



## EDUCACIÓN A TRAVÉS DEL ARTE Y DE LA EDUCACIÓN ESTÉTICA: EL CASO DE LA REGIÓN DE REGGIO EMILIA Y LA EDUCACIÓN PARVULARIA CHILENA<sup>1</sup>

EDUCATION THROUGH ART AND AESTHETIC EDUCATION: THE CASE OF THE REGGIO EMILIA REGION AND THE CHILEAN PRE-SCHOOL EDUCATION

**Mg. Carolina Aroca Toloza**

Academia Politécnica Naval – Armada de Chile

Viña del Mar – Chile

carolina.aroca.t@gmail.com

DOCTORADO EN POLÍTICAS Y GESTIÓN EDUCATIVA  
UNIVERSIDAD DE PLAYA ANCHA, VALPARAÍSO

**FECHA DE RECEPCIÓN:** 9 noviembre 2010 – **FECHA DE ACEPTACIÓN:** 14 diciembre 2010

**RESUMEN:** El proyecto educativo de la región italiana de Reggio Emilia ha sido considerado entre los diez mejores del mundo y objeto de investigaciones y presentaciones internacionales. El propósito del presente artículo es comparar analíticamente el currículo de la carrera de Educación Parvularia chilena y el proyecto educativo italiano identificando factores y variables intervinientes para determinar si es aconsejable y factible su aplicación a la realidad chilena.

**PALABRAS CLAVES:** Proyecto Educativo Reggio Emilia, Italia; Bases Curriculares Educación Parvularia de Chile; Educación Comparada

**ABSTRACT:** The educational project of Reggio Emilia region of Italy has been considered among the top ten of the world and the object of several researchs, applications and presentations worldwide. The purpose of this paper is to compare the curriculum of Chilean Early Childhood Education and the Reggio Emilia educational project, identifying the underlying factors and variables to further examine the feasibility of its application to the Chilean reality.

**KEY WORDS:** Education Project Reggio Emilia-Italy; Chile Basic Curriculum Early Childhood Education; Comparative Education

### I. INTRODUCCIÓN

Las exigencias sociales, culturales y económicas actuales han generado un replanteamiento de las políticas educativas en todos los niveles del sistema escolar. Latinoamérica no escapa de esta realidad y se están instalando reformas educativas con el propósito de mejorar la calidad de la educación. En este contexto, la Reforma Educacional Curricular Chilena -iniciada en 1989 y aprobada oficialmente en 1996- con el propósito de modernizar la educación, contempla el respeto y la consolidación de la identidad cultural de los alumnos así como la promoción de políticas de

mejoramiento de calidad, equidad, acceso y promoción en la educación. La educación parvularia chilena originada como respuesta a situaciones de abandono infantil relacionado con las exigencias laborales del desarrollo industrial de los últimos siglos<sup>2</sup>, inició también ese año un proceso de revisión y rediseño curricular que se materializó en el año 2001 en un marco curricular denominado "Bases Curriculares de la Educación Parvularia (BCPE)".

Desde la teoría curricular y tal como lo señalan Friz, Carrera y Sanhueza no existiría un currículo que sea "neutro"<sup>3</sup> y por ende, se debería potenciar la pertinencia cultural de éste y que la organización dependiera de los enfoques, concepciones curriculares y contextos político-sociales desde éstos donde emergen.

Los países europeos también han reformulado sus sistemas y reorientado sus políticas educativas. En los países más desarrollados, la gran mayoría de los niños y niñas asiste a la escuela básica habiendo tenido alguna experiencia escolar previa y esa expansión de la educación infantil se ha producido en un tiempo relativamente breve y previsiblemente, se irá extendiendo a edades más tempranas.<sup>4</sup>

A nivel internacional existen algunos sistemas educativos reconocidos como exitosos y de mejor desempeño<sup>5</sup>. Entre los diez mejores modelos se encuentra el proyecto de una región del norte de Italia denominada Reggio Emilia, la cuál ha sido objeto de investigaciones, aplicaciones y presentaciones a nivel mundial<sup>6</sup>. Por ello, el propósito del presente artículo es comparar el currículo de Educación Parvularia chileno con el de Reggio Emilia, identificando factores y variables intervinientes para examinar si es factible y conveniente aplicarlo a la realidad chilena. Esto pues, como dice Arenas, "los primeros años del ciclo de vida son fundamentales, por lo que invertir en Educación Parvularia es estratégico para el desarrollo del país"<sup>7</sup>.

