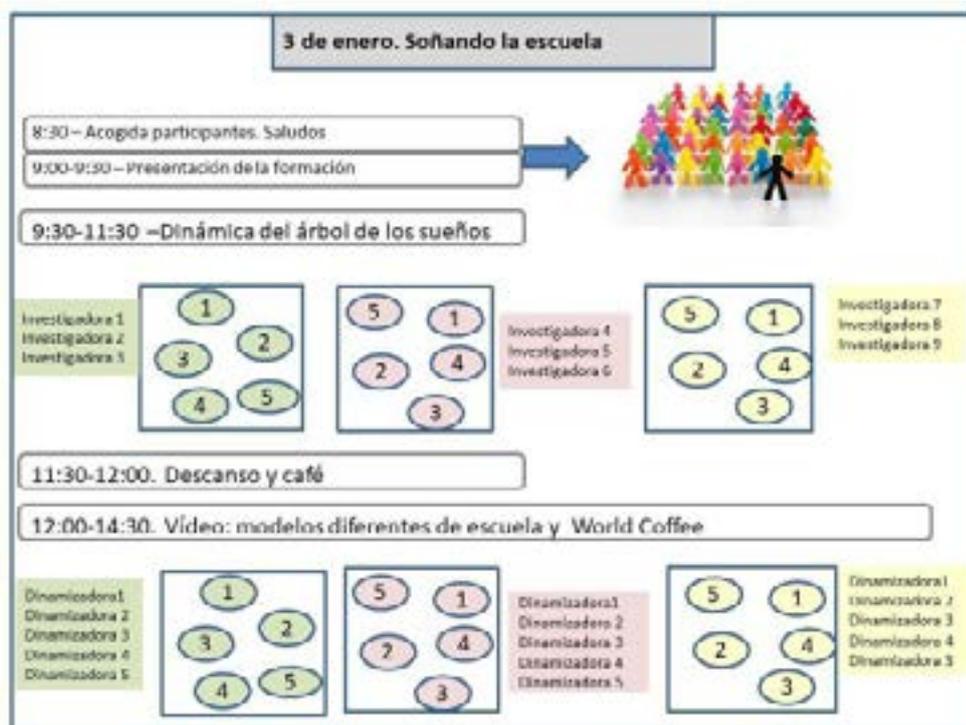
La fase previa fue la planificación del proyecto junto con el Servicio de Educación del Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz y las directoras de las escuelas de la REIMU. Se recogieron sus intereses y necesidades en relación al PE, cómo lo percibían y qué desearían mantener o cambiar, ya que, para identificar las áreas de mejora de la realidad educativa se requería la participación de las personas que están a pie de aula (Sancho et al., 2020).

En esta fase, una vez identificado el problema, se analizaron los planes anuales de las escuelas para detectar las necesidades prioritarias planteadas, así como los aspectos comunes y aquellos otros que resultaban problemáticos.

Otro aspecto importante para la planificación fue la búsqueda de información sobre las temáticas en las que se deseaba profundizar. Para ello, fue necesario definir cuáles eran los referentes en los que nos queríamos apoyar y hacer una revisión documental y/o bibliográfica. Dicha revisión fue esencial para plantear la acción, ya que en la I/A la reflexión recae principalmente sobre la acción, que, en este caso, supuso la puesta en marcha de un proceso reflexivo sobre la práctica planteado en cuatro fases:

La *primera* fase se realizó los días 3, 4 y 5 de enero de 2017. Durante esos días se llevaron a cabo tres sesiones de reflexión-acción de seis horas y media cada una, donde la comunidad educativa de la REIMU fue, sin duda, la protagonista principal, en particular las 90 educadoras y 5 directoras de las 5 escuelas que forman la Red, bajo la coordinación del grupo de investigación IkHezi y la supervisión de 7 personas técnicas del Servicio de Educación del ayuntamiento. El objetivo de esta fase fue dar inicio al proceso participativo de formación y reflexión colaborativa.

Además de presentar el PE existente en aquel mo-



Fuente: Grupo IkHez  
 Figura 2. Organización de la 1ª jornada: Soñando la escuela.

mento, se debatió sobre lo que entendemos por PE y el sentido que se le da al mismo. Se recogieron los ejes emergentes del futuro PE sobre los que trabajar y se detectaron aspectos problemáticos de la realidad de las escuelas que debían ser abordados.

En este apartado se describen las dinámicas y estrategias utilizadas en la primera fase del proyecto para orientar la reflexión-acción colaborativa entre las educadoras, directoras y personal técnico del ayuntamiento. 10 investigadoras del grupo de investigación IkHezi dinamizaron las sesiones y registraron evidencias de todo el proceso. A continuación, se exponen las dinámicas desarrolladas a lo largo de las tres jornadas.

*1er día: Soñando la escuela.* Se invitó a las educadoras a que soñaran la Escuela Infantil que les gustaría construir a través de dos dinámicas: *El árbol de los sueños*, y *un World Café* en el que se debatió acerca de diversos aspectos relacionados con el tipo de escuela con el que soñaban.

Debido al elevado número de participantes, para garantizar la implicación de cada persona, se decidió hacer divisiones en distintas salas, como se observa en la figura 2. En cada sala se agrupó a 30 personas, en 5 grupos de 6 personas. Cada grupo fue guiado y/o dirigido por una investigadora del grupo IkHezi.

La dinámica *el árbol* de los sueños constó de tres

partes:

En la primera parte, se comenzaba con la pregunta “¿Qué sentimiento buscarías en la Escuela Infantil de tus sueños?”. A partir de esta pregunta, cada persona, individualmente, tenía que escribir en una nota autoadhesiva un sentimiento, completándolo seguidamente con una frase. En pequeño grupo se leyó lo que cada persona había escrito.

En la segunda parte, cada participante, en otra nota autoadhesiva escribió un sueño para responder a la premisa “Sueña y anota qué le pedirías a la Escuela Infantil ideal”. Los sueños se compartieron en el grupo pequeño.

En la tercera y última parte, bajo la pauta “Buscamos nuestras prioridades, elegimos las dos ideas que más nos han gustado de las que han salido en nuestra mesa”, tuvieron que elegir los sueños que más les habían gustado de todos los compartidos anteriormente. Los dos sueños seleccionados se plasmaron en:

- Una estrella: el sueño más difícil de cumplir, el más utópico o lejano.
- Una nube: el sueño más fácil de cumplir, el más real.

Para finalizar, en cada sala se pusieron en común los sueños seleccionados por cada pequeño grupo: las

estrellas y las nubes se plasmaron en un gran árbol de los sueños (figura 3). Seguidamente, los árboles de cada sala se compartieron en un plenario con toda la comunidad de educadoras y personal técnico municipal, creando una narrativa común en torno a los sueños que les gustaría alcanzar como Red.



Fuente: Grupo IkHezi  
Figura 3. El árbol de los sueños

La segunda parte de la jornada se dedicó a la dinámica del World Café. En un primer momento, las personas participantes de cada sala vieron un vídeo sobre diferentes modelos de escuela. El objetivo era alimentar el debate del *World Café*. A continuación, en cada sala se distribuyeron 5 mesas dinamizadas por una persona del grupo de investigación y alguna educadora voluntaria. Las personas de cada sala tenían la posibilidad de elegir la mesa donde querían participar, hasta que se completaba el cupo de 6 participantes por mesa. En cada mesa se reflexionaba sobre una pregunta en particular, primero de modo individual y luego se debatía en grupo, bajo la guía de la responsable de mesa.

