

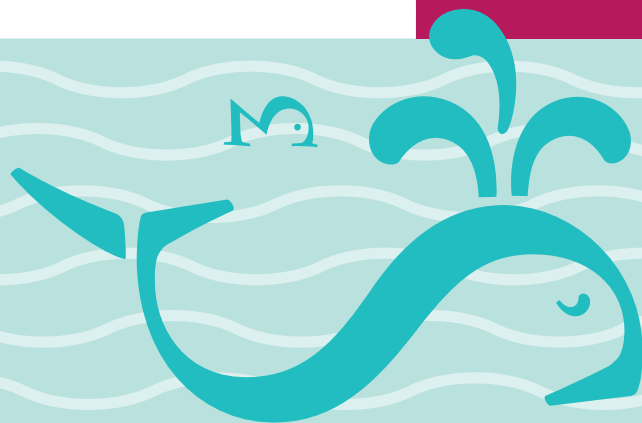
NAFARROAKO  
ESKOLA  
KONTSEILUA  
CONSEJO  
ESCOLAR  
DE NAVARRA

2016ko ekaina  
Junio 2016

Aldizkari zenbakia  
Revista nº

# idea

# 45



0-6 haur hezkuntza  
0-6 educación infantil



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

**Aurkezpenak.** Presentaciones

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

## Nafarroako Eskola Kontseiluko XVII. Jardunaldiak: 0-6 Haur Hezkuntza / XVII Jornadas del Consejo Escolar: 0-6 Educación Infantil

**Hitzaldiak.** Conferencias

- 23 El enfoque sobre “Buenas Prácticas”: fundamento teórico y condiciones técnicas. Miguel Ángel Zabalza Beraza.  
29 Buenas practicas. Alfredo Hoyuelos Planillo.  
37 Buenas prácticas en Educación Infantil. Fermín González García.

**Elkarrizketak.** Entrevistas

- 48 Entrevista: Marina Mori.  
55 Entrevista: Maddalena Tedeschi.

**Ekarpenak.** Colaboraciones

- 66 Gure esperientzia Jauntsaratseko eskolan. Jauntsaratseko Oihanzabal I.P.-ko 3-6 zikloa. Maite Rey Urmeneta, Nerea Mariezkurrena Ezkurra, Amaia Ariztegi Barberena, Arantza Guruceaga Zubillaga.  
77 Salidas por el barrio. E.I. Mendillorri. Concha Gaztelu Albero, Maitane Melero Urzainqui, Naiara Domínguez Salvoch.  
87 Vivir con la infancia y sus familias. Ciclo 0-3 CPEIP San Francisco de Pamplona-Iruñea. Joaquín Escaray Lozano, Pilar Gonzalves Calatayud.  
96 Argiarekin elkarrizketa. Rotxapea Haur Eskola. Ana Araujo Hualde, María Ibero Irisarri, Izaskun Roncal Olcoz, Alfredo Hoyuelos Planillo  
104 Explorar para aprender. María Napal Fraile, Txusma Azkona Mendizabal.  
112 Una educación infantil de calidad, el mejor cuidado durante la primera infancia. Maider Gabilondo Ariznabarreta.

## idea

Nafarroako Eskola Kontseiluaren  
Aldizkaria. Revista del Consejo  
Escolar de Navarra

45. aldizkaria. 2016ko ekaina  
Revista nº 45. Junio 2016

Azalaren diseinua. Diseño de  
portada: Raquel Crespo Vergara



**Nafarroako Gobernua**  
**Gobierno de Navarra**



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

# 45

- 119 **La diversidad como valor.** Ignacio Toni Echeverría.
- 127 **Inmigración y etapa de llegada al sistema educativo español.** Dra. Esperanza Bausela Herreras.
- 132 **Haurren bidean lagun.** Ane Ablanedo Larrion.
- 145 **La educación infantil, puerta del nuevo paradigma.** Miguel Arrondo Pérez.
- 151 **¿Educar o criar?** Javier Pérez Cueva.
- 156 **Plataforma 0-3.** Garikoitz Torregrosa Armendáriz.
- 163 **Ayuntamientos e infancia.** Javier Albizu Sanz.

