

NAFARROAKO
ESKOLA
KONTSEILUA
CONSEJO
ESCOLAR
DE NAVARRA

Monografía

0-6 Educación Infantil



Nafarroako Gobernua
Gobierno de Navarra



Nafarroako Eskola Kontseilua
Hezkuntzako Batzorde Nagusia
Consejo Escolar de Navarra
Junta Superior de Educación

ISBN: 978-84-235-3428-9



9 788423 534289

Título

0-6 Educación Infantil

© 2016. Consejo Escolar de Navarra

© De los autores

Ilustración de portada

Raquel Crespo Vergara

Maquetación

José Joaquín Lizaur

Impresión

Gráficas Lizarra S.L.

DL: NA 2048-2016

ISBN: 978-84-235-3428-9

Promoción y distribución

Fondo de Publicaciones del Gobierno de Navarra

C/ Navas de Tolosa, 21

PAMPLONA

Teléfono: 848 427 121

fondo.publicaciones@navarra.es

<https://publicaciones.navarra.es>

Índice

Presentaciones

- 9 José Luis Mendoza Peña. Consejero de Educación del Gobierno de Navarra.
- 11 Aitor Etxarte Berezibar. Presidente del Consejo Escolar de Navarra.

Conferencias

- 15 El enfoque sobre buenas prácticas: fundamento teórico y condiciones técnicas. Miguel Ángel Zabalza Beraza.
- 21 Buenas practicas. Buenas preguntas. Alfredo Hoyuelos Planillo.
- 27 Buenas prácticas en Educación Infantil. El caso del Colegio Público de Educación Infantil y Primaria “San Francisco” de Iruñea-Pamplona. Fermín González García.

Colaboraciones

- 39 Nuestra experiencia en la escuela de Jauntsarats. Maite Rey Urmeneta, Nerea Mariezkurrena Ezkurra, Amaia Ariztegi Barberena, Arantza Guruceaga Zubillaga.
- 49 Salidas por el barrio. Ciclo 0-3 de E.I. Mendillorri. Concha Gaztelu Albero, Maitane Melero Urzainqui, Naiara Domínguez Salvoch.
- 57 Vivir con la infancia y sus familias. Ciclo 3-6 en el C.P.E.I.P. San Francisco de Pamplona-Iruñea. Joaquín Escaray Lozano, Pilar Gonzalves Calatayud.
- 65 Conversación con la luz. Ciclo 0-3 de la Escuela Pública de Rotxaepa. Ana Araujo Hualde, María Ibero Irisarri, Izaskun Roncal Olcoz, Alfredo Hoyuelos Planillo.
- 73 Explorar para aprender: un espacio de encuentro y reflexión para las familias. María Napal Fraile, Txusma Azkona Mendizabal.
- 81 Una educación infantil de calidad, el mejor cuidado durante la primera infancia. Maider Gabilondo Ariznabarreta.
- 87 La diversidad como valor. La educación inclusiva como herramienta para la mejora de la calidad educativa. Ignacio Toni Echeverría.

Entrevistas

- 93 Entrevista: Marina Mori.
- 99 Entrevista: Maddalena Tedeschi.

Presentación

José Luis Mendoza Peña

Consejero de Educación del Gobierno de Navarra

La pedagoga Marina Mori, en las Jornadas organizadas por el Consejo Escolar de Navarra, recordaba las profundas raíces que tienen las conocidas experiencias educativas de Reggio Emilia. Ya en 1860 se abrió el primer albergue laico, para chicas y chicos que vivían en la pobreza, basado en ideas de pensadores muy avanzados: Aporti y Froebel. En 1913 el alcalde socialista Roversi impulsó la primera escuela municipal y la primera academia para la formación de maestras.

Al acabar la Segunda Guerra Mundial, en el año 1945, crearon la escuela Villa Cella que, con el tiempo, será el origen directo de las experiencias educativas contemporáneas bajo la guía del conocido pedagogo Loris Malaguzzi. Para el mundo de la educación, Reggio Emilia es una fuente rica y estimulante, que ayuda a tender puentes entre las prácticas reales y las deseables.

En Navarra hemos aprendido mucho con este modelo, ya que sus ideas principales tienen una atracción innegable: el deber de defender los derechos de las niñas y los niños, la necesidad ética de esta oferta universal de servicios, la idea de educación desde los 0 años hasta los 99, el sentido inclusivo, la convivencia vinculada a la diversidad, la colaboración como forma de trabajo en y fuera del aula, el impulso a la investigación y al registro de las diversas expresiones o la importancia real de toda la comunidad.

Necesitamos curiosidad, interés y sensibilidad para entender la infancia. Tal vez, el primer trabajo es cuestionar los estereotipos que tenemos las personas adultas para sentir y reconocer al niño o a la niña en su totalidad. Por desgracia, los tratamos habitualmente como individuos incompletos o defectuosos y en pocas ocasiones como sujetos plenos. Gianni Rodari escribió sobre las orejas no adultas que tendríamos que tener las personas adultas para saber escuchar:

“Un día en el expreso Capranica-Viterbo/ vi subir a un hombre con una oreja verde,/ Ya joven no era, sino maduro parecía,/ salvo la oreja, que verde seguía./ Me cambié

de sitio para estar a su lado/ y observar el fenómeno bien mirado. / Le dije: Señor, usted tiene ya cierta edad;/ dígame, esa oreja verde, ¿le es de alguna utilidad?/ Me contestó amablemente: yo ya soy persona vieja,/ pues de joven solo tengo esta oreja./ Es una oreja de niño que me sirve para oír/ cosas que los adultos nunca se paran a sentir:/ oigo lo que los árboles dicen, lo que los pájaros cantan,/ las piedras, los ríos y las nubes que pasan. / Así habló el señor de la oreja verde/ aquel día, en el expreso Caprania-Viterbo.”¹

Tendremos que aprender a tener las orejas verdes. En las Jornadas sobre 0-3 y 3-6 se ha expuesto una muestra de lo trabajado en muchas escuelas de Navarra, a través de experiencias en marcha y se ha propuesto su revisión crítica de cara al futuro. Nos falta mucho para mejorar las prácticas y los desafíos son grandes. En cualquier caso, como escribió George Sand: “¡No hay nada más bello que un camino! Símbolo e imagen de una vida plena y diversa.”

Eso es también la escuela: un camino.

.....
¹ RODARI, Gianni, *Parole per giocare*, Firenze, Manzuoli, 1979.

Presentación

Aitor Etxarte Berezibar

Presidente del Consejo Escolar de Navarra

Las XVII Jornadas del Consejo Escolar de Navarra se han desarrollado entre los días 8 y 11 de marzo en Pamplona y entre el 24 y 26 de mayo en Tudela. El tema monográfico ha sido “Educación Infantil: 0-6 años”.

El objetivo era aprender con la comunidad escolar que constituye esta etapa, pero también reivindicar la relevancia de la educación 0-6 por numerosas razones que se han ido exponiendo en ponencias y comunicaciones. Personalmente, quisiera destacar que relevantes estudios internacionales han demostrado el impacto positivo que una escolarización temprana de calidad ejerce sobre la vida y el éxito escolar posterior.

La elección del tema deriva pues de la importancia creciente que se atribuye, tanto a nivel académico como social, a esta etapa del desarrollo personal. Miguel Ángel Zabalza, uno de los conferenciantes invitados a las Jornadas, afirma:

- “El desarrollo infantil en esta primera etapa de la vida se construye sobre 4 ejes: la familia en toda su extensión, el medio social y cultural en el que vive, la escuela infantil, incluyendo la oferta curricular que desarrolla y su dinámica de funcionamiento y los adultos significativos con los que el niño/a se va encontrando. Entre estos últimos podemos llegar a jugar un papel muy especial sus profesores/as.
- Probablemente no jugamos un papel tan esencial como la familia, aunque en ocasiones estamos llamados a complementarla, pero el nuestro resulta igualmente relevante(...). Y en el caso de la Educación Infantil, la incidencia de los buenos educadores resulta, si cabe, más relevante. Ellos y ellas son el factor clave.
- No existe posibilidad alguna de mejora en los programas escolares que no pase por la cualificación de las personas encargadas de llevarlos a cabo. Podemos mejorar los espacios, los recursos, la implicación de la familia, etc. pero al final quienes se

han de encargarse de rentabilizar todo ello en beneficio de los niños son los maestros encargados de su cuidado y educación.”¹

En estas Jornadas hemos querido ofrecer aportaciones teóricas, mediante las intervenciones, entre otras personas, de Miguel Ángel Zabalza, Marina Mori o Maddalena Tedeschi y experiencias ejemplares en nuestro sistema educativo. No ha sido fácil decidir cuáles presentar ya que, en el ámbito de la Educación Infantil, son numerosas las que tienen ese carácter en Navarra.

Las Jornadas han tenido sesiones de mañana con grupos de expertos y expertas especialmente invitados que han podido debatir de manera más cercana con alguno de los invitados: Miguel Ángel Zabalza Beraza, Marina Mori y Maddalena Tedeschi.

En las sesiones de tarde se han combinado las ponencias teóricas, con las personas antes citadas, y la presentación de experiencias educativas de la Escuela Infantil Rochapea, el Colegio Público de Jauntsaras, la Escuela Infantil Mendillorri y el Colegio Público San Francisco. Es preciso destacar el trabajo realizado por estos grupos de docentes, las familias de los centros, el alumnado que ha realizado las prácticas en los mismos y el profesorado de la UPNA encabezado por Fermín González García, coordinador del equipo de investigación, Arantzazu Guruceaga Zubillaga, Alfredo Hoyuelos Planillo y Ana Mendioroz Lacambra.

Las actividades se han desarrollado en la sede del Consejo Escolar de Navarra, el Salón de actos y salas aledañas del Museo de Navarra, el Parlamento de Navarra y la sede de la Universidad Pública de Navarra en Tudela. En el Museo se instaló una exposición con 54 paneles de gran tamaño y documentales que pudieron ser disfrutados por el público asistente. Una parte de los paneles se mostró en la sede de las Jornadas en Tudela.

En el marco de las “Tardes del Consejo Escolar” se ha ofrecido una conferencia de Maddalena Tedeschi en la sede del Parlamento con la presencia de Ainhoa Aznárez Igarza, Presidenta del Parlamento de Navarra.

El portal digital del Consejo ha proporcionado información previa, simultánea y final de los actos con un gran seguimiento en las redes. Las imágenes anunciadoras e identificadoras de los actos se han gestado, como viene siendo habitual, en colaboración con la Escuela de Arte de Corella. Alumnado de la Escuela de Arte de Pamplona ha realizado los reportajes fotográficos diarios y un documental-entrevista a Marina Mori. A través de la publicación digital IDEA se han recopilado presentaciones de las Jornadas y aportaciones de interés. Hay que destacar, por otra parte, las entrevistas en profundidad aparecidas en la prensa en marzo y abril con Miguel Ángel Zabalza, Marina Mori y Maddalena Tedeschi.

.....
¹ ZABALZA BERAZA, Miguel Ángel y ZABALZA CERDEIRIÑA, María Ainhoa, “La formación del profesorado de Educación Infantil”, *Tribuna Abierta* 103, CEE Participación Educativa, 16, 2011, pp. 103-113.

Todas estas actividades, sin duda, han dado mucho de sí. Puede ser interesante retomar, sin ánimo de ser exhaustivos, algunas valoraciones realizadas por las personas asistentes.

- Miguel Ángel destacaba el carácter relativo de las buenas prácticas: son las mejores entre las existentes. Y añadía que cada escuela tiene algo ejemplar que se debe desarrollar, documentar y visibilizar.
- María remarcaba que el respeto hacia el alumnado es una actitud imprescindible.
- Izaskun sostenía que la belleza de los espacios en la escuela crea armonía y facilita la educación.
- Concha proponía algo tan esencialmente contemporáneo como la deriva en los paseos por la ciudad con los niños y niñas.
- Ana dijo que hay que abrir las puertas de la escuela y salir al mundo.
- Maitane que no hay que organizar excursiones muy lejos de casa para facilitar descubrimientos con los hijos e hijas.
- Alfredo mantenía que necesitamos preguntas complejas y que a veces, por conformismo, no se llevan a cabo iniciativas interesantes en la escuela.
- Pilar reflexionaba sobre el sentirse parte del proyecto educativo como camino para solucionar problemas.
- Jaione entendía que a los niños y niñas hay que dejarles tiempo para pensar y actuar.
- Fermín destacaba la importancia de buenas teorías, ya que en los últimos años parece que los objetivos ambiciosos en la escuela han desaparecido.
- Javier constataba que las instituciones educativas están paralizadas a pesar de que existen profesionales, familias y proyectos de interés.
- Maite dijo que la clave de la educación es ser compañeros de camino de los niños y niñas, saber colocarse a la altura adecuada.
- Joaquín subrayaba los miedos, risas e incertidumbres presentes en todo proyecto de innovación, o la posibilidad de entender un charco en la calle como una oportunidad para el descubrimiento y no como un obstáculo.
- Nerea era partidaria de asegurar a los niños y niñas paciencia por nuestra parte y entornos seguros.
- Muchos y muchas manifestaron que no hay que olvidar ni arrinconar a la familia desde la escuela, muy al contrario, hay que traerla al centro del proyecto.
- Naoval afirmaba que quería un futuro mejor para sus hijos y que como madre se sentía muy escuchada en la escuela.
- Amaia relató que en la escuela del pueblo, a diez minutos de su casa, tenía una experiencia maravillosa.
- Marina nos comunicó que la historia se reconstruye partiendo de la infancia, que es necesario acompañar y no estar encima o debajo, que se puede vincular la ciencia y el arte, o que la ciudad es el espacio de la infancia.
- Para Maddalena el tema educativo contemporáneo por excelencia es la diferencia, la relación con el otro diverso de nosotros y nosotras.

En fin, quizás sólo entendiendo lo anterior podamos comprender en toda su profundidad aquello que la escritora Marina Tsvietáieva relata sobre la infancia:

*“El metrónomo a mí, hasta los cuatro años, incluso me gustaba, casi tanto como los relojes de cuco, y por la misma razón: porque en él también habitaba alguien, pero no se sabía quién, porque era yo quien, en casa, le daba vida. Era una casa en la que yo misma habría querido vivir. (Los niños siempre quieren vivir en lugares inconcebibles, como mi hijo, que a los seis años soñaba con vivir en un farol de la calle: con luz, calor, en lo alto, desde donde todo se ve. “¿Y si lanzan una piedra contra tu casa?”- “¡Pues yo les lanzaré fuego!”)”*²

A quienes leáis los siguientes artículos y entrevistas, os deseo que encontréis buenas ideas para la labor docente y para la vida.

.....
² TSVIETÁIEVA, Marina, *Mi madre y la música*, Barcelona, Acantilado, 2012.

El enfoque sobre buenas prácticas en educación: fundamento teórico y condiciones técnicas

Miguel Ángel Zabalza Beraza

Catedrático de la Universidad de Santiago de Compostela
y coordinador principal de la investigación
Buenas prácticas en Educación Infantil

A través de esta parte de la presentación de Miguel Ángel Zabalza, se pretenden explicar las bases de las buenas prácticas. El autor se pregunta qué es lo “bueno” de la educación infantil de calidad. Subraya también la importancia de hacer visibles estas prácticas. Hablar de buenas prácticas en la enseñanza sólo tiene sentido desde la idea de educación que se tenga. Enumera también los pasos para buscar e identificar estas prácticas.

Palabras clave: buenas prácticas, calidad, educación infantil.

Las buenas prácticas en Escuelas Infantiles

Según la Unesco:

Objetivo estratégico para la educación de esta década:

“Promouvoir l’experimentation, l’innovation ainsi que la diffusion et le partage de l’information et des meilleures pratiques, de même que le dialogue sur les principes d’action dans le domaine de l’éducation” (UNESCO 31C/4).

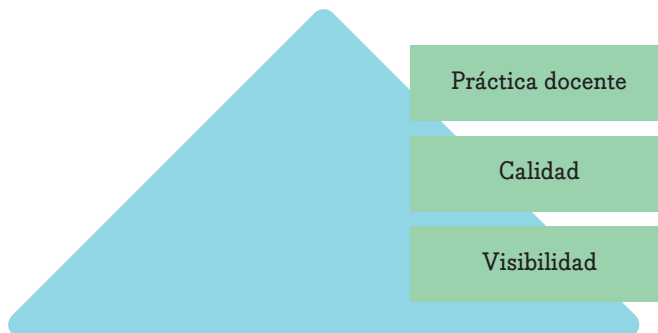
(Promover la experimentación, la innovación así como la difusión y reparto de la información y de las mejores prácticas, incluso del diálogo sobre los principios de acción en el campo de la educación)

Según el Bureau International d’Education (BIE)

Su misión básica para estos años:

*“(a) Faciliter la circulation de l’information et l’échange d’expériences a travers le monde;
(b) systematiser, analyser et mettre à disposition ces informations et expériences”.*

(Facilitar la circulación de la información y el intercambio de experiencias en el mundo
Sistematizar, analizar y poner a disposición estas informaciones y experiencias)



Los tres ejes del enfoque:

Construir la práctica docente

- Prácticas docentes
- ¿Cómo se piensa y construye la práctica docente?
- El tránsito del pensamiento a la acción.
- Contradicciones entre las *spoused beliefs* y las *theories in action*.
- Luces y sombras del enfoque del "Teacher thinking paradigm"

Una educación infantil de calidad

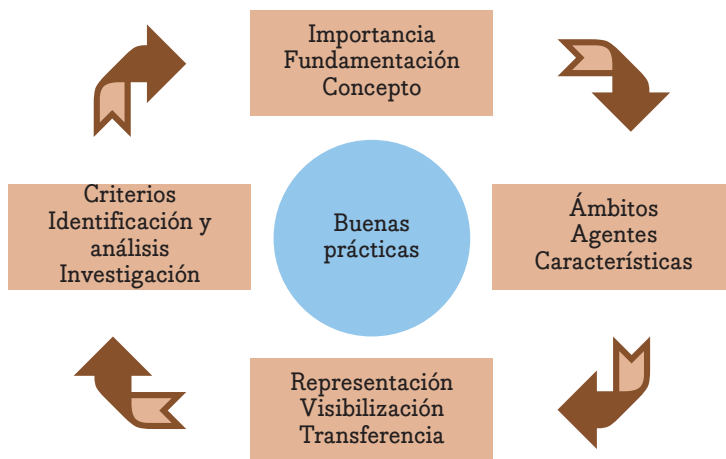
¿Buenas prácticas? ¿Calidad? Normatividad pedagógica vs. Descripción. Calidad absoluta vs. Sustitutiva.

- ¿Qué es lo bueno? Bueno no es aquello que responde fielmente a un diseño preestablecido (a veces, ajeno).
- Bueno es lo que funciona bien, lo que es valorado por sus protagonistas y/o destinatarios, lo que es reconocido como valioso.
- Nada es perfecto pero todo tiene algún valor.
- Frente al enfoque deductivo (reglas, principios), una perspectiva inductiva y situada. Combinación de ciencia y arte. Lo que las cosas son (y por tanto, pueden ser) frente al "deber ser" (a veces, inviable).
- Contextualización (lo que es bueno o funciona en un contexto, puede no hacerlo en otro). Cierta riesgo de relativismo conceptual.

El compromiso de la transferencia

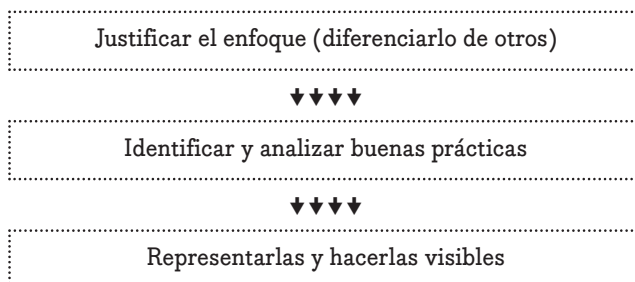
Visibilidad

- Lastres de la docencia: opacidad (*lonely task*), apropiación individual (*privated owned*).
- El "sí posible". El valor de la ejemplificación frente a las directivas y estándares.
- El "reconocimiento" como necesidad básica de los docentes.
- Necesidad de "narrativas de éxito" frente a las críticas globales al sistema educativo.
- Prioridad estratégica en el desarrollo institucional.



Buenas prácticas

Las tareas en las buenas prácticas



Concepto de buenas prácticas:

- Polisemia conceptual. Lo adjetivo vs. lo sustantivo.
- Benavente, 2007: “son aquellas modalidades diversas de responder con eficacia y satisfacción de los participantes a las diversas demandas (en este caso educativas) del contexto”.
- “Best practices” en el contexto inglés. Versión más absoluta y más relativa, a la vez.

Características de las buenas prácticas:

- Acción condicionada por el contexto.
- La dimensión conductual y la dimensión cognitiva de las prácticas.
- Equifinalidad (mayor dependencia del proceso que del input).
- La práctica como praxis: la condición social y ética de la práctica.



Miguel Ángel Zabalza Beraza

Buenas prácticas docentes

Hablar de buenas prácticas docentes sólo tiene sentido desde la propia idea de enseñanza de la que se parta.

Cinco aproximaciones al concepto de enseñanza:

- Enseñar = transmitir informaciones o conocimientos.
- Enseñar = crear nuevas conductas y hábitos.
- Enseñar = dirigir (mediar) el aprendizaje, gestionar situaciones didácticas.
- Enseñar = potenciar el desarrollo personal integral. Competencias. Crear situaciones formativas intensas.
- Enseñar = articular la experiencia escolar y extraescolar.

Identificación de buenas prácticas

Requiere la toma de tres tipos de decisiones:

- La forma de acceso a la buena práctica.
 - La narrativa sobre la práctica (lo que nos cuentan).
 - Lo que responde a indicadores o descripciones (cuestionarios o pruebas o simulaciones).
 - La observación directa o indirecta.
- La determinación del ámbito en el que se produce la buena práctica.
 - Necesidad de concretar (contenidos, espacio, tiempo).
 - Institucionales, sectoriales, individuales, de grupo...
- La determinación de los criterios que permitirán valorar como buena la práctica a analizar.
 - Basados en invariantes (condiciones comunes a todas las buenas prácticas) o en criterios situacionales o *ad hoc*.
 - Pueden ser restrictivos o amplios.

- Innovación, mejora, fundamentación científica, comparabilidad, evaluación positiva, satisfacción, impacto social.

Criterios para identificar buenas prácticas

- Cumplimiento de la normativa aplicable (responder adecuadamente a las normas y estándares establecidos).
- Naturaleza y organización de las instituciones y dispositivos (contar con recursos adecuados y hacer un eficiente uso de los mismos).
- Diseño curricular y ambientes de aprendizaje (oferta formativa adecuada a las necesidades y demandas de la sociedad y los estudiantes).
- Formación y capacitación de los profesionales (tanto en los aspectos estructurales como dinámicos).
- Inserción en el contexto y vínculos establecidos con el entorno.

Nichos posibles de buenas prácticas

- Actuaciones bien valoradas por responsables políticos, técnicos o profesionales.
- Experiencias novedosas y efectivas (respuestas originales a situaciones escolares comunes).
- Instituciones con características particulares de organización curricular, metodologías, relación con el entorno, trabajo con los estudiantes, documentación, vínculos inter-institucionales, sistemas de evaluación y acreditación, seguimiento de graduados, etc.
- Instituciones inclusivas, multiculturales.
- Instituciones con metodologías innovadoras, con sistemas de agrupamientos diferentes.
- Iniciativas de profesores con ideas novedosas.
- Actividades en ámbitos curriculares poco explorados.
- Modalidades ricas de implicación en el contexto social y cultural.

Investigar las buenas prácticas

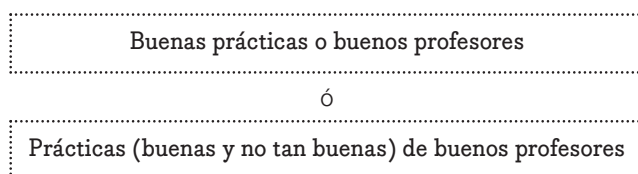
Hipótesis de partida

- Hay diferencias significativas entre unas prácticas educativas y otras.
- Las prácticas educativas están condicionadas y regidas por las ideas y creencias de sus promotores y protagonistas.
- El repertorio de creencias e ideas sobre la enseñanza de los autores de BP es más rico y consistente.
- Las ideas de base de quienes llevan a cabo BP pueden ser representadas por narrativas, esquemas o mapas conceptuales.
- Las BP (y las ideas que las soportan) se refuerzan mutuamente y tienden a producirse en forma de racimos interconectados.
- Las BP también están condicionadas por los contextos en función del apoyo, los recursos y el reconocimiento.
- Las BP en contextos institucionales tienden a mejorar la cultura organizativa y didáctica de todos aquellos agentes y contextos vinculados.

Condiciones metodológicas

- Consensuar criterios flexibles y objetivos (objetivables) que permitan identificarlas.
- Identificar un número suficiente (representativo) de BP nacionales o internacionales que cubran los diferentes contextos y ámbitos.
- Documentar y analizar en profundidad las características de cada una de dichas prácticas tanto en las ideas de base como en las actuaciones.
- Sintetizar y representar las evidencias a través de esquemas, diagramas o mapas conceptuales que permitan comprender cada unidad analizada y relacionar entre sí unas y otras prácticas.
- Triangular con instituciones y/o profesores las síntesis realizadas (no es una evaluación, estamos intentando recoger la mejor versión de las prácticas).
- Establecer rasgos o elementos comunes entre las BP analizadas, identificando, si es posible, los rasgos comunes.
- Visibilizar los resultados y ponerlos a disposición de los profesionales e investigadores interesados.

Unidades de análisis



Aspectos a analizar

- Contexto
- Fundamentación
- Evolución
- Situación actual
- Impacto y resultados
- Valoración
- Transferibilidad

Buenas prácticas. Buenas preguntas

Alfredo Hoyuelos Planillo

Doctor europeo en Filosofía y Ciencias de la Educación y
coordinador de Talleres de Expresión del Patronato
Municipal de las Escuelas Infantiles de Pamplona

La manera de entender las buenas prácticas de Alfredo Hoyuelos es a través de las buenas preguntas. Subraya la capacidad de cambiar el mundo que tienen las preguntas. A través de este paradigma de la complejidad, el autor se hace seis preguntas a sí mismo, y a través de éstas, destaca varios aspectos relacionados con la educación, como son: la necesidad de la pasión del profesor para fomentar la alegría y el optimismo del niño; la necesidad de diálogo entre el adulto y el niño; la necesidad de dar a conocer la cultura del profesor para respetar las ideas de los niños; la necesidad de dejar testimonio del trabajo o la dimensión política del profesor.

Palabras clave: buenas prácticas, buenas preguntas, diálogo, paradigma de la complejidad, respeto a las ideas, testimonio del trabajo.

Todo preguntar es un buscar¹. Todo buscar tiene su dirección previa que le viene de lo buscado. Preguntar es buscar conocer “qué es” y “cómo es” un ente. El buscar este conocer puede volverse un “investigar” o poner en libertad y determinar aquello por lo que se pregunta. El preguntar tiene, en cuanto “preguntar por...”, su aquello de que se pregunta. Todo “preguntar por...” es de algún modo “preguntar a...”. Al preguntar es inherente, además del aquello de que se pregunta, un aquello a que se pregunta (...) Lo peculiar de éste (preguntar) reside en que el preguntar “ve a través” de sí desde el primer momento en todas las direcciones de los mencionados caracteres constitutivos de la pregunta misma.²

.....
¹ Este artículo es una remodelación y actualización de una publicación realizada en *Aula de Infantil*.