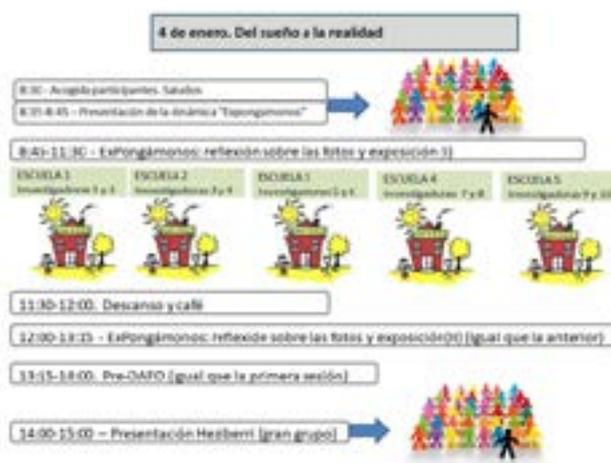
En cada mesa, se trabajaba durante 15 minutos y, a continuación, el grupo se disolvía y cada persona elegía otra mesa donde reflexionar sobre la siguiente

pregunta. Finalmente, se acordaba un relato común para responder a cada pregunta. En la figura 4 se presentan las preguntas de reflexión individual y grupal:



Fuente: Grupo IkHezi  
Figura 4. Preguntas World Café

2º día: *Del sueño a la realidad*. El segundo día, se les invitó a analizar la realidad del día a día de su escuela. Para ello, se llevaron a cabo las siguientes dinámicas: *ExPongámonos*, donde, a través de fotografías (sus narrativas visuales) aportadas por las educadoras, tuvieron que elaborar una exposición para presentar los valores y las características de su escuela al resto de las participantes; y *¡Me lo quedo!*, donde debían elegir aquellos aspectos que les habían gustado de las exposiciones de cada centro y que pensaban que podían incorporar al suyo.



Fuente: Grupo IkHezi  
Figura 5- Organización de la 2ª jornada, Del sueño a la realidad

Como se observa en la figura 5, para realizar la dinámica *ExPongámonos*, la agrupación para esta dinámica fue por escuelas y el equipo educativo de cada Escuela Infantil trabajó en una sala con la coordinación de dos personas del grupo de investigación.

Para la realización de la dinámica, cada educadora trajo una imagen o fotografía relacionada con lo que para ella era un “*punto fuerte*” de su escuela, una de sus señas de identidad, con respecto a sus prácticas, su organización, sus espacios, sus percepciones sobre la educación en la primera infancia, etc. En cada sala, las profesionales se dividieron en grupos de 4 ó 5 personas. En los grupos pequeños, en un primer momento, cada educadora aportó y explicó su fotografía y añadió un cartel con un título metafórico de su imagen, acompañado de un breve relato explicativo. A continuación, en pequeño grupo, se compartieron las imágenes y se agruparon por temáticas las ideas que reflejaban: espacios del centro, perspectiva pedagógica, actividades diarias, relaciones, etc.

Seguidamente, todas las educadoras de cada escuela se organizaron para montar y poner título a una exposición conjunta sobre su escuela, con las imágenes y los temas acordados, construyendo una narrativa común sobre su escuela. También se eligieron las personas que iban a presentar la exposición al resto de grupos. La finalidad era que cada escuela presentara cómo era su realidad, centrándose en sus aspectos positivos. En la figura 6 se puede ver una de las exposiciones realizadas.



Fuente: Grupo IkHezi

Figura 6-Detalle de una exposición de la dinámica *ExPongámonos*

Una vez finalizados los montajes, en la segunda parte de la sesión, se hicieron nuevos grupos formados por educadoras de las 5 escuelas y una persona que hiciera de guía explicando la exposición realizada por su Escuela Infantil. Así comenzó el *tour de exposiciones*, donde cada grupo rotó por todos los montajes.

Mientras se hacían las visitas, se fueron repartiendo las hojas de *¡Me lo quedo!* (figura 7) y se explicó que eran para anotar las 2 ideas que consideraran fundamentales para ser reflejadas en el PE, colocándolas por orden de importancia (del 1 y 2). Debían indicar también la escuela a la que pertenecía la idea/concepto y el título de la imagen (para identificarla a posteriori).

De vuelta a la sala inicial cada educadora puso en común sus *¡Me lo quedo!*, que se apuntaron en una cartulina. En el grupo se acordaron y enumeraron las ideas por orden de importancia. A continuación, debatieron si esas ideas eran puntos fuertes (marcándolos con una pegatina verde) o puntos débiles en su escuela (indicándolos con una pegatina roja). También acordaron aquellos aspectos de la lista que debían mejorar en su centro (colocando una pegatina amarilla).

*3er día: ¿Cómo alcanzar la escuela soñada desde la realidad?* Habiendo analizado y compartido las señas de identidad de cada Escuela Infantil y habiendo elegido aquellas que les gustaría que formaran parte de su PE, las personas participantes se implicaron en el análisis en profundidad de su realidad como Red de Escuelas Municipales, para establecer líneas de futuro acordes con su contexto.

Para ello, en la sesión del tercer día se utilizó la técnica DAFO con el fin de analizar las Debilidades y Fortalezas que tenían como Red y también las Amenazas y Oportunidades que encontraban en su contexto. La segunda parte de la sesión se llamó *Mirando a Futuro: líneas y ejes. Propuesta y elección de líneas a incluir en el nuevo PE*. En la figura 8 se puede ver la organización de la jornada.

La técnica DAFO, a través del análisis y la reflexión compartida sobre los ámbitos recogidos en la figura 9, permitió detectar las Debilidades y Fortalezas que existían dentro de la REIMU, a la vez que las Amenazas y las Oportunidades que se encontraban en el contexto. Su análisis resultaba fundamental a la hora de plantear un nuevo PE ya que permitía considerar la realidad en la que estaba inmersa cada escuela y de ahí poder plantear líneas de actuación acordes con las necesidades de la comunidad educativa y las condiciones que ofrecía la sociedad de Vitoria-Gasteiz.

✓ Anota en esta hoja las dos ideas que más te han gustado, de entre todas las que has visto en la exposición, y que consideres que son interesantes para la elaboración del Proyecto Educativo de las Escuelas Infantiles.

(Señálalas por orden de importancia)

\* Escuela Infantil en la que trabajas:

1ª. IDEA

Pertenece a la escuela: .....

Título de la imagen: .....

Idea / Concepto: .....

¿Por qué? .....

2ª. IDEA

.....

Fuente: Grupo IkHezi  
 Figura 7. Ficha "¡Me lo quedo!"



Fuente: Grupo IKHEZI  
 Figura 8- Organización de la 3ª jornada, ¿Cómo alcanzar la escuela soñada desde la realidad?

