

Universidad Andina Simón Bolívar

Sede Ecuador

Área de Educación

Maestría en Investigación en Educación

**La expresión de los afectos en la relación maestra-estudiante durante
el periodo de adaptación**

Perspectivas de las maestras del Preescolar IMAGINE

Elena Raquel Godoy Delgado

Tutor: Edison Marcelo Paredes Buitrón

Quito, 2021

Trabajo almacenado en el Repositorio Institucional UASB-DIGITAL con licencia Creative Commons 4.0 Internacional

	Reconocimiento de créditos de la obra	
	No comercial	
	Sin obras derivadas	

Para usar esta obra, deben respetarse los términos de esta licencia

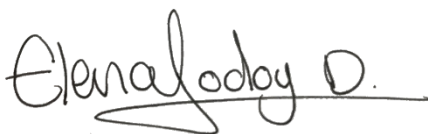
Cláusula de cesión de derecho de publicación

Yo, Elena Raquel Godoy Delgado, autora de la tesis intitulada “La expresión de los afectos en la relación maestra-estudiante durante el período de adaptación: perspectivas de las maestras del Preescolar IMAGINE”, mediante el presente documento de constancia de que la obra es de mi exclusiva autoría y producción, que la he elaborado para cumplir con uno de los requisitos previos para la obtención del título de Magíster en Educación en la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador.

1. Cedo a la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador, los derechos exclusivos de reproducción, comunicación pública, distribución y divulgación, durante 36 meses a partir de mi graduación, pudiendo por lo tanto la Universidad, utilizar y usar esta obra por cualquier medio conocido o por conocer, siempre y cuando no se lo haga para obtener beneficio económico. Esta autorización incluye la reproducción total o parcial en los formatos virtual, electrónico, digital, óptico, como usos en red local y en internet.
2. Declaro que en caso de presentarse cualquier reclamación de parte de terceros respecto de los derechos de autor/a de la obra antes referida, yo asumiré toda responsabilidad frente a terceros y a la Universidad.
3. En esta fecha entrego a la Secretaría General, el ejemplar respectivo y sus anexos en formato impreso y digital o electrónico.

31 de mayo de 2021

Firma:



Resumen

La intención del presente trabajo es comprender cómo se expresan los afectos en la relación maestra-estudiante durante el período de adaptación, es decir, durante el primer mes del año escolar. El objeto del conocimiento de la investigación son los afectos que serán analizados y descritos desde la perspectiva filosófica de Baruch de Spinoza. Además, la investigación incluye en su propuesta dos secciones que son parte fundamental: Reggio Emilia y el preescolar. La propuesta educativa Reggio Emilia entendida y descrita desde su nacimiento hasta la actualidad y el preescolar como escenario de la parte aplicativa.

El interés de esta propuesta de investigación nace en las aulas de educación inicial, en la importancia de los vínculos afectivos entre maestras y estudiantes y en cómo estos son determinantes durante la enseñanza-aprendizaje. Un primer capítulo hace un recorrido por la pedagogía educativa de Reggio Emilia; sus inicios, fundamentos principales, pilares y procesos de documentación y evaluación.

El segundo capítulo está basado en la vida del filósofo Baruch de Spinoza y el apartado de los afectos en su obra “La Ética”. En este se describe la diferencia entre la Ética y la Moral y se explican a fondo los afectos de la alegría, la tristeza y el deseo y cómo estos se expresan en las relaciones. En el tercer y último capítulo se presentan los resultados de la parte práctica de la investigación. Se describen las entrevistas realizadas a tres maestras y las observaciones dentro de tres clases del preescolar IMAGINE de la ciudad de Quito. Finaliza con las conclusiones, recomendaciones y lista de referencias.

Palabras clave: afectos, relaciones, Reggio Emilia, primera infancia, preescolar, Baruch de Spinoza

A la vida, por ser tan corta, abundante, perfecta y fascinante.

Agradecimientos

A la Universidad Andina Simón Bolívar y su gente por la cordialidad y por invitarme a pensar más allá de lo establecido.

A Edison Paredes, por todos los aprendizajes, la paciencia y la capacidad de escuchar. Gracias por tu guía y compañía durante todo el camino de la tesis. Toda mi gratitud por ser un profesor que cree en el estudiante e invita a la constante reflexión.

A las Milenas y a los Marcelos por creer en mí y quererme siempre.

A mis amigas y amigos, por encontrarnos en el momento indicado.

A los niños y niñas, por las ocurrencias, las risas y los abrazos.

Al Kiwi, Canelo e Indiana por ser mis maestros y enseñarme lo que significa el amor incondicional y la aceptación profunda.

A ti Alfre, por ser mi compañero de viaje y mi equipo. Por haber estado ahí, por aceptarme y amarme incondicionalmente, antes de aprender a amarme a mí misma. Por acompañarnos con amor en el misterio de la vida.

Y a mi Sol, por siempre en mi alma.

Tabla de contenidos

Introducción.....	13
Capítulo primero. La filosofía educativa Reggio Emilia en el Preescolar	17
1. Reggio Emilia: ayer y hoy	17
2. Fundamentos principales	22
3. Comunidad educativa.....	25
4. Documentación y aprendizaje.....	30
Capítulo segundo. Los Afectos desde la filosofía de Baruch de Spinoza	39
1. La vida del filósofo	39
2. Diferencia entre la ética y la moral	41
3. La Ética	47
4. Los afectos según Baruch de Spinoza.....	51
Capítulo tercero. La expresión de los afectos en el período de adaptación.....	57
1. Muestra	57
2. Descripción de resultados	58
3. ¿Por qué Spinoza para Reggio Emilia y en IMAGINE?.....	75
Conclusiones y recomendaciones	77
Lista de referencias	81

Introducción

La presente investigación surge de una observación: las instituciones educativas en la actualidad ponen mucho énfasis en los contenidos de las asignaturas, en el currículo, en la capacitación docente y en las evaluaciones. El trabajo burocrático de los docentes y las tareas que exigen los organismos del Estado, se llevan gran cantidad de tiempo, además de las planificaciones y diseños instruccionales pedagógicos. Los docentes están tan atareados que no se toman una pausa para analizar el tipo de vínculo afectivo que tienen con sus estudiantes. Es todo el sistema, el movimiento acelerado social, el estrés, los aparatos tecnológicos y las tareas del día a día, que alejan a los seres humanos de las relaciones desde los afectos, de tomarse un momento para observar al otro y entenderlo en y desde sus necesidades.

El sistema educativo apunta a lo que Spinoza llamaría, la dualidad del sujeto, separando el pensar del sentir, dando prioridad al pensar. La pregunta clave de los maestros es: ¿Cómo enseñar a pensar?, no se plantea: ¿Cómo potenciar las capacidades en los estudiantes a través de los afectos? A partir de estas interrogantes se realiza una investigación que toma en cuenta un aspecto fundamental dentro de la institución educativa, las relaciones afectivas entre maestras y estudiantes del Preescolar y cómo éstas se expresan en el período de adaptación (4 primeras semanas del año lectivo 2019-2020). El lugar corresponde al Preescolar de la Academia Cotopaxi, IMAGINE, cuya pedagogía se alinea a la concepción educativa Reggio Emilia que plantea como esencial el vínculo afectivo inicial entre maestras y estudiantes.

El trabajo se divide en tres partes, la primera corresponde a toda la descripción teórica de la concepción educativa Reggio Emilia; su historia, fundamentos principales, comunidad y procesos de documentación y aprendizaje. En el segundo capítulo se reflexiona sobre los afectos positivos y negativos en las relaciones humanas desde la mirada de Baruch de Spinoza y se concluye con la tercera parte, la aplicativa, dónde se determina cómo se expresan los afectos en la relación maestra-estudiante a través de observaciones y entrevistas a 3 maestras del Preescolar IMAGINE.

A lo largo de la investigación se pretende responder a la siguiente pregunta: ¿Cómo se expresan los afectos en la relación maestra-estudiante durante el período de adaptación en un Preescolar con filosofía educativa Reggio Emilia? Las respuestas se obtienen a través de un objetivo general que busca comprender cómo se expresan los

afectos en la relación maestra-estudiante durante el período de adaptación en un Preescolar con filosofía educativa Reggio Emilia. Se logra responder a la pregunta de investigación por medio de la descripción de la concepción educativa Reggio Emilia, la reflexión sobre los afectos desde la filosofía de Baruch de Spinoza y cómo estos se expresan en las relaciones maestra-estudiante durante el período de adaptación. Se usan entrevistas y observaciones como herramientas.

Es importante y relevante un estudio como éste ya que, como seres humanos, las relaciones sociales se determinan en y desde los afectos, es vital el vínculo que se establece en las relaciones cercanas, más aún en el preescolar y con maestras que se comparte buena parte del tiempo. La institución educativa Reggio Emilia concebida como un espacio seguro que promueve el desarrollo holístico de los niños y niñas y da igual importancia al sentir y al pensar de los estudiantes.

En el tercer capítulo se da la segunda parte de la investigación que tiene que ver con la aplicación práctica, se trabajó con 3 profesoras que corresponden a las 3 clases de Maternal del Preescolar. Para participar de la investigación se utilizó como criterio de inclusión, que sean profesoras del Preescolar IMAGINE del campus de Quito y que los niños y niñas de sus clases se encuentren en un período de adaptación. Como proceso de adaptación se refiere a niños y niñas que ingresaron por primera vez a la institución educativa, por eso la muestra se enfocó en las 3 clases de Maternal, es decir niños y niñas de 2 años de edad en promedio.

Se utilizó un tipo de investigación etnográfica que incluyó entrevistas a profundidad y observaciones dentro de las clases. Para las observaciones dentro de clase se utilizó un cuaderno de campo y para las entrevistas a profundidad se usó un modelo de entrevista corto semiestructurado. En ambas técnicas, entrevistas y observaciones, se utilizaron categorías de análisis que se encontraron en la literatura.

Para la descripción de los resultados se cita en primer lugar las entrevistas, las respuestas que se obtuvieron de las tres maestras y posteriormente se describen las observaciones en clase. Una vez descritas ambas técnicas de investigación, se procede con el análisis y en el mismo se reconocen las categorías y términos afines. Se concluye la investigación con las conclusiones, las recomendaciones y la lista de referencias.

Los afectos y los vínculos son importantes en el aprendizaje de la primera infancia, especialmente durante los primeros días en que ingresan a un sistema social diferente al de casa. Un sistema con otras reglas, contextos y personas. Los niños, al igual que todos los seres humanos demuestran gran capacidad de adaptación que está, en parte,

constituida por las maestras y de la experiencia que ellas puedan generar. Desde una visión de Spinoza, todos nos afectamos al relacionarnos con otros cuerpos y esto da como resultado, todas las interacciones y experiencias que se establecen a lo largo de la vida. Los vínculos, el preescolar y el período de adaptación, son circunstancias que todos los seres humanos deben vivir. Es parte del relacionamiento y la expresión de los afectos a todo nivel.

Capítulo primero

La concepción educativa Reggio Emilia y el Preescolar IMAGINE

1. Reggio Emilia: ayer y hoy

La ciudad de Reggio Emilia fue fundada por los Romanos en el segundo siglo después de Cristo y fue el lugar donde nació la bandera italiana en 1797 (Piccinini 2012, 90). La gente de la ciudad se ha caracterizado siempre por su carácter independentista, tanto así que, en el siglo XX, sus ciudadanos adoptaron un rol importante en la lucha contra el Fascismo y la ocupación Nazi y recibieron por ello una medalla militar. La ciudad se encuentra ubicada en la parte norte de Italia, dentro de una de las zonas más industrializadas de Europa, que hasta hace 50 años su economía estaba basada en la agricultura y producción del famoso queso Parmesano Reggiano y del vino espumante Lambrusco.

Al igual que muchos lugares en Europa, Reggio Emilia es una ciudad que está creciendo rápidamente gracias a una expectativa alta de vida, un elevado índice de natalidad y un crecimiento migratorio de familias que se mudan a la ciudad por las opciones educativas que tienen para sus hijos e hijas (Piccinini 2012, 91). Todo esto ha generado construcciones importantes como la Universidad de Modena y Reggio Emilia y el Centro Internacional Loris Malaguzzi, del que se hablará en detalle más adelante.

La propuesta educativa Reggio Emilia nace a finales de la Segunda Guerra mundial en la ciudad italiana Reggio Emilia, ubicada al norte del país. Una vez finalizada la guerra, las familias del pueblo se reúnen con el fin de construir escuelas para los niños. Loris Malaguzzi, considerado uno de los pedagogos más influyentes del siglo XX, se une a las familias para crear juntos el proyecto de comunidad educativa. Para recaudar fondos venden los tanques, camiones y caballos que quedaron en las calles y así inician la construcción de la primera escuela bajo el enfoque de una nueva educación laica.

Los intereses de juego y creatividad de los niños en aquel período marcan los objetivos y el desarrollo de una nueva propuesta educativa. Loris Malaguzzi observaba, durante el período de construcción de la primera escuela, que los niños de la ciudad jugaban en las calles con ladrillos, escombros, palos, piedras y más objetos que encontraban, y a partir de materiales abstractos creaban sus propias experiencias de

aprendizaje. Esta observación fue vital en el desarrollo posterior de la base teórica (Arseven 2014, 168).

La primera escuela como tal fue inaugurada en 1963 en una pequeña casa de madera asignada por las autoridades en respuesta a las peticiones de la población y familias que solicitaban una mejora en los servicios sociales y una educación alejada de la iglesia. Su pedido incluía una escuela que garantizara la igualdad y la no discriminación entre todos los actores de la comunidad. Una vez inaugurada la primera clase con 60 estudiantes, empieza su funcionamiento y al poco tiempo se incendia. Debido a la presión social, el Municipio se hace cargo de los daños y reconstruye en el lugar una nueva escuela de cemento, con Malaguzzi a la cabeza, con mayor capacidad para estudiantes y espacios de recreación.

Loris Malaguzzi nace en Italia, en la ciudad de Correggio el 23 de febrero de 1920.¹ Crece en Reggio Emilia y asiste al Instituto Magistrale, posteriormente ingresa a la carrera de Pedagogía en la Universidad de Urbino y finaliza los estudios en 1946. Durante la guerra, trabaja en escuelas primarias y secundarias en la ciudad de Reggio Emilia y sus alrededores. Malaguzzi empieza su formación como periodista y cuando la guerra finaliza colabora con algunos diarios locales; entre sus intereses se encontraban el cine, el teatro, las artes, los deportes, la política y sobre todo la educación. Participó activamente en la vida cultural de Reggio Emilia uniéndose al partido comunista italiano.

A finales de 1946, Malaguzzi se desempeña como profesor y posteriormente director de la escuela Convitto en Reggio Emilia, escuela creada por el Ministerio y a la que asistían las familias de la resistencia partisana. Fue en esta época donde establece relaciones con la pedagogía internacional participando en reuniones europeas de educación de la postguerra. En 1947 la Unión Italiana de Mujeres abre una escuela en Villa Cella donde se observaron grandes muestras de solidaridad y compromiso hacia la educación de los niños y niñas.

Acude a Roma y se forma como psicólogo educativo y, a su regreso a Reggio Emilia en 1951, funda conjuntamente con la Municipalidad, el primer centro psicopedagógico de la ciudad. El lugar ofrece servicios médicos, educativos y psicológicos, Malaguzzi trabaja ahí por más de 20 años atendiendo casos de niños con discapacidades diversas y trastornos del desarrollo. La alta demanda motiva la creación de la pequeña escuela, Giuseppe Lombardo Radice, dentro de este centro, para apoyar a

¹ La biografía de Loris Malaguzzi se encuentra disponible en la página oficial de Reggio Children. www.reggiochildren.it

estos niños, que, de lo contrario, hubiesen asistido a la casa de salud mental. Aquí se llevaron varias investigaciones en las áreas de desarrollo motoras y de lenguaje.

Como se explicó anteriormente, en 1963 se abre la primera escuela construida por la Municipalidad de Reggio Emilia en conjunto con las familias. Para ese entonces, Loris contaba con amplia experiencia en el ámbito educativo y psicológico. Inicia entonces, un proyecto de investigación sobre la primera infancia juntos a maestros y familias de la ciudad. La propuesta fue hacer de los centros de educación inicial, lugares de experimentación e innovación. Mientras trabajaba en Reggio Emilia, Malaguzzi aportaba como consultor en la ciudad conjunta de Modena de 1968 a 1974.

En la década de 1970 es cuando se abren en Reggio Emilia algunos preescolares municipales y centros de educación inicial, el proyecto cultural toma forma y empieza a expandirse en la ciudad. Gracias a la propuesta educativa y la visión de la infancia, Reggio Emilia se convirtió en centro de varios debates alrededor del mundo. La construcción del pensamiento de Loris Malaguzzi se formó junto a los niños, en las reuniones con los grupos de maestros y con el comité de la ciudad que existía en cada escuela. Juntos escribieron el Reglamento donde dejaron por sentadas las bases de este nuevo modelo educativo de educación inicial (Malaguzzi 2017, 42).

En 1980, Loris funda en Reggio Emilia la organización nacional para la educación inicial “Gruppo Nazionale Nidi e Infanzia” con la intención de funcionar como una red para la discusión y comunicación de experiencias desarrolladas en varias áreas de Italia; fue el presidente hasta 1994. El proyecto cultural siguió creciendo y expandiendo su personal dentro de las escuelas, los equipos estaban integrados por directores, maestros, atelieristas, cocineros, padres y madres de familia. Todos trabajando en común por la educación, importancia y derechos de la primera infancia.

En 1981 se organiza la primera muestra de los proyectos educativos de las diferentes escuelas en las calles de la ciudad. La exposición cuenta con el apoyo de la ciudadanía y de la Municipalidad. Se exhibe por primera vez, toda la documentación pedagógica, el aprendizaje colaborativo y la experimentación que se había llevado a cabo en los centros de la primera infancia (Malaguzzi 2017, 45). Esto contribuye a la construcción de una red internacional de educación. Es entonces que inicia la redacción del libro más importante dentro de la propuesta educativa de Reggio Emilia, “Los Cien Lenguajes de los Niños”, escrito principalmente por Loris Malaguzzi en colaboración con algunos maestros, directores e investigadores italianos. En 1985 se publica la primera edición.

En 1991 el Diario “Newsweek” hace referencia a la escuela “Diana” como una de las diez mejores del mundo. Esto llama más la atención de todos y acuden personajes educativos a la ciudad a desarrollar investigaciones sobre el método. Es a partir de aquí que empieza un trabajo colaborativo internacional que recibe a muchos visitantes a lo largo del año. En 1994, Loris Malaguzzi muere y en su honor se crea el Centro Internacional Loris Malaguzzi como un espacio abierto al público.

En 1998, el Ayuntamiento de Reggio Emilia decidió adquirir un complejo de edificios industriales construido en 1926 y que abarca un espacio de 10.000 metros cuadrados (Vecchi 2013, 26). Para la construcción del Centro Internacional Loris Malaguzzi se convocó a un concurso nacional de arquitectura para elegir el diseño y en el 2003 empezó la primera fase de la construcción que fue inaugurada tres años después en el 2006. Los espacios creados a partir de la renovación del complejo industrial incluían oficinas para la administración, un salón de actos con un aforo para 400 personas y el primer atelier fuera de las escuelas, Rayo de luz.