² HEIDEGGER, Martín, *El ser y el tiempo*, Madrid, Fondo de Cultura Económica, 1989.



Alfredo Hoyuelos Planillo

Hablar de buenas prácticas en Educación Infantil es un tema complejo y extenso. Son diversos los indicadores, dependiendo del paradigma en el que nos movemos, que nos ayudan a reconocer las posibilidades y límites de algunas buenas prácticas.

En este artículo, y de forma muy humilde, quiero centrarme en una manera de entender las buenas prácticas: hacernos algunas buenas preguntas.

El poeta cubano César López escribe:

*“...repiten la pregunta
en un retorcido interrogante para incitar
la pretendida afirmación”...*

En la escuela –poco poética– que padecí de niño me enseñaron a responder siempre con la verdad, su verdad, a las preguntas del maestro. Un maestro que sabía anticipadamente las respuestas, que quería sólo controlar. Para eso, mejor sí, un mundo sin preguntas.

Pero estas no son las preguntas esenciales. El mundo se transforma gracias a la curiosidad humilde de los interrogantes, preguntas generadoras de incertidumbre, de aventura, de asombro e inseguridad. Suponen ese interpelar existencial heideggeriano que nos atraviesa la mirada para proyectarse en todas las direcciones caleidoscópicas posibles. Estas preguntas no banales nos lanzan en una búsqueda de lo incierto, lo inédito y lo inesperado.

Desde este paradigma, que algunos han definido de la Complejidad, quiero hacer emerger algunas preguntas, para mí fundamentales, que cada día que salgo de la escuela en la que trabajo me hago, y que me permiten acercarme, de alguna manera, a lo que entiendo como una buena práctica, aunque sea de manera parcial.

Son seis preguntas. Pueden ser más, menos, éstas u otras. Cada uno puede buscar las suyas. Suponen sólo una manera de proceder para sumergirnos en una reflexión consciente.

En estas preguntas, que sugieren un posible sendero, que no atajo, encuentro también en Loris Malaguzzi, el famoso pedagogo reggiano, un acompañante privilegiado al recordar algunas de sus provocaciones.

Primera pregunta: ¿De qué manera me he divertido hoy?

En la entrada a una de las escuelas de Reggio Emilia hay un cartel que anuncia, subversivamente: “Nada sin alegría”. Educar significa divertirse. Creo que el aburrimiento y la rutina deben permanecer lejos de la escuela. Malaguzzi nos presenta un tipo de educación que «esté contra toda pedagogía profética, que sabe todo antes de que ocurra. Que enseñe a los niños que todos los días son iguales y que no hay sorpresas; y a los mayores que deben sólo repetir aquello que no han podido aprender». Critica, de esta forma, los programas y currículum basados en el sufrimiento, la tristeza y en el esfuerzo sin sentido. Niños, niñas y personas adultas tienen necesidad de optimismo, risa y entusiasmo para seguir creciendo con bienestar. Y tienen derecho a encontrar el placer del sentido de educarse en cada momento. Pero para que esto suceda, es necesaria cierta dosis de pasión desenfrenada por la profesión de educar.

Por otra parte, la diversión es la otra cara de la divergencia. Divergir significa transgredir, no permanecer en los cánones de lo previsto, de lo habitual. La educación para no morir necesita arriesgar y estar siempre en movimiento. Para Malaguzzi estar vivo significa salirse de la norma, de la ley, inventar propuestas desconcertantes, ambiguas para niños, niñas y para las personas adultas.

Loris tenía, como señala Gunilla Dahlberg, un fuerte sentido irónico, y le gustaba citar a Bachelard diciendo: «Para que la educación tenga éxito es necesario tener un juglar en el bolsillo». También, en este sentido, citaba a Bronfenbrenner: «para que la educación triunfe, tiene que haber, por lo menos, un tío loco que nos sorprenda». Para él era necesario «un chiste para ser serios».

Segunda pregunta: ¿Qué he aprendido hoy?

Para Loris, los maestros y maestras no van a la escuela a enseñar, sino a aprender; principalmente de la cultura que todos los niños y niñas poseen. Esto significa situarse en una actitud permanente de escucha y observación de los procesos de conocimiento infantil. Reflexionar, a través de una indagación atenta y sistemática, nos permite entender cómo aprenden los niños y niñas. De esta forma nuestro rol, como maestros y maestras, se cualifica en los meandros de la investigación permanente.

Trabajar con los niños y niñas nos da la posibilidad de nadar en un mundo de aguas tan inciertas como conmovedoras. Descubrir, con pasión, formas de ver y mirar poéticas, estéticas y artísticas. Como dice Gil Marín³: “La infancia trae un mundo que inquieta nuestro mundo y nuestras certezas. Si bien el niño precisa de una tradición, de una continuidad de lo que somos y valoramos, también representa su discontinuidad, la posibilidad de creación. Requiere insertarse en un mundo, pero también abre otros; en

³ GIL, F. J., “Infancia y pedagogía poética”, en AA. VV., *Tejedores de vida. Arte en primera infancia*, Bogotá, Idartes, 2015.

ese sentido, es factible afirmar que la infancia y el arte están estrechamente vinculados, pues la primera es fundamentalmente artística: introduce lo maravilloso, lo fantástico y lo novedoso en la existencia; inaugura palabras, abre trayectos inesperados, genera metáforas, recupera encuentros vitales con animales, plantas y otras entidades, y cruza especies y seres más allá de nuestras clasificaciones y distinciones. Por eso, más que una etapa de la vida, es fuerza renovadora de la existencia”.

Aprender significa también estar dispuesto a confrontar nuestras ideas públicamente, porque no nos consideramos poseedores de una verdad. Discutir y dialogar persistentemente con los niños, niñas, compañeros y familias es una condición de identidad de la educación. De esta forma, algunos de los valores inamovibles que tenemos se convierten, mágicamente, en creencias que permiten eliminar algunos prejuicios, etiquetas o estereotipos anclados en la experiencia.

Tercera pregunta: ¿Qué he estudiado hoy?

Malaguzzi cree en profesionales formados con un amplio conocimiento. Una sabiduría conformada, principalmente, fuera de los libros de psicología, pedagogía y didáctica. Maestros y maestras con una enorme curiosidad intelectual y con ganas de estudiar diariamente para poder formar ese “espesor cultural” que ayude a entender mejor los procesos de aprendizaje de los niños y niñas. Leer para poner en crisis nuestras ideas, y conseguir que la escuela respire de todos los pulmones formativos de la vida.

La adquisición de este saber transdisciplinar ayuda a comprender, éticamente, procesos de aprendizaje de los niños y niñas que, tal vez, ni escuchamos ni valoramos si no forman parte de nuestros esquemas de conocimiento. Una mayor cultura, en el sentido más amplio del término, permite, sobre todo, un mayor respeto por las ideas de los demás, incluidas las de los niños y niñas. Para que esto suceda es preciso estudiar y arriesgarse para poner en crisis lo que creemos saber. Supone generar una inquietud intelectual que va del cine a la poesía, de la arquitectura a la antropología, de la química al teatro, o de la biología a la historia.

Cuarta pregunta: ¿Cómo podría haberlo hecho de otra forma hoy?

A Malaguzzi le gustaba citar a Von Foerster para rescatar la siguiente máxima ética: «actúa de tal manera que incrementes el número de oportunidades posibles». De esta manera, interrogaba interminablemente a los educadores y educadoras para saber si, en las decisiones que tomaban (a la hora de realizar las propuestas educativas, de observar, de evaluar, de actuar, etc.), habían valorado otras posibilidades, otra forma de hacer. Si habían pensado en nuevas variables, nuevas presentaciones. No le bastaba que le dijeran que los niños y niñas, por ejemplo, habían trabajado con barro, sino que quería saber por qué, de qué manera había sido presentado, con qué humedad, si se había colocado en la mesa o en el suelo, si la superficie estaba cubierta, con qué y de qué color era, si se habían puesto sillas o no, con qué iluminación, con qué materiales, qué cantidad, qué forma inicial, qué se había dicho a los niños, qué rol había hecho la maestra... Y si después de haber elegido se podía llevar a cabo de otra manera, cualitativamente, mejor. En definitiva, este reto tiene que ver con ser conscientes de saber por qué optamos, qué

dejamos fuera y qué posibilidades educativas ofrecemos a las criaturas, y de cuáles –por razones que tenemos críticamente que descubrir– les privamos.

Quinta pregunta: ¿De qué forma he dejado testimonio de mi trabajo hoy?

Malaguzzi, provocadoramente, afirmaba que, en la escuela, lo que no se muestra públicamente de la práctica educativa no existe. En cierto modo, no sirve para nada. Loris, siempre consciente del riesgo de que la escuela no fuese capaz de dejar huellas de su propio trabajo, demostró una enorme obsesión por documentar la experiencia que se realiza con los niños y niñas. Exigía a las educadoras que llevasen en el bolsillo una libreta y pasaba mucho tiempo analizando y reflexionando sobre las documentaciones recogidas. Para él, una profesión que no tiene el hábito ni la costumbre de registrar o tomar anotaciones sistemáticas de las experiencias realizadas con los niños, genera una escuela pobre, privada, oculta y soterrada.

La documentación del trabajo supone un argumento para narrar, creativamente, los acontecimientos educativos. Es tan importante observar o investigar sobre los procesos del conocer infantil como, posteriormente, saber narrarlos. Es en la narración de los acontecimientos donde se construye un sentido a lo que la infancia descubre. Es este sentido interpretativo el que, ética y estéticamente, debe hacerse para ser confrontado públicamente. Evidentemente, los episodios de los acontecimientos siempre deben ser documentos tratados con la mayor profesionalidad y calidad. Esto significa cuidar el estilo de los documentos escritos, los paneles fotográficos o los vídeos de presentación de experiencias que, siempre, deben ser ediciones cuidadas y nunca presentaciones, en “bruto”, del material grabado.

En su forma de narrar, Loris tenía la habilidad y la inteligencia de extraer significados interpretativos importantes de historias infantiles aparentemente banales. En este caso, algunos niños y niñas de Reggio Emilia, en un largo proyecto realizado con la sombra, juegan a construir adivinanzas para los demás. Veamos, como sugerencia, la forma narrativa malaguzziana.

“Se puede apreciar, leyendo entre líneas, que las reglas y las ideas que tienen los niños las pueden cambiar hasta ponerlas en duda. Son capaces de preguntarse cosas, mientras experimentan y transforman los juegos de la sombra.

«¿Qué le pasa a una sombra pequeña si entra dentro de una grande? ¿Desaparece o se queda debajo?»

«¿La sombra de una goma puede hacerse grande como la de un lápiz?»

«¿Tres niños juntos, pueden tener una sola sombra?»

(...) Como en la fábula de Edipo, ahora los niños interrogan a los que pasan. No importa que sean amigos o desconocidos, coetáneos o adultos. Los niños del Edipo, cuando sacan fruto de la geometría de la sombra que han aprendido, no corren riesgo. Lo saben muy bien. Inventan adivinanzas (y trampas) para que los otros se las arreglen.

Pero la adivinanza no está hecha. Es necesario confeccionarla. Los niños consiguen (cooperando y discutiendo) aislar los elementos del problema planteado, encontrar las

palabras y juntarlas para que den sentido a la desaparición imprevista y provisional de una regla o respuesta que se podrá encontrar entre indicios justos y pistas ambiguas. Aman el suspense y consiguen provocar en los demás un inmediato deseo de disolver el enigma aunque se equivoquen. Esto es lo que los niños de edipo, con mucha ironía, nos desean. Estamos ya, tenemos que admitirlo, dentro de la trama de la vieja comedia del arte.

Y los niños están siempre allí, con sus 5 años.⁴

El registro narrado de las experiencias educativas evita hacer retórica de la educación, o hablar de teorías que todos, más o menos, podemos compartir. La documentación de la práctica permite ver cómo las ideas se actúan en cada momento por diversas personas. Malaguzzi ya lo decía: «Es en la práctica donde nos jugamos el futuro de la educación». Además, es un punto inflexible e inexorable de evaluación continua para ver de qué forma la praxis educativa armoniza o traiciona las propias teorías que, a veces de forma ingenua, tratamos de defender.

Sexta pregunta: ¿Cuál es la repercusión política de mi trabajo hoy?

Los y las profesionales de la educación somos sujetos con un compromiso político. No estoy diciendo que pertenezcamos a un partido político, sino que es necesario que concibamos nuestra profesión, más allá de la didáctica, como una cuestión tanto ética como política. Que tratemos de mejorar las condiciones de la existencia infantil, cerca y lejos del alumnado, en la escuela en particular y en la sociedad en general.

Esta responsabilidad conlleva, por ejemplo, abrir la puerta del aula para que entren los padres y madres, activar procesos democráticos de participación social en la escuela, provocar debates con las familias, con los políticos y organizar proyectos conjuntos con los ambientes culturales de la ciudad, para que ésta reconozca los derechos de los niños y niñas. Significa escribir artículos, tomar parte en tertulias, colaborar profesionalmente en asociaciones y generar, a partir de la rica experiencia educativa, un diálogo –lo más amplio posible– para conseguir concienciar a la sociedad de los derechos culturales y educativos que vienen siendo, sistemáticamente, usurpados a los niños y niñas.

Sin este espíritu político, la profesión carece de sentido porque puede entrar en un círculo vicioso corporativista.

Éstas son, sólo, algunas posibles preguntas. Puede, como he comentado, haber otras. Cada profesional, cada equipo educativo puede hacerse las suyas. Las respuestas provisionales que demos posibilitan ser un termómetro idóneo para medir la salud, amabilidad, calidad y las buenas prácticas de la escuela. Tal vez para, como dice Marcel Proust, conseguir que “el acto real del conocimiento no consista tanto en descubrir nuevas tierras, sino en mirar con nuevos ojos”. Cada día.

.....
⁴ MALAGUZZI, Loris, “L’ombra e il pallottoliere dei bambini”. En AA.VV., *Tutto ha un’ombra meno le formiche*, Reggio Emilia, Comune di Reggio Emilia, 1990.

Buenas prácticas en Educación Infantil

El caso del Colegio Público de Educación Infantil y Primaria “San Francisco” de Iruñea-Pamplona

Fermín M^a González García

Catedrático de Didáctica de las Ciencias Experimentales
de la Universidad Pública de Navarra

En esta colaboración se describen los criterios objetivos considerados para elegir una buena práctica. Previamente, se ha tenido en cuenta el panorama que presenta la educación en el siglo XXI. Se han tenido en cuenta los principios que tienen que ver con las características del niño entre 0 y 6 años, así como la importancia que tiene la educación en esta edad. La práctica elegida se llevó a cabo en el Colegio Público de Educación Infantil y Primaria “San Francisco” de Pamplona.

Palabras clave: base teórica, calidad, evaluación, innovación, proyecto de investigación.

Importancia y responsabilidad que conllevan para los docentes de este nivel

Aunque son datos conocidos por todos sí que conviene, en mi opinión, refrescarlos. MacNamara (citado por Novak, 1998, pág. 67), de la afamada Escuela de Harvard afirma que:

- En el momento del nacimiento, ya se han formado los miles de millones de neuronas del cerebro humano. El crecimiento de las células permite que el tamaño y el peso del cerebro sigan aumentando.
- El mayor crecimiento tiene lugar entre el nacimiento y los 2 años de edad, y deja prácticamente de crecer a partir de los 7 años. Como plantea una conocida máxima jesuítica: *«Dejadme trabajar con un niño durante sus primeros 7 años de vida y después podéis hacer con él lo que queráis»*.
- El desarrollo cognitivo comienza poco después de nacer y, a los 15 meses, la mayor parte de los niños empieza a utilizar el lenguaje para expresar sus ideas.



Fermín Mª González García

- Esto constituye una increíble hazaña de aprendizaje que solo los seres humanos son capaces de realizar. El niño construye significados para las palabras, pero al mismo tiempo construye conceptos.

El mismo MacNamara afirma que, después de la edad de 30 a 36 meses, todos los niños y niñas normales poseen las mismas pautas de razonamiento que los adultos y las adultas. Hacen hincapié esos autores en que el potencial educativo de las niñas y niños pequeños, probablemente, es mucho mayor de lo que se observa en la práctica educativa habitual y que, por tanto, pueden aprender mucho más de lo que consiguen en la práctica educativa tradicional.

La mejora de la educación infantil es, sin duda, un proceso complejo y en el que intervienen muchos factores:

- desde las políticas educativas hasta los recursos disponibles;
- desde las particulares tradiciones y culturas de cada país hasta los sistemas de financiación y organización de los dispositivos dedicados a la infancia en cada momento;
- desde la formación y experiencia del profesorado hasta la capacitación y la particular percepción de las familias sobre la educación temprana.

Pero de todos ellos, el factor que ejerce una influencia más determinante en la calidad de la educación infantil y, a su vez, el más sujeto a iniciativas de mejora es, sin duda, la actividad de los profesionales y las prácticas educativas que estos desarrollan. Las investigaciones sobre desarrollo e innovación en instituciones educativas han ido poniendo de manifiesto que cualquier posibilidad de avance pasa por el compromiso del profesorado con los nuevos planteamientos de la calidad.

Sin restar importancia a factores tan clave como la financiación y la disponibilidad de recursos, nada se conseguirá sin contar con los educadores y educadoras que son, a la postre, quienes han de convertir los nuevos retos y enfoques en actividades educativas concretas.

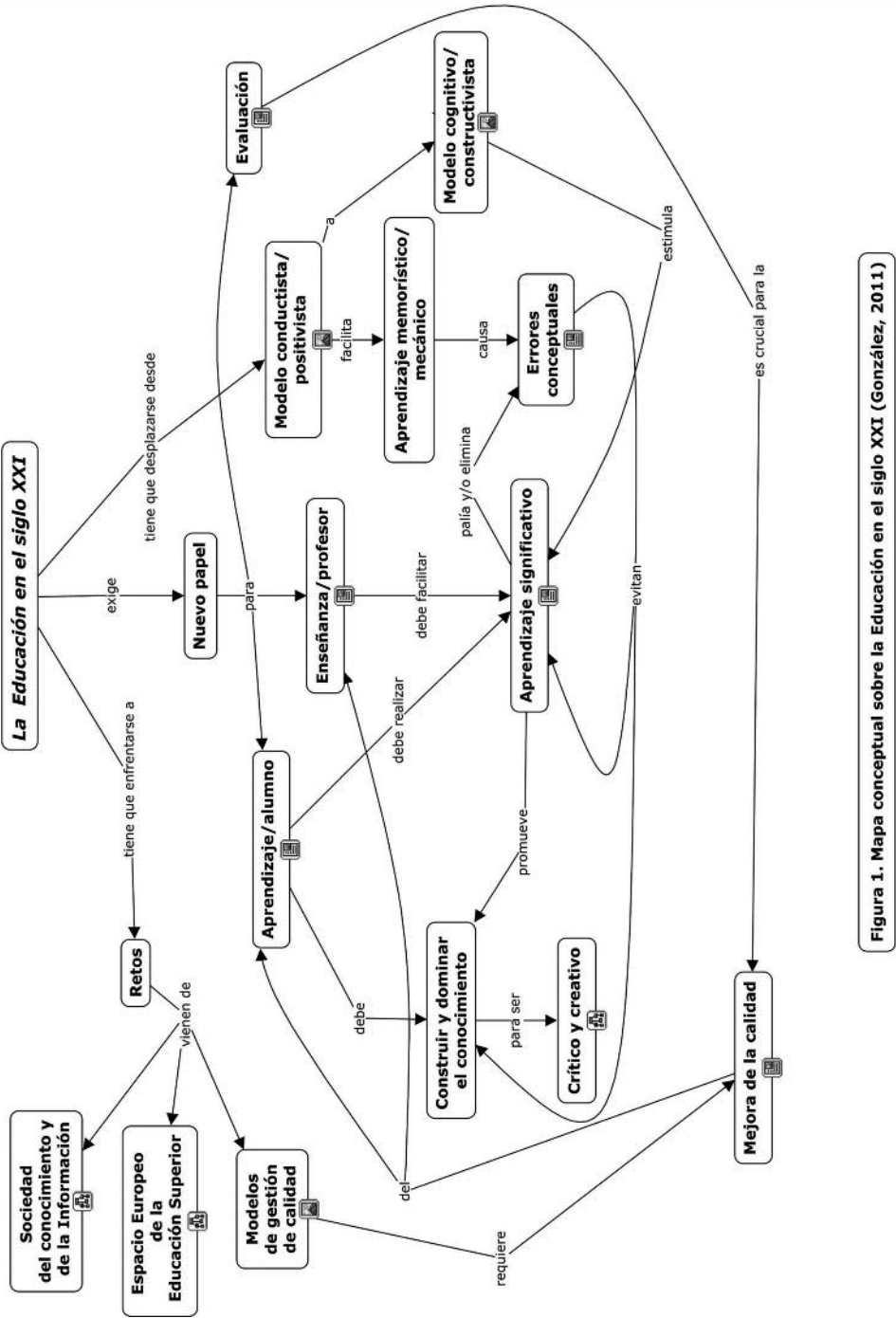


Figura 1. Mapa conceptual sobre la Educación en el siglo XXI (González, 2011)

Investigación en educación infantil en España

En nuestro país, la Educación Infantil no ha solido caracterizarse como nicho de investigaciones y estudios sustantivos (Zabalza, 2005). Son muy pocos los proyectos de investigación que se presentan cada año sobre esta temática y muchos menos los que acaban obteniendo financiación. Quizás nos falta recorrido histórico al haberse incorporado tardíamente las Escuelas de Magisterio a las universidades. Es probable, también, que la situación derive de una cierta cultura de infancia más experiencial que técnica predominante en nuestro país.

Así, el panorama español, enormemente rico en experiencias de Educación Infantil, es más bien pobre en lo que a investigación en ese ámbito se refiere. Los trabajos realizados sobre buenas prácticas han solido tener más un sentido de divulgación y presentación superficial de experiencias que estudios en profundidad de las mismas.

Proyecto de investigación sobre buenas prácticas en educación infantil

La educación en general, y más particularmente la educación de la primera infancia se ha convertido en el principal compromiso de la agenda política para el siglo que comienza. La UNESCO recogía esta idea en su objetivo estratégico para la educación de esta década:

“Promover la experimentación, la innovación así como la difusión y la compartición de la información y de las mejores prácticas, así como el diálogo sobre los principios de acción en el dominio de la educación” (UNESCO 31C/4).

En términos similares, la Oficina Internacional de Educación (OIE), que es uno de los 4 institutos de la UNESCO, y que tiene como misión fundamental tratar materias relacionadas con el contenido educativo, los métodos y estrategias de enseñanza-aprendizaje, establece como Visión:

“La búsqueda incesante de la excelencia y de una educación de calidad para todos con el fin de que la equidad de la calidad de la educación siga siendo un reto universal inquebrantable. Nos guiamos por la convicción de que invertir en un currículo que responda al desarrollo reporta beneficios humanos, sociales y económicos tangibles que garantizan el desarrollo sostenible igualitario de todos nuestros Estados Miembros”

Y señala como Misión:

“Aportar apoyo y soluciones innovadoras para los desafíos a los que se enfrentan los ministerios de educación y los gobiernos en la compleja tarea de mejorar la calidad y la pertinencia de sus currículos, la enseñanza, el aprendizaje, los procesos de evaluación y los resultados”.

Considerando además como misión básica para estos años:

“(a) Facilitar la circulación de la información y el intercambio de experiencias en todo el mundo.

(b) Sistematizar, analizar y poner a su disposición éstas informaciones y experiencias”.

Teniendo en cuenta estos principios se presentó un proyecto de investigación que se situó en esa línea estratégica de identificación, análisis, representación y visibilización de buenas prácticas en la Educación Infantil. Este proyecto cuenta con la coordinación general del profesor Miguel Ángel Zabalza, de la Universidad de Santiago, y se inscribe en la convocatoria del “Plan nacional de investigación científica, desarrollo e innovación tecnológica 2013-2016” del Ministerio de Educación, del que obtuvo la financiación correspondiente.

En este momento se encuentra en fase de finalización. Participan en él 31 investigadores y 6 colaboradores, de los que 22 son mujeres y 15 hombres, pertenecientes a 8 universidades españolas: Santiago de Compostela, Vigo, La Coruña, Universidad Pública de Navarra, Granada, Islas Baleares, HUHEZI Mondragón y Autónoma de Madrid. Colaboran en el Proyecto otros grupos internacionales de 3 países europeos (Portugal, Italia y Reino Unido) y 5 iberoamericanos (Brasil, Argentina, Chile, México y Bolivia).

El equipo en la UPNA está formado por las profesoras Buldain, Guruceaga y Mendioroz y los profesores González, coordinador, y Hoyuelos.

Objetivo global

El proyecto se construyó teniendo como objetivo:

“Seleccionar, analizar y visibilizar un centenar de Buenas Prácticas en la Educación Infantil que permitan conocer más profundamente las condiciones del buen trabajo educativo con niños y niñas pequeños y colaborar en el enriquecimiento de referentes y en la mejora de la calidad de ese tramo educativo”.

Objetivos específicos

- Consensuar criterios flexibles y objetivos que permitan identificar buenas prácticas en la Educación Infantil. Criterios fundamentados en una triple base: la normativa y directrices oficiales aplicables, los resultados de la investigación y la literatura internacional.
- Identificar a través de dichos criterios 100 buenas prácticas nacionales e internacionales, en distintos contextos sociales y culturales y que cubran tanto la perspectiva institucional (centros que funcionan muy bien), como la curricular (buenas prácticas en las diversas áreas curriculares) y la comunitaria (casos modélicos de integración entre institución y comunidad local).
- Documentar y analizar en profundidad las características de cada una de dichas buenas prácticas, tanto en sus componentes intelectuales como operativos (su fundamentación y su desarrollo).
- Representar a través de mapas conceptuales y diagramas, de forma clara y fácil de entender y relacionar entre sí, los componentes conceptuales y operativos de las buenas prácticas analizadas.

- Visibilizar las buenas prácticas analizadas y ponerlas a disposición de profesionales e investigadores interesados en la Educación Infantil de calidad a través de dispositivos informáticos y multimedia.
- Generar una comunidad de aprendizaje e intercambio de experiencias, internacional e interdisciplinar, abierta a investigadores, profesionales e interesados en la Educación Infantil y/o en cualquiera de los ámbitos de actuación social que pueden afectar a la Infancia.

Selección de buenas prácticas

Se hizo a través de criterios establecidos previamente por el equipo. Así, cada una de las Universidades participantes ha realizado una interpretación flexible de los criterios aquí señalados para adecuarlos a su propio contexto, al tipo de experiencia que se pretende analizar y a las condiciones de viabilidad del propio estudio. Dicho eso, se han tomado en consideración algunos (o una combinación de ellos) de los siguientes criterios:

- Innovación: actuaciones originales en relación a la atención asistencial y/o educativa a niños pequeños.
- Mejora: actuaciones que incluyan algún tipo de plusvalía y mejora (en recursos, espacios, horarios, formas de trabajo, modos de relación, etc.).
- Fundamentación científica: actuaciones con una fuerte base científica, bien de tipo psicológico, neurológico, pedagógico o de cualquier otra ciencia o arte relacionada con el desarrollo de los niños pequeños.
- Evaluación: instituciones o iniciativas que hayan sido evaluadas con resultados positivos, bien sea por los resultados obtenidos, bien por alguna condición o característica propia.
- Satisfacción: instituciones o iniciativas que resulten satisfactorias para los responsables educativos, los profesionales, los padres/madres y/u otros agentes implicados.