<p><b>INTERNAS</b></p> <p>Relacionadas con todos los ámbitos internos relativos a nuestra institución (Escuela Infantil) y a la Red de Escuelas Infantiles de las que formamos parte (organización, planificación, propuesta educativa, equipo profesional, formación, comunidad educativa, familias...)</p>	<p><b>EXTERNAS</b></p> <p>Relacionadas con aquellos ámbitos externos que afectan e influyen, tanto en lo positivo como en lo negativo, en nuestro trabajo (Instituciones y Administraciones, otras propuestas educativas existentes en Vitoria-Gasteiz, factores de la sociedad...)</p>
<p><b>D (debilidades)</b></p> <p>Aspectos a mejorar de nuestros centros y de nuestra Red, con miras a plantear un Proyecto Educativo innovador.</p>	<p><b>A (amenazas)</b></p> <p>Aspectos externos a nuestras escuelas que pueden estar influyendo de forma negativa, y pueden ser una amenaza a tener en cuenta a la hora de plantear un nuevo Proyecto Educativo.</p>
<p><b>F (fortalezas)</b></p> <p>Aspectos que, al igual que los comentados en la dinámica "<u>Exponámonos</u>", son la base de nuestra seña de identidad. Aspectos fundamentales que no deben faltar y deben impulsar un Proyecto Educativo innovador y único.</p>	<p><b>O (oportunidades)</b></p> <p>Aspectos externos a tener en cuenta porque pueden ofrecer oportunidades y ayudar a elaborar un Proyecto Educativo innovador que responda a las necesidades y demandas de la sociedad en la que vivimos.</p>

Fuente: Grupo IkHezi  
 Figura 9- Descripción de los ámbitos de análisis de la técnica DAFO

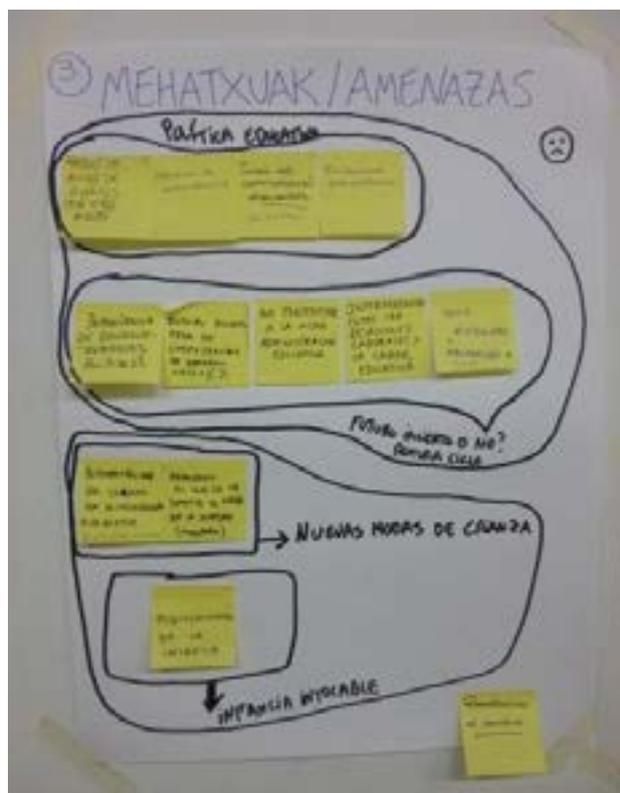
Para el desarrollo de la dinámica, se dividió a todas las educadoras en tres salas, donde se agruparon en tríos pertenecientes a distintos centros. En las paredes de la sala se pusieron cuatro cartulinas, con los siguientes títulos: Debilidades, Fortalezas, Amenazas y Oportunidades. Cada trío debatía durante 10 minutos en cada cartulina para después recoger las ideas fundamentales en 2 ó 3 notas autoadhesivas que pegaron en la cartulina. Al pasar a la siguiente, en primer lugar, debían leer las ideas de los tríos anteriores y añadir ideas nuevas escritas en 2 ó 3 notas autoadhesivas. Y así hasta finalizar la ronda por las cuatro cartulinas. Para alimentar el análisis y la reflexión contaron con un resumen de las evidencias y narrativas recopiladas en *el Árbol de los sueños*, *el World Café*, *ExPongámonos*, y *¡Me lo quedo!*

Después de finalizar la ronda, se organizaron 4 grupos por sala y a cada uno se le asignó trabajar sobre una de las cartulinas, analizando y clasificando las ideas recopiladas, tal y como se observa en las figuras 10 y 11. De esta manera, en cada sala, cada grupo profundizó en uno de los siguientes ámbitos: Debilidades, Fortalezas, Amenazas, Oportunidades.

Para finalizar, los cuatro grupos de cada sala presentaron los temas e ideas fundamentales de su ámbito de análisis.

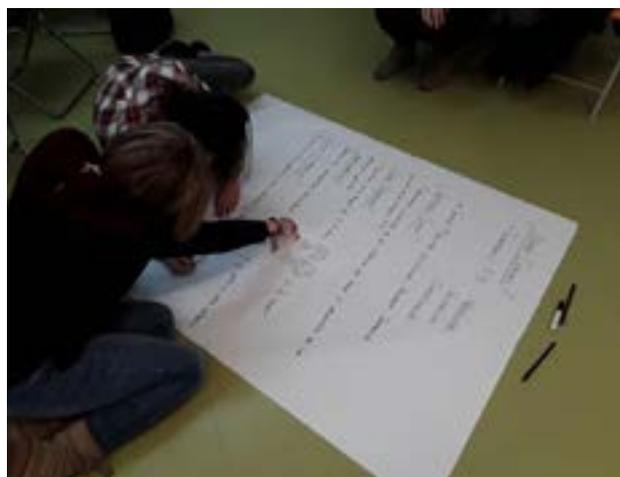


Fuente: Grupo IkHezi  
Figura 10. Listado de fortalezas



Fuente: Grupo IkHezi  
Figura 11- Listado de amenazas

En la segunda parte de la sesión, se mantuvieron los 4 grupos por sala y en base al análisis del DAFO, comenzaron a diseñar líneas y ejes “mirando al futuro”. Cada grupo respondió a las siguientes preguntas: ¿Dónde estamos?; ¿Quiénes somos?; ¿Qué queremos?; ¿Qué vamos a hacer?; ¿Cómo lo vamos a hacer? Lo acordado en el grupo se escribió en un panel, como el de la figura 12, que se expuso en una pared de la sala.



Fuente: Grupo IkHezi  
Figura 12- Elaboración del panel Mirando al Futuro

Después de leer y escuchar las líneas y ejes planteados en cada panel, se eligieron los 8 aspectos fundamentales que debían formar parte del nuevo Proyecto Educativo de la REMUI. En el plenario, dos personas responsables de cada sala hicieron un resumen explicando los ejes y líneas de actuación más elegidas. Para finalizar, las personas participantes hicieron una evaluación de las jornadas en general.

En la *segunda fase*, que se extendió de febrero a junio de 2017, se realizaron sesiones de indagación y formación con cada una de las Escuelas Infantiles implicadas en el proyecto. El objetivo fue desarrollar los ejes del PE y trabajar sobre los aspectos problemáticos definidos en la fase anterior.

Fue un proceso de ida y vuelta. Se plantearon una serie de tareas a desarrollar de una sesión a otra y hubo una devolución de las mismas por parte del grupo de investigación. El trabajo realizado en cada centro era posteriormente puesto en común en una sesión de profundización entre las directoras de las escuelas participantes.

La *tercera fase* se desarrolló a través de cuatro jornadas de formación en julio de 2017 con todas las educadoras, directoras y personal técnico de las Escuelas Infantiles. El objetivo fue el análisis y reflexión sobre los aspectos trabajados anteriormente con cada escuela y la toma de acuerdos en torno a lo que debía reflejarse en cada uno de los ejes del PE. Se planteó en forma de congreso donde las participantes presentaban el trabajo realizado en relación a cada eje como si se tratase de una comunicación. El resultado de esta fase fue el primer borrador del PE construido de manera participativa y colaborativa, una narrativa común donde ir dando forma a las señas de identidad pedagógica de la REMUI.

En la *cuarta fase* se contó, de nuevo, con sesiones mensuales de reflexión en cada escuela, guiadas por una pareja del grupo de investigadoras. Estas sesiones permitieron indagar en el contexto y en el significado de la realidad estudiada, teorizando sobre la práctica. Esta fase fue la que cerró el ciclo y dio paso a la elaboración del informe, el *Documento base para la elaboración del PE*, con el que se intentó dar respuesta a las necesidades planteadas al inicio. A continuación, se abrió un plazo para recoger sugerencias, aportaciones, etc. Las educadoras y las directoras de las escuelas plantearon modificaciones y propuestas de mejora que fueron recogidas en el documento base definitivo para su posterior aprobación. A partir del documento base elaborado, el personal técnico del Servicio de Educación hizo una última redacción, que fue

aprobada en el Consejo Escolar de Red de las EIMU: 11.12.2019.

