

t a r b i y a

Revista de Investigación e Innovación Educativa
del Instituto Universitario de Ciencias de la Educación.
Universidad Autónoma de Madrid

Universidad Autónoma de Madrid

JOSÉ M^º SANZ. Rector

VALERIA CAMPORESI. Vicerrectora

Instituto Universitario de Ciencias de la Educación

CÉSAR SÁENZ CASTRO, DIRECTOR

MARÍA LUISA ORTEGA GÁLVEZ, VICEDIRECTORA

MARÍA RODRÍGUEZ MONEO, SECRETARÍA ACADÉMICA

Tarbiya, *Revista de Investigación e Innovación Educativa*, es una publicación del Instituto Universitario de Ciencias de la Educación, que pone al alcance de la comunidad educativa nuevas perspectivas de la investigación e innovación en el campo de la teoría de la educación y de las didácticas específicas.

La revista está catalogada en la base de datos IRESIE del Centro de Estudios sobre la Universidad (UCE) de la Universidad Autónoma de México. También en la base de datos de Bibliografía Española de Revistas Científicas de Ciencias Sociales y Humanidades del Centro de Información y Documentación Científica (CINDOC) del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC).

Desde el número 25 los contenidos de la revista están disponibles en formato PDF en la siguiente dirección electrónica: <http://www.uam.es/iuce/tarbiya>

Editor

FERNANDO ARROYO ILERA

fernando.arroyo@uam.es

Redacción

INSTITUTO UNIVERSITARIO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Ciudad Universitaria de Cantoblanco

28049 Madrid

Tels.: 91 497 40 49

tarbiya@uam.es

Ilustración portada

Maidier (alumna de 2 años y 6 meses de la Escuela Infantil Municipal Mendebaldea de Pamplona)

Traducción

Gustavo Sánchez Canales y Sheilla Díaz

Tarbiya no se identifica necesariamente con el contenido de los trabajos ni con la opinión de los autores que publica.

Consejo de Redacción

FRANCISCO ALONSO BLÁZQUEZ, JESÚS ALONSO TAPIA, MANUEL ÁLVARO DUEÑAS, CARMEN ARAGONÉS PRIETO, AMPARO CABALLERO GONZÁLEZ, ROSA MARÍA DE CASTRO MONTORO, M^º LUISA ORTEGA GÁLVEZ, MARÍA RODRÍGUEZ MONEO, NICOLÁS RUBIO SÁEZ, CÉSAR SÁENZ DE CASTRO Y CARMEN VIZCARRO GUARCH

Consejo Asesor

JUAN JOSÉ APARICIO (U. Complutense de Madrid); ISABEL BRINCONES CALVO (U. de Alcála de Henares); HORACIO CAPEL (U. de Barcelona); MARIO CARRETERO (U. Autónoma de Madrid); ANTONIO CORRAL (U. Nacional de Educación a Distancia); JUAN DELVAL (U. Autónoma de Madrid); EUGENIO HERNÁNDEZ (U. Autónoma de Madrid); FRANCISCO JAQUE (U. Autónoma de Madrid); ELENA MARTÍN (U. Autónoma de Madrid); JAVIER ORDÓÑEZ (U. Autónoma de Madrid) y JOSÉ OTERO (U. de Alcalá de Henares)

Edición

ENTIMEMA

Fuencarral, 70. 28004 Madrid

Tel.: 91 532 05 04

Fax: 91 532 43 34

ISSN: 1132-6239

Depósito legal: GU-231-1992

Sumario nº 42

Educación infantil: una canción a varias voces

ALFREDO HOYUELOS PLANILLO (COORDINADOR)

- 5 Introducción. Educación infantil: una canción a varias voces
ALFREDO HOYUELOS
- 13 La situación de la educación infantil en el estado español
PEPA ALCRUDO Y ALICIA ALONSO
- 29 Vivir y atravesar la experiencia educativa de Reggio Emilia
ICIAR GARCÍA MONTENEGRO
- 39 La posición de no saber en la escuela infantil
VALERIA BEBCHUK
- 51 Las capacidades de los niños y niñas y su educación: ilusiones, esperanzas y cambios
AINTZANE BULDAIN
- 61 El deseo y la lucha por constituir una escuela infantil pública en el Ayuntamiento de Berriozar
ROCÍO GALINDO Y MANENA VILANOVA
- 71 Escuela Infantil de Baztán: unión de proyecto educativo y arquitectónico
SILVIA BARBARIN, CRISTINA GOÑI Y JAVIER OFICIALDEGUI
- 79 El pasillo. Abrir espacios
PILAR GONZALVES
- 91 Llenos y vacíos. Una experiencia en 0-3 años
ANA ARAUJO
- 95 Dos docentes, dos miradas: la pareja educativa
CRISTINA SALAMANCA
- 103 La atención temprana en la educación infantil de Alcobendas-San Sebastián de los Reyes
CARMEN CALVO, ANA ISABEL LAZCANO Y PILAR SÁNCHEZ
- 111 Los niños y niñas de derechos educativos especiales
MARÍA ARMENDÁRIZ, MÓNICA BIDEGÁIN, ANA GERENDIÁIN Y MAITE HUERTO

- 121 ¿Matemáticas para la vida o matemáticas para la escuela en educación infantil?
XIANA SÁENZ Y CÉSAR SÁENZ
- 135 Construyendo un camino de la mano con la infancia
PAOLA ANDREA GRISALES
- 143 Miradas, palabras y encuentros entre la ciudad y la infancia
MERITXELL BONÀS
- 157 Reflexiones sobre la calidad en las escuelas infantiles
JESÚS MARÍA AZKONA Y ALFREDO HOYUELOS

Introducción

Educación infantil: una canción a varias voces

Alfredo Hoyuelos

Una canción a varias voces es un proyecto compartido entre varias personas relacionadas con el mundo de la educación infantil. Hemos participado un total de 26 profesionales, con quince artículos, que dan cuerpo a este monográfico sobre diversas miradas sobre la experiencia educativa de 0 a 6 años. Se trata de interpretaciones diversas que componen un jazz sinfónico. Voces que, con sus relatos, dan voz a una infancia todavía hoy silenciada. Son cantos, en algunos casos poéticos, que hacen emerger —a través de experiencias originales— la cultura de la infancia desde un caleidoscopio exegético.

Deseo agradecer con intensidad el esfuerzo y el diálogo permanente de estas voces, que ha hecho posible tener en las manos, ahora, este volumen.

Este monográfico habla de aprendizaje por adaptación al medio, atención temprana, ausencia de modelo educativo, Primera Infancia, autoevaluación, buen entendimiento, caminar con, capacidades, ciudadanía, co-directores, cohesión docente, comunicación fluida, compartir, competencias matemáticas,

La infancia se revela como sujeto histórico emancipatorio y no encadenado a una transmisión reproductiva. Si ignoramos esta imagen de infancia renunciamos a otro comienzo posible y reducimos la vida a la tristeza de sólo permanecer en un mundo sin cambios

concepción instructivista del segundo ciclo, confianza, conversaciones generativas, cooperación, cultura de la infancia, derechos, derecho educativo, desarrollo motor autónomo, desinterés de las Administraciones Públicas por el desarrollo de Políticas Educativas Públicas de Primera Infancia, dispersión de requisitos mínimos del primer ciclo entre Comunidades Autónomas, diversidad, educación infantil, Emmi Pikler, emoción invitante, equipos multidisciplinares, escucha, escuela, esfuerzo, espera, excelencia, experiencia, experiencia estética comunitaria, externalización de la gestión en el primer ciclo, filosofía de Reggio Emilia, familias, funciones, ilusión, implicación educativa, investigación permanente, infancia, juego, legitimidad emocional, lenguajes, libertad, Loris Malaguzzi, llenos, mejora, pareja educativa, pasillo, pedagogía compartida, posición interrogativa, proceso continuo de aprendizaje, profesionalidad, proyecto compartido, proyectos educativos, puertas abiertas, relaciones, respeto, ruptura de la etapa, silencios, sistema, sueños, trabajo en equipo, transgresión del espacio, trío educativo, vacíos y valores.

Estas son las palabras-clave que constituyen el cuerpo de este monográfico. Son conceptos que evocan sonidos y significados distintos con los que cada autor o autora ofrecen tonalidades y ritmos que resaltan, simbólicamente y metafóricamente, los matices de esas voces diferentes que los lectores y las lectoras van a encontrar a lo largo de los diversos artículos.

Deseo dar las gracias al Instituto Universitario de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Madrid y, en especial, a su Director, César Sáenz de Castro, el encargo de esta revista que se ha convertido en un proyecto colectivo de voces que hablan desde la experiencia al lado de tantos niños y niñas, de realidades geográficas diversas.

Estoy, en parte, de acuerdo con Jacques Derrida (2006, 48) cuando afirma que “la universidad sigue siendo el único lugar donde el debate crítico debe mantenerse incondicionalmente abierto”. No creo que sea el único lugar, pero sí uno de los ámbitos donde esta condición puede vehicularse. Es extraordinario que, desde el ámbito intelectual de una revista universitaria, se haya facilitado que las voces de los y las profesionales que trabajan en el campo educativo puedan ser amplificadas, reconocidas y valoradas.

Pierre Bourdieu, en *El sentido práctico*, destaca el profundo saber que encierran las acciones y los puntos de vista de los agentes prácticos que actúan en una realidad concreta. Este es el espíritu de esta revista: dar sentido intelectual a la “experiencia práctica de la práctica que es lo que permite escapar a los errores teóricos en los que comúnmente incurren las descripciones de la práctica” (Bourdieu, 2008, 167), solo objetivadas y externas. Estos agentes prácticos vienen reconocidos en sus más altas facultades de pensamiento para no negar —como dicen

Cristina Corea e Ignacio Lewkowick (2007)—su existencia.

En los diversos escritos son, básicamente, los y las propias protagonistas de las experiencias las que narran —dan significado biográfico original— a distintas prácticas que llevan a cabo con niños y niñas.

En este sentido, es un proyecto transdisciplinar porque, aunque todas las experiencias hablen de escuela 0-6 años, todas se implican en un diálogo transversal de carácter epistemológico, sabiendo que "no hay crítica epistemológica sin crítica social" (Bourdieu, 2002, 11).

Las diversas voces de esta canción nos presentan una imagen de niño y niña que, como decía Ruskin, rescata la mirada infantil como novedad, como cultura inédita, como palpar original sobre la realidad que habita, un nacer irrepetible, junto a personas adultas. La infancia, en este sentido, "representa el momento constitutivo del hombre. No es pues una imagen de infancia continuista del mundo de los valores adultos, sino que la infancia significa comienzo, pero principalmente otro comienzo. En este sentido podemos afirmar que infancia equivale a principio [...] En esta instancia única, los niños y niñas son los principiantes de los imposible" (Bustelo, 2007, 142-143). Es esa forma de ver y actuar la que diversos artículos revelan a la infancia como un sujeto histórico emancipatorio y no encadenado a una transmisión reproductiva. "En otras

palabras, ignorar a esta infancia es renunciar a otro comienzo y reducir la vida a sólo permanecer en el mundo" (Bustelo, 2007, 145).

Este número de esta revista desvela, básicamente, estos significados. Se trata de una revista universitaria dirigida a profesionales de la educación (maestras, educadoras, pedagogas, psicólogas, psicopedagogas, logopedas, etc.), pero también a artistas, arquitectos, historiadores, familias, políticos, administradores o gestores. Pero no podemos olvidar que también una publicación universitaria está dirigida a alumnas y alumnos, futuros profesionales del mundo educativo. En este sentido, los diversos escritos componen un imaginario para la formación inicial para hacer emerger otra escuela posible. Como dice Philippe Meirieu, "formar a los docentes para una escuela democrática es preparar a los hombres y a las mujeres en dos aspectos vinculados consustancialmente: un oficio de experto y un compromiso de ciudadano; y no hay que sacrificar el compromiso ciudadano en beneficio del oficio de experto" (Meirieu, 2006, 130).

Desde que me ocupó, como profesor universitario, en la formación de nuevos maestros y maestras, reitero la importancia de trabajar, en síntesis, sobre cinco planos complementarios que desvelan un tipo de perfil profesional:

a) Plano relacional vincular

Este es un aspecto fundamental de nuestra profesión. Es importante una formación

que acoja emocionalmente a cada alumna para que aprenda a constituir lazos segurizantes empáticos y de confianza con cada uno de los niños y niñas. Que acompañe los procesos de conocer infantil desde el sentimiento.

La educadora —como sujeto que posibilita un dominio segurizante afectivo— debe ser un verdadero interlocutor de niños y niñas. Interlocutor porque es capaz de interpretar adecuadamente y comprender la expresión emocional de su alumnado. Los niños y niñas tienen derecho a encontrar maestras que estén dispuestas a escucharles de verdad, que no defrauden sus intereses, sus demandas y sus derechos.

b) Plano sociopolítico

Este perfil conlleva el desarrollo de un rol de carácter sociopolítico. El proyecto educativo es, también, político. Por este motivo las personas que *viven* en él no pueden permanecer neutrales, deben involucrarse ideológicamente en una experiencia de estas características. La creencia de neutralidad da al profesorado una sinrazón para alejar los problemas sociales y políticos. Los trabajadores de las escuelas y las docentes, en particular, no pueden concebir su profesión sólo desde el punto de vista didáctico, sino desde el punto de vista de posibilitar transformación social.

Por lo tanto, el rol del adulto, en este sentido está inscrito en un proyecto general de

comunicación, participación y gestión social conjunta con familias y ciudadanos. En este sentido, lo educativo debe incluir lo social y comunitario, pero debe huir de la indigencia de lo asistencial.

c) Plano relacional y cultural

Se hace necesario concebir el rol de las profesionales como un elemento de gran cultura y autonomía interactiva.

Cultura entendida en el sentido más amplio del término. Una cultura que, sin encerrarse en algunos estereotipos psicológicos, pedagógicos y didácticos, posibilita al profesional sensibilizarse para escuchar mejor los matices de la particular manera que niños y niñas tienen de comprender el mundo al que tratan, constantemente, de dar sentido. Hablamos, así, de una formación amplia que abarque, transdisciplinariamente, el arte, la antropología, la arquitectura, el urbanismo, la física, la sociología, la literatura, el teatro, la química, la filosofía...

Autonomía porque consideramos que son los profesionales de cada escuela los que deben elaborar sus propios proyectos de trabajo.

E interacción porque deben ser capaces de confrontarse y dialogar con otros miembros del entramado escolar y social: otros trabajadores (cocineras, personal de limpieza...), miembros de los *Consejo Escolar*,

integrantes del *Equipo de coordinación pedagógica* o ciudadanos en el sentido más amplio de la palabra.

Las maestras deben poder contribuir a elaborar sus propios proyectos, dando sentido a los contenidos y finalidades educativas, haciendo elecciones profesionales que se confían a su sensibilidad, experiencia y cultura. Se trata de una nueva forma de entender su función docente, que está ligada a la discusión, a la colaboración y a la colegialidad. Colegialidad entendida como multiplicación de puntos de vista que dan posibilidades interpretativas de la práctica educativa y que nacen de convergencias, divergencias y co-construcciones de campos de libertad que deben ser confrontados, para que adquieran verdadero sentido, también con las familias.

Aumentar la autonomía de las profesionales supone romper dicotomías: entre quienes analizan el sistema educativo y quienes lo viven cotidianamente, entre si la escuela fomenta el cambio social o si es una reproductora social, entre investigadores e investigados, entre académicos y docentes, entre teóricos y prácticos, entre retórica y realidad, entre reflexivos y ejecutivos, entre el qué y cómo cambiar y el para qué cambiar, entre realidad objetiva y significado subjetivo, entre asesores técnicos y maestras. Esta deseable autonomía se desarrolla si la escuela entra dentro de un plano cultural amplio y no sólo, como decía, de especialización psicológica o pedagógica.

d) Plano de investigación: la profesional como investigadora permanente

La construcción de proyectos de investigación es parte constituyente del perfil del educador que trata de definir y poner en práctica. A través de la actuación investigadora, como forma de búsqueda permanente, las maestras desarrollan su profesionalidad. Se trata de considerar la profesión como una aventura para hacer emerger las actuaciones educativas de una posible banalidad. Es necesario que la maestra mantenga esa tensión y curiosidad que da sentido al propio trabajo. Es la forma de conseguir dar a la actuación práctica la consciencia, intencionalidad, la alegría y diversión necesarias para generar ese toque de frescura que tanto sintoniza con las potencialidades de los niños y niñas con los que —en empatía— tenemos la ocasión de interrogarnos para aprender.

Además, no se trata sólo de investigar. La educadora debe aprender a dejar huellas documentales y narrativas de su práctica educativa. Documentaciones escritas o audiovisuales que, con sentido estético, den cuenta del trabajo realizado y, sobre todo, de la cultura de la infancia, de sus valores y potencialidades.

e) Diseño de escenarios estéticos

Nos estamos refiriendo a la disposición, por parte de la persona adulta, de propuestas

adecuadas contingentes y estéticas (diseño de ámbitos polisensoriales, elección de materiales, disposición de paisajes sonoros, cromáticos, olfativos, temporales...) para los niños y niñas.

La docente no es alguien que enseña; es una mediadora que organiza y coordina las propuestas, y que acepta las invitaciones que le llegan de los niños. Hay que tener en cuenta que el objetivo de la enseñanza no es producir aprendizaje, sino producir condiciones de aprendizaje. De esta manera cambia, sustancialmente, el estilo de educar. Educar quiere decir que la educadora —con sabiduría dialógica— conoce la forma de proponer experiencias que “enganchan” con la complejidad de las capacidades infantiles, y que sabe respetar los tiempos de los niños y, de esta forma, puede hacerles dueños subjetivos de sus ritmos propios de aprendizaje.

Los diversos artículos que componen la trama de este monográfico dan cuenta documental de esta forma profunda de entender la profesión docente.

Este volumen constituye, en realidad, un ejemplo extraordinario de práctica educativa pensada, consciente, inacabada, permanentemente investigada. Son, como decía, experiencias narradas que tienen un gran límite que debemos asumir. Las imposibilidades gráficas de la publicación nos impiden

incorporar adecuadamente imágenes que narren visualmente los proyectos relatados. Soy consciente, conociendo el imaginario visual de algunas experiencias, de este límite y el lector o lectora tendrán que hacer el esfuerzo de “visualizar”, mental y corporalmente, dichas prácticas. Tal vez en un futuro próximo podríamos pensar en una publicación sólo visual de dichas experiencias. Este es un nuevo reto.

Las diversas profesionales —maestras, educadoras, profesores, etc.— de las distintas experiencias contadas, sobre todo, ponen en práctica el anhelo de esa pedagogía de la escucha que se encuentra a orillas del sentido en esta canción a varias voces que, fundamentalmente, vibra y resuena con las posibilidades de uno mismo: “El sujeto de la escucha o el sujeto a la escucha no es un sujeto fenomenológico; vale decir que no es un sujeto filosófico y que, en definitiva, tal vez no sea sujeto alguno, salvo en cuanto es el lugar de la resonancia, de su tensión y su rebote infinitos, la amplitud del despliegue sonoro y la magrura de su repliegue simultáneo, a través de lo cual se modula una voz en la que vibra, al retirarse de ella, la singularidad de un grito, un llamado o un canto” (Nancy, 2002, 47).

Es un placer dar paso, así, a la primera melodía.

Bibliografía

- BOURDIEU, P. (2002). *Lección sobre la lección*. Barcelona: Anagrama.
- BOURDIEU, P. (2008). *El sentido práctico*. Madrid: Siglo XXI.
- BUSTELO, E. (2007). *El recreo de la infancia*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- COREA, C. y LEWKOWICZ, I. (2007). *Pedagogía del aburrido*. Buenos Aires: Paidós.
- DERRIDA, J. (2005). *Aprender por fin a vivir*. Buenos Aires: Amorrortu, 2006.
- MEIRIEU, P. (2006). "¿Es posible formar al profesorado para una escuela democrática?". En AA. VV., *El protagonismo del profesorado: experiencias de aula y propuestas para su formación*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- NANCY, J-L. (2002). *A la escucha*. Buenos Aires: Amorrortu.

Alfredo Hoyuelos

Doctor europeo en Filosofía y Ciencias de la Educación.

Profesor de la Universidad Pública de Navarra.

Coordinador de Talleres de Expresión
de las Escuelas Infantiles Municipales de Pamplona

alfredo.hoyuelos@unavarra.es

La situación de la educación infantil en el estado español

Alicia Alonso Gil
Pepa Alcrudo Subirón

Introducción

La situación actual de la educación infantil en el estado español es diversa y de difícil generalización. Por este motivo es complicado establecer un panorama común porque sabemos que cualquier generalización es injusta con las situaciones particulares. Estas diferencias vienen dadas por la ausencia de una normativa mínima común y por la diversidad geográfica, cultural, histórica, legislativa, lingüística y política de las Comunidades Autónomas y también por las diferencias pedagógicas que existen en las concepciones del trabajo individual o colectivo de los distintos profesionales de la educación infantil.

Con todas estas precauciones y con el máximo respeto a quién no se sienta identificado en esta imagen, vamos a tratar de trazar un *mapa* que nos ayude a entender y reflexionar sobre la realidad de la etapa de cero a seis años en el Estado Español.

Estos son algunos elementos a tener en cuenta:

La educación infantil en el estado español es una realidad heterogénea por la ausencia de una normativa mínima común y por la diversidad legislativa de las Comunidades Autónomas. La mejor inversión social es la que se dirige a la Primera Infancia; es la garantía de la formación integral y del éxito educativo

1. La etapa de educación infantil está dividida en dos ciclos (0-3 y 3-6). El primer ciclo presenta una gran dispersión ya que el artículo 14.7 de la LOE delega en las Administraciones Educativas de las CCAA. el establecimiento de los requisitos mínimos de los centros y el currículo de este nivel. El segundo ciclo, en cambio, está regulado en sus mínimos curriculares por el Real Decreto 1630/2006 y en sus requisitos mínimos por el Real Decreto 1232/2010.
2. El segundo ciclo depende de las Administraciones Educativas en todo el territorio. En cambio, el primer ciclo presenta una gran diversidad según las diferentes Comunidades Autónomas. Y presenta una peculiaridad propia, que es la existencia de centros que acogen a niños y niñas de 0 a 3 años que no están sometidos a regulación educativa alguna si los centros así lo deciden (red "asistencial" versus red "educativa").
3. En la actualidad quedan muy pocos centros que imparten la etapa completa de cero a seis años. Lo más frecuente es encontrar centros de 0-3 años (escuelas infantiles) y colegios de infantil y primaria, que acogen el segundo ciclo de infantil (3-6) y la educación primaria (6-12 años) en el mismo recinto escolar.
4. Existe una gran diferencia en las formas de titularidad y gestión entre estos dos ciclos. En el primer ciclo, el 15,3%¹ de los niños y niñas están escolarizados en centros de titularidad pública, en los que la gestión indirecta va en aumento, especialmente en algunas comunidades. En el segundo ciclo, esta cifra aumenta hasta el 68,2%² de escolarización en centros públicos.
5. La tasa de escolarización es asimismo, desigual si nos referimos al primer o al segundo ciclo. En este último, la escolarización es prácticamente del 100% (96,8%), con ligeras diferencias entre Comunidades. El primer ciclo presenta una tasa total del 32,2%³ de escolarización, con grandes diferencias entre autonomías.
6. Incluso se ha empezado a escolarizar a niños y niñas de dos a tres años en grandes centros educativos, fundamentalmente privados concertados y privados. En algunas Comunidades Autónomas, la escolarización de estos tramos de edad se está extendiendo a los centros públicos de educación infantil y primaria, con distinto nivel de consolidación (caso del País Vasco y de Cantabria).
7. Las tarifas que abonan las familias son también desiguales. En el segundo ciclo,

1. Universitat de Vic y MEPSyD (2008): "La situación de la oferta de servicios de atención a los menores de tres años". Curso 2008/09.

2. Ministerio de Educación (2009): "Datos y cifras". Curso escolar 2009/2010. Madrid.

3. Universitat de Vic y MEPSyD (2008): "La situación de la oferta de servicios de atención a los menores de tres años". Curso 2008/09.

la escolarización es gratuita, aunque los servicios de comedor, horarios ampliados, actividades extraescolares y transporte escolar no lo son y también hay diversidad de precios. Estas diferencias son mucho más mayores si se trata de centros privados. En el primer ciclo, la escolarización no es gratuita. Las Escuelas Infantiles públicas tienen cuotas diversas, que dependen de los baremos que se aplican en cada Comunidad y el nivel de financiación de la Administración correspondiente⁴. Los centros privados tienen aún mayores oscilaciones en los precios⁵.

8. La formación inicial de los y las profesionales está sometida a exigencias distintas. En el primer ciclo, la variedad es mayor (magisterio o técnico superior de educación infantil) que en el segundo (sólo magisterio), a pesar de la experiencia positiva que han aportado países como Dinamarca, Alemania, Noruega o Suecia. En estos países, se exige el mismo nivel profesional y de formación para trabajar en las primeras edades (de 0 a 6/7 años).
9. Es difícil encontrar equipos de trabajo que quieran y puedan llevar un único proyecto educativo con coherencia. La

misma realidad escolar, favorecida por la soledad de los maestros/as y de los educadores/as, impide este trabajo conjunto. También se ha reducido el espíritu político-administrativo que permitía la elaboración de proyectos con equipos estables en los colegios públicos de infantil y primaria. En las escuelas esta posibilidad ha disminuido, puesto que las de titularidad pública, se conceden a empresas para su gestión. Cada vez es menor la presencia de cooperativas de trabajo y sociedades anónimas laborales, que pueden garantizar un proyecto cooperativo cuando lo tienen. La presencia cada vez mayor de empresas de ocio y tiempo libre e incluso de servicios que obtienen las adjudicaciones, refleja la realidad de estilos educativos directivos y jerárquicos, en los que no existe un verdadero proyecto educativo compartido. Los centros privados que siguen proyectos cooperativos son una minoría excepcional.

10. La inclusión de niños y niñas con derechos educativos especiales⁶ se encuentra muy desequilibrada según las Comunidades, especialmente en el primer ciclo, en el que los centros privados, ni siquiera entran a formar parte de las

4. Revista Consumer Eroski (2009): "Investigación: las plazas en las guarderías públicas siguen siendo insuficientes". Fundación Eroski. País Vasco.

5. Este mismo estudio aporta como precio medio 310 euros mensuales más 127 en concepto de matrícula. Entre las escuelas estudiadas, Barcelona tiene el precio máximo con 465€ mensuales y un mínimo de 370€, siendo Zaragoza (270 máximo y 130 mínimo) la que tiene el precio más bajo.

6. Nomenclatura compatible con la denominación en vigor en la actual legislación como "niños y niñas con necesidades específicas de apoyo educativo". En este grupo se encuentran incluidos los definidos como "niños y niñas con necesidades educativas especiales" además de aquellos que presentan altas capacidades y los que pertenecen a poblaciones socio-demográficamente desfavorecidas.

correspondientes comisiones de escolarización. Los medios humanos y materiales arbitrados por la Administración para una adecuada integración de estas criaturas, son abiertamente insuficientes y van en retroceso, presentando además, el mismo desequilibrio entre los diferentes territorios.

11. En el informe "El Estado Mundial de Madres 2009" de la Organización No Gubernamental *Save the Children*, que analiza cuestiones relacionadas con el progreso de los niños y niñas menores de cinco años en diferentes países, España figura en la cola de los 25 países más ricos analizados, ya que sobre diez indicadores presentados⁷, sólo cumple tres (servicios acreditados y financiados suficientemente, nivel mínimo de capacitación de profesionales y proporción mínima del personal de atención infantil con un alto nivel de educación y capacitación). Estos tres indicadores se cumplen a costa de la unificación de todo el 0-5. Al estar el segundo ciclo en un nivel de escolarización cercano al 100% y las titulaciones exigidas para los y las profesionales que lo atienden (magisterio), en un 100%, se eleva la media adjudicada a toda la etapa, camuflando la dejación existente en el primer ciclo, al respecto.
12. A pesar de este análisis global, los criterios exigidos se tornan insuperables

cuando se refieren al ámbito específico del primer ciclo. Así, la baja por maternidad en nuestro país, es tan sólo de 16 semanas para las madres y de 15 días para los padres, cuando en Suecia es de 68 semanas con un 80% e incluso un 90% del salario.

13. España tampoco cumple el máximo de quince niños por persona cualificada a su cargo en la educación de 0 a 5 años, o la inversión de al menos, el 1% de PIB en Servicios de Atención a la Primera Infancia o la existencia de un Plan Estatal de Servicios con medidas específicas que prioricen la atención a la población infantil en situación desfavorecida.
14. Un dato sorprendente del último **"Informe sobre exclusión y desarrollo social en España 2008"** editado por la Fundación FOESSA, es la tasa de pobreza infantil en el Estado Español que es una de las más altas de la UE-25 (uno de cada cuatro menores de quince años, vive con rentas por debajo del umbral de pobreza); en particular es más visible en el caso de los hogares monoparentales o las familias numerosas.

El primer ciclo (0-3 años)

Existe una enorme cantidad de centros para niños y niñas de estas edades, con denominaciones e intereses muy diversos:

7. Este informe analiza en todo el mundo cuestiones fundamentales implementadas en los diferentes países, tanto desarrollados como en vías de desarrollo, para el adecuado progreso de niños y niñas menores de cinco años.

colegios, guarderías, ludo-guarderías, centros de educación infantil, Escuelas Infantiles, establecimientos de atención, cuidado y ocio, escuelas de jornada completa, escuelas de media jornada, minutos pequeños, respirotecas, bebetecas, aulas de dos años, guarderías en empresas, casas amigas, guarderías en polígonos industriales, hospitales, cuarteles y ministerios, escuelas maternas, jardines de infancia, kindergarten, pisos, mamás canguros, centros 0-3 de mañana, de tarde... Todas estas denominaciones "de origen", ofrecen diversos servicios para niños y niñas menores de tres años. Se trata de un mercado a la carta que bajo el concepto —específico o genérico— de flexibilidad, conciliación, disfraz y confunde la diversidad con la política del "todo vale", especialmente si se trata de menores de tres años.

Existen dos categorías: los "centros educativos", cuya regulación (requisitos de centros y currículo) recae en las administraciones educativas de las CC.AA. en su totalidad (artículo 14.7. de la LOE)⁸ y los "centros no educativos" o asistenciales, categoría que autoriza la propia LOE (Artículo 15.4)⁹.

Los llamados centros no educativos o asistenciales, son los que deciden no impartir el primer ciclo de educación infantil en su totalidad (0-3). Para su apertura no se requiere más que una licencia de concurrencia pública otorgada por la correspondiente administración autonómica o municipal. La Administración Educativa y la inspección, no tienen acceso a los mismos. Son centros que tienen requisitos rebajados en sus exigencias, a pesar de lo establecido al respecto por la LODE (Ley Orgánica del Derecho a la Educación, 1985) en su artículo 24.2¹⁰.

Existen además centros no autorizados en condiciones indignas que salen con cierta frecuencia a la luz pública a consecuencia de situaciones luctuosas o por denuncias de trabajadores y/o familias por vejaciones o malos tratos a los niños y niñas pequeños. Estos centros proliferan para dar servicio a las capas sociales más deprimidas social y económicamente, con la tolerancia encubierta de muchas administraciones. En estos casos, al haberse autorizado y permitido su descontrol legislativo, se plantean como negocios sin regulación educativa y

8. Artículo 14.7 LOE: "Las Administraciones Educativas determinarán los contenidos educativos el primer ciclo de la educación infantil de acuerdo con lo previsto en el presente capítulo. Asimismo, regularán los requisitos que hayan de cumplir los centros que impartan dicho ciclo, relativos, en todo caso, a la relación numérica alumno-profesor, a las instalaciones y al número de puestos escolares."

9. Artículo 15.4 LOE: "De acuerdo con lo que establezcan las Administraciones educativas, el primer ciclo de la educación infantil podrá ofrecerse en centros que abarquen el ciclo completo o una parte del mismo. Aquellos centros cuya oferta sea de al menos un año completo del citado ciclo deberán incluir en su proyecto educativo la propuesta pedagógica a la que se refiere el apartado 2 del artículo 14 y deberán contar con el personal cualificado en los términos recogidos en el artículo 92."

10 Artículo 24.2. LODE: "Por razones de protección a la infancia, los centros privados que acogen de modo regular niños de estas edades correspondientes a la educación infantil quedarán sometidos al principio de autorización administrativa a que se refiere el artículo 23."

sin inspección tributaria, ni de la Seguridad Social ni de Trabajo, ni de Hacienda.

Los centros educativos que deciden impartir el primer ciclo completo de Educación Infantil, han de ser autorizados por Educación. Estos centros han de cumplir con los diferentes requisitos mínimos establecidos en las distintas legislaciones autonómicas, aunque dependan de diferentes consejerías según Comunidades Autónomas: Educación, Salud, Igualdad y Bienestar Social, Familia y Servicios Sociales, Política Social, Mujer e Inmigración, Juventud y Vivienda... Los centros educativos pueden ser públicos o privados.

Los centros de titularidad pública tienen mejores indicadores de calidad, porque están sometidos a mayores controles e inspecciones. Disponen de espacios adecuados y de ratios reducidas en algunas comunidades que no aplican los máximos, al contrario de lo que se establece para los centros privados en los Decretos y Órdenes de requisitos mínimos. Estos centros tienen mayor exigencia de titulación de sus profesionales y mayores dotaciones de inmuebles y materiales. Estos centros de titularidad pública, son gestionados en dos modalidades:

1. *Gestión directa*: son las más costosas económicamente para la administración titular, aunque son las de mayor inversión educativa, cultural y social. Dependen de los Ayuntamientos, Consejerías o de algunos Ministerios. Tienen

mejores condiciones laborales para sus trabajadores, que suelen ser funcionarios o personal laboral fijo. Las ratios suelen ser variables, dependiendo de los Decretos Autonómicos, aunque la mayor variación se produce en el grupo de 2 a 3 años, oscilando entre los 16 y 20 niños por profesional.

2. *Gestión indirecta*: la titularidad es de los Ayuntamientos y Consejerías, que otorgan a empresas que se presentan a concursos públicos regulados por Pliegos de Cláusulas Administrativas, regidas por el Real Decreto Legislativo 2/2000, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley de Contratos de las Administraciones Públicas. Son menos costosas para las Administraciones. Este menor coste repercute en las condiciones laborales y económicas de los trabajadores que se rigen por convenios de la educación privada. Estas concesiones han de reducir costes de escuela para poder ser viables en condiciones de igualdad con la gestión directa. En muchas Comunidades, se ha pasado de dar preferencia a las empresas cooperativas y sociedades laborales, a abrir el campo a todo tipo de empresas. Es fruto del endurecimiento de las condiciones de los Concursos, en los que se ha reducido e incluso desaparecido, el módulo económico de la plaza escolar, dando prioridad al proyecto económico sobre el pedagógico. De esta forma, se está produciendo una privatización progresiva encubierta, a

costa de rebajar gravemente la calidad educativa del servicio.

Los centros de titularidad pública municipal o autonómica y gestión indirecta, están aumentando en todas las Comunidades Autónomas, ante la escasez de la oferta pública y para atender la demanda de plazas de las familias. Asimismo, estos centros y los privados, se benefician de las ayudas económicas de las Administraciones, a través de diferentes modelos: cheque escolar, plazas conveniadas o modalidades similares según distintas comunidades. Las Administraciones ofrecen dinero público para que puedan mantenerse estos centros privados, con peores condiciones que los públicos, en general. Mediante diversas estrategias, los requisitos suelen estar más ajustados (espacios, ratios, titulaciones profesionales y condiciones laborales) y las dotaciones de los centros, suelen ser más escasas que en los centros públicos.

Se puede concluir que los actuales gobiernos autonómicos, con diversas tendencias políticas, están disminuyendo la inversión en escuelas públicas de gestión directa para estas edades¹¹, dando viabilidad a plazas privadas, a través de cesiones públicas a gestiones indirectas, a bajo coste en la selva neoliberal del mercado. Por otra parte, aumentan los ratios de los

centros para satisfacer la demanda existente, la que se nutre de la desesperación de las familias que buscan un lugar donde dejar a sus hijos, abrumados por la falta de plazas públicas. En este sentido, los datos e informaciones de la Comunidad de Madrid, donde funcionaba una Red Pública de Escuelas Infantiles y Casas de Niños, es un ejemplo de la destrucción del tejido de educación infantil público, así como en Castilla y León, que con la Ley 8/2009 sobre transferencias de competencias entre la Junta y las entidades locales, da pie a la privatización general de sus escuelas infantiles por la incapacidad económica de los Ayuntamientos para sufragarlas.

Así pues, la escolarización para niños y niñas de 0 a 3 años, no está desarrollada como un modelo educativo, aunque existen numerosas escuelas infantiles (principalmente municipales y autonómicas) con buenos proyectos. Y es que la inversión realizada por muchas administraciones y las declaraciones institucionales en cuanto a la importancia del ciclo, no acaba de incorporar la trascendencia educativa de estas edades. Esto hace que en la práctica, el 0-3 siga siendo tratado como ciclo asistencial en muchas comunidades. En relación al resto de centros no educativos, la consolidación del concepto asistencial o de

11. Por ejemplo la Comunidad Valenciana ha pasado de sufragar el 30% de la plaza escolar al 10%, quedando el resto (90%) a cargo de los Ayuntamientos y las familias. En la Comunidad de Madrid, se subastan los centros de titularidad pública de 0-3 años (procedimiento de Concurso Público por medio de los Pliegos de Condiciones) con una reducción inicial del 24% del coste por niño/año para quien quiera optar por su gestión.

ayuda a la conciliación laboral y familiar, es aún más grave¹².

La escolarización del ciclo 0-3 en centros autorizados por las Administraciones Educativas es del 32,2% en el conjunto del Estado Español, con diferencias entre Comunidades Autónomas. Esta cantidad está cercana a los objetivos planteados por la Unión Europea para el año 2010 (33%), pero muy lejos de la de países como Suecia o Dinamarca (45%), a pesar del esfuerzo realizado.

Las ratios están excesivamente alejadas de las recomendaciones europeas y tienen gran variabilidad, en parte debida a las legislaciones de las diferentes CC.AA. Como decíamos anteriormente, las oscilaciones son mayores en el grupo de edad de dos a tres años (de 16 a 20 niños) permaneciendo invariable el número de bebés (8 niños/as). En el grupo de 1 a 2 años, la variabilidad oscila de los 11/12 niños/as hasta los 13/14. Estas ratios, combinadas hasta el momento con profesionales de apoyo, ofrecen la apariencia de una ratio más baja, aunque en los diferentes Decretos, la presencia de más personal de apoyo

se ha rebajado considerablemente. La situación se agrava en el caso de las aulas mixtas para niños y niñas de diferentes edades, donde existe una oscilación entre 10 niños/as como máximo en Canarias, hasta los 15 de la mayoría de Comunidades, acompañadas a veces, de la proporción de edades y a veces sin ella, a veces con exigencia de apoyos y a veces, sin ellos. Baleares es la comunidad autónoma con menor ratio¹³.

Existe una clara insuficiencia de puestos escolares en 0-3 años, a pesar del aumento de plazas. Satisfacer la demanda existente requeriría la construcción de 384.345 nuevas plazas. En estos momentos la tasa de cobertura de los grupos de edad, es la siguiente: 10,4% de 0 a 12 meses, 31% de 12-24 meses y el 54,7% de dos a tres años¹⁴.

Con objeto de mejorar la oferta existente, el Gobierno puso en marcha el Plan Educa3 (2008), dotado con mil millones de euros para construir, adaptar y ampliar el número de plazas públicas de carácter educativo en las diferentes CC.AA. que serían cofinanciadas por las mismas. Este reparto, que

12. Arrillaga, A. "Igualdad de género. ¿Con qué educación infantil?" *Revista Infancia* nº 113 (pp. 36-37).

"El carácter representativo de este pensamiento podemos encontrarlo en distintas declaraciones institucionales que mezclan lo educativo y lo asistencial. Por ejemplo, el Sr. Mur del Partido Aragonés Regional (PAR) que con ocasión del debate de la LOE en el Senado, afirmó:

"Pretendemos que la Educación Infantil de cero a seis años, además de ser considerada etapa educativa, se considere también asistencial (...). *La finalidad está en poder prestarla sin los requisitos formales que se requieren cuando se trata de una etapa plenamente educativa*" (MUR 2006:4664). La cursiva es del autor del artículo.

13. Alonso, A. y Alcrudo, P. (2009): "Educación Infantil: una etapa castigada" *Revista "Padres y Madres de alumnos y alumnas"* nº 101 "Monográfico 2009" CEAPA (p. 24).

14. Universitat de Vic y MEPSyD (2008): "La situación de la oferta de servicios de atención a los menores de tres años" (Curso 2008/09).

se distribuirá durante la legislatura presente (2008-2012), se realiza en función de los siguientes criterios:

- Población de 0 a 2 años con fecha 1 de Enero: 94%.
- Superficie CC.AA.: 4,2%.
- Dispersión de la población: 1,2%.
- Insularidad: 0,4%¹⁵.

Este reparto no exige unos requisitos mínimos comunes. Es la legislación autonómica (con la variedad antes citada), la que se aplica, con excepción de las titulaciones¹⁶ requeridas a los profesionales de los centros, ya que es una competencia del Estado (reconocimiento de titulaciones, certificaciones y acreditaciones). Con estos criterios para el reparto económico, se fomenta la desigualdad entre territorios, en relación a los requisitos mínimos (ratios, espacios y currículo), así como en la apuesta por la gestión directa o indirecta. En el Plan no se habla de creación de plazas públicas de gestión directa en ningún momento¹⁷. La externalización del servicio educativo es una característica de este ciclo. En el reciente documento del

Ministerio de Educación "Pacto político y social por la educación", promovido por el Ministro Gabilondo, entre las numerosas propuestas figura, en relación a la educación infantil de primer ciclo, la "progresiva transformación" de las plazas de atención, es decir, sin requisitos educativos, en plazas educativas, con lo que se certifica que hasta el momento presente, ha existido y sigue existiendo una doble red (educativa versus asistencial) en el ciclo 0-3.

En el reparto de este dinero público, las Comunidades más beneficiadas son Andalucía, Cataluña, Madrid y Comunidad Valenciana, por los criterios utilizados en el Plan Educa3. Estas cuatro comunidades se reparten el 60% del presupuesto total.

Por último, las condiciones laborales y salariales de los profesionales es muy distinta, aunque abundan los sueldos miserables y los abusos laborales, que en muchos centros, provoca numerosos cambios de personal, que no ve reconocida ni dignificada su labor y una inestabilidad alarmante de las plantillas de trabajo. La adjudicación de

15. Secretaria de Estado de Educación y Formación Profesional (2009): "Resolución de 24 Abril por la que se aprueban los criterios de distribución del crédito para el impulso del primer ciclo de Educación Infantil Educa3, aprobados por la Conferencia Sectorial de Educación" (BOE 14-5-2009).

16. Artículo 92.1. LOE: "La atención educativa directa a los niños del primer ciclo de educación infantil, correrá a cargo de profesionales que posean el título de Maestro con la especialización en educación infantil o el título de Grado equivalente y, en su caso, de otro personal con la debida titulación para la atención a las niñas y niños de esta edad. En todo caso, la elaboración y seguimiento de la propuesta pedagógica a la que hace referencia el apartado 2 del artículo 14, estarán bajo la responsabilidad de un profesional con el título de Maestro de educación infantil o título de Grado equivalente".

17. La Comunidad Valenciana, con 1.316.874 habitantes de los que 160.983 son menores de 3 años (2008) y una demanda de plazas de cero a tres años de 90.024 menores, cuenta con solo ocho escuelas infantiles públicas de gestión directa. El número de centros de titularidad municipal y autonómica (y gestión indirecta) es de 143 y el número de centros privados, 334. La tasa de cobertura de dicha demanda, está situada en el 43,2%.

los centros a través del procedimiento del concurso público y el Convenio Estatal del sector, permite que estas situaciones sean posibles¹⁸.

El segundo ciclo (3-6 años)

El segundo ciclo de la etapa de educación infantil, es voluntario, al igual que el primer ciclo, pero gratuito. Esta es una diferencia considerable con el primer ciclo.

El segundo ciclo se imparte en tres tipos de centros fundamentalmente: colegios públicos de educación infantil y primaria, colegios privados concertados (sostenidos con fondos públicos) y colegios privados, a los que hay que añadir, aunque con una presencia mínima, algunas Escuelas Infantiles que imparten la etapa de cero a seis años completa.

En el presente curso 2009/2010 están escolarizados casi el 100% de los niños de 3 a 6 años y aunque con diferencias entre Comunidades Autónomas, predomina la asistencia a los centros públicos (68,4%). El mayor porcentaje de escolarización del segundo ciclo en centros públicos se sitúa

en la ciudad autónoma de Melilla (83,2%), seguida de Castilla-La Mancha (82,5%) y Extremadura (78,9%). En el otro extremo se sitúa el País Vasco (49,6%), Madrid (53,7%) y Cataluña (63,1%)¹⁹.

Los profesionales que trabajan en este ciclo son maestros y maestras con titulación universitaria (diplomatura)²⁰. El trabajo directo con los niños y niñas, considerado como tiempo lectivo exclusivamente, corre a su cargo; son funcionarios (enseñanza pública) o personal fijo (privada concertada y privada) con unas condiciones laborales y salariales aceptables, especialmente en la enseñanza concertada que ha conseguido dignificar el trabajo profesional con la equiparación de los salarios de los maestros y maestras con los de la enseñanza pública. En cualquier caso y a pesar de ser manifiestamente mejorables, las condiciones de trabajo son excelentes, si las comparamos con las que tienen los profesionales del primer ciclo.

Las aulas para niños y niñas de 3 a 6 años, en la inmensa mayoría de los colegios, están integradas en los mismos edificios —grandes y poco familiares— y recintos

18. Con variaciones entre Comunidades por los tipos de titulaciones exigidas y dependiendo de si pertenece a la pública o privada, un maestro de educación infantil del primer ciclo (y contratado como tal), cobra una media de 1300€. Un Técnico Superior y/o un Técnico Especialista en educación infantil (y contratados como educador infantil) cobran una media de 878€. Un auxiliar 662,33€ y un asistente (categoría a extinguir), 724,78€. Todo ello en jornadas completas de 32 horas semanales (maestros), 38 horas semanales (educador) y 39 horas semanales (asistentes y auxiliares). El tope máximo de horas diarias trabajadas en un centro infantil, es de 9 horas.

19. Ministerio de Educación (2009): "Datos y cifras curso escolar". Curso 2009/2010.

20. Artículo 92.2. LOE: "El segundo ciclo de educación infantil será impartido por profesores con el título de Maestro y la especialidad en educación infantil o el título de Grado equivalente y podrán ser apoyados, en su labor docente, por maestros de otras especialidades cuando las enseñanzas impartidas lo requiera".

que la educación primaria. En algunos centros, existen módulos específicos para las aulas de educación infantil, así como patio propio separado del resto de edades. Las adaptaciones del espacio y las instalaciones se regularon por el RD 1004/1991 de Requisitos de los Centros y se pusieron en marcha en los primeros años de aplicación de la LOGSE, aunque no llegaron a extenderse ni a desarrollarse en la totalidad de los colegios, en especial, las que se relacionaban con la higiene (aseos accesibles y visibles desde las aulas o puntos de agua en el aula...).

La ratio que estableció el RD. 1004/1991, en vigor hasta principios de año (por haber entrado en vigor el RD 132/2010 de 12 de Febrero), era de 25 niños y niñas por aula en todos los grupos del segundo ciclo, al igual que en la educación primaria y secundaria. Estas ratios fueron y son, a todas luces excesivas, por la temprana edad de los niños y niñas. Esta circunstancia ha empeorado visiblemente desde la entrada en vigor de la LOE (Artículo 87.2) que permite el aumento de la ratio en un 10% "para atender necesidades inmediatas de escolarización del alumnado de incorporación tardía", lo que permite de forma habitual que se escolaricen 27 e incluso 28 niños de 3, 4 y 5 años. La excepción se ha convertido en norma.

Esta masificación de las aulas de infantil provoca que las prácticas educativas y la

organización escolar responda más a un tipo de escuela primaria donde se prima la instrucción y la preparación para etapas posteriores, lo que ha sido explícitamente contemplado en muchos desarrollos legislativos en las diferentes CCAA.

Existe una legislación estatal común (el RD 1630/2006 de 29 de diciembre, que regula las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de la educación infantil). Las Administraciones Educativas las han adaptado dentro del marco de sus competencias (Artículo 6.3. de la LOE)²¹ y dependiendo de su historia cultural, geográfica, social o política, han apostado por considerar el segundo ciclo con una identidad y características propias o como el tiempo preparatorio de la etapa posterior.

En este sentido hay que añadir que en numerosos desarrollos legislativos autonómicos, la metodología propia de la educación infantil se ha perdido (globalización, educación activa, flexible, cooperativa) para llevar a cabo programaciones rígidas, fichas o actividades específicas y diferenciadas de lecto-escritura y de cálculo fundamentalmente, así como el aprendizaje de la lengua extranjera (inglés), además de la oferta obligatoria, aunque de asistencia voluntaria, de las clases de religión católica. Se ha perdido el juego, se ha perdido la psicomotricidad, la música y se ha perdido en

21. "Los contenidos básicos de las enseñanzas mínimas requerirán el 55% de los horarios escolares para las Comunidades Autónomas que tengan lengua cooficial y el 65% para aquellas que no la tengan".

parte, la referencia del tutor/a. La introducción de especialistas en materias, a modo de la enseñanza primaria y secundaria, ha roto la metodología propia, basada en las relaciones privilegiadas entre el maestro/a y los niños.

La organización escolar separa los diversos momentos de la jornada escolar: hay un tiempo para las maestras y maestros dentro del aula, hay un tiempo para comer o para el descanso, o para el tiempo de las actividades extraescolares o del desayuno (horario ampliado) y del transporte escolar. La jornada lectiva, entendida como el tiempo de permanencia del niño o niña en el aula con las maestras o maestros, suele ser de cinco horas en horario de mañana y tarde (si no hay jornada continua como el caso de Castilla-La Mancha, Canarias y otras Comunidades Autónomas). El resto de la jornada, desde que el niño/la niña entra al colegio hasta que sale, es tiempo no lectivo, repartido de 7,30 horas a 9 de la mañana, de 12,30 a 14,30 horas y posteriormente, de 16 a 18 horas si asiste a las actividades extraescolares. Si se cumple el horario completo, hay niños de infantil que pueden pasar en el colegio entre siete y diez horas.