## **II. EDUCACIÓN PARVULARIA: ALGUNOS ANTECEDENTES**

En Chile, a mediados del siglo XIX, se crearon los primeros kindergartens en los colegios privados de la colonia alemana y de la iglesia católica<sup>8</sup>. Esto se reforzó en el Congreso General de Enseñanza Pública realizado en 1902 al establecerse la creación de jardines infantiles para niños y niñas de 4 a 6 años, una escuela para formar educadoras y enviar a Europa a jóvenes preceptoras normalistas. En el año 1904 se formó la Asociación de Educación Nacional en cuyo Estatuto se señala que "debe propenderse al establecimiento del jardín infantil como parte integrante de nuestro sistema de Educación Nacional, de tal modo que constituya la continuación natural de la enseñanza materna, un período de transición entre la vida del hogar y la de la escuela"<sup>9</sup>.

El año 1945, y luego de la II Guerra Mundial, se decretó que las escuelas normales debían contar, además de escuelas primarias de aplicación, con un kindergarten o sección infantil y tres años más tarde, en 1948, la Educación Parvularia fue incorporada a los planes y programas de estudios del Ministerio de Educación chileno. Un acontecimiento relevante y que rige hasta la actualidad, fue la promulgación de la Ley N° 17301 de 22 de abril de 1970, que creó la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI), constituyéndose en el cuerpo legal más importante de la Educación Parvularia nacional.

Con posterioridad, en el año 1998 se inició un proceso de transformación en el contexto de Reforma Educativa Nacional, al diseñarse un marco curricular denominado “Bases Curriculares de la Educación Parvularia” que reemplazó a tres programas del nivel existente: sala cuna (hasta 2 años 11 meses) - nivel medio (3 años - 3 años 11 meses) - Transición (4 - 5 años 11 meses). Este nuevo currículo se definió como “un marco referencial amplio y flexible, que valora la diversidad y que posibilita el desarrollo de experiencias pedagógicas significativas para niños y niñas.”<sup>10</sup> Además, dispuso abordar en forma simultánea la ampliación de la cobertura y la mejora de la calidad en la educación de los menores de seis años como uno de sus fundamentos y asumió una visión actualizada de paradigmas y principios educativos basados en el constructivismo (Piaget, Vigotsky, Ausubel). Así, uno de sus objetivos es “desarrollar todas las potencialidades y su capacidad para aprender a lo largo de la vida”<sup>11</sup> develando su enfoque socio-cognitivo de alcanzar el desarrollo de capacidades, destrezas, valores y actitudes.

En Italia, la atención a los niños/as hasta seis años se organiza según la edad y hay dos grandes tipos de instituciones: a) los centros de día o *Asili-Nido* para atender a niños de de los 0-3 años y que dependen del Ministerio de Sanidad y b) la *Scuola dell'Infanzia* que constituye la primera forma de educación para los niños/as, no es obligatoria, y depende del Ministerio de Instrucción Pública.<sup>12</sup>

La educación infantil, conforme a la Legge 144 del año 1968, es responsabilidad del Estado, pero también reconoce a las escuelas privadas y las subvenciona económicamente. La educación parvularia presenta un contrapunto: por un lado, existe la interesante experiencia de la región de Reggio Emilia; mientras que por otro, existe una situación generalizada de desatención y escaso desarrollo disciplinario a nivel nacional.

El Estado no influye ni regula a las escuelas no estatales ya que la Constitución enfatiza el principio de pluralismo según el cuál los particulares tienen libertad de crear sus propias escuelas determinando sus objetivos, métodos y organización. En 1991, se establecieron nuevas orientaciones para la educación parvularia (3 - 6 años) sustituyéndose la visión asistencialista subyacente desde 1968.<sup>13</sup>

### **III. VARIABLES HISTÓRICAS, SOCIALES, ECONÓMICAS Y CULTURALES**

Desde los primeros años de su organización como república, Chile ha mostrado una tendencia hacia la aceptación e implementación de elementos educativos ajenos a su realidad social y a su herencia cultural, potenciando la homogeneización de su población en base a modelos y valores foráneos, principalmente provenientes de Europa y de Estados Unidos. Dicha educación se aplicó a todos los sectores sociales sin reconocer la diversidad cultural como tampoco rescatar e incorporar las culturas locales. Sumado a esto, actualmente –al igual que otros países latinoamericanos- se encuentra inmerso en la globalización económica y tecnológica que ha provocado profundos cambios al imponer una cultura global sobre las culturas nacionales y locales<sup>14</sup>.

A su vez, Italia tiene una historia de cambios, transformaciones y desigualdades pero posee una cultura de una riqueza infinita y que ha sabido conservar, preservar y valorar. En este sentido, el factor cultural y artístico constituye una variable importante en su forma de concebir el mundo y, por ende, la educación.<sup>15</sup>

J. Stiglitz señala que las políticas a favor de la globalización pueden ser potencialmente positivas si consideran las características de cada país y que las naciones, a su vez, deberían sumarse a la globalización, sin olvidar su historia, cultura, tradiciones y realidades específicas.<sup>16</sup> Sin embargo, precisa que las políticas pro-globalización han sido mal diseñadas y no han sido impulsadas en forma equitativa puesto que algunas de ellas se basan en un enfoque estereotipado de altos costos. Con ello, los países se vuelven más vulnerables, aumentando la pobreza, la discriminación, los conflictos sociales, y provocando un clima de frustración y de una evidente pérdida de identidad.