Se sugirió también la posibilidad de considerar aspectos como:

- Instituciones que estén vinculadas a modelos o metodologías experimentadas con éxito en el propio contexto, que hayan creado materiales innovadores o generado ambientes de aprendizaje con características especiales.
- Actividades que supongan una innovación o una forma diferente y original de trabajar con niños pequeños. En algunos casos pueden estar participando en redes de innovación o en programas especiales.
- Iniciativas de educadores que se hayan destacado por sus ideas, sus escritos, sus intervenciones públicas, etc. relacionados con la necesidad de transformar la educación infantil.
- Iniciativas de desarrollo y aprendizaje infantil en ámbitos menos considerados en el currículo tradicional: ciencias, artes, TIC, idiomas, multiculturalidad, etc.
- Iniciativas de educación infantil en contextos sociales conflictivos, depauperados, multiculturales, afectados por migraciones o desastres naturales, etc.

Metodología para la selección de las buenas prácticas

Cada una de las experiencias, previo acuerdo con la institución, se estudió *in situ* a través de un abordaje triple:

- entrevista con los responsables y/o los educadores (según se trate de una acción institucional o de un educador/a);
- observación de la práctica y recogida de evidencias (grabaciones, productos, observaciones pautadas);
- análisis de documentos institucionales y profesionales (proyecto educativo, programaciones de grupo).

Entrevista

1. Datos de identificación:
 - Nombre y apellidos:
 - Lugar y fecha de nacimiento:
 - Puesto laboral/Profesión:
 - Residencia actual:
 - Estado civil y nº de hijos:
 - Estudios realizados:
2. Aspectos genéricos:
 - ¿Podría hacerme un pequeño relato de su biografía, como si fuera el resumen de un artículo o libro donde la contara completa?
3. Itinerario formativo:
 - ¿Cuál fue su particular paso por la escuela?, ¿cómo la recuerda?
 - ¿Podría hacernos un pequeño recuento de sus procesos formativos? ¿Qué formación ha tenido a lo largo de su vida?
 - ¿Qué momento de su formación tuvo más impacto en su proyecto de vida? ¿En qué sentido le influyó?
 - Si construimos una línea desde que usted comenzó a trabajar hasta ahora, ¿qué momentos han sido especialmente importantes en su carrera?
 - ¿Cuáles fueron las principales facilidades y las mayores dificultades que aparecieron en su trayectoria? Si pudiera hacer una vuelta al pasado, ¿qué cosas cambiaría con respecto a sus experiencias de formación a lo largo de su vida?

Datos concretos sobre la buena práctica:

- ¿Desde cuando han realizado esta buena práctica? ¿Por qué la iniciaron? ¿Cómo fue evolucionando con el paso del tiempo?
- ¿Cómo está organizada la buena práctica? ¿De quién depende y quién la gestiona?
- ¿A quién va dirigida la buena práctica? ¿Es obligatoria u opcional? ¿Qué tiempo promedio suelen otorgar a la buena práctica?
- ¿Qué coste tiene para el centro escolar o empresa?
- ¿Cómo se evalúa la buena práctica? ¿Qué se evalúa?
- ¿Sobre qué suele versar la buena práctica? ¿Por qué se escogen esas temáticas?

- ¿Cómo se lleva a cabo, por unidades didácticas, por bloques temáticos, por proyectos...?
- ¿Se evalúa el rendimiento de los participantes en la buena práctica? ¿Cómo?
- ¿Incorporan las TICs y el e-learning a la buena práctica?
- ¿Se han generado algunos materiales propios para la buena práctica? ¿De qué tipo? ¿Estaría dispuesto a ceder imágenes de los mismos para poder enriquecer el trabajo de los demás docentes?

Ejemplificación de un apartado/ sesión:

- Cuénteme, por favor, alguna experiencia de buena práctica de la que estén más satisfechos o que les haya dejado un buen recuerdo.
- ¿Por qué considera importante esa buena práctica?
- ¿En su opinión qué condiciones se han de dar para que la buena práctica sea de calidad?

Impacto de la buena práctica:

- ¿En general están satisfechos con la buena práctica que están siguiendo?
- ¿En qué cree que ha mejorado su empresa/organización a consecuencia de la buena práctica?
- ¿Han hecho alguna evaluación del impacto real de la buena práctica? ¿Con qué resultados?
- ¿Produce alguna ventaja la buena práctica sobre las personas que la realizan?

Preguntas de clausura

- En su opinión, ¿qué valor tiene la buena práctica dentro del centro/empresa en este momento? ¿Qué les puede aportar realmente?
- También en su opinión, y en términos generales, ¿qué están haciendo bien los centros escolares/empresas navarros en cuanto a las actuaciones en educación infantil y que están haciendo mal?
- ¿Quisiera añadir alguna cosa más?

Informe final

Los aspectos sobre los que se centrará el informe resultante del análisis de cada experiencia son los siguientes:

- Contexto en el que se produce la experiencia estudiada (social, cultural, económica, institucional, etc.).
- Fundamentación de la propuesta y, de haberlos, documentos donde se especifica.
- Evolución de la experiencia: inicio y primeros pasos (incluyendo las dinámicas que le sirvieron de soporte y las dificultades que hubo de superar).
- Desarrollo de la experiencia hasta llegar a la actualidad, fases por las que pasaron, cambios y mejoras que se produjeron, colectivos que participaron, recursos con los que contaron.
- Situación actual de la iniciativa. Actividades que se desarrollan. Materiales creados. Comparación entre los inicios y la situación actual.

- Impacto de la iniciativa y resultados mencionables: qué aspectos han mejorado, en qué, con qué evidencias se cuenta. DAFO actual de la buena práctica como herramienta de análisis de procesos o experiencias para una mejora continua de la calidad.
- Valoración de la situación por parte de los implicados: qué destacan de la experiencia, qué la diferencia de otras prácticas habituales, cuáles son sus principales aportaciones,
- Transferibilidad: qué sería transferible de esta buena práctica a otras situaciones.

La experiencia del CPIP San Francisco de Iruñea-Pamplona

Elementos que se han tenido en cuenta de la elección de la buena práctica.

- La práctica seleccionada tiene por foco el tema general *Familia y escuela: entramado de relaciones*. Se lleva a cabo en el Colegio Público de Educación Infantil y Primaria “San Francisco” de Pamplona y es coordinada por los profesores del centro Pilar Gonzalves y Joaquín Escaray. La experiencia se sustenta en uno de los ejes que se estiman fundamentales en el proyecto:

“La inserción en el contexto y el trabajo con las familias (qué estrategias de colaboración con las familias se han planeado, qué vinculaciones con el entorno se han establecido, qué vías de participación de los agentes sociales están abiertas y cómo funcionan)”.

Se trata de una práctica guiada por teoría. Marcos teóricos tan potentes y contrastados mundialmente como el de Loris Malaguzzi, reflejado, entre otros aspectos, en la implementación de un decálogo ético, a cargo del profesor Hoyuelos (2013), en el que se especifica que “los padres y madres tienen acceso libre y organizado al aula al comienzo y final de la jornada”. O el del aprendizaje significativo y de construcción del conocimiento de Ausubel, Novak y Gowin (González, 2008).

- El documento “Criterios de Evaluación de la Calidad de los profesores”, de Azkona y Hoyuelos (2011), basado en el modelo EFQM, que se organiza en base a 6 ejes, dos de los cuales se enuncian como:
 - Propuesta pedagógica, momentos y relación con las familias.
 - Familia y entorno social.

En cada uno de ellos los autores de la experiencia documentan con detalle los aspectos claves para la aplicación del modelo evaluador. Estos son: Definición, Indicadores, Evidencias y Evaluación.

- La posición estratégica de la escuela en un barrio rico desde el punto de vista sociológico y multicultural, con población inmigrante muy importante y también de etnia gitana.
- El esfuerzo y la constancia de las autoras y autores, con más de seis años de práctica en la experiencia, a la que someten a procesos de cuestionamiento y evaluación continuos, y, por tanto, de feedback o retroalimentación constante. Enten-

diendo la evaluación como motor de una mejora continua y de un aseguramiento de la calidad en los centros de educación Infantil.

- Añadiría además, y no es ni mucho menos baladí, el alto grado de satisfacción experimentado por las personas implicadas en la experiencia: profesores, alumnos, alumnas de prácticas, familiares, personal auxiliar, otros.

Estado general del proyecto

Esta es la situación actual del mismo (página contigua).

Referencias bibliográficas

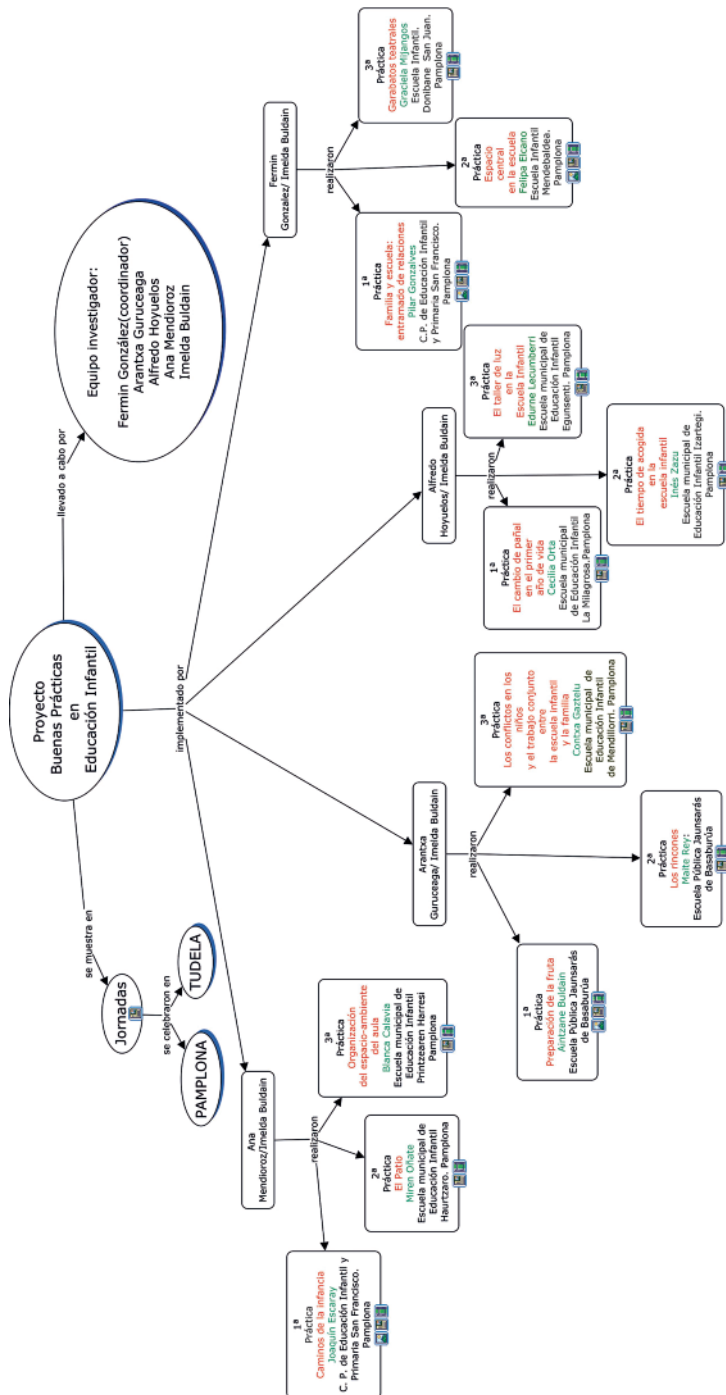
AZKONA J.M. y HOYUELOS, A., “Reflexiones sobre la calidad en las escuelas infantiles”, *Tarbiya* 42, 2011, pp. 157-185.

GONZÁLEZ, F.M., *El Mapa Conceptual y el Diagrama UVE. Recursos para la Enseñanza Superior en el siglo XXI*, Madrid, Narcea, 2008.

HOYUELOS, A., “Aprender en la escuela”. *Infancia* 137, 2013, pp. 32-38.

NOVAK, J.D., *Conocimiento y Aprendizaje. Los mapas conceptuales como herramientas facilitadoras para escuelas y empresas. Psicología y Educación*. Madrid, Alianza Editorial, 1998.

ZABALZA, M. A., *Proyecto de Investigación: Diseño curricular y Buenas Prácticas en Educación Infantil: Una visión internacional, multicultural*. “Plan Nacional de Investigación Científica, Desarrollo e Innovación Tecnológica 2013-2016”, Ministerio de Educación, 2013.



Proyecto Buenas Prácticas en Educación Infantil(2013-16)

Nuestra experiencia en la escuela de Jauntsarats

Maite Rey Urmeneta, Nerea Mariezkurrena Ezkurra,
Amaia Ariztegi Barberena, Arantza Guruceaga Zubillaga

La práctica llevada a cabo en la escuela de Jauntsarats es relatada por cuatro personas, cada cual desde un rol diferente. Las niñas y los niños de 3, 4 y 5 años forman un solo grupo, con todas sus educadoras como tutoras. Esto permite organizar el espacio de manera complementaria y que varíe en función del interés de la niña o el niño, que diseña su itinerario y es acompañado por la educadora. La base de esta práctica es que lo importante de la etapa infantil es ser niño. Se pretende crear un ambiente que fomente el desarrollo de la autonomía de la niña o el niño, entre otras cosas. Este planteamiento ha podido llegar a algunas personas del valle como un modelo de escuela alternativo o donde los niños y niñas hacen lo que quieren, pero es esencialmente un modelo abierto a la comunidad.

Palabras clave: autonomía, comunidad, desarrollo, espacios, investigación.

Maite Rey Urmeneta

Profesora

Soy educadora de Educación Infantil y en los últimos cursos he trabajado en la escuela Oihanzabal. Estando allí, tanto a mi compañera educadora como a mí, nos llegó la propuesta y la invitación para participar en un proyecto especial: "Buenas prácticas". Como siempre hemos dicho, nos parece muy interesante dar a conocer las experiencias que se hacen y este proyecto nos daba la oportunidad de hacer eso mismo, así que aceptamos.

Ahora no estoy trabajando de profesora, pero cuando he trabajado lo he hecho con Aintzane, mi pareja educadora, y por eso, lo que os voy a contar es mi experiencia



Maite Rey Urmeneta

mientras trabajé con ella. Esto es lo que hacíamos, cómo llegamos a esas decisiones, en qué se basaron nuestras decisiones, cuál era nuestra manera de trabajar, y cómo llevamos adelante esta experiencia.

Presentación de la escuela

En la escuela Oihanzabal, que está en el pueblo de Jauntsarats, se reúnen niños y niñas de todo el valle, dándose agrupamientos diferentes en función de la edad. En educación infantil nos organizamos en un único grupo, 3, 4 y 5 años juntos y las educadoras tutoras de todos. Esto nos permite también organizar el espacio de una manera general, es decir, las propuestas que se ofrecen son complementarias entre ellas, para responder a los diferentes intereses y las necesidades de los niños.

De esta manera, cada niño o niña, en función del interés y las ganas que tenga en el momento, elige espacio, material y amigos y nosotras, las educadoras, somos acompañantes en ese camino.

Nuestro objetivo

Nosotras hacemos todo lo que podemos para que la escuela esté al gusto de todos. Haciendo las cosas con calma, sintiéndonos todos bien, ya que nosotras creemos en una educación calmada, en una educación de calidad.

La manera de trabajar la situamos dentro de una filosofía, en función de la manera de ver y entender al niño y a la niña, porque creemos que su imagen es un aspecto de gran importancia. Por eso, creemos que tiene derecho a sentirse escuchado y entendido; que es autónomo, que es capaz de decidir con quién, cómo y cuándo juega, toma parte o habla; que tenga las ganas y la curiosidad de analizar el entorno, tocar e interpretar, que tenga la capacidad de construir conocimientos; que es único e irrepetible; rico y creativo; que tiene derechos y responsabilidades; que necesita el amor del adulto; que

merece ser respetado. Está claro que la infancia necesita tiempo para jugar, para desarrollarse o para ser. En ese camino, necesita del adulto que le ayudará a encontrar el equilibrio entre él o ella y el entorno, como referente, que tenga derechos y obligaciones.

Columnas básicas

Teniendo como punto de partida la imagen explicada de la infancia en el día a día, en nuestra manera de trabajar tenemos en cuenta tres columnas:

- Respeto al momento y a la infancia, el momento que vivimos como clave. Para nosotras lo más importante es que los niños sean niños. Reivindicamos la infancia que tiene tiempo para disfrutar, para desarrollar su personalidad, para crecer, valorando aquello que dicen, aprenden y hacen los niños y las niñas, en este sitio y en este momento concreto. De esta manera, florecerán todas las capacidades y habilidades que tienen. “Hay mucho tiempo para ser adulto, y muy poco para ser niño” (Christopher Clouder, Presidente de Escuelas Waldorf). “Con los ojos puestos en el futuro o en el pasado, es muy fácil desperdiciar el latido diario, breve e irrepetible de la vida que tenemos entre manos” (Elsa Punset).
- Respeto al juego espontáneo, como modo de vivir que tienen los niños y niñas hasta los ocho años. Para el niño o niña el juego es mucho más que un placer, es el modo y la herramienta a través de la cual hacer frente a las diferentes vivencias y al mundo, y por lo tanto, deben vivirlo. A través del juego, también, el niño o niña se desarrolla en el plano físico, cognitivo y emocional. El juego espontáneo es aquel creado y organizado por ellos, para ellos y desde ellos, juego rico, maravilloso, lleno de imaginación, propio, natural.
- Como adulto, nuestro quehacer es ser acompañante de los procesos del niño. Para ello, tendremos en cuenta muchas cosas:
 - La pareja-trío de educadoras: se trata de dividir la responsabilidad del grupo de niños y niñas entre dos educadoras. La pareja de educadoras, con su compromiso tomado en el día a día, creemos que ofrece más coherencia a cada niño o niña y a sus familias.
 - Crear vínculo: la primera cosa que debe hacer un educador cuando llega es crear un vínculo. Porque cuando las niñas o niños se sienten seguros, queridos y tenidos en cuenta son capaces de creer en ellos mismos.
 - Confianza: teniendo confianza en ellos, les ofrecemos la oportunidad de resolver los retos y los conflictos por sí solos.
 - Ser compañero de camino: es un concepto y quehacer complejo, no es estar delante o detrás, sino al lado.
 - Límites: son necesarios porque son parte de la vida. Necesitamos unos límites que en cada momento y en todos los espacios nos indiquen qué podemos hacer y qué no, que serán conocidos y que nos ofrecerán tranquilidad, de esta manera, poco a poco, el niño o la niña irá asumiendo la responsabilidad concreta de sus actos. “Vivir significa estar limitado” (Rebeca Wild).

El trabajo de la educadora

Para poder hacer todo esto, hay que observar, documentar, coger información y seguir formándose. Como educadoras no nos adelantaremos en los procesos de los niños y para ello es imprescindible la observación, ya que con ella podemos saber en qué andan, qué necesitan, en qué momento están. Y cómo no, para mejorar son imprescindibles los cursos, lecturas, reflexiones, meditaciones y puesta en común de los temas, es decir, la formación.

La función educativa es complementaria en la escuela y en la familia. Es un proyecto en común para el bien de la infancia y por eso queremos que las familias se sientan parte de la escuela. Para esto, intentamos construir vías de comunicación a través de diferentes opciones: entrando en el aula conocerán el sitio donde pasarán el día sus hijos o hijas. De esta manera, tienen la posibilidad de vivir con sus hijos e hijas la documentación, los rincones favoritos, los materiales, los procesos y en general, el día en la escuela.

Como educadores, llevamos a cabo la intervención que nos parece correcta, ofreciendo proposiciones adecuadas para que el desarrollo del niño o niña sea lo más beneficioso posible. Para ello, creamos un espacio suficiente, seguro, tranquilo y sin participación directa, con materiales diversos y ricos en calidad y cantidad. Las propuestas están pensadas de antemano, cuidadas, puestas de manera estética y atractiva, buscando que estén orientadas a fomentar la investigación y a las numerosas salidas. El adulto, mientras tanto, es un observador que ofrece seguridad y que será compañero de viaje. El apartado más importante de las propuestas son los ambientes de las clases y por ello pasamos la mayoría del tiempo de la escuela en los ambientes.

Los ambientes

Intentamos crear un ambiente que respete los modos de pensar y de sentir de los niños y niñas, donde se posibiliten las ideas y su intercambio. Deben ser luminosos y dulces, bien cuidados estéticamente y limpios. Intentamos ofrecer un ambiente organizado para fomentar la capacidad de los niños y niñas y su juego autónomo, que permita construir los conocimientos y la investigación, con la posibilidad de compartirlo entre amigos.

Los ambientes están organizados y diseñados con mucha atención, para eso, investigamos las posibilidades de los materiales. Además, analizamos los materiales que están en utilización, para saber su uso, respuestas, calidad o adaptabilidad. Por otro lado, se toman en cuenta las variables del grupo (número de niños, intereses del momento, espacio que les corresponde), organización de la clase y del material, para su supervisión, evaluación y cambio.

Nuestra propuesta se basa en la libre circulación tanto en la clase como en los ambientes. Cada niño decide a qué punto va, con quién, qué material utiliza o cuánto tiempo pasa, porque el niño o niña que toma decisiones y recibe respuestas, toma responsabilidad sobre su desarrollo.

Los hipotéticos ambientes pueden ser: el del juego simbólico (cocina, casa y disfraces), el pequeño taller, el ambiente de construcción, el de los cuentos, el de los juegos

de mesa, el ambiente de escritura, las semillas, agua y arena o el pasadizo. A pesar de que cada ambiente tiene opciones específicas, todo está interrelacionado, son complementarios y todos ellos tienen características cognitivas, afectivas y de conocimiento mutuo.

Las capacidades de los alumnos

Esta manera de trabajar permite el desarrollo de un alumnado con las siguientes características: crítico, formal, autónomo, respetuoso, lleno de curiosidad, trabajador y seguro. Y nosotras, principalmente, vemos algunas capacidades en los alumnos:

- Vemos a los alumnos más tranquilos.
- Les vemos más capacidad de decidir.
- Toman más compromiso con el proceso de aprendizaje.
- Los juegos que surgen son repentinos, ricos y llenos de imaginación.
- Tienen más confianza en ellos mismos.
- Demuestran gran autoestima.
- Son/Somos más felices todos.

Nerea Mariezkurrena Ezkurra

Madre de Jauntsarats

La experiencia que he venido a contar es, sobre todo, la experiencia vivida por nuestra familia con Haitz. Por lo tanto, es nuestro relato y el de nadie más (habrá familias que lo compartan y familias que no, claro). La imagen que teníamos de Oihanzabal previamente era: una escuela pequeña y que, pedagógicamente, intentaba hacer las cosas de otra manera. Además, la de una escuela que pretendía tener un intercambio con el pueblo cercano y el entorno.

Nuestra experiencia comenzó en junio del curso anterior, cuando nos invitaron a la escuela a las familias que comenzaríamos el curso en septiembre. Allí conocimos las aulas de la escuela y de Educación Infantil y nos contaron cómo sería la cotidianeidad de nuestros hijos e hijas. Sentimos que era un proyecto bonito, cercano y lleno de ilusión.

Llegó septiembre. Principio de la escuela y del periodo de adaptación. Esa sería la bienvenida que, yo por lo menos, cuando llego a un sitio nuevo, me gustaría recibir. Nos invitaron a vivir todo el proceso con respeto. Y lo vivimos con tranquilidad y gran interés.

En octubre nos invitaron a la reunión teórica. Cuatro profesores nos contaron por qué actuaban de esa manera. Nos dieron las razones desde el lado científico hasta el lado más dulce del corazón. Nos pareció muy útil para situar a las familias. Esa reunión fue para nosotros la herramienta para entender la mirada de estos profesores y su manera de estar junto a los niños y niñas.

El tiempo pasa y entre otros muchos, tenemos estos recuerdos:

- La primera sensación que teníamos al entrar a la escuela, lo que comentábamos la mayoría de las familias era esto: que se respiraba tranquilidad y armonía y que la mayoría de las veces los niños y niñas estaban a lo suyo, viendo, tocando, probando, aprendiendo.
- Y los adultos ¿dónde? No en el centro del aula, estaban casi siempre mirando a los niños y niñas en silencio, o a su lado, preparados para cuando los necesitasen, muchas veces con libreta y cámara de fotos. Siempre tenían en cuenta las necesidades de los niños y niñas: si era el lloro, compartiendo la curiosidad o escuchando la historia del último descubrimiento. Cuando era necesario, también, les recordaban las reglas o trabajaban para que las cumpliesen, ayudándoles a resolver los conflictos que surgían y reflexionando sobre cómo trabajarlos y gestionarlos. Ese ambiente nos daba seguridad.
- A veces, surgían propuestas de colaboración, pedidas por la profesora. Podíamos ayudar reuniendo los materiales y cosas necesarios para adornar o completar los rincones. Que las familias pudiésemos participar era muy interesante. Se convertía en otra manera de sentirnos partícipes de la escuela.
- Teníamos la posibilidad de pasar todo un día en la escuela y así conocerla y sentirla de cerca. Para entender esa mirada hacia los niños y niñas veíamos sus explicaciones y acciones, aprendíamos cómo era la manera de estar a su lado. Y vivíamos cómo trabajaban esas normas de respeto para mantener un ambiente tranquilo y cuidar las relaciones. Compartir ese día era importante para nosotros, y la mayoría de las familias lo agradecían mucho.
- En las 2-3 reuniones que a solas con la profesora hacíamos a lo largo del curso, los padres y las madres teníamos otro tipo de interacción. Frente a frente, recogíamos y compartíamos toda la información. Comprobábamos su alto nivel de profesionalidad al escuchar cómo nos contaban las novedades del proceso del niño o niña en detalle, anécdotas que sucedían, los descubrimientos que hacían en su autonomía, en sus conocimientos, en sus relaciones... Además, que se tomaban muy en serio su trabajo. Entonces entendíamos el valor de la imagen que veíamos al entrar en los rincones, cuando los vimos tomando apuntes con la libreta o sacando fotos con la cámara, aprendimos que hacían un gran trabajo de observación y entendimos para qué era tan útil. Era imprescindible que tuvieran esas herramientas de trabajo para dar ese tipo de información y de explicaciones.

Resumiendo, fue una experiencia muy interesante y bonita. Que nos enseñó que en la escuela también las familias podemos participar. Como madre, con Haitz y con Ur, fue valioso para no sólo ser parte importante de la casa y la familia, sino también para sentirnos miembros de la escuela donde pasan tantas horas.

Como en todos los procesos vividos, no querría terminar sin mencionar el asunto que es tan importante, que familia y escuela tienen que hacer equipo. Nos mueve el mismo interés. Que nuestros hijos tienen el derecho de vivir el propio proceso y que estamos para ayudar desde el ámbito y las funciones que le corresponden a cada uno.

Para ello es imprescindible la confianza, profesora-padre-madre / madre-padre-profesora, y el respeto. Tenemos que conseguir ser el equipo que haga un trabajo maravilloso.