En la jornada lectiva, los niños y niñas están a cargo de varios maestros/as, dependiendo del número de especialistas. En el tiempo no lectivo, están a cargo de monitores de tiempo libre (actividades extraescolares, desayunos y comedor) contratados en general, por las mismas empresas de servicios que gestionan

el comedor escolar o de otras personas que sin ninguna titulación conocida, se "encargan" de la higiene personal de los niños y niñas, contratadas por la Asociación de Madres y Padres, a petición del Claustro de Profesores o del Equipo Directivo. Cuando esta figura no existe, en caso de algún contratamiento, se llama a las familias para que dejen su trabajo y vayan a cambiar a sus hijos/as. Esa es otra gran pérdida de la pedagogía propia de la educación infantil, que entiende que no hay separación entre mente y cuerpo y que cuánto más pequeños son los niños, existe mayor exigencia de vínculos personales y emocionales estables.

Los centros de infantil y primaria tienen inspección educativa, que vigila que se cumpla la normativa relativa a las instrucciones que cada curso escolar emiten los Departamentos de Educación y que controlan las enseñanzas que se imparten en los centros.

Los niños y niñas con derechos educativos especiales integrados con normalidad en el grupo de referencia, como en el primer ciclo, no computan por dos plazas escolares, sino como una. De esa forma, se produce el caso que en el segundo ciclo de infantil puede haber un grupo de más de 25 criaturas con la inclusión de niños y niñas con derechos educativos especiales o trastornos sin diagnosticar todavía, pendientes de su abordaje por los Equipos Psicopedagógicos, a cargo de un único profesional. El maestro/a de apoyo tiene la

función de dar soporte, a todos los grupos de educación infantil de los colegios, en determinadas actividades o momentos. Dependiendo del número de grupos de infantil (línea 1, 2, 3 o más, es decir, un grupo por cada tramo de edad o dos, o tres y así sucesivamente), convierten el trabajo de estos profesionales en una tarea muy ardua.

Los maestros y maestras de educación infantil tienen la posibilidad de formación continua en los Centros de Profesores que ofertan cursos, seminarios, jornadas de formación reglada y que computan con el número de horas realizadas, para los sexenios y complementos salariales. Los profesionales no tienen siempre a su disposición esta red, ya que los cursos suelen orientarse a profesionales de otras etapas y edades, con otros contenidos e intereses. Otra característica general y que muestra el gran empuje de los profesionales de la educación infantil, tanto del primero como del segundo ciclo, es la masiva asistencia a cursos ofertados, en ocasiones fuera del horario escolar e incluso, en los fines de semana.

La participación democrática de las familias en la vida de los centros está regulada por la LODE (1985) todavía en vigor y por la propia LOE (2006), siendo significativo que los Consejos Escolares en los centros de Educación Infantil tienen una regulación propia (artículo 126.7.) La referencia global a esta participación se encuentra regulada

en el artículo 12.3. Es habitual que en los colegios exista una Asociación de Madres y Padres (APA o AMPA) y que las familias de infantil puedan participar en ella, por la inclusión de este segundo ciclo en los colegios. No es tan frecuente encontrar Asociaciones de Madres y Padres ni Consejos Escolares en los centros de educación infantil de primer ciclo, en especial, en los centros privados; siendo mayor la presencia de estos órganos de participación colectiva en las escuelas infantiles públicas.

Conclusiones

A través del análisis de la situación de la educación infantil en el Estado Español, comprobamos las diferencias entre el primer ciclo y el segundo. Se ha fracturado una etapa educativa, a pesar de las "teóricas buenas intenciones" explicitadas en el campo jurídico y legislativo. La realidad es que el primer ciclo, a pesar de todos los movimientos de renovación pedagógica y los sectores más directamente implicados (colectivos profesionales, federaciones de padres y madres), es un ciclo subsidiario de las necesidades sociales; y el segundo ciclo, por su inclusión en los colegios, está sometido en su metodología, organización y gestión a la educación primaria, que es la educación obligatoria.

Las esperanzas que tantos profesionales de la educación infantil depositaron en la LOGSE y en la LOE, han resultado fallidas. En el primer caso, porque no se pudo desarrollar

adecuadamente la Ley en todos sus aspectos y matices y consolidar un modelo pedagógico propio; en el segundo, porque no se ha cumplido ninguna de las promesas con las que apareció la Ley Orgánica de Educación. La educación infantil, englobada como etapa voluntaria dentro de las competencias autonómicas, sin ningún mínimo común que con posterioridad, cada Comunidad y territorio hubiera desarrollado, ampliado, matizado y/o agregado, ha supuesto un retroceso cualitativo de gran importancia.

No es suficiente con asegurar una plaza escolar a las familias que la demandan (que por otra parte, nunca son suficientes, porque se demandan muchas más plazas públicas por su mayor solvencia). Hay que ir un poco más allá de la cantidad: la mejor inversión social es la que se dirige a la Primera Infancia. Es la garantía de la formación integral y del éxito educativo personal. Es el futuro, pero sobre todo, es el presente de los niños y niñas pequeños, de sus familias y de los profesionales que les acompañan en su recorrido vital.

Bibliografía

- ALCRUDO, P.; ALONSO, A. (2009). "Educación Infantil: una etapa castigada". Revista *Padres y Madres de alumnos y alumnas*, nº 101. "Monográfico 2009" CEAPA 20-27.
- ARRILLAGA, A. (2009). "Igualdad de género. ¿Con qué educación infantil?" *Revista Infancia* (educar de 0 a 6 años) nº enero/febrero 2009. Asociación de Maestros "Rosa Sensat" 32-41.
- XI CONVENIO COLECTIVO DE ÁMBITO ESTATAL DE LOS CENTROS DE ASISTENCIA Y EDUCACIÓN INFANTIL.
- FOESSA (2008). "VI Informe sobre exclusión y desarrollo social en España". Madrid.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (1985). "Ley Orgánica del Derecho a la Educación" (LODE). Madrid.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2006). "Ley Orgánica de Educación" (LOE). Madrid.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2009). "Datos y cifras Curso Escolar" Curso 2009/2010. Madrid.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2010). "Pacto Político y Social por la Educación". Madrid.
- REVISTA CONSUMER EROSKI (2009). "Investigación: las plazas en las guarderías públicas siguen siendo insuficientes". Fundación Eroski 1-5.
- SAVE THE CHILDREN (2009). "Informe sobre el Estado Mundial de las Madres 2009". Madrid.
- SECRETARÍA DE ESTADO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL (2009). "Resolución por la que se aprueban los criterios de distribución del crédito para el impulso del primer ciclo de Educación Infantil Educa3, aprobados por la Conferencia Sectorial de Educación" (BOE 14 de Mayo 2009).
- UNIVERSITAT DE VIC Y MEPSYD (2008). "La situación de la oferta de servicios de atención a los menores de tres años" (Curso 2008/09).

Resumen

En este artículo se pretende analizar la situación de la educación infantil en todo el Estado. La LOE (Ley Orgánica de Educación, 2006), representó para la etapa de educación infantil de cero a seis años, un impulso frente a la ruptura del cero a seis, que supuso la LOCE (Ley Orgánica de Calidad de la Educación, 2002). Sin embargo, ese impulso pronto se vio truncado por la falta de apuesta decidida por el primer ciclo y por una falsa concepción instructiva del segundo ciclo. El traspaso de las competencias educativas del Ministerio de Educación a las CC.AA. (1999), cambió el panorama. Estas son responsables del desarrollo legislativo del primer ciclo. Esta situación supone en la práctica, la ruptura de la etapa educativa y la dispersión de los requisitos mínimos, referidos a los espacios, a la relación numérica alumno-profesor, a las instalaciones y al desarrollo pedagógico del ciclo de cero a tres años. El segundo ciclo, en estos mismos indicadores, está legislado por Reales Decretos, que se desarrollan en las propias CC.AA. en el marco de sus competencias. No hay dispersión. Hay una mayor homogeneidad dentro de las diferencias territoriales.

Palabras clave: ruptura de la etapa, dispersión requisitos mínimos del primer ciclo entre CC.AA., externalización de la gestión (primer ciclo), concepción instructivista del segundo ciclo, ausencia de modelo educativo, Primera Infancia, desinterés de las Administraciones Públicas por el desarrollo de Políticas Educativas Públicas de Primera Infancia.

Abstract

This article aims to analyze the situation of early childhood education throughout the State. For the infant educational stage from 0 to 6 years of age, the LOE (Organic Law of Education –2006, initials in Spanish) represented a great boost against the breakdown of 0 to 6 by the LOCE (Organic Law of Quality in Education, 2002, initials in Spanish). However, that momentum was soon curtailed by the lack of a firm commitment to the first cycle and a false conception of instruction of the second cycle. The transfer of educational responsibilities from the Ministry of Education to the Autonomous Communities (1999) changed the picture. Nowadays, the Autonomous Communities are responsible of the legislative development of the first cycle. In practice, this situation implies the breakdown of the educational level and the dispersion of the minimum requirements regarding to the spaces, the numerical relation student-professor, as well as to the facilities and the pedagogical development of the cycle of 0 to 3 years of age. The second cycle,

according to these same indicators, is legislated by Royal Decrees, developed by the Autonomous Communities themselves. There is no dispersion. There is a greater homogeneity within the territorial differences.

Key words: rupture of the stage, dispersion, minimum requirements of the first cycle within the Autonomous Communities, instructivist conception of the second cycle, lack of the Early Childhood educational model, lack of interest by the Public Administration to develop Educational Policies for the Early Childhood.

Alicia Alonso Gil

Psicomotricista, psicopedagoga y maestra de infantil.
Miembro del Movimiento de Renovación Pedagógica "Acción Educativa".

Asesora y formadora.

Portavoz de la Plataforma Estatal por la Defensa
de la etapa de educación infantil
alialonso@yahoo.es

Pepa Alcrudo Subirón

Maestra de infantil, pedagoga,
miembro del Colectivo Infancia
y la A.M. Rosa Sensat. Formadora.

Portavoz de la Plataforma Estatal por la Defensa
de la etapa de educación infantil
pepaalcrudo@hotmail.com

Vivir y atravesar la experiencia educativa de Reggio Emilia _____

Iciar García Montenegro

Mi experiencia en Reggio Emilia empezó hace dos años. Cuando acabé mi formación en la universidad estaba llena de dudas, de alegrías, de miedos, de incertidumbres y de gran esperanza. Me di cuenta que durante esos años de formación en Magisterio los profesores me facilitaron los instrumentos y contextos para poder construirme una gran curiosidad hacia la cultura de la infancia, valorándola como una cultura fuerte en valores, estética y aprendizajes. Así que, gracias a ese sentimiento de respeto y curiosidad, entendí que mi formación como maestra no acabaría nunca; mi conocimiento sobre la infancia no podía limitarse a tres años de carrera y, sobretodo, sentía que yo no estaba preparada para estar con un grupo de niños, para ofrecerles una educación de calidad que pueda estar a la altura de sus intereses, conocimientos y aprendizajes. Decidí indagar más acerca de la educación, de la infancia y de sus valores. Elegí venir a Reggio Emilia fascinada por su modo de trabajar con los niños pero, sobre todo, por el respeto que tienen hacia ellos. Al poco tiempo de llegar aquí me di cuenta que lo que habían construido en Reggio Emilia en torno a la educación de la infancia iba mucho

Valorar al niño como persona que conoce y se relaciona es valorar también el grupo, el grupo como sujeto, pero que a la vez está formado por tantos sujetos e identidades; es la idea de pensar en los niños no como recipientes vacíos que 'quieren' ser llenados, sino pensar en los niños como personas competentes, capaces de hacer y de pensar

más allá que el respeto hacia los niños. Habían logrado construir un sistema fuerte formado por personas, escuelas e instituciones, pero sobretodo formado por valores. Un sistema de valores que daba y da sentido al trabajo de los maestros en el día a día, que da sentido a cada gesto de los adultos y de los niños, que da sentido a cada mirada entre adultos y niños y que da sentido, sobre todo, a sostener una educación de calidad construida cada día junto a los niños.

La construcción de un sistema de valores y relaciones

Entiendo la calidad como *'the discourse of meaning making'* o el discurso de la construcción de significado como la define Peter Moss en su libro *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care*. "Todos nosotros construimos significados actuando como agentes pero siempre en relación con los otros [...]. Dar sentido requiere procesos de diálogo y reflexión crítica, trabajando sobre experiencias humanas concretas [...]. El discurso de la construcción de significado no solo adopta una perspectiva socio constructivista, sino que también entiende el aprendizaje como un proceso de co-construcción, a través del cuál en relación con los demás construimos el significado del mundo". Por eso, pensar a una escuela de calidad no es ver cuánto la escuela se adapta o no a criterios pre-establecidos, sino que la escuela tiene que ser capaz de crear un diálogo en el que construir

significados sobre todo lo que ocurre en ella. Es a través de este diálogo entre diferentes agentes que la escuela reflexiona sobre sus valores, experiencias y cotidianidad. Por eso, empecé a entender la calidad como esta capacidad de la escuela para crear significados.

Entusiasmada por estos nuevos descubrimientos, y atraída por esta nueva forma de entender la infancia, no quise perder la oportunidad de presentarme a las oposiciones de las escuelas municipales de Reggio Emilia. Estas se celebran cada diez años y la casualidad quiso que yo coincidiese en Reggio Emilia. Me presenté animada porque trabajar en estas escuelas suponía un gran reto para mí. Así que cuando aprobé no dudé en aceptar el puesto de trabajo. Gracias al máster que realicé en coordinador pedagógico (organizado por la universidad de Reggio Emilia y Módena junto a Reggio Children) contaba con una formación acerca de la filosofía pedagógica de Reggio Emilia que sin duda me ayudó mucho en mis primeros meses como maestra.

Imagen de infancia

El valor más importante y del cuál parten todos los demás es la idea o imagen del niño. Es la idea de pensar a los niños no como recipientes vacíos que 'quieren' ser llenados, sino pensar en los niños como personas competentes, capaces de hacer y de pensar. En palabras de Carla Rinaldi

(presidente de la asociación Reggio Children) "niños que no conocen el mundo, pero que tienen los instrumentos para conocerlo y lo quieren conocer... Niños capaces de relacionarse con el mundo y de construir sus propios conocimientos". Personas curiosas que quieren conocer el mundo y que son capaces de construir un propio conocimiento simbólico de la realidad. Valorar a los niños quiere decir justo esto, que los niños dejan de ser esos recipientes vacíos y pasan a ser esas mentes y ese cuerpo llenos de ideas, teorías, hipótesis y conocimientos. Todo este conjunto de construcciones simbólicas es lo que el niño pondrá en juego delante de una situación o un contexto nuevo. Incluso en las situaciones que a nosotros adultos nos pueden parecer absurdas o simples, los niños crean hipótesis y teorías que les ayudan a construir una percepción y conocimiento de la realidad cada día más complejo.

Me gustaría añadir un ejemplo. Yo trabajo este año en una clase de 26 niños de 4 años (junto con mi compañera también tutora de aula). Un día decidimos que queríamos valorar el baño como contexto de aprendizaje, donde se podía jugar con el agua y así entender más sus características como materia. Así que elegimos a dos niños para poder observar, privilegiadamente, su forma de explorar el baño sobretudo la parte de los lavabos y los grifos. Después de dejarles un tiempo para exploración, cogí una jarra milimetrada y les pregunté: ¿según vosotros, para qué sirve esta jarra? Mi mente de

adulto pensó enseguida que me dirían que para medir puesto que es un objeto que pueden ver tantas veces en casa. Y así fue, me dijeron que para medir. Pero la cosa increíble fue que cuando les pregunté el qué se medía con la jarra, su respuesta no fue el agua (respuesta que me parecía obvia), sino que su respuesta fue: "objetos". Me quedé un poco perpleja y estuve a punto de decirles que eso no era posible, pero me callé. Quería ver qué entendían ellos con medir objetos. Después de observar cómo jugaban con el agua y las jarras entendí que habían puesto en práctica lo que más tarde descubrí, que se llama el principio de Arquímedes (el volumen de un objeto es el volumen de agua desplazado al sumergirlo en esta). Durante su juego, los niños intercambiaban ideas, teorías e hipótesis y juntos construían unos pensamientos cada vez más complejos. Es así como los niños construyen su conocimiento, sus teorías y sus hipótesis y cómo, poniéndolas en práctica, pueden ver si son ciertas o elaborar nuevas.

Por eso, esta imagen del niño no es sólo desde un punto de vista cognitivo, sino que ve al niño como un ser completo cognitiva, afectiva y socialmente. Es una persona que, como hemos visto en el ejemplo, discute, dialoga y se confronta con los demás. Por eso desde el punto de vista social, se trata valorar al niño como una persona que —desde que nace— busca a los demás. Un ser que quiere estar con otras personas y que tiene dentro de él instrumentos y estrategias para estar junto con los demás. Por

eso, ver al niño de este modo supuso para mí empezar a pensar que no soy yo como adulto el que pone normas que el niño tiene que seguir, sino que más bien pruebo a construir junto a los niños unas normas o reglas que nos permitan a todos vivir en comunidad dentro de la escuela. Un proceso de construcción que es largo y, a veces, duro; pero que como grupo (de niños y adultos) tenemos que realizar para poder estar bien juntos.

Valorar al niño como persona que conoce y se relaciona es valorar también el grupo. Por eso, otro de los valores más importantes que he visto en Reggio Emilia es el valor del grupo. El grupo como sujeto, pero que a la vez está formado por tantos sujetos e identidades. Esto quiere decir que el grupo clase formado por niños y adultos se convierte en un sujeto capaz de construir aprendizajes y que, a la vez, cada sujeto dentro del grupo está construyendo su propio conocimiento. Para que esto ocurra es necesario ser capaz de valorar cada niño y maestro por lo que es y por lo que puede ofrecer al grupo. Es mirarlo con sus límites y sus capacidades para poder trabajar ambos juntos. Por eso, en la escuela hay diferentes organizaciones del grupo en la cotidianidad: pequeño, medio y grande grupo (creando también momentos y espacios para la intimidad y la individualidad). Esta alternancia de grupos posibilita la creación de una continuidad entre todo lo que ocurre en la clase: entre las construcciones individuales de aprendizajes y experiencias.

Dentro de estos grupos, el niño puede encontrar un lugar como un 'forum' donde discutir y dialogar acerca de todo lo que le rodea. Es así como podemos sostener la construcción del conocimiento del niño, a través del aprendizaje cooperativo tiene la oportunidad de conocer la realidad desde varios puntos de vista y, así, construir una visión de ella más completa y crítica. Por eso, otro de los valores más importantes de Reggio Emilia es el hecho de valorar las diferencias no como límites a la experiencia didáctica y educativa sino como recursos para ella. No queremos crear 26 niños iguales, sino un grupo formado por 26 niños diferentes que se respeten y que sean capaces de escuchar y dialogar con el otro. Porque si como adultos somos capaces de sostener en los niños esta capacidad (que tantas veces los adultos hemos perdido) ellos serán capaces de aprender de todos, de todo y con todos en cada momento.

Pero para poder desarrollar esta capacidad de escucha, los maestros deben ser también capaces de llevarla a cabo. Por eso, en Reggio Emilia se habla de la 'pedagogía de la escucha', porque hace falta escuchar para entender, para poder estar con los otros, para poder conocer a los niños, saber cuáles son sus intereses, sus emociones, sus conocimientos, sus aprendizajes. Una escucha que se puede considerar en el modo más simbólico de ella misma, o sea una escucha a través de todos los sentidos y en todos los momentos.

Pedagogía de la escucha y proyecto

A través de esta pedagogía 'dell'ascolto' (de la escucha) se intenta sostener el proceso constructivo cognitivo del niño. Un proceso de construcción que no es lineal sino que va hacia delante y después vuelve, que está lleno de errores, de pruebas y de experiencias. Esta idea de que el niño construye su aprendizaje (el constructivismo) hace que los adultos se pongan al lado a los niños en una posición diferente a la clásica. Porque implica que el proceso de enseñar-aprender se transforma y el adulto se convierte en la figura capaz de sostener este viaje del niño a través del conocimiento.

Es muy difícil poder seguir los aprendizajes de los niños a través de la programación porque esta implica un modelo didáctico cerrado, lineal, rígido y con poca flexibilidad.

En Reggio Emilia se habla de 'progettare', proyectar, que viene del latín *proiectāre*, *proiicēre* y que significa arrojar; lanzar hacia delante; idear, trazar o proponer el plan. En cambio, cuando se habla de la palabra "programa", que proviene del vocablo griego "pro" que significa delante y "gramma" escritura; o sea, un escrito que indica los pormenores de algo, o que busca los resultados de algo. Según esta etimología, se pueden ver de inmediato las diferencias entre las dos vertientes didácticas. Proyectar, como dice la definición (idear, trazar

o proponer un plan) implica una cierta incertidumbre ya que no es como la programación que nos da los pasos a realizar para obtener algo. Estrechamente relacionada con la pedagogía de la escucha, proyectar nos permite realmente seguir el proceso constructivo del conocimiento hecho por los niños y, en base a eso, organizar la actividad didáctica del aula. Pero pensar en términos de proyectar, como proceso didáctico muy complejo, implica tener en cuenta otros elementos educativos. En primer lugar, es erróneo pensar que proyectar significa tener un proyecto en el aula y, contemporáneamente en paralelo, espacios donde los niños puedan jugar. Proyectar significa proyectar toda la cotidianidad desde el momento en que los niños llegan a la escuela hasta el momento que los niños se van. Es pensar cada acción que, como maestro, realizas en clase, cada palabra, cada juego, cada canción, etc. Proyectar significa crear espacios y contextos ricos de significado y posibles aprendizajes. Pero, sobretodo, es cambiar el punto de vista y ver que proyectar es una actitud, un modo de estar con los niños de respeto y curiosidad.

Cuando comencé a trabajar en Reggio Emilia esto fue sin duda una de las cosas que más me llamó la atención, puesto que implicaba para mí empezar a valorar todos los momentos del día como momentos pedagógicos. Es decir, la comida ya no era solo el momento para comer, sino también para interactuar, para aprender a estar

con los demás, a esperar el turno, aprender los colores, etc... Y así con todos los momentos del día (el baño, la llegada a la escuela, la despedida por la tarde, el patio...) para crear una cotidianidad rica.

En segundo lugar, para proyectar no nos podemos fijar solo en los resultados que los niños elaboran sino que se hace necesario valorar mucho más los procesos a través de los cuáles llegan a esos resultados. Valorar el proceso del niño quiere decir valorar y evaluar también el proceso que hacemos como maestros. Para poder seguir los procesos por encima de los resultados entra en juego otro de los valores (e instrumento) más importantes de Reggio Emilia: la documentación. A través de la documentación que se realiza de la cotidianidad de la escuela los maestros pueden crear ese hilo invisible que hace que todo tenga sentido, que permite ir hacia delante, sostener el pensamiento de los niños y poder proyectar contextos nuevos y ricos en significado.

Documentación

Gracias a este instrumento (la documentación) los maestros pueden crear, como he dicho, contextos ricos, no solo en propuestas si no también ricos en espacios y materiales. Pensar no solo en las propuestas y actividades, sino también en los espacios, ha sido sin duda uno de los descubrimientos más grandes que he podido realizar en Reggio Emilia. Así el espacio se convierte en el tercer educador de la clase y adquiere

un rol fundamental en la cotidianidad pedagógica y didáctica. A través de la frase de Loris Malaguzzi (1984) donde declara que "nosotros también pensamos que el espacio debe ser una especie de acuario donde se reflejan las ideas, los valores, las actitudes y la cultura de la gente que vive en él" podemos reflexionar sobre la gran importancia que tiene el espacio en el proyecto educativo. El espacio de la clase declara, sin duda, nuestras opciones pedagógicas por eso es muy diferente tener espacios rígidos o flexibles, estáticos o en movimiento, transparentes u opacos, con identidad o sin ella. El espacio —junto con los materiales— permite también a los niños construirse una idea de escuela específica así como una identidad a la que pertenecer. Además, tienen que ser espacios y materiales capaces de sostener la teoría de los cien lenguajes del niño (entendiendo lenguajes no solo como los clásicos del arte, sino todos aquellos a través de los cuales cada uno de nosotros construye su aprendizaje), la escuela no puede reducirse a los simples lenguajes o más bien códigos escritos o numéricos si no que tiene en su mano crear contextos en los que los niños puedan experimentar todos los lenguajes que poseen y que los adultos tantas veces hemos perdido.

Una escuela amable

Muchas veces, cuando se habla de pensar en espacios de la escuela para los niños, se tiende a 'infantilizarlos', a llenarlos de imágenes que se suponen que a ellos les gusta

(como las de Disney o las de animalitos...). Sin embargo es importante preguntarse qué tipo de estética queremos ofrecer al grupo de niños y adultos que viven la escuela todos los días. Así que otro de los valores muy importantes de Reggio Emilia es la estética, no entendida como el concepto clásico de belleza, sino como concepto mucho más complejo. La estética entendida como todo aquello capaz de activar las percepciones sensoriales.

Es importante pensar la escuela no solo como lugar para los niños, sino también para las familias y para los adultos. Una escuela que, en la cotidianidad, es habitada por tantas personas y que tiene la responsabilidad de crear en ellos un sentimiento de formar parte de la comunidad educativa. Este sentimiento se desarrolla, sin lugar a dudas, a través (aunque no solo) de la participación y de la gestión participada de la escuela. Para que los adultos se sientan parte de la escuela es importante que sientan que se cuenta con ellos, que junto con los maestros tienen en sus manos la gestión de la escuela y que ellos también son partícipes de las decisiones que se toman. Este sentimiento no se crea con el simple hecho de 'crear participación' a través de reuniones, sino que es más importante poder crear una escuela participada a través de la cotidianidad: poder hablar con ellos de lo que sucede en la escuela, compartir dudas, alegrías o discutir sobre temas que interesan a todos. Creando un sistema de valores y cultura

tan rico que se convierte en un sistema también para la ciudad.

Una escuela habitada también por un grupo de adultos que trabaja cotidianamente para poder ofrecer en la práctica una educación coherente a los valores antes mencionados. Este grupo de adultos no está solo formado por maestros o maestras, sino que cuenta con otros profesionales con diferente tipo de formación y experiencia. Esta diversificación de los roles de los adultos que trabajan en la escuela permite crear un diálogo e intercambio entre todos con el fin de co-construir la escuela en el día a día. Entre las personas que trabajan dentro de la escuela es importante destacar la figura del atelierista, no porque tenga más o menos importancia que las demás, sino porque es sin duda una de las características más importantes de las escuelas de Reggio Emilia. La figura del atelierista es una persona que cuenta con formación no pedagógica sino más bien artística, que aporta a la escuela un punto de vista diverso y que contribuye a desarrollar una estética de la escuela y los cien lenguajes de los niños. El atelierista desarrolla su trabajo en continuidad con todos los demás adultos que trabajan en la escuela, no crea laboratorios paralelos a la cotidianidad de las clases, sino que juntos con las maestras de aula desarrolla proyectos y proyecta el día a día.

Para mí fue muy especial poder ver cómo dentro de la escuela todos los roles tenían

importancia y cómo la cocinera y las auxiliares de limpieza interaccionaban con los niños y participaban al proyecto educativo a través de reuniones, discusiones, diálogo e intercambio. La cocinera y el personal de cocina cobran un especial valor para educar a los niños en temas como la alimentación, el respeto al ambiente, el orden, la limpieza y otros muchos temas.

Este gran sistema complejo formado por personas es imprescindible para poder sostener todo el sistema de valores. Por eso, en Reggio Emilia todas las escuelas municipales se unen formando un sistema o red donde intercambiar experiencias y conocimientos. Un gran sistema que, sin duda, está formado por tantos pequeños sistemas que son cada escuela. Cada escuela podría ser considerada como un sistema formado por un grupo de adultos (maestros, 'pedagogista', cocinero/a, auxiliares de limpieza, atelierista, etc) que dialogan, discuten y comparten una experiencia cotidiana específica. Por otra parte, la unión de todas las escuelas forma otro gran sistema de intercambio y diálogo. Es este enfoque sistémico, no solo respeto a la educación de los niños, sino que también supone un enfoque organizativo de gran valor que desarrolla, en la práctica, Reggio Emilia. Dentro de este gran sistema se crean relaciones, experiencias y discusiones que están en la base de la formación de las personas que lo habitan cada día. Esto quiere decir que, aunque sí existen momentos organizados de formación específicos sobre

alguno de los temas, la formación más importante es la co-formación y auto-formación. Sin duda, esto hizo que para mí cambiase por completo mi opinión sobre la formación y sobre la escuela. Esta pasó de ser un lugar donde aplicar mis conocimientos o aprendizajes que yo conseguía fuera para convertirse en un lugar donde poder aprender tantas cosas nuevas y reformular tantos pensamientos e ideas que yo tenía. Cambió también mi relación con mis compañeras de trabajo (maestras, cocinera, auxiliares de limpieza, atelierista, etc.) porque a través del diálogo, la discusión y el intercambio empecé a valorar a todas y a aprender de todas. Por supuesto, me quité el miedo a discutir sobre las cosas (discutir respetando a todos) porque a veces dentro de una escuela parece que las cosas son de un determinado modo y no se pueden cambiar o discutir (aunque sí muchas veces ninguno entiende por qué son así).

Sin lugar a duda, de mi experiencia en Reggio Emilia creo que la cosa que más me ha dejado marcada es aprender a pensar que, si se quiere, se puede. Que uno no necesita tener tanto dinero para empezar a valorar el niño como una persona competente, ni para pensar en la cultura de la infancia como una cultura rica. Tampoco necesitas tanto dinero ni tiempo para construir una escuela que sea una comunidad en la que todos estén bienvenidos a participar (incluso, y sobre todo, los padres). Estoy aprendiendo que se necesita poco para dejar de programar tanto y empezar a valorar cada

momento del día como importante, para decidir qué hacer cada día con los niños y para no cerrarse en programas que no entienden de un grupo de niños específico. He entendido que los procesos de verdad cuentan mucho más que los resultados, porque es ahí donde se pueden de verdad valorar las capacidades y los límites de cada uno. Estoy aprendiendo a crear una estética de la escuela que no sea infantil, sino más bien que sea capaz de sostener los aprendizajes de los niños (porque, aunque no lo parezca, eso se aprende). Estoy

aprendiendo mucho no solo a través de la teoría, sino también a través de la práctica: divirtiéndome con los niños y los adultos, aprendiendo con ellos y de ellos, discutiendo, enfadándome, cansándome (porque el cansancio existe, pero es algo positivo si se sabe valorar), jugando, documentando, errando, etc. Estoy aprendiendo a vivir una educación de calidad y, sin duda, ánimo a todos a empezar a construir esta gran experiencia que como dice Machado, 'Caminante no hay camino, se hace camino al andar'.

Bibliografía

- BRUNER J. (2007). *La cultura dell'educazione*. Milán: Gianciacomo Feltrinelli. Edición española: Bruner J. (1997). *La educación puerta de la cultura*. Madrid: Antonio Machado libros.
- BRUNER J. (2005). *La mente a più dimensioni*. Bari: Editorial Economica Laterza. Edición española: BRUNER J. (2001.) *Realidad mental y mundos posibles: los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: editorial Gedisa.
- DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. (1999). *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care*. Gran Bretaña, Oxon: Routledge Falmer.
- EDWARDS, C.; FORMAN, G.; GANDINI, L. (a cura de) (1995) *I cento linguaggi dei bambini*. Azzano San Paolo (BG): Ediciones Junior.

Resumen

Mi experiencia en Reggio Emilia empezó hace dos años. Cuando conocí el sistema educativo de la ciudad, descubrí un gran sistema de valores que acompaña y sostiene la cotidianidad de la escuela. Una escuela que tiene en sus manos defender, difundir y valorar una imagen del niño como ser competente e inteligente. Este principal valor sobre la imagen del niño, junto con todos los demás valores igualmente importantes, dan sentido a cada acción que maestros, educadores y demás adultos, que trabajan en la escuela, ponen en práctica para la educación de los niños. Un sistema de valores que viene sostenido,

a su vez, por un gran sistema de instituciones y, sobretodo, un sistema de personas que discuten, dialogan e intercambian experiencias y pensamientos. Es para mí un gran honor poder participar en una experiencia educativa como la de Reggio Emilia porque me permite, como maestra, construir un pensamiento crítico y elaborado sobre la educación de los niños y mi práctica educativa del día a día.

Palabras clave: experiencia, sistema, valores, escuela.

Abstrac

My experience in Reggio Emilia started two years ago. When i met the educative system of the city, i discovered a big sistem of values that goes and holds the quotidianity of the school. A school that has the role of defend, spread and value an image of the child as a competent and itelligent person. This main value about the image of the child, together with all the other values also importants, give sense to each action that teachers, educators and other adults that work in the school, put in practice for the education of the children. A sistem of values that is supported by a system of intstitutions and, overcoat, by a system of people that discuss, dialogue and exchange experiences and thoughts. For me, it's a big honour to participate in a educative experience as the one of Reggio Emilia because it permits me, as a teacher, to construct a critic and elaborated thought about the education of the children and about my educative practice of each day.

Key words: experience, system, values, school.

Iciar García Montenegro

Maestra de educación infantil

Scuola dell'infanzia comunale nel Centro Internazionale Loris Malaguzzi

giciar@hotmail.com

La posición de no saber en la escuela infantil

Valeria Bebchuk

"Nos sostienen andamios de tiempos y preguntas."

César López (2005, p. 27)

"No puedo dejar de decir
que hay idiomas perfectos por descubrir
y que son olvidados frecuentemente
en el tedio del tiempo. Y que hay que
buscarlos
porque los barcos y las piedras
tienen abecedarios mejores
para demostrar que son bellos
sencillamente,
sin palabras o esquemas."

Silvio Rodríguez

Algunas preguntas y la escucha

¿Qué tipo de intercambios verbales se despliegan entre los docentes y los niños y niñas de educación infantil?, ¿sobre qué temas se conversa en las salas de la escuela infantil?, ¿quién o quiénes hacen las preguntas, fijan los tópicos, determinan las fronteras de lo conversable, lo que se dice y lo que no, y en qué momentos? ¿Qué temas interesan a los niños?, ¿de qué quieren hablar?

Es importante mantener vivas las preguntas, las hipótesis y las teorías de los niños (y también sus fantasías), y seguirlos y estudiar cómo buscan preguntas, respuestas y crean sentido en el mundo; esto forma parte de un proyecto ético basado en una escucha auténtica

A los cuatro años, mi hija Lilien al regresar del jardín me relató:

"Nosotros estamos hablando de algo y ella [la maestra] dice: —"¿Me están escuchando?" Dice: —"¡Lola, Lilien!"... como si nos estuviera retando porque nosotras queremos hablar de otras cosas, de otros temas.

Por ejemplo nos pregunta: —"¿Qué hicieron el miércoles?"... y nosotros queremos hablar de otras cosas, de otros temas. No queremos hablar de lo que está hablando la señora."

¿Hay en la escuela infantil momentos para que los niños y niñas conversen en intimidad acerca de **sus** asuntos, compartan un secreto o confidencia sin que un adulto esté mediando, otorgando turnos, resignificando lo que van diciendo desde sus propios marcos conceptuales?

¿Cómo es nuestro modo de conversar con los niños y niñas con los que convivimos?, ¿creemos en lo que nos dicen?, ¿acompañamos sus hipótesis intentando aproximarnos a sus ideas de manera cabal o, en el fondo, estamos esperando el momento propicio para corregirlos, comunicarles "la verdad", transmitirles nuestro saber?

El docente que escucha lo que los niños dicen y pregunta acerca de lo que estos le comunican da lugar a una historia de transformaciones que será la historia de la convivencia entre ellos.

El escuchar del maestro lo lleva a abrirse al relato del otro con el afán de comprenderlo

en los términos de su propia lógica. Es un escuchar a los fines de comprender el mundo de emoción y lenguaje de esa persona, es un intento por captar algún indicio acerca de la cultura de la infancia.

Este escuchar es movido por la emoción de aceptación y reconocimiento de la legitimidad del otro en la convivencia con uno. Al reconocerle al otro su legitimidad emocional y al estar abierto a sus mensajes, se crea un espacio de emociones compartidas en el cual se despliega un mutuo fluir en la emoción y en la razón que favorece el entendimiento recíproco.

La experiencia reggiana surgió como una iniciativa de un grupo de madres que, en la posguerra, se unieron para crear una escuela diferente para sus hijos e hijas, una institución que contradijera la lógica disciplinar del fascismo, una escuela donde los niños y las niñas no tuvieran que obedecer.

Lamentablemente lo más frecuente hoy, en nuestras aulas, es que los niños tengan que obedecer, acatar, cumplir, hacer lo que dicen sus docentes. Maestras y maestros conviven con ellos de una manera tan ciega que los desconocen cabalmente, ignoran sus intereses, sus gustos y preferencias, sus fortalezas y sus potencialidades.

Mi hija me decía:

"Yo como soy tan buena alumna, obedezco. Mira, en los jardines y en las salas,

todas las maestras son así: que a los nenes y a las nenas las obligan. Encima no entienden que podemos hacer nuestras cosas solos."

Estos maestros que se ciñen a su planificación hermética, no pueden vislumbrar que esta los encorseta, los priva de creatividad, posibles emociones, sorpresas o alegría. Conducen así a los grupos de niños con los cuales conviven por un recorrido que ellos predeterminan. Es lo que Alfredo Hoyuelos llama "el vía crucis".

Mi hija continúa con su relato:

... No nos dan nuestro tiempo, no entienden que nosotros somos chiquitos. ¡Sólo nos tenemos que tomar nuestro tiempo, ellos [los maestros] no nos tienen que decir el tiempo que tenemos que tomarnos! Nuestras maestras siempre están haciendo eso. Dice: —"Guarden todo rápido porque vamos a hacer no sé qué, vamos a dibujar con tizas o jugar en la casita" o cosas así... Yo me tomo mi tiempo y la seño me dice: —"¡dale!"

Mira, el primer día que fui, me fue muy bien, pero ahora me está yendo muy mal.

Malaguzzi (2001) decía que la experiencia de la educación es como la de una especie de detective que sigue las pistas de los niños y niñas. Pistas inciertas por lo que no hay una gran declaración inicial de objetivos y contenidos curriculares para conseguir con los niños, sino una gran capacidad

de escucha y observación para develar cuáles son los objetivos que los niños y niñas se proponen realizar en las experiencias del aprendizaje, que son, en parte incontrolables por el adulto y, por lo tanto, no pueden ser predispuestos a priori.

Desde la posición interrogativa, el pedagogo está en un constante aprendizaje en la convivencia y esto es de ayuda para quien aprende, dado que es más fácil mostrarse ante alguien que es sensible, comprensivo, receptivo y abierto, a su vez, a nuevos aprendizajes.

Quien intenta aprender, experimentar, explorar el mundo, puede equivocarse o fracasar en lo que se propone, pero igual va a convivir libre y espontáneamente con el maestro que opera desde la posición de no saber porque esta posición implica una disposición a una apertura y a una curiosidad genuina que se expresa en un escuchar atento y respetuoso. Esto implica abrirse más y más a los significados, explicaciones y comprensiones de las niñas y los niños con los que convivimos diariamente.

Aprendiendo y desaprendiendo, pensando en una dirección y luego en otra, el maestro se mantiene activo y conectado con su interlocutor.

La pregunta conversacional propone genéricamente: ¿cuál es tu idea?, ¿qué te parece esta idea?, ¿te gusta este punto de vista?, ¿te resulta útil esta explicación?, ¿te ayudaría verlo de esta manera?, ¿es factible

entenderlo así?, ¿hay margen para preguntarse esto y aquello?, ¿te inspira algo esta idea?...

Las "invitaciones de convivencia" transmitidas en cada pregunta conversacional abren el espacio del diálogo. Querer saber me conduce a preguntar. Después de preguntar empiezo a saber y al escuchar la respuesta quiero saber más, motivo por el cual vuelvo a preguntar. Así me dejo llevar hacia donde está emocionalmente el niño, hacia sus 'tópicos' y ahí, junto a la infancia, estoy atenta, escuchando, indagando y dialogando.

Esta posición, esta actitud de respeto ante la infancia, debería plantear un desafío a nuestra experiencia (cómo y qué preguntar). "Pues toda experiencia radica en una apertura hacia lo verdaderamente ajeno" (Trías, 1992, 48).

No pregunto camuflando mi saber, disimulando que sé la respuesta. Pregunto de manera genuina, auténtica, aquello que desconozco.

Humberto Maturana (1999) denomina preguntas *banales* a esa serie de falsas interrogaciones que les hacemos a los niños y las niñas, preguntas que no son tales porque ya conocemos la respuesta.

Dice el poeta cubano César López (2005, 89)

"Repiten la pregunta
en una retorcida interrogante para incitar
la pretendida afirmación"

Cuántas veces durante una misma jornada les preguntamos aquello que ya sabemos, cuántas veces les hacemos la trampa de convertir nuestras certezas en preguntas, sin abrirnos, luego, a sus respuestas.

Quién no le ha mostrado fotos de un álbum familiar traído a la escuela infantil por el propio niño o niña, mientras le preguntaba ¿aquí quién está?, ¿quién es este?, señalándolo a él o ella, o a sus padres a quienes también conocemos...

Observemos el siguiente ejemplo.

La maestra reúne a niños y niñas de tres años en el suelo, les dice a todos que se sienten "como indios"— es decir con las piernas cruzadas— y se sienta en una sillita.

Hay una invitada esa mañana: una madre. Todo está dado para que algo bueno suceda, más aún cuando, para mi sorpresa, la mamá extrae de su bolso un pequeño gatito!

Pero la magia no sucede. Veamos qué ocurre...

Docente: ¿En el cuerpo, qué tiene?... Pelos.

Docente: ¿Y saben qué come?... Comida para gatos.

Docente: ¿De qué color es arriba?

Una niña: *Negro*.

Docente: No, es...

Otra niña: *Gris.*

Docente: Sí, muy bien, gris.

Docente: Bueno, ¿lo vieron bien? Ah! la cola, miren qué cola larga que tiene.

Tal como señala Alfredo Hoyuelos (2004, 122) "recogiendo las ideas de los niños y las niñas, el adulto puede transformar su propia cultura a partir de los valores o del punto de vista que tienen los niños y niñas sobre la sociedad y la cultura".

Desde una posición de no saber el maestro invita a aprender escuchando, invita a abrirse preguntando e invita a reflexionar dudando. Está en la continua búsqueda que entrañan la indagación y el desciframiento compartidos.

Durante esa búsqueda puedo invitar al Otro a participar de la fluidez de un mundo en el que se transforman la emoción, la conversación y el significado. En cambio, cuando se me apaga la emoción de la invitación, se despierta en mí el discurso de la exigencia.

Algunas conversaciones inspiran la reflexión, en cambio otras, la traban. Las primeras, son llamadas conversaciones *generativas*. Se trata de un preguntar y un responder desde la mutua aceptación, quienes forman parte de esta conversación desarrollan un sentido de pertenencia. Esta se forma y se mantiene en el proceso de preguntarle y responderle a un hablante a quien se considera coparticipe

en la creación de la realidad conversacional (José Bebachuk, en prensa).

Si presento lo que "yo sé" como una afirmación irrefutable, como una verdad que emana de la Ciencia, dicha afirmación conlleva la exigencia de ser obedecido ante lo cual mi interlocutor probablemente se someterá. *Ante la demanda de exigencia o de control no hay posibilidad de colaboración*. Este es el espacio de las conversaciones restrictivas, que disminuyen o anulan la libertad reflexiva (Maturana, 1999).

Invitación al diálogo

En cambio, si lo que transmito es una invitación al diálogo, a la co-reflexión y, por ende, a la convivencia en la reciprocidad, en el respeto mutuo, entonces fluiremos en la colaboración.

Al permanecer pendiente y dependiente de la respuesta del otro, mi saber queda a merced de mi interlocutor: sólo puedo saber junto con su aporte, sólo puedo saber con él y, en esa medida, vamos elaborando *un saber compartido*.

La emoción y el lenguaje de la convivencia se prolongan en la emoción y el lenguaje de la indagación. De este modo, mi invitación busca convertirse en "*busquemos*" y "*separamos*", *esto es, en un saber intersubjetivo*.

En la convivencia escolar mi pericia se vuelve accesible y aceptable para el otro a través

de la pregunta conversacional. Lo que sugiero indagar lo ofrezco en la pregunta. En cuanto el niño o la niña aceptan la pregunta, algo se abre en ellos y los inspira.

Si la pregunta es respondida con un punto de vista u opinión, este puede dar lugar a una coincidencia o a una discrepancia. En el caso de una discrepancia no conviene porfiar ya que se trata de un desacuerdo en el contenido. No hay acuerdo porque los observadores estamos en diferentes dominios cognitivos y de experiencia.

Decir que la opinión del alumno es una equivocación significa que la escucho desde un dominio de realidad diferente de aquel en que tiene lugar y donde es válida.

Aún más, ante un desacuerdo en el contenido, no pondré en juego algo del tipo "quién tiene razón" o "quién es el experto aquí". Por consiguiente, no es sensato sentirse amenazado en la identidad docente o en la seguridad por el desacuerdo en el contenido. No rotular la experiencia del otro como "irreal", "falsa" o "incorrecta" es el primer paso que da el maestro para aceptarla como base de un nuevo dominio consensual (Maturana, 1997).

Si existiera para mí algún motivo valedero —que no fuera mi arrogancia—, en lugar de corregir o retirar mi opinión puedo proponerle a mi interlocutor lo siguiente:

"mantengamos en pie las dos opiniones y pensemos en el pro y en el contra de cada una". La pregunta brota de la curiosidad y, al emerger, no es sólo "palabra pensante" sino también y, principalmente, *emoción invitante*. La pregunta es apertura de lo dicho, es aceptar la línea narrativa del hablante y desplegarla para saber más. Disfrutemos de este diálogo que mi colega y amiga Luciana Luccarda mantuvo con Mariano, de 2 años de edad:

Luciana: ¿De dónde saliste tan lindo, Mariano?

Mariano: *De acá* (señala su sala porque acababa de salir de allí y se dirigía al patio).

Luciana: ¿Qué, vos naciste acá?

Mariano: *No, nací en Temaikén*¹.

Luciana: ¿Ah, naciste en Temaikén?

Mariano: *Sí*.

Luciana: Con los animales...

Mariano: *No, no, no. Con mi mamá, mi papá, Agus y Jimena* (sus hermanas).

Luciana se siente algo confundida por este comentario. Pasa caminando Emma una niña de 5 años y lo mira, se detiene, entonces Luciana la invita a participar de la charla.

1. Temaikén es un zoológico privado ubicado en Escobar, Buenos Aires, Argentina.

Luciana: Mariano dice que nació en Temaikén.

Emma se muestra sorprendida, su cara pareciera decir "¿cómo puede ser?". Se queda pensando.

Luciana: Y vos Emma, ¿dónde naciste?

Emma: *En la clínica.*

Luciana: Pero él nació en Temaikén.

Emma: *Su papá debe trabajar ahí.*

Luciana: Mariano, ¿tu papá trabaja en Temaikén?

Mariano: *Mi papá no trabaja en Temaikén.*

Emma: *Entonces no sé.* Dice y se va.

Observemos que Luciana no hizo un comentario del tipo "¿estás seguro?, ¿te parece que un niño puede nacer en un zoológico?", sino que creó un espacio vacío y un tiempo de silencio para que, en este caso Mariano, dispusiera según su preferencia. También es importante destacar la invitación a participar de la charla a otra niña y darse la oportunidad de ver cómo ella también acepta la legitimidad de lo que Mariano está narrando. Pero eso no fue todo porque a Luciana le intrigó saber por qué Mariano sostenía que había nacido en Temaikén, entonces le contó lo conversado a la madre que, sonriendo, le dijo: *"la primera vez que nos sacamos todos juntos*

una foto luego de que él nació, estábamos en Temaikén".

Al preguntar destituyo mi juicio y lo preguntado queda en suspenso a la espera de la palabra del interlocutor. Por esto, la pregunta es, ante todo, "*una invitación de convivencia*" que le dice al interlocutor: "busquemos, pensemos, exploremos"; es además una invitación a crear un saber compartido, intersubjetivo (José Bechuk).

"El otro se convierte en un legítimo otro con el que puedo conversar. Nacen la amistad, el respeto mutuo, la colaboración. Se hace imposible exigir sumisión. El universo se transforma en un multiverso donde muchas realidades —dependiendo de los distintos criterios de validez— son igualmente válidos" (Maturana, 2004).

Desde la posición de no saber no niego todo lo que estudié, aprendí y experimenté. Lo que sé no me salva de lo que no sé. Simplemente trato de ser modesto en cuanto a lo que creo que sé (Malaguzzi, 2001, Harlene Anderson, 1992). Aquello que leí, escuché y asimilé es un saber para ensayarlo en el diálogo, o sea, un conocimiento tentativo que le ofrezco al otro para la reflexión.

Moverse en la interrogación significa aprender a desaprender. Y desaprender es el distanciamiento (crítico o intuitivo) de lo aprendido de tal modo que lo que circula como saber pedagógico, psicopedagógico

o psicológico se vuelve preexperiencia, pre-conocimiento y preconcepto.

Desaprendo cuando aprendo del otro en la aceptación de mi incompletud y de mi ignorancia dejando que prevalezcan mis ganas de entenderme con el otro. Desaprendo cuando me despego de hipótesis, explicaciones y terminologías convalidadas para encontrar plausibilidad, razón y pertinencia en el decir del otro.

Esto me vuelve permeable a la lógica y a la emoción de los niños y las niñas y me transforma en aprendiz en tanto reconozco al interlocutor como experto. Como aprendiz, el maestro, acepta que le enseñen y que le corrijan opiniones, descripciones y explicaciones.

Doy lugar al desapego cuando, desde la modestia, pienso acerca de mi apego a esta opinión, a esta hipótesis o a este saber. En este desapego que es el desaprendizaje se crea un espacio para el saber del otro.

Desde la posición interrogativa escucho lo que me trasmite el interlocutor como una acuñación reciente, como algo dicho por primera y última vez. De este modo acepto estar siempre en el comienzo despertando a un nuevo relato.

Por el hecho de ubicarme en una posición de no saber no me convierto en una tabula rasa ni en un espejo. Lo que sé y valoro está conmigo, e identificarlo me servirá para no encauzar la conversación exclusivamente sobre la base de

lo que 'yo sé' o de lo que 'yo quiero'. Mis expectativas, certezas y valores se vuelven oportunidades para indagar el mundo de expectativas, certezas y valores de mis interlocutores.

El poeta argentino Roberto Juarroz (1994, 87) lo expresaba de este modo:

"Siempre nos salva el no saber,
aquello que burla nuestras redes,
la rosa que por su cuenta se fuga del rosal,
la figura que huyó de la fotografía,
el beso que no pudimos dar a nadie.

El no saber no es un desconocimiento.
El no saber es un refugio,
el asilo del conocimiento que no tiene
referencia,
el conocimiento que no es la noticia de algo
sino tan sólo una noticia del ser."