Chile e Italia sufren los efectos de la misma globalización; sin embargo, lo están asumiendo en manera distinta. En el caso de la región italiana, el sentido de identidad, pertenencia y valoración por su patrimonio artístico está más asumido y potenciado que el chileno.

#### **IV. EL ARTE Y LA EDUCACIÓN ESTÉTICA COMO BASE DEL APRENDIZAJE INTEGRADO**

En el proyecto de Reggio Emilia, a los niños y niñas se les enseña a reconocer un “centenar” de lenguajes y formas de pensar, hablar, expresar, entender y conocer el mundo. Esto se logra a través de un pensamiento “entrelazado” e integrado<sup>17</sup>. Este “centenar de idiomas” es una metáfora para el extraordinario potencial infantil de sus procesos cognitivos y creativos y las múltiples formas en que construyen el conocimiento.

Los educadores/as ven la producción creativa como un modo no verbal y alternativo que proporciona diversas formas de expresión. El taller (atelier - espacio del estudio) es un recurso de la escuela donde se trabaja junto al atelista o artista. Aquí se conjuga la teoría y práctica, “el respeto por la pluralidad y las conexiones de los lenguajes infantiles, distintos pero unidos a una única raíz, y, por consiguiente, la lucha contra la antigua cultura de las antinomias que opone y jerarquiza disciplinas, comportamientos, inteligencia, moralidad, razón, fantasía, imaginación, individualidad y sociabilidad, expresividad y cognitividad”<sup>18</sup>. Por lo tanto, cuando Loris Malaguzzi -creador del proyecto de Reggio Emilia- habla de los cien lenguajes del niño, no solamente hablaba del lenguaje plástico, músico, matemático aislados, sino de la “integración y la interrelación” entre dichos lenguajes.<sup>19</sup>

La integración es una de las características de este proyecto educativo. Explicar el aprendizaje de forma aislada y descontextualizada es común en muchos países y Chile, a pesar del discurso de sus Bases Curriculares sobre el desarrollo de la creatividad, la integración, el respeto a la individualidad y autonomía del párvulo, no tiene aún una propuesta donde las expresiones artísticas sean uno de sus fundamentos.

El aporte de Reggio Emilia no sólo está relacionado a un método integrado, sino –además– que éste puede hacerse desde la expresión artística y sobre todo, desde un punto de vista estético. Hoyuelos enfatiza diciendo que es: “... el sentido del buen gusto, de la belleza. La estética es aquel arte de ver cómo aquellos elementos que aparentemente están aislados son puestos en relación... Cuando un niño dibuja, no solamente está haciendo plástica, tal vez está punteando y, además de dejar huellas, está produciendo un sonido rítmico. ... otras veces... está intentando poner dentro de algo cinco cosas y... desarrolla una experiencia matemática, espacial, topológica... adopta distintas posturas corporales para hacerlo, por lo tanto hay un componente motriz. El dibujo entonces no sólo es una expresión plástica, sino una expresión de su máxima significatividad, donde se articulan los *100 lenguajes* sin la separación que los adultos queremos ver de disciplinas diferenciadas”<sup>20</sup>.

Las Bases Curriculares de la educación parvularia chilena resaltan el respeto de la individualidad del niño; y al igual que Reggio Emilia, tiene sus fundamentos en un enfoque constructivista de la educación; sin embargo, su aplicación curricular de aula es totalmente diferente.

En Chile prevalece una perspectiva praxiológica del currículo. Es decir, se “concibe la educación como un proceso holístico que permite la construcción de significados y su interpretación”<sup>21</sup>. La educación se convierte en un elemento integrador de todos los aspectos del desarrollo humano tendiente a aproximar a los individuos a la comunidad, concentrándose en las personas, sus necesidades y contextos. Ello debería reflejarse en la participación de la familia y la comunidad en el proceso educativo. En la actualidad no existen evidencias e investigaciones que así lo avalen. En palabras de Friz, “no existen datos que permitan conocer la coherencia interna de este marco curricular, las aproximaciones conceptuales (contenidos) y su relación con los contextos en los cuales posteriormente serán implementados, las formas de evaluación y las propuestas metodológicas sugeridas para el aula así como los espacios de autonomía que pueden ser utilizados por el profesor”<sup>22</sup> y las preconcepciones e interpretaciones hacen que no haya una lectura más profunda y se queda en el “saber hacer”.