Amaia Ariztegi Barberena

Alumna de prácticas de la UPNA

Mi experiencia comienza con Alfredo Hoyuelos. En la asignatura que él imparte en la UPNA, nos dio la oportunidad de hacer observaciones en las escuelas. En concreto, entre las escuelas que cumplían un determinado decálogo creado por algunos profesionales de la educación. Y una de ellas era la de Jauntsarats. La escuela Oihezabal está a diez minutos de mi pueblo y tenía escuchado que “los niños hacen lo que quieren”, “es una escuela alternativa” y con estas opiniones el mensaje que me llegaba inconscientemente era el de “ambiente caótico” o “sin límites”. Además de esto, en la clase de la universidad también habíamos leído y hablado algo sobre el concepto de “aulas abiertas”, artículos que defendían “utilizar los pasillos como espacios educativos”.

Con todas estas ideas fui a la escuela y lo primero que me llamó la atención fue que vi una especie de estanterías en el suelo con los zapatos y las zapatillas. Como me explicarían más adelante, era una manera de que los niños y niñas sintiesen también ese ambiente de casa en la escuela y, como comprobé más adelante, viví esa sensación al andar con zapatillas de casa por la escuela.

Al entrar en una de esas clases, me quedé sorprendida. Espacios amplios, ambiente tranquilo, podía ver la libertad. Además de esto, vi una relación directa, íntima y especial entre profesora y niño o niña. Poniéndose a la altura del niño o niña, manteniéndole la mirada. Aquello llamado “ayudándole en el lloro” también lo veía muy claro. Todo fue sorprendente, pero fueron los altos niveles de libertad y autonomía los que sobre todo llamaron mi atención.

En aquella época Maite Rey y Aintzane Buldain eran las profesoras de las clases de educación infantil de Jauntsarats y, después de hacer las observaciones, tuve la oportunidad de hablar con ellas, para plantearles preguntas, dudas, preocupaciones. De verdad que fue muy enriquecedora la propia observación así como poder hablar con algunas personas que hicieron posible esa realidad.

Vi en la realidad aquellas experiencias utópicas que conocí en las clases de la universidad, como los proyectos Experiencia El Pesta de Ecuador o El Martinet de Barcelona, y encima, a diez minutos de mi casa. Por lo tanto, comprobé que era posible llevar esas experiencias a la realidad o, por lo menos, experiencias diferentes a las de las escuelas tradicionales. Por lo tanto, me surgió algún tipo de esperanza, ya que verifiqué que era posible llevar otro tipo de educación a la realidad.

Después de conocer la escuela, me surgió un gran interés sobre esta forma de trabajar. Tanto es así que en el último año de carrera, solicité hacer mis prácticas en la escuela de Oihezabal. Mi objetivo era profundizar en este método de trabajo. Saber cómo era el trabajo cotidiano en la escuela, cómo trabajaban los profesores. En resumen, cómo lograban llevar a cabo aquello que me había gustado tanto.

Tengo que decir que disfruté mucho en las ocho semanas que estuve allí. Estuve muy cómoda y muy a gusto. Esa tranquilidad que sentía estaba en el ambiente y estoy segura de que los niños y niñas también la sentían. La libertad que he mencionado antes la vi en el juego espontáneo, porque decidían con quién y cómo jugaban.

No veía por ninguna parte las ideas de “caos” y “falta de límites” que he mencionado al principio. Claro que había límites, pocos pero necesarios para la convivencia. Por lo tanto, dejé de lado todas esas ideas.

Para terminar, y como reflexión personal, he comprobado que detrás de todo esto hay mucho trabajo. Este proyecto de la escuela de Jauntsarats no surge de un día para otro. Aunque te guste este modo de trabajar, tienes que estar preparada, tener experiencia y formación amplia y muchas ganas de trabajar.

Es de verdad de agradecer el trabajo de todas las personas que han ayudado a sacar adelante este proyecto y que estén dispuestas a enseñar su trabajo a alumnos como yo.

Arantza Guruceaga Zubillaga

Profesora de la UPNA y participante del grupo de investigación

En el grupo de investigación del UPNA hemos visto, al analizar las buenas prácticas de EI, que la experiencia llevada a cabo en la escuela Oihanzabal de Jauntsarats que hemos conocido de la mano de Maite Rey y Aintzane Buldain, garantiza varias características de las prácticas de calidad. Y yo, antes de que Maite presente la experiencia, resumiré tres características destacables:

- Cualquier trabajo de profesor o tutor exige tener interiorizado ser investigador, ya que así es como se lleva a cabo la intervención adaptada al contexto y a las referencias teóricas que le correspondan. Por eso quiero mencionar este proyecto, primero, porque ha sido debatido en el grupo de profesoras y, partiendo de los referentes teóricos pactados, han hecho su propuesta práctica. En ella, tienen en el centro a los niños y las niñas y a su felicidad y además de que las concienzudas intervenciones que proponen los profesores tienen un estrecho seguimiento, son revisados y analizados constantemente buscando la mejora. Además, podemos decir que al ser un proyecto tan sólido, han conseguido desarrollarlo con otros nuevos profesores.
- El proyecto quiere garantizar el bienestar del niño y la niña, y para ello, y por consenso han elegido estos dos ejes principales: libertad y compromiso. Estos ejes forman parte del “Decálogo ético” de las intervenciones en EI propuesto por Alfredo Hoyuelos, del grupo de investigación de la UPNA. Es verdad que ya sabemos que no es fácil fusionar la libertad y el compromiso, pero precisamente por eso es tan interesante esta práctica. Además, porque soy profesora de Educación Secundaria, quisiera subrayar que la educación de nuestros niños y niñas se base en estas dos columnas es imprescindible para que los adolescentes y jóvenes del futuro desarrollen valores como la empatía y la creatividad. Del mismo modo, añadiría, claro, que no se puede separar el bienestar de los niños y niñas del bienestar de la comunidad

educativa, y por lo tanto, en esta experiencia aseguran el desarrollo de la convivencia de la escuela.

- Por último, estas profesoras fomentan, junto con su práctica, una organización de la escuela, y esto influye en todos los miembros de la escuela. De esta manera, otros alumnos y profesores de la escuela, familiares y trabajadores, se relacionan con el proyecto y con los niños y niñas y se fomentan interacciones y relaciones más complejas. Hay que decir que se fomentan colaboraciones grandes para el centro escolar y para todo el valle.

Por lo tanto, el conocimiento en torno a este proyecto, además de promover el interés, puede ser el espejo de nuestro trabajo diario y os podrá ser útil para identificar en qué mejorarlo y dónde reflexionar.

Salidas por el barrio

Ciclo 0-3 de E.I. Mendillorri

Concha Gaztelu, Maitane Melero, Naiara Domínguez

La Escuela Infantil de Mendillorri presenta la buena práctica “Salidas por el barrio”. En la base de esta práctica está la construcción de la escuela entre las partes directamente implicadas, es decir: niños, familias y profesionales del centro. Las preguntas que dirigen la mirada de la persona adulta son aquellas que inciden sobre esta práctica: ¿cómo viven los niños y niñas el barrio?, ¿dónde situamos los límites entre peligros, riesgos y desafíos? Para ello, una vez a la semana, durante una hora, los familiares de los niños y niñas van a la escuela para acompañarles a dar un paseo por el barrio. La tarea de las personas adultas es tan sólo la de acompañar, pero no sólo físicamente, siguiendo su itinerario, respetando sus intereses sino escuchando a los niños y niñas e intentando entender sus decisiones.

Palabras clave: acompañamiento, barrio, desafío, itinerario, peligros, salidas.

Para las educadoras

Concha Gaztelu

Educadora de E.I. Mendillorri

La Escuela Infantil Mendillorri pertenece a la red de escuelas infantiles 0-3 municipales de Pamplona. Tiene una matrícula de 102 niños y niñas distribuidos por edades en cinco sectores diferentes. Todos los grupos están tutorizados por una pareja educativa, salvo uno que, al tener un módulo de atención a necesidades educativas, lo está por un trío.



Concha Gaztelu, Maitane Melero, Miren Oñate, Naiara Domínguez y Ana Mendioroz

Se abrió hace 16 años en un barrio, del que toma el nombre, que se estaba terminando de construir. Es una zona cuyas casas no tienen más de 3 alturas, con jardines entre manzanas y amplios espacios verdes que lo bordean y separan de las carreteras circundantes.

El origen de esta buena práctica radica en la búsqueda de vías que nos permitieran construir la escuela de forma conjunta entre las partes directamente implicadas, es decir, entre los niños y niñas, las familias y los profesionales del centro. Y no me refiero a contar con la colaboración para organizar materiales, tiempos, espacios o propuestas, que también podría ser, sino a una forma conjunta de descubrir la naturaleza del niño, sus potencialidades y valores para ir configurando nuestra personal imagen de infancia que, unida a las de los otros y otras, lleguen a conformar la “imagen de niño o niña” e “imagen de escuela” que nos identifique.

Ya contábamos con algunos recursos que apuntaban en esta dirección: la posibilidad de pasar un día en la escuela, los cambios aportados al sustituir el tradicional “Periodo de adaptación” por el actual “Tiempo de acogida”, las entrevistas individuales o la comunicación cotidiana.

Pero buscando otros caminos más cercanos a los pequeños, se pensó en la posibilidad de organizar diferentes experiencias para que las pudieran compartir niños, niñas y personas adultas. Experiencias que apoyadas en los mismos contextos posibilitaran el intercambio de puntos de vista, vivencias, posibles opciones ante una misma situación, formas diversas de relación con los niños y niñas, de interpretación de sus intereses, de valorar sus tiempos, entender sus reacciones..., en fin, de ir, entre todos, acercándonos a la “cultura de la infancia”.

Considerábamos como condición imprescindible que estas prácticas debieran resultar siempre atractivas para todas las partes implicadas, tanto niños y niñas como personas adultas, tanto familiares como educadores. Cada uno desde su enfoque personal, pero interesante para todos.

Hace tres años, cuando se planteó la propuesta de llevar a cabo una “Buena Práctica” con intercambios de experiencias entre diferentes escuelas, en Mendillorri tres educadoras nos subimos a este carro y decidimos abordar el tema expuesto, al que queríamos dedicar una atención especial.

Por diferentes circunstancias la experiencia la hemos podido llevar a cabo Eva y yo, como pareja educativa, durante dos cursos y el comienzo del presente. En la actualidad Eva no está pero las educadoras actuales se han unido al proyecto

Ya he comentado que esta práctica parte de la búsqueda de caminos para construir “escuela juntos”, búsqueda que sigue en pie. Pero de entre todos quiero resaltar el que considero de mayor impacto por varias razones: se prolonga en el tiempo a lo largo del curso, resulta muy gratificante, lo valoramos con un amplio abanico de posibilidades y se ajusta a los intereses de todos los implicados. Son “las salidas por el barrio”.

A lo largo de los tres cursos, a pesar de que la idea original se mantiene, la experiencia ha ido evolucionando y se han retocado aspectos y matices hasta llegar donde estamos ahora.

Sigue abierta a futuras modificaciones, como corresponde a una experiencia viva que ha de ir amoldándose a los diferentes grupos que conforman la escuela, los diferentes pensamientos que convivamos en cada momento, las aportaciones de experiencias anteriores y las múltiples variables que se pueden ir presentando.

Desde su inicio se ha llevado a cabo en tres sectores diferentes. Salvo Lactantes, la hemos compartido con niños y niñas cuyas edades están comprendidas entre los 12 meses (el más pequeño a principio de curso) y 18 meses (el mayor a final de curso) y por supuesto, sus respectivas familias.

Las propuestas han partido del grupo de trabajo, pero han tenido repercusión en la escuela y ha habido una cierta implicación en otros grupos y otras educadoras participantes en el proyecto.

El curso pasado surgió otra experiencia similar en Izartegi, escuela situada en la Txantrea, un barrio con unas características muy diferentes y un grupo de personas también distintas que le dieron su enfoque propio, respondiendo a su identidad de escuela.

Dicho esto, pasamos a relatar el proyecto que nos ocupa.

Las salidas

Esta práctica se encuadra en un proyecto con preguntas que enfocan nuestra mirada:

- ¿De qué forma habitan los niños y niñas el barrio?
- ¿Dónde situamos las diferencias y los límites entre riesgo, peligro y reto?
- ¿En qué medida esta forma de hacer modifica la “imagen de niño o niña” y nuestra relación con él o ella?
- Nuestra presencia en la calle, ¿modifica y matiza la “imagen de niño o niña” para el barrio?

Es una experiencia muy sencilla, muy fácil de llevar a la práctica, con pocas previsiones de antemano pero que genera mucha curiosidad, sorpresa y aventura.

Un día a la semana acuden los familiares (padres, madres, abuelos, abuelas, tíos, tías,...) que lo deseen para acompañar a los niños y niñas en un paseo por el barrio du-

rante una hora. El grupo se conforma con las familias y sus niños y niñas, al menos una educadora con dos pequeños más y con frecuencia algún alumno o alumna de la Universidad en prácticas y otras posibles personas adultas implicadas.

Generalmente no se reúnen más de 6 u 8 niños y niñas, pero si la cifra es mayor se añade otra educadora y se conforman dos grupos independientes.

La misión del adulto es únicamente la de acompañar al niño o a la niña, pero acompañarle no solo físicamente sino también siguiendo su trayectoria, respetando sus intereses y sus tiempos, escuchándole aunque no hable, tratando de entender sus porqués, sus cómo, dejándose sorprender y contagiar con sus sensaciones y emociones. Ellos marcan la dirección, establecen sus paradas, se detienen en las “grandes insignificancias” que llegan a adquirir valor, admiración y sorpresa a los ojos del adulto.

Generalmente el grupo va junto, pero alguien puede encontrar atractivos diferentes, retrasarse o cambiar de dirección. No importa, en estas condiciones siempre hay una persona adulta que puede acompañarle.

Es un salir sin rumbo, sin destino, viviendo cada instante y realizando un camino que sólo se conoce a la vuelta, cuando ya se ha realizado el recorrido.

Antes de cada salida nos juntamos las personas adultas participantes durante unos 15 minutos y, mientras tomamos un café, recordamos nuestra disposición hacia el acompañamiento, el respeto, la escucha y la sorpresa.

Al regreso, de nuevo nos detenemos un ratito para intercambiar nuestras impresiones, dudas, emociones, dificultades y descubrimientos.

Cada salida es una sorpresa, una aventura que siempre ofrece aspectos interesantes para todas las partes.

Para los niños y las niñas

Trataré de poner voz a los niños y niñas desde mis observaciones y mis vivencias con ellos, aún a riesgo de matizar esa voz con la visión adulta, de la que difícilmente me puedo separar.

- Emocionalmente es muy gratificante vivir una experiencia escolar junto con sus familiares, sentir que se interesan y comparten con ellos esa parcela de sus vidas.
- Salir al exterior, traspasar los límites de la escuela y hacerlo junto con sus compañeros, con quienes compartir sus hallazgos, indagaciones, dificultades, logros y aprendizajes, tiene un atractivo especial, diferente a la forma de vivir el barrio en el entorno familiar.
- Pueden llevar a cabo sus proyectos sin interferencias adultas.
- Hay muy pocos límites, apenas existe necesidad de marcar ninguno. Sus actitudes, intereses, ocurrencias, movimientos, descubrimientos o sorpresas son respetados y valorados.
- Es cierto que existe un límite, es solo una hora de recorrido, pero durante este periodo de tiempo marcan el ritmo, no hay prisa, pueden detenerse sin atosigamientos o pueden correr si lo desean.
- Este respeto y valoración por parte de las personas adultas cercanas aumenta su propio reconocimiento y autoestima.

- El barrio ofrece un sinfín de aspectos interesantes que despiertan su curiosidad y su afán de descubrir y conocer. Lo que provoca un enorme placer y múltiples motivos y experiencias de aprendizaje.

Menciono algunos:

- Diferentes posibilidades urbanísticas: rampas, escaleras, barandillas, pasarelas, registros a diferentes alturas, muretes, poyos, caminos, estanques vacíos, bancos, fuentes...
- Escenarios cambiantes según las contingencias meteorológicas o la sucesión de las estaciones.
- Gran variedad de vegetales, arbustos, árboles, frutos, semillas, hojas, flores, hierbas en diferentes estados (frondosos, secos, frescos, lacios...).
- Charcos.
- Palos.
- Toperas con sus característicos y atractivos montoncitos de tierra.
- Caracoles, lombrices, insectos, pájaros...
- Escaparates.
- Profesionales trabajando: carteros y carteras, jardineros y jardineras, albañiles.
- Personas dispuestas a entablar relaciones espontáneas.
- Mascotas por la calle.

Para la escuela

- El interés que muestran los niños y las niñas nos sirve de aliciente para vivirla con entusiasmo y disfrutarla con ellos.
- Es una experiencia no habitual, que sale de la escuela y mantiene a las personas participantes a la expectativa de lo que pueda ocurrir. Todo esto ayuda a detectar, con más facilidad, posibles intromisiones adultas que canalicen el interés de los niños y niñas.
- El descubrimiento de nuevos intereses, otros enfoques, otras matizaciones y la posibilidad de replantearnos y acercarnos más a la cultura infantil.
- Nuestro continuo caballo de batalla en cuanto a la búsqueda de materiales no estructurados para aportar al juego de la infancia, queda solventado en estas salidas. Son múltiples los objetos, con frecuencia naturales, que van encontrando por el camino, situaciones, sensaciones, impresiones, emociones y sorpresas, muchas veces imprevisibles, lo que enriquece su valor.
- El descubrimiento de cantidad de aspectos que para nosotras, personas adultas, pasan inadvertidos y que ellos y ellas nos ayudan a redescubrir. Desvela, por ello, capacidades desconocidas.
- Aumenta las ofertas de la escuela, proporcionando una experiencia que rompe con otras propuestas a veces rutinarias.
- Ofrece un contexto adecuado para sorprendernos y mirar a la infancia de forma más abierta.
- Propone una nueva perspectiva de la escuela, al sacarla a la calle, y otra imagen de infancia.
- Es una oportunidad de esperar todo y nada.

- Genera continuas situaciones para reflexionar sobre la cultura de los niños y niñas frente a la cultura de las personas adultas.
- Es una experiencia que ayuda a acercar distancias y crear complicidad con las familias.
- Alimenta vivencias compartidas que nos llevan a reflexionar sobre nuestra imagen de “familiares”.

Para las familias

Maitane Melero

Madre de Xubane y Oier Pasquel

La primera vez que Concha me habló de estas salidas, tengo que confesar que como madre no les vi mayor finalidad que la de que nuestros hijos e hijas disfrutaran de algo diferente, que no es poco, algo así como una pequeña vía de escape a la rutina. Pero cuando participas en ellas es cuando realmente te das cuenta del trasfondo de las mismas.

Estas salidas han resultado una grata sorpresa porque, además de poder disfrutar de los niños y niñas, aportan un aprendizaje muy importante para los padres y madres. Son beneficiosas por motivos distintos.

- Es una satisfacción como madre ver lo mucho que disfrutan realizando una actividad con nosotros y nosotras.
- Al ser una salida en grupo te das cuenta de cómo disfrutan también de sus compañeros en un entorno diferente.
- Te das cuenta de las barreras y limitaciones que les ponemos a nuestros hijos e hijas, desbordados por el instinto de protección, que muchas veces se convierte en sobreprotección.
- Te das cuenta de que no hay que irse muy lejos ni organizar grandes excursiones para que disfruten del entorno y hagan grandes descubrimientos. Si realmente somos capaces de respetarles, pueden disfrutar y hacer grandes descubrimientos a nuestro alrededor.
- Se estrechan lazos con la escuela, lo que aporta mayor tranquilidad como madre al sentir que tus hijos o hijas están en buenas manos.

Por otro lado, es muy importante el enfoque y la dinámica que desde la escuela les dan a estas salidas, no sólo haciendo hincapié en la salida en sí sino en el antes y en el después.

Las pequeñas reuniones previas a la salida, donde se dan indicaciones, son fundamentales para mentalizarse e intentar frenar el impulso de querer intervenir. Y las reuniones posteriores a la salida para comentar sensaciones e intercambiar impresiones también tienen mucho valor.

Asimismo, en las reuniones de padres y madres que se realizan de forma periódica se muestran proyecciones de las fotos de las salidas. Y además del gusto que da como madre ver las caras de felicidad de los hijos e hijas cuando están pisando charcos, tocando barro o mirando insectos, son muy positivas porque invitan a la reflexión.

Por eso creo que estas salidas no solo son positivas por el momento en sí de disfrute de los niños y niñas, sino porque aportan un aprendizaje muy importante para los padres y madres.

A raíz de estas salidas mi actitud a la hora de salir a la calle ha cambiado. Ahora cuando vamos por la calle soy más consciente de la necesidad que tienen de explorar, y antes de decir “NO” intento valorar el peligro real y me hago la pregunta de “¿y por qué NO?”.

Y por otro lado, soy más consciente de su necesidad de superarse y de encontrar sus propios límites, de forma que antes de ayudarles de forma automática a subirse o bajarse de un escalón, les digo que primero lo intenten ellos solos y su cara de satisfacción cuando lo consiguen no tiene precio.

Para alumnos en prácticas

Naiara Domínguez

Alumna de 4º curso del Grado de Educación Infantil

Como futura educadora creo que esta experiencia está resultando muy enriquecedora para mí. Tanto en la parte teórica como en la práctica. En lo que se refiere a la parte teórica me parece que la universidad se queda corta, es decir, me da la sensación de que nos enseñan teorías o bases teóricas y dejan de lado las teorías de prácticas que se llevan a cabo en escuelas cercanas. Además, opino que anteponen la teoría a la práctica y creo que en nuestra carrera la prioridad tendría que ser la parte práctica. En lo referente a la parte práctica, nunca antes había tenido conciencia de este tipo de experiencias hasta no adentrarme en este proyecto, que va a servirme para enriquecer mi futura labor educadora, enseñándome nuevos caminos de relación tanto con padres como con los niños y niñas.

Este proyecto ofrece a los niños y niñas un tiempo y un espacio para romper con muchos límites y que se centren en su derecho a jugar, es decir, que disfruten de su juego sin intervenciones de ningún tipo. No tienen ninguna obligación ni están siendo sometidos a ninguna expectativa por parte de nadie de su entorno.

Por otra parte, el niño y la niña se relacionan con educadores, adultos y con niños de la misma edad en un entorno natural y del que muy pocas veces pueden disfrutar con tanta libertad, tanto de tiempo como de movimiento. Al fin y al cabo cuando estamos en clase nos ceñimos a un horario establecido y muy pocas veces podemos romper con él y respetar las iniciativas del niño y la niña. No obstante, este proyecto permite ir más allá y que sean los propios niños y niñas los y las que busquen y disfruten de sus posibilidades.

Cada día que les acompaño en esta experiencia aprendo cosas nuevas. Cuando voy de camino a la Escuela Infantil me hago la misma pregunta: ¿Qué me sorprenderá? Por supuesto no me la contesto para no crearme ninguna expectativa y para dejarme llevar por ellos y ellas. Observamos cosas nuevas día tras día, reflexionamos sobre cosas dis-

tintas y damos otras utilidades a utensilios u objetos de nuestro entorno. Me encanta cuando un charco, aquellos agujeros que las personas adultas bordeamos para no mojarnos ni mancharnos, se convierte en la colchoneta de salto para el niño, o cuando un paraguas se vuelve un cuenco para traspasar agua. Como dice Tonucci, es apasionante ver el mundo con ojos de niño y de niña.

Dentro de esta experiencia tengo que aceptar que me es difícil ser observadora sin intervenir directamente. Mi papel en estas salidas es acompañar a los niños y las niñas mientras observo sus experiencias lúdicas y las documento mediante escritos, recogiendo palabras y situaciones dichas o vividas. He vivido situaciones en estas salidas en las que mi yo protector o cuidador ha querido salir y ayudarles, sin respetar el tiempo que el niño y la niña necesita para hacer las cosas de forma autónoma. Pero, poco a poco, ese yo protector se ha ido quedando en un segundo plano gracias a ellos, que son los que me han enseñado que si les damos el tiempo se ocupan de aprovecharlo y potenciar sus facultades.

Estas situaciones son las que me han llevado a reflexionar si esa rápida intervención mía sale del mecanismo de protección o del mecanismo para hacer las cosas más rápidas, priorizando mi tiempo y no el suyo.

Por último, quiero destacar que es una experiencia inmejorable para relacionarse con las familias, de este modo ellas se involucran al cien por cien en un entorno más cómodo y cercano. Me parece que se crea un clima de tranquilidad, seguridad y confianza entre escuela y familia, imprescindible para nuestra labor como educadoras y educadores. Estas relaciones hacen que el niño y la niña se sientan contentos y orgullosos de ver que su familia entra en su día a día, y que, aparte de su casa, su familia también está presente en la escuela.

Reuniones

Con las primeras salidas llegaron las preguntas y las reflexiones sobre “el tiempo de los niños y el tiempo de los adultos”. Sentimos la necesidad de compartirlas con los padres y madres y convocamos alguna reunión con esta finalidad.

A partir de este momento los encuentros con las familias han dado un marcado giro. Nos lanzamos a probar otras formas. Dejaron de ser esos encuentros tan densos, concentrados, en una buena medida con carácter informativo. Pasaron a ser más ágiles, más cortos, más frecuentes, intentando que den cabida a la reflexión conjunta sobre temas unas veces aportados por la escuela y otras por las familias.

Siguiendo esta directriz el formato de reunión no es estándar y se ajusta al tema y las circunstancias, pero cada vez hay más tendencia a juntarnos en grupos reducidos, incluso con temas diferentes.

Documentación

El proceso se acompaña con continuos registros: escritos, entrevistas, fotografías y vídeos. La finalidad más inmediata es la de contar con un material suficiente para la reflexión y la retroalimentación. Pero al mismo tiempo es una documentación destinada a cumplir con una misión divulgadora de lo que es “La Infancia”.

Vivir con la infancia y sus familias

Ciclo 3-6 en el C.P.E.I.P.
“San Francisco de Pamplona-Iruñea”

Joaquín Escaray Lozano y Pilar Gonzalves Calatayud
En representación del Ciclo de Educación Infantil AG del
CPEIP “San Francisco de Pamplona”

La buena práctica presentada demuestra la transformación vivida por el ciclo de Educación Infantil (3-6) del modelo AG de la escuela San Francisco. Esta experiencia trata de poner en el centro de su universo al niño y a la niña y a su familia. Fija el juego como la principal actividad de la infancia y la pone en valor. Para llevar adelante estos cambios, han tenido que formarse y reorganizarse, para poder entender la esencia de la infancia, así como el papel de los educadores y las educadoras.

Palabras clave: formación, juego, papel de los educadores, reorganización, transformación.

La buena práctica que presentamos muestra la experiencia de transformación que ha sufrido el ciclo de Educación Infantil modelo AG (3-6) de nuestra escuela. Esta experiencia se centra en poner en el centro de nuestro universo a la infancia y a sus familias. Consolida y pone en valor el juego como actividad primordial de la infancia. Para llegar a realizar estas transformaciones hemos tenido que realizar un camino formativo y reorganizativo en cuanto a la forma de entender la esencia de la infancia y nuestro papel como educadores y educadoras.

Contextualización

La escuela de San Francisco se sitúa en el Casco Antiguo de Pamplona. Es una escuela con solera que acumula en sus 111 años la historia de la infancia del corazón de Pamplona. Ha visto pasar por sus aulas personas de todas las épocas, con distintas ideologías y concepciones pedagógicas. Es una escuela viva, y que como todo organismo vivo se transforma y dialoga constantemente.



