

***Infancia e investigación: unir teoría y práctica.
El caso de la Escuela Infantil
de la Universidad de Cantabria***

José Manuel OSORO SIERRA y Olga MENG GONZÁLEZ DEL RÍO

Datos de contacto:

José Manuel Osoro Sierra
Facultad de Educación
Universidad de Cantabria
Avda. Los Castros s/n.
39005 Santander
Tfno. 942201150
E-mail: osorojm@unican.es

Olga Meng González del Río
Escuela Infantil de la Universidad
de Cantabria
Avda. Los Castros s/n.
39005 Santander
Tfno. 942202070
E-mail: olga.meng@unican.es

Recibido: 10/1/2015
Aceptado: 16/2/2015

RESUMEN

La construcción de un proyecto educativo para una escuela infantil (0-3) requiere del análisis e investigación de los elementos que lo configuran. El texto que aquí se presenta propone un proyecto que se fija, en primer lugar, en el protagonista, en sus características y posibilidades. La idea de una infancia rica, potente, sobre la que no debemos establecer limitación alguna, es un elemento clave del proyecto. Junto a ello, la consideración de la vida cotidiana y lo que alrededor de ella acontece sirve de anclaje a buena parte de las propuestas que la escuela infantil realiza. Focalizamos nuestro texto en la revisión de aquellos elementos contextuales (espacio y tiempo) que permiten diseñar y desarrollar nuestra propuesta. Por último, proponemos algunas notas identificativas sobre la documentación educativa como herramienta de investigación y análisis de la práctica educativa.

PALABRAS CLAVE: Educación Infantil, Infancia, Proyecto Educativo, Documentación Educativa.

***Children and research: uniting theory and practice.
The case of the nursery school of the University of
Cantabria (Spain)***

ABSTRACT

The construction of an educational project for a nursery school requires analysis and research of the elements that comprise it. The article we present proposes a project that highlights the main actors, the pupils, their characteristics and possibilities. The concept of a rich, powerful childhood on which we must not impose limitations is a key element of the project. Along with this, consideration of everyday life and what happens around it serves to anchor many of the

proposals developed. This work focuses on the review of those contextual elements (space and time) for designing and developing our proposal. Finally, we propose some notes that identify educational documentation as a tool for research and analysis of educational practice.

KEYWORDS: Nursery School, Educational Project, Childhood, Educational Documentation.

Contextualización

La posibilidad de que organismos públicos o empresas desarrollen propuestas vinculadas con la educación creando escuelas infantiles, bien dentro de la misma institución o en el entorno inmediato, es una realidad que va cobrando cada vez más fuerza. El presupuesto de partida es la *conciliación de la vida familiar y laboral*, formando parte de las políticas de igualdad de género, que cobran una especial relevancia en el contexto actual caracterizado por altas tasas de actividad entre las mujeres más jóvenes, un todavía escaso acceso de los hombres al trabajo no remunerado, en el que se incluyen la educación y crianza de los pequeños, y una maternidad que se considera ahora *más tardía* si comparamos la situación actual con épocas históricas anteriores.

Desde sus inicios, la Escuela Infantil de la Universidad de Cantabria ha querido superar la idea básica de conciliación de la vida familiar y profesional, centrando su propuesta de trabajo en la configuración de un modelo que se basa en el derecho de la infancia a tener una educación de calidad, junto a la mejora de las condiciones de vida de las familias. Como señalan Palacios y Castañeda (2011: 116), «la situación de la infancia es un indicador de los niveles de equidad y cohesión de la sociedad». Esto supone una reorganización de las relaciones entre las familias y la sociedad a las que debemos de dar respuesta desde la educación.

El periodo 0-3 tiene una especial relevancia en la construcción de las redes neuronales de los niños y niñas desde el momento del nacimiento; es, a la vez, una incursión y ampliación de los procesos de socialización de los más pequeños; y representa también un mecanismo de igualdad de oportunidades, porque previene la pobreza a través del esfuerzo por compensar determinadas carencias educativas (a veces simplemente procesos de crianza familiar no adecuados o empobrecidos). Para el desarrollo de estos y otros aspectos, la formación de un equipo educativo que se haga cargo del diseño y desarrollo inicial es un aspecto fundamental.