En contraposición, el currículo de Reggio Emilia presenta un enfoque socio crítico<sup>23</sup> caracterizado por la modernidad de sus reflexiones teóricas, entendiendo a la escuela como motor de transformación social y haciendo uso respetuoso de la cultura existente. Desde esta perspectiva, la escuela tiene tres características fundamentales: a) es potenciadora de transformación social y no puede actuar solamente como reproductora de la cultura; b) recoge los valores culturales en los cuales están insertos los niños, por lo tanto la pertinencia cultural y valoración de la diversidad c) tiene como característica el “escuchar”.

En ambos currículos se advierte la concepción constructivista señalada por los mismos autores, lo cual implica ver al niño como el centro y al docente como un mediador del proceso de aprendizaje y enseñanza; sin embargo, los enfoques y racionalidades en los que se apoyan son distintos y eso marca las diferencias entre uno y otro.

En el enfoque praxiológico chileno, los formadores entienden que deben realizar un despliegue de conocimiento y que son personas autónomas, reflexivas, que toman decisiones y son capaces de crear<sup>24</sup>. La crítica que se le hace a esta teoría es que olvidan la realidad social y

educativa, que sólo intentar superar las insuficiencias, pero se quedan en la comprensión e interpretación de la práctica curricular, lo que es insuficiente para poder mejorarla<sup>25</sup>.

Por el contrario, el enfoque regio-emiliano plantea una transformación social e implica una mirada crítica al proceso de enseñanza-aprendizaje y a la escuela. Los profesores deben implementar una comunidad participativa y democrática dedicada a reflexionar sobre sí misma y comprometida con el desarrollo de la educación. Desde este enfoque “la imagen del profesorado investigador se considera como una herramienta de transformación de las prácticas educativas”<sup>26</sup>. Insiste en la necesidad de reflexionar *críticamente* sobre la propia práctica y sobre las condiciones y circunstancias en las que trabajan<sup>27</sup>.

El arte y la educación estética son factores determinantes en su currículo. Es entendido como uno de los lenguajes integrativos y como parte de la cultura e identidad. Desde la Antigüedad, la propuesta estética italiana ha iniciado cambios y transformaciones siendo precursores y los vanguardistas a nivel mundial<sup>28</sup>.

En Chile, también existe una riqueza artística y plástica manifestada en un patrimonio tangible e intangible<sup>29</sup>. Sin embargo, éste no es conocido ni enseñado con la importancia y valoración que debiera dársele en el currículo escolar. Así, la cantidad de horas de artes visuales, musicales, corporales –teatrales y literarias que se programan en su currículo son optativas y dependen del proyecto educativo del colegio.<sup>30</sup> A. Arriagada señala que como consecuencia, la educación artística perdió “presencia en la escuela, ya que se la considera una enseñanza poco útil para enfrentarse a los desafíos de la sociedad”<sup>31</sup>. Por ello, las escuelas se limitan a realizar actividades manuales y han descuidado la formación del criterio estético, el conocimiento del patrimonio artístico y la capacitación para la interpretación y comprensión del arte.

En las Bases Curriculares de la Educación Parvularia chilena del año 2002, el arte se entiende como un núcleo en los que se integran todos los “lenguajes artísticos”, pero la integración curricular no es explícita y se puede aplicar de acuerdo al enfoque del proyecto educativo de la institución escolar. Por ello, su aplicación queda sometida a la interpretación, el sentido común y las representaciones sociales que cada cuál le otorgue<sup>32</sup>.

El proyecto educativo de Reggio Emilia, en cambio, manifiesta claramente la integración curricular y el enfoque globalizador del proceso de enseñanza aprendizaje<sup>33</sup>. Este enfoque prepara a los/as estudiantes para responder a los problemas de la vida y su objetivo es intervenir la realidad que es el objeto de estudio del alumno y cada uno tiene una variedad de estructuras o esquemas de conocimiento (conceptuales, procedimentales y actitudinales) que se utiliza para responder a las diversas situaciones de la vida.<sup>34</sup>

Sánchez enfatiza que es “imprescindible que en la escuela no se enseñe únicamente conocimiento aislado de los contenidos de cada una de las disciplinas, sino que, además, se enseñe a relacionar los contenidos de las diferentes disciplinas...”<sup>35</sup> y de ahí que el aporte de Reggio Emilia no sólo está relacionado a un método integrado sino que fundamentalmente, a que la integración puede hacerse desde la expresión artística y desde un punto de vista estético.

En Reggio Emilia, el profesor es un guía y facilitador del aprendizaje pero la reciprocidad y la interacción caracterizan las relaciones donde el profesor/a va a aprender con los niños/as y es un investigador que no llega a conclusiones descritas de forma discursiva, sino con proyectos reales. “Nuestro objetivo es crear una escuela amistosa, un lugar de investigación, aprendiendo, visitando lugares, reconsiderando, reflexionando... Donde niños, profesores y familias tienen un sentido del bienestar”. Los profesores reconocen que el ambiente es crucial en el proceso de enseñanza y aprendizaje tanto para el estudio de contenidos como para la exploración. Por ello, se prepara cuidadosamente cada detalle, buscando todas las estrategias de aumentar las oportunidades educativas, estéticas y sociales de los niños/as. El plan de estudios se centra en proyectos, la selección de sus temas se basa en los intereses y experiencias de los alumnos/as, existe una colaboración entre estudiantes, profesores y padres, el contenido del proyecto surge del conocimiento y evolución de los educandos y no de actividades preestablecidas ni estereotipadas.