Pilar Gonzalves Calatayud y Joaquín Escaray Lozano

En nuestra escuela se puede optar por el modelo D (en euskera) y modelo AG (castellano o castellano+euskera). La experiencia que vamos a presentar se centra en el segundo ciclo de infantil del modelo AG.

Por lo que hemos podido hablar con las madres y padres de nuestra escuela, nos damos cuenta de que su experiencia de escuela ha sido muy diferente a la que nosotros podamos haber vivido. Lo que sus hijos e hijas están viviendo ahora es muy diferente a lo que ellos y ellas vivieron.

A esta realidad se unen las situaciones tan complicadas que viven estas familias a nivel socio económico.

De miedos, risas e incertidumbres

En todo proyecto de transformación existen unas acciones previas o requisitos que son necesarios a la hora de empezar los cambios. En este sentido ha sido muy importante el que diferentes profesionales se hayan encontrado en el mismo camino pedagógico y hayan compartido desde el principio la necesidad de buscar otras formas de estar en el aula.

La formación ha sido y sigue siendo un punto muy importante para poder avanzar. Esta necesidad formativa nos llevó a conocer de primera mano experiencias tan importantes como las que se desarrollan en las Escuelas Infantiles de Pamplona, las Escuelas Reggio Emilia en Italia y la Escola pública El Martinet de Ripollet (Barcelona).

Conforme íbamos formándonos y compartiendo dudas, iban apareciendo miedos e incertidumbres que muchas veces nos generaban inseguridades a la hora de probar otras posibilidades de estar en el aula.

La reflexión crítica y el diálogo sobre lo que estábamos haciendo nos ayudó a plantearnos la necesidad de vaciarnos en el sentido físico y mental. Vaciarnos para que una bocanada de aire fresco entrara en nosotros, ver el horizonte, y llenarnos de esencia de infancia.

En estas charlas del ciclo compartíamos lo que nos iba surgiendo en este camino de crecimiento personal. Pero también brotaban experiencias que corroboraban que otras formas de estar y hacer eran y son posibles.

De alguna forma, como comenta Joaquín: “me preguntaba cómo iba a ser mi futuro como maestro. Veía casi como una tortura para mí y para los niños y niñas el estar pasando lista cada día, viendo los meses del año y los días de la semana, poniendo la fecha... A veces obligando a los niños y niñas y obligándome a mí mismo. ¿40 años así? Ahora voy más feliz también a la escuela. Cada día es nuevo, diferente e ilusiona.”

La gran importancia de escucharnos a nosotros mismos para poder crecer y la escucha activa de la infancia y de sus familias ha sido y es uno de los pilares fundamentales de nuestra experiencia.

Consideramos que el juego es eje central de la acción de los niños y niñas, y no una recompensa al terminar una tarea. Por ello pensamos en nuevos materiales y propuestas que enriquecieran las experiencias de nuestro alumnado. Materiales naturales, que dieran muchas posibilidades de juego e investigación y que se presentaran estéticamente.

En este viaje nos hemos sentido acompañados por diferentes personas que desde su complicidad han formado, y forman, parte del proyecto ayudándonos a crecer y plantearnos retos, a cuestionarnos muchas temas.

En este sentido la colaboración en las Actividades de Extensión Universitaria de la UPNA de la mano del profesor Alfredo Hoyuelos, así como la incorporación al proyecto de buenas prácticas que coordina en la UPNA el profesor Fermín González han permitido que nuevas voces nos dieran sugerencias a la hora de abordar retos y, sobre todo, porque la observación realizada por el alumnado y profesorado externos nos ha hecho reflexionar sobre las prácticas.

Poner palabras a nuestro proyecto y hacerlo visible han sido desde el principio un objetivo primordial y, de alguna forma, estas colaboraciones lo han conseguido.

Objetivos planteados

- Buscar la esencia de la infancia y hacerla presencia activa.
- Garantizar la existencia de la infancia desde su libertad.
- Establecer la idea de niño y niña en la que creemos.
- Iniciar la transformación sobre el rol del educador o educadora.
- Respetar las posibilidades de expresarse y de investigar que tiene la infancia.
- Utilizar la escucha activa al comunicarnos tanto con el alumnado como con sus familias, entendiendo la comunicación como un proceso en el que se cruzan miradas, sonrisas, confidencias, acompañamientos.
- Acoger a las familias, rompiendo barreras físicas y mentales.
- Dar cotidianidad al trabajo que realizamos conjuntamente familias, docentes y trabajadores y trabajadoras sociales.

Decisiones y transformaciones realizadas

Cambios en la estructura del centro y del aula

Establecimos conjuntamente el rol que tienen las especialistas de inglés y de euskera al entrar en el aula. En este sentido, decidimos que realizaran la misma labor del tutor o tutora desde la lengua que tienen que impartir, acompañando al niño y niña afectivamente.

En cuanto a las entradas y salidas, creímos necesario que el acogimiento de las familias fuera primordial a la hora de que nos sintieran cercanos. Por esta razón las familias pueden entrar al aula en las entradas y salidas. Estos momentos han creado una confianza mutua que facilita la colaboración entre familias y docentes.

Presencia de infancia, esencia de infancia

Fue necesario hablar y llegar a consensos sobre la infancia en la que creemos.

Al final coincidimos y apostamos por niños y niñas protagonistas de su propia historia, con ganas de conocer el mundo a través de la acción autónoma que realizan a través del juego. Este proceso de investigación tiene en cuenta sus intereses y pone en juego muchos lenguajes.

Ello hace que se sorprenda por cosas que pasan a su alrededor, que busque la ayuda del adulto cuando lo precisa. Se siente escuchado y acompañado en todo momento por el adulto y siente y hace partícipe a su familia de lo que vive en la escuela. Quiere ir todos los días a la escuela, acude contento, se siente seguro en ella. En definitiva, se siente respetado en su singularidad y en sus diferentes ritmos.

El rol de las personas adultas. Otra forma de estar en el aula es posible

Nuestro objetivo es estar con el niño y la niña desde una posición afectiva, acompañando los procesos y proyectos que decide emprender libremente. En este quehacer diario diseñamos los ambientes y los materiales que van a propiciar el que los diferentes lenguajes sean utilizados por ellos y ellas.

La observación es una herramienta indispensable, nos permite dar presencia y respuesta a sus intereses.

De la misma forma, les proponemos posibles respuestas a sus inquietudes de investigación y juego teniendo en cuenta una serie de límites.

Decálogo ético de principios básicos

Poco a poco fuimos configurando el universo que estaba a nuestro alrededor. Teníamos su centro, la infancia. El punto de referencia, lo que haría que volviéramos a la orilla en momentos de tempestad.

Nuestro trabajo y las ganas de estructurar nuestra práctica en equipo nos llevó a conocer este decálogo y a asumirlo. Son principios a los que aspiramos a llegar, un horizonte para continuar trabajando e investigando y que, sobre todo, nos ayudan a concretar nuestra práctica diaria, sabiendo que no somos perfectos y que tenemos derecho a equivocarnos.

- El juego es básico en la vida escolar. A los niños y niñas se les respeta que prioricen lo lúdico frente a cualquier otra opción. Pueden elegir dónde, dentro o fuera de las aulas, que permanecen siempre con la puerta abierta, cómo y con quién jugar en todo momento.
- Eligen los proyectos que desean llevar a cabo sin presiones ni anticipaciones innecesarias. El maestro o la maestra espera y da tiempo para que lleven a cabo sus procesos sin motivar aprendizajes que la persona adulta quiere que el alumnado consiga.
- No llevan uniforme, ni bata innecesariamente, y solo se la ponen cuando hay una necesidad real de mancharse.
- El corro o la asamblea son optativos.
- Se mueven con respeto y libertad. No existen filas para los desplazamientos.
- Hay, sobre todo, material poli-sensorial no estructurado que se oferta con alto valor estético.
- El aprendizaje de la lectoescritura o de las matemáticas lo deciden los niños y las niñas.
- El o la profesional acompaña con presencia y vitalidad los procesos de vida. No grita, y se dirige con un tono de voz bajo, individualmente a los niños y niñas, mirando desde cerca sus ojos cuando quiere entrar en diálogo con cada persona.
- El maestro y la maestra preparan propuestas, observan y documentan los procesos.
- Los padres y madres tienen acceso libre y organizado al aula al comienzo y al final de la jornada.

Acoger a las familias

El trabajo de confianza que tenían que realizar las familias cuando dejaban a sus hijos e hijas en el aula era enorme. Tenían que confiar a ciegas en personas que nunca habían visto, de otra cultura y con costumbres que desconocían.

Desde el primer momento vimos necesaria la ruptura de estas barreras físicas y mentales a la hora de entrar en la escuela para que las familias conocieran cómo trabajamos y de esta forma crear un clima de confianza.

De alguna forma queríamos establecer una comunicación más fluida y diaria con las familias. Queríamos que los momentos cotidianos del día a día se convirtieran en momentos especiales en los que las familias entendieran cómo establecemos la presencia con cada niño y niña.

Permitir que las familias estuvieran en el aula hizo que surgieran miradas de complicidad. De alguna forma esos momentos en los que las familias permanecen en el aula posibilitan el que los padres y madres puedan visualizar nuevas formas de estar y escuchar a sus hijos/as.

El tiempo de acogida se organiza cuidadosamente, explicando a las familias en qué consiste la presencia de los adultos en el aula durante estos primeros días. Algunos de los consejos que les explicamos consisten en estar en silencio y con cercanía, sin utilizar el móvil o sin hablar entre los adultos. Les intentamos explicar cómo el padre o la madre son personas de apego, son el punto de referencia que necesita cada niño y



niña para buscar seguridad y luego volver a explorar. En este sentido hemos observado despedidas más relajadas y respetuosas.

Proyecto de continuidad con las familias

Las situaciones sociales de nuestro alumnado hacen, en muchos casos, que tengamos una comunicación constante con los servicios sociales. Nuestra idea es la de profundizar en esta relación, porque consideramos que algunas familias podrían formar parte de la cotidianidad del aula, con el fin de tener la experiencia de relacionarse de otra manera con sus hijos e hijas. La idea supone que los padres y madres pasen tiempos organizados en el aula, con el objetivo de visualizar estas nuevas formas, que tienen que ver mucho con el decálogo que hemos presentado. Así mismo, los trabajadores y trabajadoras sociales no solo intervienen en el hogar, sino que pueden realizar un trabajo educativo con las familias a partir de la experiencia vivida en la escuela. De esta manera podemos darle cotidianidad al trabajo que realizamos conjuntamente familias, educadores y trabajadoras sociales, un modelo de presencia sin imposiciones y recetas.

Evaluación

El proceso de evaluación de la experiencia ha tenido en cuenta a las personas que han participado en el proyecto de transformación y los diferentes ritmos y experiencias que han aportado. Los momentos de debate y de reflexión han sido imprescindibles para introducir novedades y realizar los reajustes necesarios.

La observación y documentación de procesos nos ha ayudado a visualizar procesos de los niños y niñas que de otra forma nos hubieran pasado desapercibidos.

La escucha activa, unida a la observación, nos ha dado información de lo que hacían o no hacían. Todo ello es necesario, porque configurar propuestas creativas y que tengan en cuenta la singularidad de cada persona no es tarea fácil, ya que requiere de estrategias de escucha activa.

Ilusiones de futuro

Cualquier cambio en nuestras vidas debe ser acogido de forma abierta y serena, con la ilusión de lo que nos deparará este caminar, con seguridad ante un mar inmenso de posibilidades y con la certeza de que estamos acompañados en todo momento. Lo estamos por los niños y niñas, familias, compañeros y compañeras, personas conocidas y desconocidas y que, como expresa Naoual, mamá de Rania (3º de Primaria) y Adam (1º de Infantil), tienen como eje principal la búsqueda de un futuro mejor para sus hijos e hijas:

“Estoy contenta porque mis hijos van contentos a la escuela. Los fines de semana, Adam se despierta a la misma hora que nos despertamos durante la semana. Le tengo que explicar que es sábado o domingo y que la escuela está cerrada.(...) Adam me cuenta muchas cosas. Lo que hace cada día, dónde ha estado y qué ha hecho. Le gusta mucho pintar con las dos manos.”

Recursos utilizados

Formativos

- Cursos del CAP de Pamplona: “Proyectos 1 y 2”.
- Otras experiencias visitadas: Escuelas Infantiles de Pamplona, Reggio Emilia (Italia); El Martinet (Ripollet). “Seminario de Materiales y Espacios”.

Bibliográficos

BARUDY, J y DANTAGNAN, M., *Los buenos tratos a la infancia. Parentalidad, apego y resiliencia*, Barcelona, Editorial Gedisa.

HOYUELOS, A., *La ética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*, Barcelona, Editorial Octaedro.

—, *La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*, Barcelona, Editorial Octaedro.

VECCHI, V., *Arte y creatividad en Reggio Emilia*, Madrid, Editorial Morata.

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

—, *Aprender a vivir con niños*, Barcelona, Editorial Herder.

Conversación con la luz

Ana Araujo Hualde, María Ibero Irisarri,
Izaskun Roncal Olcoz, Alfredo Hoyuelos Planillo

La escuela infantil Rotxapea expone desde cuatro puntos de vista diferentes su taller sobre diálogos con la luz. La luz crea personajes nuevos, inventa metáforas y construye narraciones, dada la extraordinaria capacidad de jugar con mundos reales e imaginarios que tienen los niños y niñas. Fuera de los juguetes y juegos tradicionales, este taller los hace felices ya que pueden crear y construir a su antojo; surgiendo un punto de encuentro entre diferentes disciplinas que se unen a la magia. Todo esto nos lleva a la necesidad de crear y registrar buenas prácticas, que surgen de preguntas, y no de cualquier pregunta, sino de preguntas complejas.

Palabras clave: felicidad, interdisciplinar, luz, preguntas, punto de encuentro, sombra.

Ana Araujo Hualde

Educadora de la E. I. Rotxapea de Iruñea-Pamplona

El asombro de la vida está unido a la luz. Ella hace posible la vida y condiciona nuestra existencia. Pero realmente, ¿qué es la luz? Desde la física, la vemos como algo difícil de entender con fórmulas que apenas nos dicen nada a la mayoría, desde la poesía la sentimos con emoción, desde la cotidianidad simplemente está. ¿Y para los niños y niñas qué significados tiene la luz? Desde la mirada infantil la luz hace magia, se viste de colores, toma cuerpo en la sombra, se puede sentir su calor cuando se acoge entre las manos, cambia y transforma los lugares creando escenarios que juegan entre la realidad y la fantasía.

En las manos infantiles la luz crea personajes nuevos, inventa metáforas y construye narraciones porque los niños y niñas tienen la extraordinaria capacidad de jugar, al



Ana Araujo

mismo tiempo, con mundos reales e imaginarios. Como cuando una cuerda con un nudo en uno de sus extremos, proyectada desde el retroproyector, se convirtió en una serpiente.

Oihan.- ¡Mira una serpiente...aquí está la cabeza...

Enaitz.- Es suave...y muy grande

¡¡¡Que me come!!! Tiene la boca muy grande...

Iker.- Pero está dormida

Oihan.- Voy a ver...

La luz así se convierte en materia que modula y da forma a la propia luz en los juegos con el retroproyector, con las linternas, en la mesa de la luz, en los focos de luz de distintos colores. La luz habita de diferentes maneras en estos objetos y nos ofrece una imagen distinta de sí misma.

En otra sesión en el taller de la luz, uno de los niños se fijó en la sombra de un objeto proyectado en la pantalla y señalándolo decía: begira lorea, lorea...(mira, mira, la flor). Idea que rápidamente fue aceptada y compartida por el resto de los niños y niñas, un grupo pequeño de cinco como habitualmente vamos al taller, y con gran entusiasmo repetían: sí, sí, la flor...mira aquí! Mientras, otra niña movía desde el retroproyector esta forma que llamaban lorea (flor), tomando conciencia de que era desde el retroproyector donde la sombra se proyectaba. Luego, con un acetato de color rojo poniéndolo encima decía: orain gorria (ahora roja) y con otro acetato transparente poniéndolo encima: orain hartuko dut (ahora la tomaré).

Estamos ante un pensamiento lógico que sintetiza la información exterior en forma de ideas, tanto a nivel emotivo como cognitivo. En este ejemplo, los niños y niñas de 28 a 32 meses nombraron a la forma con la palabra lorea (flor), compartieron ese significado y construyeron una narración:

Había una flor que cambiaba de sitio, que podía ser de color rojo y que se podía sacar de la pantalla para llevarla a otro sitio...

Humberto Maturana dice:

Lo que vamos a ser después va a surgir precisamente de los deseos, del emocionar en el cual hayamos crecido.

El escenario que preparamos permitió el descubrimiento de situaciones nuevas con respecto al color y la sombra y hemos de destacar la iniciativa, las relaciones, el sostener una atención compartida, la alegría, las ganas de participar, de llevar adelante un proyecto personal en esa búsqueda de sentido al mundo que nos rodea.

¿Cuánto aprendemos las personas adultas de las metáforas infantiles para ser capaces de descubrir y valorar otras miradas? Loris Malaguzzi decía que el asombro estremece el cuerpo. El asombro nos hace plantearnos preguntas y estas nos llevan a buscar explicaciones, nos movilizan, nos empujan a la acción. Pues bien, ¿cuántas preguntas generamos en nuestro hacer educativo?, ¿cuántas acciones que movilicen el propio deseo de saber y descubrir?

Las palabras de Loris Malaguzzi nos sirven de constante reflexión:

La escuela debe ser un gran laboratorio donde se hacen las cosas que se saben pero sobre todo, donde se esperan las cosas que no se saben.

María Ibero Irisarri

Madre del Centro

Asombro, miedo, extrañeza, fascinación, admiración, sorpresa. Viví todas estas sensaciones y más cuando entré en este maravilloso taller. Antes de ver este documental, los educadores nos dieron la posibilidad de sentir todo esto. Impresionante de verdad. Impresionante el cambio de un espacio, los ambientes especiales, el sitio donde desarrollar la idea, el mundo mágico.

El material para el surgimiento de propuestas también me dejó fascinada; algunos materiales los tenemos a mano en el día a día; cadenas, espejos, papeles de colores diferentes, etc., cosas que tenemos al lado de normal y no juguetes estereotipados. La luz, las sombras y los colores se convierten en los protagonistas. Ha sido maravilloso ver las emociones de los niños y, en parte, entenderlos.

Salí de esta reunión con otra sensación, con otro punto de vista de la vida, el punto de vista de los niños y niñas. ¿Cómo no va a estar mi hijo Ekai contento con estas opciones? Tiene la posibilidad de crear y construir lo que él quiera, aparte de los juguetes y materiales de siempre.

Mi hijo tiene 3 años, está en último año de la escuela infantil, y todavía, al salir de la escuela, en la calle y en casa, juega con su sombra. Encuentra luces y sombras en cualquier parte y con alegría además, las hace parte de su vida. Muchas veces, relacionamos las sombras con la oscuridad, como característica del miedo. Yo creo que Ekai no las vive así. Contempla las sombras con gran tranquilidad, y las toma como parte de su juego.

No querría terminar sin decir estas dos ideas que han sido importantes para mí:

- El respeto ofrecido a cada material, situación y momento por parte de las niñas y los niños y de las educadoras
- Sin luz, no hay sombra.

Izaskun Roncal Olcoz

Estudiante del Grado en Educación Infantil de la UPNA

El curso pasado llevé a cabo las prácticas del último año en la Escuela Infantil “Egusenti”. Todavía recuerdo el primer día en el que atravesé la puerta del taller de la luz; me sentí inmersa en un mundo de magia y en una nueva historia. Las luces y sombras, las transparencias y los colores me invitaron a inventar historias. Hay que decir que, previamente, una educadora había vestido y había abastecido ese espacio con gran sensibilidad. Al ver el espacio, me vi ante un escenario cosido de placer y lo que más me sorprendió fue la belleza y la armonía que reflejaba aquel espacio.

En ese espacio tan agradable varias disciplinas (ciencia, arte, física...) se relacionan entre ellas uniéndose a la magia. Creo que el tema de la luz es tan fascinante como complejo, más todavía, si nos sumergimos en el “taller de la luz” de la escuela. Allí, las luces, sombras, los colores o las formas abren las puertas a nuevas narraciones interesantes, destacando la concepción y la actitud de la infancia hacia la cultura.

Conocer la experiencia del taller de la luz me llevó a sumergirme en las características de la luz. A conocer la luz y sus cualidades, a entender la relación entre la luz y el color, a entender que no podemos alejar a la luz y a la sombra, la una de la otra. Tuve el placer de conocer desde cerca los recursos materiales que ofrece ese espacio (el proyector, las capas de luz, la pantalla) y el mundo de objetos que se les ofrece a los niños y niñas en esas propuestas. Poco a poco me fui dando cuenta de la importancia que tiene la luz, así como sumergiéndome en un ámbito desconocido, sintiendo de cerca un mundo ambiguo. Contemplando cómo construían sus intentos, me di cuenta de que a través de la experimentación llevaban a cabo sus verificaciones. De esta manera, se tejían pequeñas narraciones e historias.

En el taller de la luz se le ofrece a la infancia la oportunidad de experimentar, investigar, construir, reflexionar, plantear preguntas, resolver problemas, tomar decisiones, tener iniciativa, fascinarse y sorprenderse. Sus espacios me han enseñado que todos los días se dan, se suceden y se comunican cosas nuevas pero que la educadora estará buscando sin descanso junto con el niño. Esta experiencia ha dejado al descubierto que los niños son sujetos llenos de habilidades y que a través de la exploración y las actividades crean y recrean conocimientos ricos y constructivos. Para todo esto, es necesario la figura de la educadora como guía de la investigación y que esté en la base de la formación y de la innovación.

Me ha parecido muy importante el papel de la educadora en las propuestas del taller de la luz. Construyen las propuestas con placer, pensándolo todo bien, para que surjan opciones diferentes. Piensan y eligen de antemano los materiales que utilizarán

en cada sesión. La educadora debe conocer al niño o niña y saber en qué momento de su desarrollo está. De esta manera, verá cuáles son las actitudes corporales que muestra de manera autónoma y a su manera. En base a eso, pondrá la propuesta a una altura u otra, el retroproyector más bajo o encima de una mesa...

Los niños y niñas van siempre en grupos pequeños. La atención que ofrece la educadora en este momento es más personalizada y tiene la posibilidad de recoger el seguimiento de los procesos de manera más específica y más sistemática. Se le ofrecerán al niño o niña las situaciones y las experiencias que empujan al juego y al placer y entre ellos tendrán el privilegio de crear nuevos caminos. El educador o la educadora contempla al niño o niña, a los procesos y hace esfuerzos por entender puntos de vista diferentes, porque los puntos de vista diferentes son tan variados como enriquecedores.

En el taller de la luz he conocido la importancia de la observación y de la documentación. A través de la documentación podemos conocer también las estrategias de los niños, hacer las imágenes que vemos más sensibles e incisivas al ojo adulto. He aprendido que compartir lo documentado en grupo es muy enriquecedor, porque todo esto permite momentos de reflexión, se comparten puntos de vista diversos, se dan interpretaciones diferentes alrededor del documento. Cuando documentamos, recogemos los procesos educativos de manera sistemática y estética y se muestran de maneras diferentes (de manera visual, audiovisual y escrita). En la presentación de hoy, de modo visual y estético, Ana nos presenta la documentación hecha con fotos, compartiendo con todos nosotros la experiencia del taller de la luz.

Para terminar, ha sido un placer para mí haber conocido de cerca vuestra experiencia y los momentos compartidos con vosotras serán inolvidables. Aunque esté más cerca o más lejos siempre recordaré los momentos que compartí con vosotras.

Alfredo Hoyuelos Planillo

Profesor de la UPNA

Mario Benedetti se pregunta a sí mismo en el poema titulado "Happy birthday":

*¿Cómo será el mundo cuando no pueda yo mirarlo
ni escucharlo ni tocarlo ni olerlo ni gustarlo?
mas ¿cómo será el mundo sin preguntas?*

La experiencia presentada nos crea preguntas: ¿cómo entiende el mundo la infancia?, ¿cómo conoce las propiedades de la luz?, ¿qué pasa si ponemos la pantalla y si ponemos los focos en los dos lados? A lo mejor no tenemos respuestas, pero para ser buenas prácticas necesitamos preguntas y no banales, sino preguntas complejas. Del mismo modo, el cantante César López dice: "Nos sostienen andamios de tiempos y preguntas".

Ana Araujo nos ha ofrecido la investigación. Para pensar una experiencia, reflexionar y hacernos preguntas una y otra vez. Miguel Ángel Zabalza decía que la experiencia no es suficiente. Que tienen que ser experiencias, reflexiones y cambio. Estos componentes

se hacen a través de las preguntas. De esta manera, quiero subrayar los siguientes aspectos:

- Los niños y las niñas son personas llenas de habilidades. Más de las que pensamos. Es muy importante ver al niño “lleno”. Tenemos que preguntarnos qué imagen de la infancia tenemos.
- La organización de la escuela, con sus espacios y tiempos, debe dar la oportunidad a un grupo para que construya el mismo proyecto, a que se hable entre todas y todos.
- Las propuestas que inventamos deben ser retroalimentaciones complejas. Muchas veces pensamos que como los niños y las niñas son pequeños, debemos ofrecerles propuestas simples, pero por lo que hemos visto, no es verdad. Por otra parte, es importante tener en cuenta las iniciativas y los intereses de los niños. Sin estimular directamente a los niños.
- Hay que pensar la propuesta muy bien para que sea atractiva, sugerente y estética y los materiales tendrán que encaminar las relaciones abiertas.
- La buena práctica debe ampliar la mirada, para apreciar los matices que antes no se veían y para darse cuenta en el día a día.
- Tenemos que conocer las propiedades de la materia. De esta manera, reconoceremos los matices que encontrarán los niños a la hora de explorar.
- Otra característica es la del grupo pequeño. Para ello es imprescindible la pareja educadora, que comparte el mismo grupo, para profundizar más en los trabajos y las posibilidades de los niños.
- De paso, la educadora puede documentar el proceso, desde las pistas hasta la imprescindible reflexión.
- Que la escuela sea agradable es otra clave. Es un escenario y en ella, las profesionales contemplan, investigan, toman notas, documentan, reflexionan, interpretan de manera intersubjetiva y completan los procesos, la vida y la biografía narrativa de los conocimientos que suceden en la respiración de la escuela.
- Las buenas prácticas ensalzan la cultura de la infancia porque suceden en su originalidad, su pensamiento poético y modo metafórico.
- Están todos muy orgullosos con esta práctica que desarrolla la escuela infantil Rottxapea. Miguel Ángel Zabalza decía que la buena práctica debe crear reconocimiento, alegría y orgullo.
- La práctica buena permite sorprenderse con lo imprevisto. La propuesta adecuada debe crear sentimientos de felicidad, pasión y bienestar. Ana comenta en una conversación: todas y todos vamos muy contentos al taller de la luz.
- Loris Malaguzzi llamaba a las maestras profesionales del milagro. Así definía a las profesoras, como personas que son capaces de sorprenderse con las diferentes cosas que suceden en la escuela. No podemos educar, ni relacionarnos como se debe, si no nos divertimos en nuestro trabajo, si no alejamos el aburrimiento de la escuela y si no nos sorprendemos. Debemos preguntarnos cada día cuántos nos hemos sorprendido y divertido.