La segunda fase de los trabajos empezó en 2007 y cuenta con una gran área de entrada y área de recepción para los visitantes y grupos de estudio. Cuenta también con una escuela con tres aulas y áreas adicionales para clases primarias de carácter experimental, zonas de juego y un gran jardín. Funciona hasta la actualidad como un centro de intercambio para quienes creen en una educación innovadora y en la cultura de la primera infancia. En el lugar también se realizan investigaciones educativas de los 0 a los 99 años, además de trabajar en conjunto con las escuelas de la ciudad y la Municipalidad. El Centro Internacional Loris Malaguzzi se concibe como un sitio donde se vive la filosofía educativa Reggio Emilia y al que acuden cientos de maestros al año a estudiar la propuesta.

Para las escuelas de la ciudad, el Centro Internacional Loris Malaguzzi es un lugar al que acuden los estudiantes durante diferentes momentos en el año para ampliar los conocimientos y objetivos de aprendizaje que se estén desarrollando en las aulas. Tienen a su disposición los ateliers o talleres artísticos donde trabajan equipos preparados y multidisciplinarios. El atelier Rayo de Luz funciona como un espacio para descubrir y explorar con sombras y distintos efectos de luz, colores y prismas. Otro atelier maneja elementos como cerámica, arcilla y materiales de exploración como cintas, telas y más.

La Municipalidad de Reggio Emilia juega un papel importante en todo el sistema educativo de la ciudad. Se estableció una alianza público-privada para promover las escuelas y centros de educación inicial desde el nacimiento hasta los 6 años.

Históricamente, los servicios para la primera infancia han envuelto algunas organizaciones y alianzas cooperativas entre distintos organismos nacionales e internacionales. A su vez, Reggio Emilia estableció un sistema público de inclusión para promover la participación de toda la ciudadanía dentro del campo de la primera infancia (Piccinini 2012, 95). El diálogo e intercambio entre ciudadanos fortalece la investigación y generación de espacios que promueven la cultura familiar y derechos de la primera infancia.

Esta alianza público-privada de educación cuenta con 21 escuelas para niños de 3 a 6 años de edad y con 13 centros de educación inicial que reciben niños desde el nacimiento hasta los 3 años. Sandra Piccinini (2012), expone los valores principales de las escuelas, valores que han sido dialogados y establecidos entre familias, profesores y la Municipalidad:

- Derechos de los niños, niñas, familias y profesores: la calidad de los servicios de la ciudad depende de la cooperación y de qué tanto se involucren los actores en el proceso educativo.
- El rol de la Municipalidad: este aspecto es una garantía de la calidad del sistema. Es la fuente del patrimonio, innovación e investigación de la comunidad.
- Organización educativa: la presencia de varios adultos y de un equipo multidisciplinario, junto a la participación de las familias, garantiza el aspecto social de la calidad en la educación.
- Flexibilidad para responder a las necesidades de los niños y las familias: el horario de los servicios (escuelas y centros de educación inicial), es flexible a las necesidades de las familias. Sin embargo, esta diversidad de horario está regulada y amparada en los derechos de la primera infancia y obliga a los adultos a formar parte de un grupo e involucrarse un tiempo suficiente con la comunidad para promover el aprendizaje colaborativo. La idea de comunidad es un objetivo, valor y derecho que poseen todos los niños y niñas desde los primeros meses de vida.

Para resumir, la propuesta educativa Reggio Emilia ha pasado por todo un proceso histórico y de construcción social que se encuentra en constante cambio y transformación gracias al apoyo de las familias y del sistema público y privado. Es una ciudad que crece

rápidamente y que en la actualidad recibe grandes olas de migración por sus servicios y oferta a la familia y a la primera infancia. En palabras de Vecchi (2013, 17), los comportamientos importantes a la hora de hablar de educación son la atención constante a la profundidad del proceso, la reflexión, investigación, exploración y capacidad de escuchar y acoger las ideas de los demás para modificar las propias cuando sea necesario. Es decir, practicar la democracia y la pedagogía de la escucha.

2. Fundamentos principales

El siguiente apartado se divide en dos temas que se consideran primordiales y que funcionan como guía dentro de Reggio Emilia. Se describe la visión de una escuela amable, la importancia del currículo emergente y cómo este marca los lineamientos para un aprendizaje basado en proyectos. Proyectos que nacen de los intereses de los propios niños y en los que se despliega creatividad y diversas posibilidades de encuentros, relaciones y conexiones.

Una escuela amable

En Reggio Emilia, la escuela está concebida como un lugar entretenido, que promueve el movimiento, la investigación y las decisiones a cargo de los niños. Para Loris Malaguzzi (2017), la escuela debía ser un espacio amable. Vea Vecchi (2013, 25), atelierista de la escuela Diana e investigadora del Centro Internacional, escribe las características de una escuela amable:

- Posee una arquitectura en la que las paredes (llamadas primera piel) hablen a través de la documentación pedagógica (segunda piel) de la cultura de las personas que la habitan. Se habla a través de fotografías significativas y textos.
- Es un territorio donde los paisajes luminosos, táctiles, sonoros y polisensoriales componen el aire de una escuela que respira armonía, serenidad y mundos imaginarios que unen lo real con lo irreal.
- Es un ámbito de materiales no solo comerciales, sino de elementos no estructurados y de reciclaje que los niños y niñas pueden utilizar para sus procesos y fines creativos, disponiéndoles en combinaciones complejas.

- Una escuela amable es curiosa, viva, donde se quiere aprender sin tedio y que huye de la falta de curiosidad. Considera a los seres humanos curiosos desde el nacimiento y con deseos de explorar, conocer y buscar sentido a la realidad a través del juego.
- Es un escenario en el que los y las profesionales observan, investigan, toman notas, documentan, reflexionan, interpretan y construyen narrativas de los procesos que se viven en el día a día. Todo esto para generar ambientes propicios para los siguientes aprendizajes de los niños y niñas.
- Es un espacio donde se aman las preguntas, se promueve la escucha, la resolución de problemas y la virtud de las dudas y curiosidades.
- Una escuela amable es un contexto en el que las maestras y maestros no gritan, sino que acompañan con su mirada y timbre de voz armonioso. Promueven silencios elocuentes y retos de aprendizaje desde una cercanía distante.
- Es una red de tiempos donde cada momento es un instante educativo único. Se viven todos los segundos, desde la entrada hasta la hora de compartir la comida en comunidad y más.
- Es un escenario en el que no hay movimientos ni filas contraladas.
- Es un lugar pequeño y acogedor, que abraza la circulación de las familias que sienten a la escuela como propia.
- Es un terreno de placer estético, placer de pensar y sentir juntos.
- Una escuela amable es la que encuentra en este placer, la vitalidad y sentido del esfuerzo y gozo por aprender.
- Es un abrazo donde los errores y las equivocaciones se viven en el reconocimiento de las diferencias del Otro.
- Es aquella que acoge la subjetividad del Otro para que su presencia acontezca, el Otro que modifica el ser de cada niño, niña y maestra.
- Es un espacio de optimismo y respeto.
- Es la que entiende la profesión como pasión y aventura imprevisible mezclada con sabiduría y asombro por lo insólito y momentáneo.
- Es una atmósfera agradable para niños, niñas y trabajadoras a la que se vuelve cada día con placer, donde la identidad y derechos de cada persona puede encontrar acogida y enriquecimiento mutuo.

- Una escuela amable es una fiesta especial donde se ríe y se divierte para romper con lo rutinario y la tradición de la repetición sin sentido.

Currículo emergente y proyectos educativos

Al hablar de currículo emergente, se describen las características de un proceso en el que los maestros planean actividades y temas de aprendizaje en base a los intereses del grupo de niños. Abarca una línea grupal y una línea individual donde la planificación se realiza con el equipo de trabajo tomando como punto de inicio las observaciones que se realizan en clase. Parte importante del currículo emergente es la creación de un espacio o ambiente con diferentes posibilidades de exploración independiente. Los niños llegan a una clase que les permite crear y desarrollar habilidades a través del juego y la investigación. Se definen espacios con objetivos específicos en un inicio y el maestro observa lo que sucede diariamente para planificar las invitaciones de los siguientes días.

El uso del currículo emergente en la clase significa que los profesores planean reflexivamente los espacios de aprendizaje y ofrecen posibilidades visibles para todo aquel que ingresa al lugar (Hoyuelos 2005, 155). La idea a través de estas invitaciones, es que los niños puedan generarse preguntas que posteriormente puedan ser contestadas por el grupo o resueltas en el mismo lugar con los participantes que en ese momento se encuentren. De esta manera se desarrolla el lenguaje, habilidades de investigación, diálogos, debates y más; esto permite a todos aprender desde un interés profundo y no por medio de un currículo impuesto.

Una vez que los niños se han familiarizado con el espacio y las invitaciones, se han generado dudas y experimentación y los maestros han observado todos estos procesos individuales y grupales, entonces se pueden proponer proyectos educativos. El trabajo en base a proyectos es otro componente del currículo emergente y permite que los niños investiguen y se extiendan profundamente en un tema por días o incluso semanas. Los proyectos pueden involucrar a grupos pequeños de niños o a la clase completa. Esto permite un aprendizaje personalizado que motiva la curiosidad interna y promueve la libre elección de estudio.

Una vez explicado esto, es importante aclarar entonces cuál es el rol del maestro dentro de las aulas. Tal como explica Edwards (2012), la educación tradicional asigna las siguientes funciones a los maestros: planear el currículo para promover el desarrollo de los niños en varias áreas, planear el programa y el espacio de la clase, interactuar con los

niños para suscitar aprendizajes a través del juego con directrices claras, funcionar como una guía, observar a los niños y evaluar sus progresos y educar a las familias y alentarles a involucrarse en el aprendizaje.

Estos mismos aspectos se observan en un centro educativo con metodología Reggio Emilia y su vez se aumenta y transforma el sentido de cada uno de estos principios. El rol del maestro de planear el currículo cambia a un rol de co-constructor del aprendizaje. El rol de planear el programa cambia por un rol de crear un espacio de clase que funciona como un tercer maestro. El rol del maestro de interactuar a través del juego cambia por el de un intercambiador de conocimientos. El rol de funcionar como guía es reemplazado por el de acompañar a niños independientes y con aprendizaje autónomo. El papel del maestro de observador y evaluador cambia por el de la documentación e investigación. El rol de educar a las familias se transforma en la formación de un solo equipo de trabajo en el que las familias trabajan junto a los profesores por el bienestar de los niños (Edwards 2012, 149).

Es claro que los maestros de educación inicial, sin importar la sociedad o contexto cultural, coinciden en la mayoría de los principios y responsabilidades citadas anteriormente. Sin embargo, no todos piensan a estas responsabilidades por igual, sobre cómo priorizarlas y cómo convertirlas en tareas concretas. Los educadores en Reggio Emilia observan al niño como un sujeto holístico sin imágenes idealizadas, mejor dicho, sin idealizar las figuras de maestro-estudiante. El rol del adulto es complementario al rol del niño y ambos existen juntos en un espacio de aprendizaje mutuo en colaboración con la comunidad (otros niños, gente que trabaja en la escuela, otras profesoras, directoras y más).

3. Comunidad educativa

En el texto *De viaje con los derechos de los niños y niñas*, escrito por los niños y niñas del Parvulario Diana en 1995, Loris Malaguzzi hace una descripción del rol de las familias en la educación de la comunidad. Agrega que los padres tienen derecho a participar activamente de las experiencias de crecimiento, atención y formación de sus propios hijos e hijas confiados a la institución pública. Explica que no se desea la alineación, sino que al contrario se valora la presencia y un rol activo de todos los integrantes de la familia; esto forma parte de la larga tradición institucional que se ha establecido en la ciudad italiana.

La comunidad educativa está formada por un equipo multidisciplinario en el que los padres y madres son participantes activos. Por un lado, se cuenta con el fuerte y motivante estímulo de la escuela, que conoce la importancia de las familias en el crecimiento y desarrollo de la autoestima de los niños y niñas a fin de poner en marcha una red de comunicación que lleve a un conocimiento y aprendizaje más real. La búsqueda compartida por todos los integrantes es más beneficiosa cuando se habla de diversidad, de contenidos y de valores.

Por otro lado, las diferentes realidades de las familias, la mayoría papás y mamás jóvenes con ocupaciones, culturas y orígenes diversos; todos ellos con preocupaciones por la falta de tiempo, por la calidad de vida, por las dificultades laborales y por la angustia del futuro. Las familias reflejan grandes deseos de reflexionar y discutir sus dudas en cuanto al crecimiento de los hijos. La propuesta de Reggio Emilia es que la escuela y los padres y madres confluyan en una cultura de colaboración interactiva en la que se tomen decisiones ventajosas para todos. Así, todos los participantes del acto educativo obtienen experiencias cargadas de sentido y de esta manera se comprende lo errónea y hostil que es la pedagogía de la autosuficiencia. A su vez, se experimenta lo cercana y profunda que es la pedagogía de la participación y la investigación (Malaguzzi 2005, 28).

Lella Gandini en el año 2004 realiza una entrevista a Sergio Spaggiari, director de una escuela pública de Reggio Emilia, acerca de la importancia de la colaboración de las familias y su rol en el proceso de aprendizaje y desarrollo. Él asegura que desde 1970 en Reggio Emilia la participación de las familias tiene un reconocimiento oficial a nivel social y público. Se busca innovar en equipo y proteger a las instituciones educativas contra la excesiva burocracia y estimular la cooperación entre profesores y familias. Esta participación se presenta de dos maneras: la primera, a través de un sistema de manejo comunitario (de gestión social) en las escuelas y centros educativos. La segunda por medio de comités en las escuelas públicas y privadas con fuerte representación en todos los niveles, primario, medio y secundario.

La historia de la cooperación data desde 1883 cuando la provincia de Emilia Romagna atravesaba un período de necesidades económicas y la gente no podía pagar para alimentarse (Spaggiari 2204). Se crea entonces una comisión de cooperación para ayudar al resto de ciudadanos que pasaban hambre; esta comisión incluía equidad entre sus miembros, todos contaban con los mismos derechos. Eventualmente se fueron generando cooperativas en distintos sectores económicos como el de trabajadores,

consumidores, bancarios y más. Nacieron cooperativas a nivel rural y urbano y el sector de la educación no fue la excepción. En un inicio, el objetivo de las cooperativas era brindar soporte en situaciones de necesidad severa, pero, a través del tiempo, se ha ido transformando para cumplir un rol en la adquisición material y cultural de los sectores más necesitados de la sociedad.

El movimiento de cooperación fue severamente suspendido durante el período fascista, pero volvió con fuerza después de la Segunda Guerra Mundial dentro de un clima de esperanza y restauración. Las asociaciones cooperativas comienzan a ofrecer servicios de salud, de desarrollo profesional y servicios culturales y sociales con fuerte apoyo al sistema de educación inicial de Reggio Emilia. Spaggiari (2004) asegura que es así como nacen los comités escolares en la ciudad que se forman específicamente para administrar las escuelas de la primera infancia. Estas organizaciones se crean con el objetivo específico de involucrar a las familias, profesores y ciudadanos en la administración de las escuelas, pero más importante, en la defensa de los derechos de la primera infancia.

Durante la entrevista, Gandini pregunta a Spaggiari cuál es exactamente el rol del sistema de manejo comunitario y cómo es que este se ha desarrollado y formalizado; a lo que él responde que, en 1971 la idea de participación se formalizó con leyes que gobernaban los centros de educación inicial. Este concepto fue cambiando a lo largo de las décadas hasta la legalización del sistema de manejo comunitario. En buena parte su constitución se debe a la unión política y a la demanda al gobierno nacional de proveer fondos sociales y ocuparse de la planificación general y a los gobiernos municipales de ser responsables de las cooperativas. La experiencia del sistema de manejo comunitario ha demostrado ser importante por su capacidad de adaptación a nuevas situaciones culturales y sociales y por la influencia de una nueva generación en las escuelas constituidas por profesores, coordinadores y atelieristas.

Esta idea de manejo comunitario es una parte integral de los contenidos y metodología del abordaje educativo de Reggio Emilia ya que promueve las interacciones y la comunicación entre educadores, niños, padres de familia y comunidad en general. La participación de las familias es igual de importante que la participación de niños y educadores bajo los principios de diálogo y solidaridad. Este concepto de comunidad es visto desde el ideal filosófico que permea todos los aspectos de la educación, no solamente como una manera de administración. Para Reggio Emilia, desde el nacimiento hasta los 6 años son edades en las que se desarrolla el potencial humano y por tanto hay que invertir responsablemente en las escuelas y centros de educación inicial.

Spaggiari (2004) señala además que en los últimos tiempos ha habido un cambio drástico en la población de Italia, el porcentaje de natalidad ha decaído. Por ser Italia un país con población adulta, se mira a los niños como intrusos y, por tanto, no cuentan con acceso a servicios que garanticen sus necesidades y derechos. Por estas razones, la educación en la primera infancia representa una tarea compleja que no puede ser llevada a cabo por los profesores o padres aisladamente; es el trabajo en equipo lo que fortalece el sistema. Las familias son conscientes de que la tarea de educar a un niño implica soporte, solidaridad, encuentros, diálogos, pluralidad de puntos de vista y más. En Reggio Emilia se promueve el encontrar soluciones colectivamente a través de programas municipales.

La participación de las familias depende de cada escuela y centro de educación inicial; las fechas se definen dependiendo de cada lugar. Como explica Malaguzzi (2017, 33), existen algunas posibilidades de participación una vez que inicia el año escolar:

- Reuniones en cada clase: los profesores de cada clase se reúnen con los padres para discutir lo que sucede en el grupo, explicar las actividades que se llevan a cabo, presentar ejemplos de documentación pedagógica y experiencias de aprendizaje. Estas reuniones por lo general se llevan a cabo en las tardes que es la hora en la que la mayoría de las familias pueden asistir. Este tipo de reuniones se repiten 5 o 6 veces al año.
- Reuniones pequeñas grupales: los profesores se reúnen con grupos pequeños de padres de la clase. Un número reducido de participantes permite tener discusiones más personalizadas de las necesidades específicas de familias y niños. Se motiva a que las familias atiendan a estas reuniones mínimo una vez al año.
- Reuniones individuales entre padres y profesores: por lo general estas reuniones solicitan las familias o son sugeridas por los profesores para tratar problemas específicos de cada familia o niño. Ofrecen la oportunidad de una conversación profunda acerca de la etapa de desarrollo en la que se encuentra cada estudiante.
- Reuniones temáticas: estas reuniones son iniciadas y conducidas por padres y educadores y están abiertas a todos aquellos que estén interesados en discutir o compartir su conocimiento en un tema específico. Se habla del rol

de los padres, temas de crianza, edades y más. Los temas se discuten en grupo dando la oportunidad a todos de expresar sus puntos de vista.

- Encuentros con un experto: toman forma en la lectura o debate e involucran a varias escuelas. Se busca incrementar el conocimiento en temas de interés común como la sexualidad de los niños, la alimentación, hábitos de lectura y más.
- Sesiones de trabajo: son oportunidades para contribuir de forma concreta en la mejora de la escuela. Padres y profesores construyen materiales y equipos juntos, adecuan espacios y dan mantenimiento a los materiales de las clases.
- Laboratorios: son encuentros que motivan el aprender haciendo. Padres y profesores adquieren técnicas de enseñanza y manualidades como origami, títeres, teatros de sombras, uso de equipos fotográficos y más. Un ejemplo es la práctica de cocina, donde el cocinero de la escuela prepara junto a padres y niños, nuevas recetas que pueden incorporar en casa.
- Feriados, fechas especiales y celebraciones: estas son actividades grupales en las que se incluyen niños, padres, abuelos, amigos y la gente de la ciudad. A veces incluyen a toda la escuela, otras veces pertenecen solamente a una clase. Ejemplos de estas celebraciones son los cumpleaños, la visita de los abuelos, el fin del año escolar, fiestas de acuerdo a cada estación y más.
- Otras posibilidades de reuniones: paseos, picnics, excursiones. Un evento especial es el denominado “un día en la escuela”, donde los padres se quedan todo el día en el aula de su hijo y participan del aprendizaje con los demás. Otras actividades incluyen la visita a los hogares de los otros niños o el compartir juntos en diferentes espacios como la piscina, las plazas y parques.