En Chile, el rol del docente es algo diferente pues es concebido como un mediador, facilitador y planificador de aprendizajes. Por lo tanto, el currículo se diseña como un plan operacional compuesto por actividades a desarrollar por el profesor para alcanzar resultados predefinidos. Por ello, planifica y organiza el tiempo y el espacio definiendo criterios, establece hábitos rutinarios de cuidado de las necesidades básicas de los niños/as. La evaluación se realiza de acuerdo al logro de los objetivos inicialmente propuestos, evidenciando una visión técnica del currículo en el que hay que seleccionar y secuenciar de manera ordenada los aprendizajes esperados. “La perspectiva técnica del currículo enfatiza las actividades que se desarrollan para transmitir contenidos ya definidos y la forma que serán adquiridos”<sup>36</sup>, lo que genera una homogeneización de los mismos.

En Chile, la formación inicial de la educadora de párvulos integra algunos elementos básicos de arte lo que no garantiza su aplicación posterior en aula. Los jardines infantiles y escuelas no contemplan la contratación de especialistas en artes por motivos económicos y se asume que la educadora tiene los conocimientos mínimos.

La variable económica es realmente significativa: Italia tiene un ingreso per capita de US\$ 35.800, a su vez en la región de Reggio Emilia el ingreso corresponde a US\$ 32.396,7 mientras Chile alcanza sólo a US\$ 9.470. A su vez, el norte de Italia y específicamente Emilia Romagna es una región estratégicamente localizada en el centro de Europa y del área del mediterráneo y muestra indicadores económicos de gran dinamismo.<sup>37</sup> Es la duodécima región en Europa por nivel de renta per cápita. Sin embargo, la situación generalizada es justamente lo contrario ya que existe a lo largo de Italia un escaso desarrollo de la educación parvularia<sup>38</sup>.

## **V. A MODO DE SÍNTESIS**

Considerando las variables y factores que podrían incidir en la aplicación del proyecto educativo Reggio Emilia en nuestro país se podría mencionar lo siguiente:

En Chile existe un marco curricular constructivista en el que al igual que en Italia, pero existen diferencias importantes en su enfoque e implementación, pues ambos se sitúan en constructos epistemológicos, sociales y culturales distintos.

El niño/a en Reggio Emilia efectivamente es el centro del proceso educativo y el docente es concebido como mediador e investigador de su propio quehacer sistematizando sus clases, filmando, escribiendo, debatiendo con otros docentes en un trabajo cooperativo, así como desarrollando proyectos educativos donde los niños/as, la familia, los maestros y los artistas participan en el proceso a través del taller que es el eje de trabajo. En Chile, las Educadoras de Párvulos aún están lejos de una cultura de sistematización e investigación de sus propias prácticas educativas, pues las racionalidades curriculares en las que se fundamentan son distintas.

El proyecto educativo de Reggio Emilia es conocido a nivel mundial y ha “servido de inspiración para muchos programas en todo el mundo como modelo en la forma de incluir la voz del niño en nuestras prácticas educativas”<sup>39</sup>; este proyecto se implementa sólo en las escuelas de la región. Y, aunque es considerado un modelo, en la propia Italia constituye en una excepción, mientras que en el caso chileno existe un Marco Curricular Nacional de preocupación por la calidad de la Educación Parvularia<sup>40</sup> siendo la generalidad y no la excepción.

En Chile se conoce este proyecto y la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI) realizó en el año 2009 propuestas de aplicación en las regiones de Iquique y Copiapó; sin embargo, no se conoce información respecto a su ejecución y/o estados de avances o resultados, lo que es un indicador de la necesidad de sistematizar, realizar seguimientos y evaluar las propuestas educativas que se aplican. Fuera de ello, el enfoque artístico, estético, plástico e integrado que da un gran sustento didáctico al proyecto de Reggio Emilia, no existe en Chile.

La factibilidad de aplicación de este proyecto educativo italiano a la realidad chilena implica un cambio paradigmático no sólo desde la perspectiva curricular sino, de un cambio cultural y educativo en el cuál se ponga en valor el arte y se resignifique en el currículo actual. Implica un cambio en la gestión de las políticas educativas que centran su atención en disciplinas como lenguaje y matemática y no en las expresiones artísticas, entendiéndolas como no cognitivas, alejadas de la cotidianidad y de escasa y marginal importancia en la vida de las personas.