Quiero terminar. Cuando leí lo siguiente lo sentí como un regalo, al igual que la experiencia presentada ahora. Es un texto de Rachel Carson y propone el reto de ayudar desde la empatía de la imprescindible emoción del niño y de la niña:

Si yo tuviera influencia sobre el hada madrina, aquella que se supone preside el nacimiento de los niños, le pediría que le concediera a cada niño de este mundo el don del sentido del asombro tan indestructible que le durara toda la vida, como un inagotable antídoto contra el aburrimiento (...) Para mantener vivo en un niño su innato sentido del asombro, sin contar con ningún don concedido por las hadas, se necesita la compañía de al menos un adulto con quien poder compartirlo, redescubriendo con él la alegría, la expectación y el misterio del mundo en que vivimos.

Explorar para aprender: un espacio de encuentro y reflexión para las familias

María Napal Fraile

Área de Didáctica de las Ciencias Experimentales.
Departamento de Psicología y Pedagogía. Facultad de
Ciencias Humanas y Sociales. UPNA

Txusma Azkona Mendizabal

Escuela Infantil Arieta H.E. Estella- Lizarra

La infancia aprende explorando. Se asombra, descubre el mundo y en éste a sí mismo. Y en esta interacción va adquiriendo conceptos y estrategias que configurarán su actitud hacia el aprendizaje en el futuro. Pero las personas adultas (familias y sistema educativo), con nuestros miedos, aspiraciones y presiones adultas vamos cortando y coartando esta capacidad. La Apyma de la E.I. Arieta ha puesto en marcha un espacio de reflexión para familias en el que se aprende a apreciar, valorar y estimular esta capacidad de nuestros hijos e hijas.

Palabras clave: Aprendizaje, curiosidad, exploración, escuela de familias, naturaleza.

Introducción

Explorar para aprender

Desde el momento mismo de nacer ya estamos aprendiendo. Aunque gran parte del desarrollo del cerebro se da antes del nacimiento, en los mamíferos la experiencia postnatal del mundo exterior es imprescindible para el desarrollo normal de los sentidos y del sistema nervioso. Durante los primeros años de vida continúa la remodelación de las conexiones del cerebro; así, durante los dos primeros años se crean gran cantidad de conexiones, que hasta la adolescencia se van eliminando, dependiendo de la actividad y estimulación sensorial (García Almudéver, 2008). Esta indeterminación significa también plasticidad (Aza, 1999), de modo que las influencias ambientales, sociales y emocionales pueden tener un efecto significativo sobre los circuitos neuronales.

Aprender es, por tanto, un proceso imprescindible para la supervivencia, innato, intrínseco y que sucede espontáneamente. El niño o la niña es, por naturaleza, un explorador con ansia por conocer y dar explicación al mundo que le rodea (L'Ecuyer, 2013).



María Napal y Txusma Azkona

Los niños son curiosos; disfrutan explorando y descubriendo, porque no temen fallar. Simplemente, toman lo que han aprendido, revisan su modo de pensar, plantean nuevas preguntas y vuelven a probar (Trundle & Saçkes, 2015).

¿Dónde ha ido mi curiosidad?

Sin embargo, sorprende, y entristece, comparar la espontaneidad, curiosidad y capacidad para idear hipótesis e inventar respuestas –pensamiento divergente, o *thinking out of the box*, dirían algunos– de un niño o niña que comienza la Educación Infantil con las de un pre-adolescente que abandona la Primaria. El mundo infantil es fresco, nuevo, precioso, lleno de asombro y emoción. Pero este sentimiento, este instinto para apreciar lo bello se pierde, incluso antes de llegar a la edad adulta (Carson, 1999). ¿Qué ha pasado entre uno y otro? ¿Dónde ha ido su creatividad? ¿Dónde las ganas de comprender cómo funciona el mundo?

La respuesta parece obvia: la escolarización. Nuestro sistema educativo, que prima las materias “duras”, acaba constriñendo nuestra mente a un pensamiento racional abstracto que prima la memorización y repetición de hechos, frente al conocimiento funcional, aplicado, que nos permitiría verdaderamente conocer y actuar sobre el mundo. Institucionalizamos el asombro y podemos llegar a dañarlo si la instrucción es demasiado intensa, demasiado temprana y demasiado formal (Katz, Chard, & Kogan, 2014), con efectos permanentes sobre la actitud de los niños y las niñas hacia los nuevos aprendizajes.

Pero el Sistema Educativo no es sino reflejo de los valores de una sociedad. Si nuestra Ley Educativa busca favorecer la empleabilidad y la productividad (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa) es porque la sociedad, a su vez, comparte esta demanda. Vivimos inmersos en un mundo exigente y acelerado, donde el éxito –también en edad escolar– se basa en las calificaciones, los títulos y los logros académicos, descuidando otros aspectos de la persona.

Despojamos a nuestros hijos e hijas de su tiempo para ser niños y niñas, para asombrarse y maravillarse, para jugar. Saturamos sus sentidos y les damos las respuestas antes de que lleguen a hacerse las preguntas, matando su ansia de aprender, ofreciéndoles atajos. Les alejamos del ocio, del juego libre, de la belleza del silencio.

Para protegerles de peligros reales e irreales, les hemos arrancado de la naturaleza. Pero es que la naturaleza, además de su impacto beneficioso en nuestra salud y en nuestras relaciones humanas, también es lugar privilegiado de aprendizaje (Louv, 2012). La infancia necesita adquirir elementos sensoriales concretos con los que luego construirá las ideas abstractas (Piaget, 1977). Pero no aprenderemos nada que no nos motive, que no despierte nuestra curiosidad, porque la atención es la que desencadena el aprendizaje y la memorización (Mora, 2013). Y “los niños hoy aprenden, desde muy pronto, conceptos abstractos en habitaciones con ventanales sin mucha luz o luz artificial, con el rigor y la seriedad de maestros que se alejan de aquel “juego” primitivo que generaba aprender y memorizar de lo sensorial directo, “con alegría”, base de la atención y el despertar de la curiosidad” (Francisco Mora, entrevista, 2013).

Parece pues conveniente y necesario comenzar a trabajar estos asuntos desde la base, con padres y madres, si queremos poner en marcha una corriente de cambio.

Espacio de reflexión

En el curso 2015/16 hemos puesto en marcha un espacio de reflexión sobre cuestiones educativas dirigido a padres y madres de la Escuela Infantil Municipal de Estella-Lizarra. Más que una escuela de padres y madres, intenta aproximarse a los Espacios Familiares, un servicio ya en marcha en algunos lugares (<http://w110.bcn.cat>), e inspirados en los Espacios de juego del instituto Loczy. El objetivo de este espacio no es ofrecer recetas para educar, sino consolidar un espacio de juego y reflexión, donde los progenitores puedan observar a sus hijos e hijas en interacción con otros, compartir experiencias con otras familias y así aprender de y con sus hijos e hijas. Siempre desde el respeto a los ritmos y a las necesidades de los niños, observaremos la capacidad de asombro que les empuja a descubrir y nos cuestionaremos sobre nuestra influencia en su desarrollo.

Objetivo

El objetivo principal de este proyecto es descubrir, junto a padres y madres, la capacidad innata de asombro del niño y de la niña, y su necesidad espontánea de entender el mundo y aprender a valorar y potenciar esa capacidad de asombro.

Para ello, pretendemos:

- Hacernos consciente de la visión que tenemos sobre las capacidades de nuestros hijos e hijas, y sobre las expectativas que albergamos sobre ellos.
- Ofrecer y vivenciar propuestas alternativas, sustentadas por evidencia científica y más respetuosas con la naturaleza del niño.
- Crear un espacio seguro de reflexión e intercambio de experiencias.

Diseño

La E.I. Arieta H.I. es un centro educativo de 0-3 años bilingüe. Según su definición de misión, es una escuela amable, abierta, respetuosa, activa, inventiva, lugar de investigación y aprendizaje, de reflexión y de mejora continua que impulse el desarrollo integral de los niños y niñas. Aboga por un niño o niña con capacidades y potencialidades propias, dotados de autonomía y responsabilidad, solidarios, activos, partícipes, con un ritmo de maduración propio y original, con relaciones que se construyen a partir de múltiples interacciones socio-culturales, capaces de interaccionar a través de sus “cien lenguajes” con nuestra cultura y de construir la suya (<http://www.arieta.es/M.V.V.php>).

La propuesta incluye una serie de talleres, mensuales o bimensuales, que tienen lugar durante el fin de semana y están abiertos a todas las familias de la Escuela Infantil Arieta y relacionadas. Todas las sesiones se organizan en torno a la “Exploración”, entendida desde diferentes perspectivas (figura 1). Las sesiones, talleres o sesiones teóricas dentro de la escuela, o salidas a la naturaleza, son esencialmente vivenciales. En su caso, se proporcionan artículos o fragmentos de texto relevantes para su lectura y comentario. Alternan las sesiones familiares o sólo de padres y madres. Para favorecer la participación de las familias se ofrece un servicio de guardería. El desarrollo de las sesiones se plasma en un blog público, que da continuidad y visibilidad al proyecto y sirve de referente para los participantes (espacioarieta.wordpress.com).

Desarrollo de la actividad

Comenzamos el curso con una salida, con presencia de 15 de las 60 familias de la Escuela, al parque de las Calaveras, un parque urbano naturalizado dentro del término municipal de Estella-Lizarra, a 2,5 km del casco urbano.

En esta salida quedan patentes las dificultades que las personas mayores –y por tanto, nuestros hijos e hijas– tenemos para estar en la naturaleza. No disfrutamos del camino pensando en el destino, aunque los pequeños se empeñen en llevarnos la contraria en esto. Y buscamos imperiosamente algo que hacer, recurrentemente, almorzar. En general padres y madres se muestran sobreprotectores, recluyendo en sus mantitas a los pequeños y protegiendo en el regazo a los mayores, de suerte que ningún juego espontáneo surge hasta última hora. Padres y madres no incentivan, sino que inhiben comportamientos exploratorios de sus hijos e hijas; quizás por no percibir su valor, quizás por una pobre percepción de sus capacidades y falta de confianza en sus propios recursos. Quizás porque explorar siempre implica traspasar límites, sacudiendo nuestro instinto de protección como padres y madres.

Las sesiones en exterior se alternan con los encuentros de reflexión. En una segunda sesión tuvimos oportunidad de comentar este diagnóstico y de conocer las prioridades y necesidades de las familias asistentes, para diseñar el itinerario de sesiones.

Acabamos esta primera sesión observando el juego libre de nuestros hijos e hijas con elementos naturales. Libre en el sentido de no guiado, pero también en el de libre de prejuicios y de finalidad; y, a pesar de esto, lleno de utilidad. Hay que señalar que nuestros hijos e hijas están habituados al juego heurístico en sus horas en la Escuela.

De algún modo buscábamos que los padres y madres pudiesen repetir esta experiencia, pero intuimos que podría resultar un poco forzado replicarla en idénticas condi-

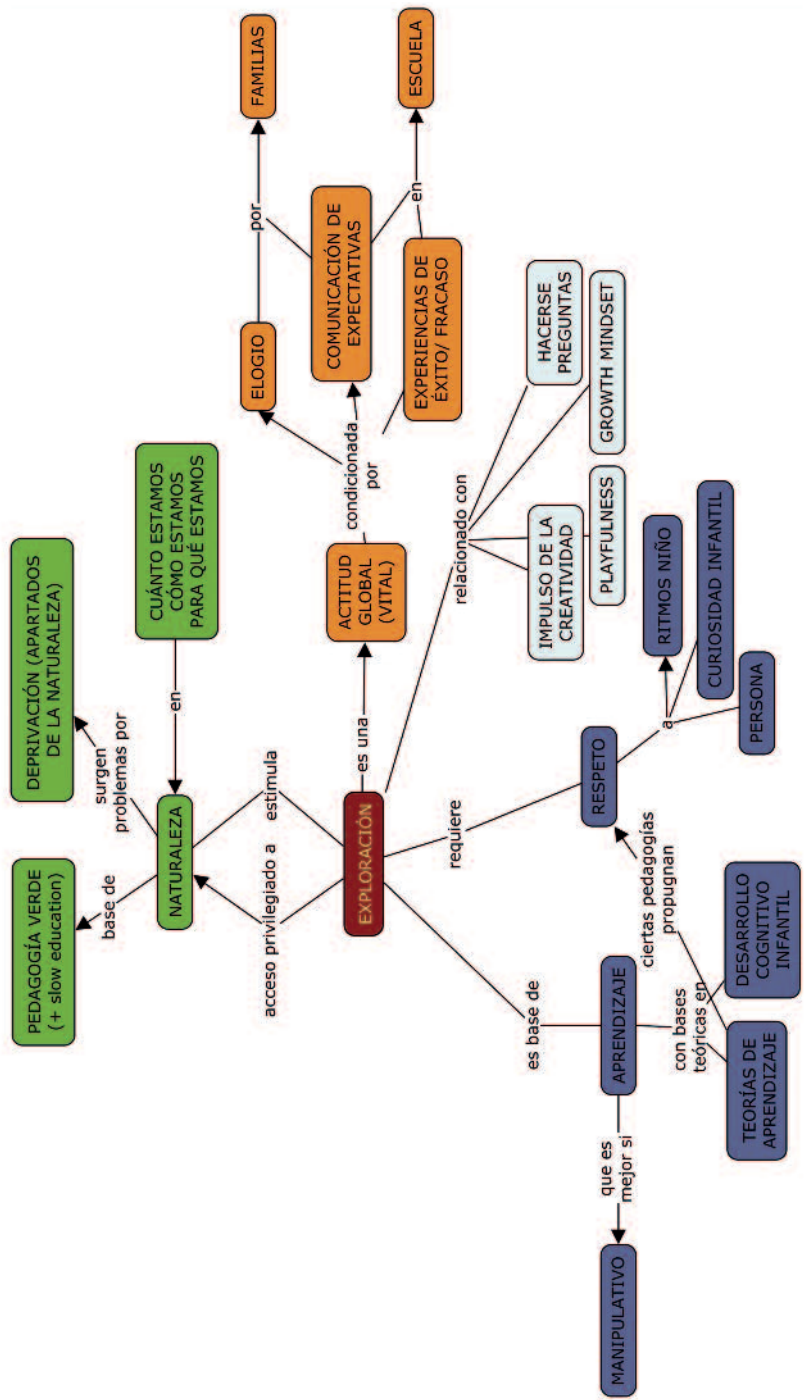


Figura 1. Temas en torno a la exploración que se tratarán durante las sesiones

ciones –todos tumbados en el suelo, revolcándonos entre las hojas y jugando a hacer trasvases de conchas–. Por ello, en la sesión dedicada a “juegos y juguetes” adaptamos una práctica de exploración con componentes eléctricos inspirada en las actividades del Exploratorium, un “laboratorio de aprendizaje público, que explora el mundo a través de la ciencia, el arte y la percepción humana” (www.exploratorium.edu).

Alguna de las declaraciones de los padres y madres que se recogieron durante la sesión (cuadro 1) atestiguan, por una parte, las reticencias y dificultades que tenemos los adultos para jugar y explorar, sin una finalidad clara, pero también el gozo que se experimenta cuando nos lo permitimos.

Las últimas sesiones, conjugando de nuevo práctica y teoría, las dedicamos al movimiento libre –premisa principal de la pedagogía impulsada por Emmi Pikler desde el instituto Loczy– y la importancia de la no intervención de la persona adulta. No sólo en el desarrollo motor del bebé, sino también en el plano emocional y cognitivo. Al fin y al cabo, el niño construye su subjetividad y su conocimiento –concreto, lógico y luego abstracto– desde las posibilidades que le ofrece su cuerpo, mediadas por las interacciones con el entorno que le facilita el adulto.

Hace tiempo que no desconectaba durante tanto tiempo, tan concentrado estaba en el juguete que estábamos creando

Me ha costado meterme en el papel, no sabía muy bien qué debía sentir, para entender lo que siente mi hijo al jugar

No pensaba que fuésemos a llegar a nada, pero al final lo hemos hecho andar

No he creado nada, pero estaba a gusto jugando con las cosas

Cuadro 1. Frases de los padres y madres tras la sesión de juego

Conclusiones

La presente experiencia describe la puesta en marcha de un grupo de trabajo-taller sobre cuestiones educativas, un espacio de reflexión en el que padres y madres se hagan conscientes de las potencialidades y disposiciones de sus hijos e hijas, pero al mismo tiempo de sus propias actitudes y de posibles alternativas más respetuosas con las necesidades de aquellos.

El grupo no es muy numeroso –este tipo de iniciativas raramente lo son– pero está generando una dinámica muy positiva, en que padres y madres van ganando progresiva conciencia de la importancia de favorecer el comportamiento exploratorio de sus hijos e hijas, en todas sus vertientes (figura 1).

Las familias, además de los temas trabajados durante las sesiones, valoran especialmente la oportunidad de debatir y compartir experiencias en un grupo de personas con intereses afines, en un entorno amable y seguro.

Agradecimientos

Este proyecto está financiado por la Fundación Caja Navarra (convocatoria de ayudas 2016).

Bibliografía

- AZA, E. T., *Creatividad y motricidad*, INDE. Disponible en <https://books.google.com/books?id=W2iGAGszy2lC&pgis=1>, 1999.
- CARSON, R., *The sense of wonder*, New York, Harper Collins Publishers, 1999.
- GARCÍA ALMUDÉVER, C., *Plasticidad y aprendizaje*. Disponible en <https://upcommons.upc.edu/bitstream/handle/2099.1/6277/4>. PLASTICIDAD Y APRENDIZAJE.pdf?sequence=7, 2008.
- KATZ, L. G., CHARD, S. C., & Kogan, Y., *Engaging children's minds: The project approach*. Wetsport, Praeger, 2014.
- L'ECUYER, C., *Educación en el asombro*, Plataforma, 2013.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, BOE 295, del 10 de diciembre de 2013. Disponible en <https://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>
- LOUV, R., *The nature principle*, Chapel Hill, Algonquin books, 2012.
- MORA, F., *Neuroeducación*, Alianza Editorial, 2013.
- , El Cultural. Disponible en <http://www.elcultural.com/revista/ciencia/Francisco-Mora/32693>, 2013.
- PIAGET, J., *Epistemología genética*. Argentina, Solpin, 1977.
- TRUNDLE, K.C., North C. S. U., & Saçkes, M. (Necatibey S. of E.), *Research in Early Childhood Science Education*. Springer. <http://doi.org/10.1007/978-94-017-9505-0>, 2015.

Una educación infantil de calidad, el mejor cuidado durante la primera infancia

Maider Gabilondo Ariznabarreta
Coordinadora de UNICEF Comité de Navarra

En los últimos años ha habido un profundo cambio en el cuidado de la infancia en los países más avanzados económicamente: el proceso mediante el cual la familia ha ido desde dentro hacia fuera. En ello, cada vez tienen más que decir tanto empresas como gobiernos. La principal razón de esta salida hacia fuera ha sido que las mujeres hayan empezado a trabajar fuera de casa. Al mismo tiempo, se ha empezado a difundir la importancia que tiene la neurociencia en la primera infancia, y a consecuencia de esto, han surgido dos puntos de vista: los que defienden el cuidado en casa, y los que abogan por el cuidado en las escuelas infantiles. Aquellos que defienden esta segunda opción argumentan que fomenta la equidad y la igualdad de oportunidades. En cualquier caso, es imprescindible la puesta en marcha de políticas públicas que equitativamente introduzcan educación 0-6 de calidad.

Palabras clave: cuidados, educación de calidad, educación infantil, equidad, igualdad, neurociencia.

En los últimos años, se ha producido un profundo cambio en la forma en que se está educando a los niños y niñas en los países económicamente avanzados. Su cuidado, que durante siglos ha sido un asunto de familia, predominantemente privado, se está convirtiendo, en buena medida, en una actividad fuera del hogar en la que participan cada vez más los gobiernos y las empresas privadas. Hoy en día, la mayoría de los niños y niñas no permanecen gran parte de su primera infancia en sus hogares con sus propias familias, sino en algún tipo de centro de cuidado infantil. En las naciones industrializadas, el cuidado infantil fuera del hogar es un hecho ineluctable para un número de niños y niñas cada vez mayor a edades cada vez más tempranas y durante cada vez más tiempo. Incluso en los últimos años se está experimentando un fuerte aumento en el número de lactantes atendidos fuera del hogar.



Maider Gabilondo

La principal fuerza que impulsa la transición en el cuidado infantil es tan evidente como el propio cambio. Y para paliar sus efectos más perversos en el bienestar infantil asistimos al desarrollo del fenómeno de la conciliación, que pretende resolver uno de los grandes problemas de nuestra sociedad, que es el conflicto que existe entre el desarrollo de la vida profesional de las familias, por una parte, y el cuidado de los niños y niñas, la cobertura de sus necesidades básicas, la garantía de sus derechos fundamentales y la necesidad de armonizar ambas exigencias. La solución es complicada y compleja, la elección del propio nombre parece premonitoria, ya que, como lo define la RAE, conciliar es confirmar dos proposiciones al parecer contrarias.

El objeto de la presente comunicación no es resolver esta cuestión, ni siquiera contribuir a su aclaración, sino aportar algunos elementos de reflexión desde el punto de vista de las necesidades y los derechos de la infancia. Elementos que si bien son clave en toda la cuestión, y prioritarios en las conversaciones intrafamiliares, se inician muchas veces antes del nacimiento y se prolongan hasta la edad de la escolarización obligatoria; sin embargo, son cuestiones sistemáticamente olvidadas en el debate público. Lo que pretende este artículo es presentar las dos principales corrientes de pensamiento que existen con relación a la educación infantil, los defensores y los detractores de la externalización de la educación en la primera infancia.

Introducción

La incorporación de las mujeres al mercado laboral fue la que desencadenó la necesidad de las familias de contratar con terceros el cuidado de los niños y niñas hasta la escolarización obligatoria. Y llevó a importantes conquistas sociales de las familias, como la baja de maternidad, las bajas de paternidad, el derecho a la excedencia, el derecho a la reducción de jornada, la flexibilidad horaria, etc. Medidas encaminadas a conciliar el trabajo remunerado con los cuidados en la primera infancia.

Pero las familias en peor situación económica no han sido beneficiadas por estas medidas. Estas familias necesitan muy a menudo dos fuentes de ingresos para poder cubrir los costes de vivienda, alimentación y otros gastos. Y cuanto más precaria sea la situación de la familia mayor será la urgencia por regresar cuanto antes al trabajo después de un nacimiento, y tener que buscar opciones para atender las necesidades del bebé, entre las que la educación es una de las prioritarias.

Por todo lo anterior, existe un claro riesgo de que la transición en el cuidado infantil siga un curso que venga determinado por las necesidades y las presiones del momento y no esté influido por una visión o elección a largo plazo. Esto es, que no esté basada en el Interés Superior de la Infancia, tal como establece el artículo 3 de la Convención sobre los Derechos de la Infancia, que es el principio que debe regir todas las medidas que se adopten concernientes a la infancia.

Al mismo tiempo, aunque ha habido avances en la materia, no se han desarrollado políticas públicas con criterios unificados que garanticen una educación de calidad y accesible para todos los niños y niñas de 0 a 3 años, como sí se ha hecho con la Educación Primaria.

La educación infantil en el hogar

Al tiempo que este profundo cambio en la infancia se ha ido operando en el mundo industrializado, se ha desarrollado una revolución paralela al entender la importancia de la primera infancia en la esfera de la investigación neuro-científica. Y apoyándose en el resultado de sus investigaciones, numerosos psicólogos infantiles y activistas de los derechos de la infancia en diferentes países han expresado sus inquietudes acerca de la transición en el cuidado infantil. Uno de los precursores de esta corriente es el psicólogo australiano Steve Biddulph, quien sostiene que las escuelas infantiles son inapropiadas para los niños y niñas menores de tres años. Su principal argumento es que los niños y niñas a esa edad necesitan de una dedicación exclusiva para cubrir todas sus necesidades psico-afectivas y biológicas, por lo que considera inapropiada la atención en grupo.

La teoría que sustenta esta corriente se basa en unos conceptos clave, entre los que cabe citar: la secuencia de “períodos sensibles” en el desarrollo del cerebro; la importancia de las relaciones de “servicio y devolución” con los cuidadores y las cuidadoras; el papel del afecto como base para el desarrollo intelectual y emocional; la promoción del creciente sentido de albedrío del niño y la niña; la forma en que el estrés puede afectar a la arquitectura del cerebro en desarrollo; y la importancia decisiva de las interacciones en una fase temprana con miembros de la familia y cuidadores en el desarrollo del sistema de gestión del estrés.

La principal conclusión que se extrae de estos hallazgos es que las interacciones tempranas del niño o niña con otras personas, máxime con la familia y las personas cuidadoras, establecen las pautas de las conexiones neuronales y los equilibrios químicos que influyen profundamente en lo que nos convertiremos, en lo que seremos capaces de hacer y en cómo reaccionaremos ante el mundo que nos rodea.

La neurociencia empieza a confirmar y explicar el engranaje de lo que la ciencia social, la experiencia y el sentido común vienen manteniendo desde hace tiempo: que

unas relaciones afectuosas, estables, seguras, estimulantes y gratificantes con la familia y los cuidadores durante los primeros meses y años de vida son esenciales para todos los aspectos del desarrollo de los niños y niñas. Y sin negar la validez de las tesis de A. Giddens (1985) o N. Elías (1998) sobre la bi-direccionalidad del proceso de socialización, se puede considerar a la familia como agente de socialización preferente en la primera infancia.

En este momento, por tanto, la generalización más importante que se puede hacer es que cuanto más pequeño sea el niño o la niña y cuantas más horas permanezca en un centro de cuidado infantil, mayores serán los riesgos. En particular, la permanencia de los y las menores de un año en un centro de cuidado infantil durante muchas horas se considera, de manera generalizada, inapropiada. Unos cuidados inadecuados en la etapa más decisiva pueden traducirse en unos cimientos débiles para el aprendizaje futuro; y lo que es cierto para las aptitudes cognitivas y lingüísticas también lo es para el desarrollo psicológico y emocional.

Cuidados en la escuela infantil

Al mismo tiempo que las investigaciones avalan la defensa del cuidado individualizado de los niños y niñas en el hogar, los informes respaldan que el acceso a una educación de calidad de 0 a 6 años en un centro escolar potencia el rendimiento escolar futuro de los niños y niñas.

El informe *Competent Children Project* (2004), realizado en Nueva Zelanda, reveló que los niños y niñas de 12 años que recibieron educación de alta calidad durante la primera infancia obtuvieron mejores resultados en lectura y matemáticas. Las diferencias persistieron incluso después de tener en cuenta los ingresos familiares y el nivel educativo de las familias. Otro estudio realizado en California en 2005, *The Economics of Investing in Universal Pre-school Education*, consideró que los niños y niñas que asistían a centros de educación preescolar tenían más probabilidades de concluir la enseñanza secundaria y de percibir unos salarios más altos en la edad adulta, y que tenían menos probabilidades de verse involucrados en delitos.

Otro aspecto importante que han demostrado numerosas investigaciones es que la educación desde los primeros años en la vida es un elemento fundamental en la equidad y la igualdad de oportunidades, ya que las desventajas educativas están fuertemente asociadas con el entorno familiar y son apreciables incluso antes del comienzo de la escolarización formal. Los hijos e hijas menores de tres años de padres y madres con mayor nivel educativo, por ejemplo, a menudo poseen un vocabulario dos veces más rico que aquellos de hogares más pobres y con inferior nivel educativo, y es mucho más probable que obtengan calificaciones más altas a la edad de 15 años.