En todo momento se planteó que era fundamental el compromiso de las personas participantes y, además, su implicación en trabajar para conseguir el propósito para el cual se estaba colaborando (Sancho et al., 2020), ya que los resultados afectarían a todo el colectivo.

## CONCLUSIONES

Entre las fortalezas del trabajo expuesto, destacamos el potencial de las dinámicas de reflexión colaborativa utilizadas para promover la participación y el debate entre las educadoras y para crear conocimiento sobre la forma de hacer en el ciclo 0-3, pudiendo contrastar las similitudes y las diferencias entre las escuelas en un ambiente tranquilo y relajado.

En la valoración hecha por el equipo de investigación IkHezi, más allá de las propias dinámicas, se consideró un acierto empezar por soñar la escuela en la primera sesión, bajar a la realidad en la segunda sesión, tener la oportunidad de hacer visitas guiadas por las propias educadoras a través de las fotografías y narraciones aportadas por ellas mismas y también finalizar con un análisis de las debilidades y fortalezas de las escuelas para aterrizar en los retos de futuro. Consideramos que, si el proceso se hubiera hecho al revés, comenzando por el análisis DAFO, el ambiente generado hubiese sido muy diferente.

La valoración por parte de las educadoras también fue positiva. La participación en el proyecto de I/A fue definida como “una experiencia interesante y enriquecedora” que sirvió como “jornadas de reflexión”, “intercambio de ideas” y “puesta en común del trabajo que hacemos y lo que nos gustaría hacer”. Esto, tal y como se indica desde la literatura, refuerza la identidad profesional de las educadoras (Biott, 1996; Day, 2004; Hong et al., 2018; Park, 2001) y, a su vez, permite modelar la construcción de una identidad colectiva, de la Red de Escuelas Infantiles Municipales.

El grupo de educadoras agradeció haber tenido la oportunidad de reflexionar sobre su propia práctica profesional para, así, adquirir formación continua personal, fortalecer la identidad grupal y mejorar la visión pedagógica de la Red. Se valoraron, especialmente, el encuentro y la reflexión compartida entre las escuelas, los interrogantes identificados en las dinámicas y el análisis de las metodologías utilizadas en la Red. Por lo tanto, el proyecto respondió a las necesidades iniciales del contexto presentado y estu-

diado.

Al final del proceso, se solicitó a todas las personas implicadas definir las sesiones en una única palabra. Las más repetidas se relacionan directamente con las características y los objetivos propios de la I/A: encuentro, reflexión, compartir, formación, ilusión, valorar... El trabajo realizado permitió recoger una experiencia y una forma de hacer que ha sido construida por las educadoras de la Red, algunas de ellas con una trayectoria de 40 años, que de otra manera hubiera sido difícil de transmitir a las nuevas generaciones.

El conocimiento pedagógico y las percepciones profesionales recogidas en sus narrativas individuales y grupales fueron muy abundantes y su análisis costoso, pero, a la vez que el año finalizaba, se pudo presentar el documento base del PE que recogía todas las miradas. Dicho documento fue utilizado para la construcción del PE de las cinco Escuelas Infantiles que conforman la Red Municipal de Vitoria-Gasteiz, contribuyendo, así, al cambio pedagógico consensuado.

Cada vez hay más evidencias científicas de que los primeros años de vida son muy importantes para el desarrollo de las personas (Adamson, 2008; Herrán, 2014). Es una pena que todo ese conocimiento y esa experiencia generado por las profesionales no sea valorado por las autoridades educativas, y que las diferentes políticas, léase, en este caso, la Ley de Competencias Locales, en lugar de proteger estos oasis para las niñas y los niños, estén destinadas a hacerlos desaparecer.

## AGRADECIMIENTOS

Se agradece al Servicio de Educación del Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz el haber facilitado la puesta en marcha de este trabajo, desarrollado a lo largo de dos cursos académicos, y haberlo financiado a través del contrato OTRI 2017.0021. Así mismo, el trabajo se ha realizado al amparo del grupo de investigación consolidado del Gobierno Vasco IT 1304-19, IkHezi, investigación educativa.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adamson, P. (2008). *El cuidado infantil en los países industrializados: transición y cambio. Una tabla clasificatoria de la educación y los cuidados durante la primera infancia en los países económicamente avanzados*. UNICEF.

Armstrong, F., & Moore, M. (2004). *Action Research for Inclusive Education: Changing places, Changing Practices, Changing Minds*. London: Routledge.

Ash, S. L., & Clayton, P. H. (2009). Generating, deepening, and documenting learning: The power of critical reflection in applied learning. *Journal of Applied Learning in Higher Education*, 1, 25-48.

Biott, C. (1996). Latency in Action Research: changing perspectives on occupational and researcher identities. *Educational Action Research*, 4(2), 169-183. <https://doi.org/10.1080/0965079960040202>

Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming Critical: Education Knowledge and Action Research*. London: Routledge.

Cortés, P., Leite, A. E., Prados, M. E., & González, B. (2020). Trayectorias y perspectivas metodológicas para la investigación narrativa y biográfica en el ámbito social y educativo. In J. M. Sancho, F. Hernández, L. Montero, J. de Pablos, J. I. Rivas & A. Ocaña (co-ords.), *Caminos y derivas para otra investigación educativa y social*. (pp. 209 - 222). Barcelona: Octaedro.

Day, C. (2004). *A Passion for Teaching*. London: Routledge.

Delors, J., Al Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Padrón, M., Savané, M.-A., Singh, K., Stavenhagen, R., Won Suhr, M., & Nanzhao, Z. (1996). *La Educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el Siglo XXI*. Madrid: Santillana-UNESCO.

Dyer, C. (2000). *Action research on basic education in India: a perspective paper*. Background Paper. University of Manchester.

Dyer, C. (2014). *Livelihoods and Learning. Education for all and the marginalisation of mobile pastoralists*. London: Routledge.

Elliot, J. (2000). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.

Elliot, J. (2010). El "estudio de la enseñanza y del aprendizaje", una forma globalizadora de investigación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 68, 223-242.

Fals Borda, O. (2011). Participatory (Action) Research in Social Theory: Origins and Challenges. In P. Reason & H. Bradbury (Eds.), *Handbook of Action Research* (pp. 27-37). London: Sage.