El proyecto educativo

«Nos ha costado siglos reconocer que el aprendizaje comienza desde el nacimiento» (Peralta, 2008: 18). Nuestro proyecto nace con un presupuesto

inicial que trata de superar la visión de la escuela 0-3 basada en el cuidado infantil o en la estimulación temprana y se dirige hacia un modelo que implique un trabajo realmente pedagógico. Lejos de situarnos en ese *nivel preescolar* muy vinculado a la formación académica y a los aprendizajes instrumentales básicos como preparación de la escuela primaria, nuestro proyecto trata de hacer propuestas de trabajo que pongan a los niños y niñas en situaciones ricas desde el punto de vista del aprendizaje, las relaciones, los estímulos, el descubrimiento, etc. Probablemente, las pautas propuestas desde la Biología o la Psicología, centrándose en una visión determinista del desarrollo y del aprendizaje, han debilitado las propuestas realmente pedagógicas y didácticas. Y es en ese ámbito en donde debemos de tomar las decisiones sobre qué trabajar y cómo hacerlo. Y en esa toma de decisiones, nuestro inicio es ecléctico. Tomando como referencia las palabras de Dahlberg, Moss y Pence (2005: 47), nuestro proyecto tiene sus inicios en la «incertidumbre, la complejidad, la diversidad, la ausencia de linealidad, la subjetividad, la multiplicidad de perspectivas y particularidades espaciales y temporales». Esta perspectiva de actuación nos dirige hacia la valoración de lo que Rinaldi (2006) denomina «pedagogía de la escucha» como una forma de relación, de escuchar y ser escuchado, de reconocer múltiples lenguajes y códigos para expresarnos, de trabajar sobre la duda y la incertidumbre, de hacernos preguntas, de emocionarnos y de superar el anonimato de los niños y niñas. En su sentido más amplio apunta hacia la búsqueda de significados, la de los niños y la de los adultos o aquellos que son compartidos por ambos. Aun siendo complejo, la infancia sí sabe buscar el significado de sus acciones, de sus relaciones y descubrimientos. El punto de partida para el adulto es la consideración de esta infancia como activa, competente, fuerte, que explora y encuentra significados. Es perceptible, por tanto, nuestro alejamiento de concepciones universales del desarrollo y aprendizaje de la infancia que pudieran aplicarse independientemente del contexto, los tiempos y las situaciones particulares.

El origen en la construcción del proyecto no ha sido el *currículum* oficial para el primer ciclo de la educación infantil. Cualquier aproximación a este modelo nos llevaba a plantear nuestro proyecto en torno a los elementos básicos/técnicos del *currículum*: objetivos, contenidos, actividades, procedimientos de evaluación... Aspectos estos que nos llevarían a unas prácticas sumamente estructuradas y muy vinculadas con el cuidado infantil y los aprendizajes. En nuestro caso, el análisis se centró en algunos elementos que nos permitieran entender el aprendizaje, las relaciones, la construcción del equipo docente o el espacio y los tiempos, de una manera distinta. Esto crea incertidumbre, porque parte de la complejidad y de las interpretaciones personales, pero a la vez nos permite construir un *currículum* personal que aglutina procesos y personas, que no se acaba en sí mismo porque está en constante construcción. Desarrollaremos, a continuación, algunos de estos elementos.

El análisis de la infancia

Conocer y llegar a acuerdos sobre el significado que damos a la infancia en la construcción del *currículum* y en el desarrollo de las prácticas educativas es, desde nuestro punto de vista, un primer referente de análisis. En textos anteriores (Osoro y Meng, 2008) ya hemos desarrollado este aspecto, intentando dar respuesta a algunos de los discursos dominantes en relación a la infancia: ¿quién es el niño sobre el que se centra la práctica? ¿Todos los niños deben de estar (o ser) centrados en la misma práctica? Los modelos educativos que olvidan al sujeto o recurren a prácticas homogéneas, promueven una imagen de la infancia descontextualizada en la que todos son iguales. Estaríamos dentro de una perspectiva que admite (teóricamente) los procesos de individualización, pero en la que se hacen las mismas propuestas a todos, lo cual nos lleva indefectiblemente al desarrollo de un *currículum* claramente homogeneizador. Plantear nuestra práctica desde esta perspectiva supone abandonar claramente las características individuales, los contextos de crianza, las distintas relaciones que se establecen en el aula pero, sobre todo, supone considerar a la infancia de manera uniforme, un estado natural en el que todos somos, sentimos y aprendemos al mismo tiempo y de la misma forma.