## 167

---

### Anexo

- 167 **Documentos:** Entrevista a Miguel Ángel Zabalza, Entrevista a Marina Mori y Entrevista a Maddalena Tedeschi



## Aurkezpena

### José Luis Mendoza Peña

**Nafarroako Gobernuko Hezkuntza Kontseilaria.** Consejero de Educación del Gobierno de Navarra

Nafarroako Eskola Kontseiluak burutu dituen Jardunaldietan Marina Mori pedagogoak gogora ekartzen zuen hezkuntza munduan ezaguna den Reggio Emiliako esperientziak sustrai sakonak dituela. 1860. urtean pobrezian bizi ziren neska-mutilentzako lehendabiziko aterpe laikoa ireki zela, garaian oso aurreratuak ziren pentsalarien ideietan oinarrituz: Aporti eta Froebel. Edo Roversi alkate sozialistak 1913. urtean lehendabiziko udal eskola eta maistren formazioa egiteko akademia bultzatu zuela.

Bigarren Mundu Gerra bukatzerakoan, 1945 urtean, Villa Cella eskola sortuko dute, ondorengo urteetan gaurko esperientziaren sorrera zuzena izango dena Loris Malaguzzi pedagogo ezagunaren gidaritzapean. Hezkuntza munduarentzat Reggio Emilia iturri aberatsa da, egiten dena eta egin beharrekoaren artean zubiak egiten laguntzen duena.

Nafarroan asko ikasi dugu eredu honekin ideia nagusiek duten erakargarritasuna uka ezina delako: haurren eskubideak babestu beharra, zerbitzuaren eskaintza unibertsalaren premia etikoa, hezkuntza 0 eta 99 urteen artekoa dela, hezkuntza inklusiboaren ezaugarria haurrak ardatz izanik, bizikidetzat aniztasunetik lantzen dela, eguneroko xedeetan lankidetzat ardatz dela, ikerketa eta adierazpenarako erregistro anitzen aldekoa edo komunitate osoaren garrantzia.

Jakin mina, interesa, sentikortasuna behar ditugu haurtzaroa ulertzeko. Eta, agian, lehendabiziko lana helduok ditugun estereotipoak auzietan jartzea da, haurra pertsona osoa sentitu eta aitortu behar dugulako. Zoritxarrez, haurra tratatzen dugu izaki osatu gabea, akasduna bezala, gutxitan aitortzen diogu subjektu osoa dela. Gianni Rodari, helduek haurrei entzuten jakiteko izan behar zituzketen heldugabeko belarriez idatzi zuen:

*“Behin batean Caprania-Viterbo trenean/ belarri heldu gabea zuen  
gizona ikusi nuen han,/ Ez zen da ez horren gazte, heldua baizik/  
heldua zen dena belarria ezik./ Lekuz aldatu nintzen, haren ondoan  
esertzeko/ eta halako gauza bitxia sakonki aztertzeke./ Aizu gizona,  
esan nion, adin heldu jorrekina/ zer egiten duzu halako belarri*

*heldugabearekin?/Adeitsua erantzun zuen:- Esan nahi baduzu  
naizela zeharra/ belarri hau geratu zait gauza gazte bakarra./ Belarri  
haurra da, ulertzeko beharrezko/ helduek inoiz aditzen ez dituzten  
ahotsak entzuteko: / zuhaitzak entzuten ditut, txoriak/ igarotzen  
diren hodeiak, errekek, harriak/ haurrak ere ulertzen ditut zer edo  
zer esaten dutela/ belarri helduarentzat misteriotsuak direla.../  
Belarri heldugabeko gizonak hala esan zuen/ Caprania-Viterbo  
trenean hain zuzen”<sup>1</sup>*

Hori ikasi beharko dugu: belarri heldugabekoak edukitzen. Ospatu diren Jardunaldietan 0-3 eta 3-6an Nafarroako hainbat ikastetxeetan landu denaren lagina aurkeztu da, abian diren esperientzien bidez eta horren azterketa kritikoa proposatu da aurrera begira. Asko falta zaigu praktikak hobetzeko eta erronkak ez dira makalak. Dena dela, George Sand idazleak zioen: “Bide bat baino ederragorik ez da! Bizitza gogotsu eta anitzaren sinbolo eta irudia da.”