García-Pérez, J., Mena, J., & Sánchez, E. (2011). Investigación-reflexión-acción y asesoramiento: análisis de las reflexiones de dos orientadoras en su contexto de trabajo. *Revista de Educación*, 356, 253-278. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-356-039>

- Gergen, K. J., & Gergen, M. M. (2014). Social Construction and Research as Action. In P. Reason & H. Bradbury (Eds.), *The SAGE Handbook of Action Research* (pp. 159–171). London: Sage. <https://doi.org/10.4135/9781848607934.n16>
- Gobierno Vasco. (2016). *Decreto 237/2015, de 22 de diciembre, por el que se establece el currículo de Educación Infantil y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco. BOPV 9 (142). Gobierno Vasco.* (Vol. 142, pp. 1–50).
- Gustavsen, B. (2001). Theory and Practice: The Mediating Discourse. In P. Reason & H. Bradbury (Eds.), *Handbook of Action Research* (pp. 17–26). London: Sage.
- Gutiérrez, V. (2019). Hacia la Inclusión Social desde la IAP. Una experiencia en Andalucía. *EMPIRIA. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, 44, 79–107.
- Heron, J., & Reason, P. (2001). The Practice of Cooperative Inquiry: Research “with” rather than ‘on’ People. In P. Reason y H. Bradbury (Eds.), *Handbook of Action Research* (pp. 179–188). London: Sage.
- Herrán, E. (2014). Sobre el aparato funcional del equilibrio en la primera infancia (0-3 años): ¡Cuidado con las mochilas de bebés! *Entre Líneas: Revista Especializada En Psicomotricidad*, 34, 5–14.
- Hong, J., Day, C., & Greene, B. (2018). The construction of early career teachers’ identities: Coping or managing? *Teacher Development*, 22(2), 249–266. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/13664530.2017.1403367>
- Imbernón, F. (2007). *La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio.* Barcelona: Graó.
- Imbernón, F. (2012). La investigación sobre y con el profesorado. La repercusión en la formación del profesorado. ¿cómo se investiga?. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14(2), 1-9.
- Kemmis, S. (1999). *La investigación-acción y la política de la reflexión.* Madrid: Akal.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción.* Barcelona: Laertes.
- Kemmis, S., & MacTaggart, R. (2013). La investigación-acción participativa. La acción comunicativa y la esfera pública. In N. K. Denzin, & Y. Lincoln (Eds.), *Manual de Investigación Cualitativa*, Vol. III (pp. 361–439). Barcelona: Gedisa.
- Kolb, B. (2008). Involving, Sharing, Analysing. Potential of the Participatory Photo Interview. *Forum: Qualitative Social Research*, 9(3), 25. <https://doi.org/10.17169/fqs-9.3.1155>
- Kolb, D. A. (2015). *Experiential Learning: Experience as The Source of Learning and Development.* Pearson FT Press PTG.
- Lewin, K. (1946). Action Research and Minority Problems. *In Resolving social conflicts and field theory in social science*, 2(4), 34–46. <https://doi.org/10.1037/10269-013>
- Orozco, S. (2017). El saber profesional de una maestra de Infantil. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(2), 143–157. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.2.1103>
- Pallarès, M. (2018). Recordando a Freire en época de cambios: concientización y educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(2), 126. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.2.1700>
- Park, P. (2001). Knowledge and participatory research. In P. Reason & H. Bradbury (Eds.), *Handbook of action research* (pp. 81–90). London: Sage.
- Peñalver, R. P. (2009). El Plan Educa3: Apostando por el primer ciclo de Educación Infantil. *Participación Educativa*, 12, 8–19. <https://sede.educacion.gob.es/publivena/detalle.action?cod=14009>
- Pérez-Gómez, A. (2010). *Aprender a enseñar en la práctica: procesos de innovación y prácticas de formación en la educación secundaria.* Barcelona: Graó.
- Pérez, G. (2014). *La Investigación Cualitativa: Retos e Interrogantes.* Madrid: La Muralla.
- Poveda, D., Matsumoto, M., Morgade, M., & Alonso, E. (2018). Photographs as a research tool in child studies: Some analytical metaphors and choices. *Qualitative Research in Education*, 7(2), 170–196. <https://doi.org/10.17583/qre.2018.3350>
- Pryor, J. (1998). Action research in West African schools: problems and prospects. *International Journal of Educational Development*, 18(3), 219–228. [https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S0738-0593\(98\)00020-0](https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S0738-0593(98)00020-0)
- Rayna, S., & Laevers, F. (2011). European Early Childhood Education Research Journal Understanding children from 0 to 3 years of age and its implications for education. What’s new on the babies’ side? Origins and evolutions. *European Early Childhood Education Research Journal*, 19(2), 161–172. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2011.574404>
- Reason, P. (1994). Co-operative Inquiry, Participatory Action Research & Action Inquiry: Three Approaches to Participative Inquiry. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research*, (p. 324–339). London: Sage.
- Rekalde, I., Vizcarra, M. T., & Macazaga, A. M. (2011). La aventura de investigar: Una experiencia

de investigación-acción participativa. *Aula Abierta*, 39(1), 93-104.

Rivas-Flores, J. I., Márquez-García, M.J., Leite-Méndez, A. & Cortés-González, P. (2020) Narrativa y educación con perspectiva decolonial. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(3) 46-62. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i3.9495>

Sancho, J. M., Hernández, F., Montero, L., De Pablos, J., Rivas, J. I., & Ocaña, A. (Coords.). (2020). *Caminos y derivas para otra investigación educativa y social*. Barcelona: Octaedro.

Sanger, M. G. (2001). Talking to teachers and looking at practice in understanding the moral dimensions of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 33(6), 683-704. <https://doi.org/10.1080/00220270110066733>

Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Barcelona: Paidós.

Sigalat, E., Calvo, R., Roig, B., & Buitrago, J. M. (2019). La investigación acción participativa (IAP) en el sector empresarial, interviniendo desde lo local. *Empiria. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, 44, 47-78. <https://doi.org/10.5944/empiria.44.2019.25352>

Somekh, B. (2003). Theory and Passion in Action Research. *Educational Action Research*, 11(2), 247-264. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/09650790300200220>

Torrance, T., & Pryor, J. (2013). Developing Formative Assessment in the Classroom: Using action research to explore and modify theory. *BERA, British Educational Research Journal*, 27(5), 615-631. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/01411920120095780>

Tresserras, A. (2017). *Aportaciones a la formación del profesorado a través del análisis de una experiencia de arte y juego dramático en el primer ciclo de Educación Infantil* [Tesis doctoral]. Universidad del País Vasco (UPV/EHU).

Trevarthen, C. (2011). What young children give to their learning, making education work to sustain a community and its culture. *European Early Childhood Education Research Journal*, 19(2), 173-193. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2011.574405>

Walker, M. (2005). Amartya Sen's capability approach and education. *Educational Action Research*, 13(1), 103-110. <https://doi.org/10.1080/09650790500200279>

Recibido: 10-03-23.

Aceptado: 14-04-23

Aristizabal, P., Vizcarra, M. T., López-Vélez, A. L. y Gamito, R. (2023). Reflexionar colaborativamente sobre la práctica para construir teoría. *RELAdEI-Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 12(1), 149-164. Disponible: <http://www.reladei.com>



### **Pilar Aristizabal Llorente**

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)

<https://orcid.org/0000-0002-6354-4596> / [p.aristizabal@ehu.eus](mailto:p.aristizabal@ehu.eus)

Doctora y profesora agregada del departamento de Didáctica y Organización Escolar en la Facultad de Educación y Deporte de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU) en Vitoria-Gasteiz. Investigadora principal del grupo de investigación IkHezi reconocido por la UPV/EHU que trabaja, principalmente, líneas educativas vinculadas a la educación, la formación del profesorado y el género.



**María Teresa Vizcarra Morales**

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)

[mariate.bizkarra@ehu.eus](mailto:mariate.bizkarra@ehu.eus)

<https://orcid.org/0000-0002-9369-9740>

Profesora Titular de Universidad del Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal en la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU), investiga en torno a la perspectiva de género, la etapa de educación infantil, valores y resolución de conflictos en la actividad física y el deporte, y estudios sobre expresión corporal.



**Ana Luisa López-Vélez**

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)

[analuisa.lopez@ehu.eus](mailto:analuisa.lopez@ehu.eus)

<https://orcid.org/0000-0001-6993-4395>

Doctor of Philosophy (PhD) en Educación y MSc on Educational Research por la University of Manchester. Ha sido consultora internacional en educación inclusiva e innovación educativa (1999–2005) de la Oficina Regional de Educación de UNESCO para América Latina y el Caribe. Es Profesora Agregada en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Imparte docencia en euskera e inglés en grado y posgrado.