Para resumir el apartado relacionado al papel de la comunidad en Reggio Emilia es importante hacer énfasis en los requerimientos para sostener la participación en un programa de educación a través del tiempo. Uno de ellos es la creación de eventos o actividades que cubran las necesidades de las familias y otro es la presencia de un aula como un lugar de encuentros de experiencias educativas de una escuela, a la que acuden para tratar de temas en común. Lograr la participación de la comunidad implica la creación de una conciencia social y de una cultura que se alimenta de la experiencia educativa y otorga a todos, el rol de construir la descendencia de la humanidad (Spaggiari

2004). Permite compartir la esperanza y promover la emancipación usando a los centros de educación inicial como auténticos laboratorios de paz y humanidad.

4. Documentación y aprendizaje

Uno de los pilares principales en Reggio Emilia es la práctica de la documentación pedagógica. Según Rinaldi (2006, 47), la documentación pedagógica es el proceso de hacer a la pedagogía y al aprendizaje visible y sujeto de interpretación, diálogo, confrontación, y comprensión. Tiene en sí el valor de la subjetividad donde no hay un punto de vista objetivo, sino que parte de las interpretaciones y perspectivas explícitas de las relaciones entre actores. La documentación pedagógica fomenta el debate de ideas y argumentación, sin tener al consenso como el fin, sino que captura las interacciones subjetivas que se dan en los grupos de niños y niñas. El valor del debate y de la imparcialidad también implica la responsabilidad por los puntos de vista propios y de los demás.

La documentación pedagógica es una herramienta con múltiples propósitos, ayuda a visualizar el proceso de aprendizaje de los niños, su búsqueda de sentido y profundizar sus maneras de construir aprendizajes. Posibilita la conexión diaria entre la teoría y la práctica. El rol de los maestros es vital, asumen posiciones de investigadores y aprendices y promueven la idea de la escuela como un lugar democrático donde se generan prácticas políticas. Se alienta a los ciudadanos, niños, jóvenes y adultos, a participar y argumentar sobre problemas sociales importantes como la infancia, la educación, el conocimiento y más. Las aulas se ven como lugares donde se problematizan los discursos dominantes y motivan a las construcciones individuales en sociedad.

La documentación pedagógica se usa como una herramienta de evaluación contraria a las escalas de medición con criterios fijos, uniformes y objetivos, que representan solamente un lenguaje (el lenguaje de excelencia y calidad). Esta representa otro lenguaje, el lenguaje de dar sentido que asume la responsabilidad de hacer juicios confrontando la práctica actual y relacionando el proceso de descubrimiento desde cero (Dahlberg 2012, 226). Lo hace siempre desde la relación con los otros, en el diálogo con los ciudadanos como parte de un colectivo que ha adoptado esta práctica como un verdadero acto de democracia.

Documentación pedagógica

Se podría decir que la documentación pedagógica, como se usa dentro del modelo educativo de Reggio Emilia, es una actitud específica sobre la vida. Empieza con la escucha activa, una forma de escuchar que construye compromiso e indagación en el momento presente (Dahlberg 2012, 227). Esto implica una escucha que va por sobre la tendencia a pensar en determinados términos y conlleva confianza y afirmación que da la bienvenida a una infinidad de posibles respuestas. Al hacer el trabajo pedagógico visible y subjetivo a un debate abierto y democrático, la documentación pedagógica da la posibilidad a la educación inicial de ganar prestigio y legitimidad en la sociedad.

Otra de las razones de por qué la documentación pedagógica es tan importante, es porque tiene un papel primordial al momento de construir significados. En lugar de usar papeles y currículos estandarizados, la documentación pedagógica permite asumir la responsabilidad de las propias acciones y del proceso de aprendizaje. En palabras de Rinaldi (2006, 49), usándola como una herramienta de evaluación, se ha convertido en el antídoto de la proliferación de modelos de evaluación anónimos y descontextualizados, que son aparentemente objetivos y democráticos. Las escalas evalúan una serie de criterios que representan un solo lenguaje, el de la estandarización que construye conocimientos predeterminados. Como explica Dahlberg (2012, 227), las técnicas más usadas son las que aseguran control, predicción y desempeño ofreciendo un conocimiento universal y objetivo.

Al contrario de lo antes mencionado, la documentación pedagógica representa un lenguaje alternativo de evaluación que promueve la toma de responsabilidad por las acciones y las prácticas siempre en relación con los demás; todo como parte de un acto democrático de aprendizaje social. Esta alternativa de evaluación abre la oportunidad de problematizar a la educación inicial, el conocimiento, el aprendizaje y el entorno (Rinaldi, 2006, 51). En lugar de reducir al aprendizaje a una escala de valores, se extiende a un aspecto más universal y que permite problematizar y establecer nuevos objetivos en los que se continúa profundizando y aprendiendo de ellos.

Otro valor que se le da a la documentación pedagógica es que permite problematizar los discursos dominantes. Los profesores de Reggio Emilia llevan al trabajo serenidad y un intelecto despierto para trabajar con el equipo y con los niños y niñas en estrategias de experimentación de aprendizaje (Dahlberg 2012, 228) Este hábito permite el crecimiento individual y colectivo que cuestiona las prácticas tradicionales e

incorpora la idea de los maestros, niños y niñas como aprendices e investigadores de sus propios intereses y descubrimientos.

A través de la documentación se pueden establecer preguntas sobre la práctica del día a día, a dónde se quiere llevar a los niños y niñas en sus siguientes pasos de aprendizaje y si es que como adultos se está respetando su voz y sus derechos de libre elección. Es una responsabilidad compartida con el equipo que se reúne varias veces a la semana para analizar toda la documentación obtenida. El punto que inspira a los profesores es la posibilidad de promover el cambio a través de la construcción de nuevos espacios con diferentes alternativas de exploración.

La documentación se guarda y se revisa constantemente como un recuerdo vivo de los aprendizajes individuales y grupales. El proceso de la documentación pedagógica permite retroceder en el tiempo para analizar las experiencias pasadas y eventos. Al hacer esto, no solo se crean memorias sino interpretaciones y reconstrucciones de lo que sucedió en el pasado (Dahlberg 2012, 228). Es entonces, que los maestros podrán utilizar estas experiencias pasadas y simultáneamente tomar parte en la creación de nuevas teorías que conciernen al aprendizaje y crecimiento cognitivo de los niños con la documentación como base. En otras palabras, los profesores participan de la producción de nuevos conocimientos. Cuando maestros y niños se embarcan en un proyecto, hay mucha creatividad que sale y las exploraciones y aprendizajes son transformadores para todos los actores del proceso educativo (Vecchi 2013, 40).

Gracias a la documentación pedagógica, cada niño, cada maestro y cada escuela gana una voz pública y una identidad visible. Aquello que está documentado se ve como parte de la narrativa de la vida de los niños, profesores y familias, una narrativa que demuestra las contribuciones de la escuela a la sociedad y al desarrollo de la democracia. En palabras de Carlina Rinaldi (2006, 55), la documentación ofrece a los niños y adultos momentos reales de democracia, una democracia que tiene su origen en el reconocimiento y visualización de las diferencias; se trata de ética y valores.

La Pedagogía de la Escucha

Escuchar juega una parte importante para alcanzar un objetivo que siempre ha caracterizado a Reggio Emilia: la búsqueda de sentido. Una de las primeras preguntas que se hace en educación es: “¿Cómo se puede ayudar a los niños a encontrar sentido en lo que hacen, en lo que descubren y en lo que experimentan? Para encontrar esta respuesta,

los maestros deben observar a los niños en su aprendizaje y preguntarse el por qué, el cómo y el qué. Son preguntas clave que constantemente se hacen dentro y fuera de la escuela.

Es una búsqueda difícil, especialmente para los niños que tienen muchos referentes en sus vidas: familia, televisión, escuela, aparatos electrónicos y lugares de encuentro social. A pesar de esto, no se puede vivir sin sentido porque eso dejaría a la vida mucho vacío, la dejaría sin un sentimiento de esperanza ni sentido de futuro (Rinaldi 2012, 233). Los niños saben esto y tienen el deseo de encontrar el sentido a la vida ni bien nacen. Es por esto que Reggio Emilia ve a los niños como activos, fuertes y competentes que exploran y encuentran significados y no como frágiles, necesitados e incapaces.

Para los adultos y los niños, comprender significados y ser capaces de desarrollar e interpretar teorías, da sentido al mundo que rodea. En Reggio, estas teorías son extremadamente importantes porque revelan cómo los niños piensan, cuestionan, interpretan la realidad y sus propias relaciones con ella. Expresar estos postulados a otros transforma el mundo en algo compartido. Esta es la respuesta a la incertidumbre; para que una teoría exista es porque fue expresada, comunicada y escuchada (Arseven 2014, 169). Los educadores en Reggio Emilia han tenido la oportunidad de reflexionar a través de relaciones individuales y grupales de aprendizaje. Han aprendido que el valor del aprendizaje es colectivo, colaborativo y democrático.

Carlina Rinaldi en su escrito: *La Pedagogía de la Escucha: la perspectiva de escuchar en Reggio Emilia* (2012, 234), explica qué significa escuchar según la propuesta educativa de Reggio Emilia.

- El escuchar debe ser sensible a los patrones que conectan con los demás. El entendimiento es una parte que se integra al conocimiento del mundo en su totalidad.
- El escuchar debe ser abierto y sensitivo a la necesidad de escuchar y ser escuchado con todos los sentidos, no solamente los oídos.
- El escuchar debe reconocer la variedad de lenguajes, símbolos y códigos que usan las personas para expresarse y comunicarse.
- Escuchar a la voz interior, al propio ser, promueve la escucha a otros que es generada cuando otros me escuchan a mí.
- Escuchar toma tiempo. Cuando realmente se escucha a los demás, se inicia un diálogo y una reflexión interna, un tiempo interno que se configura en el

presente, pasado y futuro y que está fuera de tiempo cronológico. Es un tiempo lleno de silencios.

- La escucha está generada por la curiosidad, el deseo, la duda y la certeza. Esto no se refiere a la inseguridad, sino a la afirmación de que toda verdad es concebida como tal en la conciencia de sus límites y posibles falsificaciones.
- Escuchar produce preguntas, no respuestas.
- Escuchar es emoción, está generada por emociones y está influenciada por las emociones de los demás. La escucha estimula las emociones propias y del resto.
- La escucha debería dar la bienvenida y estar abierta a las diferencias reconociendo el valor de las interpretaciones y puntos de vista de los demás.
- Escuchar es un verbo activo que involucra un proceso de interpretación, significación y valoración de aquellos que escuchan a los demás.
- Escuchar no es fácil, demanda de una profunda conciencia para eliminar los prejuicios. Requiere de apertura al cambio, que se valore lo desconocido y se superen las emociones de vacío que se experimentan cuando los conocimientos propios son cuestionados.
- La escucha remueve la individualidad del anonimato (los niños no pueden ser anónimos en sus procesos de aprendizaje y documentación individual), legitima y da visibilidad a los actores del proceso de educativo. Enriquece ambos lados, al que escucha y a los que producen el mensaje.
- Escuchar es la base de cualquier relación de aprendizaje. A través de la acción y la reflexión, el aprendizaje adquiere forma en la mente del sujeto y, por la representación e intercambio, se vuelve conocimiento y habilidad.
- Escuchar toma lugar en un “contexto escuchante”, donde uno aprende a escuchar y a narrar, y cada individuo se siente legitimado a representar y ofrecer interpretaciones de sus teorías por la acción, emoción, expresión y representación, usando símbolos e imágenes (los cien lenguajes). Entendimiento y comprensión se generan en el compartir de ideas y en el diálogo.

Sin embargo, Reggio Emilia considera que la pedagogía de la escucha no es solamente una pedagogía para ser puesta en práctica en las escuelas, es también una

actitud de vida. Puede ser una herramienta y mucho más, significa asumir la responsabilidad de lo que se comunica. Rinaldi (2012, 237) asegura que los bebés están 9 meses en el vientre materno, tiempo en el que están expuestos a diálogos y conversaciones; esto hace que la escucha se convierta en un acto natural que involucra sensibilidad hacia los demás. Es una escucha que va más allá de lo que se debe aprender en la escuela, sino de lo que se aprende sobre la vida.

Se establece una actitud de escucha en niños y profesores. Los niños desde el inicio demuestran que tienen una voz, que tienen un punto de vista y que saben cómo escuchar las voces y puntos de vista de los demás. Saben que un diálogo implica escuchar y ser escuchado. Para los maestros, de igual manera la escucha es una actitud de vida. La tarea para ellos consiste en no solo permitir que se comuniquen las diferencias, sino que sean negociadas y nutridas a través del intercambio y comparación de ideas, esto dentro y fuera de las clases, con los niños y con el equipo de trabajo (Malaguzzi 2017, 38). Escuchar es una de las más poderosas herramientas de documentación pedagógica.

Relación entre Documentación y Evaluación

Es importante iniciar este apartado aclarando qué significa evaluar desde una visión tradicional de educación y desde Reggio Emilia. Dominic Gullo, un profesor estadounidense y autor de varios libros relacionados a la evaluación en la educación inicial (2004), define a la evaluación como el procedimiento usado para determinar en qué grado un niño posee un cierto atributo o habilidad; asegura que evaluación es un término equivalente a medición y puede servir como una herramienta para tomar decisiones. Para él, existen dos tipos de evaluación, una formal que incluye tests de desarrollo y de diagnóstico estandarizados, y una informal que toma en cuenta la observación directa, el uso de entrevistas, anecdóticos y trabajos de los niños como ejemplos.

El concepto de documentación pedagógica, así como se usa en Reggio Emilia, es un proceso que permite hacer el aprendizaje visible para que pueda ser revisado, reconstruido, interpretado y reinterpretado para tomar decisiones (Fyfe 2012, 274). La documentación profunda debe reflejar los conocimientos de los niños, pero más importante aún, debe revelar los patrones de pensamiento y procesos de aprendizaje en su búsqueda de significados. Desde la visión de Reggio Emilia, evaluación y medición no son términos equivalentes; la medición está ligada a una ciencia exacta que busca

cantidades fijas para establecer unidades estandarizadas. Las evaluaciones formales como las describe Gullo (2004), no forman parte de Reggio Emilia; sin embargo, algunas de las técnicas informales, se usan dentro de la documentación pedagógica.

En Reggio, escuchar significa estar abierto a teorías sobre la infancia. Los componentes de observación, interpretación y documentación están fuertemente conectados. Es imposible observar sin interpretar porque la observación es subjetiva, así mismo es imposible documentar sin interpretar e interpretar sin reflexionar y observar (Rinaldi 2012, 237). En la documentación se pone en evidencia el aprendizaje del niño y también el aprendizaje del maestro, lo que se entiende en ese momento, la etapa de desarrollo, la perspectiva de educación y lo que se considera valioso dentro del aprendizaje. El término valor está asociado a la palabra evaluación ya que, evaluar significa dar valor al contexto de aprendizaje, a las experiencias e interacciones. Cuando se comparte la documentación pedagógica con los niños, se les demuestra el valor de su trabajo, se le enseña que todo el proceso ha sido importante y lleno de significado.

Vecchi (2013), tallerista de Reggio Emilia, hace hincapié en el uso de las fotografías como estrategia de documentación y evaluación ya que asegura que, las situaciones de aprendizaje que revelan las fotografías no son repetibles. Esta cualidad irrepetible de una situación, su unicidad, engendra un sólido sentido de responsabilidad hacia la comunidad. El equipo de profesores se reúne constantemente para sugerir avances en la documentación y evaluar los procesos grupales; la documentación posibilita reflexionar con más profundidad y a la final, esto representa un modo de evaluación. Se concede importancia a la fuerza comunicativa de las minihistorias, fotografías, grabaciones y observaciones escritas, todas comunican el proceso de aprendizaje y el estadio de desarrollo en el que cada niño se ubica.

Los esfuerzos de los educadores de Reggio Emilia por deconstruir los conceptos tradicionales de evaluación, hoy son aportes al desarrollo de aprendizaje y a la educación. Para esta comunidad de profesores, niños y padres, la documentación pedagógica representa una necesidad y una fuerza creadora de un currículo emergente que promueve la evaluación individual siempre en el contexto grupal. En algunas escuelas, principalmente de Estados Unidos, se usa la documentación pedagógica como un complemento a la evaluación formal, todo para mejorar la enseñanza y aprendizaje (Fyfe 2012, 278). En Reggio Emilia, la documentación pedagógica funciona como un recurso de evaluación subjetivo que complementa el día a día en las aulas.

En este primer capítulo se buscó resumir todos los aspectos importantes dentro del modelo educativo de Reggio Emilia. Se explica el origen, la historia y las prácticas actuales de documentación pedagógica, relaciones, currículo emergente y roles de todos los actores del proceso educativo. Se describen las prácticas individuales y grupales y se explican cómo estas están interrelacionadas; el niño siempre valorado en su ambiente social y grupal, no como un individuo aislado. En el siguiente capítulo se hablará sobre los afectos desde la filosofía de Spinoza para posteriormente analizarlos en las relaciones que se establecen entre las maestras y los niños de un preescolar específicamente.

El Preescolar IMAGINE

El Preescolar IMAGINE tiene dos sedes en la ciudad de Quito, una que se encuentra en Cumbayá y la otra en el barrio de Monteserrín. Ambas reciben niños y niñas desde los 12 meses de edad hasta los 5 años. El Preescolar IMAGINE forma parte de la Academia Cotopaxi y cuenta con 12 años de historia. Cada campus tiene 9 clases y en cada una trabajan 2 profesoras. Hay 2 clases de Infantes (1 a 2 años), 3 clases de Maternal (2 a 3 años), 2 clases Intermedias (3 años a 3 años 6 meses) y 2 clases Multiedad (3 a 5 años). Se ubica a los niños y niñas en cada grupo según su edad cronológica y etapa de desarrollo.

En el Preescolar IMAGINE se utilizan algunas metodologías de aprendizaje, todas en su mayoría constructivistas. Se utiliza la concepción de Reggio Emilia como una base para el aprendizaje por proyectos que busca que los niños y las niñas aprendan en base a sus propios intereses y no con un currículo impuesto. Entre las dos sedes hay 150 niños y niñas aproximadamente distribuidos en clases de 12 a 18 personas máximo. El espacio físico cuenta con aulas, salas comunales y patios. Uno de los pilares fundamentales es la participación de la comunidad educativa así como de la participación de las familias dentro del aprendizaje.

Capítulo segundo

Los afectos desde la filosofía de Baruch de Spinoza

1. La vida del filósofo

Baruch de Spinoza nace en 1632 en el barrio judío de Ámsterdam. Proviene de una familia comerciante acomodada sefardí de origen español y portugués. A sus trece años de edad, inicia el trabajo en la casa comercial de la familia a la par de sus estudios teológicos y comerciales. En 1654 tras el fallecimiento de su padre, un hombre que desempeñó un papel importante en la sinagoga y en la comunidad judía, asume las riendas del negocio en compañía de su hermano. Es entonces en 1656 cuando se da su rompimiento con la comunidad judía y con los negocios de la familia.