La consideración de la educación infantil como etapa clave en el desarrollo de los niños para su éxito en las etapas escolares siguientes y para el desarrollo social y económico de los países es otro de los elementos de análisis. Aun considerando el valor de esta perspectiva, nos configura unas prácticas educativas en centros educativos *universales* en los que se hace lo mismo, al mismo tiempo y con materiales más o menos estandarizados; pero, además, nos dibuja una idea de infancia cuyo objetivo básico es obtener las habilidades y cultura necesarias para llegar a la vida adulta de la mejor forma posible.

Nuestro modelo nace desde una perspectiva sobre la infancia que parte de su complejidad y riqueza, frente a la imagen instalada en la bondad y la inocencia, cuyo desarrollo más efectivo se realiza a través del juego y del trabajo creativo, olvidando otra imagen, más compleja y rica.

Muchos de los planteamientos educativos de la educación infantil parten de la idea de una infancia interpretada *a priori* y determinada, en la mayoría de los casos, sobre lo que es capaz o no de hacer según los cánones que nos dicta la Psicología Evolutiva o la Biología. Dar por supuesta esta determinación tiene múltiples implicaciones para la pedagogía de la escuela infantil: en primer lugar, la consideración de los niños como agentes individuales de su propio desarrollo, olvidando la importancia de los contextos sociales y naturales en la construcción de la primera infancia; en segundo, la parcelación del desarrollo infantil en categorías evolutivas y de desarrollo: motriz, intelectual... Como consecuencia de ello, nos

abocamos desde estas perspectivas a un *curriculum* basado en actividades individuales, más que en propuestas y experiencias que combinen lo individual y personal con lo colectivo y relacional.

La aparición de una perspectiva cultural en donde la infancia es el resultado de factores económicos, sociales y culturales (Woodhead, 1999) ha contribuido, también, a la emergencia del paradigma de la sociología de la infancia (Mayall, 1996; 2002; Mayall y Zehier, 2003; Prout y James, 1990; Gaitán, 2006). Entre los planteamientos básicos de este paradigma (Dahlberg, Moss y Pence, 2005: 85) nos encontramos con que la infancia es una construcción social que va más allá del hecho biológico, porque su interpretación está socialmente determinada. Está siempre contextualizada con respecto a un tiempo, un lugar y una cultura, y varía según la clase, el género y otras condiciones socioeconómicas. No existe una infancia natural o universal, como tampoco existe un niño natural o universal. La infancia participa en la construcción de sus propias vidas, pero también determina la vida de quienes le rodean y de las sociedades en que viven. Tiene voz propia y debe ser escuchada.

Nuestro planteamiento es construccionista en lo que afecta a la pedagogía infantil: los procesos de enseñanza y aprendizaje producidos en las escuelas infantiles no son aislados e individuales y no se desarrollan con independencia del contexto, sino que, por el contrario, son momentos de construcción de conocimiento que se producen en la relación con los otros (adultos y niños). Los niños tienen ideas y las ponen en práctica, desarrollan teorías que constantemente convierten en acción, utilizan distintos lenguajes para expresarlas, las examinan y reexaminan, y los adultos somos participantes activos de todo este proceso. La idea de «niño competente», expresada por Zabalza (1996), es interesante para combinar las experiencias que los niños y niñas traen a la escuela con las experiencias y destrezas con las que salen.

La escuela infantil, como contenido y contenedor de prácticas, se convierte en el espacio idóneo en el que se ofrecen múltiples posibilidades y alternativas, haciendo coincidir la pedagogía de las relaciones con la pedagogía del aprendizaje, como señala Malaguzzi (2001a), y nos lleva más allá de una perspectiva didáctica en la forma de organizar el trabajo en la escuela. Supone incorporar a la vida cotidiana de la escuela el diálogo, las relaciones y los encuentros.