Quiero comprender qué les preocupa a los niños y niñas con los que convivo, cuáles son sus búsquedas, qué cuestiones prefieren, en qué deciden recibir ayuda. Cómo perciben y describen su mundo, qué reflexiones hacen acerca de lo que sienten y viven.

Así se vuelve crucial la forma en que escucho y entiendo: ¿oigo qué es literalmente lo que el hablante me dice?, ¿u oigo lo que, según mi saber teórico, pienso que me dice?

En la convivencia escolar mi escuchar se torna elocuente: apunta a formar un hueco, una cavidad en la cual, al resonar los relatos y los diálogos, se vuelven posibles el

asombro y la reflexión ante lo cotidiano. Desde un silencio atento y a la medida del hablar del otro puedo brindar una 'hospitalidad absoluta'. "El silencio es también una pregunta" (Juarroz, 1994, 95).

La posición de interrogación

Desde la posición de interrogación nuestra brújula es aquello que nos están diciendo los niños y niñas. Nos situamos en la posición de ser siempre informados y a medida que aceptamos sus relatos y opiniones, mantenemos un contacto continuo con el mundo de emoción, significado y comprensión que los niños han creado y están creando en la conversación.

Lo que podemos alcanzar de este modo es una forma de comprensión que funciona en el trasfondo de nuestras relaciones comunicativas a través de la cual nos comprendemos como un '*nosotros*'. Es una comprensión práctica que se experimenta desde adentro de las relaciones dialógicas.

Es un crear experiencias coordinadas, consensuales y recurrentes que podrían sacarnos del "embotamiento" de la sensibilidad. Baudelaire, cuando describía la caída en el tedio, en la monotonía, en la falta de curiosidad, en la falta de capacidad para captar lo nuevo, para adentrarse en terrenos desconocidos, para conectar con la alteridad, hablaba de que el hombre moderno tenía la sensibilidad embotada.

"Vivimos en un escenario en el que estas conductas repercuten de manera negativa generando colectivamente embotamientos similares a los descritos por Baudelaire: falta de búsqueda, falta de capacidad de confrontación, falta incluso de curiosidad o asombro" (Argullol y Trías, 1992, 76)

Es importante mantener vivas las preguntas, las hipótesis y las teorías de los niños (y también sus fantasías), y seguirlos y estudiar cómo buscan respuestas y crean sentido en el mundo. Esto forma parte de un proyecto ético más amplio consistente en el establecimiento de una cultura en la que los niños y las niñas sean considerados seres humanos de pleno derecho, dignos de ser escuchados, y en la que no impongamos nuestros propios conocimientos y categorizaciones antes de que los propios pequeños hayan planteado sus preguntas y hayan formulado sus propias hipótesis (Gunilla Dahlberg, Peter Moss, Alan Pence, 1999).

Al aceptar aprender de cada niño o niña, el maestro renovará su modestia y, a partir de esta, su apertura hacia los otros. En tanto aprendiz, no sabe dar soluciones a los problemas de la infancia, pero no elude la responsabilidad de inspirar el diálogo, la reflexión y la colaboración.

Pensamos que conviene desplegar esta conexión y sustentar esta coherencia con los niños a fin de compartir con ellos el mundo de emoción en la búsqueda, a medida que lo vamos generando en nuestro vivir.

Bibliografía

- ANDERSON, Harlene y GOOLISHIAN, Harry (1995). *“El cliente es el experto: un enfoque de la terapia del no saber”*. Sistemas Familiares N° 11, Buenos Aires.
- ARGULLOL, Rafael y TRIAS, Eugenio (1992). *El cansancio de occidente*. España, Ediciones Destino.
- DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Meter; PENCE, Alan (1999). *Más allá de la calidad en educación infantil*. Barcelona, España. Editorial GRAÓ.
- HOYUELOS, A. (2004). *La ética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Barcelona. Rosa Sensat-Octaedro.
- JUARROZ, Roberto (1994). *Decimocuarta Poesía Vertical*. Buenos Aires, Argentina. Emecé Editores.
- LÓPEZ, César (2005). *Silencio en voz de muerte*. La Habana, Cuba. Editorial Letras Cubanas.
- MALAGUZZI, Loris (2001). *La educación infantil en Reggio Emilia*. Barcelona. Ediciones Octaedro.
- MATURANA, Humberto y VERDEN- ZOLLER, Gerda (1993). *Amor y juego. Fundamentos olvidados de lo humano*. Santiago. Chile, Editorial Instituto de Terapia Cognitiva.
- MATURANA, Humberto (1997). *La objetividad. Un argumento para obligar*. Santiago, Chile. Dolmen Ediciones.
- MATURANA, Humberto (1999). *Transformación en la convivencia*. Santiago, Chile. Dolmen Ediciones.
- MATURANA, Humberto (2004). *Del Ser al Hacer. Los Orígenes de la Biología del Conocer*. Chile. J. C. Sáez editor.
- RINALDI, Carla (2001). *La escucha visible*. Novedades Educativas, Año 4 N° 33. Argentina. Pág 23 a 29.

Resumen

La posición de no saber en la escuela infantil se presenta como una invitación: generar en la convivencia con los niños y niñas un nosotros por medio de conversaciones generativas que abran el espacio al diálogo y la aceptación de la legitimidad emocional de la infancia.

Palabras clave: conversaciones generativas, emoción invitante, legitimidad emocional, posición interrogativa.

Abstract

A not knowing stance in kindergarten is an invitation and that is creating an us in the daily interaction with the children through generative conversations that allow for dialogue and the acceptance of the legitimacy of children's emotions.

Key words: generative conversations, appealing emotion, legitimacy of emotions, questioning stance.

Valeria Bebhuk

Licenciada en Ciencias de la Educación

CABA Argentina

valericitos@hotmail.com

Las capacidades de los niños y niñas y su educación: ilusiones, esperanzas y cambios

Aintzane Buldain Azanza

He tenido la suerte de pasar los últimos 4 años en el aula de lactantes de la Escuela Infantil Izartegi¹, con una profesional como pareja educativa y 14 niños y niñas menores de un año.

En los últimos dos, hemos vivido como educadoras, un proceso de importantes cambios. Una experiencia intensa y laboriosa de reflexiones, dudas, puestas en práctica... Pero sobre todo de muchísima ilusión, por aprender, por mejorar, por dar a niñas y niños lo mejor de nosotras mismas.

En esta búsqueda de mejoras, de respuestas, de nuevas ideas... nos encontramos con el trabajo de Emmi Pikler y del Instituto Lockzy de Budapest. Las aportaciones de esta pediatra, que tanto nos han seducido y cuyo pilar fundamental es el de dejar a los y las niñas moverse en libertad, han resultado importantísimas tanto a nivel médico, como pedagógico. Emmi Pikler

**Sólo confiando
y creyendo en las
capacidades y
competencias
infantiles podemos
respetar y dar la
posibilidad de que
sean ellos y ellas
mismas quienes
resuelvan aquellos
retos que se van
encontrando en su
trayecto vital**

1. Izartegi es una de las 10 Escuelas Infantiles de gestión directa del Ayuntamiento de Pamplona. Está formada, en la actualidad, por 8 educadoras, un director, una cocinera, 3 personas encargadas de la limpieza y 82 niños y niñas.

demuestra en su obra, apoyada en las observaciones directas y longitudinales de casi 2.000 niños y niñas, que el desarrollo motor se produce de modo espontáneo, sin estimulación ni intervención directa por parte de la persona adulta, mediante su actividad autónoma, en función de su maduración orgánica y nerviosa, si cuenta con un entorno adecuado y seguro.

Reflexionando sobre las aportaciones de esta autora, estamos aprendiendo y cambiando tantas cosas que, desde entonces, buscamos la manera de compartirlo con las familias. En este sentido, tres son, por ahora, las vías que hemos puesto en marcha:

1. Elaboración de un pequeño dossier², con nuestras reflexiones y formas de trabajo, que se reparte a las familias antes de iniciar el curso.
2. Elaboración de cuatro paneles informativos.
3. Introducción de un único tema, en la primera reunión del curso con las familias: el respeto a la libertad de movimientos de los y las niñas.

Hablemos de esta reunión y de la responsabilidad que implica para nosotras preparar y organizar un encuentro tan importante con los padres y madres.

En la Escuela Infantil Izartegi valoramos muchísimo la relación con las familias.

Intentamos que sean y se sientan parte importante de la escuela. De esta manera, además del estrecho contacto diario, la posibilidad de que las familias pasen con nosotras/os un día en la escuela y las entrevistas personales, realizamos tres reuniones de grupo a lo largo del curso. Cada una de ellas es para nosotras, las educadoras, una oportunidad para aprender, compartir y disfrutar con las familias. Un encuentro importante y necesario para hacer público aquello que pasa ante nuestros ojos y que acerca a padres y madres la vida de la escuela.

Con esta ilusión también preparamos el ambiente en el que celebramos la reunión, cuidando muchísimo los detalles. Nunca faltan en este encuentro, junto a toda la parte técnica (proyector, pantalla y ordenador), plantas naturales, manteles finos de tela, café y pastas, que hagan que familias y educadoras vivamos un encuentro muy agradable.

La primera de estas tres reuniones, hasta ahora, es la que organizábamos para presentarnos, conocernos y explicar cómo íbamos a plantear el día a día en la escuela. Con el proceso iniciado desde el conocimiento y la vivencia de las ideas de Emmi Pikler, vimos claramente que esa primera reunión, era el momento idóneo para comentar su importancia.

Después de muchísimas horas de reflexión y puesta en común, estos fueron los objetivos

2. Dossier que se puede descargar en: www.pamplona.es/pdf/izartegi.pdf

que nos planteamos, para trabajar en esa primera reunión con las familias, y que, posteriormente, marcaron los apartados de la presentación que realizamos:

- a) Compartir con las familias la importancia del respeto al desarrollo motor de los niños ya desde la primera reunión del curso.
- b) Intentar llegar a las familias desde la vivencia de nuestro proceso. Hablar de nuestras dudas iniciales, de lo que habíamos aprendido, y de los cambios realizados. Pero, sobre todo, del cambio que cada día veíamos en los niños desde que nos iniciáramos en esta aventura.
- c) Resaltar el trabajo y las aportaciones Emmi Pikler, que aún siendo una pediatra e investigadora de muchísima relevancia, resultaba desconocida, por lo menos en nuestro entorno.
- d) Dar a conocer cómo es el desarrollo motor de los niños y niñas, explicando las distintas fases pero, sobre todo, dando valor a los pasos intermedios, aquellos estados menos espectaculares, que se dan entre una fase y otra, pero que para el niño y la niña resultan periodos importantes de intentos o ensayos de experiencias. Conocer estas fases, observadas como naturales por Emmi Pikler (otros autores proponen otras fases muy diferentes) nos ayuda a saber cuáles son las posiciones espontáneas de los niños y niñas y poder detectar posturas inadecuadas por "imposición" o estimulación *cultural* de los adultos. Estas fases son:
 1. Posición dorsal (boca arriba). La postura horizontal, la más importante de todas, es la única que permite a niños y niñas comenzar a girar la cabeza, sin dañar de ninguna manera, por su apoyo, el cuello y las cervicales.
 2. Pasa de la posición dorsal (boca arriba) a la de costado (y vuelve a la posición inicial).
 3. Se vuelve tumbado hacia abajo.
 4. Pasa de la posición ventral (boca abajo) a la dorsal (boca arriba), con vueltas alternadas.
 5. Repta sobre el vientre.
 6. Gatea.
 7. Se sienta.
 8. Se arrodilla erguido/a.
 9. Se pone de pie (se sostiene de pie y, de nuevo, se pone a gatas o se sienta).
 10. Hace pequeños desplazamientos asiendo sus manos a apoyos.
 11. Comienza a andar sin sujetarse.
- e) Reflexionar junto a las familias sobre el papel de la persona adulta acompañante. Muchas veces pensamos que depende de nosotros y nosotras que los niños y las niñas aprendan a sentarse, a gatear, a caminar... En nuestro afán de "ayudar", les aportamos soluciones —desde fuera— ante los obstáculos que se encuentran, impidiendo, tal vez, que sean ellos y ellas mismas las que resuelvan, con placer y esfuerzo, esas situaciones.
- f) Compartir con las familias los maravillosos cambios que cada día vivimos en

cada niño y niña, en el grupo, pero también en nosotras como educadoras.

¿Por qué hablar con las familias del respeto al desarrollo motor autónomo, en la primera reunión?

1. Porque es a nivel motor donde más cambios se viven en el primer año de vida.
2. Porque es un tema que se da por sabido y, sin embargo, tenemos MUCHO que aprender. Creemos que hay una gran necesidad en este tema, por un hecho curioso: NO EXISTEN DUDAS, cuando sí las hay, y muchísimas, respecto a otros temas que rodean la vida de los niños en los primeros años: alimentación, sueño... Socialmente existe una manera de actuar respecto al desarrollo motor, asumida de tal manera, que ni se nos pasa por la cabeza la posibilidad de hacerlo diferente, ni de que exista una manera distinta de hacerlo. Quizá por el amor que tenemos a los más pequeños y pequeñas, y la ilusión por verles avanzar, puede surgir en nosotros y nosotras, un cierto grado de prisa, un sentimiento de responsabilidad por lo que está ocurriendo y, sobre todo, por lo que no. Creemos que debemos enseñarles, simplemente, porque es lo que casi siempre hemos visto en esta sociedad, en la que, da igual a qué precio, triunfa el que antes llega.
3. Porque cada día comprobamos que un desarrollo motor RICO Y ARMONIOSO

favorece un desarrollo global, integral, del niño y la niña.

4. Porque creemos que el papel de la persona adulta que acompaña ese desarrollo motor es fundamental.

¿Cómo planteamos el tema? Desde nuestra experiencia

En 2001 empezamos a escuchar una serie de ideas en cuanto al desarrollo motor, que nos hicieron replantear muchas de nuestras intervenciones: ¿estamos respetando, con nuestras actuaciones, verdaderamente el ritmo de los niños y niñas?, ¿qué postura adoptamos cuando los cogemos y llevamos en brazos?, ¿cuál es la razón para que, respecto a algunos niños y niñas, tengamos "prisa"?

Estas nuevas ideas tambalearon una vez más, la pedagogía que, por lo menos en teoría, creíamos practicar.

Como profesionales tenemos claro que nuestro primer objetivo es dar a niños y niñas lo mejor. Para eso creemos conveniente tener dudas, intentar cambiar, leer, discutir, compartir, entre nosotras, con otras escuelas... He aquí algunas de las muchas preguntas que nos hacemos y que tienen mucho que ver con nuestro papel, a la hora de ayudar a los niños a avanzar.

- a) ¿Qué responsabilidad tenemos en la educación de los niños y niñas?

- b) ¿Qué capacidades tienen los niños y niñas?
- c) ¿Por qué nos preocupan algunos niños y niñas?
- d) ¿Qué capacidades impedimos —sin pretenderlo— que se desarrollen?
- e) ¿Qué podemos hacer para favorecer los procesos autónomos de los niños y niñas?
- f) ¿A qué nos referimos cuando hablamos de autonomía?

Aportación de Emmi Pikler y el Instituto Lockzy

En la búsqueda de algunas pistas de reflexión a estas preguntas, para nosotras Emmi Pikler había resultado una autora reveladora. Nos había hecho entender mejor a los niños y niñas y, de esta manera, mejorar tanto la relación con ellos como nuestra práctica diaria.

Sabíamos también que, tanto entre las familias como todavía entre gran número de profesionales, era una autora desconocida y teniendo en cuenta lo mucho que a nosotras nos había aportado, nos vimos en la necesidad de dar a conocer su trabajo.

También nos pareció importante, no sólo explicar las conclusiones a las que Emmi Pikler había llegado, tras años de investigaciones, sino ahondar en su trayectoria para entender cómo lo había hecho. De esta manera, incluimos dos apartados diferentes:

- a) Contexto:
 - Emi Pikler es una pediatra húngara.
 - En sus inicios fue pediatra de familia.
 - En 1946, comenzó a trabajar en un orfanato de Budapest.
 - Investigó con casi 2.000 niños y niñas.
- b) Algunas ideas:
 - Los niños y niñas, para conseguir su bienestar, tienen derecho a libertad, afectividad, cuidados físicos y psicológicos.
 - Los niños y niñas saben, por sí mismos, cómo crecer y cómo aprender.
 - Los niños y niñas para crecer sanos necesitan libertad de movimientos.
 - Cada niño o niña tiene su propio ritmo.
 - En lugar de mirar las carencias de los niños y niñas, tenemos que ver, con optimismo y tranquilidad, sus capacidades.

Volver a las fases del Desarrollo Motor de los niños y niñas

Cuando gozan de bienestar, disfrutan de un entorno adecuado y tienen libertad de movimientos, es para nosotras un regalo comprobar, cada día que, aquellas fases que Emmi Pikler científicamente probó, se dan en cada sujeto del grupo. Sobre este tema también hemos discutido ampliamente y llegado a la conclusión de que, para que los y las niñas puedan moverse en libertad, deben sentirse (puesto que ya lo

son) autónomos. Profundicemos algo más en estos dos conceptos claves: libertad y autonomía. ¿Qué hace falta, además, para que niños y niñas puedan moverse en libertad? En primer lugar, han de ser y sentirse queridos, tener un espacio suficiente para poder hacerlo y, por último y aunque parezca obvio, tener la posibilidad de moverse. Es decir, disfrutar de una postura no impuesta, que ellos puedan hacer y deshacer libremente.

¿A qué nos referimos cuando hablamos de autonomía? ¿Cuándo podemos hablar de una niña y un niño autónomo? A pesar de la complejidad de la respuesta y teniendo en cuenta esta nueva filosofía, estamos de acuerdo al afirmar que:

- Los niños y niñas son autónomos cuando se sienten capaces, porque cada día comprueban que en ellos está el buscar la manera de resolver sus conflictos, su forma vital de estar en el mundo.
- Los niños y niñas no son autónomos cuando alguien ha descubierto por ellos algo posterior y más atractivo en el momento, y pasan a anhelar eso que todavía no están preparados para hacerlo por sí mismos. De esta manera, algunos dejan de intentar y probar lo que sí les toca en ese momento.
- Los niños y niñas son autónomos cuando son felices con lo que son capaces de hacer, porque sólo es fruto de sus esfuerzos.

Para que todo esto se pueda dar, creemos necesario:

- Que los niños y niñas se sientan capaces por dos razones:
 1. Cada día son ellos mismos/as quienes resuelven aquellos retos que se van encontrando.
 2. Reciben el mensaje de la persona adulta de referencia, de que también cree en ellos/as como personas que son capaces.
- Que los niños y niñas se sientan felices con lo que son capaces de hacer, porque es fruto de sus esfuerzos.

De esta manera, todas estas ideas quisimos compartirlas con las familias y, para ello, observamos y fotografiamos a los y las niñas de la clase, en las distintas fases del desarrollo motor que Emmi Pikler investigó: desde la postura "boca arriba" hasta que logran caminar. Hacemos hincapié en que los niños y niñas no pasan automáticamente de una fase a otra, sino que desenvuelven un intenso repertorio de infinidad y originales posturas intermedias, con muchísimos matices que, como personas adultas, debemos aprender a valorar, para poder permitirlo, respetarlo y legitimarlo.

Papel de la persona adulta acompañante

Emmi Pikler nos hizo darnos cuenta de que los niños y niñas son por sí mismos capaces de crecer, de aprender, de buscar la manera

de cambiar de postura en el plano motor. Un nuevo punto de vista que requiere cambios importantes en el papel del adulto, el cual entendemos es importantísimo, pero cuyo lugar no es el de ir delante enseñando, sino, junto a los niños y niñas, acompañando, favoreciendo y permitiendo su proceso. De esta manera, sólo colocamos al niño o la niña boca abajo cuando hemos comprobado que ya se dan la vuelta por sí mismos y vuelven a la posición inicial. Y sólo ponemos a los niños y niñas sentados cuando, de nuevo, hemos verificado que estos y estas se sientan por sí mismos y pueden deshacer esa postura para probar otras.

Ahora, quiero matizar este rol en algunos aspectos que estamos aprendiendo a tener en cuenta en el trabajo cotidiano con los niños y niñas:

- Crear vínculo con los niños y niñas, que les permita sentirse seguros. Construyendo una relación profunda que tiene que ver con la intervención directa en los cuidados del día a día (momento de la comida, los cambios...). Cuidados que, como parte indispensable de una educación de calidad, requieren ser pausados, cálidos, más ajustados a su cuerpo. Unos cuidados desde el permiso, el respeto, el contacto, la mirada... Permitiéndoles

colaborar en ellos desde su interés, y sólo cuando se sientan preparados para ello.

- Observar. Como educadoras, ya no queremos adelantarnos al proceso de los niños y niñas. Tenemos claro que sólo observando podemos aprender; sólo observando podemos saber qué momento viven los niños y las niñas; sólo observando podemos respetar y sólo observando podemos preparar un entorno seguro y rico que responda a los intereses de los niños y niñas. Porque observar va más allá del mirar, requiere organización, toma detallada de notas, y muchísima reflexión.
- Respetar sus posturas. Porque creemos que los niños tienen derecho a descubrir cada fase por sí mismos, y porque creemos que obstaculizaríamos su libertad de movimientos si pusiéramos a los niños y las niñas en posturas que no puedan hacer y deshacer por sí mismos. Todos estos cambios han sido fruto de una intensa reflexión para la pareja educativa:
 - En una propuesta como "El Cesto de los Tesoros"³, ya no sentamos a los niños/as alrededor. Cada uno/a trabaja desde su postura.
 - A los y las niñas que, están en una postura horizontal, los cogemos en brazos de la misma manera y así los transportamos de un lugar a otro.

3. El Cesto de los Tesoros es una propuesta de juego diseñada por Elinor Goldschmied, dirigida a niños y niñas de 6 a 10/12 meses, que con o sin apoyo se mantienen sentados, aunque no lo hagan por ellos mismos. Es una actividad de exploración. Para llevarla a cabo, hay que llenar un cesto de mimbre con objetos de uso cotidiano, escogidos con la finalidad de proporcionar estímulo y experiencia a los cinco sentidos del niño y la niña.

- Sólo cuando los niños y niñas son capaces de caminar por sí mismos, les damos la mano si en ese momento la necesitan.
- Confiar. Sólo confiando y creyendo en sus capacidades podemos respetar y dar la posibilidad de que sean ellos mismos quienes resuelvan aquellos retos que se van encontrando. De esta manera, los niños y las niñas son y se sienten competentes, lo que, desde mi vivencia personal, entiendo como una de las aportaciones más importantes que nos ha hecho Emmi Pikler: cuando creemos en las capacidades de los niños y niñas, las prisas desaparecen. Somos mejores profesionales cuando disfrutamos del proceso de los niños y niñas desde la alegría y sobre todo, desde la tranquilidad.
- Acompañar. Nos parece un concepto clave y a la vez complejo, puesto que requiere una intervención ajustada, sin ir delante ni detrás de los niños. Estamos aprendiendo mucho en este aspecto y nos alegra que nos obligue a pararnos, a observar los pequeños detalles, a no permitirnos ir hacia adelante, dejando tantas cosas importantes en el camino. Debemos de tener presente —como reflexión— que todas nuestras intervenciones, aunque solo sean en el plano motor y postural tienen incidencia en el niño o niña en toda su globalidad y que, con la mejor voluntad, podemos influir negativamente en su desarrollo:
 - Acrecentado su dependencia hacia nosotros/as.
 - Disminuyendo la confianza en sí mismos.
 - Creándoles necesidades, insatisfacción e incluso, displacer.
 - Bloqueando y limitando sus capacidades.
 - Privándoles del placer de ir descubriendo la vida por sí mismos.

En 1938, Emmi Pikler escribía:

"Las tentativas y las intervenciones cuyo objetivo es acelerar el curso de desarrollo, acortando los periodos de transición o intermedios, no sólo son inútiles y superfluas, sino que con las intervenciones incluso se corre el riesgo de perturbar o desorganizar los procesos de elaboración de las etapas consecutivas."

- Ofrecer propuestas adecuadas. Esta sería la intervención indirecta para favorecer el proceso de los niños y niñas. Intentamos crear un espacio suficiente, seguro, con un ambiente tranquilo, de juego sin interrupciones. Emmi Pikler lo definía como entorno óptimo para el desarrollo. Con unos materiales ricos y seguros que inviten a trabajar al cuerpo en su totalidad; dispuestos de una manera estética y atractiva, y que supongan un reto para los niños y niñas. Intentamos crear unas propuestas de trabajo en las que la persona adulta acompaña, da seguridad y observa, pero

no organiza, dirige, ni interrumpe el juego de los niños/as.

Algunas ventajas

Cada comienzo de curso debemos ir muy poco a poco, ya que frecuentemente los/as niños/as no se sienten seguros/as con nosotras y ni siquiera en la escuela; muchos vienen acostumbrados a que los adultos de referencia les cambien de postura y "han olvidado" que son perfectamente capaces de buscar la manera de hacerlo por sí mismos. Dándoles amor, tiempo, un entorno adecuado y devolviéndoles el mensaje adulto de que creemos en sus capacidades, los niños y niñas van poco a poco reencontrando sus iniciativas, sus curiosidades e intereses. Entonces los/as niños/as empiezan a ser ellos mismos/as:

- Vemos a los niños y niñas más tranquilos y tranquilas.

- Son más capaces de decidir.
- Sus movimientos son más adecuados y ajustados a sus deseos y necesidades.
- Son más conscientes de su proceso de crecimiento.
- Son más capaces de arriesgar, porque conocen sus límites y posibilidades.
- Tienen más confianza en sí mismos.
- Tienen una mayor autoestima.
- Son más felices.

Quisiera añadir después de este proceso, que también nosotras somos diferentes. Porque ya no tenemos prisa; porque vivimos como un regalo, cada día, el proceso de los niños y niñas; porque las aportaciones de Emmi Pikler nos han hecho dudar, reflexionar, cambiar, y sentir que vamos por buen camino. Un camino en el que vamos encontrando respuestas y sobre todo muchísimas más preguntas. De ahí el título de nuestro proyecto: *Las capacidades de los niños y niñas y su educación. Ilusiones, esperanzas y cambios.*

Bibliografía

- BASSEDAS, E.; HUGUET, T. y SOLÉ, I. (2000). *Aprender y enseñar en educación infantil*. Barcelona: Graò.
- DE TRUCHIS, C. (2003). *El despertar al mundo de tu bebé*. Barcelona: Oniro.
- FALK, J.; TARDOS, A. (2002). *Movimientos libres. Actividades autónomas*. Barcelona: Octaedro-Rosa Sensat.
- PIKLER, E. (2000). *Moverse en libertad*. Madrid: Narcea.
- RIVERO, R. (2005). *Juego y libertad de movimiento en niñas y niños menores de 3 años*. República de Perú: Ministerio de Educación.

Resumen

Desde que en 2001 las educadoras de la Escuela Infantil Izartegi escucharan por primera vez las aportaciones que sobre el desarrollo motor autónomo realizara la pediatra húngara Emmi Pikler, muchas han sido las horas de reflexión y los cambios llevados a cabo en la práctica diaria con los niños y niñas. Cambios que tienen que ver con otra manera de entender las capacidades de los niños y niñas desde el nacimiento, pero sobre todo con una necesaria actualización del papel de la persona adulta que acompaña el proceso de vida de las y los más pequeños. Ilusionante aventura esta, que desde el inicio, necesitaron compartir con las familias de los niños y niñas y para la cual diseñaron una cuidada y agradable reunión de grupo, al inicio del curso. Este artículo recoge todo el proceso de elaboración de dicho encuentro, junto a las reflexiones, dudas, ilusiones y cambios, que desde esta nueva filosofía las educadoras del aula de lactantes, quisieron compartir con los padres y madres.

Palabras clave: Emmi Pikler, familias, compartir, desarrollo motor autónomo, libertad.

Abstract

Since 2001, when the educators in Izartegi Infant School heard for the first time the contributions made by the Hungarian paediatrician Emmi Pikler on autonomous motor development, many discussions and changes have been carried out in the daily teaching of children. These changes, which have to do with another way to understand the child's skills since he/she is born, are considered necessary to update the role of the adult who accompanies the child throughout his/her life. This is a fascinating adventure which these educators felt the need to share with the children's families from the very beginning. In order to carry this out, they set up a nice, well-planned meeting at the beginning of this school year. The present article focuses on the elaboration process of this meeting, as well as their discussions, doubts, illusions and changes. The educators of the nursery care wanted to share this meeting with parents from this new perspective.

Key words: Emmi Pikler, families, share, autonomous motor development, freedom.

Aintzane Buldain Azanza
Maestra en Educación Infantil
elordana501@hotmail.com

El deseo y la lucha por constituir una escuela infantil pública en el Ayuntamiento de Berriozar

o narrando la experiencia de vivir de cerca las Escuelas Infantiles Públicas de Berriozar

Manena Vilanova Buendía
Rocío Galindo Chacón

Introducción

La narración de una experiencia siempre está conectada con los trayectos y las prácticas de aquellos que las cuentan. Esta vivencia se presenta a través del diálogo que dos visitantes¹ realizan al conversar de las escuelas y de su recorrido por las mismas. Desde esa condición de interacción, se escribe a cuatro manos para que el lector sienta las inferencias que de manera conjunta se van conjugando en el artículo.

Las dos visitantes se interesan por esta experiencia queriendo conocer más de cerca

La formación y la pedagogía de estas escuelas invitan al educador a reflexionar desde su experiencia; una invitación es una pregunta constante que no termina de responderse, un deseo por escuchar esas acciones del cotidiano estar con los niños y niñas

1. Esta visita se caracteriza por la conjugación de dos profesionales que en condiciones distintas presentan intereses específicos por el trabajo que se desarrolla dentro de las Escuelas Infantiles Municipales de Berriozar. Rocío Galindo llega después de haber hecho su práctica pedagógica en Reggio Emilia. A partir de esta experiencia entra en contacto con Alfredo Hoyuelos abriéndose la posibilidad de realizar una estancia de práctica y estudio de investigación. Alejandra Manena Vilanova llega a Berriozar por el interés que tenía en mirar cómo se constituye una experiencia con esta perspectiva educativa bajo procesos de lucha y resistencia en un municipio que se abre a la posibilidad de pensar como pública la Educación Infantil de 0-3 años. Esta experiencia y su pregunta por la escuela y la infancia y sus "formas otras" de conocer la llevan a escoger este lugar como referente para su estancia doctoral en esta localidad.

al respecto del trabajo que realiza Alfredo Hoyuelos como codirector en las Escuelas Infantiles Públicas de Berriozar². Sin embargo, lo más interesante, como se podrá leer en el interior de este artículo está en lo que está pasando en la mismas escuelas, donde Alfredo Hoyuelos es uno de los tantos protagonistas que en ellas transita. Lo anterior, como se podrá apreciar, fue una agradable sorpresa porque se ha considerado que el sentido de una propuesta pedagógica está en los que la hacen y no en las imágenes y los ideales que se construyen de quienes las promueven, sin que por ello se le reste importancia a aquellos que han podido dar cuenta de otras perspectivas en educación.

Acercamiento a las escuelas y primeras impresiones

Para llegar a las escuelas había que tomar el autobús número 16 desde Pamplona. Nos llamó la atención ver que todas las educadoras provenían de otros ayuntamientos y se trasladaban como trabajadoras a una ciudad en la que no viven (causalidades de la administración pública). Sin embargo, cabe resaltar que los límites entre ayuntamientos en Pamplona y sus alrededores son casi imperceptibles, lo cual posibilita esos lazos de pertenencia a las escuelas por parte de las educadoras y directivos.

Hacer de la educación 0-3 una instancia pública más que un logro es un reto. En el día a día se percibe esta situación como la meta que las escuelas tratan de sostener y fijar para el ayuntamiento, pero especialmente para la infancia, como lugar desde el cual se asume la voz de participación de los niños y niñas que, dentro de la ciudad, dicen las cosas de otra manera³.

Ha sido interesante ver cómo se ha creado un movimiento interno desde las escuelas para el ayuntamiento en donde los esfuerzos para poder desviar la mirada del municipio hacia las vivencias de las niñas y los niños como formas de participación ciudadana, se organizan desde las escuelas a través de acciones que llaman la atención de familias y habitantes de esta localidad.

La lucha por lo público se va dando a través de otros medios y mecanismos de comunicación donde lo que se busca es establecer un contacto con los ciudadanos a través de formas de expresión que posibiliten pensar y sentir la infancia de maneras distintas. Por eso, se invierte en folletos informativos con pequeños textos donde la imagen toca, mueve y asombra a quien la recibe. Con una fotografía que proviene de lo cotidiano y que permite que se "piense mirando" ese hacer, sentir y mirar distinto de la

2. Alfredo Hoyuelos ha sido co-director de estas Escuelas de agosto de 2008 a enero de 2010.

3. Es relevante señalar que las Escuelas Infantiles nacen en contracorriente dentro del propio Ayuntamiento de Berriozar, debido a que por un lado está la concepción de apoyar una educación infantil cobijada por una mirada desde lo público y por lo público, pero por otro lado transita y viaja junto con este deseo la condición latente de reconocimiento de la infancia como actor social dentro de la ciudad, y no como una etapa de la vida que se cuida como un capital humano, pero al cual no se escucha y no se reconoce desde sus diferencias.

infancia. Acciones infantiles poco reconocidas que muestran el espectro de sentidos que los niños le dan a los actos cotidianos.

Y es desde ese lugar, que se piensa y se plantea la posibilidad de la creación de paneles bajo el uso de grandes imágenes para poder presentar exposiciones en distintos espacios de la localidad invitando a la ciudadanía a que pueda escuchar las acciones de los niños en la escuela y el hacer de la escuela desde los niños.

De la misma manera, las Fiestas han sido también una importante forma de participación en la comunidad, donde Berriozar se deja impregnar de ese fluir profundo y alegre de la vida de la escuela infantil. La presencia de las niñas y niños, abuelos y abuelas, padres y madres, personal de las escuelas (educadoras, personal de limpieza, pareja directiva), políticos y ciudadanos/as en las calles y en las plazas de Berriozar recuerda la imagen de un gran baile, donde se siente el movimiento de quienes aprecian y buscan nuevas formas de vivir la infancia desde ese particular y extraordinario hacer diferente.

Con estas imágenes, documentos y fiestas se trata de poner en juego esa "cultura de la infancia" con lo que pasa en la ciudad, haciendo sentir su presencia, sus exigencias por la vida y el territorio que también quieren ocupar. Son estas fotografías, esta documentación y los documentales, los que poco a poco han abierto al debate con todos

los políticos, porque para poder escuchar a la infancia no se requiere de un buen currículo, sino de voluntad política. Las Escuelas Infantiles Públicas de Berriozar luchan por el sentido de lo público, no tan sólo por convertirse en una entidad pública (asunto sobre el cual cualquier ayuntamiento con deseo de participación ciudadana le pondría atención), sino también porque es una manera de pensar y plantearse el "hacer ciudad" desde esos otros lugares de intervención poco escuchados y tenidos en cuenta.

De entrada hay que saber que las escuelas son dos: "Rekalde" y "Iruñalde"; pero a la vez se trata de una sola escuela, una sola institución constituida por dos historias, una lucha conjunta desde dos nodos diferentes. Cada una tiene una planta física distinta como si se tratara de dos instituciones por separado, pero su vida está unida por la calle, por un tramo que las conecta y por la que transitan sus directores porque las dos comparten una figura directiva diferente a la que está establecida. Quizás, se podría hablar de una deriva o un diálogo con el enfoque de las escuelas infantiles de Reggio Emilia, porque no es algo que en Reggio exista: se trata de una Co-dirección o "Pareja Directiva", dos directores ocupando un solo puesto para ambas escuelas, dos directores dialogando sobre el rumbo de las escuelas, dos directores confrontándose con lo que allí está pasando, donde cada uno con sus distintas experiencias y oportunidades caminan en compañía.

Ana Guerendiáin⁴ y Alfredo Hoyuelos son esos directores que, en su trayecto, no se reparten su quehacer por escuelas. Comprenden su labor desde la responsabilidad de quien camina con otro. Se sienten una dirección compartida que no trabajan "para" la escuela sino "con" la escuela, con las niñas y niños, familias y educadoras. Ese "caminar con", que pone en una disposición diferente a las personas: requiere de confianza, pues dar pasos al lado de otro en un camino que se va "haciendo al andar" supone arriesgarse, creer y crecer en el otro, sin saber con certeza por dónde se va a caminar y quizás tampoco a dónde se va a llegar.

De la misma manera, resuena la difícil pero rica experiencia que se ha generado en la organización de los equipos de educadoras, las cuales asumen su rol bajo la figura de Pareja o Trío-educativo⁵; figura que, retomando la experiencia reggiana, entra en juego desde otra experiencia cultural y otro proceso formativo. Ha resultado muy interesante ver cómo se va haciendo este entramado donde el vivirse el espacio cotidiano con los niños y niñas entre dos o tres educadoras es una posibilidad de diálogo desde la conjugación de desacuerdos y en la intención de que se dé un "caminar con otros" que implica no trabajar en soledad en ningún

momento y hacer mucho más compleja la labor de la escucha en la infancia.

En especial, la organización del trío educativo, aporta una complejidad y riqueza propias. Se trata de un "hacer escuela" desde un triple punto de vista (teniendo en cuenta que el total es más y menos que la suma de las partes), un "hacer con otros" que lleva implícito esa condición de movimiento, que pone a los y las maestras en un lugar diferente al reposo, al sosiego, a la quietud que representa el acuerdo rápido. El trío educativo ofrece la posibilidad de multiplicar las ocasiones de diálogo, inquietudes e interpretaciones sobre el sentido de aquello que hacen las niñas y niños desde su cultura propia.

Así, estos dos tipos de organización han permitido que se puedan generar confrontaciones y discusiones pedagógicas que potencian la proyección de la educadora, la relación con la infancia y con las familias. Y desde esa misma perspectiva reggiana, pero en la experiencia de Berriozar, acompañan en este caminar el personal de limpieza y servicios de las escuelas, que asiste y participa en todas las reuniones pedagógicas y en la formación continua. Un personal de limpieza comprometido que busca reconocerse dentro de lo pedagógico aunque nunca antes haya

4. Ana Guerendiáin es Diplomada en Magisterio especialidad Educación Infantil y co-directora de las Escuelas Municipales Públicas de Berriozar (Navarra).

5. La pareja o trío educativo es la posibilidad de contar con dos o tres educadoras en una misma aula, también como referencia o presencia afectiva, con el mismo grupo de niños y niñas, asumiendo las mismas responsabilidades educativas y que perciben el mismo salario. El caso del trío educativo se presenta como una situación especial que surge de unas condiciones específicas respondiendo a las circunstancias de ratios y/o la presencia de niños y niñas con derechos educativos especiales.

sido incluido desde esa condición. Pero cuando la escuela se mira en el hacer de todos los que la conforman, la comida no sólo es una necesidad alimenticia sino un acto educativo.

Una escuela que se transforma. El volver a mirar para poder percibir el cambio

Escuchar a las educadoras cómo cuentan al respecto de la transformación de la planta física, ha sido de gran valor, porque el espacio siempre habla de la vivencia y la experiencia es un lugar para confrontarse con la propia imagen de niño.

Esta confrontación con el espacio fue una de las primeras dificultades con las que el equipo pedagógico se vio congregado (generalmente las dificultades agrupan más que los ideales), en este caso el exceso de materiales y mobiliario que imposibilitaban una relación educativa con el 0-3 fue lo que posibilitó el trabajar conjuntamente. Así fue como en medio de tanto mueble, hamaca, módulos motrices, exceso de color, entre otros, el ambiente se fue transformando.

Tuvieron que partir no sólo de lo que no hay y de lo que querían tener sino también de lo que estorba y casualmente esto les posibilitó otro tipo de reflexiones. Establecer este diálogo con lo que estorba ha permitido establecer

una experiencia distinta de relación con los niños y niñas, dando la posibilidad de abrir de nuevo otras ventanas donde poder volver a mirar, pues lo primero que se hizo fue retirar o transformar materiales y objetos. Por ejemplo, en la Escuela Infantil Municipal "Iruñalde", en uno de los comedores se giraron las placas translúcidas del techo que tenían diseños de Disney, logrando, por un lado, quitar esa imagen comercializadora y estereotipada de la infancia, y, por otro, eliminar la recargada presión de los dibujos, creando un ambiente más descansado y acogedor.

Se debe tener en cuenta que esta transformación recién ha iniciado. Este es un transcurrir lento que se hace mientras va pasando el tiempo, sin embargo se observa que las educadoras, con el apoyo constante de sus directores, no dejan de pensar el espacio constantemente: ese "*espacio practicado*" diría De Certeau (2000)⁶, porque en el hacer es donde se percibe esa condición misma de transformación del lugar. Es así como en la sala de lactantes algunos muebles son creados con material de re-uso o cajas de madera que no son utilizadas como contenedores, sino colocadas al revés con una colchoneta encima para poder crear ambientes a diferentes alturas; muebles que se han adecuado con telas blancas y en los que se han reencontrado otras formas para su uso, nuevas cualidades que provocan otros sentimientos estéticos.

6. "El espacio es un cruzamiento de moviidades. Está de alguna manera animado por el conjunto de movimientos que ahí se despliegan. Espacio es el efecto producido por las operaciones que lo orientan, lo circunstancian, lo temporalizan y lo llevan a funcionar como una unidad polivalente de programas conflictuales o de proximidades contractuales". (De Certeau, 2000, 129).

De manera particular y bajo esta misma confrontación inicial, cabe hablar de lo que ha ocurrido en la Plaza de la Escuela Infantil Municipal "Rekalde". La denominación de este espacio central de encuentro como "plaza"⁷ viene del enfoque reggiano y su planteamiento provino del estudio y acercamiento de todas las educadoras a esta propuesta educativa. Sin embargo, aunque la concepción reggiana de Plaza tiene sentido dentro de la escuela, parecería ser que la Plaza de Rekalde es diferente, es decir, dialoga con Reggio pero desde un lugar distinto, quizás porque desestructurarla ha sido más importante que configurarla.

Retomando la metáfora que al respecto usó Ana Guerendiáin, la acción fue "*desnudar la Plaza*". Entonces, en lugar de montar, lo que se hizo fue des-montarla, para poder desestructurarla. Es importante resaltar esta acción porque lo que se retoma es que allí había algo ya preestablecido: una rígida y sólida estructura física de madera (tobogán con escaleras y rampa para deslizarse) que en sí misma puede sostener el discurso psicomotriz para que los niños alcancen las habilidades deseadas y predefinidas por el adulto (punto y coma) algo que las educadoras consiguen superar al escuchar la Plaza desde otras posibilidades. Así, quizás, el "*desnudar*" ha posibilitado una confrontación que permite pensar las cosas de manera diferente y percibir que el espacio siempre es algo más: una incógnita que se aprecia ante esa desnudez.

La Plaza de "Rekalde", en este momento, cuenta con el tobogán, una mesa con las patas cortadas, una maceta con un arbusto y un triángulo de espejos. Cualquier otro objeto que se incluye dentro de la plaza cuando se dispone para ofrecer propuestas a las niñas y niños son muebles propios de la escuela (sillas, módulos de almacenaje de materiales, mesas...) que al pertenecer a su vida cotidiana y disponerlos de maneras distintas posibilitan que los niños jueguen con ellos des-estructurándolos y convirtiéndolos en lo que no son, pero que en el hacer de la infancia pueden ser otra cosa.

Los niños y las niñas transgreden el uso de los muebles que visten el espacio. Los trepan, los mueven de lugar, los giran, los conquistan y dan nuevas identidades. Las educadoras han sido sensibles a estas diferentes relaciones que surgen en lo cotidiano, de tal manera que han posibilitado que los niños y niñas se vivan el espacio de muchas formas diversas. La presencia de la infancia altera las reglas que los adultos tenemos establecidas con las cosas y en ese alterar, se esconden sutiles escuchas.

Es justamente en esos pequeños detalles donde se establecen otras relaciones de los niños y niñas con los muebles que no estaban previstas y que en su manera de interactuar con ellos logran transformarlos en algo distinto. Por ejemplo, cuando usan el mueble de la biblioteca como escalera o cuando abren

7. La "Plaza" entendida desde el enfoque reggiano se concibe como aquel espacio central dentro de la escuela que conecta el interior y el exterior de las aulas, recordando a la plaza renacentista donde se multiplican las diferentes posibilidades de encuentros, intercambios y de relaciones entre niños, niñas y adultos.

los cajones de uno de los muebles para crear peldaños y trepar hasta la superficie superior del mismo. Pero ese "dejar hacer" sin dejar de cuestionarse por lo que está ocurriendo, posibilita escuchar esas maneras de conocer de los niños que infieren impertinentemente sobre lo establecido.

Cabe plantear como esta acción des-estructurante al "desnudar" la Plaza, permitió escuchar acciones en los niños que se abrieron a un tipo de interacción distinta. Lo primero que percibieron las educadoras fue el placer por desplazarse, el gusto por esconderse, el subir y bajar por las escaleras del tobogán sin estar mediados, ni medidos por la estimulación del módulo motriz. Las niñas y niños encontraban en la desnudez del espacio algo cotidiano que antes estaba negado.

Ha sido muy emocionante escuchar a las educadoras cuando cuentan cómo cambió la dinámica y la relación con los niños y su interés por los objetos-muebles donde lo más importante ya no era exponerlos a un espacio con retos para que logren una madurez motriz, sino ponerse en relación con los niños y las niñas desde un movimiento cotidiano y con objetos que están dentro de su vida común. Con una mirada de "extrañeza" pero a la vez fascinadas por aquello que ocurría en la Plaza, se logra percibir que la misma se abre a los niños y niñas como un espacio para ESTAR donde la escucha se da en ese lugar de tránsito donde lo

que interesa es el sentido que toman las acciones de la infancia y no el significado evolucionista y psicologista que se les otorga.

En ese "estar" en lo cotidiano las educadoras han querido volver a mirar, a sentir, a escuchar, tomando las palabras de Teresa Godall (2009)⁸: *"aquello que está callado, aquello que ya no se mira porque ya nos lo sabemos, o no lo matizamos lo suficiente"* o porque creemos saberlo.

Las reuniones pedagógicas y los espacios de formación como el lugar para entrar a pensar lo que ocurre en la escuela

Por cerrar, aunque el hablar de esta experiencia es un abrir constante, queremos hacer referencia a las reuniones pedagógicas, las cuales semanalmente posibilitan un encuentro para hacer alusión a aspectos que conciernen a la escuela. En estas reuniones el hablar para todos desde Alfredo Hoyuelos no es una direccionalidad marcada, sino un "abreboca" donde se generan provocaciones sobre estos aspectos, a los cuales las educadoras pueden acceder porque encuentran necesidad, sintonía o deseo por profundizar en las mismas. Es así como no todos los grupos se encuentran trabajando sobre lo mismo, ni el acceso y profundización de temas y aspectos pedagógicos se dan en su totalidad en

8. Teresa Godall es Doctora en Pedagogía, Profesora Titular de la Universidad de Barcelona, Presidenta de la Asociación Pikler-Hengstenberg.

la escuela, sino que cada grupo va encontrando su lugar desde la inconformidad que siente que ocurre con el mismo, por eso la confrontación que hasta el momento se ha alcanzado toma distintos caminos y eso permite que haya un hacer diverso en las escuelas.

El proceso de formación pedagógica obligatorio para todos los y las trabajadoras de la escuela (de servicios y limpieza, educadoras y equipo pedagógico) se percibe como un proceso de sensibilización del personal, antes que de normativización o estandarización de su forma de trabajar.

A lo largo de este artículo hemos resalta- do aquellos aspectos de las Escuelas In- fantiles Municipales de Berriozar que proyectan una identidad propia como co- munidad educativa que está naciendo, des- de su *"hacer caminando"* (Vilanova, 2009) donde el diálogo no requiere de explicacio- nes sino del transitar junto a la infancia. Así, dentro de este deseo de lucha por construir su identidad, encontramos que la formación pedagógica permanente es también un va- lor importante, pues han optado, desde las escuelas, escoger qué contenidos de- sarrollar, en qué aspectos detenerse y cómo auto organizarse: se presentan experiencias educativas, se hacen visitas a otras insti- tuciones, se dialoga con otros educadores, se escuchan retroalimentaciones, etc. Es de resaltar que esta potestad para decidir cómo enfocar su propia formación, para una escuela, es imprescindible para po- der confrontarse consigo misma y con los

intereses e inquietudes que surgen en las relaciones de quienes la constituyen. En *"Rekalde"* e *"Iruñalde"* se entiende *"la for- mación como cambio y para el cambio"* (Ri- naldi, 1998) que justo se está iniciando y que continuará en el tiempo.

Este recorrido formativo-transformativo que se abre desde las Escuelas Infantiles Muni- cipales de Berriozar es una acción de recu- peración de la facultad potestativa sobre la formación y la pedagogía, porque la misma invita al educador a reflexionar desde su ex- periencia. Ha de entenderse que esta invi- tación es una pregunta constante que no termina de responderse, un deseo por escu- char esas acciones del cotidiano *"ESTAR"* (Kusch, 1976) con los niños y niñas. Por eso, esta invitación formativa es una confronta- ción abismal con su quehacer, al verse desde sus diferencias en la experiencia *"ma- terialmente vivida y no idealizada"* (Gros- so, 2006); a proyectarse entre *"refracciones"* (Bajtín, 2005) que distorsionan su imagen de cada día entre las sonrisas y las miradas de las niñas y niños, porque es en sus ojos y en su percepción donde se constituye la imagen de educador. Es a ese *"exterior del afuera"* (Foucault, 1993) a donde lo halan las niñas y los niños, donde el educador se dis- pone para fracturar y fracturarse ante los programas estandarizados del desarrollo in- fantil, los cuales se generan para no per- der el control y el dominio del pensamiento, aunque para ello tengan no solo que limitar a los niños y niñas, sino incluso, negar la in- fancia.

Bibliografía

- BAJÍN, Mijail (2005). *Estética de la Creación Verbal*. México: Siglo XXI (Primera ed. 1982).
- DE CERTEAU, Michel (2000). *La Invención de lo Cotidiano. El Arte de Hacer*. Universidad Iberoamericana. México: Instituto Tecnológico y Estudios Superiores de Occidente.
- FOUCAULT, Michel (1993). *El pensamiento del Afuera*. Valencia: Pre-textos (Primera ed. 1988).
- GROSSO, José Luis (2006). *Cuerpo y Modernidad. Una lectura desde los márgenes*. Seminario de Semiopráxis del doctorado en educación de la Universidad del Valle. Colombia.
- HOYUELOS, Alfredo (2006). *La estética del pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Barcelona: Octaedro.
- HOYUELOS, Alfredo (2004). *La ética del pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Barcelona: Octaedro.
- KUSCH, Rodolfo (1976). *Geocultura del Hombre Americano*. Buenos Aires: Ediciones Fernando García Cambreiro.
- RINALDI, Carla. (1998). "La formació en una escola de l'educació". Barcelona: *Revista In-fan-cia* nº 101, pp. 5-12.
- VILANOVA, Manena (2009): *Descender desde la Infancia: El desarrollo y el discurso de los "niños" ante "formas otras" de conocer y vivir*. Proyecto de Tesis Doctoral, Universidad del Valle. Cali, Colombia. Trasladada a la Universidad de Barcelona.