El profesor W. Steven Barnett, del Instituto Nacional sobre investigación para la educación temprana de Nueva Jersey, defiende que los programas de educación infantil bien diseñados y sostenibles producen mejoras a largo plazo en los resultados académicos y menores tasas de repetición. Pero la mayor evidencia que ha logrado demostrar en sus investigaciones es que los niños y niñas de familias en situación de exclusión que han participado en programas de educación infantil de calidad han logrado superar las desventajas y lograr mejores resultados académicos.

La Oferta Efectiva de Educación Preescolar (EPPE) es un estudio a largo plazo del desarrollo de los niños pequeños. Sobre la base de una muestra aleatoria de la población infantil del Reino Unido, concluye que la educación de 0 a 6 años potencia el desarrollo cognitivo y social y que los efectos redundan en mayor medida en las niñas y niños desfavorecidos –máxime si los centros de educación preescolar los reúnen de diferentes entornos–. Las ventajas están en correlación positiva con las mediciones de la calidad del programa y las cualificaciones del personal.

Jeanne Brooks-Gunn, profesora de desarrollo infantil en la Universidad de Columbia, plantea que los programas de alta calidad impartidos en centros de educación infantil potencian el rendimiento escolar y que estos efectos son mayores en los niños y niñas pobres y en los niños y niñas cuyas familias tienen un bajo nivel educativo, y que las ventajas se mantienen en los últimos años de educación primaria y secundaria.

En un examen detallado de los costos y beneficios, los investigadores canadienses Cleveland y Krashinsky consideraron que si bien la educación y los cuidados en la primera infancia benefician a todos y todas, hay muchos indicios que apuntan a que los mayores beneficios repercuten en los niños y niñas de las familias más desfavorecidas, y que los buenos cuidados infantiles pueden compensar, al menos parcialmente, la vida en un hogar desfavorecido.

Conclusión

Por todo ello, garantizar el acceso a todos los niños y las niñas, en condiciones de equidad, a una educación infantil de calidad, que combine programas educativos de calidad con unos cuidados integrales apropiados a la edad, con unos horarios y criterios acordes al interés superior de los niños y niñas, contribuye no solo a la garantía del derecho a la educación y el derecho a recibir unos cuidados apropiados, reconocidos en los artículos 29 y 18 de la Convención sobre los Derechos de la Infancia, sino que es una herramienta para reducir las desventajas de los niños y niñas de familias con bajos recursos.

En Navarra, donde las tasas de escolaridad en el primer ciclo de educación infantil (0-2 años), en el curso escolar 2012-13, eran de 10,1% de los niños y niñas, veinte puntos por debajo de la media española, y donde la tasa de exclusión social en los menores de 18 años es unos cinco puntos superior a la media de la población, garantizar el acceso a una educación de calidad a los niños y niñas de 0 a 3 años puede ser la estrategia que les permita escapar del círculo de la pobreza.

En definitiva, es fundamental la puesta en marcha de políticas públicas encaminadas a garantizar el acceso equitativo a unos servicios de educación infantil de 0-6 años de calidad, y garantizar que las familias puedan ejercer sus responsabilidades en el cuidado de los niños y niñas de manera equitativa, al tiempo que desarrollan sus carreras profesionales. Y para ello es necesario realizar un análisis riguroso sobre la situación de la educación de 0 a 3 años en Navarra, para lo cual propongo que se consideren los siguientes indicadores:

- 1 Duración de las licencias de paternidad/maternidad.
- 2 Medidas que priorizan el acceso de los niños y niñas de las familias más desfavorecidas.

- 3 Número de plazas gratuitas disponibles.
- 4 La formación del personal.
- 5 El ratio profesorado-alumnado.
- 6 El presupuesto público destinado a la educación de 0 a 3 años.
- 7 El alcance universal.

Bibliografía

BARNETT, W.S., *Preschool Education and Its Lasting Effects: Research and Policy Implications*, The State University, New Jersey, 2008.

BROOKS-GUNN, J., FULIGNI, A.S., & Berlin, L.J., *Early child development in the 21st Century: Profiles of current research initiatives*, Teachers College Press, New York, 2003.

CLEVELAND, G. y KRASHINSKY, *Financing ECEC Services in OECD Countries*. Universidad de Toronto, Toronto, 2003.

CLEVELAND, G., *The Determinants of Interaction Quality in Australian Child Care: A Production-Function Approach*, Universidad de Toronto, Toronto, 2012.

ELÍAS, N., *El proceso de civilización. Investigaciones socio-genéticas y psico-genéticas*, Fondo de Cultura Económica, Madrid, 1998.

GIDDENS A., *La constitución de la sociedad: bases para la teoría de la estructuración*. Amorrortu (Re), Madrid, 1995.

UNICEF, *Manual de aplicación de la Convención sobre los Derechos de la Infancia*, United Nations Publications, Nueva York, 2004.

UNICEF, *El cuidado infantil en los países industrializados: transición y cambio*, Centro de Investigaciones Innocenti, Florencia, 2008.

UNICEF, *Equidad para los niños. El caso de España*, Centro de Investigaciones Innocenti, Florencia, 2016.

La diversidad como valor

La educación inclusiva como herramienta para la mejora de la calidad educativa

Ignacio Toni

Coordinador del grupo de educación y representante de
CERMIN en el Consejo Escolar de Navarra

La educación inclusiva, si se hace bien, es un buen modelo para todas las personas, ya que, además, mejora la calidad de la educación. En una sociedad democrática, aparte, es el único modelo válido, ya que implica la igualdad de oportunidades de toda la ciudadanía. El modelo educativo, al fin y al cabo, es un reflejo de la propia sociedad.

Palabras clave: calidad, educación inclusiva.

La educación inclusiva no es una opción, es una obligación

El paradigma de inclusión educativa o, mejor dicho, de la educación inclusiva se ha ido consolidando cada vez más como el enfoque mediante el cual articular los principios de calidad, equidad, flexibilidad y respeto a la diversidad, contribuyendo desde el espacio escolar a la no discriminación de las personas con discapacidad.

Contamos con un marco normativo que, en sus planteamientos, asume esta perspectiva. En el artículo 24.-1 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de la ONU podemos leer: “Los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida.” Dicha convención fue ratificada por el Gobierno de España el 23 de noviembre de 2007, pasando a ser de obligado cumplimiento.

Sin embargo, pese a los avances legislativos, la realidad muestra que las personas con discapacidad tienen todavía serias dificultades para desarrollarse y progresar en el sistema educativo, reflejándose en la práctica diversos problemas de gestión, coordinación y recursos a los que es necesario dar respuesta.



Ignacio Toni

¿Qué entendemos por educación inclusiva?

Debemos preguntarnos qué significa “inclusiva”. La palabra incluir significa ser parte de algo, formar parte del todo. La educación inclusiva trata de acoger a todos los niños y niñas, comprometiéndose a proporcionar a cada estudiante el derecho inalienable de pertenencia a un grupo, a no ser excluido. La inclusión nos da a conocer que el aprendizaje en grupo es la mejor forma de beneficiar a todos los alumnos y alumnas, no solo a aquellos etiquetados como “diferentes”. Todos los niños y niñas pueden aprender dentro de un aula ordinaria. Al valorarse en ella la diversidad, ésta fortalece a la clase y ofrece, a todos sus miembros, mayores oportunidades de aprendizaje.

La inclusión se centra en cómo apoyar las cualidades y necesidades de cada niño y niña y adolescente en el contexto escolar. Se educa a todos los estudiantes dentro de un único sistema educativo, proporcionándoles programas apropiados que son estimulantes y adecuados a sus capacidades y necesidades. La integración escolar ha abierto la posibilidad de que personas con necesidades específicas de apoyo educativo se incorporen y formen parte del sistema ordinario de educación. Es un modelo de escuela en el cual todos y todas forman parte, independientemente de sus características personales, psicológicas o sociales. Es una estrategia educativa, que conduce a una integración social y a su vez conlleva una aceptación de “lo diferente” al resto. La escuela inclusiva beneficia no sólo a las personas integradas sino a toda la comunidad educativa.

La educación sólo es de calidad si lo es de calidad para todos y todas

Simplemente poner niños y niñas con discapacidad junto a otros sin ninguna discapacidad en una clase no produce por sí solo resultados positivos. La inclusión en la escuela ocurre cuando existe una constante planificación, soporte, compromiso y apoyo para todas las personas. Y es entonces cuando se ven esos resultados positivos no sólo para ellos y ellas, sino también para el resto del alumnado de clase.

Escuela inclusiva

- Raíz humanista. Promueve el desarrollo integral de la persona.
- Promueve la igualdad de derechos para todos y todas.
- Defiende la **diversidad**, la heterogeneidad y las relaciones interpersonales.
- Refuerza los procesos, enseña a **aprender a aprender**, a pensar.
- Genera autonomía organizativa en el centro y entre el personal.
- Ve riqueza en la **diversidad**, en el contraste cultural.
- Persigue una educación de calidad atendiendo a las necesidades individuales.
- Busca el desarrollo de capacidades cognitivas, sociales y afectivas.
- Pretende generar cambio social solidario, cambio de actitudes.
- Supone una reforma de la escuela para la integración y promoción comunitaria.
- Socializa a los individuos, evitando riesgos de exclusión.
- Evalúa el crecimiento personal en valores como el respeto, la adaptación, la capacidad de adaptación...
- Desarrolla proyectos cooperativos y programaciones conjuntas.
- Trabaja desde la multidisciplinariedad.
- Los profesionales en ella se forman continuamente, actualizando métodos, técnicas, etc., herramientas para dar respuesta a las NEE.

Diversos estudios han demostrado que cuando una persona con problemas de aprendizaje, necesidades especiales o discapacidades participa en un aula conjuntamente con otros y otras que no tienen problemas de aprendizaje, hay muchos beneficios:

- Aprenden en un ambiente natural. En el mundo real todos vivimos juntos. Un ambiente de inclusión dentro de la escuela prepara a todos los alumnos y alumnas para una vida adulta en una sociedad inclusiva.
- Aprenden a apreciar la diversidad. Cuando aprende a ver no solamente las diferencias, sino también las similitudes, hay un mayor entendimiento y respeto de las diferentes habilidades, culturas, etc.
- Desarrollo de mejores habilidades sociales y mejor comunicación. Aquellos y aquellas que pueden tener dificultades con las interacciones sociales aprenden al observar a otras personas interactuar entre sí, y se benefician de experimentar interacción social con otros y otras con diferentes habilidades. Todo esto redundará en un incremento en las interacciones sociales en general y en la creación de una mayor cantidad de amistades duraderas. Estas primeras amistades pueden darles las herramientas para navegar en nuevas interacciones sociales en su vida.
- Las expectativas académicas son más altas. En un aula inclusiva todas las personas reciben las mismas lecciones. Las expectativas para los niños y niñas con discapacidades son mayores, tanto por parte de su docente como de sus compañeros, lo que los motiva a llenar esas expectativas, y genera a su vez beneficios académicos. Esto también aumenta su autoestima.

- Todas y todos los estudiantes pueden beneficiarse de una variedad de estilos de aprendizaje y de los métodos de enseñanza que se utilizan en el aula.
- La accesibilidad puede beneficiar a los y las estudiantes con discapacidades y a sus compañeros y compañeras, así como a miembros de la comunidad que necesitan acceder a la escuela para reuniones de padres y madres u otros eventos.

Cómo saber si estamos haciendo una educación inclusiva de calidad

La Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales realizó en el año 2009 el “Desarrollo de indicadores sobre educación inclusiva en Europa”. Estos son algunos de los indicadores para valorar en qué medida la atención educativa es inclusiva:

- Coherencia de la legislación nacional educativa con los acuerdos internacionales (Declaración de Salamanca, convenciones de la ONU, etc.).
- Procedimientos establecidos para la detección y evaluación temprana de necesidades educativas especiales.
- Recursos suficientes para la detección y la evaluación tempranas de las necesidades educativas especiales.
- La atención a estudiantes con necesidades educativas especiales comienza desde el momento en que tales necesidades se detectan y dicha atención se rige por los principios inclusivos.
- Las instituciones ofrecen formación profesional con currículos flexibles que pueden adaptarse a las necesidades y expectativas de todo el alumnado.
- La legislación educativa se encamina hacia la calidad de la formación y profesionalización de los y las docentes, las y los psicólogos, el personal no docente, etc., con especial atención a la diversidad.
- Los programas de formación inicial y durante el ejercicio docente del profesorado incluyen temas relativos a la educación especial y a la inclusión.
- Se establecen normas/procesos para la cooperación intersectorial (sectores educativos, de salud, sociales, etc.).
- Se establecen procedimientos para el asesoramiento de organizaciones no gubernamentales y sistemas educativos no reglados.
- Políticas en la admisión que promuevan el acceso a los centros ordinarios de todo el alumnado.
- Se establecen normas para dotar de ayudas técnicas a todo el alumnado de acuerdo con sus necesidades individuales.
- Los padres y el alumnado influyen decisivamente en la identificación/descripción de las necesidades de dicho alumno o alumna y de los recursos precisos.

Por lo tanto, tenemos una legislación que basa el sistema educativo en la inclusión y una serie de indicadores para valorar el grado de cumplimiento de dicha inclusión en las aulas. Pero la realidad es tozuda y nos demuestra que esto no ha servido para generalizarla. Algunos de los principales problemas que tienen lugar en relación con la educación y las personas con discapacidad, destacados en diversos informes, son:

- Falta de profesorado de apoyo en la educación postobligatoria, necesario si se quiere que el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo se incorpore a la educación superior.
- La falta de información y formación del profesorado hace que este delegue la responsabilidad en el personal especializado, no existiendo un enfoque transversal que le permita responder al apoyo requerido. Ello se agrava, además, cuando la dotación de especialistas es insuficiente, las plantillas no son estables y se debe atender a diferentes centros e incluso distintas poblaciones.
- Falta de consideración en los horarios de los centros, de tiempos establecidos para la coordinación entre especialistas y tutores. Ello, entre otras cosas, dificulta la elaboración y seguimiento de las adaptaciones curriculares necesarias, produciéndose en ocasiones un empobrecimiento del currículo formativo de los alumnos con discapacidad. Este problema se agudiza en ESO y Bachillerato, tanto por el cambio de cultura en los centros como por las exigencias académicas en estos niveles.
- Escasa asunción, por parte de los centros, de la autonomía curricular y organizativa que poseen, para ofrecer respuestas educativas diversificadas, adecuadas a las necesidades de su alumnado.
- Débil sensibilidad de la sociedad y de la comunidad educativa, que contribuye a la persistencia de etiquetas sobre los alumnos.
- Inexistencia de planes de formación permanente y actualización del profesorado, de los orientadores (en equipos o departamentos) y de los cuidadores y cuidadoras en relación con los avances en el campo de la educación, las neurociencias y la inclusión educativa.

Son, en suma, múltiples aspectos los que deben mejorarse, siendo necesaria la revisión de un modelo que, al menos en lo operativo, parece estancado, falto de recursos o con una asignación inadecuada, y muchas veces a expensas del voluntarismo individual y el interés vocacional, que frecuentemente acaban quebrándose por la inercia negativa descrita.

Se trata más de un problema de gestión, en el que los protagonistas son los centros educativos y la Administración, que de una falta de desarrollo legislativo, inicialmente bien planteado aunque con posibilidades de ampliación y concreción que favorezcan su generalización en los ámbitos de gestión directa.

La educación debe ser inclusiva desde el inicio

En la actualidad nadie duda ya de la importancia de la educación en el ciclo 0-6 años. En este sentido, se va erigiendo ésta como una fase educativa fundamental, más que como una etapa sólo asistencial. En el caso del alumnado con discapacidad, la participación en esta etapa educativa, junto con una intervención terapéutica (re)habilitadora, son de vital importancia para el desarrollo personal posterior. De la intervención que se haga en esta etapa dependerá en gran medida el desarrollo y socialización de la persona con discapacidad en fases posteriores.

En este sentido, para que la inclusión sea efectiva debe darse desde la etapa 0-6 años y deberá tener en cuenta que hay que compatibilizar todas las intervenciones que

haya que hacer sobre la persona de manera más individual (logopedia, psicomotricidad, fisioterapia...), con la participación junto a sus compañeros en juegos y actividades. Sólo así lograremos que la persona con discapacidad sea vista como una más, viviendo la heterogeneidad y la diferencia como lo que es, algo natural.

Además, la relación entre iguales es un estímulo para la persona con discapacidad. El gran esfuerzo que se hace en esta etapa para la inclusión se tira por la borda en Educación Primaria, ya que la mayoría de las escuelas no aplican la metodología necesaria para la plena inclusión del alumnado y, salvo excepciones, se comienza a aplicar metodologías que para nada favorecen dicha inclusión. Los niños y las niñas, en la mayoría de los casos, están a cargo del “especialista”, que los saca del aula para recibir “su apoyo”.

Es una pena que el esfuerzo realizado en la etapa infantil no se continúe en las distintas etapas educativas y que a los y las profesionales que cuentan con esa experiencia no se les valore y reconozca como ejemplo de buenas prácticas extrapolables a cualquier etapa educativa para formar a otros docentes.

La familia debe ser el eje sobre el que hay que trabajar

Por último, hay que tener también en cuenta la situación en la que se encuentran las familias. La discapacidad desencadena reacciones de adaptación interconectadas, que van más allá de la función que está afectada y de la propia persona que presenta la discapacidad, para llegar a afectar también al entorno en el que vive. La persona discapacitada influye en ese entorno, y a su vez es influida por él (Sorrentino 1990).

La respuesta educativa a una persona con discapacidad es algo más complejo, que va más allá de la atención directa a él o ella. La familia, durante y después de la confirmación del diagnóstico, entra en una fase de enorme vulnerabilidad, no sólo por el esfuerzo que supone la atención al hijo o hija con discapacidad, sino porque debe afrontarse el proceso de duelo ante el menor, a quien hay que aceptar con su discapacidad, pero también con toda su potencialidad de desarrollo.

A través de la elaboración del “duelo”, y teniendo en cuenta la individualidad del desarrollo emocional de cada uno de los miembros de la familia (niños, niñas, adolescentes, adultos) y el tipo de vínculo que establecen con la persona con discapacidad, es posible para la familia enfrentarse a la nueva situación y abordarla. La exigencia de un nuevo esfuerzo complementario (económico, de tiempo de dedicación, de rápida toma de decisiones, etc.) para la atención a la persona con discapacidad es uno de los factores que puede originar una disfuncionalidad en la familia. Por otra parte, la familia puede sentirse desbordada, pues su vida transcurría de una forma más o menos organizada y, ahora, la actividad se multiplica e irrumpen en su vida un gran número de profesionales que les aconsejan lo que tienen y lo que no tienen que hacer.

Bibliografía

JÁUDENES CASAUBÓN, Carmen, *Atención temprana. Atención y apoyo a la familia. Sordera infantil. Del diagnóstico precoz a la inclusión educativa*, FIAPAS, 2011.

KYRIAZOPOULOU, M. y WEBER, H. (editores), *Desarrollo de indicadores sobre educación inclusiva en Europa*, Odense, Denmark, European Agency for Development in Special Needs Education, 2009.

Entrevista a Marina Mori

Pedagoga y maestra formadora en Reggio Emilia

Por Alfredo Hoyuelos

Marina comenzó siendo maestra de las escuelas infantiles municipales de Reggio Emilia en 1973. Desde 1980 al 2003 fue maestra de la reconocida Escuela Diana, para niños y niñas de 3 a 6 años. Durante esa experiencia, realizó diversos proyectos educativos con el profesor Loris Malaguzzi. Desde 2003 hasta 2013 ha sido maestra formadora de las Escuelas Infantiles de Reggio Emilia. Ha colaborado en diversos proyectos de formación en Reggio Emilia y en otras ciudades de Italia, así como en diversas partes del mundo: Chipre, Suecia, Reino Unido, Portugal, Alemania, España, Perú, Colombia, México, Argentina, Australia, Sudáfrica, Japón, Estados Unidos... Recibe a diversos grupos de estudio y participa en proyectos de investigación de Reggio Children. Colabora en la organización de diversos talleres en el Centro Internazionale Loris Malaguzzi. Participa en la organización de exposiciones e investigaciones muy significativas como "Los cien lenguajes de la infancia", "Niños, arte y artistas", "El asombro del conocer", "Niños, espacios, relaciones" o "Hacer visible el aprendizaje". Marina es también una de las protagonistas del vídeo "Utopías cotidianas", que narra un día en la Escuela Diana.

¿Por qué crees que la originalidad de la experiencia educativa de Reggio Emilia ha surgido precisamente allí y, como dice el documental dedicado a la historia reggiana, no se ha dado "en cualquier lugar"?

La experiencia educativa de Reggio Emilia comienza hace más de 50 años. Creo que es una experiencia extraordinaria, única en Italia y, tal vez, en el mundo. Es una experiencia que se relaciona con las elecciones sociales, culturales y políticas de esta ciudad. Una ciudad que, durante años, ha articulado una red de servicios educativos para la infancia.

Reggio es una comunidad que ha construido durante años, y con una idea de transformación continua con la sociedad, una identidad sobre la educación, a través de las Escuelas Infantiles, para niños y niñas de 0 a 6 años. Ha construido no sólo lugares donde cuidarlos, sino un lugar donde ellos y ellas construyen su propia cultura. Una cul-



Alfredo Hoyuelos y Marina Mori

tura que, en parte, les reconocen las personas adultas. No son lugares asistenciales. El cuidado es importante para la relación educativa, entendida como una actitud del adulto que se preocupa de la circularidad entre niños, niñas y personas adultas. Esto nos lleva a ver la totalidad, el holismo de una experiencia total que a veces viene separada entre cuidado y aprendizaje. El aprendizaje es de calidad si tiene cuidado de los procesos que se desarrollan.

La matriz de nuestros valores, nuestra semilla de esta identidad, que hace de Reggio una ciudad con vocación pedagógica y educativa, viene de lejos. Ya en 1860 se abrió el primer asilo laico para todos los niños y niñas que vivían en situación de pobreza. Pero ya entonces se empezaban también a desarrollar las nuevas ideas educativas de Ferrante Aporti y de Froebel. Después, en 1913, el alcalde socialista Roversi abrió la primera institución municipal educativa y el primer gabinete pedagógico, que en realidad era un laboratorio de formación para las maestras. Se trata de experiencias laicas y municipales que han sido un faro para las futuras experiencias.

En 1945, al final de la Segunda Guerra Mundial, se da un acontecimiento importante que nace de la voluntad de un grupo de mujeres de construir una escuela en Villa Cella (una pequeña comunidad cercana a Reggio Emilia). Esta escuela representa la génesis del proyecto reggiano.

En los años 60 del siglo XX se comienza a ver a las mujeres como protagonistas y adquieren diversos roles en las administraciones locales. Las batallas feministas de entonces no veían los servicios para la infancia como un lugar para dejar a los hijos e hijas, para conciliar trabajo y familia, sino que vieron estos servicios como un derecho social y cultural para la infancia y para las propias mujeres. Un lugar donde los niños y niñas tenían el derecho de crecer, aprender y ser considerados como ciudadanos y ciudadanas.

La experiencia de Reggio nace de estos gestos de participación, responsabilidad, corresponsabilidad, y estos valores nos orientan en nuestra historia.

Pero si todo esto no hubiese estado recogido por un gran pedagogo, como Loris Malaguzzi, no creo que se hubiese dado este proyecto educativo.

¿Cómo ha sido tu historia personal y profesional entrelazada con la historia educativa de Reggio Emilia?

Nací en Villa Cella y asistí a aquella primera escuela, nacida en 1945, que todavía no era municipal y que se llamaba Asilo del Pueblo, y que estaba gestionada por la comunidad. Primero por la cooperativa de la Unión de Mujeres Italiana y después por el ayuntamiento.

Soy una maestra con un título que también permitía trabajar en la escuela primaria. Después de diplomarme quise trabajar, durante 6 meses, como voluntaria en la escuela municipal 25 de Abril de Villa Cella. Después hice el concurso oposición y comencé a trabajar en las escuelas infantiles (3-6 años) municipales de Reggio Emilia.

Durante 6 años trabajé en distintos centros hasta que en 1980 entré a trabajar en la escuela Diana, donde permanecí 27 años.

Del 2003 al 2013 he trabajado como maestra formadora en diversas escuelas infantiles municipales. Ha sido un trabajo difícil, pero muy interesante para mí. Me supuso observar más, reflexionar y revisar mi rol y mis competencias, que había adquirido durante mis 36 años de experiencia. Tuve que trabajar con las nuevas generaciones de maestras, y con niños, niñas y familias.

En este periplo el encuentro, primero con el profesor Malaguzzi y, después, con la escuela Diana, han sido verdaderamente las grandes experiencias que me han formado tanto a nivel profesional como personal. Creo que he tenido un gran privilegio y una gran oportunidad para construir mi identidad, y tener la posibilidad de entrar constantemente en diálogo con diversos puntos de vista que me daban las compañeras, pedagogas, familias y los niños y niñas.

También sentí cómo mi trabajo, mis pensamientos, mis ideas formaban parte de la construcción de esta importante comunidad educativa. Formar parte, no sólo de una utopía o un ideal, de un sueño en la construcción del futuro, me ha servido para darme cuenta de lo que estábamos construyendo juntos.

¿Cuáles son, según tu opinión, las características que hacen de Reggio Emilia una buena práctica educativa?

Por un lado, la investigación constante, que permanece en el tiempo, y los cambios que se han dado.

También quiero hablar de la coherencia, o de la constante búsqueda de coherencia, entre las teorías en las que creemos sobre el conocimiento, el hombre, y las prácticas cotidianas de trabajo y, por tanto, la realización de buenos contextos. La idea de contexto es muy importante porque nos reclama la responsabilidad de construir contextos no banales, sino contemporáneos y empáticos con las formas de conocer de los niños y niñas. Contextos capaces de proponerse, de manera sincera, para que den crédito a las capacidades de niños y niñas. No contextos retóricos, sino aquellos que sean capaces, de verdad, de desafiar las inteligencias de niños y niñas.

Llevas muchos años trabajando en esta extraordinaria experiencia, ¿qué aspectos se mantienen como identidad histórica y presente, y qué elementos cambian como una forma fluens?

Lo que buscamos constante y cotidianamente es mantener en las escuelas infantiles la capacidad de asombro, diálogo, confrontación, la curiosidad y la pasión por los niños, niñas, personas adultas (familias, colegas, etc.) por el mundo en el que vivimos.

Y esto supone, como ya he comentado, una actitud de búsqueda permanente, no solo en el mundo de la pedagogía, sino una búsqueda además que nos ponga en diálogo con profesiones diversas. Por ejemplo, hemos tenido una particular sintonía con la cultura artística, que ha contribuido a innovaciones importantes en la didáctica. En este aspecto, es evidente que fue muy importante la invención e introducción de los talleres en las escuelas.

También quiero destacar la capacidad de innovar la concepción de los espacios (los materiales, el mobiliario, las estructuras), que son capaces de relacionarse con la imagen de infancia que tenemos y con los cambios culturales y sociales.

Además es importante una relación continua con la ciudad, una ciudad cambiante.