El espacio y el tiempo

Responden a las preguntas de cómo nos organizamos y organizamos la didáctica escolar. En el planteamiento educativo/escolar, espacio y tiempo se configuran como elementos esenciales.

El espacio de la escuela infantil es único e irrepetible, permitiendo que pueda ser manipulado y sentido por los niños y niñas, formando parte de su experiencia vital. Romo (2012) distingue entre espacio y ambiente, para referirse en el primero de los casos al entorno físico y, en el segundo, a un concepto que además de las variables físicas integra también las humanas, sociales y culturales. Le sirve esta distinción para acuñar el concepto de ambiente educativo desafiante, generador de aprendizajes significativos, donde los seres humanos vivimos experiencias diversas que permiten generar aprendizajes favorecedores del desarrollo integral. El espacio-ambiente es el contenedor en donde tienen lugar las experiencias y los guiones diversos que pueden surgir.

Nuestra escuela tiene derechos y uno de ellos, apoyándonos en la idea de Malaguzzi (2001b), es el derecho a tener nuestro propio ambiente y nuestra propia identidad en la forma en que concebimos los espacios. No hablamos del espacio que podríamos tener, hablamos de nuestro espacio, el real, con sus límites estructurales, y el simbólico. Ambos condicionan, prefiguran y conducen el devenir educativo de la escuela: invitan o dificultan las interacciones, los conflictos, los diálogos, crean hábitos y estilos de relación. También es clara la incidencia de las concepciones espaciales cuando hablamos de participación de familia, procesos de adaptación, conquista de autonomía, procesos de aprendizaje, exploraciones motoras, etc. ¿Y sobre qué ámbitos hemos trazado el análisis del espacio? Nos hemos servido de los planteamientos de las escuelas infantiles de Reggio Emilia (Cabanellas et al., 2005):

- El espacio como contenedor de participación social, mostrando a través de la documentación las huellas que ha dejado la infancia en sus procesos.
- Una estructura unitaria que permita recorrer todos los espacios, manteniéndoles orientados y con una visión de conjunto, fomentando las relaciones.
- Una conexión entre el dentro/fuera (espacio interior/exterior) e incluso entre otros espacios sociales.
- Un ambiente de calma y seguridad que permita las interacciones en pareja, grupo e incluso el aislamiento. La posibilidad de división y subdivisión es un elemento esencial que nos permite articular de forma diversa las actividades que se hacen en la escuela.
- Los derechos de la infancia: derecho a tener relaciones afectivas, a ensuciar, al ruido, al silencio, a estar, a no estar, a comer, a dormir, a participar o a observar.

El tiempo también ha sido un elemento de reflexión importante como configurador de nuestro proyecto educativo. En general, en el ámbito educativo está muy circunscrito a determinadas actividades: lo que dura una programación o unidad didáctica, la jornada escolar, de clase, de la fichas, el tiempo en que con-

seguimos un determinado objetivo, etc. Por lo tanto, este factor es otro elemento didáctico a considerar. ¿Es necesario que la escuela se organice de forma unitaria? No, desde nuestro punto de vista no siempre debemos de realizar las actividades al mismo tiempo y con los mismos materiales. Podemos romper con esa estructura temporal unitaria y promover situaciones individuales o colectivas que puedan convivir *al mismo tiempo*. Esto nos permite agilizar y atender de forma específica las necesidades particulares de niños y niñas, y favorecer la autonomía permitiendo que personas o grupos tengan su propio tiempo.

En un magnífico artículo, Hoyuelos (2008) señala que la escuela ha de reorganizarse para entender cómo los tiempos de la vida, de la sociedad, de las familias y del alumnado son diferentes, han cambiado y exigen la puesta en práctica de nuevos derechos que la escuela debe reconocer. En este sentido, el tiempo como elemento de investigación condiciona tanto las prácticas escolares dirigidas a la infancia como a las familias y a los educadores y educadoras, lo que implica la organización temporal para cada uno de ellos y los tiempos compartidos.