Resumen

La escritura de este artículo es la experiencia que las autoras recogen y recorren sobre el acontecer de su estancia en las Escuelas Infantiles Municipales de Berriozar (Navarra). La vivencia escrita es la caja de resonancia de la manera como se constituye una comunidad educativa desde el valor de lo público en la educación de niños y niñas de 0 a 3 años. Se narra la experiencia resaltando el reto de dar voz a la infancia desde la escuela que vive y trata de escuchar sus formas de mirar, sentir y relacionarse empáticamente con las cosas, la escuela y la propia ciudad. Una comunidad educativa que busca forjar un camino conjunto y que se dibuja en el propio caminar de quienes la conforman: sus familias, la pareja directiva o co-directores, la pareja o trío educativo, el personal de limpieza y servicios y el ayuntamiento de Berriozar. Un caminar comprometido que busca el reconocimiento de la infancia como ciudadanía desde el valor de su hacer en lo cotidiano de la escuela.

Palabras claves: escuela(s), infancia, trío educativo, co-directores, caminar con, transgresión del espacio.

Abstract

The present article deals with the authors' experiences in the state Infant Schools in Berriozar (Navarra). This article depicts how the educational community is set up from the importance of the public sector in infant education (0-3-year-olds). The emphasis is put on providing the children with a voice by means of their school. They try to know how the children perceive the surrounding world, how they feel and relate to things, their school and town empathically. This is an educational community which attempts to build a common road and which can be seen in the actors themselves: their families, the staff board, the co-directors, the "pareja/trío educativo" (two/three-person team of advisors), the cleaning staff and the local council in Berriozar. This is a way to accompany the children in order to recognize them as citizens on the basis of their daily work in the school.

Key words: School(s), childhood, "trío educativo" (three-person team of advisors), co-directors, accompany, transgression of the space.

Alejandra Manena Vilanova Buendía

Doctoranda en Educación de la Universidad de Barcelona.
Estancia Doctoral en las Escuelas Infantiles Públicas de Berriozar
y en la Universidad Pública de Navarra
manenavilanova@hotmail.com

Rocío Galindo Chacón

Técnica Superior y Diplomada en Magisterio de Educación Infantil
por la Universidad Autónoma de Barcelona
rocio.galindo.chacon@gmail.com

Escuela infantil de Baztan: unión de proyecto educativo y proyecto arquitectónico

Silvia Barbarin
Cristina Goñi
Javier Oficialdegui

El edificio construido es el resultado de la adaptación del proyecto original, con unas directrices claras que se han mantenido a lo largo del proceso, mejorado gracias a las sugerencias planteadas por el equipo educativo. Desde un primer momento existe la voluntad recíproca de aprender del otro. Los primeros contactos ponen de manifiesto las referencias comunes: las escuelas de Reggio Emilia, la importancia de la participación de los padres, el valorar unos patios y jardines que motiven a los niños-as y que les invite a investigar y descubrir por sí mismos, etc.

Se concertan distintas reuniones en la antigua escuela para ver in situ el funcionamiento, observar los diferentes momentos del día, la forma de trabajar del equipo educativo e interesarnos por su proyecto educativo. De forma simultánea, se acuerda realizar distintas visitas a otras escuelas infantiles de Pamplona debido a la importancia de estas a nivel estatal por su calidad y también por conocer a sus directoras, las cuales nos han impartido varios cursos de formación. Estas

El diálogo entre arquitectura y pedagogía es una herramienta imprescindible para la consecución de una nueva escuela; un diálogo cultural que haga coherente el espacio, el lugar y la construcción con la elección de un proyecto educativo

escuelas son: Hello Rotxapea, E.I. Mendebalde, E.I. Haurtzaro, E.I. Izartegi y E.I. Milagrosa. Las visitas se realizan de forma conjunta, participando también la Alcaldesa del Ayuntamiento de Baztan en representación de la administración promotora.

Las visitas conjuntas realizadas tanto a la antigua escuela de Baztan cómo a las escuelas de Pamplona sirven para contrastar el programa funcional propuesto con la realidad del funcionamiento de una escuela. De esta forma se comprenden mejor las relaciones entre los distintos usos, desde el nivel de vinculación entre unos y otros hasta qué estancias deben estar próximas a otras y cómo son los elementos de comunicación (puertas, ventanas...). Resulta muy útil realizar estas visitas de forma conjunta con distintos educadores ya que cada uno aporta sus experiencias personales sobre la forma de usar y habitar la escuela. Este contacto directo permite replantearse decisiones tomadas a priori como resultado del análisis del programa así como la repetición de errores existentes en otros centros. La participación directa del equipo de gobierno del Ayuntamiento de Baztan desde el inicio ha sido clave en el desarrollo del proceso. Su sensibilidad hacia las alternativas o sugerencias planteadas por el equipo educativo ha propiciado el proceso participativo de los diversos agentes.

Tal vez la mejor forma de reproducir y explicar el largo proceso de concepción y construcción de la escuela infantil sea el diálogo, reflejo de los distintos contactos mantenidos,

en los que se ha avanzado en el conocimiento recíproco. La función del diálogo entre profesionales de distintos ámbitos es esencial. Cuando uno desarrolla una determinada actividad se familiariza con conceptos y da por sentado conocimientos que, tal vez, no sean comunes a otras disciplinas. Frecuentemente, la divulgación de esos conceptos no requiere discursos elaborados, tan solo un intercambio directo y fluido de conocimientos y reflexiones.

Equipo de arquitectura: Creemos que sería interesante que nos contaseis los antecedentes que han propiciado la construcción del edificio de la nueva escuela infantil de Baztan.

Equipo educativo: Obviamente todo empezó tras mantener varias reuniones con el Ayuntamiento para comentarles la idea de un nuevo centro, ya que la demanda crecía mucho y superaba la capacidad del edificio en el que estábamos que, por otro lado, ya era insuficiente para las necesidades actuales. Como ya sabéis el centro sirve a todo el Valle de Baztan, que está conformado por 15 pueblos distintos (Almandoz, Berroeta, Aniz, Ziga, Oronoz-Mugaire, Arraioz, Irurita, Gartzain, Lekaroz, Elizondo, Elbetea, Arizkun, Errazu Azpilkueta y Amaiur). Cuenta con 377 km² de expansión y es una zona rural que se convierte con diferencia en el municipio más extenso de toda Navarra. Está situado al norte de Navarra junto a la frontera de Francia y es un entorno privilegiado para vivir por su hermosura y por su tranquilidad. Elizondo acoge la capital y se ha desarrollado para dotar al valle de

los servicios básicos, situándose en él la Escuela Infantil. El resto de poblaciones conservan su rasgo característico: un pequeño núcleo con lo elemental y decenas de caseríos dispersos por los alrededores. Pese al descenso de habitantes de otros valles cercanos al Pirineo, Baztán mantiene desde hace años una población cercana a los ocho mil habitantes.

La mayoría de las familias trabajadoras de Baztán lo hacen fuera de casa debido, entre otras cosas, al descenso de la actividad ganadera. Y aunque la "aún reciente" incorporación de la mujer al mundo laboral ha hecho que las inscripciones aumenten, también tenemos que comentar el notable cambio de mentalidad que se ha dado ya que hoy día son bastantes los niños-as que acuden a la escuela infantil independientemente de que los progenitores trabajen fuera. También hay que hacer referencia a la inmigración que aunque por ahora se da poco, existe. La Escuela Infantil desempeña el rol de la convivencia entre personas de distintos pueblos y es un activo importante ya que le da más vida social.

Desde que empezamos en 1991 son muchos los cambios que se han dado en cuanto a espacios, modo de gestión y manera de concebir el ciclo 0-3 años. Al principio, este servicio era ofertado por el ayuntamiento con dos educadoras directamente contratadas por este, las cuales desempeñaban su labor en una bajera de un antiguo colegio durante 4 años. Luego se pasó a una aula de la actual escuela de música y de ahí a la antigua casa del

médico en Elizondo, donde hemos permanecido durante 12 años y medio. Aunque nos duela decirlo, en un principio este servicio fue una guardería, es decir, se atendía a los niños pero sin ningún fin educativo. El servicio ha ido mejorando y pasamos, hace muchos años, a ser una Escuela Infantil, con un proyecto y objetivos educativos.

Lo que empezó siendo una gestión directa por parte del Ayuntamiento es, desde hace 12 años y medio, una Escuela Infantil Municipal de gestión indirecta, cuyo modelo lingüístico es el modelo D, es decir en Euskera, debido a que nuestra zona es vascófona.

Equipo de arquitectura: Exactamente ¿qué suponen estos cambios? Comentáis que el aumento de la demanda unido a la evolución que ha sufrido el servicio de guardería a escuela infantil, hace necesario construir una nueva escuela. ¿En cuánto se cifra la demanda? ¿Qué evolución ha experimentado el modelo educativo?

Equipo educativo: El equipo educativo lo formamos 11 personas del valle y se prevé una demanda futura de 6 unidades: 2 de lactantes, 2 de 1-2 años y 2 de 2-3 años, en total 72 niños-as. Aunque no todas las que formamos actualmente el equipo educativo estamos desde el principio, llevamos muchos años juntas, y hemos ido creciendo poco a poco por medio de diferentes cursos de formación, con un viaje a Italia para conocer in situ las escuelas Reggianas que tanto nos inspiran, distintas lecturas y reflexiones de nuestro trabajo

diario, con un proyecto en marcha en el cual creemos y estamos muy ilusionadas e involucradas y al cual queremos dar continuidad.

Equipo de arquitectura: La verdad es que las escuelas de Reggio Emilia también son un referente para nosotros. Ha sido crucial en la génesis de la nueva escuela infantil. Creemos que es importante transformar las escuelas en espacios de todos y trascender a la pedagogía lúdica, que abre una fuente inagotable de vivencias alegres de las que tanto niños como adultos podemos ser partícipes y que aportan la felicidad de compartir. Por eso revalorizamos este "modo de estar en una escuela" en el que la imaginación, el protagonismo, la investigación y el aprendizaje, despiertan a través del juego.

Las escuelas de Reggio Emilia pretenden dar una sensación agradable de descubrir algo nuevo, propiciando un clima sereno, gracias a querer ir todos juntos en una misma dirección, evitando cualquier artificialidad e hipocresía. La trasposición del sistema educativo a la formalización de la arquitectura y la sensibilidad ante el entorno son objetivos claros de nuestra propuesta. Estos aspectos se ven reflejados en la mayoría de los proyectos en Reggio Emilia, así como el carácter social de la escuela como espacio de interrelación comunitario.

Equipo educativo: Desde luego, la participación es esencial. Creemos en los niños-as y es por eso que, aparte de un ámbito educativo, nuestra escuela es lugar de intercambio

y socialización con las familias. Pretendemos acompañar a los padres en la tarea de educar a sus hijos-as, y consideramos nuestra labor complementaria a la educación familiar. Nuestra escuela es activa, abierta, constructiva, con ganas de mejorar día a día en la cual el niño-a es el protagonista. Tanto nuestro proyecto como nuestros objetivos son siempre educativos.

Equipo de arquitectura: Uno de los aspectos que más nos ha llamado la atención de la escuela actual es la calidez de los espacios, el ambiente familiar que se aprecia en la relación con los padres y la participación de estos. A pesar de lo reducido que es el espacio, insuficiente en la actualidad, se ve que se ha ido construyendo poco a poco, con cuidado, lo que ha permitido que exista adecuación a la forma de trabajo y al programa educativo.

Equipo educativo: Nuestro principal temor respecto al nuevo edificio es precisamente esto, que resulte un espacio que no invite, poco personalizado. Vemos los dibujos que presentáis y se ven geometrías demasiado regulares. Se echa de menos la existencia de rincones que permitan diferenciar ámbitos.

Equipo de arquitectura: Realmente es un planteamiento deliberado. En la concepción del edificio se ha buscado equilibrar la escala de los espacios con la versatilidad y la relación con el entorno. Se propicia la conexión con el exterior como fuente de experiencias, procurando una permeabilidad del medio.

La diferenciación del espacio y de los ámbitos internos del aula no se obtiene tanto de una configuración física de elementos divisorios como del uso de los materiales, la iluminación y el mobiliario. La arquitectura debe responder a la escala del niño más que a la del adulto, previéndose espacios de proporción adecuada y huecos de luz a su altura. El edificio se debe concebir a todos los niveles, trasladando la forma de entender el proyecto educativo desde la implantación en el entorno o la geometría espacial hasta el ajardinamiento y el mobiliario.

Las aulas se relacionan por un espacio central, lugar de encuentros, juegos, amistades y actividades: la llamada, en Reggio Emilia, plaza. Es un espacio transparente, amplio, cómodo, agradable que invita a estar en ella y compartir momentos, juegos y experiencias diversas. Las aulas se acompañan de dos zonas contiguas, una destinada al sueño y la otra al aseo. El espacio del aula se debe componer de ámbitos diferenciados de juego en los que el niño desarrolle su individualidad. Cada aula quedará compuesta por zonas diferenciados y destinados al juego:

- El espacio de construcciones.
- El espacio de la casa-cocina.
- El espacio motor.
- El espacio de los cuentos-tranquilidad.
- El espacio con materiales de juego heurístico.

Creemos que una solución de agrupación por módulos de similar tamaño y configuración,

constituido cada uno por el aula y las estancias vinculadas a ellas, anejas al espacio de plaza, presenta ventajas de adaptación a necesidades futuras a la vez que permite crear espacios de distintas escalas y orientaciones, creando ámbitos diferenciados sin necesidad de recurrir a geometrías complicadas.

Equipo educativo: Para nosotras la configuración del edificio es una preocupación porque nuestro modo de trabajar y entender al niño-a se basa, entre otros puntos, en conceder mucha importancia al espacio ambiente, considerado este como un educador más.

Equipo de arquitectura: ¿Lo que comentáis tiene que ver con el modelo pedagógico?

Equipo educativo: Nuestra línea pedagógica se basa en dos filosofías: por un lado Reggio Emilia o Loris Malaguzzi y, por otro lado, Emmi Pickler, sin cerrarnos a otras aportaciones. Principalmente nuestros pilares pedagógicos básicos son 5:

- Nueva imagen de niño-a, al que no se le enseña sino que es él mismo el que aprende solo; son capaces y activos. Nuestra labor es acompañarle en su proceso y ofrecerle un ambiente rico y propuestas interesantes.
- Nueva imagen de escuela cercana, amable, documentada comunicable; en la cual los niños-as, educadores, personal de la escuela y familia nos sentimos a gusto. Escuela educativa y no académica ni instructiva.

- Educadora que acompaña al niño y no dirige. Organizamos, facilitamos y observamos al niño-a. Es decir, intervenir sin interferir en su actividad.
- Un aprendizaje por sí mismo y no mecánico. Para ello les ofreceremos diferentes experiencias partiendo de sus propios intereses.
- Por último, la interacción niño-adulto como favorecedora de la Autonomía. Tratamos de dar calidad en los cuidados diarios, respetar sus ritmos por medio del diálogo, la escucha, la mirada, la suavidad en los gestos, valorar la actividad autónoma, conceder importancia al bienestar y respetar al niño-a.

Equipo de arquitectura: Bueno, aquí han surgido distintos aspectos comunes con el objeto de la arquitectura: estamos hablando de relaciones, de la interacción de las personas que habitan el entorno escolar. Nosotros tenemos prevista la comunicación de las distintas aulas entre sí, y de estas con el espacio común central, mediante transparencias y espacios intersticiales compartidos. ¿Consideráis que es relevante? ¿Qué carácter tiene el espacio central?

Equipo educativo: Desde luego que la comunicación visual entre estancias es muy importante. Tiene una doble vertiente: por un lado, permite el control por parte de las educadoras y, por otro, es un apoyo fundamental dentro de la función educadora, ya que permite al niño ser testigo de todas las actividades que se desarrollan en el centro; incentiva su curiosidad. El planteamiento es que todo lo que sucede en la escuela es formativo.

Los objetivos generales de la escuela tienen que ver mucho con estos aspectos de relación:

- Proporcionar al niño-a un ambiente rico y estimulante según su nivel educativo, que le ayude a desarrollar sus capacidades, a sentirse a gusto consigo mismo y con los demás. Este bienestar favorece a su desarrollo global y, así, adquiere poco a poco una mayor autonomía.
- Mejorar la interacción adulto-niño-a, proporcionando relaciones personales estables basadas en la confianza mutua.
- Favorecer la participación de las familias en el día a día de la escuela. Hacer de esta un punto de encuentro entre familias-niños y personal del centro, donde intercambiar inquietudes y experiencias personales.
- El espacio central es el elemento donde se fraguan estas relaciones.

Equipo de arquitectura: Tras las distintas visitas realizadas a otros centros hemos visto que en alguno de ellos este espacio no está suficientemente tratado, que en algunos casos es poco más que un pasillo de circulaciones. Nosotros estamos proponiendo un espacio abierto al exterior, bien iluminado, amable, que permita diversificar su uso, en el que exista actividad constante. El espacio tiene que resultar accesible y próximo también para el padre invitando a involucrarse. Tiene gran importancia en este sentido el vestíbulo, como punto informativo.

El espacio central deberá tener continuidad con el área verde ó jardín como un lugar de encuentro y juego exterior, que facilita la

experiencia del entorno y trasmite al niño la relatividad espacio-tiempo. Creemos necesario dotar a la escuela de un espacio de desahogo de las aulas en el que se puedan realizar distintas actividades, que no todo gire en torno al aula. Se trata de poner en valor este espacio.

Equipo educativo: Sí, nos parece fundamental. Se convierte en la plaza entendida como centro de actividad, de relaciones.

Equipo de arquitectura: Antes, cuando hablábamos de las virtudes de la escuela antigua, hemos hablado de la calidez de los espacios, de la personalización de los ambientes. Parece que la tendencia de las últimas actuaciones en escuelas lleva a ambientes un tanto asépticos con toques de color en algunos elementos y en el mobiliario.

Creemos que la cromacidad del espacio debe transmitir cariño, alegría, empatía, calidez y serenidad. Esta cromacidad global se puede ir jerarquizando en los espacios de tal forma que el niño identifique con facilidad sus lugares. El diseño debe ser integral de lo grande a lo pequeño, desde el continente hasta el contenido.

Equipo educativo: Estamos de acuerdo con lo que planteáis. Creemos que una solución con colores y materiales suaves crean ambientes más adecuados. Por otro lado, pensamos que el mobiliario se debe adaptar, en la medida de lo posible, a las características del edificio.

Equipo de arquitectura: A modo de resumen podríamos decir que deberíamos crear una

escuela con espacios fluidos pero jerarquizados, que invite a la participación de las familias a través de un espacio central bien valorado, con elementos de transparencia que permitan tanto a niños como a adultos presenciar las distintas actividades realizadas en el centro, con espacios exteriores diferenciados y abiertos a la naturaleza y con acabados interiores y exteriores de texturas y colores cálidos. ¿Os parece correcto?

Equipo educativo: Sí, estamos de acuerdo. Creemos firmemente que el diálogo entre arquitectura y pedagogía ha sido una herramienta imprescindible para la consecución de la nueva escuela y esperamos sirva de ejemplo para otras experiencias. El planteamiento del equipo de gobierno del Ayuntamiento de Baztan, en este sentido, ha sido fundamental. Para mejorar los edificios dotacionales es precisa la participación de todos los agentes involucrados.

Agradecimientos

Agradecemos la ayuda, ilusión, y dedicación de Alfredo Hoyuelos, que nos impartió dos cursos, uno en relación a "La estética en las aulas" y otro respecto a un "Grupo de trabajo" para el diseño de muebles idóneos para cada espacio y edad.

También queremos agradecer la gran ayuda de Pilartxo Iturgaiz (Directora de la Escuela Infantil de Mendabaldea en Pamplona) y Asun Cumba (Directora de la Escuela Infantil Haurtzaro) también en Pamplona. Reseñar que, sin su ayuda, su ilusión y sus horas de desvelos no habría sido posible este trabajo.

Resumen

"Construir una escuela infantil acorde con el modelo educativo desarrollado". Esta fue la premisa de partida establecida por el equipo de gobierno del Ayuntamiento de Baztan cuando se definió el encargo para la redacción del proyecto arquitectónico, y que propició el diálogo entre los distintos agentes involucrados. La voluntad manifestada por todas las partes de aprender los unos de los otros, la ilusión por el proyecto común, y la flexibilidad de la administración promotora de las obras, capaz de comprender y aceptar las mejoras propuestas, ha permitido construir un edificio reflejo del sistema pedagógico aplicado.

Palabras clave: proyecto compartido, comunicación fluida, respeto, ilusión, buen entendimiento, confianza, un sueño, esfuerzo.

Abstract

"To build an infants' school (a kindergarten) in agreement with the developed educative model." This was the premise stated by Baztan's City Council members at the moment of defining the development of the architectonic project, which caused the dialogue between the different involved agents. The determination expressed by all participants to learn from each other, the illusion of having a communal project, and the flexibility of the project's promotional administration, which was able to understand and accept the proposed improvements, have allowed to build a structure equivalent to the applied pedagogical system.

Key words: communal project, fluid communication, respect, illusion, understanding, confidence, a dream, effort.

Silvia Barbarin

Arquitecta

arkileku@gmail.com

Cristina Goñi

Directora Equipo Educativo Escuela infantil de Baztan

astizgoni@terra.es.

Javier Oficialdegui

Arquitecto

ajofi@telefonica.net

El pasillo. Abrir espacios

Pilar Gonzalves Calatayud

Contextualización de la experiencia

Esta experiencia se ha llevado a cabo en el colegio público San Francisco de Pamplona. Se trata de un centro escolar de Educación Infantil y primaria. En la actualidad, su alumnado se distribuye en tres programas lingüísticos: modelo D (inmersión lingüística en euskera), modelo A (en castellano con las asignaturas de euskera e inglés) y modelo G (en castellano con la asignatura de inglés).

El edificio está ubicado en el Casco Viejo de Pamplona y, al igual que su entorno, se trata de una construcción antigua que fue edificado en 1905, para ser el primer centro escolar público de Navarra. Se trata, así mismo, de la única escuela pública que existe en el barrio.

En los últimos años el Casco Viejo de Pamplona ha visto como sus casas, edificios y calles han sido rehabilitados, gracias al empeño de los habitantes del mismo que, en un momento determinado, apostaron por permanecer en el barrio. En la actualidad, el tejido social del barrio está conformado por las personas mayores que han vivido en él toda su vida y personas jóvenes que, o bien

El pasillo se ha convertido en un lugar del que los niños y niñas se han apropiado; un ámbito para jugar y permanecer. Un lugar habitable que los niños y niñas han ocupado con el sentido responsable de su libertad

nacieron en él, o que se han trasladado desde otros lugares de la ciudad atraídos por la existencia de una razonable oferta de viviendas de tamaño más bien pequeño, ideales para personas solas, parejas o familias de pocos hijos. El otro elemento que, sin duda, atrae a vivir a los jóvenes en “*lo Viejo*” es la existencia de una gran cantidad de grupos culturales, sociales, vecinales y festivos que, junto con una diversidad de tiendas, bares, hoteles, pensiones y restaurantes hacen de esta zona un lugar atractivo para vivir. Estos servicios ofrecen una oportunidad atractiva a gran cantidad de turistas que, durante todo el año, atraviesan el barrio en *el Camino de Santiago*. La existencia, como decía, de viviendas pequeñas (y más económicas) ha traído en los últimos años, también, a una ingente cantidad de personas inmigrantes que, junto con los *autóctonos*, completan el mosaico de habitantes de este histórico y singular barrio.

El CPEIP San Francisco cuenta en la actualidad con 9 unidades de Educación Infantil y 18 unidades de Educación primaria. Tres unidades de Educación Infantil y 6 de Primaria escolarizan alumnado de los modelos A y G. El resto de unidades, 6 de Educación Infantil y 12 de Primaria, escolarizan alumnado del modelo D. Diversas circunstancias, que no voy a analizar aquí por no ser el objeto de este artículo son las que han determinado que el alumnado de los modelos A y G del centro sean mayoritariamente hijos y/o hijas de familias inmigrantes o provenientes de una minoría étnica, o ambas circunstancias a la vez. El alumnado matriculado en el modelo D, en

cambio, proviene mayoritariamente de familias originarias de Pamplona.

El grupo de alumnos y alumnas con el que he compartido esta experiencia durante tres cursos está siguiendo el programa del modelo A. En la actualidad, se trata del grupo de 3er. curso de Educación Infantil. Por esta experiencia han pasado —durante los tres cursos— 23 niños y niñas. Empezamos, hace dos años, con la entrada en la escuela de 11 de ellos y ellas y ha continuado hasta este momento que están terminando su escolarización en la etapa. Sólo 4, 3 niños y 1 niña, han estado desde el principio. El resto, hasta los 23, han participado sólo algún o algunos meses; otros, uno o dos cursos. En este grupo, actualmente, conviven niños y niñas provenientes de 7 nacionalidades: rumana, senegalesa, china, boliviana, ecuatoriana, peruana y búlgara. También, en el último mes, se ha incorporado —por primera vez— un niño de una familia proveniente del estado español, y que no pertenece a ninguna minoría étnica.

El sentido del pasillo en Arquitectura y en Pedagogía. Algunos apuntes

Esta experiencia tiene como protagonista espacial el pasillo de la escuela. Comenzaré, para ubicarnos, con algunas definiciones no neutrales, y con algunos precedentes arquitectónicos y educativos sobre este espacio escolar.

El diccionario de la Real Academia de la Lengua (RAE, 2011, 1693) define el vocablo *pasillo*: "1. m. *Pieza de paso, larga y angosta, de cualquier edificio.*". El significado se amplía en arquitectura: "2. *Espacio longitudinal dentro de un edificio que comunica unas habitaciones con otras.*" También está vinculado al término *distribuidor*: "1. *Pasillo o vestíbulo que comunica todas las habitaciones de una planta.* 2. *Conducto dotado de varias salidas empleado para hacer conexiones múltiples.*"

A partir de estas definiciones comenzaré con algunos precedentes que me ayudan a situar esta experiencia sobre el pasillo desde otras oportunidades o imaginarios posibles. En algunas propuestas didácticas de organización escolar como en *Talleres integrales en Educación Infantil* de Beatriz Trueba (1989), el pasillo adquiere el siguiente significado: "Los pasillos: ocupan un espacio amplio en nuestros centros, y, sin embargo, no suelen utilizarse más que como lugares de paso, y, en el mejor de los casos, como expositores de trabajos y carteles. Sin despreciar este uso, hay que tener en cuenta muchas otras posibilidades. Pueden acotarse en su terminación con muebles colocados horizontalmente, cortinas, etc., acondicionarlos convenientemente con alfombras o moquetas y destinarlos a usos muy variados: rincón de trabajo, casa de muñecas, lugar de descanso, rincón de construcciones, etc." (p. 112).

En el campo arquitectónico, encontramos reflexiones como las de Carlos Sánchez-Polack Morate en el artículo "Arquitectura

indocente" (2003): "Los pasillos se configuran dentro de la organización escolar como meros espacios de circulación, dimensionados en general según los mínimos de la normativa contraincendios vigente [...]. ¿Por qué no podemos hacer del pasillo un espacio de relación donde además de circular se pueda estar cuando llueve o sirva de espacio complementario al del aula."

En la experiencia educativa de las Escuelas Infantiles de Reggio-Emilia (Italia) los proyectos educativos se encuentran vinculados a los proyectos arquitectónicos de las escuelas. Loris Malaguzzi, pedagogo inspirador de esta reconocida experiencia, así lo ideó. Su vivencia del pasillo en la escuela fascista italiana está recogida por A. Hoyuelos (2004, 81): "En definitiva, una escuela de carácter fascista que sufrió en sus propias carnes, que no amó y contra la que —de por vida— luchó, también, para dotar a los edificios educativos de una nueva concepción arquitectónica y de un espacio-ambiental. La escuela tradicional que resiste en su modelo durante muchos años es un tipo de institución incapaz de incorporar, en su identidad la investigación y la experimentación. Es una escuela nacida para el control, a través de un largo y estrecho pasillo, las ventanas altas para evitar distracciones y con un mobiliario inmovilizante. Una escuela poco creativa que se repite, a-temporalmente y fuera de las coyunturas históricas, en diversos lugares con un afán de control universal." Así pues, los proyectos arquitectónicos de estas escuelas nacen a partir de los procesos de investigación de los educadores y de los

arquitectos: "A principio de los años 70, Magluzzi reúne a un grupo de estos profesionales para exponerles su insatisfacción sobre la habitabilidad del espacio y les sugiere realizar una investigación con el objeto de modificar el ambiente escolar que Loris declaraba inadecuado y desconectado del propio proyecto pedagógico. Así, un grupo de ellos, ayudado por el arquitecto Tullio Zini, analizaba y reflexionaba sobre los movimientos y la forma de habitar el espacio que tenían los niños, el personal y las familias observados en diversos horarios [...] Los resultados [...] eran discutidos con el objeto de modificar concretamente el propio espacio, individuando nuevas identidades de los espacios, y construyendo nuevos materiales e instrumentos más acordes con el proyecto pedagógico." (pp. 98-99).

Otra experiencia narrada por Walter y Simona Fornasa en *Territorios de la infancia* (2005) tiene como protagonista a la escuela Asili Nido Via Trento de Treviglio (Italia). En el transcurso de un curso de formación de los educadores surgió la idea de darle un nuevo sentido al pasillo del centro. Durante más de sesenta años (el edificio que albergaba el centro fue construido hacia 1930) el pasillo había sido utilizado como lugar de paso, separador de espacios que cotidianamente era transitado de manera obligatoria para acceder a las diferentes estancias en rígidos horarios y, en los últimos tiempos, también como lugar de depósito de juguetes y materiales. La idea, de lo que llamaron "pasillo de la filosofía", parte de cómo el arquitecto Friedensreich

Hundertwasser (Viena, 1928-2000) había proyectado el Museo de Arte Moderno de Viena y, en particular, había repensado el sentido de los pasillos: "[...] los pasillos que conectan los espacios expositores son verdaderos recorridos activos en el plano de la poli sensorialidad; en efecto, presentan pavimentos deformes [...], pavimentos de varios materiales, con tramos lisos, otros rugosos, otros todavía empedrados, algunos aún húmedos, etc. También las paredes están construidas bajo los mismos criterios de variedad de materiales y de situaciones perceptivas, aquí igualmente táctiles; la misma luz (o la iluminación artificial) contribuye a hacer de una visita a este museo una experiencia cuanto menos inusual" (p. 224).

Origen del cambio. Mi historia con Reggio-Emilia y la historia de Kevin

En septiembre de 2007 me incorporo a trabajar, por primera vez, en este centro público. Mi traslado no es solo de centro sino también de ciudad. Llego a Pamplona desde una urbe situada a orilla de mar Mediterráneo donde nací y transcurrió mi vida hasta ese momento.

Al mes de comenzar el curso se incorpora un niño, Kevin, que aunque nacido en Pamplona, había vivido la mayor parte de sus 3 años y 2 meses, que en ese momento tenía, en Ecuador, país de origen de sus padres y lugar en el que se encuentra su familia más extensa. Familia a la que sus padres recurren

cuando su situación laboral y personal no les permite atender a Kevin y sus dos hermanos mayores. Entonces, el niño va a vivir un tiempo a este país latinoamericano.

Un inciso significativo antes de seguir con la historia de Kevin. Hasta finales de febrero de 2004 conocía sólo la experiencia de las Escuelas Infantiles Municipales de Reggio Emilia por la lectura de artículos sobre ella. En esa fecha pude, por fin, viajar a esta ciudad italiana para asistir a un Congreso Internacional donde —entre otras experiencias— pude visitar algunas escuelas. Una de las cosas que más me impactó fue ver a los niños y niñas salir y entrar tranquila, autónoma y libremente de todas las estancias de la escuela, incluido el patio.

En los días siguientes a la llegada de Kevin a la escuela, yo cerraba, como lo había hecho habitualmente, tranquilamente la puerta del aula cuando la abandonaban todos los padres y madres que decidían acompañarnos en los primeros momentos del comienzo del día. Y me encontraba con Kevin que daba vueltas sin cesar, y sin sentido, por todo el espacio del aula; se dedicaba, entonces, a tirar con gran rapidez todos los objetos y materiales que encontraba en las estanterías, y se encaramaba en los dinteles de los dos grandes ventanales situados a 150 cm del suelo. Le veía desubicado y le sentía nervioso, intranquilo, incómodo. Yo también estaba desubicada. Y me sentía intranquila. No sabía qué hacer, ni cuál era mi papel. Creo que, en algún momento, volvió a mí esa imagen de las puertas

abiertas que tanto me habían impresionado de la escuela reggiana y esa sensación de serenidad en un espacio, en un lugar. Y en ese momento tomé una de las mejores decisiones que he llevado a cabo en mi vida profesional de más de 20 años de trabajo: abrir la puerta del aula para que Kevin y los demás niños y niñas pudieran salir y entrar cuando creyeran oportuno.

Me acuerdo que fue directo a subirse a un patinete y desapareció de mi vista... Yo me recuerdo clavada en el dintel de la puerta y sin escuchar nada más que el latir acelerado de mi corazón. Él sin bajarse del patinete, corría divertido y a gran velocidad, sorteaba con mucha habilidad pilares, asientos, juguetes y personas que iba encontrando en su camino. No sé cuánto tiempo tardé en ver de nuevo a Kevin, seguro que me pareció una eternidad. Momentáneamente me tranquilizaba al verle aparecer, pero de nuevo volvía la intranquilidad en cuanto él desaparecía de mi vista. Al pasar por mi lado, una mirada y una sonrisa eran su saludo. Mientras tanto, mis miedos pasaban como una película por mi cabeza: ¿caerá por la cercana escalera de bajada al sótano? Tal vez se le ocurrirá salir por la puerta principal —siempre abierta— de la escuela. O se encontrará con la jefa de estudios que le preguntará dónde está su maestra. ¿Entrará en el gimnasio y se encaramará en las espaldas? Descubrirá, por casualidad, el mecanismo de la puerta quitamiedos y aparecerá en medio de la calzada. ¿Se dará un golpe en su quiste labial?

Tengo la imagen de Kevin, que entonces llevaba el pelo largo, apareciendo con todos los pelos hacia atrás que me indicaban la velocidad alcanzada con aquel patinete azul. Recuerdo también, de aquellos días, que dejó de vaciar las estanterías tirando los materiales al suelo. También me recuerdo en el dintel de la puerta clavada o cerca y con los oídos en el pasillo. No recuerdo haber tenido dudas, más bien, creo que lo que me ocurrió es lo que siento cada vez que me subo a un avión. Y una vez que estoy dentro y cierran las puertas una voz interna me dice: *"esto ya no tiene remedio, no hay vuelta atrás"*. La puerta ya no se volvió a cerrar nunca más y, ahora como cada día, permanece abierta. Esta oportunidad también la han aprovechado el resto de niños y niñas del grupo. Y por supuesto para mí, esta ha sido una oportunidad de reflexión, aprendizaje y otra manera de estar.

En las observaciones de los meses siguientes Kevin salía a diario y daba sus paseos motorizados. Al volver al aula, me llamaba la atención el tiempo que permanecía concentrado en la actividad que elegía. El resto de niñas y niños no les recuerdo salir tan a menudo, ni aventurarse tan lejos. Abdoulaye a visitar a Ángel —el bedel— y pedirle alguna cosa, casi siempre *papel*, una de las primeras palabras que le escuche decir en castellano. Brian al baño, siempre acompañado, preferiblemente, de Élide y Estefanía. Del resto, hasta los once, no recuerdo especialmente que salieran con tanta regularidad, les veo en el umbral de la puerta y casi siempre en mi compañía.

Derecho de todo niño y niña a abrir la puerta, a salir, a ocupar otros espacios...

"Por eso creo que no hace falta ir tan lejos a la hora de hacer algo por los derechos del niño. Con sólo revisar los actos de la vida cotidiana encontraríamos que cada mañana se puede planificar un cambio que nos acerque a aquellos que verdaderamente nos necesitan..."

Silvia C. Laffranconi

Observadora de las Naciones Unidas para los derechos del niño

Tal y como están organizados actualmente nuestros centros educativos me sigo planteando cada día dónde fallamos; dónde, por la rigidez de las normas establecidas, ya sea por los reglamentos de régimen interno o por la costumbre de la propia institución, no estamos respetando los derechos de la infancia. Alguna vez me he atrevido a plantearlo en alguna reunión orgánica del centro y, aunque hemos hablado del tema, el asunto nunca pasa de ahí, no adquiere cuerpo de reflexión y profundidad. Tal vez hay miedo.

He comprobado que *lo establecido* (las normas implícitas tradicionales) es universal en todos los centros educativos del estado español. Todo está demasiado pautado: al llegar a un centro nos asignan un grupo del cual seremos tutores o tutoras o, si somos especialistas, unos grupos de alumnado al cual vamos a impartir esa asignatura; y también sabemos

que nos fijan un aula cerrada de la que sólo los niños y niñas podrán salir, en horario escolar, cuando sea el momento del recreo o, siempre con el beneplácito del/ la maestro/a de turno, para ir al baño.

La aventura iniciada parte del respeto absoluto a la voluntad de los niños y niñas de estar en el aula o salir de ella, en cualquier horario, solos o en compañía. De este tema nunca hemos hablado en ninguna reunión formal del centro, ni para prohibirlo, ampliarlo ni para valorarlo. En la escuela, *silenciosamente*, es un tema conocido por todos y por todas, aunque sólo he tenido ocasión de hablarlo con algunos compañeros y compañeras. Un día una maestra del grupo de mayores entró en el aula anunciándome con cierta preocupación: *"algunos se te han escapado"*; inmediatamente corrigió, sin yo decirle palabra: *"perdón, se han salido de la clase"*. Una maestra que se incorporó nueva a la escuela este último curso, se sorprendió de que algunos niños estuvieran jugando, por decisión propia, al fútbol en el pasillo: *"¿No existe la norma de que no se puede jugar a fútbol en el pasillo?"*

La puerta abierta, el ir y venir libre de los niños y niñas, el estar dentro y fuera posibilita muchas historias importantes. Algunos días he comprobado cómo algunos niños y niñas han estado conversando tranquilamente con los bedeles del centro, les han pedido que participaran en sus juegos o que les ayudaran con sus proyectos. Recuerdo un día que estaban

jugando a pelear contra los monstruos y cómo acudieron a Rolando —el bedel— para que les dibujara en el dorso de su mano un león. Seguramente, algún día le vieron dibujar ese animal y sintieron que esa imagen les podía dar seguridad ante lo desconocido.

El patio también ha sido un lugar al que ellos y ellas han tenido acceso libremente, siempre fuera de los horarios de recreo de otro alumnado del centro. La experiencia con este espacio, fuera del tiempo de recreo, ha resultado muy diferente a la que han tenido durante ese momento pautado. Mientras que durante el recreo el patio aparece lleno de alumnado hasta 12 años que les mantiene replegados, para protegerse, en una esquina o pegados a las paredes del *carcelario*¹, cuando salen solos tienen todo el espacio disponible: hacen carreras con los patinetes o, sencillamente, conversan, juegan con el eco de sus voces, o corren felizmente persiguiendo a las palomas que en los otros momentos no se atrevían a posarse en el suelo.

Algunas narraciones del pasillo. El sentido que tiene para los niños y niñas

Primera narración: *Me gusta salir a jugar con mis amigos. Con Kento y con Fernando. En el pasillo jugamos y estamos los días de lluvia. Hay basura —papeles—, plantas, puertas, niños, baño y... muchas cosas. El pasillo me gusta.*

Abdoulaye (5 años y 8 meses)

1. El patio se encuentra en el centro (como un claustro) rodeado por las tres alturas del edificio que lo circundan.

Abdoulaye pasa mucho tiempo en el pasillo. El pasillo le permite establecer múltiples relaciones con diferentes personas adultas que a diario se mueven por la escuela; Alicia y Rosa personal de limpieza—, los bedeles, el personal de mantenimiento, algunos padres y madres y otros maestros y maestras. Son relaciones que él aprecia mucho. Por otro lado vive con su familia (es el mayor de tres hermanos) en un piso diminuto y, además, compartido con otras personas. Apenas sale de casa, su madre se encarga en exclusiva de cuidar a los niños y reconoce que moverse con los tres le resulta muy dificultoso. El padre que trabaja de turnos de mañana, por la tarde lo hace en un laboratorio. Sin duda la experiencia de poder ocupar un lugar espacioso y no tener que estar encerrado es muy importante para él.

Segunda narración: *Vamos, vamos, que voy a matar a los vampiros que chupan la sangre, con esto.*

Brian (4 años y 7 meses)

Así empieza hoy la historia de Brian, Isaque, Estefanía, Sara, Kevin y Fernando. Es una historia de miedo y sobre el miedo. Salen por la puerta —ahora abierta— del aula de 4 años y enfilan el pasillo de algo más de 28 metros de largo y casi 4 de ancho. Un largo pasillo que en ciertos tramos es parque con toboganes, balancines y casita, todo de plástico —para los días de lluvia— y en otros, almacén de triciclos, patinetes y balones. Por suerte en otros tramos no hay nada y pueden subir a los dinteles de

las ventanas y airear su mente en forma de luz directa antes de enfrentarse, al final del pasillo, con el objeto y sujeto de sus pensamientos. Los baños, dos, al final de este pasillo se presentan desde la lejanía oscuros, llenos de misterio —las luces sólo se encienden automáticamente cuando se atraviesa el dintel de la puerta— y les dan a ellos y ellas la posibilidad de poder jugársela cada día, de enfrentarse al miedo, sin una puerta del aula cerrada que se lo impida. A mitad del pasillo tal vez es la oportunidad de discutir cuál va ser hoy la estrategia para ver quién entra el primero. O pertrecharse de alguna otra arma, por ejemplo una *chompa*² abandonada, con la que poder atacar a los monstruos o vampiros imaginarios. El pasillo de esta manera se abre a infinitas aventuras que los niños y niñas construyen y "juegan". Juegos que tienen su propia cadencia, su propio ritmo, tensión y estructura: a veces con carreras, al principio; otros momentos son de caminar sigiloso; otros con detenciones; otros... Pero siempre son momentos divertidos.

Además, tienen la extraordinaria posibilidad de comentar la hazaña con Isabel, la conserje, o con Olga, una maestra.

Tercera narración: *El pasillo es para jugar, para jugar a las princesas. Con Melody y Tania jugamos a ir a fuera y jugar a las Divinas. Hacemos como que tenemos unas piscinas y somos Antonella y sus amigas.*

Estefanía (6 años) y Sara (5 años y 3 meses)

2. Nombre que dan en Ecuador a las chaquetas de abrigo.

Las posibilidades que les ofrece para su juego el tipo de material del suelo del aula, que es corcho, son muy diferentes a aquellas que les ofrece el terrazo del pasillo. Las piscinas imaginadas las fabrican con telas bien esparcidas por el suelo y sobre la tela se tumban boca abajo y hacen como que nadan. El suelo del pasillo les da mayor movilidad. También pueden colocarse en varias piscinas simultáneamente. Es por esto por lo que creo que han vinculado este juego fuera del aula.

Me resulta sorprendente que en momentos determinados Estefanía, Sara, Melody y Tania hayan trasladado al pasillo una gran parte del mobiliario y objetos ubicados dentro del aula en el espacio destinado al juego simbólico. Creo que su acción responde a la necesidad para matizar su juego y evidentemente el aula en sí es un impedimento. De esta manera, han tenido la posibilidad de hacerlo.

Cuarta narración: *Me gusta salir a jugar con Martin y con Abdoulaye... me gustaría que hubiera un ping-pong para jugar... el pasillo es, más bien, la sala de fútbol, la sala de cualquier deporte. Me gustaría que se quedara así para siempre.*

Kento (6 años)

El tenis, la pelota a mano, el bádminton, el fútbol, las carreras, las carreras con patinete, las carreras de obstáculos con patinete, andar sobre zancos, el ciclismo, la comba, la esgrima. Estos han sido los deportes que han podido practicar en el pasillo. Creo que ninguno de ellos se puede materialmente practicar

dentro del aula. En el pasillo ha sido posible. Las competiciones empezaron cuando estábamos en el aula de 4 años con el frontón de pelota a mano, tan popular por aquí y que aprendieron de Brian. Él les enseñó a hacer *los tantos*. Abdoulaye, los regates del fútbol. Kevin las carreras de patinete y, últimamente, también de obstáculos con bicicleta de dos ruedas. La comba, primero individual, luego en parejas, ha sido la reina de esta primavera y estos últimos días de curso ya van por el trío. Valentín institucionalizó la esgrima con escudo-cojines. El ping-pong queda en el deseo de Kento y tal vez, se pueda realizar en un futuro.

Y mientras tanto en el aula...

Yesica mientras tanto, por iniciativa propia, le escribe una carta a su madre en el ordenador. La ha pensado y la hemos escrito juntas porque me lo ha pedido. Luego ella la teclea en el ordenador, concienzudamente, y la comprueba con la función de lectura del texto que le ofrece el ordenador. Después de pedirme que se la imprima, va rápidamente a la estantería, coge un folio de color y lo convierte en un sobre: lo dobla y pega las orillas laterales. Me busca y me pide que le escriba en la pizarra el nombre y apellido de su madre, copia estos datos y lo mete en su casillero a la espera de introducir la carta que yo le he prometido imprimir antes de su marcha a casa. A continuación sale al pasillo con los zancos puestos buscando a Nia: *Nia bailamos la Winx*.

Conclusiones. Reflexión crítica sobre las limitaciones y posibilidades que tiene la experiencia

El pasillo se ha convertido en un lugar del que los niños y niñas se han apropiado. No es para ellos un lugar anónimo: juegan y permanecen. Le han dado sentido. Creo que si no hubiera sido por las posibilidades que han tenido de salir y de tener vivencias tanto personales como en grupo, no tendría sentido para ellos. Sería un lugar ignorado, como tantos lugares de nuestras escuelas que están inexplicablemente sin ocupar, sin habitar y, lo peor, sin sentido para los niños y niñas y para los adultos.

El alumnado con el que trabajo como tutora tiene clases, casi diarias, con los especialistas de inglés, euskera y religión. En estas clases, por decisión del profesorado, la puerta del aula permanece cerrada. Algo que me ha sorprendido, en cambio, es que no insisten para salir fuera: un *no, ahora no* les ha sido suficiente. Creo, en este sentido, que han entendido que aunque en un momento determinado era un límite, siempre existía la posibilidad en otro.

Por lo que respecta a mi trabajo y mi responsabilidad con los niños y niñas siempre he querido arriesgar. Sí que ha habido momentos en los que he sentido peligro por alguna puerta abierta que daba directamente a la calle; o cuando he vivido momentos en los que he sentido que, institucionalmente, no era conveniente sentirme observada por algunas personas que, tal vez, podían malinterpretar lo que veían. No he recibido queja alguna de padres o madres que, en sus visitas al aula, han podido observar este trabajo dentro y fuera del aula. Creo que lo han vivido con la misma naturalidad que sus hijos e hijas.

Y por último, y por lo que a mí respecta, creo que ya no puedo trabajar de otra manera. Creo, firmemente, que los niños y niñas —estos y los que vendrán— tienen el profundo derecho de poder elegir sus lugares y tiempos de aprendizaje a través de la libertad de lo lúdico. Sólo espero poder disponer siempre de este maravilloso espacio que ahora un compañero, contagiado por la emoción de la experiencia, también ha comenzado a usarlo. Sus palabras son elocuentes: ¡*Perdona he ocupado tu pasillo!* En realidad, es de los niños y niñas.

Bibliografía

- CABANELLAS, I. y ESLAVA, C. (coords.) (2005). *Territorios de la Infancia*. Barcelona Editorial Graó.
- HOYUELOS, A. (2006). *La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Barcelona, Editorial Octaedro.
- LAFFRANCONI, Silvia C. "Derecho a la niñez"

http://www.bernardvanleer.org/files/crc/3.A.2%20Directorate_of_Early_Education_Buenos_Aires.pdf

LAGUÍA, M^a J. y VIDAL, C. (2001). *Rincones de actividad en la escuela infantil (0 a 6 años)*. Barcelona, Editorial Graó.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2001). *Diccionario de la Lengua Española*. Madrid, Editorial Espasa.

SÁNCHEZ-POLACK MORATE, C. (2003). "Arquitectura indocente" http://www.mckarquitectos.es/publicaciones/arquitectura_indocente.pdf

TRUEBA, B. (1989). *Talleres integrales en Educación Infantil*. Madrid, Editorial Ediciones de la Torre.

WILD, R. (2006). *Libertad y límites Amor y respeto*. Barcelona, Editorial Herder.

Resumen

La experiencia narrada se inició, se podría decir, por casualidad, fruto del *no saber cómo hacer* que tantas veces me ha acompañado y me acompaña en mi cotidianidad con los niños y niñas de 3, 4 y 5 años. La historia se desarrolla en un edificio —una escuela de Educación Infantil y Primaria— de tres plantas y un sótano; un centro escolar de planta en forma de U que une todas las aulas y demás estancias. Una escuela ubicada en el centro —*alde zaharra*— de Pamplona. Un entorno consolidado arquitectónica y urbanísticamente hablando, aunque todavía queda mucho porque lo sea social y culturalmente. Los niños y niñas del aula en la que trabajo son nómadas como sus familias. Algunos viven en una habitación de un piso compartido con la única compañía de su biberón y la televisión esperando a que lleguen sus padres del trabajo, eso si hoy ha habido suerte. Una maestra preocupada con dar lo mejor de sí misma en este acompañamiento que es la educación es la otra protagonista de la historia.

Palabras clave: juego, puerta abierta, derechos, pasillo, libertad.

Abstract

The following story began, one might say, by chance, as a result of having no clue on what to do with the 3, 4, and 5 year-old children I have worked with —a feeling that I have had throughout my daily life. The story takes place in a building, an Elementary School (for pre- school children and primary education), with three floors and a basement. This is a primary education building with a U shape that connects all of the

classrooms and other areas. A school located in the center —alde zaharra— in Pamplona. An established architectural and urban-like building, although not socially or culturally defined yet. The children I work with are nomads, just as their families. Some of them live in just one room of a shared flat with the sole company of their nursing bottle and the television, waiting for their parents to come home from work, if they were lucky enough to have a job that day. A concerned teacher who gives the best of herself to provide them with education is the other protagonist of the story.