La historia de la educación chilena y en particular, la de la educación parvularia ha estado sustentada en modelos extranjeros de difícil implementación si no se posee una debida adecuación y contextualización cultural y social, y por ello, no ha sido eficiente ni eficaz. Analizar otras experiencias innovadoras y eficientes permite ampliar la mirada y efectuar un análisis cualitativo y cuantitativo de su factibilidad y conveniencia de aplicación a la realidad chilena.

Lo que sería conveniente aplicar a la realidad chilena del proyecto de Reggio Emilia serían sus fundamentos en cuanto a la visión integradora y basada en el arte y su capacidad de desarrollar un pensamiento flexible, fluido, original y creativo rompiendo el pensamiento convergente y estereotipado actual. Así, seríamos capaces de vincular los conocimientos a partir de las manifestaciones artísticas, potenciar un pensamiento capaz de resolver problemas y dar respuestas diversas a una situación, y potenciar un ser humano eficiente, resolutivo, autónomo, imaginativo y

seguro de sí mismo, capaz –como individuo y país- de enfrentar y resolver problemas no sólo presente sino para un mañana que se presenta cada vez más cambiante, amenazante y lleno de posibilidades.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

### a. Libros

Argan, Giulio Carlo. *El Arte Moderno del Iluminismo a los movimientos contemporáneos* (Madrid: Ed. Akal, 1991).

Aroca Toloza, Carolina. *Educación patrimonial una propuesta didáctica globalizadora* (Viña del Mar: Ed. Altazor, 2008).

Ayuste, Ana. *Planteamientos de la Pedagogía Crítica. Comunicar y transformar* (Barcelona: Rd. Graó. Colección Biblioteca del Aula, 1994).

Bindis, Ricardo. *Pintura chilena 200 años* (Santiago: Origo Ediciones, 2006).

Giner, José Miguel y María J. Santa María. *La política de centros tecnológicos y de servicios: la experiencia de las regiones Valenciana y Emilia Romagna* (Alicante: Universidad de Alicante, 2000).

Gombrich, Ernst. *La Historia del Arte* (Buenos Aires: Ed. Sudamericana, 1995).

Grundy, Shirley. *Producto o Praxis del Currículo* (Madrid: Ed. Morata, 1998).

Ivelic, Milan y Gaspar Galaz. *La pintura en Chile desde la Colonia hasta nuestros días* (Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso, 1981a).

Ivelic, Milan y Gaspar Galaz. *Chile arte actual* (Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso, 2004b).

Latorre, Antonio. *La investigación–acción. Conocer y cambiar la práctica educativa* (Barcelona: Ed. Graó, 2004).

Ministerio de Educación y Cultura. *Escuelas infantiles de Reggio Emilia. La inteligencia se construye usándola* (Madrid: Ed. Morata, 1999).

Moscovici, Serge. *Psicología Social. Influencia y cambio de actitudes. Individuos y grupos* (Barcelona: Ed. Paidós, 1985).

Saenz, Óscar. *Didáctica general un enfoque curricular* (Madrid: Ed. Anaya, 1998).

Sánchez Iniesta, Tomás. *La construcción del aprendizaje en el aula* (Buenos Aires: Ed. Magisterio Río de la Plata, 1994).

Stiglitz, Joseph. *El malestar en la globalización* (Madrid: Ed. Taurus, 2002).

Zabala Vidiella, Antoni. *Enfoque globalizador y pensamiento complejo. Una respuesta para la comprensión e intervención en la realidad* (Barcelona: Ed. Graó, 1999).

### b. Artículos

Abramson, Shareen; Roxanne Robinson y Katie Ankemanman. "Childhood Education" *Olney* 71 n° 4 (Summer, 1995): pp. 197-203.

Ancheta Arrabal, Ana. "La formación Inicial del profesorado de Educación Infantil en Italia, Reino Unido y España: Una perspectiva comparada" *Revista Española de Educación Comparada* n° 13 (2007): pp. 219-251.

Arriaga Azcárate, Amaia. "Modelos de educación estética y autoridad interpretativa en centros de arte contemporáneo" *Estudios sobre Educación* n° 14 (Universidad de Navarra, 2008): pp. 129-139.

Egido Gálvez, Inmaculada. "La Educación Infantil en los países de nuestro entorno" *Revista Complutense de Educación* 6 n° 1 (1995).

Friz, Miguel, Carrera y Susan Clemencia y Sahueza. "Enfoques y concepciones curriculares en la educación Parvularia" *Revista de Pedagogía* 30 n° 86 (enero-junio, 2009): pp. 47-70.

Hermosilla, Blanca. "La educación Parvularia en la reforma: Una contribución a la Equidad" *Revista del Ministerio de Educación- Chile* (1998): pp. 1-149.

Hoyuelos, Alfredo. "Regio Emilia y la pedagogía de Loris Malaguzzi" *Revista Novedades Educativas* (diciembre, 2004).