Lo que hemos aprendido en estos años de escuela infantil es que la infancia necesita tiempo, y la escuela y sus educadoras no pueden pasar por alto aquellas oportunidades que se desarrollan en un tiempo determinado. Nuestro modelo se centra en la idea de una escuela sin prisa, lenta y que, en la medida de lo posible, como nos señala Hoyuelos (2008), se aprovecha de las ocasiones y de los instantes únicos. El tiempo es un derecho, de la escuela y de la infancia: el derecho a tener tiempo, a la espera y al disfrute de las propuestas. Esto implica romper con dinámicas escolares que se basan en la estimulación temprana o en la rápida consecución de aprendizajes preestablecidos, porque no adelantar acontecimientos y disfrutar de los momentos no significa que la escuela no haga nada. Los niños y niñas necesitan tiempo para la investigación. Las propuestas que se repiten o el trabajo con los mismos materiales nos permiten ver los procesos de descubrimiento por los que van pasando los niños y niñas. Algunos de ellos tienen su base en la observación del otro, en la repetición, en la copia, pero en todos ellos siempre hay algo inesperado y nuevo que ocurre.

Esta didáctica del tiempo nos permite huir de la idea del *todavía no* que lleva a la escuela hacia un tiempo de espera para empezar a trabajar, sin exponernos a otras posibilidades de actuación. Lo que el niño y la niña *no es* no es excusa para hacer propuestas arriesgadas o problemáticas.

La organización del profesorado: la pareja pedagógica

Es una forma de entender la labor pedagógica de las educadoras que nos permite una cierta distribución de las labores cotidianas, nunca vinculadas con una especialización: desarrollar diversas labores de aula y de escuela (atención niños/

as/familias), promover proyectos diferenciados en cuanto al número de participantes o realizar los procesos de documentación cotidianos.

Además permite tener una visión doble de lo que en el aula y en la escuela acontece. No es una mera división del trabajo, sino una predisposición a la confrontación de opiniones.

Los proyectos de Escuela

Son los planes específicos que configuran la vida cotidiana de la escuela. Son los que realmente configuran el modelo de escuela que estamos construyendo. Alrededor de ellos gira la cotidianidad de la escuela. Nuestras propuestas didácticas son de tres tipos:

1. Los proyectos compartidos: aquellos que forman parte de la vida cotidiana de la escuela y que se convierten en el centro de la didáctica. Forman parte del debate y análisis pedagógico, y sufren modificaciones en el tiempo: las entradas y salidas, la comida, el jardín, el descanso, la higiene, los materiales. Hay dos características que configuran dichos proyectos: en primer lugar, forman parte del planteamiento didáctico, están pensados y diseñados desde un punto de vista educativo. En segundo, que afectan a toda la escuela y no están diferenciados por clases y/o edades.
2. Los proyectos didácticos: surgen en la mayoría de los casos de la observación de lo que niños y niñas hacen o nos sugieren. Participan todos los niños y niñas en grupos muy pequeños. Algunos de los desarrollados en estos últimos años son: taller de luz, taller del cuerpo, huerto. Surgen de lo que en Reggio Emilia denomina la pedagogía de la escucha.
3. Los proyectos públicos: aquellos que tienen por objetivo visibilizar la escuela. Son, en general, salidas al exterior, en dos tipos de formato: exposiciones en las que se muestran los trabajos y la pedagogía de la escuela, y la participación en diversos ámbitos de formación del profesorado.

La escuela infantil: un espacio para la investigación

La investigación es una actitud activa de enfrentarnos al mundo que nos rodea y parte de la necesidad vital de buscar respuestas a problemas vitales, dándonos la posibilidad a personas adultas y criaturas de gestionar y controlar el propio conocimiento.

Así, consideramos nuestra escuela infantil un contexto privilegiado para una investigación participativa y compartida, donde todos somos protagonistas activos de un proceso que surge de la práctica, la analiza, la comprende, la cuestiona, actúa sobre ella y, si es necesario, genera cambios.