Spinoza es acusado de haber sostenido que las almas mueren con los cuerpos, que Dios sólo existe en sentido filosófico y que la fe es inútil (Deleuze 2004, 13). Fue condenado con severidad y excomulgado porque cuestionó el papel de los rabinos, las tradiciones y el sentido de las Escrituras. Rechazó la penitencia impuesta por la comunidad y buscó por sí mismo la ruptura. Ya excomulgado, en lugar de su penitencia, Spinoza escribió *Apología para justificar su salida de la sinagoga*, bosquejo de lo que un futuro sería el *Tratado teológico-político* (Deleuze 2004, 14).

La vida de Baruch de Spinoza en Ámsterdam se volvió difícil. Tras un intento de asesinato por parte de un fanático, decide mudarse al suburbio de Rijnsburg en Leyde y continuar con sus estudios de filosofía. Es aquí donde se reencuentra con Jarig Jelles, Pieter Balling, Simon de Vries y Jan Rieuwartz, todos miembros de la escuela de Francis Van den Ende (escuela de Ámsterdam que frecuentaban jóvenes judíos para aprender latín, filosofía, matemática, física y ciencias cartesianas). Van den Ende se ganó la reputación de ateo y librepensador y sería ejecutado en Francia en 1674 (Deleuze 2004, 15).

En la excomulgación de Spinoza, la política y las revoluciones de la época también juegan un papel importante. Holanda atravesaba la independencia y como tal, estaba dividida en dos partidos políticos, calvinistas y republicanos, ambos con ideales y estrategias distintas para conseguir la emancipación de los españoles. Los vínculos de Spinoza con los liberales y la simpatía por los hermanos Johan y Cornelio de Witt, hacen

de él un rebelde a la vista de toda la comunidad religiosa (Deleuze 2004, 18). La excomunión no significaba una mera expulsión de la entidad religiosa, sino una sentencia a la pobreza, a ser un paria, a quedar desprotegido económica y socialmente (Sicerone 2018, 285). Es entonces que se dedica al trabajo de artesano donde aprende a tallar cristales, a dibujar y continúa a la par con sus estudios en filosofía.

Existían dos grandes partidos políticos en Holanda: calvinista y republicano. El primero asociado a una política de guerra en la lucha por la independencia; el segundo, identificado con una política de paz y con el desarrollo de una economía liberal (Deleuze 2004, 19). En 1665, inspirado en una política impregnada de teología, emprende la redacción del *Tratado teológico-político* irrumpiendo provisionalmente la redacción de *La Ética* que había iniciado en 1661. La cuestión principal del *Tratado teológico-político* es ¿por qué el pueblo es tan irracional?, ¿por qué se enorgullece de su propia esclavitud? ¿por qué los hombres luchan por su esclavitud como si se tratase de su libertad? ¿por qué una religión que invoca el amor y la alegría inspira la guerra, la intolerancia, la malevolencia, el odio, la tristeza y el remordimiento? (Deleuze 2004, 21).

Spinoza no concebía la idea de que el pueblo siga siendo fiel al calvinismo, a la guerra, a la intolerancia y a la formación de un Estado centralizado. No confiaba en la casa de Orange ni en el daño que ocasionaban sus revoluciones. Finalmente, en 1670 se publica el *Tratado teológico-político* bajo un autor anónimo presuntamente alemán (Deleuze 2004, 21). El autor fue identificado y denunciado por todos los grupos religiosos, judíos, calvinistas, católicos, luteranos y es entonces cuando términos como spinozista, o spinozismo se vuelven insultos.

Nuevamente la vida se torna difícil para Spinoza. El asesinato de los hermanos De Witt y el ascenso del partido orangista al poder, obligan a Spinoza a alejarse del suburbio y mudarse a la Haya bajo una penalidad de silencio. Ante este castigo, *La Ética* no sería publicada y en febrero de 1677, preso de la soledad y de una enfermedad pulmonar, Baruch de Spinoza muere junto a su amigo Meyer. A finales de ese año, las *Opera posthuma* empiezan a aparecer anónimamente (Deleuze 2004, 23).

Spinoza es considerado uno de los pensadores más importantes e influyentes de occidente. Su vida estuvo atravesada por la búsqueda incesante de Dios desde una mirada racionalista, mística, metafísica. Para él existe una sola sustancia que es infinita, Dios o naturaleza, y todo lo que se ve o se expresa son atributos de esta sustancia. Más allá del dualismo que domina a la filosofía desde Platón, la filosofía de Spinoza se propone ser racionalista y emotiva al mismo tiempo y entender la personalidad humana como un

continuo en el que los afectos y la razón se complementan (Camps 2011, 66). En palabras de Deleuze (2004, 24), en un mundo que se fija en lo negativo, Spinoza tiene suficiente confianza en la potencia de la vida, como para controvertir la muerte, las reglas del bien y del mal, de lo justo y de lo injusto.

2. Diferencia entre la Ética y la Moral

Toda filosofía tiene un cuerpo que habla, un cuerpo que escribe, un cuerpo que se mueve, que se constituye ética y estéticamente (Sicerone 2018, 284) que lucha por su libertad desde la variedad de los tiempos, de las religiones y los devenires históricos. Esto representa Spinoza, un filósofo despojado, fiel a sus ideales y sentires de vida. Fue el filósofo más digno y a la vez más injuriado gracias a su gran tesis teórica: existe una sola sustancia que consta de infinitud de atributos (Dios) (Deleuze 2004, 27). Además, niega la creencia de este Dios como moral, creador y trascendente, e introduce el término de immanencia. La immanencia de la sustancia como afirmación del amor de Dios al hombre y del amor del hombre a Dios (Ezcurdia 2016, 71). La sustancia es inmanente porque, como la define Di Giorgi (2013, 15), no precisa de una causa exterior para dar cuenta de su existencia.

Es entonces que Spinoza introduce la categoría de cuerpo como objeto de reflexión filosófica. Estar en el mundo significa afectar y estar afectados (Sicerone 2018, 294). Para ingresar al cuerpo, existen dos vías. La primera es la vía metafísica donde se plantea a Dios como única sustancia y la segunda, es la vía de la filosofía práctica propuesta por Gilles Deleuze (2004, 27) que nace de la pregunta: ¿qué puede un cuerpo? A diferencia de la moral que se centra en la pregunta ¿Qué debo hacer? A partir de esto, surge la triple denuncia: a la conciencia, a los valores y a las afecciones tristes, y estos postulados son los que clarifican las diferencia entre Ética y Moral. Son estas las razones por las que se le acusa a Spinoza de materialista, inmoral y ateo.

Spinoza el materialista

Baruch de Spinoza rompe con la metafísica de la trascendencia que niega al cuerpo y propone a los filósofos establecer el cuerpo como modelo a través de preguntarse de qué es este capaz. Instauro al cuerpo como el camino hacia el tercer género de conocimiento, el conocimiento intuitivo e intelectual de Dios. Existe una desvalorización

a la conciencia, puesto que conciencia y pensamiento no son lo mismo (Sicerone 2018, 297). Plantea entonces, una formación no dualista entre alma y cuerpo ya que los dos son elementos que se manifiestan en un mismo individuo y en todos los individuos, sin que ninguno ejerza dominio sobre otro. Dicho en otras palabras, alma y cuerpo no entran en oposición, sino que se complementan (Di Giorgi 2013, 11). Esto es lo que Spinoza reconoce como paralelismo, la desjerarquización de un atributo sobre otro. Reconoce que ambos son lo mismo, no están superpuestos, ya que los dos son atributos de Dios.

Es importante recalcar que, para Spinoza, Dios es infinito y nada puede pensarse más allá de él. Es causa de todas las cosas y causa de sí mismo, no necesita de causa exterior para existir (inmanencia) (Sicerone 2018, 291). La sustancia se ama a sí misma, pues es su propia causa (Ezcurdia 2016, 73). Esa es la diferencia con los seres humanos y otros modos de existencia, que son causa de otro. Para Spinoza, Dios, Naturaleza y Universo son sinónimos, es por esto considerado un panteísta. La sustancia tiene infinitud de atributos o características, pero los seres humanos solo podemos reconocer dos: pensamiento y extensión. El alma y el cuerpo son dos expresiones de estos dos atributos (Di Giorgi 2013, 11). Las ideas son las modificaciones o modos del atributo pensamiento y los cuerpos o hechos físicos son las modificaciones del atributo extensión.

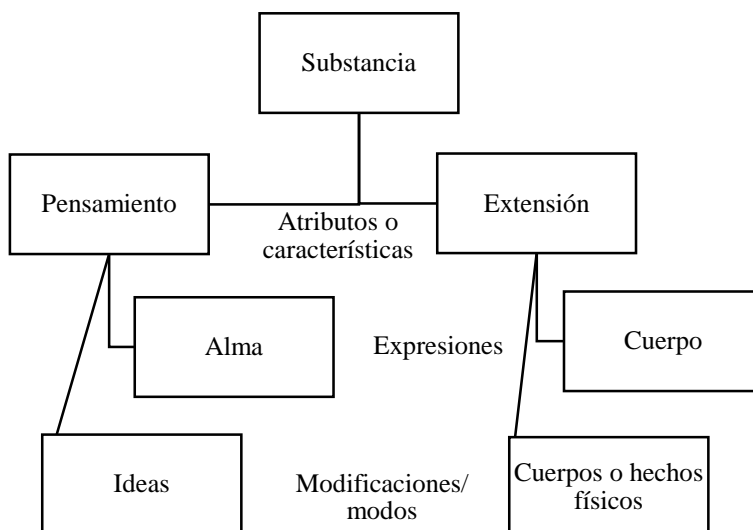


Figura 1. Atributos de la sustancia
Fuente y elaboración propia

Spinoza explica que la naturaleza se vincula de modo inmanente a través de dos órdenes, la naturaleza naturante y la naturaleza naturada. La primera se refiere a la

sustancia y sus atributos, es decir, lo que es en sí y se concibe por sí mismo, y la segunda a las afecciones y modos, lo que se sigue de la naturaleza de Dios (Di Giorgi 2013, 14). Volviendo a una de las tesis principales de Spinoza, la del paralelismo, es importante recalcar que no solamente niega relaciones de causalidad entre alma y cuerpo, sino que, además, impide hablar de superioridad de una expresión sobre otra. Hace esta aclaración como una crítica a la visión tradicional que funda, a propósito de la moral, una idea de dominio de las pasiones sobre la conciencia; cuando el cuerpo actúa, el alma padece y viceversa (Deleuze 2004, 29). Para Spinoza, por el contrario, lo que es acción en el alma es también acción en el cuerpo y lo que es acción en el cuerpo es también acción en el alma. Anuncia que el modelo corporal no implica una desvalorización del pensamiento en relación a la extensión sino el descubrimiento de un inconsciente del pensamiento igual de profundo que lo desconocido del cuerpo (Deleuze 2004, 30).

Conciencia y pensamiento no son lo mismo, el pensamiento es superador de la conciencia, de la misma forma la extensión (Sicerone 2018, 297). Cada cuerpo en su extensión y cada idea en el pensamiento se constituyen por relaciones. Cuando los cuerpos se encuentran, unos con otros o las ideas se encuentran con otras ideas, pueden suceder dos cosas; o bien la relación se compone y forman un cuerpo o idea más perfecta o bien, una de ellas descompone a la otra y destruye la cohesión entre sus partes (Deleuze 2004, 31).

La composición relacional del cuerpo (con otros cuerpos), está dada a partir de los afectos que se someten como condición para permanecer en el mundo. Los afectos entendidos de dos maneras, por la manera de afectar y ser afectados a través de otros cuerpos, y a través de las pasiones y emociones del alma (López 2015, 4). El cuerpo se constituye por dos tipos de relaciones, internas y externas. La primera dirigida a las relaciones entre órganos, aparatos, sistemas, composiciones químicas y más, la segunda referida a las afecciones y otros cuerpos externos. Para Spinoza, el cuerpo es la unión de cuerpos y alcanza su libertad cuando expresa su potencia hasta el máximo de lo posible.

Los seres humanos recogen los efectos de un cuerpo sobre el propio o los efectos de una idea sobre las propias, asimilan las composiciones o descomposiciones de las relaciones y a partir de eso experimentan alegría o tristeza. Alegría cuando un cuerpo potencia al propio y tristeza cuando otro cuerpo disminuye la capacidad de obrar del propio cuerpo. Los cuerpos a través de las relaciones se hacen más o menos perfectos, potenciándose o despotenciándose (Sicerone 2018, 299). Spinoza considera al deseo como el impulso de vida, la esencia del hombre y como el apetito por el que cada uno se

esfuerzo por perseverar en el ser, cada cuerpo en la extensión y cada idea en el pensamiento. Introduce el concepto de conatus como la fuerza para perseverar en la vida, la lucha por la autoconservación que amplía la vitalidad de la existencia (Reyes 2014, 23). El conatus es lo que permite salir del dualismo.

Spinoza el inmoral

Spinoza escribe la *Ética* en contraposición a la *Moral* criticando la existencia de valores trascendentes que se constituyen como un sistema de juicio: bien y mal. En su lugar, los reemplaza por dos modos de existencia, lo bueno y lo malo (Sicerones 2018, 298). Lo bueno ocurre cuando un cuerpo se relaciona con otro cuerpo, se compone y aumenta la potencia; lo malo sucede, al contrario, cuando un cuerpo descompone la relación del otro cuerpo. Gilles Deleuze (2004, 33) usa el ejemplo del alimento para explicar la relación con el cuerpo propio. Existen tipos de alimentos buenos para ciertas personas porque nutren, fortalecen y potencian el cuerpo. El mismo alimento, para otro ser humano puede ser malo porque le causa indigestión o envenenamiento y descompone internamente al cuerpo. Así con todas las relaciones que se ejercen con los cuerpos.

Lo bueno y lo malo puede verse de dos maneras, dentro de un primer sentido objetivo como aquello que conviene a la naturaleza de un cuerpo y lo que no le conviene. En un segundo sentido subjetivo se los puede calificar como dos tipos o modos de existencia. Lo bueno entendido como libre, razonable y fuerte, aquel que busca organizar encuentros acordes a su naturaleza y establecer relaciones combinables para aumentar su potencia. Lo malo entendido como el esclavo, débil e insensato, aquel que sufre los efectos de los encuentros y a través de ellos disminuye su potencia. Este segundo modo de existencia hará que llegue a no poder encontrarse consigo mismo (Deleuze 2004, 33).

En este punto es importante recalcar la visión de inmanencia que propone Spinoza en oposición a la visión *Moral* de los valores Bien y Mal a través de una visión metafísica de la trascendencia que niega al cuerpo. Es por medio del cuerpo y sus relaciones que llega al tercer tipo de conocimiento, el intuitivo (Ezcurdia 2016, 72). La filosofía de Spinoza encuentra la libertad en la inmanencia, se lo denomina el príncipe de los filósofos ya que purifica el pensamiento de la idea de trascendencia que se había constituido como fuente de ideas y pasiones tristes.

Para esclarecer la idea de inmanencia, el filósofo José Ezcurdia (2016, 36) introduce la figura de Cristo. Es a través de él que se logra un entendimiento infinito de

Dios en tanto que se conoce como causa de sí y se ama a sí mismo. La figura de Cristo, para Spinoza, permite no pensar el plano de inmanencia sino demostrar que está ahí, como aquel que encarnó para mostrar la posibilidad de lo imposible.

Spinoza el ateo

A Spinoza se le acusa de ateo por su denuncia a las pasiones tristes en beneficio de la alegría. Plantea la existencia de una trinidad moralista integrada por las siguientes figuras: la primera es la del esclavo, concebido como un hombre de pasiones tristes. La segunda figura se refiere al tirano o aquel hombre que se sirve de las pasiones tristes para inscribir su poder. La tercera y última figura es la del sacerdote, entendida como la persona a quien entristece la condición humana y sus pasiones (Deleuze 2004, 36). Para Spinoza, el esclavo y el tirano forman una relación donde se necesitan el uno al otro. El tirano busca la tristeza de espíritu para triunfar y el esclavo, para satisfacerse y propagarse, debe encontrar a un tirano.

La crítica a las pasiones tristes surge de una filosofía que profesa vida, denuncia todo aquello que separa de la vida y cuestiona los valores trascendentes vueltos contra la vida: el bien y el mal (Deleuze 2004, 37). La idea del Mal que genera odio y culpabilidad. Este análisis de las pasiones tristes tiene su base en la teoría de las afecciones. Según Gilles Deleuze (2004, 38), existen dos tipos de afecciones: las acciones, que se explican por la naturaleza de la persona afectada y derivan de su esencia, y las pasiones, que se explican por otra cosa y derivan del exterior. La alegría y la tristeza son pasiones, la alegría es la pasión por la que el alma pasa a una mayor perfección y la tristeza, es la pasión por la que el alma pasa a una menor perfección (Hoyos 2012, 2).

Para Spinoza, la potencia es la esencia singular de los diferentes modos de existencia. Así:

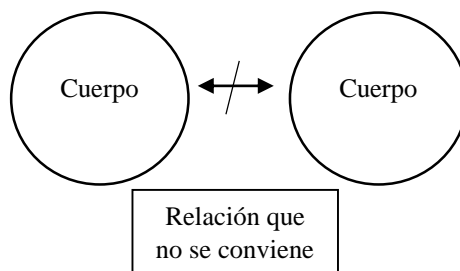


Figura 2. Relación de potencia que no se conviene
Fuente y elaboración propia

En una relación, cuando un cuerpo no se compone con otro cuerpo, la potencia de ese cuerpo opera una substracción. Como consecuencia, la potencia de acción queda disminuida, empobrece el ser y las pasiones que se expresan son de tristeza. La tristeza es pasiva y se expresa en impotencia. Coarta la virtud, no tiene causa adecuada, niega la existencia; es muerte.

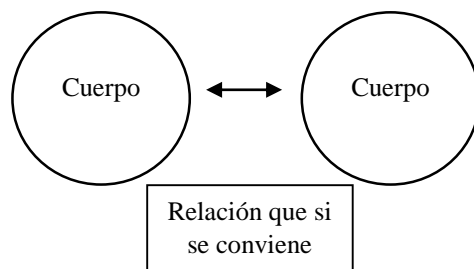


Figura 3. Relación de potencia que se conviene
Fuente y elaboración propia

Si en una relación, un cuerpo si se compone con otro cuerpo, la potencia de ese cuerpo suma. Afectan las pasiones de alegría, es decir, la potencia de acción aumenta, esto favorece y despliega al ser. La alegría conduce a la virtud, es racional, afirma la existencia y posee una causa adecuada; es vida.

Como se dijo anteriormente, el conatus es la fuerza para perseverar en la vida, es una ley general para toda la naturaleza que establece que ninguna cosa puede ser destruida sino por una causa exterior (Hoyos 2012, 3). El conatus es la esencia de la potencia de los modos de ser humanos. Cuando algo o alguien deja de ser (muerte) es porque ha sido vencido por acontecimientos externos, pues por naturaleza, todos tienden a vivir. La Naturaleza o Dios poseen una potencia absoluta que es su esencia en sí, el modo de existencia humano posee una potencia limitada.