Key words: Game, open door, rights, hallway, freedom.

Pilar Gonzalves Calatayud

Maestra de Educación Infantil

pgonzalv@educacion.navarra.es

Llenos y vacíos. Una experiencia en 0-3 años

Ana Araujo Hualde

“Creo que en educación y en las relaciones humanas en general, hay siempre un momento, un día, un minuto, en el cual descubres cualquier cosa que no habías probado jamás, ni pensado tan siquiera que pudiera suceder.”

Loris Malaguzzi

Introducción

Llenar es vaciar. Este año el espacio vacío se ha convertido en algo especialmente interesante y atractivo: Cajas grandes y pequeñas con orificios de distintos tamaños, juegos de llenar y vaciar con la arena y con otros materiales, montañas de barro con distintas cavidades, o un espacio vacío del aula que cada día se ha ido transformando gracias a las iniciativas de los niños y niñas. Todas estas propuestas que hemos ido construyendo en el taller, en la clase y en el patio, nos han servido para ser conscientes de algo aparentemente tan sencillo como que para llenar hay que vaciar. Esta idea nos ha hecho reflexionar sobre qué es el lleno y el vacío y a utilizarlos como metáfora que diera sentido a nuestra manera de entender la escuela y las relaciones de las

¿Cuánto espacio llenamos los adultos en nuestra relación con los niños y niñas?, ¿dónde queda el vacío necesario para que el otro pueda ser y crecer? Los niños y niñas pequeños necesitan el silencio, la pausa, el intervalo, para pensar sobre las cosas que ven y que hacen

criaturas entre sí, entre adulto-niño/a y entre adulto-adulto.

Esta experiencia ha sido realizada en la escuela infantil municipal Egunsenti de Pamplona. La escuela se organiza, por edades, en cuatro aulas: lactantes con catorce niños/as, caminantes con quince, medianos con veintiuno y mayores con treinta y dos. En cada grupo trabajamos en pareja educativa y, en nuestro caso, la lengua que hablamos es el euskera. Esta experiencia ha sido realizada en la clase de medianos, esto es, un grupo de 21 niños y niñas cuyas edades, al inicio del curso, van de los 18 a los 24 meses.

La idea de vacío como metáfora

La consideración que tenemos en nuestra cultura occidental sobre el vacío es bastante negativa. Vemos el vacío como lo que falta, lo que está inacabado, lo incompleto; lo relacionamos con el silencio, la angustia, y utilizamos términos como: horror al vacío, vacío interior, vacío existencial... Sin embargo, para los niños y niñas el vacío es un espacio lleno de posibilidades.

Hemos documentado, en el patio de piedras, cómo los niños y niñas vacían una gran caja donde se guardan los cubos y las palas y se meten en ella haciendo que el vacío sea habitable para sus juegos. O cuando Andrea, en el taller, hace como si quisiera pintar el espacio vacío de una caja y mueve el pincel de un extremo a otro, entretejiendo así el

espacio vacío con pintura, como si el vacío fuera materia, materia de vacío. O como cuando dan forma a la clase moviendo los elementos no estructurados que pusimos a su disposición y transforman el espacio para juegos motores, o colocan dos colchonetas acotando el espacio para echarse y leer cuentos, o las mismas colchonetas con unos cojines hacen de salón donde tomarse un café con las muñecas y los amigos. O cuando Aitor hace dibujos sobre la arena con los dedos y en un punto pasa la palma de la mano borrándolo todo y dice *ahora nada* y vuelve a empezar con otro nuevo dibujo.

Los adultos, en cambio, pensamos que tenemos que llenar a las criaturas de ideas, contenidos, normas, sentimientos, explicaciones, palabras, palabras... sin parar. ¿Dónde está el vacío necesario para la comunicación? Sin silencio no se puede dar la escucha.

La comunicación está hecha de palabras y pausas. El diálogo se va llenando con palabras y también con miradas, sonrisas, gestos... y con lo no dicho.

¿Cuánto espacio llenamos los adultos en nuestra relación con los niños y niñas?, ¿dónde queda el vacío necesario para que el otro pueda ser y crecer? Los niños y niñas pequeños necesitan el silencio, la pausa, el intervalo, para pensar sobre las cosas que ven y que hacen. Tiempo para retomar las ideas y los proyectos, volver a ellos una y otra vez, llenando y vaciando, llenando y vaciando...

¿Cuántas ideas preconcebidas y estereotipadas con respecto a la infancia vaciamos los adultos de nuestro pensar y nuestro sentir? Aún ahora, después de tantos años de trabajo, a veces me descubro a mí misma con incoherencias entre la teoría y la práctica o con una mirada preconcebida en distintas situaciones. Es aquí cuando la pareja educativa, con otra mirada, abre otras posibilidades y restituye la imagen del niño/a competente y la mía propia. En educación es importante sentirse acompañado y compartir experiencias y emociones.

Saber llenar y saber vaciar. Saber escuchar y saber dar tiempo.

¿Cuál es la imagen del niño-a del ciclo de 0-3 años? Hablamos de la competencia del niño/a desde el nacimiento pero, en realidad, ¿qué competencia o competencias les otorgamos?

Algunas consideraciones

En mi opinión, hay una creencia bastante generalizada que considera el ciclo 0-3 años como el "todavía no". Todavía no hablan, todavía no entienden, todavía no corren, todavía no comen bien con los cubiertos...

Todavía, expresa la duración de una acción, de un estado, hasta un momento determinado. Somos, sí, pero sólo hasta un punto. El resto hay que llenarlo para dejar de ser "todavía no" lo más rápido posible, y llegar a un futuro donde seamos completos. Como si eso fuera posible, como si un niño/a que no se expresa verbalmente no fuera ya completo. Es un presente completo en su manera de expresarse con otros lenguajes que no necesitan la palabra. Quizás aquí, una vez más, los adultos estemos llenos de ideas preconcebidas.

Quizás tengamos que vaciar para poder llenar gracias a lo que aprendemos con ellos y ellas. Cada día tenemos que revisar nuestras expectativas porque como dice J. Juul (2004, 37): *Los niños y niñas piden que se les observe como son y sienten en realidad. Pero no sólo ellos, también las familias y también nosotras como educadoras.*

Creo que la comunicación, hecha de llenos y vacíos, entre todos y todas los que conformamos el ámbito educativo se hace cada vez más necesaria e imprescindible.

Dice Maturana (2002, 59): *Deseamos una educación que sea una invitación a la convivencia en el respeto y la legitimidad del otro.*

Bibliografía

- JUUL, J. (2004). *Su hijo, una persona competente*. Barcelona: Herder Editorial, S. L.
- MATURANA, H. (2002). *Transformación en la convivencia*. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones.
- RIBAS, A.; JOU, D.; CORREDOR-MATHEOS, J. (2000). *El buit, ciència i metàfora. Generalitat de Catalunya*, Departament de Cultura, pp. 5-10.

Resumen

Los niños y niñas actúan en constantes transformaciones y, desde esta perspectiva, el lleno y el vacío tienen una consideración distinta a la que tenemos los adultos. Una montaña de barro pintada de muchos colores por un grupo pequeño de niños y niñas de la clase en un día en el taller, al día siguiente, se sigue pintando y transformando por otro grupo distinto de niños y niñas. No dicen que ya está llena de pintura o manchada o utilizada por otros, sino que dan continuidad a la propuesta en una nueva transformación de color, descubriendo así nuevas posibilidades.

Palabras clave: llenos, vacíos, silencio, espera, transformación, escucha.

Abstract

Boys and girls behave in constant transformation and, from such perspective, the full and the empty are considered differently than the ones understood by adults. In a workshop day, a mountain of mud is painted in different colors by a small group of children; the next day, the same mud mountain continues being painted and transformed by a different group of children. They do not say that it is already filled with paint or stained or used by others: They actually give continuity to the proposed project in a new color transformation and by doing this, they discover new possibilities.

Key words: the full, the empty, silence, the wait, transformation, listening.

Ana Araujo Hualde

Educadora de Escuela Infantil Municipal Egunsenti

Dos docentes, dos miradas: la pareja educativa

Cristina Salamanca Salas

"Un educador siempre investiga por su cuenta para producir recursos que son favorables y que se pueden utilizar. Si son dos, la cuestión es más potente, si son tres... Pasan de la investigación a la acción y viceversa. Si toda la escuela se pone de acuerdo para investigar, los proyectos y estilos se entrelazan. Se transforma en una escuela distinta."

Loris Malaguzzi (2001, 85)

Un poco de reflexión

El trabajo en pareja educativa va naciendo de la necesidad de encontrar manos que busquen el continuo cambio hacia la mejora de la profesión, del apoyo en redes, del verdadero trabajo en equipo, de relaciones humanas (sociales y afectivas), de formación continua y de apertura a un cambio.

Actualmente nos encontramos ante un reto en la profesión. A pesar de la evolución que la educación va tomando, seguimos anclados en ideas arcaicas y obsoletas de lo que es y necesita la escuela, y la profesión, en general, se resiste al cambio. Necesitamos, como dice Hoyuelos (2004 a), romper las resistencias del

Hay que avanzar hacia el apoyo entre docentes que dignifique y mejore la profesión. No tenemos que asustarnos de compartir con otro, de errar juntos, de avanzar y retroceder. Es importante observarnos para mejorar, pero no sentirnos juzgados

propio educador y concebir la profesión de manera social, pública y crítica.

Nos encontramos inmersos en cambios legislativos, de planes de centro, de pactos educativos que nos llevan a tender puentes hacia la convivencia, el trabajo colaborativo y cooperativo, hacia comunidades educativas, pero ¿cómo podemos hablar de ese cambio cultural, de esas propuestas en la escuela y especialmente hacia los niños, si nosotros como adultos, como comunidad educativa no somos capaces de cambiar, de romper ese aislamiento y buscar una nueva forma de cultura entre nosotros mismos?

Hablamos del aula, de los niños en términos posesivos: "mis niños, mi clase, mi material..." Nos sentimos observados, y no apoyados, cuando otro adulto entra en el aula; parece que no queremos que las familias sepan más de lo necesario. En parte, parece que las circunstancias sociales de pleno siglo XXI, quedan poco reflejadas en la escuela de hoy. La relación entre ambas parece asimétrica. Esta discordancia es causa no sólo de la tradición educativo-cultural, sino de las propias resistencias de los educadores a trabajar cooperativamente, en comunidad o en pareja educativa.

Un pasito pequeño y que tenemos a nuestro alcance en este andar hacia la cooperación y la apertura es el trabajo en pareja educativa. Debemos ahondar en los beneficios de esta corresponsabilidad, tanto en adultos como en las criaturas para avanzar hacia proyectos más

profundos de cooperación, creando vínculos entre los equipos de maestros y maestras en la escuela a través de trabajo en el claustro, equipos de ciclo, seminarios, grupos de trabajo y comisiones. Buscando verdaderos proyectos interaccionistas y socioconstructivistas con la idea de gestión social y de participación de toda la comunidad educativa.

Pero tenemos que partir de lo que entendemos por pareja educativa. "La pareja educativa consiste en que dos personas (con la misma categoría profesional, igual calendario, con las mismas funciones e idéntico sueldo) comparten sin divisiones nominales, un único grupo de niños y niñas, durante la mayor parte de la jornada laboral. Dos profesionales que se reparten la responsabilidad de la relación con las criaturas, con las familias y que tienen el mismo poder de decisión" (Hoyuelos, 2004 b, 6).

Si partimos de esta definición somos dos maestras, con su personalidad, con su bagaje, sus aportaciones, sus diferencias trabajando en una misma aula con el mismo grupo de alumnos. Pero vamos a ver cómo los pasos iniciales fueron otros y hacia dónde vamos yendo en este enriquecimiento profesional de la coparticipación, corresponsabilidad y la cooperación.

Este artículo pretende mostrar la evolución de un grupo de maestras dispuestas a renovarse y no morir en su profesión. Debemos salvar dificultades y apostar por las virtudes que la escuela y sus relaciones nos ofrecen para ennoblecer la tarea de educar, educarnos

como equipo, como comunidad desde lo social y afectivo.

De dónde venimos

La formación continúa, la retroalimentación entre docentes dispuestos a no morir, a seguir buscando retos que nos mantengan dispuestos a cambiar y a buscar redes de apoyos para mejorar se aprende, se comparte y se vive en el seno de un grupo. Los inicios universitarios —sin poder generalizarlo a toda la facultad— recuerdo que me supusieron una formación hacia el cambio, hacia la confrontación y sirvieron para crearme algunas dudas. El grupo de maestros de Educación Infantil se fue construyendo y aún mantenemos un contacto para el buen hacer de nuestra tarea docente: cuestionarnos cada cosa que hacemos. El trabajo en equipo surgido en la universidad se ve fortalecido por las redes de maestros mediante grupos de trabajo y seminarios. Mantuve contacto con maestros en grupos de trabajo que nos planteábamos la puesta en común y análisis de nuestras realidades. Las mismas inquietudes nos hacían encontrarnos, sobre todo en una comunidad educativa tan pequeña como la cántabra. Mi trayectoria ha sido variada a lo largo de estos cursos.

He compartido vivencias con educadoras en un aula de 16 alumnos de 2 años, dos maestras y 2 técnicos en el CEIP Amós de Escalante de Torrelavega. (El modelo de atención al primer ciclo en Cantabria cuenta con técnicos de educación infantil como educadoras en las aulas de 2 años)

Este primer destino marca mi andadura, pues nada tuvo ver con las expectativas de mi trabajo como maestra y la tradición cultural de un aula (una maestra, una aula, 25 niños, fichas de editoriales). La ruptura de tradiciones, como el hecho de trabajar más de un adulto por aula codo con codo, desde el principio estuvo hecho y no supuso ninguna dificultad. Fue mi primer referente en el aula, con un modelo diferente de relación (pareja educativa), donde no estás aislado dentro de tu aula, ya que no tengo condicionamiento previo. No había oído hablar de pareja educativa, pero éramos un cuarteto que trabajaba en la mejora de las dinámicas de aula, en las aportaciones, en la formación como grupo, en las dudas, en las propuestas, en la evaluación, etc. El camino hacia la cooperación, la corresponsabilidad y la colaboración fue tomando forma. Esta experiencia me sirvió de referencia para no abandonar la idea de trabajar en pareja e ir configurando los aspectos organizativos a tener en cuenta en estas relaciones. Además, planteamos dudas y dificultades para mejorar y sacar lo positivo del trabajo en pareja en el aula.

Tutoría en una aula con alumnos de 3, 4 y 5 años en un centro rural (CEIP Virgen de la Ve- lilla) con 16 alumnos y sin compañeros de infantil

Llega mi año de aislamiento físico y en parte pedagógico dentro del aula. Es una zona rural y lejana de los centros de formación. Me surge una necesidad, respaldada por la experiencia anterior, de buscar un apoyo para

evitar el aislamiento pedagógico que, de esta manera, no lo fue tanto: un seminario de maestros y maestras. No están conmigo en el aula, pero son un referente en las dudas, en el compartir, en el análisis de situaciones y en las propuestas de mejora. La necesidad de apoyo, de grupo de referencia y de vínculo social están creados.

Dos maestras y un grupo de 19 alumnos de 3, 4 y 5 años en el CEIP Virgen de la Velilla. Una misma aula, un grupo y una pareja educativa

Una oportunidad de volver a compartir inquietudes, dudas, propuestas y avanzar juntas a pesar de las dificultades. La relación fue creciendo, con el peligro de ir acercándose tanto que no había apenas confrontación. Nos ayuda a reflexionar sobre nuestra práctica, investigación-acción en pareja, nos observamos, nos analizamos y mejoramos. Elaboramos un plan de acción, tras la puesta en práctica y observación, revisamos y cambiamos lo planeado para hacer propuestas y planes de mejora. Diversificamos las agrupaciones, las propuestas, las relaciones con los alumnos.

Tres educadoras con 15 niños de 2 y 3 años, dos maestras y un técnico de educación infantil

La propuesta de trabajo en el aula surge de mi parte. Nos organizamos para poder llegar a acuerdos comunes entre las tres educadoras e ir aportándonos mutuamente. Una relación

asimétrica en responsabilidades, funciones, categoría, en sueldo, incluso en horario con la técnico dificulta mucho la parte organizativa. La pareja educativa entre las dos maestras era asimétrica en responsabilidades asumidas y peso en las aportaciones. La diferencia de formación, de seguridad en la pareja dificulta el progreso. Lo que para una es un momento de renovación y avance, para otra supone un salto hacia el futuro que produce vértigo. Nos esforzamos en buscar convergencia, criterios mínimos de actuación, respetando las diferencias individuales. Nos ayudamos a reflexionar sin miedos, sin prejuicios para mejorar nuestra práctica docente.

Tutoría con 15 niños y niñas de 4 y 5 años, con apoyos variados y horas sueltas en el CEIP Virgen de la Velilla

Sin pareja educativa en el aula, pero con un buen equipo de ciclo y etapa. Los apoyos son variables (hasta tres personas diferentes más los especialistas), pero con esfuerzo de coordinación y colaboración esporádica dentro del aula. No es lo ideal, se aleja de nuestras expectativas pero, a través de la reflexión conjunta de aspectos de la práctica, intentamos introducir una serie de cambios hacia la mejora del proceso educativo: cambio de actitudes, contraste de ideas, etc. De esa manera, aumentamos la comprensión de unos hacia otros y vamos elaborando criterios comunes.

Los cambios son buenos si se van analizando y formando una filosofía pedagógica de trabajo hacia la que tender. Si bien es cierto

que sólo son dos las experiencias propiamente en pareja educativa, el resto han ido fortaleciendo la idea de trabajo junto a otro como enriquecedor. Apostamos por el cambio hacia el trabajo cooperativo entre docentes y varios referentes para los alumnos.

Sentando las bases de las relaciones en pareja pedagógica y la confrontación en grupo

Más allá de definiciones, podemos entender claramente cuál es nuestra visión de la pareja educativa desde las virtudes que nos llevan a no abandonar la idea de dos o más miradas y dos educadoras en el aula a pesar de las dificultades que nos acompañan en ese intento de mejora. Las diferentes experiencias prácticas nos han ido llevando a demandar este tipo de relaciones profesionales. Vamos a ver sus virtudes y dificultades sentadas sobre el trabajo en todas las experiencias.

Virtudes

No estamos solos, se rompe el aislamiento

En la vida de aula se comparte responsabilidad, dudas, emociones, sentimientos, ilusiones, estrategias e ideas sobre la tarea de educar (principio dialógico). La toma de decisiones es conjunta: supone un apoyo constante. Dos personas somos más que una, compartimos nuestras ideas, las contrastamos, podemos vernos enriquecidos. Nos vamos con dos ideas válidas, entramos en

conflicto y deseamos una, o la matizamos, o la enriquecemos. El todo (la pareja educativa) es más que la suma de sus partes.

Mejora del proceso educativo y práctica docente

Nos hace más consciente de nuestras ideas, nos ayuda a justificar mejor nuestro trabajo y clarificar nuestras reflexiones. Nos examinamos a nosotros mismos sin juzgarnos, cambiando de actitudes o el estilo educativo. Supone un análisis de la práctica docente, dos observadores de los niños y de las situaciones, de nosotros mismo para evaluar para comprender y mejorar en el día a día.

Se incrementan las oportunidades organizativas en cuanto a la disponibilidad de propuestas, horarios, relaciones, agrupaciones... Se mejora los criterios y técnicas de observación y, por tanto, de la evaluación. Contrastamos, analizamos e interpretamos lo registrado para valorar lo propuesto para construir un nuevo plan de acción.

Las relaciones con los niños y niñas

Aparecen más figuras de referencia para el niño; encontramos un sentido afectivo en la escuela. Podemos establecer relaciones diversas con distintas personas y enriquecernos mutuamente. Además de dar una continuidad al grupo cuando un maestro enferma.

Ofrecemos más modelos de interaccionar, más referencias para diversas actividades.

Somos modelos de relación: haz lo que veas y no lo que diga, en la medida que nos ven buscar puntos de encuentro o relacionarnos en el aula con otros. Somos un referente en las habilidades sociales y relacionales.

Más observadores de sus necesidades y estilos relacionales. Valoramos como positivo el clima de aula, para conocernos, respetarnos, querernos. Podemos propiciar capacidades interactivas (considero que los niños son sociales desde que nacen), pero a la vez nos construimos individualmente y como grupo: creamos cultura.

Respeto a los niños y su individualidad: damos a opción de tener más afinidad o cercanía con uno de los docentes. O buscar la referencia de cada uno de ellos en función del derecho de la criatura.

En la escuela debemos ofrecer la posibilidad de abrir relaciones, vínculos, sostenes, referencias y modelos. En ninguna faceta de la vida hay relaciones tan escasas, por lo que respecta a la relación adulto-niño, como en la escuela. Abrimos los referentes más allá del maestro-tutor, al menos con otro adulto.

Los adultos como seres relacionales

Dos maestras, una relación de intercambio y de complementariedad. Somos incompletos y podemos encontrar en los otros puntos de vista diferentes.

Siendo más adultos hay más modelos; todos aprendemos a estar juntos, a compartir lo que

sabemos, a escucharnos, etc. Los cambios son lentos, pero merecen la pena y compensan las dificultades. Aumenta la confianza, la capacidad de logro de metas y, por tanto, hay mayor motivación para el trabajo, lo que, además, supone mayor compromiso.

Peligros

No aceptar la crítica y la confrontación

Necesitamos respeto hacia los demás, pero es necesario, a veces, romper viejas ideas y entrar en conflicto para avanzar. Es difícil visualizar, aceptar críticas constructivas en algo, que quizá, no estamos viendo. Pero hay que ser flexible y valorar el esfuerzo de los otros, ya que lo que para uno es viejo y lleva tiempo poniéndolo en marcha, para otro es el inicio de su innovación.

Supone estar abierto al cambio, a compartir, a dudar de uno mismo para la mejora profesional y también personal. No sabemos todo, debemos sentirnos libres para aceptar nuevas propuestas y no anclarnos en el trabajo habitual. Saber quedarnos con lo que vale, y desechar lo inválido para avanzar.

Demasiada cercanía pedagógica

La linealidad no es positiva. Supone aceptar la contradicción vital, el desencuentro que nos mantiene vivos. Confrontación, entendida por Loris Malaguzzi, como tener diversas maneras de hacer educación que implica en coincidir en el deseo de respetar a la cultura

infantil, pero no en ver de manera unívoca al niño. No debe haber un rol dominante que dificulte el desarrollo autónomo de nuestro trabajo, sino complementariedad.

Miedo a la observación y valoración

Debemos abandonar los prejuicios de la vida en pareja dentro de aula, sentirnos cómodos y dispuestos a la crítica y, sobre todo, el desamparo de la práctica pedagógica aislada. Significa romper con nuestros miedos y vivir la pareja y el grupo como el seno donde compartir dudas para apoyarnos mutuamente para reflexionar sin miedo.

Escasa implicación y coordinación

El abandono de los compromisos tomados en la pareja o en el grupo desestabiliza la relación y el peso de responsabilidades y, además, dificulta el avanzar hacia las metas propuestas.

Los tiempos y espacios

Hay que prever tiempos y espacios para las reuniones y la formación como pareja y como equipo. Si no nos quedaremos en meras reuniones de coordinación de ciclo o etapa.

Trabajo cooperativo

Este trabajo cooperativo supone mantener relaciones positivas entre nosotros. Exigimos trabajo en equipo y cooperativo a los niños y nosotros no somos capaces de salir de

nuestro egocentrismo y trabajar con otros profesionales.

Hacia dónde vamos

La tendencia es ir avanzando hacia las relaciones humanas, hacia el apoyo dentro del aula y del centro, al verdadero trabajo en equipo. Al reto de romper las inseguridades y probar, y así no abandonar al Otro en el caminar. Hay que avanzar hacia el apoyo entre docentes que dignifique y mejore la profesión. No tenemos que asustarnos de compartir con otro, de errar juntos, de avanzar y retroceder. Es importante observarnos para mejorar, pero no sentirnos juzgados. Debemos ser capaces de expresar nuestra situación ante los compañeros, buscando respaldo y crecimiento personal.

Es importante promover grupos de autoformación y formación cooperativos en el centro, donde valorar y aprender juntos para mejorar la propia práctica educativa y formativa con la reflexión conjunta del equipo. Pero, además, involucrar a las familias y el entorno para crear grupos sociales de apoyo. Es un progreso no sólo docente, sino de comunidad educativa, hacia relaciones abiertas entre adultos con adultos, niños y adultos, y niños con niños.

La escuela se configura como una comunidad en la que "nos educamos", más que "se educa" y todos formamos parte de un enriquecimiento mutuo apoyado en las aportaciones de todos. Somos una comunidad para crear cultura y para formarnos como personas.

Bibliografía

- COLL, R. y MOLL, C. (2005). La pareja educativa. Una visión práctica. In-fan-cia, 89, 22-29.
- FIGUERIDO, C. y SALDAÑA, M.J. (2004). El reto de trabajar en pareja. In-fan-cia, 87, 16-19.
- HOYUELOS, A. (2004a). La ética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi. Octaedro. Temas de In-fan-cia. Barcelona.
- HOYUELOS, A. (2004b). La pareja educativa: un reto cultural, In-fan-cia, 86, 4-10.
- MALAGUZZI, L. (2001): La educación infantil en Reggio Emilia. Octaedro. Temas de In-fan-cia. Barcelona.
- VALLE, Y. y TOMAS, R. (2006). La intervención educativa en el aula de 2 años: una tarea compartida en Educar a los dos años. Consejería de Educación de Cantabria.

Resumen

El trabajo de la pareja educativa requiere de la implicación simétrica de los educadores, fruto del enriquecimiento mutuo en esa convivencia. Las diferentes experiencias de cooperación siempre van a ser fructíferas y enriquecedoras, permitiendo de esta manera valorar el compartir la hermosa tarea de educar, como uno de los retos más esperanzadores y hermosos de la actualidad.

Palabras clave: pareja educativa, cooperación, cohesión docente, trabajo en equipo, implicación educativa, pedagogía compartida.

Abstract

The work of educational partners requires of the symmetrical implication of the educators. This is the result of mutual enrichment throughout their co-existence. The different cooperation experiences are always going to be fruitful and enriching, which provides value to the beautiful task of educating, as one of the most encouraging and delightful challenges of these days.

Key words: educational partners, cooperation, teaching cohesion, team work, educational involvement, shared pedagogy.

Cristina Salamanca Salas

Maestra de Educación Infantil

CEIP VIRGEN DE LA VELILLA

krissalamanca@gmail.com

La atención temprana en la educación infantil de Alcobendas-San Sebastián de los Reyes

Carmen Calvo
Ana Isabel Lazcano
Pilar Sánchez

Los equipos psicopedagógicos

Los Equipos de Orientación Psicopedagógica Generales, de Atención Temprana y Específicos son equipos multiprofesionales que se crean como apoyo externo a los Centros Públicos de Educación Infantil y Primaria y a las Escuelas Infantiles para colaborar en el desarrollo del modelo de escuela que se implanta en España con la llegada de la democracia. Una escuela que se caracteriza por ser inclusiva e integradora, perseguir el desarrollo de todas las potencialidades de cada alumno (educación integral), estimular el juego, el esfuerzo y el encuentro con los demás, y posibilitar la participación e implicación de maestros, familias, y alumnos.

En lo que se refiere a los Equipos de Atención Temprana (EAT) desde la función de apoyo externo a los centros (equipos docentes, familias, alumnos) y al sector, las intervenciones se concretan en lo siguiente:

Los principios que guían la actuación son el trabajo en equipo, una atención personalizada y contextualizada, la inclusión y atención de la diversidad, la estimulación de las potencialidades del alumnado, y la participación de alumnos, familias, equipos docentes, y agentes sociales

1. Prevención de posibles dificultades en el desarrollo de los niños escolarizados en los centros.
2. Detección y evaluación de niños con necesidades educativas especiales (NEE) y los de intervención no permanente.
3. Apoyo directo, en el centro, a los alumnos tanto con NEE como a aquellos que presentan dificultades transitorias.
4. Asesoramiento en la organización y planificación del trabajo en el centro y en el aula, así como en la elaboración de adaptaciones curriculares para los niños con NEE.
5. Orientación a las familias sobre aspectos del desarrollo y educación de los niños en estas edades a través de entrevistas individuales, presentaciones o escuelas de padres.
6. Evaluación de alumnos de 0-6 años no escolarizados para determinar posibles necesidades y proponer su escolarización en el centro más adecuado.
7. Coordinación con otros servicios del ámbito educativo, social y sanitario que atienden a la población infantil.
8. Realización de proyectos específicos en colaboración con los centros educativos, como escuelas de padres, intercambio de experiencias entre educadoras, etc.

La experiencia del Equipo de Atención Temprana de Alcobendas-San Sebastián de los Reyes

El EAT de Alcobendas-San Sebastián de los Reyes es un equipo multidisciplinar, creado en 1985, que depende de la Consejería de

Educación de la Comunidad de Madrid y forma parte de la red pública y gratuita de Orientación Educativa y Psicopedagógica. En la actualidad el equipo está integrado por seis orientadores/as (psicólogos o pedagogos), cinco profesoras de pedagogía terapéutica, una logopeda y una trabajadora social. Es un equipo especializado en edades tempranas (0-6 años) y atiende un amplio sector geográfico que comprende 16 municipios de la zona norte de Madrid donde se encuentran ubicadas 15 Escuelas Infantiles y 10 Casas de Niños.

Los principios que guían nuestro trabajo

En coherencia con el modelo de escuela que se recoge en el sistema educativo español y con la naturaleza multiprofesional del equipo, los principios que guían su actuación son el trabajo en equipo, una atención personalizada y contextualizada, la inclusión y atención de la diversidad, la estimulación de las potencialidades del alumnado, y la participación de alumnos, familias, equipos docentes, y agentes sociales.

El trabajo en equipo es a juicio de los miembros del EAT un gran privilegio. La riqueza que conlleva contrastar e integrar los diferentes puntos de vista y modos de hacer, así como el aliento que supone formar parte de proyectos colectivos e innovadores y tener siempre a alguien con quien compartir problemas e ilusiones hace del trabajo una fuente de satisfacción. Esto ha permitido desarrollar

varios proyectos dirigidos a favorecer el encuentro y la actuación conjunta tanto entre los miembros del equipo, como entre los profesionales de cada una de las Escuelas Infantiles que apoyamos, entre las/os educadoras/es de las diferentes escuelas y entre las madres y los padres.

La atención personalizada y contextualizada implica que cada niño/a, cada familia, cada educador/a y cada escuela tienen derecho a ser atendidos según sus peculiaridades y motivaciones. La experiencia nos ha mostrado que partiendo de lo específico de cada niño/a o cada contexto familiar o escolar se puede dar una respuesta educativa ajustada y satisfactoria.

La inclusión e integración de la diversidad concibe las diferencias culturales y de otra naturaleza no como un problema sino como una fuente de enriquecimiento mutuo; aunque a menudo haya que superar dificultades y fijar objetivos y retos. Una escuela inclusiva necesita conocer y responder a las peculiaridades de cada uno de los alumnos escolarizados; y necesita flexibilizar la organización y desarrollar entre sus miembros la apertura y el respeto a lo diverso, de manera que cualquiera pueda sentirse a gusto porque todos se sienten respetados y valorados.

Fomentar las potencialidades del alumnado subraya la importancia de desarrollar una educación integral, donde todas las áreas del desarrollo puedan ejercitarse. Tan importante es aprender a hablar como a respetar y esperar

el turno, participar en el corro, cantar, jugar pasándolo bien, disfrutar con los iguales y asumir las frustraciones en el encuentro con los demás, situarse y orientarse en el espacio y en el tiempo, concentrarse en una tarea, asumir responsabilidades, etc.

La participación e implicación de todos en la vida de la escuela, aunque supone un esfuerzo organizativo, puede rendir excelentes resultados, por lo que ha de favorecerse. La colaboración entre familias y educadores es un elemento muy enriquecedor no sólo para los niños/as, sino también para los padres, madres y educadores. Una escuela donde se facilita la participación y el trabajo conjunto está poniendo los pilares más básicos para un clima cálido y acogedor.

Los ámbitos de trabajo: la agenda semanal

Como se ha señalado, las funciones del EAT son muy amplias. Para dar una idea de cómo se distribuyen a lo largo del tiempo, a continuación se describen las tareas que se desarrollan en una semana tipo:

Apoyo directo a las Escuelas Infantiles y Casas de Niños

Las orientadoras acuden a cada Escuela Infantil un día a la semana y las maestras de apoyo de uno a tres días, según los casos. La frecuencia de visitas a las Casas de Niños es menor porque tienen un menor número de alumnos escolarizados. El grueso del trabajo

se dirige a intervenir sobre los niños cuyo dictamen determina que presentan necesidades educativas especiales. En septiembre de 2010 había 29 niños con NEE, cifra que fue aumentando durante el curso al diagnosticarse nuevos casos. Además del apoyo directo enfocado a facilitar la integración en el aula y mejorar en lo posible sus competencias, al finalizar cada nivel se acuerdan y adoptan decisiones sobre su futura escolarización.

Una de las principales demandas de las educadoras/es al EAT es la valoración de alumnos en los que se han detectado, directamente o a través de las familias, dificultades relacionadas con la adaptación al aula, los ritmos evolutivos en las distintas áreas del desarrollo, desajustes emocionales, etc. Comparten esta tarea las dos profesionales del EAT (orientadora y maestra de apoyo o logopeda), colaborando con la tutora en reuniones de seguimiento del alumno y en las entrevistas familiares. A partir del análisis de esta situación se determinan las pautas a seguir con el mismo, tanto en el contexto familiar como en el escolar de cara a que supere sus dificultades.

Si hay un retraso significativo en las áreas mencionadas, la maestra de apoyo facilita una atención más individualizada a dichos alumnos.

En los casos que se estima necesario, sean cuales sean las características de los alumnos, se les deriva a valoraciones complementarias en los servicios sanitarios y/o tratamientos externos. Los aspectos que más valoran los

centros de la intervención del EAT en este ámbito son: el beneficio que supone para los niños la intervención precoz, la seguridad que da a las tutoras poder contar con asesoramiento, y la orientación a las familias, especialmente en el momento que hay que tomar decisiones sobre la futura escolarización.

Otro ámbito de intervención del equipo son las familias con situaciones de riesgo social, en sus múltiples variables. En estos casos también puede intervenir la trabajadora social del EAT en coordinación con los profesionales de servicios sociales del sector. En paralelo, el EAT asesora directamente a la dirección de los centros educativos, al equipo educativo en su conjunto, a las educadoras de cada nivel pedagógico.

El enfoque de estos espacios de colaboración es profundizar, en general, en temas pedagógicos que afectan a la marcha de la escuela y la consecución del bienestar de los alumnos. Las cuestiones propuestas con mayor frecuencia son:

- Analizar las programaciones (ajuste de los objetivos, estrategias organizativas, metodológicas, actitudes de los adultos, etc.) que se desarrollan para promover los hábitos básicos relacionados con el bienestar de los niños y niñas (alimentación, sueño, descanso, aseo, actividad y juego, etc.)
- Cuidar la colaboración con las familias en el deseo de mejorar la comunicación y confianza mutua (bien a través del

análisis de los canales de participación escuela-familia, las expectativas mutuas, los diferentes roles de los adultos implicados, bien a través de actuaciones concretas como reuniones con grupos de padres, entrevistas familiares, etc.).

Las personas del equipo que asisten a cada centro, llevan a cabo de forma conjunta estas funciones en su amplitud y complejidad. Esto permite aunar esfuerzos, contrastar los análisis y la reflexión sobre la práctica, ampliar las visiones y tratar de encontrar un enfoque hacia el que dirigirse. Todo ello conlleva un proceso, en el que se ha de respetar el tiempo necesario para que se den los cambios y mejoras deseables. Aunque no es fácil, es preciso resaltar que se puede recorrer este camino gracias al modelo colaborativo llevado a cabo con los centros educativos y gracias a la confianza mutua, construida día a día.

Desarrollo de programas en el sector

Dentro del calendario semanal se asigna al menos un día para cubrir los objetivos de trabajo en el sector. Los objetivos prioritarios son:

1. Detectar, valorar y realizar la orientación educativa de niños menores de 6 años con dificultades que no están escolarizados o están escolarizados en centros privados. Para esta tarea el EAT se coordina con los servicios sociales y sanitarios así como con los centros de tratamiento del sector. En el curso 2008-2009 se atendieron un total de 60 familias que demandaron al equipo distintas actuaciones (derivación a centro de tratamiento, valoración psicopedagógica, orientación para escolarización, etc.). Esta tarea es compartida entre la trabajadora social y las orientadoras.
2. Desarrollar Escuelas de Padres: el equipo facilita un lugar de encuentro donde padres y madres pueden enriquecerse, intercambiando experiencias sobre el desarrollo y la educación de sus hijos. Además es una oportunidad para recibir información y pautas contrastadas con los profesionales del EAT. Para ello, el equipo organiza dos Escuelas de Padres en el primer trimestre. La primera consta de seis sesiones y se abre a todos los padres y madres de los centros atendidos por el EAT que deseen participar. En el curso 2009-2010 han participado 30 familias. La segunda va dirigida a familias con niños con NEE y consta de cinco sesiones. En el curso 2009-2010 han participado 7 familias, que pudieron compartir las complejas experiencias que están viviendo y enriquecerse con las respuestas que cada una de ellas da al difícil proceso de aceptación de tener un niño con NEE. Año tras año, recogemos una valoración muy positiva de ambos modelos de escuela por parte, tanto de los padres como de los profesionales que las llevamos a cabo.
3. Promover el intercambio de experiencias y buenas prácticas educativas entre los profesionales de los centros atendidos. En el curso 2009-2010 se han llevado a

cabo seis jornadas de reflexión e intercambio sobre el bienestar en el aula y los factores que lo favorecen. Han participado la totalidad de las escuelas y en su valoración han destacado la motivación y el aprendizaje que estos encuentros les proporciona para seguir mejorando en su tarea diaria en el aula.

Trabajos dentro del equipo

El trabajo en equipo es necesario para lograr la cohesión de todos/as, aunar criterios, reflexionar sobre la práctica buscando la mayor coherencia posible en las actuaciones, resolver los conflictos conjuntamente, preparar materiales de apoyo, diseñar planes innovadores, etc. Para ello, se reserva un día a la semana para tareas organizativas con una agenda diversificada y flexible que incluye reuniones de todo el equipo, reuniones por perfiles profesionales, comisiones de tareas concretas, y trabajo personal.

Retos que nos animan a avanzar

1. Incidir en la necesidad de atender, respetar y dar la respuesta adecuada a las características individuales de cada niño.
2. Servir como puente o enlace entre la escuela y las familias facilitando la mutua comprensión en beneficio de los niños y evitando el conflicto de roles que con frecuencia se da entre ambos.
3. Seguir buscando nuevas estrategias y propuestas metodológicas que ayuden a

mantener la motivación en los equipos educativos.

4. La necesidad de compartir es mayor que el tiempo disponible, lo que conlleva un constante replanteamiento y ajuste en las expectativas.
5. La diversidad de roles en el EAT es una riqueza y es conveniente mantener el equilibrio y respeto entre los diferentes estilos personales.
6. Mantener la ilusión en la propuesta de nuevos proyectos.

Consideraciones finales

Dada la importancia de los primeros años de la vida de los niños y niñas en su desarrollo posterior, es necesario ir consolidando las Escuelas Infantiles y la Casas de Niños como centros educativos integradores e inclusivos.

Nos preocupan las tendencias que se van introduciendo encaminadas a priorizar objetivos económicos sobre los educativos. Es mucho lo que se juega una sociedad que toma estas opciones.

Por nuestra parte queremos continuar persiguiendo el sueño, que ha impulsado a tantas personas que nos han precedido, de hacer posible que los más pequeños puedan crecer en contextos acogedores y estimulantes en los que la diversidad es un reto para la planificación educativa y para el clima de relaciones.

Resumen

El Equipo de Atención Temprana de Alcobendas-San Sebastián de los Reyes forma parte de la red pública gratuita de Orientación Educativa y Psicopedagógica. Lo integran seis orientadores (psicopedagogos), 5 profesores de pedagogía terapéutica, un logopeda y una trabajadora social. Atiende niños de 0-6 años, principalmente en centros públicos de un sector de la zona norte de la CAM (16 municipios). Sus funciones son las siguientes: 1) prevenir posibles dificultades del desarrollo en los niños escolarizados; 2) detectar y evaluar niños con necesidades educativas especiales (NEE) o dificultades transitorias; 3) apoyar directamente en el centro a niños NEE o con dificultades; 4) asesorar en la organización y planificación del trabajo del centro, incluyendo las adaptaciones curriculares; 5) orientar a las familias sobre educación temprana mediante entrevistas individuales, talleres y escuelas de padres; 6) evaluar a los niños no escolarizados para determinar necesidades educativas y elaborar propuestas de escolarización; 7) coordinarse con otros servicios educativos y sociosanitarios del sector; 8) diseñar y realizar proyectos educativos específicos en colaboración con escuelas, familias, y otros agentes comunitarios. La complejidad de las funciones subraya la importancia de compartir conocimientos y habilidades entre los miembros del equipo y asegurar las decisiones colegiadas.

Palabras clave: atención temprana, equipos multidisciplinares, funciones.

Abstract

The Early Childhood Educative and Care Team of Alcobendas-San Sebastian de los Reyes form part of public network of educational and psychopedagogical orientation in Autonomous Community of Madrid (CAM). This team is composed of 6 educational advisers (psychologist or pedagogist), 5 teachers in therapeutic pedagogy, a speech and language therapist, and a social worker. It covers children in earlier ages (0-6 years), mainly from public schools in a geographical area in the North of the CAM (16 municipalities). The main objectives are: 1) Preventing development difficulties in children from covered schools. 2) Detecting and assessing pupils with special educational needs (SEN) or transient difficulties. 3) Directly supporting children with SEN or transient difficulties in the school. 4) Advising in planning and organizing schoolwork, including curriculum adaptations. 5. Advising families in early education through individual interviews and parent education workshops. 6) Assessing non-schooled children in order to determine educational needs and prepare a schooling proposal. 7) Coordinating with

other education, health and social services in the area. 8) Designing and executing specific educational projects with school, families and social agents.

The complexity of mentioned tasks emphasizes the importance of sharing knowledge and skills between team members and decision agreement.

Key words: Early childhood education. Mutidisciplinary team. Tasks.

Carmen Calvo Galán

Ana Isabel Lazcano González

Pilar Sánchez González

Equipo de Atención Temprana de Alcobendas-San Sebastián de los Reyes

eoep.at.sansebastián@educa.madrid.org

Los niños y las niñas de derechos educativos especiales

María Armendáriz Ansorena

Introducción

El Proyecto Educativo de las Escuelas Infantiles Municipales de Berriozar se inspira en los planteamientos filosóficos de Loris Malaguzzi y en la experiencia educativa de las escuelas de Reggio Emilia. Es, por tanto, un proyecto comprometido con una imagen de la infancia potente, capaz, repleta de posibilidades, que reclama su espacio, ser escuchada y atendida. Este curso, el segundo de andadura de nuestro proyecto, nos ha ofrecido la inigualable experiencia de confrontar este compromiso con la infancia, en el día a día de la convivencia en un grupo aula del que forman parte dos niños de derechos educativos.

¿Qué niños y niñas son considerados de derechos educativos?

La legislación educativa, en nuestro caso el Decreto Foral¹ que regula el primer ciclo de Educación Infantil en Navarra, habla de diversidad educativa y tipifica a niños con necesidad específica de apoyo educativo. La diversidad es consustancial a toda realidad social y, por

Una experiencia de pedagogía inclusiva en una escuela amable, acogedora, que asume la diferencia como valor, como riqueza que amplía las posibilidades de todos sus miembros; los niños y las niñas son los que nos están enseñando que este deseo se puede recorrer

1. Decreto Foral 28/2007 del 26 de marzo (artículos 3, 10 y 11).

tanto, a toda realidad educativa y así lo constatamos en las escuelas, que tienen que ser y son inclusivas y plurales. Así la diversidad se vive como un elemento natural y enriquecedor. Ahora bien, cuando se habla de niños y niñas con necesidad específica de apoyo educativo (así aparece redactado en el Decreto Foral que regula el primer ciclo 0-3), ¿de qué estamos hablando, o mejor de quién o quiénes hablamos?

Las escuelas se suelen organizar con grupos de niños y niñas de diferentes edades, niveles de desarrollo, entornos familiares, culturales, sociales y económicos diversos, que nos llevan a pensar que: cada niño y niña es único, y con necesidades específicas de atención a su individualidad; la riqueza del grupo se conforma con el conjunto de las individualidades.

Por tanto, estamos hablando de que todos los niños y niñas son sujetos de necesidad específica de apoyo educativo. Alguien dijo una vez que allá donde existe una necesidad nace un derecho. Hoy hablamos de derechos educativos y no de necesidades. Esta es nuestra manera de mirar a la infancia: niños y niñas sujetos de derechos como individuos y como colectivo con esperanza de futuro.

La experiencia en el aula 1-2 años de la Escuela Infantil Municipal Iruñalde

1. Contexto de la experiencia

Son dos las escuelas infantiles municipales de Berriozar: Rekalde, que acoge a un total de

67 niños y niñas de 1 a 3 años; e Iruñalde, con capacidad para 120 niños y niñas de 0 a 3 años. A esta última nos vamos a referir por ser el contexto de nuestro trabajo durante este curso. La escuela Iruñalde es físicamente un edificio viejo de dos plantas, no muy acogedor. Hace unos años se adaptó a la normativa de accesibilidad a los edificios públicos, instalándose un ascensor y unas rampas de acceso a un patio de hormigón y muros altos para las tres aulas de la primera planta.

El aula 1-2 años

En la planta baja, y con acceso directo al patio, es amplia, con grandes ventanales, sala dormitorio y baño. Somos un grupo afortunado. El equipamiento y materiales, forma de trabajo es el común al resto de las aulas: espacio organizado en rincones (que cambia en función de los intereses de los niños y niñas del grupo), materiales no estructurados, trabajo en pequeño grupo con propuestas abiertas para que los niños y niñas investiguen, experimenten en relación con los espacios, materiales y los Otros; propuestas en el taller de la escuela un día a la semana, momentos educativos de patio, corro, comida, higiene...

2. El grupo aula

El grupo aula está formado por 23 niños y niñas y 3 educadoras. Al inicio del curso, en septiembre, las edades oscilaban entre los 8 meses de la más pequeña y los 26 meses del mayor. Siete del grupo son alumnos antiguos

y el resto nuevos, sin experiencia escolar. Son 8 niñas y 15 niños. Entre ellos: una niña y un niño, hermanos mellizos. 5 niños y niñas de otras culturas; 2 niños con idioma materno diferente; un niño invidente de nacimiento y otro con deformación cerebral.

Los contextos familiares, también, son diversos: niveles económicos, formas de crianza estructuras familiares o integración en el pueblo. Las educadoras, con diferentes formaciones, experiencias laborales y formas de trabajo con los niños y niñas, nos enfrentamos este curso 2009-2010, a trabajar por primera vez juntas, y a nuestro primer encuentro con niños de derechos educativos especiales. Así pues, un grupo con mucha diversidad dispuesto a compartir y aprender juntos.

3. Plan de actuación

Las administraciones educativas ponen en marcha una serie de medidas en los casos de integración de niños y niñas de derechos educativos especiales en un centro escolar ordinario. Normalmente se trata de disponer de un educador o educadora de apoyo y el asesoramiento de un orientador escolar del Departamento de Educación del Gobierno de Navarra. En definitiva, más recursos humanos. No ha habido más recursos en cuanto a espacios, equipamientos y materiales.

El plan de actuación con estos dos niños ha sido similar al resto del grupo, si, exceptuamos la presencia y seguimiento del orientador.

Nuestro punto de partida ha sido el de conocer a los niños, sus circunstancias, sus familias, su actuar. Recibir, acoger, crear vínculo, escuchar, han sido y siguen siendo nuestras estrategias y valores educativos. Trabajamos a partir de la escucha, de interpretar de forma consensuada y de poder crear las condiciones para que cada niño y niña encuentren su manera de estar, de relacionarse, de aprender y de desarrollarse.

Oficialmente, una de nosotras figura como educadora de apoyo. Es la responsable de las relaciones con las familias y con el orientador. En la cotidianidad somos un trío educativo. Los niños y niñas, los tiempos, la disponibilidad son los que deciden qué educadora es la de referencia en cada momento o circunstancia. Es más rico, para los niños y niñas, y para nosotras.

4. Dimitri: un niño con muchas miradas

Dimitri es un niño de derechos educativos especiales. Una de las múltiples notas que conforman su identidad es la de ser invidente.

Llega a la escuela, por primera vez, con 17 meses. Acudía dos veces por semana a un centro base y cuenta con apoyo de una terapeuta de la ONCE, una vez por semana en su domicilio. Camina, corretea, salta, gira, voltea... Busca la referencia y establece vínculo seguro. A partir de ahí a explorar. El solo. Con cuidado, entusiasmo y decisión, con nuestras miradas y con las de los otros niños y niñas.

Recorriendo el perímetro del aula con sus manos abiertas sobre la pared, explora las distancias, las alturas, los bordes, las puertas. Busca la manilla, se cuelga de ella, abre la puerta y sigue esta apertura con el movimiento de su cuerpo, vuelve sobre ella y la cierra. Los muebles —otro recorrido vivenciado—, el contorno, los bordes, los huecos, sus posibilidades (arrastrar, trepar, subir, sentarse, golpear, vaciar) son otras experiencias que él explora por iniciativa propia. Los objetos: qué sutileza al palpar con apoyo del pulgar y conocer con el índice y el corazón simultáneamente, y luego el anular y el meñique. Primero, el contacto con las yemas de los dedos. Después, envolver, cerrar aprisionando (tamaño, dureza), repasar con la otra mano (contorno, hueco), agitar (sonoridad), a la boca (textura, sabor). Toda una secuencia de esquemas coordinados para aprender. Y seguir construyendo, enriqueciendo, desarrollando todas sus capacidades, ¿quién se atreve a decir límites?

Las taquillas del baño, en brazos, porque no están a la altura de los pequeños, primero la puerta, y enseguida, la base de estas con la mano y el antebrazo (mide la profundidad), abrir, coger el pañal y la toalla, cerrar, y al llegar al cambiador, se tumba. Con una sonrisa plena, coge la toallita e intenta limpiarse, mientras dice "caca".