Hori ere da eskola: bidea.

<sup>1</sup> Rodari, Gianni (1979) *Parole per giocare*. Firenze: Manzuoli

## Presentación

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 Caprania-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.”<sup>1</sup>*

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.

---

<sup>1</sup> Rodari, Gianni (1979) *Parole per giocare*. Firenze: Manzuoli



## Aurkezpena

### Aitor Etxarte Berezibar

Nafarroako Eskola Kontseiluko Lehendakaria. Presidente del Consejo Escolar de Navarra

Nafarroako Eskola Kontseiluko XVII. Jardunaldiak martxoaren 8tik 11ra burutu dira Iruñean eta maiatzaren 24tik 26ra Tuteran. Aurtengo gaia “Haur Hezkuntza: 0-6” izan da.

Garapen pertsonalari ematen zaion garrantzia gero eta handiago da, bai mundu akademikoan baita sozialean ere, eta ondorioz, gai hau aukeratu da. Miguel Ángel Zabalzak bere testu batean aipatzen duen bezala:

“Bizitzaren lehenengo etapa honetan, haurraren garapena 4 ardatzen gainean eraikitzen da:

- familia, bere hedapen guztian,
- bizi den inguru sozial eta kulturala,
- haur eskola, garatzen duen curriculo eskaintza eta funtzionamendu dinamika barne, eta
- haurrak topatzen dituen heldu esanguratsuak. Azken hauen artean, garrantzi handikoak izan daitezke irakasleak.

Seguraski, ez dugu familia haina garrantzirik (nahiz eta, batzuetan, osatzera deituak gauden), baina gurea ere nabarmengarria da (...).

Eta Haur Hezkuntzaren kasuan, hezitzaile honen eragina, garrantzitsuagoa da, ahal bada. Beraiek dira funtsezko faktorea.

Eskola programen hobekuntza, hauek aurrera eramateko pertsonen kualifikaziotik pasatzen da. Espazioak, baliabideak, familien inplikazioa, etab. hobetu ditzakegu, baina azkenean, hau dena errentagarri egingo dutena haurren mesederako, maisu-maistrak dira.<sup>1</sup>

Jardunaldi hauetan, ekarpen teorikoak ekarri nahi izan ditugu, Miguel Ángel Zabalza, Marina Mori eta Maddalena Tedeschirekin, eta adibide diren esperientziak ere. Ez da erraza izan zeintzuk aurkeztea erabakitzea, asko baitaude.

Besteekin ikastea da helburua, baina baita 0-6 heziketaren garrantzia aldarrikatzea. Asteaz zehar azalerratu diren gauzengatik. Era pertsonalean, na-

<sup>1</sup> Zabalza Beraza, Miguel Ángel eta Zabalza Cerdeiriña, María Ainhoa (2011). *La formación del profesorado de Educación Infantil*. TRIBUNA ABIERTA 103. CEE Participación Educativa, 16, 103-113 o.



zioarteko ikerketa askok kalitatezko eskolatze goiztiarrak bizitzan eta ondorengo eskola arrakastan duen eragina egiaztatu dutela azpimarratu nahiko nuke.

Egun horietan jarduera ugari bete dira. Eskola Kontseiluko egoitzan, Nafarroako Museoaren aretoetan, Nafarroako Parlamentuan edo Nafarroako Unibertsitate Publikoaren Tuterako egoitzan. Gertatutakoa dokumentatu nahi dut burututako jarduera ezberdinen zentzua eta erakundeen eta pertsonen parte-hartze handia azpimarratzeko.

### Kontseiluaren atari digitala

Eskola Kontseiluaren orri digitalean Jardunaldien aurreko, momentuko eta bukaerako informazioa eman da, ugaritasunez eta erantzun sendoarekin, hala nola astero profesionaleri eta ikastetxeei bidaltzen zaien postaren bitartez.