Spinoza es entonces acusado de ateo por trascender a las pasiones tristes, propone a los modos de existir humanos el amor a la libertad más que a la esperanza de recompensa o seguridad en los bienes (Deleuze 2004, 40). Según Hoyos (2012, 4), Spinoza cree en la alegría porque aumenta la potencia, es decir aumenta el conatus y la realidad, ya que la potencia es el verdadero constitutivo del ser. Incrementa la fuerza, el vigor y la posibilidad para existir y obrar. Es importante aclarar que las pasiones no están para ser dominadas sino comprendidas, existiendo niveles de potencia: mínima (muerte) y máxima (vida).

3. La Ética

La Ética es una de las obras principales de Spinoza escrita en latín y publicada después de su muerte en 1677. Su objetivo es orientar al hombre en la comprensión de sí mismo a través de la comprensión de los afectos, sin eliminarlos o reprimirlos, sino de conducirlos por el buen camino (Agudelo 2011, 351). Esta obra no se ocupa de la prescripción de normas ni lineamientos, o de lo que se debe hacer; al contrario, se centra en aquello que se quiere hacer. La Ética como modo de saber y reflexión fundamental que se encomienda a la toma de decisiones, las cuales hacen posible el accionar humano.

Es vital explicar la importancia de la ética en los escritos de Spinoza porque, además de aclarar su pensamiento político y social, la ética es un tema del que se habla en el presente. Como modo de saber, la ética habla de los individuos como protagonistas de la acción. Es la investigación del significado de la vida, de aquello que hace que la vida valga la pena y de la manera correcta de vivir (Agudelo 2011, 354). Como explica Jorge Polo (2008), la Ética de Spinoza alberga dentro de sí dos líneas de fuerza. Una de ellas se desarrolla a través del método geométrico y la otra se entiende desde un camino poético e hiperbólico. Por un lado, es un libro escrito a través de definiciones, proposiciones, demostraciones y corolarios, y, por otro lado, a través de una cadena de escolios donde propone las tesis prácticas de denuncia y liberación.

Spinoza escribe la Ética basado en el modelo geométrico de Euclides, quien fue un matemático griego que vivió en el siglo 300 A.C., y que es conocido como el padre de la geometría. Escoge dicha representación de escritura porque se trata de un prototipo de forma racional: la construcción de conceptos según un orden rigurosamente demostrativo (Peña 1980, 15). Inicia con las definiciones de los principales conceptos y continúa con los axiomas que son proposiciones evidentes en sí mismas que no necesitan demostración. Posterior a esto siguen las proposiciones que son enunciados que deben ser demostrados. Cada proposición cuenta con su respectiva demostración y algunas tienen, además, corolarios y escolios. Los corolarios son teoremas que se deducen de otro ya demostrado y los escolios son notas que se hacen para aclarar, ampliar o restringir proposiciones anteriores.²

La Ética está compuesta de cinco partes:

² Todas estas definiciones fueron tomadas de la página web: www.euclides.org

1. Primera Parte: De Dios
2. Segunda Parte: De la naturaleza y origen del alma
3. Tercera Parte: Del origen y naturaleza de los afectos
4. Cuarta Parte: De la servidumbre humana, o de la fuerza de los afectos
5. Quinta Parte: Del poder del entendimiento o de la libertad humana

Luis Agudelo (2011), explica las ideas centrales de cada parte de *La Ética*. La primera parte muestra que el hombre no es libre sino Dios, ya que éste es causa de sí mismo y no está determinado por nadie a obrar. No obstante, el modo de ser humano, al ser expresión de la substancia, ejerce la libertad, en tanto que capacidad. Actúa de acuerdo a su propia naturaleza. El segundo capítulo, *De la naturaleza y origen del alma*, pretende explicar las cosas que se siguen de la esencia de Dios, de la felicidad y el conocimiento del atributo del pensamiento y de su correspondiente expresión: el alma. La tercera parte, que es la más importante dentro de esta investigación y que sirve de base, describe la naturaleza de los afectos y cómo estos se expresan en las relaciones entre diferentes cuerpos. El cuarto capítulo hace referencia a cómo los modos de existencia humanos luchan por moderar y reprimir los afectos ya que estos ejercen fuerza en tanto sujetos pasivos. La quinta y última parte trata sobre el camino para llegar a la libertad a través de la razón y de su resultado final: la felicidad.

Según Deleuze (1994, 96) la *Ética* presenta tres elementos que son contenidos y a la vez formas de expresión: los signos o afectos, las nociones o conceptos y las esencias o perceptos; y estos a su vez, corresponden a los tres géneros de conocimiento. El primero ligado a lo inmediato donde no hay nexos o relaciones, es el género de lo imaginario, de la percepción y representación inmediata. El segundo género de conocimiento es el que presenta elementos de nexos, es decir, ya parte de la elaboración de conocimientos, conceptos, niveles teóricos y de reflexión. El tercero da cuenta de las esencias, es el género intuitivo y del amor intelectual a Dios (Ezcurdia 2016, 71).

El primer elemento es el signo que puede tener varios sentidos, pero es siempre un efecto. Un efecto es la huella de un cuerpo sobre otro, es decir, el resultado en cuanto un cuerpo sufre la acción de otro cuerpo (*affectio*). Por poner un ejemplo, sentir el calor del sol en el cuerpo indica la naturaleza del cuerpo afectado y envuelve la naturaleza del cuerpo afectante (Deleuze 1994, 96). Es posible conocer a través de dos tipos de signos, los escalares y los vectoriales. Dentro de los signos escalares se encuentran las afecciones, sensaciones y percepciones; son aquellos que expresan un estado en un tiempo. Los

signos vectoriales a su vez, expresan crecimiento y decrecimiento, y reflejan variaciones que van de un estado a otro. Siguiendo con el ejemplo, el calor del sol satura y la afección que se produce va más allá de ser solamente un efecto en el cuerpo, sino que marca un resultado en tanto a la duración, alegría o tristeza. Gracias a dichas variaciones es que las afecciones pasan a reconocerse como afectos, es decir, pasan de ser signos escalares a signos vectoriales.

Como explica Gilles Deleuze (1994, 96), dentro de los signos escalares existen cuatro tipos principales:

1. Indicativos: son físicos, sensoriales y demuestran la propia naturaleza.
2. Abstractivos: retención de lo que afecta en tanto naturaleza finita.
3. Imperativos: expresan efectos morales.
4. Interpretativos: expresan efectos imaginarios (Dios como causa última).

A estos cuatro signos escalares también se les conoce como indicios sensibles, íconos lógicos, símbolos morales e ídolos metafísicos.

Existen tres clases de signos vectoriales:

1. Potencias aumentativas: crecimiento y alegría.
2. Servidumbres disminutivas: decrecimiento y tristeza.
3. Ambiguos o fluctuantes: cuando una afección aumenta y disminuye a la vez la potencia.

Los signos escalares se unen con los vectoriales, por tanto, los afectos derivan siempre de afecciones en primera instancia. Los signos no tienen objetos por referentes directos, son estados del cuerpo (afecciones) y variaciones de potencia (afectos) (Deleuze 1994, 98). Los signos vectoriales son efectos de un cuerpo sobre otro en el espacio, son sombras entre dos cuerpos. Según Spinoza (1980), todo es luz y lo sombrío es solo sombra, es decir, un efecto de la luz, un efecto del cuerpo. Los signos son sombras y sombras son efectos de luz. Así se reflejan los afectos en las relaciones entre cuerpos:

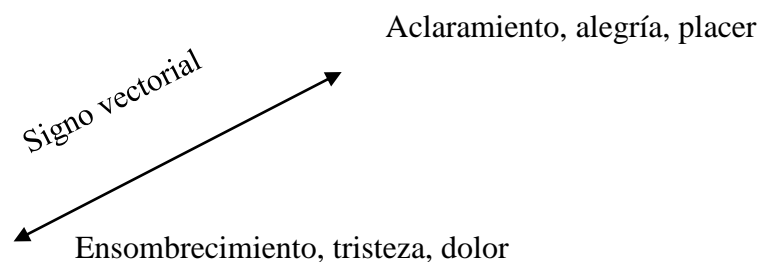


Figura 4. Efectos de la luz en los cuerpos
Fuente y elaboración propia

Los signos vectoriales o afectos se expresan en relaciones variables, lo que es crecimiento para un cuerpo, para otro puede representar disminución. Como parte del segundo contenido y elemento de expresión de la Ética, se encuentran las nociones o conceptos que pertenecen al segundo género de conocimiento. Como se dijo anteriormente, es el género donde interviene un proceso de reflexión y de niveles teóricos. Para Spinoza (1980, 123) el conocimiento se genera a partir de las relaciones entre cuerpos, relaciones internas (dentro del cuerpo) y relaciones externas (fuera del cuerpo). Los conceptos no son causa de sí, sino que se crean en un continuo encadenamiento de relaciones que se componen y descomponen. En palabras de Deleuze (1994, 99), es la causa de disconveniencias entre cuerpos cuando las relaciones se descomponen, y de conveniencias, cuando las relaciones entre ellos componen una totalidad mayor.

Spinoza distingue entre dos tipos de ideas, las adecuadas e inadecuadas. Las ideas inadecuadas son las que se forman a partir de los signos o afectos, puesto que constituyen una primera experiencia. Las ideas adecuadas son aquellas que representan un proceso mayor de abstracción. Los signos o afectos exponen las nociones más universales, son primeras impresiones que llevan a la formación de conceptos. Como explica Deleuze (1994, 101), ciertos signos sirven de trampolín y los afectos proporcionan el impulso necesario para acceder al siguiente nivel de conocimiento. En los encuentros los cuerpos se convienen entre sí y proporcionan alegría aumentando la potencia. Cuando esta ha sido aumentada lo suficiente, los modos de existencia humanos son capaces de formar un concepto.

La selección de signos o afectos como primer paso en la formación de conceptos, no implica solamente un esfuerzo personal que se debe hacer sobre la razón, sino que además significa un encuentro de signos contra signos y afectos contra afectos para que, una vez alcanzada la alegría, se salga de la sombra y se pueda alcanzar un estado de luminosidad. Esta selección de afectos es la condición misma para dar el salto del primer género al segundo género de conocimiento. Los valores del claro-oscuro se introducen en Spinoza, puesto que la alegría en cuanto pasión, es un signo de aclaramiento que conduce a la luz de las nociones. Esto significa, como diría Deleuze (1994, 101), que los signos preparan y acompañan a los conceptos.

Esta selección de los afectos que habla Spinoza (1980), puede ser difícil para ciertas personas, ya que las alegrías y tristezas, aumentos y disminuciones, aclaramientos y ensombrecimientos, en ciertos momentos de la vida, pueden ser ambiguos, cambiantes, y mezclarse entre ellos. Es aquí cuando hace la crítica a las figuras del Déspota y del

Sacerdote que instauran a la tristeza como una promesa de la alegría, como un estilo de vida. Para Spinoza (1980), asientan su poder en la aflicción y en la disminución de la potencia de los otros; lo hacen a través de un ensombrecimiento del mundo. Los signos son efectos de un cuerpo sobre otro, por tanto, son sombras que se expresan en la superficie de los cuerpos. Las nociones o conceptos son causas y representan luz.

El tercer elemento de la lógica de Spinoza lo componen las esencias o perceptos, también denominados singularidades en algunos textos, y estos se corresponden con el tercer estado de la luz. La luz en sí misma y por sí misma. Las esencias son contemplaciones, es decir contemplan tanto como son contempladas, en una unidad de Dios, del sujeto o del objeto (Deleuze 1994, 104). Las esencias son figuras de luz que poseen velocidad absoluta (manera según la cual una esencia sobrevuela en la eternidad). Una vez que se adquiere conciencia de las relaciones (segundo género), se pasa a una conciencia del mundo, de la realidad, del todo. Las esencias están ligadas a la potencia, a una idea de las autoafecciones (acciones que dependen de uno). Son intuiciones con acciones que nacen del interior.

Para Spinoza, los tres géneros de conocimiento son necesarios y pasar del primero al segundo no implica que se deje de lado lo imaginativo, sino propone entender el primer género de conocimiento que no permite conocer verdaderamente e integrarlo como parte de la propia naturaleza. Alcanzar el segundo género de conocimiento implica estar más cerca de la libertad.

4. Los afectos según Baruch de Spinoza

Antes de abordar el tema de los afectos que corresponde a la tercera parte de la *Ética: Del Origen y Naturaleza de los Afectos*, se empezará por hablar sobre la importancia del conatus en la teoría spinozista. Spinoza marca una distinción desde el punto de vista ontológico entre la *Natura naturans* y la *Natura naturata* o *naturante*. La primera se refiere a Dios como causa libre, le pertenece lo que es en sí y sí se concibe, mientras que la segunda se refiere a los diversos modos de existencia, aquellos que se conciben por otro (Fallas 2004, 27). Esta distinción mantiene la idea de conexión y expresión, lo que da como resultado el hablar de Dios en dos planos que son uno. La *Natura naturata* es entonces, expresión de la potencia de la sustancia absoluta (*Natura naturans*).

En la tercera parte de la *Ética*, de acuerdo a la Proposición 6, Spinoza habla del conatus como la característica por la que cada cosa se esfuerza, cuanto está a su alcance, por perseverar en su ser. El conatus es el principio universal que rige a la naturaleza, es autoafirmación en el obrar que se manifiesta en los individuos como unidad en la dinámica de sus componentes y la dialéctica de potencias que prevalece (Fallas 2004, 28). Dentro de la relación alma-cuerpo, el conatus es lo que permite salir del dualismo y considerar a ambos como elementos que se manifiestan en el mismo individuo sin que ninguno de ellos ejerza dominio sobre el otro. El conatus es la cualidad de todos los modos por la que se esfuerzan por perseverar en la existencia, en su propio ser. Ya en la proposición 9 se aclara que el alma tiene ideas adecuadas y confusas y se esfuerza por perseverar con una duración indefinida.

Es ahora importante hablar de los afectos, tomando como base el tercer capítulo de la *Ética*. Spinoza empieza este apartado definiendo temas que son de vital importancia aclararlos. En primer lugar, explica la diferencia entre causa adecuada y causa inadecuada. Los individuos son causa adecuada de una idea o de un afecto en tanto que el efecto se percibe en virtud de sí mismo, es decir que se corresponde con su naturaleza. Son causa inadecuada del afecto o idea cuando el efecto no puede entenderse por sí mismo, cuando no se corresponde con su propia naturaleza. En la segunda definición, Spinoza diferencia términos como obrar y padecer, usando el término obrar para referirse a los afectos en tanto que son acción en el cuerpo (causa adecuada) y padecer para representar los afectos como pasiones (causa inadecuada).

La tercera definición es ya sobre los afectos. Spinoza (1980, 123), expone a los afectos como afecciones del cuerpo por las que aumenta o disminuye la capacidad de obrar del cuerpo, es decir, la potencia. Agrega que, al ser causa adecuada de dichas afecciones se entiende por afecto una acción y en los otros casos una pasión. Los siguientes dos postulados extienden el concepto de afecto y agregan que el cuerpo humano puede ser afectado de diferentes maneras por la que su potencia aumenta o disminuye, y otras maneras, por las que la potencia no aumenta ni disminuye. También el cuerpo puede sufrir mutaciones sin dejar de retener las huellas de los objetos.

Parte de las 58 proposiciones de la tercera parte de la *Ética* invitan a los lectores a pensar sobre los efectos que tienen las ideas y las relaciones. Spinoza asegura que el alma obra en cuanto tiene ideas adecuadas y padece en cuanto tiene ideas inadecuadas ya que, a partir de una idea debe seguir siempre un efecto. El alma está sujeta a pasiones en tanto tenga más ideas inadecuadas y obra más en cuanto más ideas adecuadas tiene.

Spinoza (1980, 136) en la proposición 15 expone que cualquier cosa puede ser, por accidente, causa de alegría, tristeza o deseo y, partiendo de este enunciado asegura que el hombre puede ser afectado por la imagen de un hecho pasado o futuro, con el mismo afecto de alegría o tristeza que por la imagen del hecho presente (proposición 18). Esto demuestra el papel de la imaginación en tanto pensamiento.

Alma y cuerpo son la misma cosa bajo los atributos de pensamiento y extensión, por tanto, el cuerpo no determina al alma a pensar, ni el alma determina al cuerpo al movimiento (proposición 2). Las acciones y pasiones del cuerpo se corresponden por naturaleza con las acciones y pasiones del alma. A partir de esto, Spinoza emplea el término decisión para nombrar las acciones que están bajo el atributo del pensamiento y determinación para las que están bajo el atributo de la extensión.

El deseo, la alegría y la tristeza son los tres afectos primarios y a partir de estos se derivan otros afectos que se explican en líneas posteriores. El deseo es el afecto más básico ya que toda alegría y toda tristeza implican una forma de deseo (Di Giorgi 2013, 9). Spinoza considera que el deseo es la fuerza, el impulso de vida, la esencia de los seres humanos que determina qué hacer según un afecto dado. La alegría y la tristeza como afectos primarios, son los puentes que favorecen o perjudican la capacidad de obrar del cuerpo. Según Spinoza, estos afectos se clasifican en pasivos (pasiones) y activos (acciones). Es pasivo cuando el afecto proviene de una cosa exterior (causa inadecuada) y es activo cuando proviene de una determinación interna (causa adecuada). En este sentido, los primeros no explican la potencia propia, sino la esencia del cuerpo exterior; mientras que los segundos sí (Di Giorgi 2013, 2).

Las proposiciones del capítulo 3 se relacionan a las afecciones que en la parte final Spinoza les da un nombre. Usando la clasificación de Spinoza en la *Ética*, a continuación, se explican los afectos que se corresponden a los tres básicos: alegría, tristeza y deseo.

Afectos de la alegría

Según Spinoza (1980, 171), la alegría es el paso del modo de ser humano de una menor a una mayor perfección. Se toman en cuenta las definiciones de la *Ética* para explicar los afectos positivos. Se incluyen los siguientes:

- Amor: es la idea de una causa exterior acompañada de alegría.
- Inclinación: es una alegría que se acompaña de una idea que es por accidente causa de alegría.

- Devoción: es el amor a quien genera asombro. Si se imagina a menudo lo que asombra, pronto dejará de asombrar y como resultado el afecto de la devoción se transforma en amor.
- Irrisión: alegría que surge de imaginar que hay algo despreciable en el objeto que se odia. Se desprecia lo que se odia y al hacerlo, se niega su existencia.
- Esperanza: es una alegría inconstante que surge de la idea de un futuro.
- Seguridad: alegría que surge de la idea de un futuro del que ya no hay duda.
- Satisfacción: alegría que acompaña una idea de algo sucedido en el pasado que no se esperaba.
- Aprobación: amor a quien hace el bien a otro.
- Sobreestimación: estimar a alguien más de lo justo.
- Misericordia: amor que expresa el modo de ser humano en el que le alegra la felicidad de otro y disfruta de su bien.
- Autosatisfacción: alegría que nace de la consideración propia y de la propia potencia de obrar.
- Soberbia: estimarse por amor a sí mismo más de lo justo.
- Gloria: alegría que nace de la idea de que los demás alaben una acción personal.

Afectos de la tristeza

Al contrario, para Spinoza (1980, 171), la tristeza es el paso del modo de ser humano de una mayor a una menor perfección. Dentro de los afectos negativos se incluyen:

- Odio: es la idea de una causa exterior acompañada de una tristeza.
- Repulsión: es una tristeza que se acompaña de una idea que es por accidente causa de tristeza.
- Miedo: es una tristeza inconstante que surge de la idea de un futuro.
- Desesperación: tristeza que nace de una idea futura de la que ya no hay duda.
- Conmiseración: tristeza que nace del mal que le ha sucedido a otro.
- Indignación: odio a quien hace el mal a otro.
- Menosprecio: estimar a alguien menos de lo justo.