Sube las escaleras del aéreo, taconeando (es de madera) e inventa ritmos, se desliza y vuelve a subir por la rampa. Sube al triciclo, monta en el balancín, se balancea. Momento del corro. Oye la canción que lo anuncia y se para

en seco (todo su cuerpo en tensión para captar todos los sonidos, todos los matices). Se sienta en el regazo de una de las educadoras, le gusta estar apoyado en este momento. Tararea las canciones, anticipa los movimientos que las acompañan, ríe:

—“Hoy ha venido Rubén”.

—“¿Óscar? No, está enfermo”.

—“Y Dimitri?”

Dimitri se toca la cabeza; es su gesto de afirmación personal.

La comida supone salir del aula atravesando el espacio de la plaza, hay mucho ruido, se detiene buscando una referencia. Le llamamos:

—“¡Dimitri!”

Y entonamos la frase que él nos enseñó:

—“La la la lá, la la la lá, lalalala lalalalá”.

Sonríe y se dirige a la referencia cantada.

El comedor supone para él la posibilidad de escaparse del recorrido para ir a explorar su espacio, en línea recta, recorriendo los armarios, hasta la puerta de la cocina, el placer de abrirla, atravesar otro espacio y seguir descubriendo.

—“Vamos, Dimitri, ahora vamos a comer”.

Procede cogido de la mano y, con la otra, viendo todo. Llega a la silla, se sienta. Toca y recorre la mesa. Una mano, el antebrazo, todo el brazo hasta localizar al compañero de la derecha, seguido, la otra. Ya sabe dónde está y dónde y cómo están ubicados los demás. El plato, mete la mano, todavía no tiene comida, golpea, los demás lo están haciendo (los procesos de imitación de Dimitri son dignos de ver). Se acerca la fuente de la comida, está caliente, coge el cazo y acompañado sin prisa ni adelantamientos, se sirve la comida, cazo a cazo. Mete la mano,

— "Dimitri son lentejas, con la cuchara".

Con la cuchara, del plato a la boca, él sólo. Aleja el plato con las dos manos en gesto decidido.

— "Dimitri ¿no quieres más?"

Lenguaje gestual, cierra los labios con firmeza y ladea de la cabeza.

El barro, la pintura, la sopa, el juego heurístico... Por no ajustar la propuesta, o por sugerir sensaciones no vividas, desconocidas que requieren sus tiempos para construirlas, integrarlas, o por exceso de intervención por nuestra parte, que limita su propio hacer, resultan menos interesantes.

Los Otros, hasta hace poco, sin identidad ("nene, nene") empiezan a ser referencia deseada. El encuentro, a veces casual, y otras, deseado (voces, sonidos específicos) se produce

con intensidad. Les toca la cabeza (afirmación del encuentro), palpa el busto, envuelve con los brazos la cintura aprisionando, e intenta besar. Parece que quiere retener el contacto con el otro, que no se le escape. Recibe las respuestas: empujón, sorpresa, desequilibrios... que poco a poco va transformando con los demás en nuevos equilibrios. Cogerse de las manos, abrazarse, moverse juntos, hablarse, reír juntos. Su llanto es intenso y exigente, con lágrimas sinceras, auténticas. La sonrisa, lo ilumina todo. La alegría es desbordante. Dimitri es un niño lleno de vida, potente, minucioso y apasionante. Así lo vemos.

5. Ironsi: el gran niño

Ironsi es un niño de derechos educativos especiales con afecciones cerebrales a nivel sensorial y motriz. El sistema nervioso central está seriamente dañado. Acude tres días por semana al centro base. La dificultad para coordinar los desplazamientos impide que esos tres días venga a la escuela. El horario consensuado con la familia es los martes y jueves, de 8,30 a 11,30.

Llega a la escuela, por primera vez, con 26 meses. En brazos de papá y mamá. Son brazos que quieren, que cobijan, y, en y desde ellos, Ironsi es feliz. Se siente seguro y sonríe, ríe, observa, escucha. Se sienta y adopta las posturas dirigidas por ellos; acciona, construye y se relaciona con ellos. El proceso de vinculación lo prevemos largo. Es necesaria la presencia de la mamá como figura mediadora, facilitadora del mutuo conocerse, interpretarse. Y así lo

hacemos. Escuchamos a Ironsi desde su hacer en su madre. A Ironsi, desde el amor, le procuran desplazamientos y manipulaciones imposibles que limitan y desdibujan sus posibilidades de desarrollar su propio ser.

Acordamos el siguiente paso: ir recortando, poco a poco, la presencia de la madre en el aula y que sean nuestros brazos los que acojan y posibiliten. La mamá se despide, se va y, tras el momento de incertidumbre, la expresión facial se tensa y comienza el llanto, un llanto de duelo, que nace de muy adentro, sube hasta la garganta y se expresa con mucha intensidad. Pasado el momento de duelo, Ironsi se relaciona con otra forma de llanto, más pausado, con unos ritmos más tranquilos. Y, a su vez, pone en funcionamiento otros esquemas: escucha de lo que ocurre a su alrededor, seguimiento ocular de trayectorias de movimientos, de luminosidad, coordinado con movimientos de la cabeza, movimientos que se inician en las caderas para readaptar su postura corporal al cuerpo de la educadora que lo acoge; también percibimos tensión cuando se acercan otros niños y niñas y requieren de esa misma educadora.

Llega el momento del corro. Ironsi se sienta en la educadora y escucha con atención, es un momento vivenciado que va posibilitando integrar sonidos, ritmos, secuencias diferentes a las ya conocidas y enriquecer sus experiencias. El patio, para él, es otro espacio con sonidos, luz y movimientos diferentes. Todos los cambios Ironsi los expresa con llanto

intenso, que poco a poco va acompasándose hasta que se produce el nuevo cambio. Regreso al aula, otro desequilibrio. Es el momento de la propuesta en pequeño grupo. Ironsi decide mantener el diálogo tónico con la educadora. Ya está cansado, el tono muscular se va relajando, e inicia la secuencia del sueño. Vuelve la mamá, la siente, la oye y hay un deseo visceral de llegar a ella. Gorgoros, risas con llanto, alegría, relajación. Se despide tranquilo, feliz.

Hemos acordado un nuevo tiempo: tiempo para vivenciar el suelo, desde la postura ventral que entendemos imprescindible. Desde y con ella, Ironsi accede a movimientos autónomos, con pequeños desplazamientos ya observados, a partir de los cuales se abre un infinito de posibles, y entre ellos, la interacción con los otros niños y niñas del aula.

6. Los otros niños y niñas de derechos educativos

Son 23 niños y niñas. Nos hemos detenido en dos de ellos, siendo conscientes de que las notas que componen su identidad siguen siendo hoy en día, socialmente disonantes. Pero escuchamos en el grupo, notas que, bajo una convencional armonía, esconden situaciones de falta de atención, vínculos mal formados, prisas, estimulaciones precoces, métodos para dormir, para comer, infantilismos. Se nos ocurre que, como no suenan mal, no son sujetos de derechos educativos especiales. Son los genéricos.

Afortunadamente no hay genéricos. Cada niño y cada niña del grupo son únicos. Únicos en su ser, en su pequeña historia, en sus procesos de maduración, en sus formas de manifestarse, de relacionarse, de aprender. Únicos también en las maneras de observar la diferencia de Dimitri e Ironsi y de saber acercarse a ella. Sus formas de mirar, de detenerse en aquello que sugiere la duda, ¿por qué Dimitri anda distinto, marcando los pasos y con las manos anticipadas?, ¿por qué Ironsi está tumbado en el suelo y no se acerca a los demás? Observamos a cada niño y niñas desde sí mismos, con su propio proceso de aproximación a cada conflicto, a cada situación. Niños y niñas que deciden ponerse en el estar del otro e imitan su manera de andar, que cierran sus ojos para ver y sentir de otras formas, que se acercan y se tumban en el suelo para estar al lado del que no ven moverse, para hacer suya la otra forma de estar, de ser.

Valoración de la experiencia

El proyecto educativo de las Escuelas Infantiles Municipales de Berriozar es un deseo de otras formas de hacer escuela. Una escuela amable, acogedora, una escuela inclusiva, que asume la diferencia como valor, como riqueza que amplía las posibilidades de todos sus miembros. Los niños y las niñas son los que nos están enseñando que este deseo se puede recorrer. Sólo tenemos que

salir un poco de nosotras mismas, escuchar, dar tiempos y acompañarles, desde lo que son, no desde lo que queremos que sean.

Esta realidad, el ir dejando a un lado el que sean, nos cuesta. En nuestras trayectorias personales, profesionales, hasta ahora, la normalización ha estado integrada. En otros profesionales, y en las familias también. Hay que saltar los muros, como decía Loris Malaguzzi².

La experiencia con Ironsi, Dimitri, y otros niños y niñas de derechos educativos, con los que convivimos en la escuela nos enseñan —día a día— la puesta en práctica del proyecto educativo. Es la mejor formación, la que nos lleva a cuestionarnos la distancia entre lo que hacemos y el deseo. Es su diferencia, la que nos ha llevado a exigirnos más, a estar más atentas a otros lenguajes a los que nos estábamos acostumbradas: el lenguaje de las manos, de las miradas, del llanto, de vivenciar respiraciones, tonos musculares. Estamos aprendiendo a escuchar e interpretar para comprender y, a partir de ahí, saber acompañar en su descubrir, en su explorar, en sus aprendizajes. La necesidad de observar con otra mirada se ha hecho extensible a todo el grupo, y esto nos ha enriquecido a todos.

Sabemos también de los límites: los que imponen los espacios poco amables (espacios reducidos para muchos niños y niñas), excesivamente

2. Malaguzzi, L. (1981). *L'occhio se salta il muro*. Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia-Comunidad de Madrid, 1984.

ruidosos para niños que necesitan escuchar. Límites en los equipamientos inadecuados a los niños y niñas y a nosotras (el esfuerzo físico puede ser agotador). Límites impuestos, también, por tiempos que no se ajustan a los ritmos individuales. Límites por la ratios educadoras-niños, niñas, que no dejan seguir procesos en su complejidad. Están también los límites "administrativos-burocráticos": fichas personales con escasa información, diagnósticos, informes médicos, intervenciones de otros profesionales, falta de relación con los profesionales que intervienen desde diversos ámbitos, el celo de la autoridad educativa para que realicemos las adaptaciones curriculares.

Las relaciones con las familias son amables, fluidas, hay reciprocidad. Pero vemos necesario más encuentros formales que faciliten un entendimiento y confrontación de los procesos que realizan los niños en los diferentes contextos: familiar, escolar y en los que, fuera de la escuela, hacen de refuerzos especiales. Nos surgen grandes dudas sobre la incoherencia de estimulaciones que tratan, que exigen de los niños y niñas movimientos, posturas imposibles de mantener desde su ser, que los abandonan a la inseguridad, al desequilibrio físico y emocional, olvidando y atrofiando sus verdaderas capacidades, sus posibilidades de crecer y desarrollarse como personas con derechos.

Conclusiones

El tránsito de Dimitri e Ironsi por nuestra escuela, y la huella que han dejado en nuestro quehacer profesional, nos reafirma en la certeza de que otra mirada hacia la infancia es posible, y como consecuencia, otra manera de hacer escuela. Nos gustaría concluir con algunas ideas elegidas de un artículo de Alfredo Hoyuelos³, que dice así:

"Pocas certezas y muchas incertidumbres. Cada una de las personas que trabajamos en educación hemos aprendido en la práctica muchas cosas que pueden ser extraídas del patrimonio cultural, de teorías y experiencias...; pero también muchas cosas nacen por intuición, por gusto, por ética y elección de valores, por razones de oportunidades que no siempre controlamos, que sólo en parte son sugeridas, y nos llegan desde nuestro propio oficio de vivir. Y, todavía, ...en el filo entre teorías y prácticas estables e inestables, necesarias, posibles e incluso accidentales, y entre oscilaciones, desequilibrios e incluso adversidades... quedan aún márgenes y libertades para el uso de nuestra inteligencia, pasión y creatividad. Trabajar con los niños y las niñas quiere decir tener que hacer las cuentas con pocas certezas y con muchas incertidumbres."

3. Hoyuelos, A. (2009). "Loris Malaguzzi. Pensamiento y obra pedagógica". En Osorio, J. M. y Meng, O., *Reggio Emilia. Educación Infantil 0-6 años*. Santander: Universidad de Cantabria.

Resumen

El artículo sobre los niños y niñas de derechos educativos narra la experiencia educativa que estamos viviendo este curso escolar 2009-2010, en el aula 1-2 años, en la que conviven 23 niños y niñas, dos de ellos, niños de derechos educativos. Hemos querido centrarnos en la mirada de las tres educadoras que, día a día, descubren las capacidades y no los límites de estos niños, y del resto que les acompañan en la escuela. Muchas son las reflexiones. Tal vez, la más significativa sea que la diversidad es algo natural, y un elemento enriquecedor para todas las personas que formamos parte de la escuela.

Palabras claves: derecho educativo, capacidades, diversidad, lenguajes, relaciones, respeto.

Abstract

The article about children's educational rights refers to the educational experience we are living in the 2009-2010 school-year, in a classroom with 23 children between 1 and 2 years old, in which two of them are children of educational rights. We wanted to focus on the teacher's perspective. Day after day, these three teachers discover not the limitations, but the capabilities of these two children, along with those who also attend school. There are many reflections. Perhaps the most significant one is that diversity is natural to all and that it is an enriching element for everyone who is part of the school.

Key words: Education law, Capabilities, Diversity, Languages, Relationships, Respect.

María Armendáriz Ansorena

Educadora

Colaboradoras:

Maite Huerto Calero

Mónica Bidegáin Iriarte

Ana Guerendiáin Goñi

eimirunalde@berriozar.es

¿Matemáticas para la vida o matemáticas para la escuela en educación infantil?

Xiana Sáenz Sánchez-Puga
César Sáenz Castro

La aparente facilidad de las matemáticas de educación infantil

El currículo de la etapa de Educación Infantil (MEC, 2007) reconoce la necesidad y la posibilidad de desarrollar el pensamiento matemático desde las edades más tempranas e identifica los contenidos lógico-matemáticos esenciales que se deben trabajar en este nivel educativo:

- Percepción de atributos y cualidades de objetos y materias. Interés por la clasificación de elementos y por explorar sus cualidades y grados. Uso contextualizado de los primeros números ordinales.
- Aproximación a la cuantificación de colecciones. Utilización del conteo como estrategia de estimación y usos de los números cardinales referidos a cantidades manejables.
- Aproximación a la serie numérica y su utilización oral para contar. Observación y toma de conciencia de la funcionalidad de los números en la vida cotidiana.

En la escuela infantil, las representaciones de figuras geométricas, los dibujos, la realización de fichas, etc., se organizan normalmente en el microespacio; pero en este microespacio el niño no tiene necesidad de conceptualización ya que lo real le es totalmente accesible con un golpe de vista

- Exploración e identificación de situaciones en que se hace necesario medir. Interés y curiosidad por los instrumentos de medida. Aproximación a su uso.
- Estimación intuitiva y medida del tiempo. Ubicación temporal de actividades de la vida cotidiana.
- Situación de sí mismo y de los objetos en el espacio. Posiciones relativas. Realización de desplazamientos orientados.
- Identificación de formas planas y tridimensionales en elementos del entorno Exploración de algunos cuerpos geométricos elementales.

El diseño curricular también proporciona los criterios de evaluación de la adquisición de dichos conocimientos matemáticos. Así enuncia los siguientes:

Discriminar objetos y elementos del entorno inmediato y actuar sobre ellos. Agrupar, clasificar y ordenar elementos y colecciones según semejanzas y diferencias ostensibles, discriminar y comparar algunas magnitudes y cuantificar colecciones mediante el uso de la serie numérica.

Se pretende valorar con este criterio la capacidad para identificar los objetos y materias presentes en su entorno, el interés por explorarlos mediante actividades manipulativas y establecer relaciones entre sus características o atributos (forma, color, tamaño, peso...) y su comportamiento físico (caer, rodar, resbalar, botar...).

Se refiere, asimismo, al modo en que niños y niñas van desarrollando determinadas habilidades lógico matemáticas, como consecuencia del establecimiento de relaciones cualitativas y cuantitativas, de clase y de orden, entre elementos y colecciones. Se prestará especial atención a las explicaciones que niños y niñas den para justificarlas: "lo pongo en este lugar porque es más pequeño que este pero es más grande que este otro". También se observará la capacidad desarrollada para resolver sencillos problemas matemáticos de su vida cotidiana.

Se valorará el interés por la exploración de las relaciones numéricas con materiales manipulativos y el reconocimiento de las magnitudes relativas a los números elementales. Por ejemplo, en el primer ciclo, el niño expresará con los dedos o verbalmente los años que tiene, diferenciará entre números y letras, contará sin orden. Ya en segundo ciclo dará muestras de saber que el número cinco representa cinco cosas, independientemente del espacio que ocupen, de su tamaño, forma o de otras características, así como el acercamiento a la comprensión de los números en su doble vertiente cardinal y ordinal, el conocimiento de algunos de sus usos y su capacidad para utilizarlos en situaciones propias de la vida cotidiana.

Se tendrá en cuenta, asimismo, el manejo de las nociones básicas espaciales (arriba, abajo; dentro, fuera; cerca, lejos...), temporales (antes, después, por la mañana, por la tarde...) y de medida (pesa más, es más largo, está más lleno).

De una observación no profesional de los contenidos anteriores se puede deducir que son muy sencillos desde el punto de vista matemático y que no requieren un detallado análisis por parte de la maestra que los tiene que trabajar en el aula. Nada más lejos de la realidad: los contenidos matemáticos de la educación infantil son de gran complejidad epistemológica y así, la formalización de las nociones que hay que trabajar en infantil (como las de número natural o de geometría topológica) forman parte de la historia reciente de la ciencia matemática. La complejidad de las nociones matemáticas se puede convertir en una grave dificultad de aprendizaje si el maestro no desarrolla didácticas que tengan en cuenta este hecho.

De hecho, las competencias matemáticas que ha de comenzar a desarrollar un niño de Educación Infantil y que se derivan de los contenidos y criterios de evaluación antes expuestos, son las competencias propias de un experto matemático: pensar y razonar matemáticamente, plantear y resolver problemas de la vida cotidiana modelizándolos matemáticamente, ser capaz de comunicar mediante el lenguaje ideas matemáticas y ser capaz de utilizar técnicas y recursos (por ejemplo, manejar el calendario para la medida del tiempo). Puede parecer exagerado hablar de pericia matemática a los 4 años pero comprender el concepto de cardinal y diferenciarlo del de ordinal no es más fácil que aprender a derivar funciones continuas. ¡¡Por supuesto que también en la escuela infantil hacemos matemáticas!! Eso es lo que sueñan y ponen en práctica propuestas como

las de Freinet o la de las escuelas de Reggio Emilia siguiendo las ideas de Malaguzzi.

Gascón y Sierra (2008) enuncian algunas cuestiones que tienen que ser objeto de una profunda reflexión por parte de las maestras porque están en la base de una metodología didáctica poderosa en la Educación Infantil:

- ¿Qué relación existe entre los conocimientos espaciales y los geométricos?
- ¿Cuáles son las cuestiones cuya respuesta requiere poner en funcionamiento las actividades lógicas que forman parte del currículum de Educación Infantil?
- ¿Qué tipo de cuestiones permiten la iniciación al estudio de la medida de magnitudes?
- ¿Cómo se puede relacionar el estudio del número con el de clasificaciones y ordenaciones, la medida de magnitudes y el estudio de las regularidades?
- En Educación Infantil, ¿qué se entiende por "contar"? ¿qué significa "aprender a contar"?

No tenemos espacio para abordar las respuestas a todas las preguntas y, por tanto y a título de ejemplo, vamos a centrarnos en la primera y en la última.

La relación entre los conocimientos espaciales y geométricos

Tradicionalmente, los currículos escolares de primaria incluyen diversos elementos y conceptos de geometría: ángulo, rectas

perpendiculares y paralelas, polígonos, circunferencia y círculo, prismas, pirámides, cilindros y conos, áreas y volúmenes, teoremas de Thales y de Pitágoras, etc. Esto influye en el diseño curricular de Infantil de modo que la exploración y estudio del espacio se centra en la presentación de formas geométricas "sencillas", tanto planas (triángulo, cuadrado, rectángulo, círculo) como tridimensionales (cubo y esfera). Además, se debe trabajar la situación de sí mismo y de los objetos en el espacio y la realización de desplazamientos orientados, tal como indicamos en el apartado anterior (MEC, 2007).

Es muy importante no confundir y saber diferenciar entre conocimientos espaciales y conocimientos geométricos. En palabras de Ruiz Higuera (2003), por conocimientos espaciales designamos los conocimientos que permiten a cada persona dominar la anticipación de los efectos de sus acciones sobre el espacio, su control, así como la comunicación de informaciones espaciales. Estos conocimientos se manifiestan, por ejemplo, cuando conocemos suficientemente bien un espacio urbano y podemos seleccionar los caminos a seguir para optimizar nuestros trayectos, o bien, cuando un niño pequeño pierde de vista su pelota y sabe ir a buscarla detrás de la puerta aunque no la vea.

El "espacio sensible" es el espacio donde están contenidos los objetos y nos es accesible por medio de los sentidos y el espacio

geométrico es el resultado de un esfuerzo teórico, llamado "geometría", que permite dar razón de lo sensible. La geometría está construida sobre un espacio puro y perfecto, no es el estudio del espacio y de nuestras relaciones con el espacio sino el lugar donde se ejercita una racionalidad llevada a su extremo máximo. La institución escolar debe asumir el aprendizaje de los conocimientos necesarios a toda persona para desenvolverse en el espacio y, en este sentido, la enseñanza de la geometría debe contribuir al desarrollo y dominio de las relaciones de la persona con el espacio sensible más que presentarse como un saber cultural totalmente formalizado (ya desde los griegos, recordad el Teorema de Pitágoras o el de Thales).

Las niñas y niños disponen de conocimientos espaciales mucho antes de aprender conceptos de geometría. Por ejemplo, distinguen una forma cuadrada de una forma rectangular mucho antes de comprender que todo cuadrado es un rectángulo (lo que constituye la manifestación de un conocimiento geométrico que necesariamente ha de ser objeto de enseñanza posterior).

Según Berthelot y Salin (1992), hacer salir al alumno del espacio sensible para introducirlo en un espacio geométrico, mental, comporta serias dificultades: el alumno ha de abandonar el control empírico de sus declaraciones para llevar solo un control de sus razonamientos. Las "reglas del juego" cambian sin que los alumnos, en la mayoría

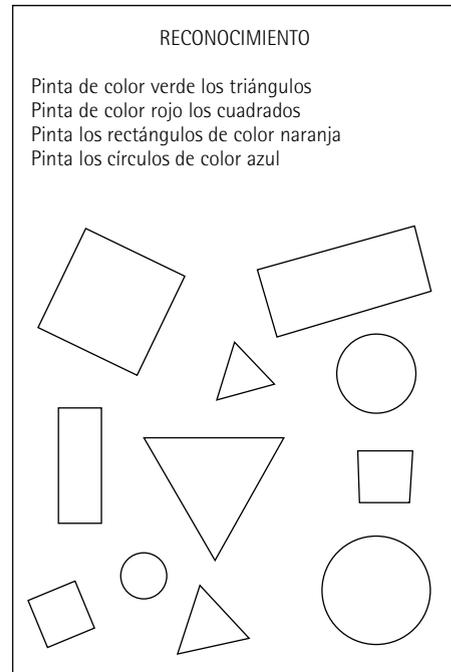
de las ocasiones, puedan comprender la razón. la pregunta es: ¿ayudamos los profesores a nuestros alumnos a realizar esta transición?, ¿en qué medida los problemas espaciales son la razón de ser de los conocimientos geométricos?, ¿cómo introducir en la escuela los saberes geométricos fundamentales como herramientas pertinentes para resolver los problemas espaciales?

A continuación, vamos a presentar dos tipos de problemas espaciales que van a permitir introducir a los alumnos en la práctica geométrica. Un problema está relacionado con el aprendizaje de las figuras planas y otro está relacionado con el aprendizaje de la orientación en el espacio.

Situación de aprendizaje con figuras planas

Una estrategia didáctica frecuente consiste en que la maestra presenta todos los elementos constitutivos de las formas geométricas planas en un solo golpe de imagen. Suele ser una práctica muy económica en el trabajo docente ya que los niños rápidamente las reconocen y aprenden a nombrarlas: "esta figura es un triángulo y esta otra es un rectángulo, esta un círculo, esta otra un cuadrado...". A continuación, los alumnos se ejercitan en el reconocimiento de formas con fichas de este tipo.

Ahora bien, en cursos posteriores, cuando sea necesario utilizar estas figuras, si los alumnos sólo las conocen mediante estas imágenes



ostensivas, únicamente habrán alcanzado un éxito ilusorio ya que este modo de enseñanza impide la generalización, la abstracción y el aprendizaje de propiedades estructurales de las formas geométricas planas que no se hacen explícitas en una presentación ostensiva.

Por ejemplo, a la vista de las figuras, un triángulo es una forma cerrada que tiene tres lados. Si dispongo de tres varillas, ¿siempre puedo construir un triángulo? La respuesta es no porque una propiedad estructural del triángulo consiste en que un lado nunca puede tener mayor longitud que la suma de las longitudes de los otros dos lados. Si el niño solo aprende la forma del triángulo y no construye triángulos, nunca va a interiorizar esta

propiedad estructural. Se convertirá en una propiedad que en algún momento de la primaria memorizará pero que no se convertirá en un conocimiento funcional, útil en su vida cotidiana.

Veamos otro ejemplo de situación que plantea un problema espacial que los alumnos tratarán de resolver basándose en sus concepciones espontáneas pero en las que, posteriormente, los saberes geométricos aparecerán como los mejores instrumentos de control y de anticipación de los problemas espaciales (Chamorro *et. al.*, 2005).

Se trata de desplazar un banco desde el aula hasta el patio del colegio. En una primera fase, los alumnos trabajan con un banco alargado que hay en la clase. ¿Cuántas patas tiene? Se señala en el suelo con una tiza el punto que ocupa cada pata. Después, se levanta el banco y con cinta adhesiva negra, se unen los cuatro puntos, de modo que se obtiene una figura. Los niños constatan que es un rectángulo grande. Los niños identifican otros objetos del aula que tienen forma rectangular y son grandes: la puerta, las ventanas, la pizarra, etc. En una segunda fase, la maestra señala un punto en el suelo del patio. Propone a los niños que tomando ese punto como uno de sus vértices, construyan un rectángulo exactamente igual al que se construyó en la clase con cinta adhesiva, de modo que, si trasladamos el banco de la clase y lo colocamos sobre él, sus patas deben quedar perfectamente ubicadas en cada uno de sus cuatro vértices. La profesora da a los niños un

rollo de cuerda para que lo puedan usar en la resolución del problema. Para poder construir este rectángulo, los niños necesitan poner en funcionamiento de forma implícita conocimientos geométricos que le permitan controlar las propiedades de un rectángulo: igualdad entre longitudes de lados opuestos, perpendicularidad, paralelismo, etc. Estos conocimientos podrán ser enseñados de forma explícita en cursos superiores pero en la resolución de esta situación deben comenzar a emerger como soportes y adaptaciones de las estrategias que emplean los niños.

Aprovechamos para destacar algunas de las características de esta situación-problema que son indicadores de una metodología didáctica "constructivista" y dirigida a lo que se entiende como un aprendizaje significativo. En primer lugar, los aprendizajes que realizan las niñas y niños se apoyan necesariamente en la acción. Inician la construcción del conocimiento matemático (en este caso, las propiedades estructurales de un rectángulo) a través de acciones concretas y efectivas sobre objetos reales (el banco, la cinta adhesiva, las cuerdas) y prueban la validez o invalidez de sus procedimientos manipulando dichos objetos. Ahora bien la acción debe ir más allá de la manipulación de objetos, debe ser acción física pero también mental en el sentido de Piaget (1975): "Es de la acción de la que procede el pensamiento en su mecanismo esencial, constituido por el sistema de operaciones lógicas y matemáticas".

En segundo lugar, es una actividad autoevaluativa: los niños no necesitan preguntar a la maestra si hicieron bien la tarea, pueden comprobarlo tratando de colocar el banco encima de la figura construida en el patio (si encaja está bien, de lo contrario hay algún error que exige alguna modificación de la estrategia resolutoria). Desde un punto de vista afectivo, de autoconfianza del niño frente a las matemáticas, es importante darle autonomía frente a la autoridad de la maestra como única e inapelable fuente de juicio y evaluación; en matemáticas, la tarea no termina con hallar la solución a un problema, hay que comprobar que esa solución tiene sentido en el contexto problemático.

Otra de las características de la situación propuesta es que se trabaja en el mesoespacio (el espacio de los desplazamientos del alumno, el espacio que puede ser recorrido por el niño con autonomía). En la Escuela Infantil, las representaciones de figuras geométricas, los dibujos, la realización de fichas, etc., se organizan normalmente en el microespacio. El microespacio es el espacio próximo al niño, contiene los objetos que puede manipular, lo que le permite controlar empíricamente todas sus relaciones espaciales. Pero en el microespacio el niño no tiene necesidad de conceptualización ya que lo real le es totalmente accesible con un golpe de vista. Por ello, debemos proponer a los niños tareas que implique la representación y el control de relaciones espaciales en el mesoespacio y en el macroespacio (el espacio para el que no puede obtener una visión global simultánea:

el trayecto de una visita a un museo, por ejemplo).

Situación de trabajo de la orientación espacial

Después de leer y comentar el cuento de Caperucita, la maestra propone la siguiente actividad: traza en el suelo con cinta adhesiva una cuadrícula, por ejemplo 3x3, con un árbol y vegetación sobre cada uno de los 9 cuadrados, para simular el bosque en el que está escondido el lobo. La cuadrícula, en el lado derecho está pegada a la mesa de la maestra. A la vista de un grupo de niños, se esconde el lobo detrás de uno de esos árboles, entre la hierba. Después, a esos niños se les encomienda la tarea de "escribir" un mensaje para que otro niño que hace de cazador, ausente en ese momento, al ver el mensaje pueda descubrir detrás de qué árbol está el lobo.

En un primer momento, la maestra observa el mensaje que realiza el grupo de niños. Para ayudarles, dibuja un plano del bosque en una ficha cuadrada y les pide que señalen con una cruz o pegatina el cuadrado que corresponde al del bosque donde está escondido el lobo y se lo entreguen al niño ausente.

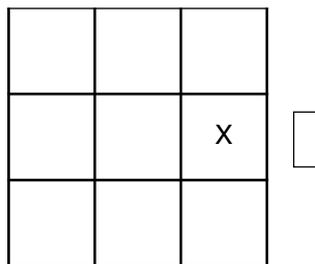
		X

El objetivo de esta actividad es que los niños aprendan a utilizar y a orientar un plano para codificar y descodificar el espacio representado (el bosque con el lobo escondido). Para ello deben establecer correspondencias espaciales entre los elementos del bosque y los del plano. Es una actividad muy rica porque permite la construcción de nuevos conocimientos geométricos que aparecen como instrumentos de control y de anticipación de los problemas espaciales.

Para comprender la riqueza educativa de la situación planteada, pensemos en un hecho que ocurre frecuentemente en el juego: supongamos que el lobo está escondido en el árbol de la casilla intermedia de la derecha, es decir en la casilla pegada a la mesa de la maestra. Ahora bien, en la manipulación, uno de los niños gira de modo inconsciente la ficha que contiene el plano con la pegatina puesta en la casilla adecuada (si no la gira el niño, la maestra puede hacerlo en un momento avanzado del juego, cuando ya se ha jugado varias veces). Imaginemos que gira la ficha 90° a la derecha. ¿Qué ocurre? Que el plano "informa" que el lobo está escondido en la casilla intermedia inferior. El cazador busca ahí al lobo y, evidentemente, no lo encuentra. ¡¡Fracaso!!

Surge el conflicto socio-cognitivo, en términos de Vigotsky: el niño codificador del mensaje defiende que puso bien la pegatina (codificó bien el mensaje) y el niño cazador defiende que descifró bien el mensaje, tal como le entregaron la ficha. Y los dos tienen razón. Surgen debates, se argumentan soluciones

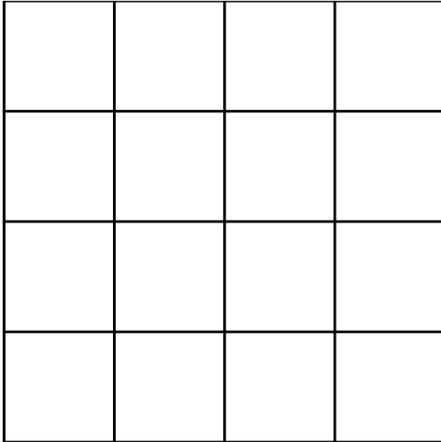
¿Cuál es el problema? Que falta información en el plano: para interpretar un plano se necesita una referencia (por ejemplo, la mesa de la maestra) que permita orientarse sobre él.



Aparece así un concepto matemático complejo (plano orientado). El espacio sensible no está organizado, la geometría organiza, estructura ese espacio: la noción "sistema de referencia" es la idea geométrica que permite orientar el plano y resolver el problema de encontrar al lobo. Las adaptaciones de los niños para construir un nuevo conocimiento no son fruto de conocimientos adquiridos formalmente sino acomodaciones cognitivas que lleva a cabo el propio niño. Cuando más adelante se trabaje con los alumnos el sistema de referencia cartesiano y se hable del origen de coordenadas tendrán una base funcional donde anclar ese conocimiento formal.

En educación infantil ¿qué se entiende por "contar"?, ¿qué significa "aprender a contar"?

Cuestión previa: ¿es fácil contar?, ¿cuántos cuadrados hay en la siguiente figura?



(Solución 30 cuadrados: $16+9+4+1$)

Cuestión relacionada: ¿Cuántos cuadrados hay en un tablero de ajedrez? (Solución: $8^2+7^2+6^2+5^2+4^2+3^2+2^2+1^2$)

El conocimiento de los primeros números naturales se manifiesta por el conteo. En la vida diaria todo el mundo sabe lo que es contar, se trata de una actividad "natural" que conocemos y dominamos ¿sin dificultad? (pensemos en la cuestión previa). Socialmente, el contar es algo que se hace, no es algo que se explica. Muchas acciones cotidianas son solo posibles gracias a la existencia de la potente idea de número: por ejemplo, saber *con antelación* (esta es la clave) si tendremos bastantes manzanas para que cada miembro de la familia tome una de postre, requiere la existencia del número.

Sin embargo, la idea de número, por mucho que se acompañe del engañoso adjetivo de natural, es de una enorme complejidad, por lo que no podemos esperar que los niños la

construyan por sí solos. Se trata de una construcción lenta y progresiva que choca con la creencia social de que todo se reduce a saber recitar la serie de los números en orden. Reconocer que seis elefantes representan la misma cantidad numérica que seis moscas es todo un reto para una mente infantil que solo llega a comprender la naturaleza del número a través de las múltiples cosas que este le permite hacer (como los adultos). Si enseñamos a la clase dos muñecas y les preguntamos si ven dos muñecas, todos dirán que sí. Preguntamos si ven el dos y responderán igualmente que sí. Pero en tal caso, ¿dónde ven el número dos?

El filósofo y matemático Bertrand Russell escribió a principios del siglo XX: "Debieron pasar varios siglos antes de que el ser humano descubriera que un par de faisanes o un par de días eran dos ejemplos del número dos". ¿Cuántas veces se utiliza la idea de "dos" en esta frase?, ¿siempre se utiliza en el mismo sentido? Por cierto, para Russell los números fueron un descubrimiento (se descubrieron lo mismo que los europeos descubrieron América o el planeta Neptuno) pero para matemáticos y lógicos posteriores como Brouwer los números fueron un invento y por tanto un producto humano. ¿Los números sólo existen porque los hemos pensado o existen sin nosotros? Dicho de otro modo: ¿los números fueron un invento o un descubrimiento? Para mayor confusión el reputado matemático Krocneker dijo: "Dios hizo los números naturales y el hombre hizo todo lo demás" lo que viene a

expresar no tanto una creencia religiosa como el reconocimiento de la perfección que entraña la idea de número natural.

Gascón y Sierra (2008) formulan un conjunto de cuestiones que concretan la razón de ser de los números naturales en Educación Infantil: ¿cuáles son los tipos de problemas que dan sentido al número natural en sus aspectos cardinal y ordinal?, ¿cuáles son las preguntas cuya respuesta requiere como estrategia óptima en educación infantil el uso de los primeros números naturales?, ¿cuáles son los diferentes usos que realizamos con los números naturales?, ¿para qué sirven en los números naturales?, ¿existe algún tipo de tarea que es previa y que prepara y ayuda a la construcción del número natural?

Briand, Loubet y Salin (2004) proponen diferentes tipos de actividades de enseñanza para abordar la respuesta a las cuestiones anteriores: 1) actividades donde el nombre del número es utilizado para construir una colección ("hay que traer el número necesario de cucharillas para todos y cada uno de los yogures que hay en una mesa"); 2) actividades donde los nombres de los números son utilizados para comparar dos colecciones ("al terminar un juego, ¿quién ha ganado?"); 3) actividades donde el nombre del número es utilizado para designar o memorizar una posición en una fila (indico el camino a alguien: "tiene que girar en el tercer semáforo"). Las dos primeras actividades trabajan el aspecto cardinal del número y la tercera el aspecto ordinal.

Detengámonos un momento en la primera actividad como ejemplo de la situación fundamental para el aprendizaje del número cardinal: Tal como está planteada la tarea, el niño puede resolverla haciendo uso únicamente de la correspondencia término a término: va al lugar en el que están las cucharillas y coge un montón. Si después de poner una cucharilla en cada yogur le sobran, las devuelve y si le faltan vuelve por más, y así hasta completar la tarea. Si lo que deseamos es que aparezcan estrategias más potentes, matemáticamente hablando, la situación debe modificarse de manera que la estrategia de base empleada, la correspondencia biyectiva, fracase.

Imponemos ahora una nueva condición: que las cucharillas se traigan en un solo viaje. Ahora la correspondencia uno a uno puede permitir, ocasionalmente, al azar, resolver bien la tarea pero en la gran mayoría de los casos va a provocar un fracaso¹: se traerán cucharillas de más o por el contrario faltarán, de manera que el alumno se ve obligado a buscar otro método que le permita ganar a la primera. Puede acudir, por ejemplo, a copiar la configuración espacial de los yogures en la mesa y tratar de reproducirla con las cucharillas como si se tratara de un dibujo; si este fuera el caso, la maestra debe colocar los yogures amontonados, obstaculizando que tal estrategia tenga éxito. Igualmente, si el número de yogures es muy pequeño y forma parte de

1. Nos sugiere el editor que quizá la consideración de fracaso, que es un aspecto también emocional, es desde el punto de vista del adulto, pero no desde el niño. Nos comenta: "Vi una vez un niño en esta situación que me dijo que dos niños podían compartir la misma cucharilla sin problemas, obviando los higiénicos".

las cantidades intuitivas (normalmente hasta cuatro, y más si se encuentran formando una configuración espacial como en un dado) el alumno puede reconocer la cantidad sin necesidad de contar. En este caso, bastará con aumentar el número de yogures para hacer fracasar esta estrategia. Ahora, cualquier estrategia ganadora tiene que pasar inevitablemente por el conteo, por el uso del número, por el reconocimiento de que el número permite memorizar una cantidad en ausencia de esta.

Si analizamos la situación anterior, podemos distinguir que ciertos cambios en la misma que denominaremos variables didácticas (disposición de los yogures, posibilidad de desplazarlos para contarlos, cantidad de yogures, número de viajes permitidos) llevan aparejado el cambio de estrategia por parte del niño; además, la estrategia óptima coincide con el conocimiento que se quiere que el alumno construya: contar para memorizar una cantidad (el número de yogures) y poder reproducirla en su ausencia (en el alejado cajón de las cucharillas, tiene que seleccionar un número de cucharillas que coincida con el número de yogures que ha memorizado). Por otra parte, el alumno sabe, sin necesidad del juicio de la profesora, si el procedimiento usado es correcto o no, ya que la propia situación le informa sobre ello, hay una validación interna de la estrategia usada.

Como dice Canals (2001), un aspecto muy importante es la de acompañar siempre los aprendizajes con una expresión oral cuidada y precisa, en la medida de lo posible. Las palabras para relacionar cantidades son "tantos como",

"más que" y "menos que" y los niños y niñas tienen que dominarlas y utilizarlas con propiedad desde pequeños. En este sentido, los maestros deben tener cuidado con su propio lenguaje, por ejemplo, deben decir "tantas cosas como..." y no "las mismas cosas..."; esta última expresión no es correcta para designar dos cantidades equivalentes: hay tantos yogures como cucharillas encima de la mesa pero el conjunto de yogures no es el mismo que el conjunto de cucharillas. Para relacionar los números en matemáticas se usan los signos =, <, >; las cifras y los signos forman el lenguaje matemático. Sin embargo, no es necesario que se trabajen en la escuela infantil, es mejor dejarlo para primaria salvo que haya algunos niños o niñas que se lo planteen en algún inesperado momento.

Acabamos de describir una situación de aprendizaje que podemos definir como funcional en cuanto que plantea un problema de la vida cotidiana cuya solución exige la emergencia del número cardinal como memoria de una cantidad: ¿qué tienen en común el conjunto de cucharillas y el conjunto de yogures? Que tienen el mismo cardinal, que funciona como una herramienta conceptual que permite emparejar las cucharas, los yogures y los niños que van a comérselos.

Contrasta esta situación de aprendizaje con la más común y tradicional en el aula infantil y que se puede modelizar así:

Material: diversas colecciones de objetos (lápidos, pelotas, muñecos, etc.). Fichas con dibujos de colecciones de objetos donde se pide escribir el número o, inversamente, fichas con la

escritura del número dibujada y un hueco donde el alumno debe dibujar la colección de objetos correspondiente.

Desarrollo: los niños están sentados en círculo en la alfombra y la maestra les muestra una de estas colecciones y les pregunta: "¿Cuántos elementos hay en esta colección?" Los niños en clases anteriores ya han conocido los números y su escritura hasta el 6 y hoy la maestra quiere introducir las escrituras 7 y 8. Para ello, pide a los alumnos que formen colecciones de 7 u 8 objetos y a la inversa que digan cuántos objetos hay en las colecciones que muestra. Después de algunos ejercicios de este tipo la maestra les va a decir: "Bien, hoy os voy a enseñar a escribir los números 7 y 8". Los niños aprenden el grafismo de las cifras 7 y 8 y luego hacen ejercicios del tipo anterior en fichas con dibujos de colecciones de objetos donde se pide escribir el número o, inversamente, fichas con la escritura del número dibujada y un hueco donde el alumno debe dibujar la colección de objetos correspondiente. En esta situación, la maestra enseña explícitamente a cardinar una colección de objetos y

la grafía de los números pero no se plantea (al menos, explícitamente) preguntas del tipo: ¿Por qué es importante saber contar los elementos de un conjunto?, ¿Qué clase de problemas interesantes para el niño les ayuda a resolverlos el saber contar?, ¿Para qué sirven los números naturales en la vida de la escuela infantil?

En cuanto a la aplicación del saber enseñado, la maestra juzga e informa al niño o niña si hizo bien o mal la tarea; no hay otra posibilidad de evaluación más que la autoridad de la maestra pero eso ¿Es absolutamente necesario o pueden plantearse actividades donde el niño y la niña puedan controlar por sí mismos la corrección o incorrección de sus respuestas? Desde planteamientos de democracia en el aula y de autoconfianza en los propios procesos de pensamiento no cabe la menor duda que esta es una pregunta importante.

En resumen, identifiquemos comparativamente las características principales de ambas situaciones de aprendizaje (diseñadas para aprender la idea de número cardinal):

Situación de los yogures y las cucharas	Situación de la alfombra
<ul style="list-style-type: none"> • El proceso de estudio se inicia planteando un problema • El alumno debe disponer de una estrategia o técnica inicial para empezar a resolverlo • Esta técnica inicial debe ser insuficiente • La propia situación debe disponer de medios para que el alumno pueda comprobar por sí mismo si la solución obtenida es válida o no • El alumno debe tener la posibilidad de reconocer la estrategia óptima • La intención didáctica no debe ser desvelada 	<ul style="list-style-type: none"> • Se solicita de forma explícita el saber • Se trata de aplicar ese saber • Es un tipo de situación necesaria en un momento del aprendizaje para asegurarse que el alumno ha adquirido el saber que se pide • La situación no dispone de medios para que el alumno compruebe por sí mismo la solución dada y es la maestra (con el criterio de autoridad) quien evalúa la corrección de la respuesta • La intención didáctica es explícita

Cuando la maestra diseña su práctica educativa y tenga que tomar decisiones sobre las actividades y tareas a proponer a sus niños es muy útil que tome en consideración este tipo de características que subyacen a cada modelo de enseñanza-aprendizaje. En palabras de Briand, Loubet y Salin (2004), la tarea de los yogures es un ejemplo de situación de aprendizaje por adaptación al medio y la

tarea de la alfombra es un ejemplo de forma de aprendizaje por familiarización. En palabras nuestras, la tarea de la alfombra es la típica tarea escolar, las matemáticas para la escuela; la tarea de emparejar cucharillas con yogures de forma adecuada es una tarea de la vida cotidiana; todos los días hay que poner la mesa y preguntar: ¿viene hoy a cenar papá?

Bibliografía

- BERTHELOT, R. y SALIN, M. H. (1992). *Representation de l'espace chez l'enfant et enseignement de la géométrie dans la scolarité obligatoire. Didactique des mathématiques*. Thèse: Université de Bordeaux.
- BRIAND, J.; LOUBET, M. y SALIN, M. H. (2004). *Apprentissages mathématiques en maternelle*. CD-Rom, París: Hatier pédagogie.
- CANALS, M. A. (2001). *Vivir las matemáticas*, Barcelona: Octaedro.
- CHAMORRO, M. C.; BELMONTE, J. M.; RUIZ HIGUERAS, L. y VECINO, F. (2005). *Didáctica de las Matemáticas para Educación Infantil*, Madrid: Pearson.
- GASCÓN, J. y SIERRA, T. A. (2008). La formación matemático-didáctica del maestro de Educación Infantil. *Actas del XII Simposio de la SEIEM*, Badajoz: SEIEM.
- MEC (2007). Real Decreto 1630/2006 de 29 de diciembre sobre las enseñanzas mínimas del 2º Ciclo de Educación Infantil. BOE nº 4, 474-482.
- PIAGET, J. (1975). *Problemas de Psicología genética*. Barcelona: Ariel.
- RUIZ, L. (2003). *La invisibilidad institucional de los objetos matemáticos. Su incidencia en el aprendizaje de los alumnos*. Madrid: Ediciones del Instituto Superior de Formación del profesorado.

Resumen

Demasiado a menudo el trabajo matemático en la escuela infantil se centra en la realización de fichas donde el niño y la niña tienen que colorear de verde un triángulo y de azul un cuadrado o donde tienen que poner un 6 debajo de un florero que tiene 6 flores. Estos son ejemplos de actividades que podemos etiquetar como "matemáticas escolares", en el sentido que sirven esencialmente para progresar adecuadamente en la escuela. Sin soslayar la relativa comodidad

y orden en el aula que proporciona tener a los niños cubriendo fichas, la razón de poner el énfasis en este tipo de tareas reside, a nuestro juicio, en la falta de reflexión sobre el papel de las matemáticas en la educación en general y en la escuela infantil, en particular. Las matemáticas constituyen una ciencia que se ha desarrollado y se desarrolla a lo largo de la historia para ayudar a la sociedad a abordar (y a veces, resolver) problemas que le interesan y preocupan. Y esto mismo debe ser la esencia de la actividad matemática en la escuela infantil: modelizar matemáticamente problemas con sentido para el niño, próximos a él. Es lo que llamamos "matemáticas para la vida". Este enfoque comporta un tipo de tareas y una metodología didáctica que ejemplificamos en este artículo con situaciones problemáticas relativas al espacio y al número natural.

Palabras clave: educación infantil, competencias matemáticas, aprendizaje por adaptación al medio.

Abstract

Frequently, the mathematical work in kindergarten focuses on creating drawing chips, which the children have to color a triangle in green and a square in blue, or where they have to write the number 6 below a 6 flower vase. These are examples of activities that can be labeled as "school mathematics", since they serve primarily to make adequate progress in school. Without ignoring the relative comfort and order provided by having the children busy with these tasks in the classroom, according to our perspective, the reason for the emphasis in this kind of work lies on the lack of reflection over the role of mathematics in general education, but particularly during the kindergarten. Mathematics is a science that has evolved and developed throughout history to help society to address (and sometimes solve) problems that are of its interest and concern. And this should also be the essence of mathematical activity in kindergarten: To design mathematical problems that have sense to the child's comprehension. This is what we call "mathematics for life." This approach involves a type of work and a methodology that is exemplified in this article with problematic situations relating to space and natural number.

Key words: early childhood education, math skills, learning by adaptation to the environment.

Xiana Sáenz Sánchez-Puga

xianac@gmail.com

César Sáenz Castro

cesar.saenz@uam.es

Construyendo un camino de la mano con la infancia

Experiencia de una maestra en un jardín inspirado en la filosofía Reggio Emilia, Bogotá, Colombia _____

Paola Andrea Grisales Junca

Al iniciar un recorrido se perciben infinidad de sensaciones, surgen preguntas de lo que se encuentra y el pensamiento se deja contagiar por la incertidumbre. Nunca se sabe cuáles serán los elementos que armarán ese camino porque es como un segundo nacimiento, una nueva meta, curiosidad de recorrer esos espacios que nos dan la posibilidad de ser personas afortunadas que trabajamos por la infancia. La mente y el alma deben reflexionar y preguntarse: ¿hasta dónde puede ir mi libertad en cuanto a la formación de un niño se refiere, en esta gran labor de ser MAESTRO? o ¿con qué ideas cuento para ofrecerle un abanico de oportunidades al niño o a la niña?

La infancia es una etapa de la vida en donde los lenguajes infantiles piden ser escuchados, las acciones se caracterizan por la creatividad y armonía, sus palabras construyen preguntas que piden explicaciones ocultas en diálogo y reflexión, sus manos exigen sentir de tal manera que logren provocar grandes inquietudes o, por lo contrario, despierten un brillo en los ojos y una sonrisa por el recuerdo

Este es un viaje sobre espacios, sonidos, dimensiones, pasos... que invitan a los niños y niñas a hacer recorridos, rutas hacia lugares que, para ellos, suponen un toque mágico lleno de curiosidad y fantasía

a través del tacto; piden vivir en un espacio en donde se les escuche, se les respete, se les vea con mirada de niños, se les dé la posibilidad de construir una infancia que les permita recordar, cuando lleguen a la adultez, la magia de esta inigualable etapa de la vida. Teniendo en cuenta lo anterior se evidencian una infinidad de metas para el rol del maestro. Las expectativas frente a nuestros niños son altas y requieren de mucho profesionalismo y, también, de mucha "Alma" para tener la fortaleza de entenderlos como lo que verdaderamente son.