**Rakel Gamito Gomez**

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)

[Rakel.gamito@ehu.eus](mailto:Rakel.gamito@ehu.eus)

<https://orcid.org/0000-0002-2972-8025>

Profesora adjunta del Departamento de Didáctica y Organización Escolar en la Universidad del País Vasco, UPV/EHU. Graduada en Educación Infantil y Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación. Investigadora del grupo consolidado del Gobierno Vasco IkHezi (IT 1304-19). Sus principales líneas de investigación son las TIC, la robótica educativa, la formación del profesorado y las metodologías activas corporal.





# RECENSIONES

# Understanding Pedagogic Documentation in Early Childhood Education

Revealing and Reflecting on  
High Quality Learning and Teaching

Edited by João Formosinho and Jan Peeters



Towards an  
Ethical Praxis in  
Early Childhood

**EECERA**  
European Early Childhood  
Education Research Association

ROUTLEDGE  
**R**

# UNDERSTANDING PEDAGOGIC DOCUMENTATION IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

## Revealing and Reflecting on High Quality Learning and Teaching

João Formosinho and Jan Peeters

---

**Fecha de edición:** 2019

**ISBN:** 9780367140779

**Nº de páginas:** 84

**Formato:** 23x16

**Cubierta:** color

**Editorial:** Routledge

**Colección:** Towards an Ethical Praxis in Early Childhood

**Lugar:** New York

**Idioma:** Inglés

**U**nderstanding Pedagogic Documentation in Early Childhood Education è un libro curato da Joao Formosinho e Jan Peeters, due autori che si sono occupati a lungo di quei processi educativi in cui la partecipazione dei bambini consente di migliorare gli apprendimenti e di creare contesti in cui la dimensione sociale dell'apprendimento è valorizzata. Il libro cerca di indagare la vera natura pedagogica della documentazione, che trascende la semplice annotazione e registrazione di eventi, per strutturarsi come un approccio strategico e didattico, che consente la comprensione dei modi in cui i bambini imparano e pensano e al contempo mette i docenti in grado di migliorare i processi di progettazione e insegnamento del curriculum. Il taglio, come capita ormai di sovente,

è transculturale e internazionale e vuole rappresentare uno stimolo e un incentivo verso l'adozione di stili e modelli in grado di promuovere la qualità educativa nel rispetto delle differenze ambientali e culturali che il nido e la scuola dell'infanzia abitano, difatti i contributi esplorano le pratiche e le teorie in cinque diverse culture. Il libro si colloca nella serie promossa dalla *European Early Childhood Education Research Association* (EECERA) e intitolata *Towards an Ethical Praxis in Early Childhood*, che ha lo scopo di favorire lo sviluppo di una pedagogia trasformativa che si dimostri in grado di agire un'efficace prassi integrata alla teoria.

Nell'introduzione è presente una dichiarazione che ci chiede di considerare la documentazione come uno

dei segnavia principali per orientarsi nella comprensione del percorso che la pedagogia dell'infanzia ha compiuto nel Novecento: "La documentazione pedagogica è probabilmente l'idea educativa più rivoluzionaria del secolo scorso poiché riconcettualizza il rapporto tra bambini ed educatori, tra apprendimento e insegnamento. Si ispira all'eredità di Loris Malaguzzi che ci sfida a creare una nuova immagine del bambino attraverso un ascolto documentato e una risposta reattiva. Pensare a questa rivoluzione è stimolante e gratificante, farlo attraverso la presentazione di quattro pratiche di documentazione pedagogica che onora quell'eredità e sviluppa approcci contestualizzati e culturalmente situati, mostra la sua rilevanza e significato per lo sviluppo della pedagogia di oggi." Dunque il libro esplora le dimensioni che la documentazione pedagogica ha influenzato e ognuno dei quattro contributi ne focalizza uno in particolare: Margaret Carr e Wendy Lee descrivono le pratiche di documentazione adottate dai docenti neozelandesi per indagare i percorsi di apprendimento infantili e creare connessioni più forti e stabili tra scuola dell'infanzia e scuola primaria; Júlia Oliveira-Formosinho e Joana Sousa invece presentano la documentazione pedagogica in un'aula in Portogallo che adotta la Pedagogia-in-Partecipazione (*Pedagogy-in-Participation*), evidenziando il rispetto per le voci dei bambini nello sviluppo pedagogico quotidiano, che sostiene e sviluppa sia le capacità narrative dei bambini che dei docenti; Nimah Sharmad e Jan Peters indagano il rapporto tra documentazione pedagogica e qualità educativa, perché la qualità non può essere considerata solamente come qualcosa che si raggiunge aderendo a uno standard, ma deve essere considerata come un processo contestualizzato e continuamente in opera, che si attua per mezzo di una negoziazione tra portatori di interesse. In questo caso la documentazione diventa un prezioso strumento per consentire questa mediazione su una base condivisa che consente alle diverse identità di arricchirsi reciprocamente in un contesto di scambio democratico; infine Elisabetta Biffi ci ricorda che la documentazione pedagogica può consentirci di rendere visibile l'apprendimento, di intendere la qualità in un senso pedagogico (anziché burocratico), aiutare la valutazione degli apprendimenti e pianificare il curriculum assieme ai bambini, a condizione che i professionisti del nido e della scuola dell'infanzia siano consapevoli della loro responsabilità collettiva nel condividere la loro conoscenza dei bambini con tutti i portatori di interesse e nell'aiutarli a far sentire la loro voce agli adulti. Ciò è correlato ai doveri etici degli operatori, ma richiede anche la capacità di rimanere in contatto con i bambini e i loro modi autentici di essere. Da

una prospettiva fenomenologica, quella abbracciata dall'autrice, significa che i professionisti devono essere disposti a mettere tra parentesi i propri pregiudizi in modo che possano incontrare autenticamente l'esperienza vissuta dal bambino.

Dalla lettura del libro si può trarre, indirettamente, anche una fondamentale consapevolezza curricolare: il ruolo della documentazione pedagogica può influire su quasi ogni aspetto del curriculum infantile, ma i contributi del libro mettono in evidenza soprattutto quattro grandi questioni: la riflessione critica sulla prassi professionale per avviare percorsi di sviluppo professionale degli insegnanti; lo sviluppo di pedagogie partecipative che implementano i diritti dei bambini nella vita quotidiana nei centri per la prima infanzia; la comprensione della progressione dei bambini nell'apprendimento; la creazione di una comunità di apprendimento professionale con una cultura democratica condivisa, una visione e una missione comuni. In pratica la documentazione è uno strumento che consente a differenti agenti di agire su piani differenti e oggetti differenti, con finalità differenti: ad esempio il docente agisce sul piano conoscitivo in merito ai processi di apprendimento dei bambini reali che ha in aula, per capire cosa fanno, cosa possono fare, cosa debbono fare, cosa vogliono fare, e in questo caso l'oggetto sono gli apprendimenti e il curriculum, ma approcciato da un punto di vista del processo (secondo la tradizione che risale a Schwab e che accentua l'aspetto di riflessione, decisione e azione grazie al coinvolgimento dei portatori di interesse) e della dinamicità del sistema (secondo l'approccio di Jackson, che accentua la continua evoluzione del curriculum in base al cambiamento dei soggetti, delle loro abilità, dei loro interessi e bisogni). Il docente poi è messo in grado di agire sulla propria pratica, sui propri vissuti, sulle proprie attitudini, abilità, conoscenze, grazie ad un impiego riflessivo della documentazione, e in questo caso il soggetto e l'oggetto è allo stesso tempo il docente, che può comprendersi come un agente, assieme al bambino, di un curriculum riflessivo (secondo la linea di Schön o di Eisner che considera il curriculum come una pratica basata su apprendimenti che derivano da un ingaggio di critica, analisi e riflessione sull'esperienza). Ancora il docente può utilizzare i dati rilevati con la documentazione al fine di migliorare la progettazione del curriculum, includendovi il bambino come fonte del contenuto curricolare (Tyler). E non bisogna dimenticare che la documentazione consente di evidenziare la dimensione comunitaria, di riproduzione sociale e culturale del sapere per mezzo della definizione del curriculum (secondo la linea di un Apple e di Anyon), e allo stesso momento costituisce la risorsa più preziosa per sapere cosa fanno i bambini

al fine di costruire un curriculum di apprendimento significativo (essendo la conoscenza previa il singolo fattore che influenza maggiormente l'apprendimento, secondo la nota posizione di Ausubel).