- Envidia: odio que expresa el modo de ser humano en el que le entristece la felicidad de otro y disfruta de su mal.
- Humildad: tristeza que nace de la consideración de la impotencia o debilidad propia.
- Arrepentimiento: tristeza por algo que se hizo por libre decisión del alma.
- Abyección: estimarse por amor a sí mismo más de lo justo.
- Vergüenza: tristeza que nace de la idea de que los demás vituperen una acción personal.

Afectos del deseo

En la *Ética*, Spinoza (1980, 178), expone al deseo como la esencia misma del modo de ser humano que determina hacer algo en virtud de una afección cualquiera. Se toman en cuenta las definiciones de la *Ética* para explicar los afectos relacionados al deseo. Se incluyen los siguientes:

- Frustración: deseo de poseer algo gracias a un recuerdo.
- Emulación: deseo de un objeto porque se considera que los demás tienen el mismo deseo.
- Agradecimiento: esfuerzo por hacer el bien a quien ha hecho el bien con afecto de amor.
- Benevolencia: deseo de hacer el bien a quien fue conmisericordioso.
- Ira: esfuerzo por hacer el mal a quien se odia (gracias al odio).
- Venganza: deseo que provoca devolver el mal a alguien que ha hecho daño (ambos movidos por el odio)
- Crueldad: deseo que excita a hacer el mal a alguien que se ama.
- Temor: evitar mediante un mal menor a otro mal que se tiene miedo.
- Audacia: deseo por hacer algo peligroso que los demás no pueden afrontar.
- Pusilanimidad: deseo reprimido por el temor a un riesgo que los demás temen afrontar.
- Consternación: deseo de evitar un mal es reprimido por el asombro que genera el mal al que se teme.
- Humanidad: deseo de hacer lo que agrada a los demás y omitir lo que les desagrada.

- Ambición: deseo inmoderado de gloria.
- Gula: deseo inmoderado de comer.
- Embriaguez: deseo inmoderado de beber.
- Avaricia: deseo inmoderado de riquezas.
- Libídine: deseo inmoderado de la íntima unión de los cuerpos (copular).

Existen otros afectos como los celos que, para Spinoza, son variantes de los demás afectos ya descritos anteriormente. Todos los afectos en los cuerpos humanos provienen de la alegría, de la tristeza y del deseo, por tanto, no son más que la misma cosa descrita con nombres diferentes (Spinoza 1980, 182). Al final de la tercera parte de la *Ética*, tomando en cuenta las descripciones y sus correspondientes análisis, Spinoza define a los afectos como pasiones de ánimo, ideas confusas en cuya virtud el alma afirma de su cuerpo una fuerza de existir mayor o menor que antes. Una vez que se ha dado esta idea, el alma está destinada a pensar ciertas cosas más que otras.

A lo largo de este segundo capítulo se ha hecho una revisión de la vida de Baruch de Spinoza y sus principales razonamientos y aportes a la filosofía. Sus postulados trascienden los tiempos y se leen ahora con la misma importancia con la que se los lee desde 1647. Se han expuesto también los principales fundamentos de la *Ética*, principalmente de la tercera parte: *Del Origen y Naturaleza de los Afectos* y se ha descrito a los afectos que se derivan de los tres básicos: alegría, tristeza y deseo. En el siguiente capítulo se hará un análisis práctico que junta la información de la primera y segunda parte de esta investigación.

Capítulo tercero

La expresión de los afectos en el período de adaptación

1. Muestra

En este capítulo inicia la segunda parte de la investigación que tiene que ver con la aplicación práctica, se trabajó con 3 profesoras que corresponden a las 3 clases de Maternal del Preescolar. Para participar de la investigación se utilizó como criterio de inclusión, que sean profesoras del Preescolar IMAGINE del campus de Quito y que los niños y niñas de sus clases se encuentren en un período de adaptación. Como proceso de adaptación se refiere a niños y niñas que ingresaron por primera vez a la institución educativa, por eso la muestra se enfocó en las 3 clases de Maternal, es decir niños y niñas de 2 años de edad en promedio.

Se utilizó un tipo de investigación etnográfica que incluyó entrevistas a profundidad y observaciones dentro de las clases. Para las observaciones dentro de clase se utilizó un cuaderno de campo y para las entrevistas a profundidad se usó un modelo de entrevista corto semiestructurado. En ambas técnicas, entrevistas y observaciones, se utilizaron categorías de análisis que se encontraron en la literatura.

Tiempo	Período de adaptación (4 primeras semanas del año lectivo 2019-2020)
Espacio	Preescolar IMAGINE de la ciudad de Quito
Población	3 profesoras de Preescolar

En un primer momento se reunió a las maestras de Maternal del Preescolar para que conozcan sobre la investigación y den su consentimiento para participar de la misma. Una vez obtenidas las participaciones se fijó un calendario con fechas y horas de las observaciones y entrevistas a profundidad. Las observaciones se realizaron 2 veces por clase, 1 observación de 15-20 minutos por semana durante las semanas dos y tres; las entrevistas tuvieron lugar en la cuarta semana de adaptación, fuera del horario de trabajo, es decir, cuando las maestras se encontraban sin sus estudiantes, en horas de planificación.

Las observaciones se registraron en un diario de campo y las entrevistas se grabaron y transcribieron para encontrar términos en común y clasificarlos en categorías.

Para mantener el anonimato de las 3 maestras, se utilizarán como referencias los nombres de las 3 clases a las que pertenecen. La primera maestra corresponde a la clase de Pinzones, la segunda maestra a la clase de Flamencos y la tercera maestra a la clase de Gaviotas. Para futuras referencias se les denominará así:

Maestra 1 o Pinzones

Maestra 2 o Flamencos

Maestra 3 o Gaviotas

Las tres maestras decidieron participar del proceso voluntariamente y accedieron a que se ingrese a sus clases para las observaciones. La directora del Preescolar IMAGINE aprobó la investigación y autorizó el ingreso de la investigadora a las clases durante horas laborales, sugiriendo, además, que se compartan los resultados de la investigación una vez finalizada. Las observaciones y entrevistas se realizaron en el orden mencionado, durante las 4 semanas del mes de septiembre de 2019 que corresponden al período de adaptación de dicho año escolar.

2. Descripción de resultados

Para la descripción de los resultados se citará en primer lugar las entrevistas, las respuestas que se obtuvieron de las 3 maestras y posteriormente se describirán las observaciones en clase. Una vez descritas ambas técnicas de investigación, se procederá con el reconocimiento de categorías y términos afines que serán la base para las conclusiones y recomendaciones de esta investigación.

Entrevistas

Se realizaron entrevistas cortas semiestructuradas que se resumen en 6 preguntas:

1. ¿Qué son para ti los afectos?
2. ¿Cómo crees tú que se expresan estos afectos en tus relaciones con los niños y niñas en el día a día?
3. Desde tu perspectiva, ¿los afectos se dan solamente entre seres humanos o con otros seres vivos y objetos?
4. ¿Qué relación tienen los afectos con el conocimiento?

5. ¿Cuál es la diferencia entre afectos y emociones?
6. ¿Crees tú que los afectos en el Preescolar están determinados por un factor económico?

A continuación, se resumen las respuestas a las 6 preguntas por maestra:

Maestra 1- Pinzones

1. ¿Qué son para ti los afectos?

“Es cuando tienes un vínculo con otra persona, cuentas con la otra persona, le demuestras cariño, te nace ser afectivo”.

2. ¿Cómo crees tú que se expresan estos afectos en tus relaciones con los niños y niñas en el día a día?

“De ellos hacia mí en la confianza de acercarse a contarme cuando les pasa algo, los niños te abrazan y buscan el contacto físico, que les abracen. Es un contacto físico con ellos y otros, que saben que pueden contar contigo; por ejemplo, se cayeron y te buscan para sentirse mejor. De mi parte hacia ellos es respetar qué niño disfruta del contacto, quién prefiere una palabra y quién necesita más. Afecto desde mi parte es conocerles y brindarles lo que necesitan siempre buscando que lleguen a más y que en ese llegar a más yo pueda potenciar sus capacidades desde el afecto y el cariño. Que se sientan queridos por mí y confíen, el complemento de la educación”.

3. Desde tu perspectiva, ¿los afectos se dan solamente entre seres humanos o con otros seres vivos y objetos?

“Se da entre seres vivos, los animales son seres de mucho afecto y las plantas también, cuando reciben afecto tienen mejor vida. Es de seres vivos”.

4. ¿Qué relación tienen los afectos con el conocimiento?

“Está directamente relacionado, un niño que no se siente querido, una persona que no se siente valorada no aprende, es decir, en un contexto donde se enseña matemáticas a los niños y nos les gusta, resulta que el niño no tiene un vínculo con esa profesora. La base del conocimiento es la parte afectiva, un niño que emocionalmente está mal, que sus necesidades afectivas no están cubiertas, no está listo para aprender nada en su vida”.

5. ¿Cuál es la diferencia entre afectos y emociones?

“Las emociones es cómo nos sentimos y el afecto no es interno, sino de relaciones sociales, compartimos afecto en grupos. Las emociones son cómo me sentí cuando por ejemplo me jalaban el pelo o si me llamaron la atención. Están relacionada, una buena relación de afecto te lleva a emociones positivas”.

6. ¿Crees tú que los afectos en el Preescolar están determinados por un factor económico?

“Me extendería de la parte económica, más allá de la parte económica lo que influye muchas veces es la persona que está a cargo de los niños y la cantidad de trabajo que esta persona tiene. En muchos de los centros gubernamentales, la cantidad de niños por aula es muy alta a diferencia de algunos centros privados que tienen menos niños. Para mi esta situación influye directamente porque una profesora que tiene muchos niños a su cargo está por lo general cansada, quemada y tiene que aplicar sistemas educativos que contemplen a todo el grupo. Por el contrario, una profesora que tiene menos niños puede brindarles una atención más personalizada, entonces, más allá del factor económico, la situación laboral influye en este tipo de escenarios.”

Maestra 2- Flamencos

1. ¿Qué son para ti los afectos?

“Es la manera de hacerle sentir al otro que le estás prestando atención, se da a través de una mirada, del cariño físico, de una carta, un mensaje o una llamada”.

2. ¿Cómo crees tú que se expresan estos afectos en tus relaciones con los niños y niñas en el día a día?

“A los niños les escucho, les abrazo, les sonrío, les sigo en el juego. Acompaño cuando necesitan ayuda o les ayudo en sus retos, por ejemplo, a adquirir seguridad, ir al baño, los ayudo a conocerse a sí mismos con cuentos. Según sus intereses descubrir con pintura, bloques y opciones de juego sin darles haciendo.”

3. Desde tu perspectiva, ¿los afectos se dan solamente entre seres humanos o con otros seres vivos y objetos?

“Definitivamente entre cualquier ser vivo porque los perros son afectivos entre ellos, con sus amos y con los demás animales. Las personas somos las que tenemos diversas maneras de expresar este tipo de afectos.”

4. ¿Qué relación tienen los afectos con el conocimiento?

“Una relación muy importante porque cuando estás conectada a la profesora puedes llevar tus conocimientos a más altos niveles de aprendizaje. Por ejemplo, un bebé que está aprendiendo a expresarse y tiene la mirada de la mamá, la sonrisa y aprobación, esto hace que el bebé se sienta seguro para soltarse y descubrir el mundo. Los afectos dan el empoderamiento para soltarse al mundo, para hacer todo por ti mismo y aprender y hacer lo que te apasiona. Un afecto negativo es igual a la falta de afecto que limita el aprender.”

5. ¿Cuál es la diferencia entre afectos y emociones?

“El afecto se relaciona con esa parte de que alguien te imparta. Las emociones no necesariamente porque si estás enojado con alguien no sientes afecto.”

6. ¿Crees tú que los afectos en el Preescolar están determinados por un factor económico?

“No tienen nada que ver con el dinero o la clase socioeconómica sino con las relaciones, con esa relación que tiene el adulto con el niño. Afecto tiene que ver con la relación que tiene el adulto con el niño directamente relacionado al tiempo que comparten y mejor aún a la calidad del tiempo que comparten. Tiene que ver con que le hagan sentir al niño especial, escuchado y que están ahí presentes y eso sin duda no tiene nada que ver con la clase sino como dije con el tiempo.”

Maestra 3- Gaviotas

1. ¿Qué son para ti los afectos?

“Los afectos suceden entre personas y requiere de empatía, presencia y contacto.”

2. ¿Cómo crees tú que se expresan estos afectos en tus relaciones con los niños y niñas en el día a día?

“Se expresan en interacciones afectivas, mediante el juego, estar presentes, reconocerles, valorarles. Se da a través de los abrazos, miradas, al aceptar la curiosidad, el acompañamiento, estar presentes en lo que hacen.”

3. Desde tu perspectiva, ¿los afectos se dan solamente entre seres humanos o con otros seres vivos y objetos?

“Entre seres humanos y con otras cosas, con otros organismos.”

4. ¿Qué relación tienen los afectos con el conocimiento?

“La relación es que uno debe entender y comprender acerca de la otra persona y esto es una lógica entre los afectos y el conocimiento.”

5. ¿Cuál es la diferencia entre afectos y emociones?

“La emoción es algo que sientes internamente y que te informa cómo te hace sentir cada situación. El afecto es algo que requiere esfuerzo y que fluye entre personas o con otro ser vivo.”

6. ¿Crees tú que los afectos en el Preescolar están determinados por un factor económico?

“No están determinados por el factor económico. Los niños no miden a las personas por el dinero, por la apariencia o por los juguetes. Ellos están siempre felices y jugando y creando con lo que tienen, no saben del costo de cada cosa. Solo quieren aprender sobre lo que recibe cada una de las personas y de las cosas y de lo que en general está a su alrededor.”

Análisis de entrevistas

Las entrevistas permitieron comparar las diferentes perspectivas que tienen las maestras del preescolar IMAGINE. Pese a formar parte de una misma institución que cuenta con una metodología educativa Reggio Emilia, cada una de las entrevistadas expresó diferentes puntos de vista. A continuación, se realiza un análisis por pregunta, donde se observan palabras que se repiten o asemejan y, de igual manera, se resaltan las ideas en las que difieren.

Pregunta 1: ¿Qué son para ti los afectos?

A partir de las tres respuestas se obtiene que la visión de los afectos está ligada a los vínculos entre personas y reflejan emociones en las relaciones. Las tres maestras, al hablar de los afectos, se refieren únicamente a personas. Palabras como cariño y contacto se repiten en las respuestas.

Pregunta 2: ¿Cómo crees tú que se expresan estos afectos en tus relaciones con los niños y niñas en el día a día?

Las tres maestras coinciden en que estos afectos se expresan a través de la corporalidad, es decir, por medio de abrazos, sonrisas y miradas. Para las tres, de igual forma, las interacciones afectivas se basan en la confianza y en la ayuda que ellas puedan prestar a cada niño. Entendiendo la perspectiva de ayudar como incondicionalidad con respeto. Dos de las maestras resaltan la importancia del juego y de los materiales que haya en el ambiente ya que les permiten descubrir y aprender por sí mismos, en lugar de que ellas les digan qué aprender.

Pregunta 3: Desde tu perspectiva, ¿los afectos se dan solamente entre seres humanos o con otros seres vivos y objetos?

Las respuestas en esta pregunta difieren de la pregunta uno en la que las tres maestras contestaron que los afectos se daban entre seres humanos. Aquí, todas hacen referencia a que los afectos se expresan entre seres vivos (animales y organismos).

Pregunta 4: ¿Qué relación tienen los afectos con el conocimiento?

Las tres maestras respondieron que existe una relación directa entre los afectos y el conocimiento. Dos de ellas coinciden en que los afectos son la base del aprendizaje (afecto entendido como el vínculo entre la maestra y el estudiante) y que los afectos negativos limitan el aprendizaje. Otra maestra tiene un enfoque distinto, responde que el conocimiento se basa entender y comprender al otro y que ese es el primer conocimiento en una relación. Las tres aseguran que un niño emocionalmente estable es un niño que está listo para aprender.

Pregunta 5: ¿Cuál es la diferencia entre afectos y emociones?

Para las maestras las emociones se refieren más a sentires internos mientras que los afectos se expresan en relaciones sociales (seres vivos). Están relacionados porque se influyen mutuamente.

Pregunta 6: ¿Crees tú que los afectos en el Preescolar están determinados por un factor económico?

Las tres coinciden en que no, que los afectos no están determinados por el factor económico sino por las relaciones que mantiene con sus pares y con los adultos. Sin embargo, una maestra puntualiza que los afectos si pueden estar determinados por una situación laboral compleja. Explica que, en el Preescolar, si una maestra tiene mucha carga de trabajo y muchos niños, los afectos se van a ver disminuidos porque ella va a estar físicamente cansada.

Según las respuestas de las maestras se pueden identificar afectos alegres y tristes. Factores como el conocimiento y objetos dentro de la clase que estimulen el desarrollo y aprendizaje, favorecen a la expresión de afectos alegres puesto que estos potencian la capacidad de actuar y aprender de los niños y niñas. Las relaciones que se establecen con otros seres vivos, como animales y plantas, pueden potenciar a los seres humanos a desarrollar capacidades. Para las maestras, el factor económico y social puede disminuir la potencia de las profesoras y niños ya que, clases con muchos estudiantes no permiten un aprendizaje individualizado además que se experimentan factores físicos como agotamiento o cansancio mental.

Observaciones dentro de clase

Se observó a cada clase en seis momentos diferentes a lo largo del día: al inicio, cuando los niños y niñas llegan, durante la hora de la comida, la clase de música, en el patio, dentro de las clases en momentos de juego y al finalizar el día, cuando leen un cuento y se despiden. Participaron de todas las interacciones en cada clase dos adultos, la maestra titular y la maestra auxiliar. Se hicieron dos observaciones, una durante la segunda semana de adaptación y otra durante la tercera (corresponden a la segunda y tercera semana del mes de septiembre de 2019).

A continuación, se inicia describiendo rápidamente el espacio físico de cada aula y posteriormente se citan las respectivas observaciones durante dos momentos diferentes:

Clase de Pinzones

En la clase de Pinzones se encuentran 11 estudiantes, 6 niños y 5 niñas. Se cuenta con la presencia de la maestra titular y la maestra auxiliar. El ambiente físico de esta clase es amigable a la edad de los niños, cuenta con una mesa en el centro y con distintos espacios delimitados alrededor. Entre ellos, hay un sitio de construcción en el que se hallan cilindros y bloques de cartón grandes, además de legos y bloques de madera. Se observa una mesa de exploración sensorial con una masa de harina, aceite y agua. Hay al fondo de la clase un tronco de madera en el que se encuentran platos y cucharas del mismo material, aquí se busca desarrollar el juego simbólico.

En otro espacio de la clase se observan pinturas, acuarelas y un papel grande pegado en la pared donde los niños pintan con diferentes materiales (se nota por los distintos trazos que se observan). Alrededor de una alfombra hay canastas con carros, cuentos y cojines; hay también un mueble de dos repisas en el que se observan rompecabezas, cajas con diferentes agujeros y objetos pequeños dentro. En la parte de arriba de la ventana hay latas de las que cuelgan telas de colores dando la impresión de una lata de pintura que cae. También hay una rama en el techo de la que cuelgan cuerdas con estrellas de cartón pintadas con colores azul y verde.