Inicio haciendo esta reflexión que aborda los sentimientos y emociones surgidos desde el comienzo de mi corto camino en el trabajo con niños. Empecé a relacionar la visión que tenía "Loris Malaguzzi" respecto al rol del maestro, pensando en cómo poder ofrecer una formación adecuada a la infancia. Su filosofía marcó el rumbo de mis pasos en la construcción de mi propio camino.

La escuela y la ciudad se perciben como un binomio indivisible en la Filosofía Reggio Emilia. Los niños, maestros, padres y espacios se entienden como un todo y, de esta manera, los valores juegan un papel importante, porque se construyen junto con toda la comunidad, naciendo de un saber especial por parte de los niños: la emoción, la curiosidad y la ética. En las escuelas inspiradas en dicha filosofía, siempre se está abierto a lo diferente, a lo distinto y a lo sensible y, de esta manera, se pretende que exista un diálogo en el que se profundice el pensamiento. Asimismo,

Malaguzzi propone la investigación como herramienta de cambio para lograr una mejor calidad de vida en la infancia, con mayores posibilidades y oportunidades y estar dispuestos a abrir fronteras para derrotar la ignorancia.

Según Alvin Toffler (1981), los norteamericanos demuestran cómo la cultura ha logrado dar a la comunidad una mirada diferente desde la perspectiva europea y asiática. De tal manera, que no es momento de interesarse en la adultez para desarrollar una identidad cultural. Se hace indispensable plantear este importante aspecto desde los primeros años de edad. Desde la infancia, los valores de los niños son los que más se ponen en riesgo, por lo que conviene establecer un diálogo constante con la cultura y la ciudad. La cultura no es únicamente la creación de instituciones de arte, música, danza o literatura sin vida, la cultura debe vivirse desde la propia identidad del ser humano inmerso en múltiples relaciones con su entorno. Según (Toffler, 1990), el arte y la cultura misma, plantea nuevos problemas y busca nuevas formas de expresión. Es de esta manera como se pretende vivir la cultura en la cotidianidad de las escuelas infantiles municipales de Reggio Emilia.

Crear conciencia y dar sentido a lo que se hace es uno de los valores principales de la filosofía Reggiana, ya que se permite la interpretación individual de cada niño respecto a la relación que establece con su entorno, con las posibilidades que le brinda el ambiente, la ciudad y su territorio, para luego

instaurar un aprendizaje, una conciencia cultural, que le permita fortalecer, desde su niñez, un sentido de pertenencia al sitio que habita y de esta manera vivenciar la escuela como un lugar de investigación, de experiencias complejas y de aprendizajes relevantes, en el que se involucran la comunidad y la cultura (Reggio, Italia 2008. Elena Giacopini).

De alguna manera, las escuelas han venido evolucionando en todo el mundo para desarrollar diferentes tipos de metodologías de enseñanzas, pero no se deben tener como meta o ejemplo único todas estas. Reducir la enseñanza en la infancia a desarrollar habilidades de lectura, escritura, en ciencias sociales, adquirir hábitos y normas, o realizar ejercicios básicos de cálculo, hacen el rol del maestro pobre y simple en el proceso de aprendizaje o acompañamiento por el recorrido de los niños y niñas. El maestro se debe proyectar a no dedicar sus metas a estas tareas durante el tiempo que vive con ellos (Gardner, 1993).

Como bien se ha dicho, el mundo ha sufrido cambios significativos en la educación, pero se siguen encontrando aulas en donde predomina las disertaciones, la insistencia en los ejercicios, los materiales descontextualizados y las actividades que van desde la copia de palabras y ejercicios de lectura, hasta rígidas pruebas semanales de ortografía. Puede ser arriesgado decirlo, pero la situación de hoy en día es diferente. Los cambios del mundo son tan rápidos y contundentes que

las escuelas no pueden seguir siendo como eran antes y mucho menos limitar el cambio a unos ajustes superficiales (Gardner, 2000).

Esta lista podría ampliarse sin duda alguna, pero deja una reflexión por parte del lector, de cómo se están implementando las enseñanzas y de qué manera el maestro juega un papel primordial en el desarrollo del niño o niña, para que pueda expresar de manera satisfactoria y rica todos los recursos innovadores, el ambiente, los espacios que se le brindan y, de esta manera, la escuela sea una oportunidad de confrontarse entre sus pares de manera positiva y aprender del mismo reto (Caballenas, I. *et al*, 2005).

De mi experiencia extraigo algunas reflexiones acerca del trabajo con la infancia y el reto que logré asumir. En una oportunidad, en el año 2009, participé en un proyecto desarrollado a partir de la necesidad o motivación de los niños de construir su propio camino, hecho por recorridos espaciales que unen sus experiencias, vivencias familiares, sus memorias. Su experiencia se fusionó con la mía y ahora hacen parte de mi camino. Esta unión representa el trayecto, crecimiento, desarrollo, surgimiento hacia una nueva mirada sobre mi experiencia como maestra, la cual ha ido tomando una forma especial: se unen como una espiral, con la dirección de las manecillas del reloj, pero en esta ocasión el incremento no es en términos de tiempo, es en términos de ver la profundidad de una ruta gráfica que se funde en hermosos colores,

un abanico de posibilidades que explican mi manera de ver la vida, de actuar, de mirar el cielo con una mirada de niño, de entender por qué cuando ellos me hablan de caminos hechos de flores que se dirigen al cielo y lo que "los hace estar unidos, es la fuerza del viento", yo logro entenderles y ser parte de su maravilla. Es un párrafo muy interesante, pero me cuesta entenderlo. Piensa en alguien que no conoce nada la experiencia. Creo que debesser más explícita y contar con alguien que no sabe nada.

Quiero compartir una vivencia del proyecto que se desarrolló en el jardín PRISMA de la ciudad de Bogotá (Colombia), inspirado en la filosofía "Reggio Emilia". Los niños estaban muy sensibles a los estímulos visuales y sonoros que rodeaban su espacio: cantos de pájaros, desde la montaña, que saludaban las primeras horas del día, el sonido del viento que se mezcla cuando toca las hojas de los árboles y la luz que daba cabida a una cálida mañana. Todo esto inspiraba a los niños a maravillarse las horas con sus relatos, ideas, hipótesis y comentarios. Dentro de aquellos sonidos se escuchó el pito de un coche y uno de ellos expresó: *"Los tambores y los pitos suenan igual, PUM PUM PUM, como cuando pisamos fuerte, haciendo caminos..."*.

Fue este el comienzo de un viaje que se empezó a desarrollar sobre los espacios, los sonidos, las dimensiones, los pasos... que los invitaron a hacer recorridos, rutas hacia lugares que, para ellos, traerían cada vez más un toque mágico lleno de curiosidad y fantasía.

Esta vez se quisieron ir al salón de gimnasia, que se encontraba localizado muy cercano a un bosque que transpiraba un olor particular y suave, que despertaba los estímulos más profundos. Ellos fueron simplemente a escuchar, pero ¡claro!, haciendo un recorrido y dejando una huella en el espacio.

Dentro de la exploración, la sensibilidad de este espacio y el juego, se desarrollaron diálogos en donde decían escuchar a *"animales como unos lobos y tigres, también como unos leones"*. Para otro niño, los sonidos se asemejaban más *"al sonido que producen los búhos, pero los que viven en los árboles"*. Otras de las hipótesis y aproximaciones que ellos fueron diciendo expresaban: *"Allá arriba, oigo unos pájaros, pero lejos... allá"*.

—Oigo micos; sí micos saltando en los árboles.

—Uy, ojalá no sean lobos lo que se escucha (se coge la cara y hace una mueca de miedo), porque esos hacen muy fuerte: auuuuuuuuu."

—Cierto que lo que suenan solo son los pájaros; yo creo que no hay tigres, ¡noooo!

—Vamos a ver si vemos esos animales. Por la ventana, suenan mucho en los árboles.

El recorrido se hace presente cuando ellos se desplazan a ese lugar a escuchar los sonidos. Los personajes imaginados dicen que iniciaron un camino con un

rumbo desconocido, pues al regresar de esa experiencia reflexionan que sus pasos fueron dejando huella y los inspiró a iniciar recorridos a todas partes. Se podría pensar que, a través de esta experiencia, ellos buscan un segundo descubrimiento, una segunda posibilidad de encontrar un espacio que les promueva imaginar, relacionar, acercarse unos con otros por sus ideas similares o simplemente por maravillarse el uno al otro con sus distintos puntos de vista. Para ellos no había límite ni fronteras. Probablemente, también veían esa profundidad que los invita a ser parte de ella, a tomar nuevos riesgos, a dar pasos a los lugares más profundos de ellos mismos y de lo que los rodea.

Así mismo, los recorridos por la memoria evocaron momentos especiales dentro de cada trayecto. Lugares que tienen olores, distintas direcciones para explicar sus recorridos, mapas mentales para explicar caminos, personas significativas de sus cortas vidas, recuerdos que sobresalen por sus colores, formas o gustos. Todo esto, les hace sentir alegres y curiosos de recorrer ese camino que pide ser explorado para lograr crear realidades posibles. La sensorialidad también provocó a la memoria hacer un recorrido más: relacionaron los olores con momentos especiales de sus vidas y, aunque los sentidos siempre están presentes y en contacto con la evocación de recuerdos y anécdotas para los seres humanos, esta vez las relaciones se volvieron

más estrechas con aquellas más importantes de sus vidas.

—Mmm rico!! Como a lo que huele cuando voy con mamá en el tren, RICO.

—Huele como a esas maticas verdes que a veces veo cuando estoy con mi mamá paseando.

Los olores vienen acompañados de afecto, de recuerdos que sin duda acarician, evocan sentimientos, el reto es poder involucrar este tipo de actividades en la cotidianidad de la educación escolar y promover relatos como los expuestos a continuación:

—Yo quisiera hacer mi camino rojo. Uno empieza este camino, pero sólo cuando vaya en cohete, va por una cuerda y llega directo a la luna. No se puede salir de este camino, eso sí que no. Yo escogí el color rojo porque me gusta, aunque podría cambiarlo por el azul porque huele a agua, y el agua huele como a pescados y, pues si uno va en cohete, pues va para el cielo que es azul. Cuando uno llega allá, se encuentra con unos astronautas y vamos a la luna de paseo, yo me llevaría a mi bu (abuela) y a mi mamá.

—Este camino me lleva directo al cielo, pero yo si me quiero ir en carro, me llevo a mi amigo Jerónimo porque allá en el cielo hay lugares bonitos, porque como el cielo es azul y el azul es bonito, huele a bonito.

El niño encuentra cómo construye conocimiento a través de la experiencia de relacionar

y probar. Cuando aprende que la experiencia le permite encontrar un significado que va en búsqueda del aprendizaje mismo, me hace reflexionar sobre lo similar que es a mi vivencia como maestra, mi mirada como adulto desde la experiencia como niña, entendiendo que ellos alimentan la búsqueda propia del conocimiento y propician espacios para que el maestro logre tener un rol significativo, aprendiendo de sus lenguajes, saboreando sus miradas y sus manos cuando hablan sin palabras.

Lograr valorar la infancia y entender la escuela como un espacio en donde el niño es auto-socio-constructor de procesos cognoscitivos, y donde cada uno encuentra de manera diferente la estrategia de ponerse en relación con el mundo, ha hecho de mi recorrido una oportunidad de no dejarme sumergir en la conformidad que nos roba la energía. Por el contrario, trato siempre de crear ambientes ricos en estética y belleza, darle vida a las condiciones, riqueza a la complejidad, a los ambientes de vida para que muestren que alguien estuvo allí fabricando un camino, que al final pueda ser visto no como una silueta grande y una pequeña, sino dos siluetas que se dirigen a la profundidad del fin (por qué fin, me parece excesivamente determinista o finalista; me gusta más la idea de Machado de hacer camino al andar, como una aventura que no termina) del camino: un camino de colores y brillos en donde dos seres de la mano armaron una vida juntos... Su propio recorrido.

Proyecto Prisma (*Jardín Infantil Platero Y Yo*) / Red Solare Colombia

Proyecto Prisma, del Jardín Infantil Platero y Yo en Bogotá, fundado en el año 2002 ha generado una práctica en diálogo con la transformación, abriendo un proyecto de aprendizaje e innovación; un escenario para el diálogo con la complejidad e identidad de la Infancia y estas, como hecho y escenario educativo: posibilidades a maestros y niños en la inspiración Reggiana y que desde 2006 se apoya en la "Red Solare" latinoamericana para generar procesos locales de difusión y promoción de la filosofía educativa de Reggio Emilia, los derechos y la cultura de la Infancia en Colombia, abriendo grupos de estudio, seminarios, foros y alianzas para implementaciones y procesos de transformación pedagógica en el sector Público y contextos sociales vulnerables; un escenario donde maestros y niños comparten la experiencia de construir juntos un sistema de relaciones que conecta su cultura, su trabajo, sus huellas y pensamientos.

Colegio Bilingüe Buckingham

Fundado por su directora Martha Rincón Reina en 1983, en donde enfoca su formación en los valores de calidad, calidez, excelencia, innovación y trascendencia. Paola Grisales se desempeña dentro de la institución como directora de Kínder 5.

Bibliografía

- CABALLENAS, I.; ESLAVA, C.; FORNESA, W.; HOYUELOS, A.; POLONIO, R.; TEJADA, M. (2005). *Territorios de la infancia*. España. Editorial Grao.
- GARDNER, H. (1993). *La mente no escolarizada. Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas*. Barcelona. Editorial Paidós.
- GARDNER, H. (2000). *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas*. Barcelona: Editorial Paidós.
- TOFFLER, A. (1981). *Los consumidores de cultura*. Buenos Aires. Editorial Leviatan.
- TOFFLER, A. (1990). *The third wave*. Canada. Bantam books.

Resumen

El presente trabajo es un relato acerca de la experiencia de una maestra inspirada en la filosofía Reggio Emilia en Bogotá, Colombia. Se realizó un análisis con el fin de mostrar a la comunidad educativa, y a personas involucradas en la educación de distintas partes del mundo, la importancia de desarrollar proyectos educativos teniendo en cuenta valores y principios que ofrece esta filosofía, que posibilita que el niño sea productor de conocimiento, respetando sus características de infante y ofreciéndole infinidad de oportunidades para que todo a su alrededor (familia, contexto, cultura), sea protagonista del inicio de su historia de vida. Asimismo, se busca reflexionar sobre la práctica del maestro desde una disponibilidad de ofrecer curiosidad, afecto y saberes: un abanico de posibilidades a niños y niñas que merecen una infancia feliz.

Palabras clave: filosofía Reggio Emilia, proyectos educativos.

Abstract

This is the story about a teacher's experience inspired by the Reggio Emilia philosophy in Bogota, Colombia. An analysis was conducted to show to the educational community and the people involved in education around the world, the importance of developing educational projects taking into account the values and principles offered by this philosophy. This enables the child to generate knowledge, respecting the child's personal traits, and offering him/her many opportunities for everything around him (family, context, culture) to be part of the beginning of his/her life story. It also seeks to reflect

on the teacher's practice, from his/her willingness to offer curiosity, affection and knowledge: a range of possibilities for children who deserve a happy childhood.

Key words: Reggio Emilia Philosophy, educational projects.

Paola Andrea Grisales Junca

Miembro de la Red Solare Colombia

paogrisales@hotmail.com

Miradas, palabras y encuentros entre la ciudad y la infancia

Meritxell Bonàs i Solà

La escuela El Martinet se presentó desde su inicio (en septiembre de 2004) como un proyecto interesado en ofrecer un espacio respetuoso con el crecimiento y la infancia. Interesado en hacer de la escuela un espacio habitable donde sea posible vivir, entendiendo la escuela como un territorio vinculado a la dimensión compleja, dinámica y cambiante de la realidad y del mundo, en definitiva un lugar sano para el desarrollo humano. Así, el proyecto que se plantea focalizar la mirada solo hacia el interior de la escuela, no sería coherente.

Entender la escuela como un paraíso cerrado sin palabras ni acciones hacia el exterior nos parece una visión incompleta hasta irresponsable. Desde el inicio nos ha parecido que la escuela como comunidad no podía quedar relegada en el olvido de su propia soledad, no podía quedar al margen de lo que sucede en el fuera. Una escuela cerrada es una escuela que enferma, lo dice la biología de los sistemas. Un organismo o un sistema cerrado, sin alimento del exterior es un sistema que muere, se come a sí mismo. Así que para nosotros el proyecto de la escuela no puede concebir-se sin este diálogo. Equivale a un

Un diálogo mimético entre los niños y su entorno, que sitúa a la infancia y a la cultura en un debate fluido y sin pausas; un diálogo que les reconoce y les hace portadores de una cultura de infancia que les es propia, una cultura que tiene que ver con su forma de mirar, de tocar, de sentir...

concepto de osmosis, de permeabilidad y re-
troalimentación entre lo interno y lo exter-
no. La escuela tiene necesidad de alimento. De
hecho, su objetivo no está en ella misma, está
en el exterior. Alejándonos así de concebir a
los niños y niñas como alumnos y implicán-
donos en la defensa y reivindicación de sus
derechos.

Las escuelas a menudo aparecen como es-
pacios herméticos, donde se gastan muchos
esfuerzos unidireccionales hacia el dentro, es-
fuerzos que a menudo hacen incomprensi-
ble la realidad, y que impiden a la infancia el
desarrollo de una ciudadanía activa, crítica,
cívica y transformadora. Pensamos que re-
quiere entender la ciudadanía como un gran
valor para el proyecto de las escuelas. El ejer-
cicio de la ciudadanía sitúa a los niños y niñas
en un diálogo directo con el mundo que les
dota de posibilidad y renueva los lugares y
dota a las ciudades de mayores esperanzas.
Nos parece que los niños y niñas como
ciudadanos tienen el derecho de la co-cons-
trucción de la ciudad con diálogos, trans-
formaciones y reflexiones en correlación con
otras generaciones.

Así, que son frecuentes momentos de con-
tacto directo con el fuera de la escuela.
Contactos pausados sin prisas, cuidados...
Contactos con el fuera que requieren de
tiempo, que requieren de estar no solo
pasar, que requieren escucha, juego, acción
y preguntas. Contactos que necesitan pre-
sencia, presencia de infancia en las calles,
plazas, museos, teatros... Una presencia que

les acerca al momento histórico en el que
viven, a su contemporaneidad y les permi-
te interrogarlo cuestionarlo y reinventarlo.

Un diálogo mimético entre los niños y su en-
torno, que sitúa a la infancia y a la cultura
en un debate fluido y sin pausas. Un diálogo
que les reconoce y les hace portadores de una
cultura de infancia que les es propia, una cul-
tura que tiene que ver con su forma de mi-
rar, de tocar, de sentir... Un diálogo que, a
diferencia del consumo, se da tiempo y per-
mite enamorarse de aquello que mira o toca.
También un diálogo con aquello que nos dota
de intuición y fuerza, que nos invita a la es-
cucha de aquello más básico. Lugares y es-
pacios impregnados de herencia. Herencias
que encontramos en los árboles como testi-
monios del tiempo... Es también aquella fuer-
za que nos dan las piedras cuando visitamos
algún patrimonio.

Pero todo este diálogo necesita de acciones
para poder ser. Así que para nosotros la pre-
sencia fuera, y sobre todo en el propio ba-
rrio, o en la propia ciudad, es un eje básico del
proyecto. Son frecuentes presencias y ac-
ciones de la escuela en calles, plazas o espa-
cios públicos de su contexto. Una de las
formas que hemos explorado para esa pre-
sencia han sido los proyectos artísticos de ac-
ción comunitaria que, a menudo, hablan de
experiencias estéticas sentidas y vividas pro-
fundamente. Experiencias que se desarro-
llan dentro de esta idea de entender la estética
como una acción profunda que incide en las
personas, en su vida. Y es que, si la vida no deja

de ser un conjunto de relaciones, entender la vida como experiencia estética en sí misma nos hace pensar que posiblemente el placer de vivir no está en uno mismo, sino en encontrarse a uno mismo en relación a los otros.

Las formas artísticas permiten que las experiencias estéticas trasciendan de la simple forma, permiten que vayan mas allá de formas ya definidas. Tienen formas abiertas que se presentan como ilimitadas y que nos sorprenden continuamente. En la experiencia artística comunitaria la intuición se eleva por encima de lo individual y se instala en el corazón; y el devenir de las personas permite el movimiento conjunto, la emoción conjunta definida como "commotion". Necesitamos unir la intuición y la expresión ya que una toma forma con la otra. Los proyectos comunitarios basados en la experiencia estética son el punto de unión entre el mundo visible de la belleza y el mundo invisible de la intuición y que nos permiten establecer una relación empática entre nosotros y la humanidad. El reto esta en la transformación, en el contribuir a llenar de belleza y esperanza al mundo, al fragmento de mundo que nos invita cada día. Malaguzzi, un día dijo: "he salvado a mi mundo porque siempre he intentado cambiarlo", y en esa misma búsqueda El Martinet ha sido proyector de acciones anheladas de cambios.

Son concreciones en formas diversas, a menudo definidas como acciones poéticas realizadas en el marco de lo público y encaminadas a dejar pensamiento de infancia en el lugar.

Tomando el compromiso de hacer públicas y visibles las voces de la infancia, sus ideas, pensamientos y acciones invitando así al resto de ciudadanos a participar de su cultura.

Hablamos también de acciones que evocan miradas diversas hacia la infancia ya que nos convencemos que para generar cambios uno de los retos hoy por hoy de las escuelas podría ser el de presentar a la infancia en imágenes diversas al resto de ciudadanos: qué imagen de la infancia tenemos o proyectamos creemos que es un compromiso ético a plantearse. Se desarrollan pues acciones que implican a toda la población (familias, vecinos...) y la sitúan y la invitan a formar parte de un gran engranaje comunitario. Acciones que hablan de un diálogo entre la cultura del lugar y la cultura que emerge de las propias voces de la escuela. Unos voces y sus ecos que inundan calles y plazas y que resitúan de nuevo a las escuelas como centros de activación ciudadana intensa.

Son acciones y proyectos que también requieren de nuevos escenarios fuera, pero también dentro de la escuela. Escenarios de ciudadanía, de encuentro y intercambio. Solo desde el compromiso de construir una realidad comunitaria es posible saber del otro, acceder al otro desde una dimensión ética y bondadosa donde la alteridad aparece como el propio proyecto y el arte tiene mucho que decir y ofrecer. El arte, cuando deviene público, es también ser otro, una expresión topográfica en transito entre espacios, lugares y formas en movimiento

permanente. Hablamos de una manera de entender la estética como elemento de conectividad, como aquello que nos otorga libertades a la vez que compromisos y que nos hace sentir más ciudadanos que maestros, que nos hace movernos más allá del ámbito racional, que nos hace mover a través de la seducción por el mundo, por su conocimiento y sus misterios.

En estos siete cursos de escuela, nos hemos acercado a alguno de estos misterios en una búsqueda incansable de ofrecer espacios de correlación entre los niños y niñas y otros ciudadanos; en invitar a estos que somos también "otros" a mirar en lo esencial, en aquello que nos invita cada niño y niña cuando nos dice "mira" o cuando su tocar silencioso se alarga en un matiz que parece interminable. A continuación describimos algunos de esos proyectos, que en sus días llenaron de celebración a un pequeño barrio:

¿Juegas? Reapropiación de las calles de Can Mas a través del juego

Este proyecto se ha llevado a cabo por la Escuela El Martinet, aconteciendo finalmente una intervención en el barrio de Can Mas. El motivo inicial que movió esta propuesta fue una reflexión ya conocida dentro de la escuela: la necesidad del niño de jugar. Uno de los aspectos que recoge el proyecto educativo de la escuela El Martinet es justamente el juego como forma de desarrollo y aprendizaje del niño, entendiendo que es

justamente a partir del juego libre y espontáneo que el niño puede elaborar creativamente su propio pensamiento, construir sus propias decisiones, elecciones, juicios... así como expandirse corporalmente. Esta vivencia del juego permite un crecimiento global que, desde el respecto al proceso de vida de cada niño, articula la posibilidad de una vivencia más llena en la relación con el entorno. A menudo, el equipo de la escuela había compartido con el resto de la comunidad su preocupación sobre los tiempos y los espacios de juego de los niños, puesto que parecen cada vez más reducidos y limitados.

El otro motivo de fondo de este proyecto ha sido una reflexión hacia el uso y la participación de los niños en la ciudad. A menudo se ha reducido el espacio por los niños a unos determinados lugares, que los adultos, han decidido que serían de uso por los niños. Es así como han surgido iniciativas de ciudades que, reivindicando escuchar la voz de los niños, han empezado a proponer la recuperación de espacios públicos y ordenanzas municipales que faciliten el juego de los niños.

Así pues, el proyecto que se proponía desde la Comunidad Educativa de la escuela pretendía dar voz a los niños y escuchar sus propuestas de transformación "efímera" de algunos de los principales calles, parques y espacios del barrio donde se encuentra situada la escuela y donde ciertamente el juego de los niños en estos espacios se ve muy reducido y limitado. La intervención

sería efímera, es decir acontecería en un día con la intención de crear una parada en el tiempo, una mirada diferente en las calles que, como recuerdo, invitara a una mirada del juego de los niños fuera de paredes y muros. También abría un debate sobre el concepto de seguridad/inseguridad en la calle que constituye a menudo los motivos por los que parece que se deriva el juego de los niños a espacios alejados de la calle diseñados y pensados por adultos que, a menudo, se alejan de la acción vital de los niños. Por el contrario, aparece la concepción de que *segurizando* las ciudades, el juego de los niños podría tener lugar y confluir con el resto de acciones cotidianas que mueven una ciudad.

El proceso se realizó en pequeños grupos de niños (participaron todos los niños de la escuela) que realizaron diferentes salidas/exploraciones en diferentes espacios del barrio. Un vez identificado, conocido y vivenciado el lugar escogido por cada grupo llevaron a cabo un proceso de proyección que transformaba el lugar en un espacio de juego que atendía las diferentes ideas y propuestas de los niños. Este proceso se realizaba en diferentes formatos, como por ejemplo dibujando sobre fotografías del lugar las ideas que lo transformaban, así como, teniendo en cuenta diferentes aspectos: la utilización de elementos del mobiliario urbano que dio pie a diferentes propuestas, las características físicas del terreno, qué usos tiene normalmente aquel espacio, etc.

Cada grupo elaboró y construyó el material que requería su instalación-juego utilizando material de reciclaje que se obtuvo con la participación de empresas del barrio. El proyecto finalizó (puntualmente) en un acto donde los diferentes espacios fueron transformados según los proyectos de los niños y donde toda la comunidad local fue invitada a jugar. La reflexión y el deseo de este proyecto va más allá procurando establecer de manera frecuente la ocupación de espacios públicos desde el juego y la acción de los niños, hecho que la escuela contempla dentro de su proyecto hacia el entorno. También se trabaja en la posibilidad de transformar, de forma permanente, alguno de los espacios públicos del barrio en un espacio de juego pensado y diseñado por los propios niños. El proyecto cree también en el apoderamiento de los niños a través de visualizar sus ideas en una realidad transformadora que también invita a otros colectivos a pararse. La transformación del espacio público por parte de aquellos colectivos que, a menudo, son silenciados o no escuchados aporta la posibilidad de expresarse y de reivindicar también sus voces y sus acciones. Este fue y es, de hecho, un proyecto que la escuela considera vivo y permanente en cuanto a la necesidad de seguir buscando maneras donde el juego de los niños sea reconocido como necesidad vital y como forma de expresión propia de este colectivo. También se trabaja con la idea de que la colaboración con las empresas del barrio o, incluso, del municipio se materialice de forma más continua con el

fin de rentabilizar recursos y como criterio también de sostenibilidad.

La celebración del proyecto se realizó en un día festivo donde muchas personas participaron organizado, en forma de itinerario libre, un pequeño mapa-esquema que indicaba la situación de las diferentes instalaciones-juego que habían sido tituladas por los mismos niños. El aire de Can Mas aquel día tomaba olores de infancia y las acciones que cada día transitan entre sus calles fueron paradas para dar lugar a otras que, a menudo, quedan atrapadas entre muros.

Cruilles¹. Rutas de tránsito

Este ha sido un proyecto que ha partido de un interés generado desde dentro de la escuela. De hecho, el proyecto ha nacido con un fuerte deseo de diálogo, de crear un diálogo que pudiera reunir todo el tejido ciudadano. Se consideró que para encontrar formas en este diálogo el arte podía contribuir. El proyecto se inició desde una búsqueda intensa hacia las texturas del barrio. Una lectura de la textura urbana del barrio con ojos de niños; no desde la mirada sino desde el tacto. Aconteció pues, una lectura táctil, y más tarde una parte del proyecto recibió el nombre de text-ures (del catalán "textura"), por referencia a estas texturas que se podían leer como un texto.

La búsqueda con los niños de la escuela partió del exterior, de paseos por las calles del barrio cercanos a la escuela con pocos niños (3-4 máximo), y un adulto que grababa la vivencia con anotaciones y fotografías. El interés de estas paseadas estuvo en las pausas, donde paraban los niños. Y el interés de los niños hacia el entorno urbano se traducía en acciones de contacto, desde el gesto de mirar y, rápidamente, el de tocar. Esta primera lectura recogía información sobre el entorno que más tarde se utilizaba como material y contenido de trabajo dentro de la escuela para, entonces, ofrecerla de nuevo al entorno, devolverla a él transformada e impregnada de las acciones y pensamientos de los niños y, en definitiva, de su cultura.

Los intereses de los niños hicieron parar a los adultos en aquello que para ellos era casi imperceptible. A menudo, porque nuestra manera de transitar no nos lo permite. Recordándonos que el tiempo de los niños es más plácido y generoso que el nuestro y la pérdida del pasear, del "badar" (poder parar a contemplar, sin una utilidad) junto a ellos nos roba la posibilidad de redescubrir, en aquel caso, los calles de otro modo. Explican los adultos que participaron en el proyecto que, a menudo, ahora, cuando pasan por el lado de alguna de las paredes, señales o pequeñas imperfecciones donde los niños les hicieron pararse, les hace desviar la mirada del camino. También piensan que, posiblemente los niños cuando pasan acompañados hacia la

1. Cruilles es una palabra del catalán, entendida como cruces o intersecciones.

escuela, quizás se paran con el deseo de un nuevo diálogo.

Así pues, los niños se interesaron por elementos diversos, que remitían a texturas diversas; frialdades provocadas por los mármoles, rugosidades sentidas por el cemento, límites marcados por discontinuidades, marcas provocadas por los hombres... Creándose aun así no sólo situaciones descritas por el tocar, sino pequeños juegos insinuados por sus formas o incluso debates y discusiones en torno a posibles explicaciones. Así fue, como una farola se convertía en un juego de dar vueltas rápidas, un banco se convertía en un autobús, o una pared rasposa en un lugar donde rascarse la espalda; o una papelería en un juego de sonoridades... Situaciones que requerían de tiempos, libertad y confianza para desencadenarse.

Este material (impregnado en el cuerpo del niño) fue la base de este proyecto. Fue el alimento entendiendo que hay que alimentarse del entorno para poder entenderlo. Una vez llegaban a la escuela, los paseos, que habían estado presentes durante algunos días, aportaban información diversa recogida por los diferentes grupos de niños que era utilizada por todo el grupo del que formaban parte (estos grupos eran formados por 14-16 niños y una maestra que durante meses trabajan juntos con un proyecto). Para el equipo resultó interesante ver cómo el resto de niños recibía a los niños que habían salido a pasear, también las reacciones de las familias y de los vecinos poco

acostumbrados a ver 3 o 4 niños paseando con tranquilidad por la calle con un adulto que acompaña, pero no dirige, resultó todo un aprendizaje. Algunos vecinos se paraban a hablar con los niños, con los adultos...

Dentro de la escuela, la búsqueda alrededor de las texturas y el tacto, entendiéndose desde una dimensión corpórea muy global, provocó transformaciones del espacio y nuevos paisajes. Paisajes, en este caso, efímeros que acogían la vivencia de los niños hacia los materiales. Materiales alejados de las texturas urbanas en muchos casos y que provocaban experiencias diversas y de nuevo estas vivencias desde el tacto, acontecían juego donde el cuerpo y su acción tenían gran presencia. Provocando, a la vez, nuevas sensaciones y palabras para decir de ellas, para explicarlas.

De las experiencias táctiles de aquellos días surgió un nuevo espacio dentro de la escuela, un nuevo paisaje que albergaba muestras de las texturas empleadas, pareciendo talmente un mercado donde se mostraban texturas naturales, sintéticas, líquidas, visuales... Palabras escritas por los niños sobre la calidad táctil de sus experiencias, fotografías del material recogido en los paseos o libros de consulta que permitían asociar también la textura a la cocina, al paisaje, a la arquitectura... La vivencia de estas nuevas texturas enriquecía la experiencia táctil de la calle y aportaba nuevos y más elementos para la búsqueda. Algunas de estas vivencias derivaban en la creación de nuevas texturas a partir de los

materiales. Aportando también un nuevo elemento: del paso de la experimentación a la creación con intenciones provocativas.

De todas las experiencias alrededor de las texturas, las de los paseos (las urbanas de las calles), pero también las de dentro de la escuela, se configuraron siete proyectos que, cada uno de los siete grupos de trabajo, llevó a cabo. Proyectos que pretendían ser este regreso al barrio donde, a partir de la selección de una de las texturas urbanas (cada grupo seleccionó una textura, una localización, a partir de las muchas imágenes recogidas de los paseos), seleccionaba así un lugar donde su textura provocó una historia, una narración que acontecía una instalación, y que transformaba el lugar de origen o el elemento del que procedía la textura.

El proceso era largo: selección de la textura, nueva ubicación de la imagen al espacio real y, a partir de lo que aquello evocaba o remitía, ubicación de la textura en relación a su contexto. Entonces, también, se inventaba una historia que se transformaba en instalación; era, en ese momento, cuando se hablaba de una textura narrada. Supuso un proceso largo y complejo, requería de diferentes salidas para saber más del lugar o del elemento seleccionado, requería documentarse, requería construcciones de grandes dimensiones pensadas para ser instaladas al exterior, búsqueda de materiales...

Cruilles. Rutas de tránsito, daba nombre al día especial, a la celebración, donde toda la

comunidad local estaba invitada (niños, familias, vecinos...). Fue el día del estreno de las siete instalaciones ubicadas en diferentes lugares del barrio de la escuela. Representó, de hecho, el regreso al barrio y a sus gentes desde aquello que se había "tomado de ellos", un regreso que dejaba pensamiento de infancia en las calles. El nombre de la celebración describía aquel día las rutas, los encuentros...y los andares de aquellos que nos movíamos. La celebración, en forma de itinerario de arte urbano, permitía un pasear de orden libre que descubría las siete instalaciones artísticas así como una documentación que explicaba el proceso seguido en cada proyecto, para identificar cómo la textura se había convertido en instalación.

Retratos del barrio

Este proyecto, llevado a cabo de manera paralela y simultánea con el anterior, se inició desde una búsqueda hacia las texturas sociales del barrio, un proceso que requería conocer quién vive en el barrio y saber sobre sus historias. Un grupo de niños, de seis años, se preparó preguntas para hacer a las personas del barrio, para conocer parte de sus vidas así como parte de sus orígenes, pensamientos, proyectos, deseos... Requirió ponerse en contacto con personas del barrio que vivían desde hace tiempo allí, y que conocían otras personas que, igual que ellos, habían pasado sus infancias en aquellas calles. Personas que sabían de su transformación y que habían envejecido unos junto a los otros, siendo vecinos unos de los otros.

Una persona mayor del barrio acompañaba a grupos de tres niños, y una maestra iba en grupo a casa de otros niños. De esta manera, se generaron, durante días, nuevos movimientos que transitaban en la cotidianidad. Las personas mayores del barrio lo comentaban: unos proponían a los otros que participaran, algunos prepararon la visita de los niños al detalle, daban de merendar a los niños, ponían la casa bonita, preparaban fotografías para enseñarlas... Acontecían momentos de una fuerte emotividad. Las entrevistas eran hechas por tres niños y, al marchar, el maestro acompañante tomaban dos fotografías, una de la persona entrevistada con los tres niños y la otra de un retrato de él o de ella.

Otras entrevistas llevaban a conocer pisos más estrechos donde vivían personas recién llegadas al barrio; personas que tienen nuevos proyectos de vida y que anhelan nuevas oportunidades, nuevas posibilidades... Personas también venidas de otros lugares pero que desde hace muchos años son vecinos del barrio; personas que hicieron crecer el barrio con nuevos edificios, nuevos negocios... Al fin, personas de diferentes edades, orígenes, culturas, situaciones personales... descubriendo el tejido ciudadano de Can Mas con la sorpresa de descubrir un barrio que parece que él mismo encuentre sus propios equilibrios: unos marchan, otros tienen nuevas opciones gracias a esto, otras permanecen

en el lugar y parecen, así, pilares que lo sustentan.

Este conocimiento sobre las gentes del barrio modificó también los vínculos que la escuela empezaba a establecer... Y entonces las personas que participaron empezaban a saludarse y a hablar desde otro lugar entre unos y otros. Los compromisos de la escuela hacia los vecinos también se profundizaron. Es un conocimiento que anhela a ser profundo, desde la vida de quienes viven allí, desde sus historias; un conocimiento diferente al extraído de las estadísticas o escritos urbanos municipales. Las entrevistas y visitas a las personas generó una activación altísima. Se hicieron entrevistas en la calle, en los "locutorios" donde se quedaba con las personas y acudían a las citas con emoción; se paró a gente por la calle que, ante una sorpresa inicial, después decidían participar en el proyecto; se fue por las casas, en tiendas, a bares...

Un proyecto que derivó, al fin, en un trabajo de fotoperiodismo que fue traducido en una exposición "Retratos del barrio", que inauguró la sala de exposiciones de la escuela (el Espacio de Arte El Martinet²). La inauguración dio lugar al estreno de este nuevo espacio en la escuela, que pretende ser una puerta abierta al arte y a la cultura para jóvenes artistas, artistas locales u otras personas y colectivos que les interese también

2. Espacio gestionado por la Associació d'Amics del Martinet, que acoge exposiciones temporales de artistas dentro de la escuela.

establecer vínculos con la escuela. Se vivió con ilusión inaugurar la sala con una exposición propia de la escuela, creada desde ella y que, a la vez, testimoniaba y daba una presencia muy fuerte a los vecinos. Personas que dejaban de ser anónimas y que habían generosamente explicado parte de sus historias (a veces difíciles). Cada historia se vivió como un regalo.

El día de la inauguración, protagonistas de las fotografías y las historias las leían y miraban con los ojos llenos de emoción, escenas muy emotivas entre las personas mayores que, como una pandilla de amigos que después de tiempos se reencontraban, vinieron todos juntos con sus familias... O las personas de otros países que se hacían fotografías junto a las suyas para enviarlas a su lugar de origen. Participó mucha gente, los protagonistas y muchas otras personas, se iban avisando los unos a los otros; también las familias acompañaban a los niños que habían formado parte del proyecto y era bonito ver cómo los niños se reencontraban con aquellas personas que habían entrevistado.

Los niños protagonistas descubrían, con sus padres, aquellas personas que habían conocido de nuevo, les explicaban con emoción cada historia. Recordamos mucho aquel día, fue muy intenso y las imágenes que vimos nos impresionaron especialmente. Un fuerte agradecimiento de unos hacia los otros reinaba en el ambiente que aquel día acortaba distancias y, seguramente, abría nuevas posibilidades de intercambio. Un reconocimiento profundo

de unos hacia los otros permitió que, diferentes personas vecinas del barrio, se sintieran parte de un proyecto común que los juntaba en un mismo tiempo y espacio.

Resonancias. El paisaje sonoro de Can Mas

Este proyecto surge nuevamente desde dentro de la escuela, desde el deseo de nuevas acciones y nuevos diálogos con el barrio y sus gentes. Se inició desde un motivo nuevamente de inquietud o pregunta: la sonoridad de Can Mas. Motivo, que también de manera simbólica o metafórica, perseguía el interés de dar a conocer y visualizar las voces del barrio. Así pues, la búsqueda se inició desde el rastreo de los sonidos de Can Mas persiguiendo el objetivo de descubrir su paisaje sonoro desde las subjetividades de los niños. ¿Qué sueños y ruidos regulan la vida del barrio? ¿Qué sonoridades marcan o describen sus temporalidades? Sus silencios, sus tránsitos... su vida. Implicando, pues, un rastreo atenta y situado en el lugar de las acciones de las personas y de las calles.

El proyecto se desarrolló en pequeños grupos de búsqueda (3-4 niños acompañados por un adulto-maestro) que salían a pasear por las calles del barrio con la atención puesta en los rastros sonoros. Estos paseos eran documentados con imágenes (fotografías), anotaciones y también con grabaciones de los diferentes sonidos. Los niños seleccionaban aquello que los interesaba

recoger como testigo, siendo a veces sorpresas o encuentros inesperados, pero también otras veces persiguiendo este interés de documentar qué sonidos regulan la vida del barrio.

Todo el material obtenido, sobre todo las grabaciones, fue el material de trabajo del proyecto. Cada pequeño grupo (de 3-4 niños) aportó sus hallazgos al resto (un grupo más numeroso de unos 14 niños) expresando pues, aquello sorprendente, aquello que derivaba en nuevos deseos de búsqueda, aquello que sugería preguntas... Las audiciones de todo este material ayudaban a hacerse una primera idea del mapa sonoro del barrio, agrupando pues los sonidos en diferentes temáticas o puntos claves. Estas temáticas configuraban una primera narrativa sonora que más tarde era reinventada por los niños en una nueva forma.

Este proyecto, como el descrito anteriormente, se movió con el deseo de impregnar elementos del entorno con miradas, pensamientos y acciones propias de la cultura de los niños; y estos como creadores de cultura. Este concepto de creador, aparece como clave en estos procesos, donde aquello creado es también transformado, transgredido... desde esta particular y singular lectura que hacen los niños hacia su entorno. Otras personas son invitadas a nuevas lecturas, a abrir nuevas posibilidades de mirar, escuchar, percibir, descubrir... desde un nuevo lugar. Es también, una invitación a escuchar la voz de los niños, a dar voz y también lugar a la infancia en el mundo del espacio y la vida pública.

Cada grupo de búsqueda se centró en una temática o eje sonoro y trabajó con todas las grabaciones obtenidas al respecto. Desde este material se ideó la creación de una instalación-juego donde la acción de las personas fuera, a la vez, creadora de nuevas sonoridades. Algunas instalaciones se recrearon buscando nuevas tonalidades en el sonido o creando nuevos juegos sonoros. Cada una de estas instalaciones-juego reflejaba una temática sonora e invitaba a experimentarla, a jugar desde el cuerpo y la acción y, por lo tanto, a hacerla consciente y visible. El proceso de ideación, proyección, narración y construcción de cada instalación-juego fue largo, revisado también por el debate, la confrontación de ideas y soluciones... Aconteciendo, así, nuevamente un reto en la construcción de aquello común.

Las diferentes instalaciones-juego fueron ubicadas en diferentes lugares del barrio justamente en localizaciones sonoras representativas de sus paisajes, que no dejaban pues de hablar de cómo se describe y desarrolla la propia vida en el barrio: el andar de las personas, los talleres y fábricas que se describen con sonidos metálicos y estridentes, las voces de las personas, los pájaros, los silencios de algunas calles, los tránsitos de objetos y vehículos con ruedas, los sonidos del agua de las fuentes, el vidrio al caer a los contenedores... fueron algunos motivos que invitaban pues a toda la comunidad local a participar. El acto, de nuevo en forma de celebración, se organizaba en un itinerario libre que ofrecía posibilidades de juego y de

acción así como también de observación y búsqueda.

A pie

Este proyecto parte del deseo de la escuela El Martinet de dar a conocer diferentes espacios del municipio a través de itinerarios, que permitan también un conocimiento de algunos acontecimientos históricos del pueblo, así como equipamientos públicos, obras de arte, edificios emblemáticos, curiosidades del pueblo... También se tuvo en cuenta la participación de algunas entidades locales. El proyecto proponía un itinerario trazado por los niños que, previamente, hicieron un estudio sobre el terreno. Cada itinerario proponía una caminata desde la escuela hacia alguno otro lugar del municipio.

Al mismo tiempo, cada itinerario proponía diferentes paradas que se utilizaban para dar a conocer algún aspecto o lugar significativo del pueblo. A la vez, con cada itinerario se creaba una atmósfera que hablaba del lugar final de ruta. En este lugar, muy diferenciado por cada itinerario, se proponía alguna actividad que, de hecho, hablaba de los usos del lugar en sí, actualmente o en el pasado. Esta actividad fue pensada con los niños que, en pequeños grupos, se encargaron de conocer cada espacio para establecer aquello que les era más cercano. También crearon y elaboraron la hoja de ruta de cada itinerario con las indicaciones pertinentes.

El proyecto pretendió también dar lugar al hecho de andar en grupo, así como el hecho de andar por un espacio ya conocido con la posibilidad de descubrirlo diferente. La propuesta se inauguró un día festivo donde toda la comunidad local estuvo invitada a participar. De este modo, personas de diferentes generaciones confluyeron en este andar conjunto que a la vez aportaba diálogos sobre las vivencias y los recuerdos que el mismo pueblo evocaba. Muchas entidades e instituciones del pueblo participaron en este proyecto acogiendo a las personas participantes y, también, dando a conocerse.

Los diferentes itinerarios fueron trazados físicamente aquel día por las diferentes calles y lugares del pueblo, que también han quedado recogidos en forma de trípticos informativos que dan a conocer cada ruta y aquello más característico de la misma. Con este material tenemos el proyecto de hacer una edición en forma de libro, que ponga el relieve en la mirada de los niños durante su andar por el pueblo. Este libro puede acontecer una guía del municipio, que contemple justamente las vivencias de los niños en cuanto a la historia, a las costumbres, a los espacios, y a los símbolos... del lugar donde viven.

Para continuar...

Seguramente, el impulso que nos lleva a cada nuevo proyecto está en la convicción de que no hay ahí nada concluso. Seguramente, tenemos la profunda intuición de que la infancia necesita ser vivida en cada

niño y niña, y que eso se define en lo intemporal, en lo que siempre está y se renueva. Renovar las imágenes, renovar las formas de pensar y asumir nuestros compromisos hacia una infancia, a menudo silenciada en los discursos y debates entorno

a la ciudad, nos renueva a la vez a nosotros mismos, en la posibilidad de reinventarnos también personal y profesionalmente. En agudizar formas de ver, de escuchar y de sentir... En andar poco a poco, pero valientemente.

Resumen

En el artículo se plantea la posibilidad de revivir y compartir reflexiones y acciones sobre el desarrollo de cinco proyectos interesados en ampliar diálogos y miradas entre la infancia y la ciudad. Estos proyectos nacidos en la Escuela El Martinet, plantean la participación de los niños y niñas en la co-construcción de nuevas posibilidades en los usos, las prácticas y las relaciones dentro de las ciudades a través de experiencias estéticas en comunidad. Plantea también la necesidad de repensar los compromisos de las escuelas hacia su entorno así como el deber ético de visualizar la cultura de la infancia para que esta pueda ser escuchada, vista, compartida... posiblemente también, desde la necesidad urgente de crear y construir nuevas imágenes de la infancia y de la escuela. El artículo nos invita amorosamente a vivir en las ciudades, con los otros, desde miradas y acciones menos evidentes, menos probables... recreándonos en un vivir asombrado, que recupera tiempos y espacios ciudadanos desde la escucha de las voces de la infancia.

Palabras clave: experiencia estética comunitaria, ciudadanía, cultura de infancia.

Abstract

The article raises the possibility of reviving and sharing thoughts and actions on the development of five projects focused in expanding dialogues and glances between childhood and the city. These projects were created at The Martinet School, and they propose the children's involvement in the construction of new possibilities in applications, practices and relationships within the cities through aesthetic experiences in the community. These projects also suggest the need to rethink schools' commitments toward their environments as well as the ethical duty to portray the childhood's cultural background in order to be heard, seen, shared... Equally possible, from the the urgent need to create and build new images of childhood and school. The article lovingly invites us to live in the

cities, with others, from less obvious, less likely perspectives and actions... Enjoying ourselves in a perplexed living, which recovers past times and urban spaces just by listening the children's voices.

Key words: aesthetic communal experience, citizenship, childhood's culture.

Meritxell Bonàs i Solà

Maestra de la Escuela El Martinet

meritxell.bonas@gmail.com

Reflexiones sobre la calidad en las escuelas infantiles

Jesús María Azkona
Alfredo Hoyuelos Planillo

Calidad y más allá de la calidad en educación infantil

*Más allá de la calidad*¹ es el título de una interesante y brillante investigación sobre el concepto de calidad realizado por Gunilla Dahlberg (investigadora sueca), Peter Moss (investigador de la Universidad de Londres y excoordinador de la Red de Atención a la infancia de la Comisión Europea), y Alan Pence (investigadora canadiense). Estos autores ponen en crisis el concepto tan extendido de calidad y que proviene de una tradición filosófica positivista, modernista, neoliberalista, gerencialista y economicista. Esta tradición trata de imponer un significado unidireccional y tecnológico al concepto de calidad que tan manido, de forma perversa, puede ser usado.

Dichos investigadores abogan, como salida paradigmática y terminológica el concepto de «construcción de significado», que trata de contextualizar cada ámbito, en este caso educativo, desde los valores de la ética, de la complejidad, de la diversidad y de las perspectivas múltiples.

La calidad de cualquier organización tiene que ver con la confianza total diferenciada en todas las personas pertenecientes a un proyecto y con un sentimiento básico de libertad para crear, probar, experimentar y cometer los errores necesarios para que el proyecto esté en una constante renovación y cambio

1. DAHLBERG, G., MOSS, P. y PENCE (2005). *Más allá de la calidad en educación infantil*. Barcelona: Graò.

Hablar, de esta forma, de una escuela, experiencia o normativa de calidad es arriesgarnos a entrar en un terreno resbaladizo, ambiguo y, muchas veces, proselitista.

Cuando hablamos de calidad, debemos saber muy bien definirla y poner sobre la mesa los criterios que están involucrados en la propia definición. Ahora, vamos a ofrecer una serie de elementos (que se deben entender sistémicamente entrelazados) que, desde diversas investigaciones consolidadas, hacen que un centro de educación infantil sea considerado de calidad). Para ello, nos valdremos de cinco experiencias-estudios-documentos² que, con suficiente aval investigador, nos proponen criterios concretos para hablar de contextos de calidad.

Queremos exponer estas condiciones o criterios que pueden configurar el sentido de una experiencia educativa significativa para niños, niñas y personas adultas (profesionales, padres y madres). En esta concreción, tal vez, encontremos una salida no retórica al problema que ahora nos ocupa.