*Andrea Lupi*  
*Università degli Studi di Urbino*  
*Italia*  
*andrea.lupi@uniurb.it*



EN LA RED



# El “Diario de bordo”

Ángeles Abelleira Bardaca, ESPAÑA

---

**E**n este nuevo número de RELAdEI centrado en la documentación pedagógica, queremos compartir con los lectores un hallazgo que hicimos gracias a nuestras colaboraciones con grupos de formación de Sao Paulo. En enero de 2020 tomamos contacto con el profesor Cristiano Alcántara, por aquel entonces, director de la División de Educación Infantil de la Prefeitura de Sao Paulo. Desde aquella, mantenemos una relación en la que no dejamos de sorprendernos del cuidado y mimo que este profesor dedica a la mejora docente empleando como herramienta principal el “Diario de bordo”, una suerte de autobiografía o diario profesional en la que cada maestro o maestra va dejando constancia de su tarea, sus dudas, sus inquietudes y sus logros. En Brasil al igual que en otros países, en las escuelas infantiles existe la figura del coordinador pedagógico: un profesor con una formación específica para ayudar a avanzar en la reflexión y autoformación del personal docente.

Cristiano Alcántara, además de otros cargos que ha desempeñado en la administración paulista o por encima de su dilatada carrera universitaria, es un-



*Fuente: cedida por el autor  
Imagen 1- Cristiano Alcántara con su libro “Diario de bordo”*

Coordinador Pedagógico con mayúsculas. En cualquier lugar en el que esté desempeñando su tarea (en la administración, en la investigación, como autor, como perpetuo estudiante, en la formación inicial y permanente o en el mundo editorial) es un continuo indagador, es un constante acicate para la mejora de la práctica educativa. Sus inquietudes intelectuales, culturales y sociales, su compromiso con la educación de la infancia, su curiosidad y su talante le llevan a que analice el hecho educativo desde todas las facetas del prisma, focalizando siempre sobre la retroalimentación formativa en el propio puesto de trabajo. El análisis de campo en el propio terreno de juego, las salas de las unidades educativas, con la pretensión de que sea el propio profesorado el que autogestione su avance. Para ello, defiende el uso del *Diario de bordo*.

Todos los que hemos empleado diarios o anecdota-rios, en un momento hemos percibido un estanca-miento o una rutina, el sentir que esos textos nos ayu-dan a recordar pero no a reflexionar. Es decir, hemos sentido que no compensa más allá que para ayudar a nuestra memoria. Justo ahí radica el potencial de los *Diarios de bordo* tras el entrenamiento en su uso y tras las devolutivas que se reciben de su lectura.

Por ello, hemos decidido entrevistarle para así cono-cer mejor este recurso que bien merece ser extendido a otros contextos, siempre y cuando se respeten las condiciones que el profesor Alcántara apunta, ya que de lo contrario perdería su potencialidad.

*Veamos entonces sus opiniones.*

***El “Diario de bordo” es un instrumento para la refle-xión docente sobre su propia praxis. ¿Cómo concibe usted la documentación pedagógica?***

Esta es una pregunta muy interesante y con muchos matices, pues comprendo y trato la documentación como una oportunidad de registrar un discurrir o del modo en que una trayectoria de aprendizaje se desarrolla. Hay quien trata la documentación como un fin en sí mismo, preocupándose demasiado por la estética. Me gustaría dejar claro que la estética es algo que debe impregnar todo lo que ofrecemos a los pequeños, sin embargo no es la razón de ser de la do-cumentación. Siempre que la elaboramos debemos cuestionarnos si allí se está presentando una trayec-toria; si en realidad esos registros que componen la documentación cuentan una historia.

***Propone un registro llamado “Diario de bordo”, nos podría perfilar en qué consiste y su posterior uso***

***para la mejora de la práctica docente’***

Cuando hablamos de documentación pedagógica, in-cluso de registros de aprendizaje, generalmente nos remitimos a las producciones infantiles. Los *Diarios de bordo*, ponen el énfasis en el quehacer docente, centrándose en lo que los docentes hacen y cómo se interrogan al respecto de sus saberes y no-saberes. Ya que al final, cuanto más indago sobre la razón de mis elecciones profesionales, mayores son las oportuni-dades de desempeñar mejor mis ocupaciones docentes. Lo que llamaríamos un profundo proceso metaco-gnitivo. Si fuese posible resumirlo, afirmarí que esto sería lo más adecuado: los maestros al escribir dia-riamente acerca de lo que realizan, profundizan en la comprensión de sus elecciones procedimentales de tal modo que sus reflexiones conllevan un elevado cariz metacognitivo.

***Usted propone llegar a la mejora docente a través del “Diario de bordo”, ¿cuáles serían los pasos a se-guir?***

El primero, y quizá el más prosaico, es escribir a dia-rio. Una pregunta que siempre me hacen cuando me llaman para hablar sobre los *Diarios de Bordo* es: “¿es necesario escribir diariamente? En cuanto respondo afirmativamente, percibo en los ojos del interlocutor una mezcla de decepción (¿por qué voy escribir todos los días?) y de incredulidad (¿él sabe los que es escri-bir todos los días?)

Para ahuyentar esas dudas, asocio la escritura a la in-terlocución. Entonces el segundo paso sería buscar un interlocutor para nuestros escritos, de esta forma nos vamos aproximando al diálogo ético de Habermas, filósofo alemán que me gusta mucho pues asentó la teoría de la acción comunicativa. En este diálogo éti-co que vamos estableciendo entre el escritor y el lec-tor (que también escribe sus impresiones de lo que leyó), vamos llegando al tercer paso, la creación de una comunidad de aprendizaje en la que todos vamos aprendiendo con los otros.

***¿Qué rol debe asumir el coordinador pedagógico y qué tipo de devolutivas debe remitir al profesorado?***

Ante todo el coordinador necesita comprometerse a leer los registros diarios de los docentes con regulari-dad. Yo intento hacerlo semanalmente, cuando menos no dejar que pase una quincena, pues de lo contrario, perderían sentido las sugerencias que pudiese hacer. Siempre trabajo con la perspectiva de que una devo-lutiva debe conllevar una problematización del que-hacer docente. Si bien no tiene sentido una devolutiva

que solo elogio, lo contrario tampoco lo tiene; pues no puede ser únicamente una crítica.

Algo también muy importante es que una devolutiva siempre debe apuntar más de una posibilidad y debe ser una señal clara de lo que el coordinador precisa ofertar o proponer al grupo. Por ejemplo, si estoy leyendo que un grupo está interesado en el tema de los animales marinos, debo buscar libros, visitas, obras de arte, producciones cinematográficas (tanto infantiles como adultas) y ofrecérselas al profesorado. De este modo tiene una selección de lo que ofrecer al alumnado al tiempo que se nutren culturalmente sobre la cuestión.