Observación 1- 10/septiembre/2019

La primera observación corresponde a la clase de Pinzones y se la hizo durante la segunda semana de septiembre, en el período de adaptación. En este día se observó el inicio de la mañana, cuando los niños y niñas llegan a la clase, ya sea en los buses de la escuela o con sus padres. Esta fecha fue importante ya que se registró el momento en que los niños y niñas se despiden de sus padres e ingresan con sus maestras y compañeros. De los 11 estudiantes 6 llegan en buses y 5 llegan con sus familias.

Las maestras se turnan para recibir a los niños, una de ellas está sentada en el piso con una niña sentada en sus piernas y otros niños alrededor de ella observando los bloques de madera. La niña que está en las piernas llora, la maestra le abraza y le hace suaves masajes en su espalda, brazos y pantorrillas. La maestra usa una voz baja para calmarla y

canta canciones en las que hace participar a los demás niños que se encuentran de pie a su lado. No interactúan entre ellos ni exploran mucho el material a su alrededor, están pendientes de la mirada de la maestra y de lo que ella dice y canta.

Llega otro niño llorando y despedirse de los padres le cuesta porque se agarra fuertemente del cuello de la mamá y llora desesperadamente. La madre también llora y la maestra que está de pie le pide a la madre que por favor ponga al niño en el piso para que ella pueda recibirlo de pie y que no sienta que le arranca de su lado. La madre hace lo que la maestra le indica, le da un beso en la cabeza a su hijo y sale de la clase. El niño se queda llorando y mirando a la puerta, la maestra le carga y le tiene junto a su pecho durante algunos minutos, después opta por sentarse en el piso y sentarle a él en sus piernas. Ahora, las dos maestras están sentadas, cada una con un niño y una niña que llora en sus piernas. Los demás empiezan a moverse por los espacios de la clase.

Llega un tercer niño que llora y la maestra que tenía a la niña en sus piernas la deja sentada junto a la otra maestra y se pone de pie para recibir a este niño que llega de su bus. Este niño llega caminando de la mano de la persona del bus, le entrega el niño a la maestra y cierran la puerta porque ya todos están completos. La niña que estaba con la maestra en el piso, observa que ella tiene en sus brazos a otro niño que llora y se levanta y empieza a llorar agarrada de la pierna del adulto.

Las profesoras optan por sentarse en el piso, jugar y cantar distintas melodías. Empiezan a hacer bromas y prestar atención a los demás niños del espacio que se mueven de lugar en lugar explorando los distintos materiales. La niña y niños que lloraban continúan haciéndolo y de rato en rato se distraen con algún juguete. Las profesoras les tienen a estos niños cerca de sí mismas y por momentos les dan besos en la cabeza y les abrazan. Cuando la observadora se levanta de la silla para salir de la clase, escucha como uno de los niños le sigue hasta la puerta y llora fuertemente cuando esta la cierra detrás de sí. La observadora se aleja y escucha cómo nuevamente muchos niños y niñas lloran en la clase.

Observación 2- 17/septiembre/2019

Esta observación corresponde al momento en el que los niños y niñas de la clase de Pinzones se encuentran en la hora del snack. Entran a la clase después de jugar en el patio y se sientan frente al lavabo. Una de las maestras se sienta con ellos y hace una función de títeres mientras la otra les llama uno por uno para lavarse las manos. Cuando

han terminado con todos, les llaman a elegir un puesto y sentarse a la mesa. Se acercan de a poco, algunos estaban jugando en algún espacio y otros estaban junto a ellas. Se sienta la mayoría, pero hay dos niños que no se acercan, una de las maestras se acerca a ellos, les toma de la mano y les acompaña a sus lugares. Ahora están todos sentados alrededor de la mesa, cada uno con un plato, un vaso y un individual. La comida se encuentra en el medio de la mesa y las maestras les reparten una porción en cada plato.

Durante el momento de la comida los niños y las niñas conversan entre sí, intercambian palabras y miradas con los demás integrantes del grupo y con las maestras. Todos en la mesa comen con las manos y usan su propio vaso de plástico, solamente dos niños usan vaso de vidrio ya que, las profesoras aseguran, ya estaban listos para pasar del plástico al vidrio. La mayoría de niños se repite la porción de comida, hay una niña a la que no le gustó la papaya y la deja en su plato, pero si come el choclo y el queso. Cuando acaban de comer, se levantan y sacuden los desperdicios en el basurero y colocan los platos en una torre dentro de una bandeja plástica que se encuentra en el piso. Colocan los vasos y los individuales en la misma bandeja. Cuando un niño se salta este proceso, la profesora le toma de la mano y le indica cómo debe levantar la vajilla que usó. Cuando cada uno ha limpiado sus cosas, una de las profesoras le lava las manos y les indica que deben ir a sentarse en la alfombra y leer un cuento. La profesora auxiliar termina de limpiar todo y la otra profesora se sienta con ellos en la alfombra y empieza a cantar antes de leerles un cuento.

Clase de Flamencos

En la clase de Flamencos se encuentran 12 estudiantes, 6 niños y 6 niñas. Se cuenta con la presencia de la maestra titular y la maestra auxiliar. El ambiente físico de la clase cuenta con diferentes espacios e invitaciones dirigidas a la edad cronológica y de desarrollo de los niños. En el centro de la clase se encuentran dos mesas redondas con sillas y alrededor se observan espacios diferentes. En la esquina del fondo de la clase cuelga del techo una tela negra que llega al piso y forma una carpa cerrada, la ventana junto a esta carpa está cubierta con una funda plástica negra. Al ingresar a esta carpa se encuentra una mesa de luz (una mesa vacía por dentro que se conecta y en su interior se observan tres luces diferentes, una roja, una amarilla y una anaranjada) y en la superficie transparente de esta mesa hay bloques de colores y figuras tridimensionales que se

encienden por el efecto de la luz de la mesa. También se observan figuras geométricas con imanes, se acerca una a la otra y se pegan.

Junto a la carpa negra se observa un plástico transparente pegado al piso y al lado una caja negra de madera que tiene huellas de pintura. Se observan también unos estantes con recipientes de colores en el que hay marcadores y crayones. En la pared hay una cuerda con pinzas donde se cuelgan las pinturas hechas por los niños el día anterior. Hay un espacio con una mesa pequeña puesta contra la pared y en ella se observa un espejo y dos canastas con piedras dibujadas con diferentes partes de la cara. Se ve también una alfombra de césped sintético en el piso y alrededor hay canastas con animales de plástico, carros de madera y una caja con las partes para armar un establo; hay canastas con semillas de eucalipto, conchas, lupas, hojas secas y flores. Entre la alfombra de césped y la mesa del centro se encuentran dos llantas pintadas con lavacaros plásticas dentro que contienen unos cubos de madera con un agujero en el medio y bloques plásticos pequeños de colores para unir uno con otro.

En el techo de esta clase se observa una rama de madera de la que cuelgan diferentes tipos de estrellas elaboradas con distintos materiales como palos de helado, lana, ramas secas. Todas están pintadas con color dorado y tienen escarcha; sobre la rama en el techo se lee la siguiente frase: “Lo esencial es invisible a los ojos”. En el centro del aula, sobre las mesas redondas en el techo, hay otra rama de árbol y de ella cuelgan borlas de lana de diferentes colores que llegan a la altura del espacio, muy por encima de las mesas.

Observación 1- 11/septiembre/2019

Esta es la segunda observación que se realizó como parte de la investigación. Se llevó a cabo durante la clase de tambores que forma parte del programa TRAP, cuyas siglas en inglés significan The Rhythmic Arts Project. La observación duró 15 minutos, tiempo en el que una de las profesoras subió con la mitad de los niños a hacer la actividad. Se describe la observación desde que la maestra sale del aula de Flamencos y lleva a los niños y niñas al aula en el segundo piso para empezar con la clase de tambores.

La profesora titular sale del aula y empieza a subir las gradas con los niños y niñas, hay un pasamos a la derecha y les pide a todos que se sujeten del tubo para subir. Ella sube lentamente a su lado y como hay dos niños que subieron rápidamente y ya llegaron al segundo piso, ella, desde las gradas, les pide que esperen sentados junto a la puerta del

aula y motiva a los demás a seguir subiendo. Uno de los niños que estaba sentado arriba se levanta y empieza a subir las gradas hacia un tercer piso. La maestra se tensiona y eleva su voz para que vuelva al lugar donde están los demás y así ella poder verle. El niño no le escucha y continúa subiendo. En ese momento, pide a la observadora que por favor mire al último niño de la fila mientras ella sale corriendo a buscar al niño que casi ha llegado al tercer piso. Cuando regresa, mira al grupo junto que ya terminó de subir y se encuentra sentado en la puerta del aula de tambores.

Una vez que ella les dijo las reglas del lugar, todos ingresaron a la clase y cogieron una silla y un tambor. Con la ayuda de la profesora, pusieron los asientos en forma de media luna, la maestra se sentó en el medio frente a ellos y empezó con la lección 1. Ella dictaba comandos sencillos y los niños tenían que seguir lo que la profesora decía; como ella mismo explicó: “es la primera vez que los niños vienen a esta clase, todo es nuevo y por eso se están adaptando a las instrucciones. Es una clase de exploración básicamente.” Cuando la sesión terminó, la maestra se puso en cunclillas y pidió que cada uno guarde la silla y tambor que usó. Dos niños se levantaron y fueron a leer unos cuentos que estaban cerca, dos se quedaron cerca y dos guardaron como se les indicó. La profesora ayudó a los 4 a guardar los tambores en cada espacio. Les motivó usando frases sencillas e instrucciones de un solo paso. Al finalizar salió con todos y les llevó hacia debajo de regreso a su clase.

Observación 2- 18/septiembre/2019

Esta observación se realizó en la tercera semana de septiembre cuando los niños y niñas salieron a jugar al patio durante su hora de recreo. En este tiempo se pudo observar a las tres clases de Maternal juntas puesto que compartían el patio en ese momento. Salieron las clases de Pinzones, Flamencos y Gaviotas al mismo espacio y por la misma cantidad de tiempo (20 minutos). Se observó que en este espacio las relaciones entre niños y maestras fueron diferentes ya que, al encontrarse entre profesoras, empezaron a interactuar y conversar entre ellas; y los niños, al encontrarse en un espacio diferente empezaron a jugar entre ellos y explorar las distintas opciones que había en el patio. Cada clase bajó con su grupo y con sus respectivas profesoras y al ingresar al patio todos los niños corrieron, excepto por algunos en cada grupo, que prefirieron entrar junto a las maestras.

La dinámica que se observó en el patio fue diferente a la de las clases, la mayoría de los niños y niñas jugaba en diferentes espacios como el arenero, columpios, resbaladera o simplemente corrían juntos y establecían diálogos. Se observaron dos peleas, la primera entre dos niños que querían usar el mismo balón, uno para lanzarlo y el otro quería patearlo. Uno de ellos agarró la pelota con sus manos y corrió, el otro empezó a perseguirle y llorar. La profesora de ambos se acerca y le pide al primer niño que deje de correr para buscar juntos una solución. Ella se sienta en el césped e invita a los dos niños a sentarse frente a ella. Les preguntó qué podían hacer si ambos querían la pelota al mismo tiempo y ellos le dieron algunas ideas como compartir o tomar turnos. Cuando se resolvió, la maestra dio la pelota a uno de los niños y les dijo que ella también jugaría a la pelota con ellos tomando turnos.

La segunda pelea ocurrió en el arenero cuando una niña jugaba con el balde y la pala, y hacía castillos de arena. Había un niño que hacía agujeros y al escarbar le lanzó, por accidente, arena en los ojos a la niña. La niña empezó a llorar y su maestra se acercó, le examinó los ojos y le tomó la mano para salir del arenero y llevarle a un lavabo donde le enjuagó la arena que tenía por dentro y por fuera. La niña seguía llorando mientras la profesora le decía que ya le va a pasar. Usó un papel para secarle la cara y los ojos y le dijo que podía seguir jugando porque sus ojos estaban limpios. La niña abrió los ojos y al ver que no le dolían volvió al arenero. La maestra se retiró a conversar con otra profesora.

Como se describió anteriormente, la mayoría de las maestras durante la hora del patio conversaban entre ellas, salvo dos profesoras que jugaban con los niños y niñas. Una de ellas corría en una cuesta de césped y los otros niños le seguían. La otra profesora jugaba al “lobo feroz”, les sostenía las manos a los niños y niñas y les hacía girar en círculo. Un niño hacía de lobo y los otros le preguntaban si estaba listo. Cuando decía que sí, todos corrían y él les perseguía a todos y a la profesora. Se observó que también, durante este tiempo, la mayoría de profesoras utilizaban sus celulares y no miraban a los niños y niñas, salvo cuando ellos les llamaban o les indicaban algo.

Clase de Gaviotas

En la clase de Gaviotas se encuentran 13 estudiantes, 5 niños y 8 niñas. Se cuenta con la presencia de la maestra titular y la maestra auxiliar. A diferencia de las dos clases anteriores, esta tiene con mayor espacio físico, es un aula más grande. El espacio físico está distribuido de la siguiente manera: cuenta con una mesa rectangular grande en el

centro y alrededor se encuentran los espacios de juego delimitados entre sí. Se observa en la parte izquierda de la clase un plástico grande pegado en el suelo con un papel verde por debajo. Sobre este hay plantas en macetas y tierra puesta en el piso con palas, baldes y algunos recipientes de reciclaje. La pared de este espacio está decorada con ladrillos pintados en papel, da la apariencia de un jardín. Existe otro espacio con frascos de vidrio que contienen diferentes materiales dentro como harina, aceite, agua con diferentes colores y una balanza de plástico. Al preguntar, las maestras respondieron que es un espacio dedicado a que los niños exploren y hagan experimentos mezclando los diferentes materiales.

Otro sitio que se observa es el de la esquina derecha donde hay materiales de construcción de diferentes texturas y pesos, hay bloques de madera, plástico y legos. Otra de las cosas que se ven son botellas plásticas llenas de agua de diferentes colores y con objetos pequeños dentro como pelotas, animales, estrellas de plásticos y escarcha. Cuando se dan la vuelta a estas botellas, los materiales se mueven dentro. Al lado del espacio de construcción hay un cojín grande en el piso con una alfombra redonda tejida, un estante con libros y una canasta con títeres.

En el centro de la clase, junto a la mesa rectangular cuelgan del techo diferentes objetos de reciclaje como tapas de muchos colores y tamaños, recipientes de detergente y cajas de pizza cortadas, se observan solo el borde de la caja y en el centro hay un hueco, dan la impresión de un marco de fotos. Estos objetos colgantes llegan casi hasta el piso, es decir, a la altura de los niños. En el piso, debajo de estos objetos se encuentra un papel blanco grande cuadrado pegado con materiales de dibujo ubicados en frascos de vidrio, hay marcadores, pinturas de colores y crayones.

Observación 1- 12/septiembre/2019

Esta observación se realizó dentro de la clase durante la hora de juego que es cuando los niños y niñas tienen la opción de explorar los distintos espacios libremente. Inició cuando la clase estaba completa, es decir con todos los niños y niñas. La maestra terminó de saludar con todos, les dio la bienvenida y cada uno eligió el espacio que más le gustaba. La maestra tenía en la mesa pinturas, hojas y distintos materiales para pintar como pinceles, pompones y rollos de esponja con diferentes texturas. Hubo dos niños que se acercaron a la mesa y la profesora les pidió que se pongan sus mandiles antes de iniciar con la pintura. Los dos niños le miraron sin entenderle y ella les tomó de la mano y les

llevó al lugar donde estaban colgados sus mandiles con sus fotos respectivamente. Señaló cada foto y les preguntó: ¿El eres tú?, hasta que llegaba a la foto indicada y los niños asentían.

Cuando cada uno estuvo con el mandil fueron a la mesa y empezaron a experimentar con las diferentes opciones que había frente a ellos. La maestra les puso gotas de pintura de diferentes colores en el papel y ellos mezclaban los colores con pinceles. Uno de ellos decidió usar sus manos, las observaba y miraba al papel y a sus manos simultáneamente. Veía cómo se mezclaban los colores y regresaba a ver a la maestra con los ojos abiertos. Ella le preguntó, ¿qué está pasando en tus manos? ¿te gusta cómo se mezclan los colores? ¿cómo se siente en tus manos, frío o caliente? El niño respondió que si le gustaba y que sentía frío. El otro niño que también pintaba lo hacía solamente con pincel. La maestra le preguntó si le gustaba y él no contestó.

Los otros niños y niñas estaban en distintos espacios interactuando y conversando entre ellos. Unos jugaban en el área de construcción, con diferentes bloques hacían torres e integraban diferentes personajes como policías y bomberos. En el plástico a la izquierda había dos niñas que jugaban con palas. Cogían la tierra de los baldes y pasaban el contenido a un recipiente más pequeño. Usaban cucharas pequeñas para llenar frascos de vidrio también. En la esquina de la derecha estaba la otra maestra sentada leyendo cuentos a un grupo de 4 niños y niñas, una de ellas estaba sentada en sus piernas y sostenía su mano. Cuando la profesora intentaba levantarse la niña lloraba y le sostenía para que no se levante. Si la profesora se levantaba le sostenía de la mano y le llevaba junto a ella.

Observación 2- 19/septiembre/2019

Esta observación fue la última de las tres clases y se la hizo en la tercera semana de septiembre cuando el período de adaptación estaba por finalizar. Tardó 20 minutos y correspondió a la hora del cuento que sucede antes de que los niños y niñas vayan a la casa. La profesora asistente acaba el cambio de pañales a los niños y niñas que todavía los usan y se sientan todos en la alfombra en un círculo. La profesora hace un resumen de lo que han hecho durante el día y prende una vela. Canta una canción con sus manos y les indica que cuando la vela está encendida es momento de hacer silencio y escuchar la historia. Lee un cuento sobre dinosaurios y hace pausas para preguntar a los niños sobre la trama.

La profesora hace que cada niño participe durante todo el momento del cuento. Usa un instrumento musical, al que llama varita mágica. Canta una canción y usa la varita para elegir la persona que le ayudará a prender la vela antes del cuento. Cuando termina de leer el cuento, con la varita elige otra persona que sopla la vela y posterior a eso cantan una canción de despedida y se levantan para ponerse sus mochilas e irse a casa. La maestra asistente sale con los niños que se van en bus y la otra maestra se queda en la clase con el resto de niños a los que les vienen a recoger sus familias.

Una de las niñas, al observar que una de las maestras sale con los niños al bus, se pone a llorar y la sigue hasta la puerta. La otra profesora le carga en sus brazos y le explica que solamente salió a dejar a los niños y niñas que van en bus. Al estar en brazos se calma por un instante y nuevamente vuelve a llorar. La maestra saca de su mochila una cobija pequeña de color blanco y le pide que le huela y le acaricie. La niña después de un momento recogerle. La niña mira a su mamá, se levanta, corre y llora con más fuerza hasta que ésta la levanta en sus brazos y le besa. Los otros niños y niñas observan a la niña y cuando llegan a retirarles sus familias caminan hacia ellos. Se despiden de la profesora moviendo las manos y salen de la clase.

Análisis de observaciones

Las seis observaciones se realizaron durante las semanas del inicio del año escolar que corresponden al período de adaptación. En este, los niños experimentan sentimientos de separación de su núcleo familiar e ingresan a un mundo social en el que no conocen a la mayoría de personas. Se eligió esta etapa puesto que es un momento donde los niños se ven particularmente afectados por el contexto, por las situaciones y por lo que ocurre en ellos y en las familias. Si bien es cierto, el período de adaptación genera cambios en los niños que lo viven, también genera cambios en las familias y en las maestras. Para algunos papás y mamás, el dejar a sus hijos en un centro educativo puede generarles mucha angustia. En palabras de Spinoza, se ven afectados positiva y negativamente.