### Irudia

Jardunaldien irudiaren diseinua (kartela, diptikoa, IDEA aldizkariaren azala eta monografikoaren azala) Corellako Arte Eskolako ikaslea den Raquel Crespok egin du, Laura Sáez Ponzoni irakaslearen gainbegiratzepean.

### Parte hartzea

Ikastaroaren deialdian 155 tokientzako aukera zabaldu zen, ondorengo irakasleentzako akreditazioarekin. Pertsona askok azkar izena eman zuten, eta guztientzako tokirik ez zen izan. Itxaron zerrendan beste hainbeste jendekoa izan da. 25 toki parte hartzaile eta gonbidatuentzako gorde dira.

Tuteran 67 irakaslek eman zuten izena eta aretoak duen tamainari esker sarrera irekia zen publikoarentzat.

### Erakusketa

Martxoaren 1etik 12ra, Nafarroako Museoaren sarrera pisuko bi geletan, tamaina handiko 54 paneldun erakusketa egon da. Panel hauek praktika zehatzak eta dokumentalak aurkezten dituzte, 0-6 urtekoak. Erakusketan, ondoko kolektiboak parte-hartu dute:

- Iruñeko Udal Eskolak (Mendillorri, Egunsenti, Haurtzaro, Sanduzelai,...).
- Berriozarreko Haur Eskola
- Sarrigurengo Eskola Publikoa
- Jauntsaratseko Eskola Publikoa
- Frantzisko Deuna Eskola Publikoa
- Hegoalde Ikastola Eskola Publikoa
- San Fermin Ikastola
- Kelele, musikaren didaktika taldea.

## Iruñeko saioak

Bai erakusketa, baita saioak edota Museoan bisita kulturala ere, bere zuzendaria den Mercedes Jover Hernandoren adeitasun eta profesionaltasunari esker izan da posible.

### **Martxoaren 8**

**11:00-13:00**

Miguel Ángel Zabalza Berazarekin gai teknikoez jarduteko, antolakuntzak bereziki gonbidatutako pertsonak parte-hartzen dute. Haien artean, Hezkuntza Departamentuko, CREENako, Laguntza Goiztiarra Zentroko, Hezitzaileen Eskolako arduradunak; Haur eskolako zuzendariak, Jardunaldien hizlariak edo praktika onen programari lotutako irakasle unibertsitarioak. Saioa Ezpeleta Jauregian burutu da.

### **Martxoaren 8**

**17:30-20:00**

Nafarroako Museoaren areto nagusian irekiera-hitzaldia. Kontseiluaren lehendakaria den Aitor Etxarte Berezibarek aurkeztuta. Irekiera-hitzaldia Hezkuntzako Kontseilaria den José Luis Mendoza Peñak egin zuen. “Praktika onak” izeneko hitzaldia ematen du Santiagoko Unibertsitateko katedraduna den Miguel Ángel Zabalza Berazak.

### **Martxoaren 9**

**17:00-17:30**

Bertaratuentzako gidatutako bisita librea Nafarroako Museoan zehar. Hiru lan aurkeztu dira: Leireko kutxatila, Iruñeko katedralaren kapitelerromanikoak eta margolan gotikoak.

**17:30-20:00**

Nafarroako Museoan praktika onen komunikazioa. Nafarroako Gobernuako Hezkuntza Departamentuko 0-3 urte eta landa eremuko eskolen sekzioaren arduraduna den Ana Olaiz Goñik bi esperientzia aurkeztu ditu euskaraz, aldi-bereko itzulpenarekin.

- Rotxapea Haur Eskola. Parte-hartzaileak: Ana Araujo Hualde, irakaslea, María Ibero Irisarri, ama, Izaskun Roncal Olcoz, NUPeko praktiketako ikaslea, Alfredo Hoyuelos Planillo: NUPeko irakaslea eta ikerketa taldearen partaidea.
- Jauntsaras Ikastetxe Publikoa. Parte-hartzaileak: Maite Rey Urmeneta, irakaslea, Nerea Mariezkurrena Ezkurra, ama, Amaia Ariztegui Barbe-

rena, NUPeko praktiketako ikaslea, Arantzazu Guruceaga Zubillaga, NUPeko irakaslea eta ikerketa taldearen partaidea.