Inman Linn, Margaret. "An educator reflects Americans about the meaning of the experience of Reggio" *Phi Delta Kappan Bloomington* 83 n° 4 (December, 2001): pp. 332-335.

New, Rebecca. "Reggio Emilia as Cultural Activity Theory in Practice" *Theory Into Practice* 46 n° 1 (2007): pp. 5-13.

Obrochta, Wiliam. "The hundred languages of children" *The Virginia Magazine of History and Biography* n° 30 (Spring, 1998): pp. 2-7.

Schroeders Yu, Gigi. "Documentation: Ideas and applications from the Reggio Emilia Approach" *Teaching Artists Journal* 6 n° 2 (2008): pp. 126-134.

### **c. Documentos**

Arenas, Alberto. "Educación Parvularia: Una inversión donde se conjugan todas las rentabilidades" Ministerio de Hacienda, Dirección de Presupuestos (Santiago, 5 de noviembre 2008).

Barber, Michael y Mona Mourshed. "Como hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos" Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe PREAL (julio, 2008): pp. 5-48.

"Children`s Workforce Council Early Years national Standards" (August 2006).

Ministerio de Educación de Chile. "La Educación Parvularia en la Reforma: Una contribución a la equidad" División de Educación General, Unidad de Educación Parvularia (Santiago, 1999).

Ministerio de Educación de Chile. "Marco Curricular de la Educación Básica. Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica" (Santiago, 2002).

Ministerio de Educación de Chile. "Bases Curriculares para la Educación Parvularia" (Santiago, 2002).

Pontificia Universidad Católica de Chile - Centro de Educación a Distancia (TELEDUC). "La Reforma Curricular de la Educación Parvularia" (Santiago: 2002).

Reggio Children Children Art. "Artists the expresive Artistic language of Alberto Burri" (2008).

"Regolamento Scuole e Nidi D'Infanzia del Comune di Regio Emilia" (marzo, 2009).

Thomas, Carlos y Roberto Hernández. "Desarrollo y Educación Rural en un contexto globalizado en el área atacameña de la Segunda Región de Chile" VII Congreso Argentino de Antropología Social (Argentina, 2004).

- 
- <sup>1</sup> Trabajo presentado en seminario: "Internacionalización y Globalización de la Educación" del Programa de Doctorado en Políticas y Gestión Educativa de la Universidad de Playa Ancha, Valparaíso, Chile. Se agradece la colaboración y las correcciones de la académica Sr. Luisa Bastidas F. Doctor © Universidad de Oviedo, España.
- <sup>2</sup> Miguel Friz, Clemencia Carrera y Susan Sanhueza. "Enfoques y concepciones curriculares en la Educación Parvularia" *Revista de Pedagogía* 30 n° 1 (enero-junio, 2009): pp. 47-70.
- <sup>3</sup> Entre ellos Soto (2002); Peralta (1996) y Ferrada (2001) citados en: Friz y otros (2009): p. 47 y ss.
- <sup>4</sup> Inmaculada Egido Gálvez. "La educación infantil en los países de nuestro entorno" *Revista Complutense de Educación* 6 n° 1 (1995).
- <sup>5</sup> Michael Barber y Mona Mourshed. "Como hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos" Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe PREAL (julio, 2008): pp. 5-48.
- <sup>6</sup> William Obrochta. "The Hundred Languages of Children" *The Virginia Magazine of History and Biography* n° 30 (Spring, 1998): pp. 7-2. Rebecca New. "Reggio Emilia as Cultural Activity Theory in Practice" *Theory Into Practice* 46 n° 1 (2007): pp. 5-13.
- <sup>7</sup> Alberto Arenas. "Educación Parvularia: Una inversión donde se conjugan todas las rentabilidades" Dirección de Presupuestos, Ministerio de Hacienda (Santiago, 5 noviembre 2008)
- <sup>8</sup> Ministerio de Educación de Chile. "La Educación Parvularia en la Reforma: Una contribución a la equidad" División de Educación General, Unidad de Educación Parvularia (1999).
- <sup>9</sup> Blanca Hermosilla. "La Educación Parvularia en la Reforma: Una contribución a la equidad" *Revista del Ministerio de Educación de Chile* (1998): pp. 1-149.
- <sup>10</sup> Friz y otros (2009): p. 50.
- <sup>11</sup> Friz y otros (2009): p. 57.
- <sup>12</sup> Egido (1995): p. 39. Ana Ancheta Arrabal. "La formación inicial del profesorado de Educación Infantil en Italia, Reino Unido y España: Una perspectiva comparada" *Revista Española de Educación Comparada* n° 13 (2007): pp. 219-251.
- <sup>13</sup> Egido (1995).
- <sup>14</sup> Carlos Thomas y Roberto Hernández. "Desarrollo y Educación Rural en un contexto globalizado en el área atacameña de la Segunda Región de Chile" VII Congreso Argentino de Antropología Social, Córdoba, Argentina (2004).
- <sup>15</sup> Ernest Gombrich. *La Historia del Arte* (Buenos Aires: Ed. Sudamericana, 1995).
- <sup>16</sup> Joseph Stiglitz. *El malestar en la globalización* (Madrid: Ed. Taurus, 2002).
- <sup>17</sup> Friz y otros (2009).
- <sup>18</sup> Alfredo Hoyuelos. "Regio Emilia y la pedagogía de Loris Malaguzzi" *Revista Novedades Educativas* (diciembre, 2004).
- <sup>19</sup> Hoyuelos (2004).
- <sup>20</sup> Hoyuelos (2004).
- <sup>21</sup> Friz y otros (2009): p. 53.
- <sup>22</sup> Friz y otros (2009): p. 49.
- <sup>23</sup> Ana Ayuste. *Planteamientos de la Pedagogía Crítica. Comunicar y transformar* (Barcelona: Ed. Graó, 1994).
- <sup>24</sup> Friz y otros (2009); Shirley Grundy. *Producto o Praxis del Currículo* (Madrid: Ed. Morata, 1998).
- <sup>25</sup> Óscar Saenz. *Didáctica general. Un enfoque curricular* (Madrid: Ed. Anaya, 1998).
- <sup>26</sup> Antonio Latorre. *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa* (Barcelona: Ed. Graó, 2004): p. 7.
- <sup>27</sup> Hoyuelos (2004); Margaret Inman Linn. "An educator reflects Americans about the meaning of the experience of Reggio" *Phi Delta Kappan* 83 n° 4 (December, 2001): p. 332; "Regolamento Scuole e Nidi D'Infanzia del Comune di Regio Emilia" Ministerio de Educación y Cultura (marzo, 2009); Escuelas Infantiles de Reggio Emilia. *La inteligencia se construye usándola* (Madrid: Ed. Morata, 1999): p. 155.
- <sup>28</sup> Gombrich (2002); Giulio Carlo Argan. *El Arte Moderno del Iluminismo a los movimientos contemporáneos* (Madrid: Ed. Akal, 1991).
- <sup>29</sup> Milan Ivelic y Gaspar Galaz. *La pintura en Chile desde la colonia hasta nuestros días* (Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso, 1981a); Milan Ivelic y Gaspar Galaz. *Chile arte actual* (Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso, 2004b); Ricardo Bindis. *Pintura chilena 200 años* (Santiago: Origo Ediciones, 2006).
- <sup>30</sup> Marco Curricular de la Educación Básica. "Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica" (2002).