En las observaciones de clase se obtiene que los afectos se expresan en las relaciones entre los niños y maestras. Sin embargo, la postura corporal y el tono de voz influyen en cada niño. Se observó que todos vivían un proceso distinto, cada uno experimentaba emociones diferentes y las maestras se daban el tiempo de entender y prestar atención a cada niño en lo que estaba sintiendo. Para los niños, a los cuales el proceso de separación les generaba mayor llanto, las maestras les sentaban en las piernas

o les sostenían la mano. Los masajes, la escucha activa y la mirada fueron elementos que contribuyeron a la adaptación también.

El entorno de aprendizaje es vital durante esta etapa. Tener los materiales que acompañen y desafíen a los niños a crear y aprender es clave. Como se sabe, la relación entre un objeto y el niño también expresa un afecto, sea este positivo o negativo. De ahí la importancia del espacio; los materiales actúan como un tercer maestro que colabora en esta nueva etapa de conocimiento y exploración de los niños. Acogerse a los principios de la escuela amable de Reggio Emilia para organizar las clases armónicamente y con elementos que fortalezcan su desarrollo.

A lo largo de los momentos del día e invitaciones dentro y fuera de clase se observaron relaciones entre cuerpos. Relaciones entre pares con los niños de la misma clase, relaciones con niños de otras clases, relaciones con las maestras y relaciones con los materiales. Se observa que la dinámica, los espacios y el número de niños hacen que las relaciones sean más personalizadas y que las maestras puedan tener una visión completa del grupo. El hecho de que haya dos maestras por grupo permite una total atención a las necesidades individuales y grupales.

Los afectos y los vínculos son importantes en el aprendizaje de la primera infancia, especialmente durante los primeros días en que ingresan a un sistema social diferente al de casa. Un sistema con otras reglas, contextos y personas. Los niños, al igual que todos los seres humanos demuestran gran capacidad de adaptación que está, en parte, constituida por las maestras y de la experiencia que ellas puedan generar. Desde una visión de Spinoza, todos nos afectamos al relacionarnos con otros cuerpos y esto da como resultado, todas las interacciones y experiencias que se establecen a lo largo de la vida. Los vínculos, el preescolar y el período de adaptación, son circunstancias que todos los seres humanos deben vivir. Es parte del relacionamiento y la expresión de los afectos a todo nivel.

La potencia entre cuerpos se ve aumentada por las relaciones que promueven afectos alegres como se explicó anteriormente. Durante el período de adaptación se evidenció que las relaciones que se establecen entre seres humanos o con otros objetos pueden ser cambiantes y aumentar o disminuir la potencia de vivir de los niños puesto que, exponerse a estas relaciones es un proceso de cambio y genera incertidumbre. Como se dijo, un lenguaje verbal suave, la corporalidad y más, son aspectos que aumentan la potencia. En tanto que la separación de sus padres disminuye la potencia de vivir de los niños.

3. ¿Por qué Spinoza para Reggio Emilia y en IMAGINE?

Una vez explicado cómo se expresan los afectos en las relaciones en el preescolar, es importante describir y ahondar algunos puntos. Como se pudo observar en los resultados de las entrevistas y observaciones, los afectos que potencian la capacidad de obrar de un cuerpo (en este caso los afectos que potencian a los niños y niñas a actuar), se dan a través de los vínculos que se establecen con las maestras durante el período de adaptación. Es importante aclarar que esta investigación se centró en un preescolar que parte de la concepción educativa Reggio Emilia, cuyo fundamento es el afecto como promotor de aprendizaje. Sin embargo, hay algunos aspectos dentro del preescolar IMAGINE que facilitan la expresión de estos vínculos y promueven las relaciones, no solamente entre niños, niñas y maestras, sino en todo el equipo de profesionales que laboran en el lugar.

Dentro de la institución, hablando en toda su estructura, IMAGINE se caracteriza por ser un espacio donde las maestras mantienen reuniones frecuentes con las coordinadoras a cargo, al igual que con el resto de maestras. Existe un discurso de la importancia de los afectos y se puntualiza que no pasa solamente entre los estudiantes, sino que es uno de los pilares y que se encuentra explícitamente en la misión y visión del Preescolar IMAGINE. Esto marca una diferencia con el resto de centros educativos puesto que, al estar dentro de un marco estructural y una filosofía de una educación no tradicional, simbólicamente los afectos están dentro del imaginario de las maestras y deben ser puestos en práctica y priorizados en la práctica educativa.

Otro aspecto importante y que de igual manera marca una diferencia, es la relación que se establece con las familias previo al inicio del año escolar. El preescolar IMAGINE cuenta con un programa de visitas en casa. Esto significa que las maestras visitan a los niños y niñas en sus casas antes de que ellos vayan al aula, ya que, simbólicamente para los niños y niñas, la entrada de las maestras a su lugar seguro (hogar), representa la confianza que sus progenitores depositan en ellas y, por tanto, son personas de confianza para ellos también. Este primer paso promueve una relación afectiva porque al iniciar el año escolar, las maestras son personas que los niños y niñas ya conocieron.

El IMAGINE es el preescolar de la Academia Cotopaxi, un colegio internacional que funciona en la ciudad de Quito por más de 50 años. Es un colegio con un currículo norteamericano y cuya población se divide entre nacionales y extranjeros, siendo los extranjeros la mayoría de la población estudiantil. Como se explicó en el capítulo 2, el

programa de educación inicial (IMAGINE) utiliza un currículo emergente, a diferencia de la primaria y la secundaria. Por ser un ambiente internacional, el tema de los afectos es importante desde el año de edad hasta los 18 años y eso se observa en el reglamento interno y en todo el aparato normativo puesto que estos ubican a la responsabilidad, la empatía, el respeto y la integridad como los valores institucionales. Estos valores pretenden potenciar las capacidades de los estudiantes, precisamente a través de las relaciones con maestras y diferentes objetos a su alrededor.

Entonces, una vez expuesto el contexto institucional, es importante responder a la pregunta de este apartado, ¿por qué Spinoza para Reggio Emilia y en IMAGINE? Spinoza fue excomulgado por pensar diferente, por exponer sus ideas sobre la existencia de Dios muy contrarias a las de su grupo religioso. Spinoza es el único filósofo que habla de las emociones e introduce al conatus como la fuerza interior que vive en cada modo de ser humano. Para Spinoza los afectos que se expresan en las relaciones son la base para un crecimiento o decrecimiento de la potencia de actuar de un cuerpo. Por eso Spinoza, porque la concepción educativa Reggio Emilia también prioriza los vínculos más allá de cualquier aprendizaje formal, la relación entre miembros de la comunidad educativa es la esencia del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Toda esta sinergia de conocimiento aplicada en el preescolar IMAGINE porque es un centro de educación inicial que también prioriza los vínculos y abre el espacio para investigaciones como esta. Porque promueve espacios democráticos de educación, intercambio y socialización donde todos los actores dialogan, escuchan y transmiten sus pensamientos y sentimientos. Es importante que como educadores replanteemos a la educación y la pensemos más allá de las calificaciones y los conocimientos formales que sí, son necesarios, pero también el desarrollo emocional es necesario. Es la base de todo proceso en la vida. Después de las entrevistas y observaciones ratifico mi visión de la educación e invito a todos los lectores a problematizar y cuestionar sus prácticas. ¿Somos los maestros que nos hubiese gustado tener cuando éramos niños?

Conclusiones y recomendaciones

Conclusiones

Reggio Emilia es una concepción educativa que nace en Italia y se expande a lo largo del mundo por su énfasis en el desarrollo de cada niño y niña como actores de su propio aprendizaje. Nace posterior a la Segunda Guerra Mundial cuando un grupo de familias de la ciudad de Reggio Emilia utilizan los escombros, restos de tanques de guerra y construcciones caídas para construir una escuela. Lo hacen bajo la tutela de Loris Malaguzzi, pedagogo italiano que dedica toda su vida a la investigación, creación y documentación de procesos educativos. Reggio Emilia propone aspectos como la Pedagogía de la Escucha, la documentación y la idea del tercer maestro como base de su práctica diaria.

Baruch de Spinoza fue un filósofo judío que nació en Ámsterdam. Es conocido como el filósofo que junta el racionalismo y las pasiones. Para Spinoza existe una sola sustancia que es Dios y todo lo que existe son sus atributos o expresiones de la sustancia. Para él, los afectos se dan entre los cuerpos y en las relaciones que se expresan entre estos. Entre cuerpos se pueden dar diferentes relaciones, relaciones que se convienen (es decir que un cuerpo aumenta la potencia de obrar del otro cuerpo) y relaciones que no se convienen (cuando un cuerpo disminuye la capacidad de obrar del otro cuerpo). Como resultado se obtienen afectos alegres o tristes que potencian o no a los cuerpos. Estas relaciones se dan entre cuerpos, más allá de solo seres vivos.

Una vez realizada la tercera parte que corresponde a las perspectivas de las maestras, se concluye que los afectos en la relación maestra- estudiante durante el período de adaptación se expresan a través de la corporalidad, es decir, por medio de lenguaje verbal, miradas, abrazos y gestos de cariño. Se expresan además por medio de la confianza y el respeto. Una confianza en la que el niño sabe que puede contar con la maestra para resolver problemas o apoyarse en ellas para superar la angustia de separación que sienten especialmente en el período de adaptación. Los afectos se expresan a través de la palabra y de todas esas relaciones que se establecen entre seres humanos y con los objetos alrededor. Todos estos afectos potencian la capacidad de obrar y aprender de los niños y niñas.

La participación y perspectivas de las maestras a lo largo de la investigación fue de suma ayuda para este proyecto. Su apertura, sinceridad y generosidad al compartir sus visiones hizo de este camino una experiencia de enriquecimiento para todos. La perspectiva de los afectos de las maestras coincide en que va más allá de las relaciones humanas, sino que se presentan con otros seres vivos. Añadimos que, los afectos se expresan en todas las relaciones entre cuerpos. Por eso toda la descripción de los materiales. Las maestras, de igual manera, concluyen que los afectos no están determinados por el factor económico y señalan que la diferencia entre emociones y afectos tiene que ver con sentires internos y con procesos de relacionamiento. Así, las emociones se manifiestan internamente, en tanto que los afectos se originan a través de relaciones.

Un preescolar Reggio Emilia pone énfasis en la importancia de crear vínculos y en los afectos como promotores del aprendizaje. IMAGINE es un preescolar que se alinea a estos principios y en el que se evidencia que el trabajo en comunidad (clase, niños y maestras) genera vínculos como base del conocimiento. La participación de todos y todas como actores del proceso de aprendizaje trasciende a las aulas y a un aprendizaje conocido como formal. Cada persona que interviene es vital en el desarrollo de cada niño por lo que su presencia potencia su capacidad.

Una vez finalizada la investigación me atrevo a decir que es esta cultura institucional la que marca la diferencia. Son todos los elementos en su conjunto los que permiten la expresión de los afectos. Al tratarse del IMAGINE, un preescolar con educación no tradicional y el uso de un currículo emergente, se ratifica que el vínculo entre maestras y estudiantes reduce la estandarización y evaluación cualitativa puesto que, se pone especial atención a la singularidad, lenguajes y representaciones emocionales. Esto propone un ámbito de reflexión macro y que invita a pensar en cómo continuar con una educación que se centre en las emociones y los afectos más allá de las aulas de educación inicial. Una educación que ubique a los vínculos y las relaciones como lo primordial y que busque que cada estudiante se sienta escuchado y valorado por lo que es. El reto es para todos y todas las educadoras, crear verdaderos espacios de libertad, diversidad y democracia.

Recomendaciones

Una vez finalizada la investigación, se recomienda a toda la comunidad educativa, docentes y estudiantes, profundizar en temas relacionados a los afectos, a fin de implementar en las aulas programas que impulsen el conocimiento de las emociones. Utilizar recursos como el currículo emergente, la Pedagogía de la Escucha y la documentación pedagógica dentro de la práctica educativa, con el objetivo de llevar a los niños a nuevas enseñanzas y nuevas experiencias de aprendizaje.

Elaborar una guía emocional, o un currículo emergente emocional, que se desarrolle a lo largo de toda la educación primaria y secundaria. De esta manera, los estudiantes aprenden a desarrollar cualidades, a aceptarse a sí mismos y a fortalecer relaciones con los demás. Se recomienda que las instituciones educativas dicten talleres y creen espacios de diálogo donde maestros, representantes y autoridades discutan temas relacionados a la crianza y al impacto que tienen las acciones y las palabras en el desarrollo físico y emocional de cada estudiante. Que en estos espacios se generen discusiones y se desarraiguen creencias para que cada persona pueda llegar al fondo de sí mismo y del conocimiento.

Promover en lo posible una educación que no estandarice, etiquete y limite a cada estudiante. Una práctica educativa que valore las diferencias individuales y grupales y que, a partir de estas, potencie las habilidades de cada persona para llevarle a un crecimiento y conocimiento profundo. Usar más la filosofía dentro de la práctica educativa. Los maestros como practicantes de las transdisciplinas, que integran la visión de la educación desde diferentes perspectivas como la antropología, sociología, filosofía y más. Que los maestros se conviertan en investigadores y en recursos de conocimiento para los estudiantes. Que acudan a ellos porque cumplen con sus dudas, y al mismo tiempo porque se sienten valorados, apreciados y escuchados.

Es importante el currículo porque es una guía de los contenidos que se deben aprender y evaluar; sin embargo, hay que romper parte de estos contenidos para que los estudiantes puedan tomarse mayor tiempo y desarrollar los temas de su interés. Que los maestros y maestras se abran a encontrar nuevas metodologías de trabajo que apoyen el aprendizaje verdadero. Un aprendizaje que combine el aspecto cognitivo y el emocional en cada persona. Usar el currículo como guía, no como camisa de fuerza que limite el aprendizaje. Se propone un aprendizaje profundo en lugar de un aprendizaje pasajero que cumpla con los requisitos burocráticos.

Convertir a las aulas y a la práctica educativa en espacios de democracia, de debate y de generación de ideas propias que nazcan del conocimiento, de las dudas existenciales y de las emociones. Y a todos los que leen este trabajo, se recomienda tener la apertura necesaria y la valentía para reaprender y cuestionar la vida, los valores impuestos y el sistema que rodea. Que encuentren su vocación y pasión de vida para transmitirla con los demás.

Lista de referencias

- Agudelo, Luis Javier. "El hombre Ético en Spinoza", *Escritos*, n. 19 (2011): 351-369, url: <http://www.scielo.org.co/pdf/esupb/v19n43/v19n43a05.pdf>.
- Arseven, Ayla. "The Reggio Emilia approach and curriculum development process", *International Journal of Academic Research Part B* (2014): 166-171, doi: 10.7813/2075-4124.2014/6-1/B.23.
- Camps, Victoria. "Spinoza. La fuerza de los afectos", en *El gobierno de las emociones*, 65-87. Barcelona: Herder, 2011.
- Dahlberg, Gunilla. "Pedagogical Documentation: A Practice for Negotiation and Democracy". En *The Hundred Languages of Children*, editado por Carolyn Edwards, Lella Gandini y George Forman, 225-231. California: Praeger, 2012.
- Deleuze, Gilles. *En Medio de Spinoza*. Buenos Aires: Cactus, 2008.
- Deleuze, Gilles. *Spinoza y el problema de la expresión*. Barcelona: Muchnik Editores, 1999.
- Deleuze, Gilles. "Spinoza y las tras "Éticas", en *Critique et Clinique*, 85-108. Paris: Dossier, 1993.
- Deleuze, Gilles. *Spinoza: Filosofía Práctica*. Buenos Aires: Tusquets Editores, 2004.
- Di Giorgi, Luz Helena. "Los afectos, las ideas y la formación de sujeto en Spinoza". Tesis de Magister en Filosofía, Universidad del Rosario, Bogotá, 2013. <https://repository.urosario.edu.co/bitstream/handle/10336/4855/DiGiorgiFonseca-LuzHelena-2013.pdf?sequence=1>.
- Edwards, Carolyn. "Teacher and Learner, Partner and Guide: The Role of the Teacher". En *The Hundred Languages of Children*, editado por Carolyn Edwards, Lella Gandini y George Forman, 147-172. California: Praeger, 2012.
- Ezcurdia, José. *Cuerpo, Intuición y Diferencia en el Pensamiento de Gilles Deleuze*. México: Editorial Itaca, 2016.
- Fallas, Fabrizio. "El conatus como categoría radical en la teoría política de Spinoza". *Revista de Filosofía de la Universidad de Costa Rica* 106-107, volumen 2 (2004): 25-34. url: <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/filosofia/article/view/7469>.

- Fyfe, Brenda. "The Relationship between Documentation and Assessment". En *The Hundred Languages of Children*, editado por Carolyn Edwards, Lella Gandini y George Forman, 273-291. California: Praeger, 2012.
- Hoyos, Inmaculada. "¿Por qué la alegría y no más bien la tristeza?". En *Itinerarios del nihilismo*, editado por R. Ávila, J.A. Estrada y E. Ruiz, 1-13. Granada: Arenas, 2012.
- Hoyuelos, Alfredo. "La cualidad del espacio-ambiente en la obra pedagógica de Loris Malaguzzi". En *Territorios de la Infancia. Diálogo entre arquitectura y pedagogía*, editado por Isabel Cabanellas, 154-166. Barcelona: Editorial Graó, 2005.
- López, María Florencia. "Cuerpos como potencias. Una mirada desde Spinoza". Ponencia presentada en las XI Jornadas de Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, 13 al 17 de julio de 2015, páginas 1-11.
- Malaguzzi, Loris. "Derechos de los padres." En *De viaje con los derechos de las niñas y los niños*, editado por niños y niñas del parvulario Diana, 59. Barcelona: Octaedro, 2005.
- Malaguzzi, Loris. *Loris Malaguzzi y las escuelas de Reggio Emilia*. Madrid: Ediciones Morata, 2017.
- Peña, Vidal. "Introducción". En *Ética*, por Baruch de Espinosa, 4-28. Madrid: Ediciones Orbis, 1980.
- Piccinini, Sandra. "Reggio Emilia: A Transforming City". En *The Hundred Languages of Children*, editado por Carolyn Edwards, Lella Gandini y George Forman, 89-99. California: Praeger, 2012.
- Reyes, Sara. "Spinoza. La piel del deseo, un modo de ser", *Paradigma: revista universitaria de cultura*, n. 17 (2014): 17-23. url: <http://hdl.handle.net/10630/7908>.
- Rinaldi, Carlina. *In Dialogue with Reggio Emilia*. Nueva York: Routledge, 2006.
- Rinaldi, Carlina. "The Pedagogy of Listening: The Listening Perspective from Reggio Emilia". En *The Hundred Languages of Children*, editado por Carolyn Edwards, Lella Gandini y George Forman, 233-246. California: Praeger, 2012.
- Sicerone, Daniel. "La categoría de cuerpo en la Ética de Baruch Spinoza: Interpretaciones metafísicas y éticas ." *Andamios* 15, n. 37 (2018): 283-301. url: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-00632018000200283.

Spinoza, Baruch. *Ética*. Madrid: Ediciones Orbis, 1980.

Vecchi, Vea. *Arte y creatividad en Reggio Emilia*. Madrid: Ediciones Morata, 2013.