### **Martxoaren 10**

**17:30-20:00**

Nafarroako Museoan praktika onen komunikazioa. Nafarroako Gobernuko Hezkuntza Departamentuko 0-3 bulegoko Miren Oñate Zabaletak bi esperientzia aurkezten ditu gaztelaniaz.

- Mendillorri Haur Eskola. Parte-hartzaileak: Concha Gaztelu Albero, irakaslea, Maitane Melero Urzainqui, ama, Naiara Domínguez Salvoch, NUPeko praktiken irakaslea, Ana Mendióroz Lacambra, NUPeko irakaslea eta ikerketa taldearen parte-hartzailea.
- Frantzisko Deuna Ikastetxe Publikoa. Parte-hartzaileak: Joaquín Escaray Lozano, irakaslea, Soaila Amalia Fernandes / Naoual Laroussi, amak, Paula Romeo Jiménez, NUPeko praktiketako ikaslea, Fermín González García, NUPeko irakaslea eta ikerketa taldearen koordinatzailea.

### **Martxoaren 11**

**11:00-13:00**

Martxoaren 8an egindako goizeko jardunaldia bezala, antolakuntzak bereziki gonbidatutako pertsonen parte-hartzen dute. Saioa, Marina Mori mintzalariekin burutzen da, Ezpeleta Jauregian.

### **Martxoaren 11**

**17:30-20:00ak bitarte**

Nafarroako Museoko Areto Nagusian hitzaldia. Nafarroako Eskola Kontseiluko Lehendakaria den Aitor Etxarte Berezibarek aurkeztuta. Mainer Beloki Unzu, Iruñeko Udaleko Hezkuntza eta Kultura zinegotziak eta Javier Albizu Sanz, Nafarroako Udal eta Kontzejuen Federazioaren izenean. Hizlaria Marina Mori da, Reggio Emiliako pedagogo eta formatzailea. Saioa, goizeko bezala, italieraz izan da eta gaztelaniako itzulpena Alfredo Hoyuelosek egin du.

### **Eskola Kontseiluaren arratsaldeak**

Apirilaren 15ean, Maddalena Tedeschi, Reggio Emiliako hezitzaile famatuak bi hitzaldi garatu zituen hezkuntza politika eta haurtzaroaren inguruan, Parlamentua eta Eskola Kontseiluaren artean existitzen den markoan.

- Goizeko saioa Parlamentuan burutu zen, 11:00tik 13:00ra, Nafarroako Parlamentuaren Lehendakaria den Ainhoa Aznárez Igarza bertan zelarrik.

- Arratsaldean, Nafarroako Museoko Areto Nagusian egin zuen bere hitzaldia, publikoari irekitako saioan.

### Tuterako saioak

Tuterako Jardunaldien saioak ILZko María Pilar Santos Tambo, Carlos Simón Soldevilla eta Francisco Javier Arellano Santos eta NUPeko Emilia Cía Lecumberri profesionaleri esker burutu ahal izan dira. Eskerrik asko zuen lanagatik.

#### **Maiatzaren 24**

**17:30-20:00**

Tuterako NUPeko Areto Nagusian hasiera hitzaldia. Kontseiluaren Lehendakaria den Aitor Etxarte Berezibarrek aurkeztuta. Hasierako hitzak Hezkuntza Kontseilaria den José Luis Mendoza Peñak eta Tuterako alkatea den Eneko Larrarte Hugueta egin dituzte. Fermín González García eta Alfredo Hoyuelos Planillok “Praktika onak” hitzaldia ematen dute.

#### **Maiatzaren 25**

**17:30-20:00**

Praktika onen komunikazioa. Nafarroako Gobernuko Hezkuntza Departamentuko 0-3 urte eta landa eremuko eskolen sekzioaren arduraduna den Ana Olaiz Goñik bi esperientzia aurkeztu ditu.