Y, por último, quiero citar esa consciente y constante responsabilidad social y política para comunicar y dar visibilidad a la didáctica, pero también para mantener muy alta la participación de toda la comunidad en el proyecto educativo.

Hablemos ahora de la maestra. ¿Cuáles son las características formativas de una buena profesional?

Lo primero, seguramente, tener una idea de niño y de niña que posee muchas posibilidades. Es importante pensar que todos los niños y niñas son inteligentes y creativos, y que todos lo son de maneras diversas. Nos lo tenemos que creer de verdad. No basta con decirlo, con teorizarlo. Esto significa estar de parte de la infancia, ser hinchas de ellos y ellas. Malaguzzi decía que tenemos que maravillarnos de sus potencialidades.

Esta idea de infancia lleva a la maestra a no aplicar programas preestablecidos, sino a tratar de entender lo que los niños y niñas dicen, cómo se mueven, cómo y por qué hablan y piensan, cómo se emocionan y sienten, cómo y por qué crecen y viven individualmente o con los demás.

Esto supone que la maestra no está nunca segura y tiene que hacerse preguntas. Lo que significa, tal vez, saber dudar de la formación que ha recibido, poner en duda las certezas que cree tener y poseer, cuestionar su rol y las propias relaciones con las compañeras y con las familias.

Se trata de un gran movimiento de relaciones, pensamientos y acciones que son la expresión de inteligencias individuales y colectivas que toman forma, vida y maduran conjuntamente.

Esto es un gran reto, pero es un reto que puede comportar cambio, un cambio que acontece junto a los otros. Esto es lo que sostiene el propio cambio y lo que permite continuar naturalmente para conseguir descubrir, cuando tenemos suerte, ese niño o niña original. Malaguzzi hablaba –cuando se refería a la infancia– de “ese extraordinario laboratorio que vive junto a nosotros”.

A nosotros nos toca mantener altas las capacidades de escucha, diálogo, confrontación, curiosidad y pasión.

¿Cuáles son los desafíos futuros de esta extraordinaria experiencia educativa?

Sobre todo, continuar siendo coherentes en la práctica con los valores pedagógicos, culturales, sociales y políticos que forman parte de nuestra identidad, las escuelas infantiles entendidas como lugares públicos sostenidos con la participación de familias y ciudadanos.

Es importante que continuemos estando “de parte de los niños y niñas”, que defendamos el derecho a la educación como un derecho primario e inalienable para todos y todas. La educación, como derecho fundamental, es un bien común, como lo es el agua. Es importante invertir e involucrar a la comunidad y a la sociedad en los derechos de los más débiles. Este es el desafío no sólo de Reggio, sino de todo el mundo en este milenio.

El camino a seguir es la constante confrontación dialéctica, en el ámbito local, con los políticos, pero también con las familias y ciudadanos para que se haga posible y real el cumplimiento de los derechos de los niños y niñas.

La participación es un instrumento muy importante para conseguir todo esto. Los padres y madres son parte del proyecto educativo y están involucrados en el mismo. Sus puntos de vista son preciosos para nuestros centros. La participación es el elemento que contribuye a hacer sostenible la calidad.

Otro aspecto importante es conseguir que las apuestas municipales o locales se relacionen con las políticas educativas nacionales.

Por último, pero no en importancia, quiero hablar de la dimensión internacional. Una dimensión que Malaguzzi ya entendió que era vital para nuestro proyecto educativo, que es imprescindible, como los encuentros que estamos teniendo con vosotros ahora.

Hacerse visible significa exponerse, mostrarse a los demás. Es decir, realizar a través de diversas documentaciones lugares de encuentro, diálogo, reflexión sobre las experiencias. Aquí tenemos todos mucho que ganar.

Como decía el profesor Malaguzzi, una exposición y su catálogo. Pero yo también añadiría que los diversos encuentros internacionales, con otros puntos de vista o con otras culturas, son una narración infinita que desea hacer las cuentas consigo misma buscando espacios más amplios de reflexión y de confrontación. Su naturaleza se encuentra en el hilo de una recurrente y repensada solidaridad entre elecciones teóricas, prácticas y expresivas en torno a la imagen de un niño y de un adulto que elaboran juntos sus propios instrumentos de aprendizaje, conocimiento y creatividad, a través del flujo de una red de interacciones sociales y culturales.

<https://www.youtube.com/watch?v=TSTRFP7pPyw>

Entrevista a Maddalena Tedeschi

Coordinadora pedagógica del equipo psicopedagógico
de las escuelas infantiles municipales de Reggio Emilia
y pedagoga de la Escuela de infantil y primaria
del Centro Internazionale Loris Malaguzzi

Maddalena Tedeschi ha sido educadora de las escuelas infantiles municipales de Reggio Emilia, pedagoga del equipo psicopedagógico. En la actualidad es dirigente y coordinadora pedagógica del equipo psicopedagógico de las escuelas infantiles municipales de Reggio Emilia y pedagoga de la Escuela de infantil y primaria del Centro Internazionale Loris Malaguzzi. Coordina investigaciones sobre diversos temas educativos, es autora de artículos y libros sobre experiencias educativas y formadora y conferenciante en diversos países de Europa, Asia y América sobre el Reggio approach.

**Hoy día se afirma que la inclusión es un rasgo central de la escuela del futuro.
¿Cómo se ha llegado al concepto de inclusión en la experiencia de Reggio Emilia?**

La primera consideración es qué significado damos a las palabras. En Reggio Emilia en los años setenta se comenzó denominando de distintas maneras las relaciones con alumnado con características específicas. Inicialmente se empezó hablando de niños y niñas con handicap, luego de handicap en general, incluyendo a todos aquellos y aquellas que tenían alguna discapacidad. El siguiente paso fue hablar de niños y niñas con discapacidad, luego se habló de niños con derechos especiales y, por último, se habló de inclusión. Es una historia que tiene también componentes de naturaleza política y ética.

¿Le parece que el término inclusión es adecuado?

Es necesario partir de una profunda revisión desde la etimología del concepto. El concepto de inclusión invita a pensarlo como in-clusión, que quiere decir poner algo dentro y encerrarlo en un molde. Y por lo tanto, hay que tener en cuenta que, en cierto modo, nos rememora algunas características que se refieren a incluir a los niños y niñas en un contexto de estandarización.



Maddalena Tedeschi

Así pues, incluir quiere decir poner dentro y encerrar, pero podemos también avanzar y ampliar este concepto y entenderlo como insertar, poner dentro de algo que está estable y funcional.

Esta definición restrictiva entiende que a lo largo de la historia este concepto de inclusión ha podido ser un valor importante, pero hoy ya se entiende que no corresponde con esta acepción, sobre todo con una idea de representación práctica y dinámica de la educación. Y sobre todo referido a la diferencia, mejor dicho, a la relación con las diferencias que existen en la infancia.

Hoy en el mundo podemos hablar de una pluriversión, de diversas versiones distintas y por lo tanto no es un concepto centripeto sino que habla de relaciones desde la complejidad. Y estamos más en sintonía con lo que pensamos de un concepto como la acogida o la disponibilidad a la escucha, a la relación, al desequilibrio, que son conceptos que entran mucho más en sintonía con lo que consideramos en relación con la política y la escuela.

¿Qué reflexiones o qué construcción narrativo-teórica construye la escuela para dar palabras a este concepto de inclusión?

Pensamos que es necesario que la escuela realice sus propias interpretaciones, sus propias construcciones teóricas. Cuando hablo de escuela hablo también de sistema de escuelas y aquí es donde quiero llegar con el proyecto de 0 a 6 años que ha construido la ciudad de Reggio Emilia. Y, evidentemente, Reggio Emilia ha construido también su propio marco de referencia teórico, que ofrece una interpretación al propio concepto de acogida.

Más correcto, quizás, sea hablar de un proyecto que tiene que reflexionar sobre la inclusión, la acogida, la diferencia y sobre cómo construir coherencias dentro del proyecto de escuela y ofrecerlas para transformar la política, y cómo la escuela y la edu-

cación pueden tener interrelación con la política para enlazar con un nuevo paradigma dinámico que incluya también la ciudad.

En la base de esta elaboración tenemos que tener en cuenta el valor de la diferencia. ¿Qué es la diferencia?, ¿qué representa?, ¿qué es ser diferente?, ¿cómo somos diferentes? Pero existe un riesgo, que es que si la diferencia la incluimos o la reducimos a un campo específico, el de los niños y niñas con derechos especiales, estamos haciendo un reduccionismo de la propia reflexión, porque entra en contradicción con toda la complejidad que tiene el propio concepto.

La clave es que la escuela tiene que declarar su identidad a través de un proceso de inclusión de todos y para todos. Ello supone reconocer el valor que cada uno de nosotros tenemos como portadores de una diferencia.

¿Quién define lo que es normal y lo que no?

Haré una reflexión histórica para responder a la pregunta. Reggio Emilia se puede decir que es una ciudad con suerte, una ciudad afortunada, tiene un tesoro: que siempre ha creado en general una dinámica de debate público en torno a los distintos temas que afectan a la ciudad. A partir de los años setenta empieza a hablarse con fuerza de la inclusión, sobre todo con la apertura de los manicomios, cuando se abren sus puertas y empiezan a salir las personas que estaban allí y entonces, tanto las escuelas como las distintas casas especiales que acogían a niños y niñas y jóvenes que tenían, sobre todo, deficiencias físicas y psíquicas, empiezan a salir, a no estar encerrados.

Cuando se abrieron las puertas de estos manicomios en los años setenta se pudo conocer qué pasaba dentro. Era un recinto completamente cerrado. Ahora ese lugar se ha transformado en el campus de la universidad. Y esto, simbólicamente, es muy importante, porque ha pasado de ser un lugar cerrado a dar vida cultural a la propia ciudad. Por ello, es importante que se reconozca la historia de los lugares. Sigue llamándose Campus de San Lázaro, que era el nombre que tenía el antiguo manicomio y, en cierto modo, recuerda aquella historia y su transformación en un proyecto para la ciudad.

¿Qué papel juega la ciudad en la inclusión?

Reggio Emilia es una ciudad que tiene como emblema ser la ciudad de las personas. En la actualidad, se ha creado en el ayuntamiento una nueva concejalía, cuyo nombre es *La ciudad sin barreras*. Constituye un proyecto en red que incluye los servicios educativos de 0-3 y de 3-6 y mesas de trabajo con servicios diversos que se relacionan con la ciudad. Es una nueva idea para dar valor a los sujetos y a los aspectos que tienen que ver con los más débiles de la ciudad, con tomarlos en consideración, que acoja a la diversidad, a los niños y niñas con derechos especiales, las mujeres, los migrantes y a aquellos que se consideran más débiles en la ciudad.

Todo ello tiene su importancia porque podemos medir la calidad de una ciudad por la atención y la acogida que da a las personas más débiles. Es un valor que tiene que ver también con la construcción del conocimiento, con la cultura, con la concepción de la economía y la propia política.

Este marco de referencia, ¿puede resultar quizás excesivo para algunas maestras y maestros?

Me gustaría haceros una invitación a considerar que las maestras, en primera persona, tienen que conseguir tener una mirada amplia sobre lo que ocurre y, por lo tanto, poder llegar a hacer consideraciones desde lo epistemológico, planteándose temas más allá de la didáctica. La didáctica tiene que ser coherente con un conocimiento mucho más amplio. Es importante hablar de didácticas, hablar de buenas prácticas, pero hay que reflexionar también sobre los proyectos éticos y políticos que nos atañen.

No podemos separar la política que se ocupa de las grandes cuestiones filosóficas, sobre todo, de los temas más concretos de cada día, como son la comida, el cambio de pañal, la salud, etc. Si separamos lo que hacen las maestras de las reflexiones políticas, pierden ambos ámbitos porque se separan. Ambos ámbitos crecen si se integran y lo hacen de forma complementaria.

¿Deben jugar papeles diferentes lo público y lo privado cuando hablamos de inclusión?

Es importante que todos los niños y niñas denominados “con derechos especiales”, que tienen algún tipo de discapacidad, sean acogidos en los centros, fundamentalmente, públicos. Por eso existe un baremo establecido para que todas las familias que desean inscribir a los niños y niñas tengan prioridad y puedan entrar en las escuelas públicas. Pero esto viene garantizado no solo por el proyecto educativo de las escuelas infantiles municipales del ayuntamiento de Reggio Emilia; también las familias que deciden que sus hijos e hijas vayan a escuelas privadas o estatales lo tienen asegurado. El ayuntamiento asume la responsabilidad de que en esas escuelas se pueda garantizar que las maestras de apoyo puedan tener una formación idónea y adecuada. Este proyecto de inclusión, mejor dicho, de acogida, es un paraguas en el cual se pueden integrar todos los servicios, desde una concepción transversal de lo público y lo privado. El ayuntamiento, dentro de sus recursos, asegura que esto sea un proyecto para toda la ciudad.

¿Qué ocurre en el aula de Reggio Emilia cuando se diagnostica a un niño con derechos especiales?

En esos casos una maestra, una educadora de apoyo, se añade al grupo. Pero es importante entender que no es la educadora de ese niño o niña en concreto, sino que es una educadora que se añade a los recursos de las educadoras que ya existen (tres en el caso de 0-3). Claro que es un punto de referencia para el propio niño o niña o de diálogo con las familias, pero lo importante es concebir que este proyecto es de co-responsabilidad, que tiene que ver con esa maestra que está de apoyo y de las otras educadoras o maestras que forman parte del grupo en el cual está esa persona con derechos especiales.

¿Qué capacidad de decisión tienen las familias en vuestro modelo?

La escuela, cuando construye su propia identidad, no debe encerrarse en sí misma, ni cristalizarse, debe saber ponerse en cuestión. Y por lo tanto, debe también saber equilibrarse en sus propias estructuras, incluso si las familias eligen métodos que no están

de acuerdo con la propia filosofía del centro. Esto es prioritario. Aunque el enfoque educativo reggiano sea socioconstructivista, algunas familias, por decisión propia, pueden optar por métodos que tienen que ver más con una concepción terapéutica o conductista, concepciones que se separan de la propia forma de pensar del centro. Pero hay un respeto absoluto hacia esta decisión de la familia.

¿Cómo se entiende la terapia en la escuela?

La escuela se crea concebida fundamentalmente como un lugar educativo y no como un lugar terapéutico. Esto no quiere decir que se excluya del todo la terapia, pero hay que saber situarla en su lugar. Es cierto que existen fisioterapeutas, logopedas, psicomotricistas que trabajan dentro de la escuela. También hay niños y niñas que salen de las escuelas y acuden en transporte público a algunas sesiones con estos especialistas. Lo importante es cómo conseguir una escuela que sea capaz de conciliar estos elementos tan complejos.

Hay que ver en este proceso cuál es el rol de la escuela. Puede ser el de mediación, negociación entre las emociones que vive la familia. Estas familias que tienen niños y niñas con derechos especiales generan emociones muy intensas, en un proceso que las marca para toda la vida y, en cierto modo, la escuela puede ser un puente entre el mundo de la terapia, que a veces es un mundo muy duro porque les obliga a hacer ejercicios repetitivos una y otra vez, que no tiene pasión, y esa otra posibilidad de que el niño o niña pueda vivir experiencias que puedan recomponer su identidad teniendo en cuenta su afectividad y emotividad. Es aquí donde podemos hablar de cómo darle la vuelta, en cierto modo, de cómo poner patas arriba el concepto de terapia y unirlo a otro concepto que busca la terapia en la relación con el otro.

¿Cómo es el proceso de trabajo con metodologías diferentes elegidas por las familias?

Hay que tener en cuenta que hablamos de un sistema público en el cual hay educadoras y maestras que forman parte de la plantilla orgánica. Muchas son funcionarias, y otras son sustitutas que vienen contratadas según el número de niños y niñas que existan con derechos especiales en ese momento. Y esta condición favorece que haya algunas maestras que ya estén trabajando desde hace muchos años con distintas problemáticas o condiciones con niños de derechos especiales. Pero también hay algunas maestras y educadoras que se están especializando en algunos temas concretos. Por ejemplo, con niños y niñas de espectro autista, déficit cognitivo, problemas motrices... Esto permite tener en consideración cómo tratar el problema de forma general, y mirar el problema en cada niño o niña con condiciones muy particulares.

Esto quiere decir que cuando se diagnostica o se detecta una problemática concreta, no se les envía a cualquier profesional sino a personas que tienen experiencia y formación muy concreta, que son capaces de dialogar de forma adecuada con las familias antes de que los niños y niñas empiecen la escuela.

Cuando una familia elige, por ejemplo, el método Ava, que es un método muy duro, con mucha repetición, se ofrece ese trabajo a todas las maestras voluntariamente. No hay ninguna maestra que esté obligada a realizarlo. Es decir, hay maestras que optan

por llevar adelante el proceso que las familias han elegido. Es muy importante saber que este método es duro, que pone al adulto y al niño en una condición de ponerse muy a prueba entre ellos. Para eso se ponen de acuerdo la familia y la escuela, para realizar esa intervención.

¿Cómo es en Reggio la acogida a los niños y niñas con altas capacidades?, ¿qué recursos y qué elementos se les ofrecen?

Así como creemos que no debe haber escuelas especiales para los niños y las niñas con distintas discapacidades motoras, cognitivas, psíquicas o verbales, pensamos que no deben existir escuelas especiales para los niños y niñas con altas capacidades. La primera consideración es pensar que todos y todas tienen grandes capacidades e incluirlas, por tanto, dentro de un contexto democrático.

En realidad tienen potencialidades muy altas si hacemos caso a lo que dicen los neurólogos, que afirman que hay una dotación neuronal extraordinaria en los primeros años de vida, donde existe la máxima potencialidad de aprendizaje y de realizar experiencias. Y en ese momento el cerebro está particularmente entrenado y puede abordar experiencias con curiosidad. Si el contexto no ofrece esta posibilidad se pierde una oportunidad en esos primeros años, donde existe esta gran potencialidad que luego ya no existe, y por lo tanto es verdaderamente importante pensar que estos primeros años de vida son cruciales.

¿Cuáles deben ser las condiciones que posibiliten estas potencialidades?

Es importante que la infancia encuentre emoción, sentido y significado en lo que hace. Esto no tiene que ver con realizar acciones repetitivas porque el ejercicio sin más no sirve, es importante tener el contexto que dé significado a la acción. Por lo tanto, la escuela debe asumir la responsabilidad de crear las condiciones para que aprendan con bienestar, emoción y sentido, lo cual incluye a aquellos y aquellas que manifiestan alguna discapacidad y también los y las que tienen altas capacidades. Se trata de crear contextos con condiciones diversas, como un teclado de oportunidades que permita construir un grupo heterogéneo que favorezca las posibilidades de todos y todas.

Refiriéndonos a temas de política educativa, ¿debe existir una unión entre educación y política?

Es importante pensar en la etimología de la palabra política. Quiere decir atención y cuidado a la polis, a la ciudad y a las relaciones que se construyen en esa ciudad. Por tanto, la política entra así en relación con la pedagogía, al entender el cuidado por y de la persona, y sobre todo, al entender las dinámicas que se establecen entre las personas.

Si por política entendemos una mirada en perspectiva hacia adelante, hacia el futuro para construir una sociedad, existe un vínculo entre ambas, porque construir un proyecto de naturaleza política quiere decir establecer las relaciones con el niño o la niña, con las familias, con el saber, y entender que estas relaciones vienen en su origen y forman parte de una naturaleza política, antes que pedagógica.

Esta idea, ¿está insertada en la ciudad de Reggio Emilia? ¿Cómo ha sido su evolución?

Sí, y forma parte de este genoma histórico de la ciudad. Tiene su primera concreción en la apertura del primer asilo para niños y niñas, que entonces se llamaba así, que era laico y público, y que abrió el alcalde Pietro Manodori en 1860.

Fue un asilo nacido de la voluntad de algunos ciudadanos, por lo tanto en la génesis de las experiencias educativas de Reggio Emilia se ve que éstas no nacen desde lo alto jerárquicamente, sino que vienen impulsadas por el deseo del pueblo, de los ciudadanos, y en concreto de las mujeres, que particularmente se han movilizado para tener unas escuelas portadoras de algo nuevo.

Posteriormente otras administraciones, particularmente socialistas o de izquierda, al final de los años 1800, principios de 1900, han conseguido abrir otras escuelas para dar valor al niño, a las mujeres. Pero sobre todo escuelas para que pudieran atender a las clases más desfavorecidas de la sociedad o que estaban pasando dificultades económicas importantes.

Otro salto importante es cuando en 1911-1912 otro alcalde, Roversi, abre en una zona periférica de Reggio Emilia otro asilo que era gratuito, laico, para ambos sexos, con maestras tituladas, con una cocina interna y un comedor para asegurar una sopa caliente para todos los niños y niñas del centro.

¿Cómo está formado el sistema de Reggio Emilia?

La ciudad de Reggio Emilia crea en 2003 un órgano, parecido a un organismo autónomo de escuelas infantiles, allí se llama institución, y es un órgano jurídico que tiene autonomía con respecto al ayuntamiento. Tiene autonomía de gestión para realizar el proyecto y, por lo tanto, hacer una interpretación libre de las indicaciones que en el propio pleno del ayuntamiento se dan. Este documento es un recurso que crea un razonamiento interno en el cual participan el presidente de esta institución, la directora, la coordinadora pedagógica..., pero es un documento en el cual participan en su elaboración todos los trabajadores y las familias. Este programa, que es como se llama este documento, crea un sistema unitario para la gestión de los servicios de 0 a 6 años del ayuntamiento.

Esta institución crea lugares de consulta pública. La primera son los consejos escolares, allí llamados consejos de infancia-ciudad, donde están los trabajadores y las familias, y allí pueden expresar todas las opiniones y deseos, y también momentos más plenarios o asamblearios para recoger las opiniones que tienen los distintos ciudadanos o familias respecto a la gestión, a los aspectos económicos o a los aspectos culturales del proyecto.

Es necesario precisar que el sistema de Reggio Emilia tiene más de ochenta servicios educativos para la infancia. 33 servicios son gestionados directamente por el ayuntamiento, 21 son de un ente privado, 14 son escuelas estatales y 14 son cooperativas que tienen conciertos con el propio ayuntamiento. Este sistema tiene gestiones diversas pero, al mismo tiempo, es compartido dentro de un sistema público integrado. El ayuntamiento lo que ofrece es un paraguas, un marco de referencia en el cual coordinar todas las políticas educativas que se realizan en la ciudad, independientemente del tipo de gestión que se realiza. Pero es el ayuntamiento el que hace el enlace.

¿Son gratuitos los servicios 0-3 y 0-6 en Reggio Emilia?

No, no lo son. Han nacido como servicios gratuitos pero ahora no lo son por distintas circunstancias. Por lo que respecta a la escuela 0-3 años hay diez tramos de pagos diversos según renta, desde un mínimo de 60 euros a un máximo de 500 o 600 euros mensuales que afecta a muy pocas familias. La media, para los de 0-3, está en 230-240 euros. Por lo que respecta a 3-6 años, hay seis tramos diferentes, la media está en 150 euros, esto teniendo en cuenta que es una escuela que abre a las siete y media de la mañana, cierra a las cuatro y existe la posibilidad de continuar hasta las seis y media, con la comida y la merienda incluidas.

Reggio Emilia no goza de una situación económica extraordinaria, los últimos años de crisis también la han golpeado particularmente. Puede haber habido algunos momentos mejores pero la crisis ha sido muy fuerte. Esto les ha llevado a realizar un acuerdo que se llama “Pacto para la infancia” en el que han participado las distintas fuerzas políticas, la administración educativa, los sindicatos, los trabajadores, las familias, etc. Había que ver sobre todo qué pasaba con las familias más desfavorecidas o con dificultades. Y se tomó la decisión de bajar las rentas y hacer planes personalizados para algunas familias que tenían verdaderamente dificultades para poder seguir en el servicio o para poder acceder a él.

En general, ¿qué perspectiva se debe adoptar en las políticas educativas?

Lo que es importante es que hagamos políticas que miren de forma compleja, global, holística, al diseño de la ciudad. Es importante invertir en los servicios para la primera infancia de 0-3 y 3-6 años, o en la escuela pública, pero hay que invertir también teniendo en cuenta el diseño global de la ciudad, teniendo en cuenta todos sus servicios. Entonces sí que es importante abrir escuelas, universidad, bibliotecas, incluso analizar la calidad de los restaurantes y, en general, abordar aspectos que tienen que ver con la mejora de la calidad de vida de las personas que allí habitan.

Ahora se dice que es importante invertir en las personas. Y Reggio Emilia tiene un subtítulo en su propio anagrama: “Una ciudad de las personas”. Es decir, se plantea invertir en las personas, en lugares de comunidad, no en las personas consideradas aisladas sino en las personas en relación con otras.

¿Cuáles son las condiciones que permiten construir este diálogo entre la educación y la política para que sea efectivo?

Primero hay que pensar en los niños y niñas como sujetos activos que construyen su historia, su biografía, como sujetos de derechos. Es cierto que la escuela puede haber nacido para facilitar la conciliación entre la familia y el trabajo, pero la escuela da sentido y significado profundo, al crear lugares de bienestar para la infancia y permitir que allí tengan una vida rica.

Se empieza por narrar las competencias, es preciso interrogarse sobre sus capacidades o sobre la relación que son capaces de establecer entre ellos y ellas, y sobre todo acerca de qué relación existe entre esas capacidades y los contextos educativos que construimos, qué tipo de lugares, espacios, materiales podemos ofrecerles para que mantengan altas esas capacidades y ese deseo de conocer el mundo.

Desde ese punto de vista, ¿qué razones se pueden dar para reforzar la inversión pública en educación infantil?

Podemos hacer referencia a cuatro cuestiones importantes. La primera llega del mundo de las neurociencias. Dicen algunos neurólogos: no se nace con capacidades innatas, existen predisposiciones genéticas, pero todos tenemos una infinidad de capacidades potenciales. Pero si estas capacidades no vienen activadas en la infancia a través de experiencias, imitaciones, vías que faciliten la reticulación o la red neuronal del cerebro, se desaprovechan y es muy difícil poderlas reactivar cuando somos personas adultas. Por eso es importante disponer de un ambiente rico de estímulos (que no imposiciones, sino posibilidades o contactos).

Otra razón para invertir en los servicios educativos de la primera infancia nos viene de la mano de Heckman, premio Nobel de Economía en el año 2000, y que subrayó algunos aspectos importantes cuando visitó por primera vez la ciudad de Reggio Emilia. Y dice: “No soy un experto en la filosofía de Reggio, pero aquí he encontrado una serie de respuestas coherentes con la visión que tengo, según la cual, para el desarrollo humano no son necesarias sólo capacidades cognitivas sino también humanas, emocionales y relacionales, a las cuales se está dando aquí tanta importancia”.

La formación preescolar es uno de los factores determinantes para explicar el futuro, las oportunidades de aprendizaje también en el puesto de trabajo. Un déficit en la formación preescolar tendrá un reflejo en una peor prestación en las dos fases sucesivas: en la escuela posterior y en el trabajo. Por consiguiente, políticas que están cerca de las familias y que ofrecen servicios educativos de calidad pueden resultar muy eficaces para aumentar el capital humano.

Invertir en educación para crear condiciones de calidad es algo muy importante y que tiene que ver con hacer elecciones fundamentales para la economía. Supone crear para los niños condiciones de diálogo, de razonamiento, contextos creativos, de solidaridad, donde los niños y niñas puedan prestarse ideas, pensamientos, esto no es en absoluto una elección neutral.

.....