- 
- <sup>31</sup> Amaia Arriaga Azcárate. "Modelos de educación estética y autoridad interpretativa en centros de arte contemporáneo" *Estudios sobre educación* nº 14 (Universidad de Navarra, 2008); p. 130.
- <sup>32</sup> Serge Moscovici. *Psicología Social I: Influencia y cambio de actitudes. Individuos y grupos* (Barcelona: Ed. Paidós, 1985).
- <sup>33</sup> Tomás Sánchez Iniesta. *La construcción del aprendizaje* (Buenos Aires: Magisterio Río de la Plata, 1994); Antoni Zabala Vidiella. *Enfoque globalizador y pensamiento complejo. Una respuesta para la comprensión e intervención en la realidad* (Barcelona: Ed. Graó, 1999).
- <sup>34</sup> Carolina Aroca Toloza. *Educación patrimonial una propuesta didáctica globalizadora* (Viña del Mar: Ediciones Altazor, 2008); p. 20.
- <sup>35</sup> Sánchez Iniesta (1994): p. 60.
- <sup>36</sup> Friz y otros (2009): p. 52.
- <sup>37</sup> José Miguel Giner y María Jesús Santa María. "La política de centros tecnológicos y de servicios: La experiencia de las regiones Valenciana y Emilia Romagna" *Revista de Estudios Regionales* nº 57 (Universidad de Alicante, 2000).
- <sup>38</sup> Egido (1995).
- <sup>39</sup> Yu Gigi Schroeders. "Documentation: Ideas and Applications from the Reggio Emilia Approach" *Teaching Artists Journal* 6 nº 2 (2008): p. 126-134.
- <sup>40</sup> Arenas (2008).

Las opiniones, análisis y conclusiones del autor o los autores son de su responsabilidad y no necesariamente reflejan el pensamiento de *Revista Estudios Hemisféricos y Polares*.

La copia y reproducción parcial o total de este artículo se encuentra autorizada, siempre que no sea para fines comerciales y se reconozca y mencione al autor o autores y a *Revista Estudios Hemisféricos y Polares*.

Los artículos publicados en *Revista Estudios Hemisféricos y Polares* se encuentran bajo licencia Creative Commons CC BY-NC-SA 3.0 CL.