Imbernón (2007) señala que el conocimiento que se enseña y se aprende en las escuelas se adquiere a través de la investigación y, por tanto, ese conocimiento ha de impartirse basándonos en ella. La concepción de un proyecto educativo abierto y en construcción permanente, que no echa mano de un conocimiento universal, invariante y absoluto sobre la infancia, nos obliga a no dar nada por supuesto, a buscar estrategias para escuchar e interpretar lo que la infancia nos dice a través de múltiples formas de expresión, a plantear propuestas que den respuesta a las diversas realidades con las que nos encontramos y a reflexionar permanentemente sobre nuestra práctica educativa, individual y colectivamente. En este proceso de investigación interviene lo que niños y niñas hacen de forma natural mediante el tanteo experimental, utilizando sus conquistas y conocimientos en nuevas situaciones, en un proceso de construcción que no se detiene.

Es en la escuela donde creamos las condiciones apropiadas para que puedan desarrollarse estos procesos de investigación ofreciendo a las criaturas medios y estrategias para ello.

Los procesos de investigación de las criaturas son objeto de documentación educativa por parte de las educadoras, entendiendo ésta como una huella documental y narrativa de la práctica educativa, de la cultura de la infancia, de sus valores y potencialidades, y también como una herramienta para poder observar, reflexionar e investigar sobre las capacidades o la forma que tienen de aprender las criaturas, de manera que podamos ayudarles, a través de la escucha y del respeto, en su proceso de desarrollo. La documentación se convierte, así, en un recurso para la investigación (Hoyuelos, 2011).

Documentar es ver y comprender qué sucede en el trabajo pedagógico y de lo que son capaces las criaturas sin que medie un marco predeterminado de expectativas y normas. Es una interpretación, una recreación que los adultos hacemos de lo que ha supuesto una u otra experiencia. No se trata de plasmar unos hechos, no busca una verdad objetiva que pueda ser registrada fielmente y no es una descripción verdadera de lo que ha sucedido. «La documentación consiste en la recogida y exposición sistemática y estética [...] de los procesos educativos. No se trata de plasmar solo lo acontecido, sino de construir en diversos formatos un producto público que dé cuenta de lo vivido» (Hoyuelos, 2007: 5-6).

La documentación pedagógica es, a su vez, un contenido y un proceso. En cuanto a contenido, es un material que registra lo que las criaturas dicen o hacen y el modo en que el adulto se relaciona con ellas y su trabajo. Este material puede adoptar múltiples formas: textos, grabaciones, fotografías, producciones de las criaturas, etc. Y en cuanto al proceso, implica el uso de ese material como medio para la reflexión sobre el trabajo pedagógico, tanto individual como colectivamente. La riqueza de las interpretaciones intersubjetivas hace que la documentación

se convierta en un proceso de reflexión que busca comprender y entender la cultura de la infancia, y visibiliza la práctica educativa y los procesos de aprendizaje. Nos ofrece una nueva mirada al día a día de la escuela, permitiéndonos descubrir todo lo extraordinario que de otra manera pasaría desapercibido. Así, el trabajo de la escuela se convierte en un tema de debate abierto y democrático.

La documentación supone, además, la valoración de las propias experiencias de las criaturas, de los procesos vividos y de sus aprendizajes. Ellas también necesitan un tiempo para recorrer nuevamente las experiencias a través de un *relato documentativo e interpretativo* donde se ven de nuevo durante los procesos que han atravesado y adquieren una conciencia de su propio conocimiento.

La documentación también es un instrumento de comunicación para las familias y se necesita de un tiempo dedicado a compartirla con ellas a través de paneles, publicaciones, un diario, durante las reuniones...

Poner nuestro centro de interés en la documentación es una experiencia que va más allá del propio proceso de documentar, es a la vez un instrumento didáctico. Para documentar es necesaria una actitud de calma y tranquilidad que lleva a respetar los ritmos individuales, dándonos la oportunidad de construir una escuela sin prisas.

Nuestra atención se centra en planificar y ofrecer propuestas que puedan dar lugar a multitud de resultados, acompañando y ayudando si es necesario, pero sobre todo escuchando lo que pasa y redescubriendo la riqueza de los procesos, sin esperar nada que ellas no nos quieran ofrecer. A partir de imágenes, gestos y palabras de las criaturas vamos construyendo narraciones estéticas que, como ya hemos dicho, ponen su centro de interés en los procesos y no en los resultados.