### ***¿Cuáles son las principales reticencias del profesorado al “Diario de bordo”?***

La primera, como ya apunté anteriormente, se debe al hecho de tener que escribir todos los días que, por lo general, va acompañada de una justificación relacionada con el poco tiempo del que disponen para hacerlo. No se tiene tiempo para lo que no se mantiene, pues cuando se tiene práctica en el registro se emplean veinte minutos como máximo en el registro diario. El coordinador también emplea de veinte a treinta minutos para leer una semana de relato y escribir una devolutiva.

La segunda resistencia se da en una dimensión muy interesante desde mi perspectiva como investigador, pues como coordinador tardé en entender la razón de tanta oposición. Entrar en contacto con nuestras fragilidades profesionales, con nuestros no-saberes es algo que exige mucho por nuestra parte. Con la esperanza de resolver esa laguna o carencia, se demuestra que hablar o escribir sobre ella es la mejor solución. En definitiva se trata de mostrar al profesorado que hablar sobre la praxis cotidiana en su dimensión más rutinaria es más importante que tratar lo extraordinario. Temo la tendencia de primar lo inusitado olvidando que una escuela se edifica sobre lo que llamaríamos ordinario.

### ***¿Apuesta por un guión preestablecido para el registro o se debe respetar la autoría docente?***

No puede existir un guión, de lo contrario el *Diario de bordo* perdería sentido. Si lo que deseo es entrar en contacto con las elecciones procedimentales de los docentes, comprender las razones de sus elecciones y lo que los lleva a tomar determinadas elecciones, no puedo pensar que seguir un protocolo me va a permitir acceder a ellas.

Ahora bien, la pregunta apunta una cuestión muy

importante, la autoría docente: algo que no surge espontáneamente por tener un diploma de maestro o por estar en una escuela. La autoría es algo que se construye a partir de nuestra capacidad de retratarlos con respecto al cómo, el por qué y el cuándo hacemos nuestros actos educativos.

Creo y defiendo la autoría docente, no obstante, reconozco que ésta sólo surge cuando trabajamos conjunta y coordinadamente para ello.

### ***Basándose en su experiencia, ¿existe el riesgo de la “narrativa de ficción pedagógica”?***

Existe cuando el coordinador no circula por la escuela. No podemos convertirnos en lectores distantes de lo que los docentes escriben. Yo, entre mis quehaceres de coordinación, incluyo una práctica que llamo ronda pedagógica: paso diariamente por todas las salas, por la mañana y por la tarde ya que los niños y niñas permanecen todo el día en la unidad pero hay dos turnos de profesorado.

Tengo como norma que al transitar por la escuela puedo explicar todo lo que veo y si no soy capaz de hacerlo se deberá a dos razones fundamentales: o el profesorado no registra adecuadamente o yo no estoy acompañando como debería.

Otra estrategia importante que uso es la de ofrecerme para mostrar un material del que aconsejé su uso o conversar con los pequeños sobre algo que el profesorado me ha dicho que estaban haciendo. Si los niños no tienen ni la más mínima idea de lo que se trata, es una señal inequívoca de esas narraciones de ficción. Con todo, a lo largo de mis ocho años como lector de *Diarios de bordo* sumando más de ciento cincuenta escritores/profesores, tan solo me encontré a tres de ese nivel.

### ***¿Hay diarios de bordo que se escriben colaborativamente entre todo el equipo docente? Son más precisos o se diluyen la búsqueda del consenso?***

Nunca he visto un Diario de bordo escrito colaborativamente entre todo el equipo docente, aunque este curso intentaré que algunas profesoras lean los diarios de otras.

Puedo afirmar que lo que toca directamente al grupo es mi estrategia de escribir después de leer todos los *Diarios de Bordo*; lo que denomino “devolutiva general al grupo”. En ese texto comparto mis impresiones, analizo la tendencia y avanzo consensos.

Lo que acabo de exponer sería lo que más se acerca a esa tarea colaborativa por la que me pregunta: el cómo reflexionamos conjuntamente en los momentos

formativos colectivos.

*Además de anotaciones sobre el proceso educativo con el alumnado, proponen que los docentes escriban sus anhelos, desilusiones pedagógicas y futuras ideas.*

Con el paso del tiempo, los docentes van comprendiendo que el *Diario de bordo* es la documentación pedagógica de su desarrollo profesional, lo que hace su escritura más fácil. Así mismo, el sentimiento de ser cronistas de su quehacer profesional va alimentando al máximo su desarrollo profesional.

Hablar sobre sus lagunas, sus equívocos o sus dudas sin el temor a ser juzgadas, integrando un diálogo ético que favorezca la empatía cognitiva –otra denominación de Habermas, a quien siempre tengo presente. Como puede deducir, el rol y la implicación del coordinador pedagógico es determinante para lograr un avance en la capacidad de un docente para conocerse, analizarse, autoevaluarse, retroalimentarse y avanzar. El “Diario de bordo” sería la herramienta principal en todo ese proceso, siempre y cuando no se convierta en una mera rutina, en un rendir cuentas. El Diario de bordo debe ser el instrumento y la estrategia para la reflexión y para la mejora de la calidad educativa a la infancia.

Cristiano Alcántara, como profesional implicado con la formación y con la difusión de buenas prácticas, además de participar en numerosos eventos formativos, ha creado varios espacios para compartir experiencias, a los que pueden acceder a través de redes sociales. Son impagables sus reflexiones sobre la práctica que engloba bajo los epígrafes “Coleção vamos pensar fora da caixinha” o “Coleção vamos agradecer”, en las que centra su atención en detalles comunes en las unidades educativas. Son pequeñas píldoras que incitan a reflexionar yendo más allá de lo que se asume por rutina o por tradición y en las que se deja plasmado su posicionamiento didáctico y pedagógico. Pero quien quiera conocer más sobre el *Diario de Bordo*, encontrará múltiples referencias; más concretamente en Youtube, el canal de GCOL (Grupo Colaborativo de Estudio e Pesquisa da Formação Continuada Docente).

Una persona con los pies en el suelo educativo y con la cabeza en los referentes pedagógicos. Un nombre para tener presente y del que escucharemos hablar en muchas ocasiones.

## PARA SABER MÁS

En Youtube: GCOL Grupo Colaborativo de Estudo e Pesquisa da Formação Continuada Docente <https://www.youtube.com/channel/UCYhxiQSRzNdLQ7s6JYpU9xQ>

En Facebook: <https://www.facebook.com/Grupo-Colaborativo-de-Estudo-e-Pesquisa-da-Forma%C3%A7%C3%A3o-Continuada-Docente-106788077584015>

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alcântara, C. (2020). *Coordenação pedagógica na infância. A gestao dialogada com os registros*. Sao Paulo: Phorte editora

Borges, A.L. e Alcântara, C. (2022). *Diario de bordo. Instrumento de transformação de professores e gestores da Educação Básica* Sao Paulo: Phorte editora



**Ángeles Abelleira Bardanca**

EEI Milladoiro (Ames)

Coautora del blog InnovArte Educación Infantil  
España

<http://innovarteinfantil.wordpress.com/about/aab/>  
[angelesabelleira@edu.xunta.es](mailto:angelesabelleira@edu.xunta.es)

Ángeles Abelleira, maestra con experiencia en dirección de centros, ha sido asesora de formación del profesorado, así como asesora técnica en la administración educativa en donde también ha tenido responsabilidades en la innovación y ordenación educativa. Autora, colaboradora y coordinadora de publicaciones relacionadas con la educación infantil, la convivencia escolar, evaluación, currículum educativo y valores, que le han supuesto prestigiosos premios y reconocimientos por su aportación a la innovación educativa. Es coautora del blog InnovArte Educación Infantil.