1. Familiaridad

Una Comunidad Educativa pequeña invita al diálogo, a la participación, al intercambio (los centros grandes tienden a ser más

burocráticos y normativos), al conocimiento mutuo y, sobre todo, rechaza el anonimato. La escuela debe ser un lugar acogedor y cercano para promover las relaciones sociales. En este centro pequeño, es más fácil crear un buen ambiente de trabajo, un marco afectivo de relaciones, un trato individualizado y una sensación adecuada de bienestar, seguridad, respeto y libertad.

2. Profesionalidad

Trabajar en educación infantil exige profesionales adecuadamente preparados y, por lo tanto, titulados. Esto es algo vital para asegurar una experiencia educativa de calidad para los niños y niñas.

“La formación de los maestros —dice el informe señalado— es una de las variables que determina la calidad de la enseñanza que imparte un centro. Los centros que puntúan más alto en la calidad de su atención educativa, tienen maestros con una formación más amplia y especializada en Educación Infantil. Estos maestros cualificados promueven con mayor acierto la salud, la seguridad y el desarrollo cognitivo, lingüístico, social y emocional de los niños, tienden a ser más constructivos y menos críticos en sus valoraciones, diseñan mejores actividades y ambientes de aprendizaje, participan

2. a) Los 40 objetivos de calidad en los Servicios Infantiles de la Red de Atención a la Infancia de la Comisión Europea; b) el estudio *Calidad de los servicios para la primera infancia y estimación de la demanda*, de la Universidad de Vic; c) el informe del Departamento de Psicología Evolutiva de la Universidad Autónoma de Madrid; d) el documento informativo, de diciembre de 2007, elaborado por la Junta de Portavoces de la Red Pública de Educación Infantil de la Comunidad de Madrid; y e) la experiencia educativa de Reggio Emilia que es reconocida internacionalmente como una experiencia de extraordinaria calidad.

y se involucran más en los juegos infantiles, y establecen relaciones más sensibles y afectuosas con sus alumnos [...] No obstante, no resulta válida cualquier tipo de formación. Tras revisar las investigaciones existentes sobre el tema [...] concluyen que sólo los maestros que tenían una formación universitaria especializada en Educación Infantil obtuvieron puntuaciones situadas entre bien y excelente, y son estas las puntuaciones que realmente produjeron efectos positivos duraderos. Los maestros que no recibieron esta formación tendían a implicarse menos [...] en los juegos de los niños, y en estas situaciones los niños se muestran más descontentos, lloran con frecuencia y establecen vínculos de apego más inseguro" (González del Yerro y Rodríguez, 2009).

No es suficiente, ni mucho menos, el conocimiento intuitivo para ser competentes profesionales de la Escuela Infantil. Diseñar y regular adecuados contextos óptimos de aprendizaje, saber reconocer las características de cada alumno o alumna, observar adecuadamente, respetar los ritmos de aprendizaje de cada sujeto requiere una capacitación previa insoslayable.

3. Dignidad profesional

Cualquier profesional que trabaja en una Escuela Infantil debe estar adecuadamente pagado, y sus derechos laborales convenientemente reconocidos como una forma de valorar su importantísima labor educativa con los niños y niñas desde el nacimiento.

4. La estabilidad del personal

En este sentido, es bastante contundente el informe de la Universidad Autónoma de Madrid: "los cambios constantes de personal sobre los niños: terminan experimentando grandes dificultades para adaptarse a la escuela, presentan un vocabulario más limitado, se relacionan peor con sus iguales, tienden a presentar conductas más agresivas, e incluso pueden llegar a establecer con sus madres vínculos de apego inseguros" (González del Yerro y Rodríguez, 2009).

Las condiciones laborales y salariales y las privatizaciones del sector, hacen que existan cambios constantes de un personal con el que es difícil conformar un grupo de trabajo, adquirir compromisos a medio y a largo plazo, establecer vínculos afectivos con los niños y niñas, y dar continuidad cualificada a cualquier proyecto educativo.

5. La procedencia cultural de los y las profesionales

Diversas investigaciones señalan que la diversidad del alumnado existente debe reflejarse en la composición del equipo docente. De la misma manera, también señalan la importancia de la presencia de hombres educadores en los equipos educativos.

6. La importancia del proyecto común y del trabajo en equipo

Según señala el estudio de la Universidad de Vic (Balaguer y Arderiu, 2007), es importante

establecer las bases para llevar a cabo un proyecto común y coordinado en el que participen todos los trabajadores y trabajadoras de la escuela (personal docente, cocineras y auxiliares de limpieza). Este aspecto da coherencia, solidez y bienestar al proyecto educativo.

7. La no fragmentación de la identidad de la etapa y, sobre todo, del ciclo educativo 0-3 años

Es muy importante que la etapa (0-6) contenga una identidad propia en cuanto a organización, objetivos e intencionalidad educativa. El informe de la Universidad Autónoma de Madrid también lo apunta.

En esta misma línea, Cotton y Faires (2001) afirman la necesidad de evitar aplicar en la Escuela Infantil el tipo de programas propios de etapas educativas posteriores, pues ni su metodología se ajusta a las características evolutivas propias de la etapa 0-6, ni responden a sus necesidades educativas, ni han conseguido conducir a los centros infantiles que las aplican a obtener puntuaciones altas en la calidad de la educación que imparten. Las investigaciones revisadas sugieren que la posibilidad de que los alumnos se impliquen en conductas sociales negativas en años posteriores se incrementa cuando los centros a los que asistieron de niños impartían programas educativos 'para mayores'.

La realidad escolar de la mayoría de centros en las distintas Comunidades autónomas, sin embargo, no avala —en la práctica— esta

idea. El 3-6 está fagocitado por la organización de tiempos, espacios, formas curriculares y didácticas de una escuela primaria que, al mismo tiempo y cada vez más, se parece a la escuela secundaria.

Pero todo no acaba aquí. La aparición de las aulas de 2 años (e incluso de 1 año), ahora legitimadas inadecuadamente por una perversa LOE en este sentido, están llevando a una desacertada fragmentación del ciclo 0-3 años. Esto hace que muchos niños y niñas permanezcan en este tipo de centros 1 año o al máximo dos. De esta manera, es imposible dar continuidad y estabilidad a proyectos educativos, establecer relaciones significativas con las familias, y proponer valores educativos a medio y a largo plazo para evitar las prisas por alcanzar determinados objetivos (con lo que supone de irrespetuoso para el ritmo de aprendizaje de algunos niños y niñas). Todos ellos elementos que configuran, también, la calidad de un centro educativo.

8. La no jerarquización de propuestas

Hablando de calidad, son tan importantes las actividades con el agua, barro, pintura, cuentos, como las cotidianas referidas a la alimentación, baño, sueño, etc. Nada es funcional ni rutinario. Cada momento contiene —en sí mismo— una calidez educativa que privilegia la autonomía y el ritmo personal de cada niño y niña. Todas estas ofertas son cuidadas por profesionales con la misma categoría laboral.

9. El realismo y respeto a la cultura de la infancia del proyecto educativo, del currículum y de la propuesta pedagógica

Es importante que exista un documento escrito que recoja el proyecto de la escuela infantil, para que este pueda ser revisable y discutible. La forma de llevar adelante la propuesta educativa debe tener en cuenta las características del contexto en el que se desarrolla, sus límites y posibilidades.

Al mismo tiempo, es necesario articular un proyecto educativo, curricular y propuestas pedagógicas que respeten las capacidades de los niños y niñas y su cultura, su entereza (sin separaciones rígidas en áreas), su forma de entender la realidad social y que, fundamentalmente, valoren las capacidades extraordinarias que tienen los niños y niñas de aprender por sí mismos —con una imagen de infancia optimista y considerando al niño y a la niña capaces desde que nacen— en contextos idóneos donde puedan desarrollar y expresar dichas capacidades diferenciadas.

La vida cotidiana debe ser el eje del proyecto educativo como fuente de aprendizaje constante.

La propuesta educativa debe favorecer el juego, la alegría y el placer que supone aprender, creando ocasiones a niños, niñas y a personas adultas para encontrar fuentes de satisfacción personal y colectiva. Una propuesta educativa que valora el aprendizaje

en un contexto social que tiene sus propios valores y normas que se derivan de la vida compartida.

También es importante que exista un proyecto que respete la diversidad, la diferencia y la individualidad. Un proyecto que es importante que sea compartido entre niños y niñas, familias y profesionales.

10. Formación permanente

Dice Loris Malaguzzi que disponer de profesionales adecuadamente formados es un derecho del niño y de la niña. La puesta al día debe ser una de las obligaciones de los y las profesionales que trabajan en educación. Por este motivo, no puede ser algo dejado a la voluntad o al voluntarismo de cada cual.

Los profesionales que componen el equipo de la escuela deben disponer de momentos obligatorios (por convenio) de no trabajo directo con los niños y niñas para preparar las propuestas educativas, realizar formación, estar al día, reunirse, encontrarse con las familias, realizar informes individuales, entrevistas, etc. Este tiempo sería importante que no fuese inferior a la décima parte que conforma la semana laboral.

11. Investigación permanente

Los diversos profesionales desean aprender constantemente y disponen de los medios materiales y humanos suficientes para poder observar, reflexionar e investigar sobre las

capacidades infantiles o la forma que tienen de aprender los niños y las niñas de manera que puedan ayudarles —a través de la escucha y del respeto— en su proceso de desarrollo social, afectivo, cognitivo, sensorial, estético, motor, etc.

12. Cocina como centro educativo

Los centros de calidad educativa disponen de una cocina propia en la que un cocinero o cocinera (perteneciente al equipo de la escuela) elabora todos los alimentos y cuida la calidad de los mismos.

13. Limpieza

Para una calidad adecuada de los centros, también es importante contar con un número adecuado de personal (componente del equipo de la escuela infantil) suficientemente cualificado, que se encarga de limpiar y de ayudar en las tareas de cocina para favorecer, junto al personal educador, la propia tarea educativa.

14. Medios humanos y materiales suficientes

La Escuela Infantil, además de disponer de personal adecuadamente cualificado (profesionales, cocinero/a, auxiliares, asesores, orientadores...), mantiene suficientes medios y personas (sin contar con el personal en prácticas) para que se dé una adecuada relación adulto-niño/a para atender con dignidad e individualidad a todos y cada uno de los niños

y niñas (ratios muy alejadas de las indignas que plantea la legislación española).

La ratio de personal que aconseja la Red de Atención a la Infancia de la Comisión Europea (1996) es la siguiente:

- 1 adulto: cuatro plazas para niños menores de 12 meses.
- 1 adulto: 6 plazas para niños de 12 a 23 meses.
- 1 adulto: 8 plazas para niños de 24 a 35 meses.
- 1 adulto: 15 plazas para niños de 36 a 71 meses.

La experiencia reggiana desarrolla, también adecuadamente, la idea de la pareja educativa. Esta concepción organizativa, analizada e investigada por Loris Malaguzzi, consiste en que dos personas (con la misma categoría profesional, igual calendario, con las mismas funciones e idéntico sueldo) comparten, sin divisiones nominales, un único grupo de niños y niñas, durante la mayor parte de la jornada laboral. Dos profesionales que se reparten la responsabilidad de la relación con las criaturas, con las familias y que tienen el mismo poder de decisión.

La pareja educativa rompe, culturalmente con un modelo tradicional de una maestra con un grupo de niños y niñas, o con una agregación de dos personas en la que hay una maestra o un auxiliar con diferentes funciones y categorías.

"La co-presencia (y en un sentido más amplio la concepción de un trabajo cooperativo) que existía desde el principio ha supuesto una consciente ruptura con el tradicional aislamiento de los educadores que malentienden su libertad didáctica y, de esta manera, legitiman su soledad humana y, también, la profesional y cultural. Esto es un hecho que, en realidad, empobrece y marchita muchas potencialidades y recursos que son importantes para cualificar y hacer eficaz la tarea educativa [...]"

El trabajo en pareja y, después, el de las parejas en grupo han ofrecido enormes beneficios, para niños y adultos, tanto en el plano educativo como en el psicológico. Pero, además, este trabajo en pareja, que se incluía en un proyecto interaccionista y socio-constructivista constituía el primer ladrillo que, junto a otros, formaba un puente que nos llevaba hasta la idea de gestión social y de participación de los padres.

Los niños, que están naturalmente disponibles, no se hacen amigos o maestros entre ellos, recogiendo los modelos del cielo o de los libros. Recogen e interpretan los modelos de los maestros y adultos: tanto cuanto más saben estos trabajar, discutir, pensar e investigar juntos" (Malaguzzi, 2001, 77-78).

La pareja educativa cualifica el trabajo educativo de toda la escuela.

15. Espacios idóneos

Poseer una arquitectura propia con espacios suficientes (los espacios inferiores a 7,6 m² por

alumno/a incrementan, al parecer, los niveles de agresión, destrucción y la realización aleatoria de actividades físicas) y de calidad (luminosos, aireados, seguros...) para la realización de propuestas diversas (aulas, talleres, música, etc.), con zonas adecuadas, separadas y ventiladas para el reposo, la comida, el baño de los niños y niñas, para que los profesionales se reúnan y también lo hagan con las familias, es una de las condiciones que —también— aseguran el trabajo educativo. También es importante disponer de patios adecuados (cubiertos y sin cubrir) para que las criaturas tomen el aire, el sol, etc.

16. Trabajo con grupos reducidos

Otra de los ejes que permiten desarrollar la calidad es el trabajo con grupos reducidos para que el personal pueda ser más sensible y responder con un acierto mayor a las señales de los niños para crear con ellos vínculos de apego seguro que generan en los pequeños la confianza que necesitan para jugar, explorar el mundo y desarrollar su competencia social.

El grupo reducido parece que es contradictorio con la idea, anteriormente mencionada, de la pareja educativa, ya que esta supone juntar dos unidades de alumnos en el mismo espacio (aunque no todos los niños y niñas de un grupo tengan que compartir necesariamente el mismo espacio durante todo el día). Creemos que es necesario equilibrar el tamaño del grupo con las ventajas incuestionables de la pareja educativa.

17. Transparencia

Los padres y madres —esta es otra característica genuina de la calidad educativa— deben tener acceso abierto, organizado y cotidiano a las diversas dependencias del Centro y deben poder entrar en familiaridad con las diversas personas que habitan esa pequeña comunidad educativa para intercambiar opiniones y experiencias, principalmente, con las profesionales que van a estar toda la jornada con sus hijos e hijas con quienes realizan una comunicación afectiva cotidiana.

Es la concepción de una escuela abierta al entorno que promueve la participación cotidiana de las familias a través de la libre accesibilidad, la información diaria y la comunicación.

La escuela, así lo resalta el informe de la Universitat de Vic (Balaguer y Arderiu, 2007), se concibe como un apoyo a las familias en la educación y la crianza de los hijos e hijas.

18. Participación democrática

Es imprescindible favorecer y encauzar la participación e implicación de las familias y de los ciudadanos y ciudadanas —a través de una deseable representación democrática— en las decisiones que afectan a la gestión y gobierno del Centro educativo.

Como afirma el informe de la Universitat de Vic, es importante incorporar las iniciativas de las familias en la dinámica del centro para que

estas se sientan miembros activos de la comunidad educativa.

19. Proyecto social y cultural

La Educación Infantil pretende ser un recurso social y cultural para toda la Comunidad en la que está ubicado. Se relaciona con el pueblo, barrio o ciudad ofertando iniciativas de formación que favorezcan el desarrollo personal y el intercambio de las diversas generaciones.

20. Documentación y evaluación

Los centros (sus paredes, ventanas...) deben ser un soporte documental (a través de imágenes y escritos) que narren las diversas e interesantes experiencias que realizan los niños y niñas para dar publicidad a las capacidades inteligentes del ser humano desde que llega a este mundo.

La documentación es, además, uno de los valiosos instrumentos que posibilitan llevar a cabo una evaluación y reflexión sobre la práctica como soporte imprescindible para mejorar la realidad.

21. Compatibilidad de derechos

Es necesario coordinar (a través de horarios y calendarios flexibles, pero al mismo tiempo sin permitir indiscriminadamente que los niños y niñas estén demasiadas horas o días anuales en un centro) combinar los derechos inalienables de los niños y niñas a la

educación (pero también a estar con su familia, a descansar, etc.), con los derechos de los padres y madres (entre ellos el derecho a trabajar y, también, a estar con sus hijos e hijas), con los derechos de los y las trabajadoras de la Escuela Infantil.

Estos aspectos deberían ser recogidos escrupulosamente en la legislación actual (leyes, reales decretos y autonómicos, y resoluciones) que permitieran asegurar la calidad educativa en la que están escolarizados los niños y niñas de educación infantil.

Somos conscientes de que esto no se recoge adecuadamente en la actual normativa. Con la esperanza de que algún día pueda incluirse trabajamos, con ilusión, cada día en las escuelas infantiles, también para mejorar la calidad de las mismas.

Un documento. Criterios de evaluación de la calidad en las escuelas infantiles

En estos últimos años, el concepto de calidad es uno de los más manidos y utilizados en todos los aspectos de la vida ("calidad de vida", "servicios de calidad", "calidad al cliente"...) y, por ende, también en el ámbito educativo.

Curiosamente, desde diferentes (y, a veces, antagónicos) espacios, se abandera la calidad, sin haber sido previamente definida, dando lugar a muchos equívocos y confusiones.

Con este documento pretendemos definir más claramente el camino de la mejora de las escuelas infantiles con el fin de lograr una escuela realmente de calidad y de excelencia, entendida esta como el modo sobresaliente de gestionar la organización en los ocho conceptos fundamentales de la excelencia (según el criterio EFQM —modelo de calidad europeo—): orientación hacia los resultados; orientación al cliente; liderazgo y coherencia; gestión por procesos y hechos; desarrollo e implicación de las personas; proceso continuo de aprendizaje, innovación y mejora; desarrollo de alianzas; y responsabilidad social de la organización.

En el caso de nuestras escuelas infantiles, y a pesar de las dificultades en cuanto a ratios, condiciones laborales-económicas de los/as trabajadores/as, condiciones de espacio de las escuelas, fragmentación del ciclo, etc., este documento es una guía para poder asegurar que nuestros centros son ya de calidad o están en el camino de mejora del que hablamos.

¿Cómo afrontar a este documento?

Con mucha paciencia, sin prisas. Los temas de calidad (su nomenclatura, su discusión, etc.) necesitan tiempo para posarse, valorarse y consensuarse.

En este documento hay términos o conceptos que no son de uso común en nuestras escuelas y, por ello, el proceso de familiarización con ellos se debe dar progresivamente: como decimos, con tiempo.

Un ejemplo. El concepto de cliente es un elemento muy común en este "mundillo" de la calidad, entendido cliente como aquel que recibe un servicio (producto, servicio educativo, de atención, sanitario...).

Generalmente (por no decir siempre), en el caso de las escuelas infantiles (para ellos/as, guarderías), el cliente es la familia. Nosotras/os, que creemos en las capacidades y potencialidades de la infancia, consideramos clientes a los propios niños/as, pues son quienes reciben el servicio directamente y es, por ello, donde debemos poner más énfasis en la sistematización de nuestro trabajo.

El documento debe ser elemento para la auto-evaluación de cada escuela. Evaluación entendida, también, en su acepción de valoración, como *señalar, reconocer, estimar o apreciar el valor de algo*.

Cada ámbito representa una parte de la organización. Pero debe entenderse como la conjunción estética de un todo. Es decir, no puede plantearse trabajar uno o varios de los ámbitos y dejar los demás aparcados.

En cada ámbito se observa un criterio de evaluación: con su definición (qué es), su indicador (qué tiene que tener), su evidencia (cómo se demuestra que es o existe), y su evaluación (cómo debería evidenciarlo ante una evaluación externa).

En el caso de utilizarlo como una auto-evaluación, cada escuela deberá ir marcando si ha logrado evidenciar cada una de las definiciones de cada criterio de evaluación. En caso afirmativo, lo dará como logrado, y asegurará que siga así (debe recordarse que esto no significa que quede cerrado, pues iría en contra de la propia filosofía del documento; a los criterios superados se les seguirá haciendo su mejora, dentro de un proceso de mejora continuada de todos los criterios y propuestas de la escuela). En caso negativo, la escuela decidirá los plazos para asegurar la consecución del criterio de evaluación.

Y este es, simplemente, el camino de la mejora continua, elemento clave para poder asegurar que una organización es de calidad y que está en la vía de la excelencia.

Índice del documento³:

1. *Ámbito institucional*

- Declaración de Misión, Visión y Valores.
- Declaración del concepto de calidad de la escuela.
- Declaración de la imagen de niño/a, familia, educador/a y escuela.
- Documento de Proyecto Educativo de Centro.
- Documento Plan Estratégico, despliegue de prioridades.

3. Este documento que hemos elaborado tiene como referencia y base el modelo EFQM y, particularmente, el modelo de calidad KEI-PCI.

2. Ámbito de la organización y las relaciones

- Funcionamiento de la Dirección
- Funcionamiento de equipo docente y otras agrupaciones
- Proyecto de convivencia y clima de centro

3. Propuesta pedagógica, momentos y relación con las familias

- Documento propuesta pedagógica
- Organización de los momentos
- Relación con las familias
- Atención a la diversidad
- Desarrollo profesional docente: formación, etc.
- Reconocimientos y Satisfacción personal docente

- Evaluación, mejora y aprendizaje

4. Familia y entorno social

- Relación-Implicación con las familias
- Relación con Partners y aliados.
- Relación con entorno social.

5. Servicios

- Administración
- Plan económico del centro y Gestión de recursos
- Limpieza
- Personal no docente
- Comedor

6. Edificio, espacios y estética

Crterios de evaluacin de la calidad

1. ÁMBITO INSTITUCIONAL

Declaracin de Misin, Visin y Valores

Definicin	Indicador	Evidencias	Evaluacin
1.1. Documento de la declaracin de Misin, Visin y Valores de la Escuela. Misin= quienes somos; visin= hacia donde vamos; valores= que valores tenemos en nuestra organizacin.	Existe el documento que explicita la definicin de la escuela de Misin, Visin y Valores.	El propio documento.	Anlisis del documento.

1. ÁMBITO INSTITUCIONAL (cont.)

Declaración de Misión, Visión y Valores

Definición	Indicador	Evidencias	Evaluación
1.2. Documento consensuado por el personal.	El documento ha sido consensuado por el personal de la escuela.	Acta en la que se recoja el consenso sobre el documento (que haya superado el 80%).	Análisis acta. Entrevista.
1.3. Referencia para otros documentos.	Es un documento referencial para otros documentos del centro: PEC, Propuesta pedagógica, etc.	Los documentos.	Análisis documentos.
1.4. Documento actualizado.	El documento se ha actualizado en estos últimos 5 años.	Acta sobre actualización documento. Documento actualizado.	Análisis documentación.
1.5. Documento desplegado.	El documento es conocido por el personal y los principales clientes: familias (así como ayuntamiento, etc., en su caso).	Documentos en los que se evidencia el despliegue del documento.	Análisis documentación.

Sistematización de la mejora: PDCA*

2.1. Implantación de ciclos PDCA en el ámbito institucional	Mejoras realizadas.	Las propias mejoras documentadas.	Análisis de la documentación.
2.2. Implantación de ciclos PDCA en el ámbito de la organización.	Mejoras realizadas.	Las propias mejoras documentadas.	Análisis de la documentación.
2.3. Implantación de ciclos PDCA en el ámbito de la Propuesta Pedagógica, los Momentos y la Relación con las familias.	Mejoras realizadas.	Las propias mejoras documentadas.	Análisis de la documentación.

* P = To play (planificar); D= To do (hacer); C= To check (chequear, revisar); A= To act (actuar, mejorar, aprender).

1. ÁMBITO INSTITUCIONAL (cont.)

Sistematización de la mejora: PDCA

Definición	Indicador	Evidencias	Evaluación
2.4. Implantación de ciclos PDCA en el ámbito de la Familia y el entorno social.	Mejoras realizadas.	Las propias mejoras documentadas.	Análisis de la documentación.
2.5. Implantación de ciclos PDCA en el ámbito de los Servicios.	Mejoras realizadas.	Las propias mejoras documentadas.	Análisis de la documentación.
Declaración de la imagen de niño/a, familia, educador/a y escuela			
3.1. Documento de la imagen de niño/a, escuela, familia y profesional.	Existe el documento que explicita la definición de la imagen de niño/a, escuela, familia y profesional.	El propio documento.	Análisis del documento.
3.2. Documento consensuado por el personal.	El documento ha sido consensuado por el personal de la escuela.	Acta en la que se recoja el consenso sobre el documento (que haya superado el 80%).	Análisis acta. Entrevista.
3.3. Referencia para otros documentos.	Es un documento referencial para otros documentos del centro: PEC, Propuesta pedagógica, procesos, propuestas, etc.	Los documentos.	Análisis documentos.
3.4. Documento actualizado.	El documento se ha actualizado en estos últimos 5 años.	Acta sobre actualización documento.Documento actualizado.	Análisis documentación.
3.5. Documento desplegado.	El documento es conocido por el personal y los principales clientes: familias, (así como ayuntamiento, etc., en su caso).	Documentos en los que se evidencia el despliegue del documento.	Análisis documentación.

1. ÁMBITO INSTITUCIONAL (cont.)

Documento de Proyecto Educativo de Centro

Definición	Indicador	Evidencias	Evaluación
4.1. Documento PEC.	Existe el documento que explicita el Proyecto Educativo de Centro.	El propio documento.	Análisis del documento.
4.2. Documento consensuado por el personal.	El documento ha sido consensuado por el personal de la escuela, y aprobado por las familias.	Acta en la que se recoja el consenso sobre el documento (que haya superado el 80% tanto del personal como de las familias).	Análisis acta. Entrevista.
4.3. Referencia para otros documentos.	Es un documento referencial para otros documentos del centro: Propuesta pedagógica, procesos, propuestas, etc.	Los documentos.	Análisis documentos.
4.4. Documento actualizado.	El documento se ha actualizado en estos últimos 5 años.	Acta sobre actualización documento.Documento actualizado.	Análisis documentación.
4.5. Documento desplegado.	El documento es conocido por el personal y los principales clientes: familias, (así como ayuntamiento, etc., en su caso).	Documentos en los que se evidencia el despliegue del documento.	Análisis documentación.

Documento Plan Estratégico, despliegue de prioridades

5.1. Documento Plan Estratégico.	Existe el documento que explicita el Plan estratégico.	El propio documento.	Análisis del documento.
5.2. Documento consensuado por el personal.	El documento ha sido consensuado por el personal de la escuela.	Acta en la que se recoja el consenso sobre el documento (que haya superado el 80%).	Análisis acta. Entrevista.

1. ÁMBITO INSTITUCIONAL (cont.)

 Documento Plan Estratégico, despliegue de prioridades

Definición	Indicador	Evidencias	Evaluación
5.3. Referencia en otros documentos.	Es un documento que tiene incidencia en otros documentos del centro: PEC, Propuesta pedagógica, procesos, etc.	Los documentos.	Análisis documentos.
5.4. Documento actualizado.	El documento se ha actualiza anualmente por medio del despliegue de prioridades anual.	Acta sobre actualización-despliegue del documento. Documento actualizado-desplegado.	Análisis documentación.
5.5. Documento con asignación económica.	El documento debe tener un plan de actuación y su consiguiente asignación económica.	Documentos en los que se evidencia el plan de actuación y su asignación económica.	Análisis documentación.

2. ÁMBITO DE LA ORGANIZACIÓN Y LAS RELACIONES

Funcionamiento de la Dirección

Definición	Indicador	Evidencias	Evaluación
1.1. Documento de un Plan de Dirección o Liderazgo.	Existe el documento que explicita el Plan de Dirección o Liderazgo.	El propio documento.	Análisis del documento.
1.2. El documento está desplegado anualmente.	Se realiza un plan anual de la dirección o liderazgo.	El propio documento.	Análisis del documento. Entrevista.
1.3. El documento se actualiza cada 5 años.	El documento se ha actualizado en estos últimos 5 años.	Acta sobre actualización documento. Documento actualizado.	Análisis del documento.
1.4. Se evalúa la dirección o el liderazgo.	Encuesta de satisfacción.	Se debe superar el 60% de satisfacción.	Análisis resultados. Entrevista.

Funcionamiento de equipo docente y otras agrupaciones

2.1. Plan de coordinación y de coordinación interna.	Existe un plan de coordinación del equipo de educadores/as.	Actas de las reuniones.	Actas. Entrevistas.
2.2. Marcar los objetivos, tareas y/o funciones del personal.	Existe un documento que recoge objetivos, tareas y/o funciones del personal.	El propio documento.	Análisis del documento.
2.3. Evaluación de la coordinación y la comunicación interna.	Encuestas de satisfacción.	Superar el 60% de satisfacción.	Análisis resultados. Entrevistas.
2.4. Las relaciones con las familias.	Existe una sistemática de reuniones personales y reuniones generales.	Superar la participación del 95% en las reuniones personales, y del 60% en las reuniones generales.	Análisis resultados. Entrevistas.

2. ÁMBITO DE LA ORGANIZACIÓN Y LAS RELACIONES (cont.)

Proyecto de convivencia y clima de centro

Definición	Indicador	Evidencias	Evaluación
3.1. Proyecto de convivencia.	Existe un documento explícito que recoge el proyecto de convivencia.	El propio documento.	Análisis del documento. Entrevistas.
3.2. Documento consensuado por el personal.	El documento ha sido consensuado por el personal de la escuela.	Acta en la que se recoja el consenso sobre el documento (que haya superado el 80%).	Análisis acta. Entrevista.
3.3. Documento actualizado.	El documento se ha actualiza anualmente por medio del despliegue de planes específicos.	Acta sobre actualización-despliegue del documento.	Análisis documentación.
3.4. Relaciones entre el personal.	Encuesta de satisfacción.	Superar el 75% de satisfacción.	Análisis resultados. Entrevistas.
3.5. Relaciones con las familias.	Encuesta de satisfacción.	Superar el 75% de satisfacción.	Análisis resultados. Entrevistas.

3. PROPUESTA PEDAGÓGICA, MOMENTOS Y RELACIÓN CON LAS FAMILIAS

Documento propuesta pedagógica

Definición	Indicador	Evidencias	Evaluación
1.1. Documento de la propuesta pedagógica.	Existe el documento explícito de la propuesta pedagógica.	El propio documento.	Análisis del documento. Entrevistas.
1.2. Documento consensuado por el personal.	El documento ha sido consensuado por el personal docente de la escuela.	Acta en la que se recoja el consenso sobre el documento (que haya superado el 90% tanto del personal docente).	Análisis acta. Entrevista.
1.3. Documento desplegado.	Es un documento que tiene una incidencia directa en el día a día de la escuela.	Los documentos.	Análisis documentos. Entrevistas.
1.4. Documento actualizado.	El documento se ha actualizado en estos últimos 4 años.	Acta sobre actualización documento.	Documento actualizado. Análisis documentación.
1.5. Documento evaluado.	El documento es evaluado anualmente.	Documentos en los que se evidencia la evaluación.	Análisis documentación. Entrevistas.

Organización de los momentos

2.1. Organización taller.	Listado de propuestas.	Realización de las propuestas: hipótesis y retroalimentación.	Documentos. Entrevistas.
2.2. Organización Juego heurístico.	Hojas de observación.	Registro de las hojas de observación.	Hojas de observación. Entrevistas.
2.3. Organización propuestas de aula.	Listado de propuestas.	Realización de las propuestas. Recogida de información (tablas, cuaderno diario...).	Registro de la información recogida. Entrevistas.
2.4. Organización comida.	% de comidas Bien, Regular y Mal. Autonomía para la comida: utensilios, poder sentarse...	Más del 80% de comidas de mayores.	Registro.

3. PROPUESTA PEDAGÓGICA, MOMENTOS Y RELACIÓN CON LAS FAMILIAS (cont.)

Organización de los momentos

Definición	Indicador	Evidencias	Evaluación
2.5. Cambio de pañales y control de esfínteres.	Tiempo, actitud del adulto en la dedicación y relación. Grado de colaboración y cooperación niño/a. Secuencia clara del proceso (desde que se coge al niño/a de donde está hasta que se le vuelve a dejar). Espacio para libertad de movimiento en el cambiador.	Hojas de observación.	Registro.

2.6. Tratamiento de las lenguas.

Relación con las familias

3.1. Proceso de adaptación	% de familias que lo realizan.	Superar el 95%.	Registro. Entrevistas.
3.2. Satisfacción familias.	Satisfacción con escuela en general.	Superar el 80%.	Registro. Entrevistas.
3.3. Satisfacción familias.	Satisfacción con educadores/as y acción educativa.	Superar el 80%.	Registro. Entrevistas.
3.4. Satisfacción familias.	Satisfacción comedor.	Superar el 80%.	Registro. Entrevistas.
3.5. Satisfacción familias.	Satisfacción dirección.	Superar el 80%.	Registro. Entrevistas.

Atención a la diversidad

4.1. Documento sobre la atención a la diversidad.	Existencia del propio documento.	El documento.	Análisis del documento. Entrevistas.
---	----------------------------------	---------------	---

3. PROPUESTA PEDAGÓGICA, MOMENTOS Y RELACIÓN CON LAS FAMILIAS (cont.)

Atención a la diversidad

Definición	Indicador	Evidencias	Evaluación
4.2. Hábitos con niños/as de derechos educativos especiales.	Existencia de documentación o registro propuestas.	El documento o el registro.	Análisis del documento. Entrevistas.

Desarrollo profesional docente: formación, etc.

5.1. Plan de formación.	Existe un plan de formación del personal docente.	El propio documento.	Análisis del documento.
5.2. Despliegue del plan de formación.	Nº de horas de formación realizadas y % de participación en formación.	Superar el 90% de participación en formación del personal docente. Superar la media de 20 horas por persona/año en formación.	Analizar datos. Analizar datos. Documentos acreditativos de realización de la formación.
5.3. Evaluación del Plan de formación.	Satisfacción con la formación.	Superar el 60% de satisfacción.	Registro. Entrevistas.
5.4. Incidencia de la formación en la escuela.	Mejoras relativas a la acción educativa derivada de la formación.	Datos sobre las mejoras, cambios, etc.	Entrevistas.

Reconocimientos y Satisfacción personal docente

6.1. Plan de reconocimiento.	Existencia de un plan de reconocimiento explícito.	El propio documento.	Entrevistas.
6.2. Satisfacción del personal.	Valoración general de la escuela.	Superar el 60%.	Registro. Entrevistas.
6.3. Satisfacción del personal.	Satisfacción con el trabajo personal.	Superar el 60%.	Registro. Entrevistas.
6.4. Satisfacción del personal.	Satisfacción con personal no docente.	Superar el 60%.	Registro. Entrevistas.
6.5. Satisfacción del personal.	Satisfacción limpieza.	Superar el 60%.	Registro. Entrevistas.

4. FAMILIA Y ENTORNO SOCIAL

Relación-Implicación con las familias

Definición	Indicador	Evidencias	Evaluación
1.1. Apyma o Consejo escolar.	Existencia de algún tipo de organización de familias.	Existencia de Apyma o Consejo escolar.	Entrevistas.
1.2. Actividades con familias.	Se realizan diversas actividades con las familias o por parte de las mismas.	Actividades.	Entrevistas.
1.3. Fiestas en la escuela con participación de las familias.	Se realizan diversas fiestas con participación de las familias.	Las fiestas.	Entrevistas.
1.4. Satisfacción familias.	Encuestas de satisfacción.	Superar el 70% de satisfacción de las familias con la organización de las fiestas de la escuela.	Registro de las encuestas. Entrevistas.

Relación con Partners y aliados

2.1. Plan de selección Partners y aliados.	Existe un plan para la selección de Partners y aliados.	El propio documento.	Registro del documento. Entrevista.
2.2. Evaluación de Partners y aliados.	Existe un plan para la evaluación de Partners y aliados.	El propio documento.	Registro del documento. Entrevista.
2.3. Relación con otras escuelas 0-3 años.	Se da algún tipo de relación-colaboración con otras escuelas infantiles.	Las propias relaciones.	Entrevistas.

4. FAMILIA Y ENTORNO SOCIAL (cont.)

Relación con entorno social.

Definición	Indicador	Evidencias	Evaluación
3.1. Plan sobre impacto de la escuela en la sociedad.	Existe un plan sobre el impacto de la escuela en el entorno de la misma.	El propio documento.	Análisis del documento. Entrevistas.
3.2. Seguimiento exalumnado de la escuela.	Existe un plan para realizar un seguimiento de los niños y niñas que salen de la escuela.	El propio documento.	Análisis del documento. Entrevistas.
3.3. Presencia de la escuela en la prensa.	Existe un plan para asegurar la presencia de la escuela en la prensa.	El propio documento.	Análisis del documento. Entrevistas.

5. SERVICIOS*

Administración

Definición	Indicador	Evidencias	Evaluación
1.1. Relación con el Ayuntamiento			
1.2. Relación con el Departamento de Educación			
1.3. Relación con otros servicios de la comunidad (centro de salud, servicios sociales, escuelas...)			
Plan económico del centro y Gestión de recursos			
2.1. Plan económico de la escuela.	Existe un plan económico del centro.	El propio documento.	Análisis del documento. Entrevista.
2.2. Seguimiento plan económico anual.	Realización del seguimiento del plan económico anual.	La propia realización.	Registros. Entrevista.
2.3. Plan para el control y mantenimiento de las instalaciones y el edificio.	Existe un plan para el control y mantenimiento de las instalaciones y el edificio.	El propio documento.	Análisis del documento. Entrevista.

* La gran diversidad de administraciones relacionadas con las escuelas de 0 a 3 años, hace difícil concretar este punto. Cada centro debería buscar sus propias definiciones en cuanto a la relación con la administración.

5. SERVICIOS (cont.)

Plan económico del centro y Gestión de recursos

Definición	Indicador	Evidencias	Evaluación
2.4. Plan para el control de material fungible, didáctico y medios audio-visuales.	Existe un plan para el control de material fungible, didáctico y medios audio-visuales.	El propio documento.	Análisis del documento. Entrevista.

Limpieza

3.1. Plan de limpieza de la escuela.	Existe un plan de limpieza para la escuela.	El propio documento.	Análisis del documento. Entrevista.
3.2. Plan de limpiezas generales de la escuela.	Existe un plan de limpieza general para la escuela.	El propio documento.	Análisis del documento. Entrevista.
3.3. Plan de limpieza de juguetes.	Existe un plan de limpieza de los juguetes de la escuela.	El propio documento.	Análisis del documento. Entrevista.
3.4. Plan de limpieza de baberos, sábanas... (lavandería).	Existe un plan para la limpieza de lencería: baberos, sábanas, delantales...	El propio documento.	Análisis del documento. Entrevista.
3.5. Satisfacción familias.	Satisfacción familias con la limpieza.	Superar el 80%.	Registro. Entrevistas.

Personal no docente

4.1. Plan de tareas del personal no docente.	Existe un plan de tareas para el personal no docente.	El propio documento.	Análisis del documento. Entrevista.
--	---	----------------------	-------------------------------------

5. SERVICIOS (cont.)

Personal no docente

Definición	Indicador	Evidencias	Evaluación
4.2. Conocimiento de la Misión Visión y Valores de la organización.	El personal no docente tiene conocimiento de la declaración de M-V-y Val de la organización.	Conocimiento del documento.	Entrevistas.
4.3. Satisfacción con personal no docente.	Satisfacción personal docente con limpieza.	Superar el 70%.	Registro. Entrevistas.
4.4. Satisfacción familias.	Satisfacción con personal no docente.	Superar el 80%.	Registro. Entrevistas.
4.5. Satisfacción del personal no docente.	Satisfacción del personal no docente con la escuela.	Superar el 60%.	Registro. Entrevista.

Comedor

5.1. Plan de atención al comedor.	Existe un documento sobre la atención y la actuación de los profesionales en el comedor.	El propio documento.	Análisis del documento. Entrevista.
5.2. Plan de realización de las comidas o Plan de recepción de la comida.	Existe un documento sobre la realización de las comidas o sobre la recepción de la misma.	El propio documento.	Análisis del documento. Entrevista.

5. SERVICIOS (cont.)

Comedor

Definición	Indicador	Evidencias	Evaluación
5.3. Control de la alimentación (menús) y atención a la diversidad de menús (de dieta, celíacos, no cerdo, etc.).	Se realiza un control sobre los menús así como la atención a diferentes peticiones de menús (de dieta, celíacos, no cerdo, etc.).	Los propios menús.	Registro de los menús. Entrevista.
5.4. Plan de comidas de lactantes.	Existe un plan definido para la comida de los lactantes.	El propio documento.	Análisis del documento. Entrevista.

6. EDIFICIO, ESPACIOS Y ESTÉTICA

Edificio

Definición	Indicador	Evidencias	Evaluación
1.1. Parcela y urbanización.	Orientación con el entorno de espacios exteriores e interiores. Acceso.	Armonización Equilibrio Plano.	Visita.
1.2. Zonas exteriores.	Existencia de un patio exterior.	Plano.	Visita.
1.3. Patio exterior con cubierta.	Existencia de patio cubierto.	Plano.	Visita.
1.4. Zona interior.	Armonización y equilibrio de los espacios interiores y sus relaciones.	Plano.	Visita.
1.5. Seguridad.	% de accidentes y tipología.	Actas.	Revisión de actas.
1.6. Funcionalidad y ergonomía de los espacios.	Relación de las aulas con el resto de espacios (baño, dormitorio, taller y comedor) y con los espacios comunes (pasillos, "plaza", entrada...).Comodidad para niños, niñas y personas adultas.	Planos Estudio ergonómico.	Visita Entrevistas.
Ámbitos y ambientes			
2.1. Paisaje luminoso.	Fuentes de iluminación: natural y artificial. Su equilibrio.	Plano de instalaciones.	Visita.
2.2. Paisaje cromático.	Equilibrio y armonía entre colores primarios, secundarios, terciarios, cálidos y fríos.	Imágenes.	Visita.
2.3. Paisaje olfativo.	Tipos de olores.	Visita.	Visita.

6. EDIFICIO, ESPACIOS Y ESTÉTICA

Ámbitos y ambientes

Definición	Indicador	Evidencias	Evaluación
2.4. Paisaje sonoro.	Tipos de sonidos. Contaminación acústica. Localización acústica absorbencia y nitidez acústica.	Grabación sonora.	Visita.
2.5. Microclima.	Ecología del edificio. Ahorro energético. Aislamientos del edificio. Flexibilidad	Plano de instalaciones. Facturas.	Visitas en diversas estaciones.

Mobiliario y materiales

3.1. Tipo de materiales.	Nobleza de los materiales. Forma de envejecimiento.	Diseños. Observación del material.	Visita.
3.2. Favorecedor de la autonomía.	Accesibilidad a los materiales.	Observación.	Visita.
3.3. Poli sensorialidad.	Tipo de materiales.	No abuso del plástico. Inventario de materiales. Cualidades táctiles.	Visita.
3.4. Adaptabilidad.	Capacidad de flexibilidad.	Observación.	Visita.
3.5. Narratividad.	Documentación en paneles, decoraciones, fotografías (lo que se llama la segunda piel de las paredes).	Inventario de documentación. Observación.	Visita.

Bibliografía

BALAGUER, I. y ARDERIU, A. (coords.) (2007). *Calidad de los servicios para la primera infancia y estimación de la demanda*. Madrid: Ministerios de Trabajo y Asuntos Sociales.

- CEPPI, G. y ZINI, M. (1998). *Bambini, spazi, relazioni*. Modena: Reggio Children-Domus Academy Research Center.
- COTTON, K. y FAIRES, N. (2001). "Research on Early Childhood Education". *School Improvement Research Series*, 3. Pórtland, Oregón: Northwest Regional Educational Laboratory.
- DAHLBERG, G., MOSS, P. y PENCE (2005). *Más allá de la calidad en educación infantil*. Barcelona: Graò. DOCUMENTO KEI-PCI.
- GONZÁLEZ DEL YERRO, A. y RODRÍGUEZ, C. (2009). *Informe técnico sobre los requisitos necesarios para impartir una educación infantil de calidad*. Departamento de psicología evolutiva de la Universidad Autónoma de Madrid.
- HOYUELOS, A. (2004), *La ética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Barcelona: Octaedro-Rosa Sensat.
- JUNTA DE PORTAVOCES DE LA RED PÚBLICA DE EDUCACIÓN INFANTIL (2007). *Documento informativo*, Comunidad de Madrid.
- MALAGUZZI, L. (2001), *La educación infantil en Reggio Emilia*. Barcelona: Octaedro-Rosa Sensat.
- MODELO EFQM DE EXCELENCIA, 2003.
- RED DE ATENCIÓN A LA INFANCIA DE LA COMISIÓN EUROPEA (1996). *Objetivos de calidad en los Servicios Infantiles*.
- RINALDI, C. (2009). *In dialogo con Reggio Emilia. Ascoltare, ricercare e apprendere*. Reggio Emilia: Reggio Children.

Resumen

A finales del siglo XX y comienzos del XXI, el término "calidad" se ha convertido en una especie de icono de las organizaciones. No hay empresa, organización o estamento que se precie, que no se defina como "de calidad": todos quieren ofrecer un servicio de calidad, una atención de calidad, y tienen la mejor calidad en sus productos. Esta corriente también ha llegado al mundo educativo y, por ende, a las escuelas infantiles. Este documento —fundamentalmente una *herramienta de trabajo*— trata de ser una aportación para examinar, desde diversos ámbitos, las reivindicaciones profesionales y el análisis del propio trabajo cotidiano educativo en los centros. Deseamos que los y las profesionales dispongan de un instrumento orientativo, que les sirva para la reflexión sobre algunos criterios que crean la calidad educativa, con el objetivo de establecer condiciones de mejora de la calidad de las propias escuelas.

Este documento tiene dos partes diferenciadas, pero complementarias:

- Calidad y más allá de la calidad en educación infantil.
- Criterios de evaluación de la calidad en las escuelas infantiles.

Las dos partes son elementos de reflexión y, por tanto, en elaboración y reelaboración permanente. La calidad también es la capacidad de poder revisar, siempre, los propios parámetros que la definen.

Palabras clave: excelencia, investigación permanente, proceso continuo de aprendizaje, auto evaluación, profesionalidad, mejora continua.

Abstract

Since the late twentieth and early twenty-first centuries, the term "quality" has become a sort of icon in the organizations. Every company, organization or establishment that boasts will define itself as one of "quality": They all want to offer quality service and care, and have the best quality products. This trend has also reached the educational world and, therefore, to pre-schools. Essentially considered a working tool, this document attempts to contribute to the exploration —from various perspectives— of professional claims and the analysis of the daily work within educational establishments. We hope that the professionals have a guidance tool that they can use to reflect on some criteria, responsible for the creation of educational quality, in order to establish conditions for the improvement of schools' quality. This document comprises two different but complementary sections:

- Quality and beyond quality in early childhood education.
- Criteria for quality assessment in primary schools.

Both sections are elements of reflection and, therefore, in constant development and ongoing re-processing. The quality is also the ability to always be able to review the parameters that define it.

Key words: Excellence, ongoing research, continuous learning process, self-assessment, professionalism, continuous improvement.

Jesús María Azkona

Director de la Escuela Infantil Arieta de Estella-Lizarrar
(Navarra)

arieta@estalla-lizarra.com

Alfredo Hoyuelos Planillo

Profesor asociado de la Universidad Pública de Navarra
y Coordinador de Talleres de Expresión de las
Escuelas Infantiles Municipales de Pamplona
alfredo.hoyuelos@unavarra.es

Normas para los autores

- 1) *TARBIYA, Revista de Investigación e Innovación Educativa*, admite trabajos y artículos inéditos, en castellano para cada una de sus secciones. La aceptación de los mismos corresponde al Consejo Editorial y serán remitidos a nombre de la Revista o al Editor.
- 2) Los originales deberán enviarse al editor por triplicado, mecanografiados a doble espacio por una sola cara en hojas DIN A-4 y con un margen neto a la izquierda. Su extensión no excederá de 20 folios (iconografía aparte).
- 3) Se incluirá una primera página en la que se indicarán en el siguiente orden: título del trabajo, nombre y apellidos del autor o autores y centro de trabajo de los mismos con su dirección completa que posibilite correspondencia. Igualmente figurará un resumen en castellano y su traducción inglesa, de no más de 200 palabras, así como de 3 a 6 palabras claves en ambos idiomas. Con la finalidad de reducir al máximo las erratas, se enviará, además de las copias en papel, en disquette compatible: Word star, Word perfect o MSWord.
- 4) Los trabajos de experimentos de investigación constarán de introducción, métodos, resultados, discusión y referencias.
- 5) Las referencias bibliográficas en el seno del texto, se citarán entre paréntesis con el apellido(s) del autor y año. Si el nombre del autor figura en el texto, se citará únicamente el año entre paréntesis.
- 6) La bibliografía se incluirá al final del trabajo en orden alfabético de apellidos, siguiendo los siguientes criterios: autor(es), año, título completo, lugar de edición y editorial. En el caso de artículos de revistas se incluirá: autor(es), año, título, nombre de la revista, número de páginas. Ejemplos:

BRINCONES, I. (comp.) (1991). *Lecturas para la formación inicial del profesorado*. Madrid: Ediciones de la UAM.
GONZÁLEZ, E. (1991). Escalas Reynell, adaptación a la población española. *Cuadernos del ICE*, 18, 33-50.
- 7) Las notas se relacionarán numeradas a pie de página. Si dichas notas incluyesen referencias bibliográficas, se citarán según el criterio fijado en el punto 5º.
- 8) Las tablas, figuras, cuadros, gráficos, esquemas y diagramas, se presentarán en tinta negra sobre papel blanco. Se enviarán en hojas independientes numeradas y con su título o texto explicativo (si lo hubiera) mecanografiado a doble espacio en hoja aparte. El autor marcará en el margen del texto, a lápiz, con el número correspondiente, la ubicación aproximada en la que deberán aparecer los materiales iconográficos, independientemente, de que aparezca explícitamente señalado en el texto.
- 9) Salvo casos excepcionales no se admitirán fotografías, que deberán ser en blanco y negro, en brillo y de calidad suficiente para su reproducción. Su tamaño no será inferior a 6 x 9. Deberán ir numeradas al dorso indicando el apellido del autor o primer autor del trabajo. Sus títulos o textos (si los hubiera) deberán no superar los cuatro renglones, mecanografiados a doble espacio en hoja aparte. Igualmente se indicará en el margen del texto, a lápiz, su ubicación aproximada. Fotografías y textos se enviarán dentro de un sobre propio.
- 10) Los originales que deban ser modificados para su publicación, serán enviados a sus autores. Así mismo se comunicará la aceptación de trabajos para su publicación.