De esta manera, la documentación nos pone en situación de revisar lo que hacemos, provoca cambios allí donde son necesarios y sus resultados nos permiten hacer visible una escuela en la que sus miembros (familias, criaturas y docentes) nos reconocemos y nos sentimos partícipes en un espacio y tiempo determinado, cada uno con su mirada particular.

Bibliografía

CABANELLAS, I. ET AL. (2005). «Territorios posibles en la escuela infantil». En CABANELLAS, I. y ES-LAVA, C. (coords.), *Territorios de la infancia. Diálogos entre arquitectura y pedagogía*. Barcelona: Graó, 143-180.

DAHILBERG, G., MOSS, P. y PENCE, A. (2005). *Más allá de la calidad en la Educación Infantil*. Barcelona: Graó.

GAITAN, L. (2006). «La nueva sociología de la infancia. Aportaciones de una mirada distinta». *Política y Sociedad*, vol 43 (1), 9-26.

- HOYUELOS, A. (2007). «Documentación como narración y argumentación». *Aula de Infantil*, 39, 5-9.
- (2008). «Los tiempos de la infancia». *Temps per Créixer*, 15-30.
- (2011). «Educación Infantil: una canción a varias voces». *Tarbiya. Revista de Investigación e Innovación Educativa*, 42, 5-11. Disponible en <http://www.uam.es/servicios/apoyodocencia/ice/tarbiya/pdf/revistas/Tarbiya042.pdf> (consulta diciembre 2015).
- IMBERNÓN, F. (2007). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado. Reflexión y experiencias de investigación educativa*. Barcelona: Graó.
- MALAGUZZI, L. (2001a). «Diritto all'ambiente». En VV.AA., *I cento linguaggi dei bambini*. Reggio Emilia: Reggio Children.
- (2001b). *La educación infantil en Reggio Emilia*. Barcelona: Octaedro-Rosa Sensat.
- MAYALL, B. (1996). *Children, Health and the social order*. Buchingham: Open University Press.
- (2002). *Towards a sociology for childhood*. Buchingham: Open University Press.
- MAYALL, B. y ZEIHNER, H. (eds.) (2003). *Childhood in a generational perspective*. London: Institute of Education.
- OSORO, J.M. y MENG, O. (2008). «Escenarios para el análisis y la construcción de un modelo de educación infantil». *Revista Iberoamericana de Educación*, 47, 15-31.
- PALACIOS, J. y CASTAÑEDA, E. (2011). «Principios y retos de la educación inicial que queremos para la generación de los Bicentenarios». En PALACIOS, J. y Castañeda, E., *La primera Infancia (0-6 años) y su futuro*. Madrid: Organización de Estados Americanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), 115-123.
- PERALTA, V. (2008). «Calidad en la Educación Infantil». *Espacios para la infancia*, 29, 3-14.
- PROUT, A. y JAMES, A. (1990). «A new paradigm for the sociology of childhood? Provenance, promise and problem». En A. PROUT y A. JAMES (eds.), *Constructing and reconstructing childhood*. Londres: Falmer, 7-31.
- RINALDI, C. (2006). «Pedagogía de la escucha. La perspectiva de la escucha desde Reggio Emilia». En *Seminario Introducción de la propuesta educativa de Reggio Emilia, Italia «Una mirada reflexiva a la cultura de la infancia»*. Organizado por Jardín de Infancia Platero y Yo y Red Solare Colombia. Bogotá, 6 y 7 de Octubre, 14-18.
- ROMO, V. (2012). «Espacios educativos desafiantes en educación infantil». En V. PERALTA y L. HERNÁNDEZ, *Antología de experiencias de la educación inicial iberoamericana*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), 142-145.
- WOODHEAD, M. (1999). «Reconstructing developmental psychology: some first steep». *Children and society*, 13, 3-19.
- ZABALZA, M.A. (1996). *Calidad en la educación infantil*. Madrid: Narcea.