- Rotxapea Haur Eskola. Parte-hartzaileak: Ana Araujo Hualde, irakaslea, María Ibero Irisarri, ama, Izaskun Roncal Olcoz, NUPeko praktiketako ikaslea, Alfredo Hoyuelos Planillo: NUPeko irakaslea eta ikerketa taldearen partaidea.
- Jauntsaras Ikastetxe Publikoa. Parte-hartzaileak: Maite Rey Urmeneta, irakaslea, Nerea Mariezkurrena Ezkurra, ama, Amaia Ariztegui Barberena, NUPeko praktiketako ikaslea, Arantzazu Guruceaga Zubillaga, NUPeko irakaslea eta ikerketa taldearen partaidea.

#### **Maiatzaren 26**

**17:30-20:00**

Praktika onen komunikazioa. Nafarroako Gobernuko Hezkuntza Departamentuko 0-3 bulegoko Miren Oñate Zabaletak bi esperientzia aurkezten ditu.

- Mendillorri Haur Eskola. Parte-hartzaileak: Concha Gaztelu Albero, irakaslea, Maitane Melero Urzainqui, ama, Naiara Domínguez Salvoch, NUPeko praktiken irakaslea, Ana Mendióroz Lacambra, NUPeko irakaslea eta ikerketa taldearen parte-hartzailea.

- Frantzisko Deuna Ikastetxe Publikoa. Parte-hartzaileak: Joaquín Escaray Lozano, irakaslea, Soaila Amalia Fernandes / Naoual Laroussi, amak, Paula Romeo Jiménez, NUPeko praktiketako ikaslea, Fermín González García, NUPeko irakaslea eta ikerketa taldearen koordinatzailea.

## Hedakuntza

Azpimarratu beharra dago, besteak beste, Diario de Noticiasen agertutako sakonezko elkarrizketak:

- Miguel Ángel Zabalza, martxoaren 10ean.
- Marina Mori, martxoaren 21ean.
- Maddalena Tedeschi, apirilaren 25ean.

## Irudiak eta dokumentazio grafikoa

Iruñeko Arte Eskolarekin egina dugun hitzarmenaren bidez bideratu da egunez eguneko erreportajea eta Marina Moriri egindako dokumentala. Alberto Cacho irakasleak dinamizatu duen taldean ikasle hauek izan dira lanean: Arantxa Jabato Jiménez, Amaya Segura Ibáñez eta Mario Uriz Elizalde.

## IDEA 45

Eskola Kontseiluko aldizkariaren zenbaki honetan, jardunaldien aurkezpen eta ekarpenak biltzen ditugu. Aurretik, Haur Hezkuntzako ikastetxeei eta gaiekin lotura zeukaten pertsoneri, artikuluak bidaltzeko gonbidapena egin zitzaion. Hauen lagin bat edizio honetan dago.

## Monografia

Nafarroako Eskola Kontseiluko hurrengo argitalpen monografikoa Jardunaldietan sortutako komunikazio garrantzitsuenetariko batzuk bilduko ditu.

## Zein da laburpena?

Jarduera guztiak utzitakoa askorako eman du zalantzarik gabe. Partaideek esandako ideien laburpenak lehendabiziko balantzea egiteko bide izan daiteke.

- Miguel Ángelek praktika onen izaera erlatiboa azpimarratzen zuen: dauden artean hoberenak dira. Eta eskola bakoitzak garatu, dokumentatu eta ikusarazi behar den adibidezkoa den zerbait daukala adierazten zuen.
- Mariak azpimarratzen zuen ikasleekiko errespetua ezinbesteko jarrera dela
- Izaskunek espazioen edertasunak armonia eraikitzen dela
- Haurrekin paseotan deriba bezain garaikidea proposatzen zuen Conchak,

- Anak eskolaren ateak ireki behar direla eta mundura atera behar dela esan zuen.
- Seme-alabekin aurkikuntzak egiteko ez dela etxetik asko urrundu behar esan zuen Maitanek.
- Alfredok esaten zuen galdera konplexuak behar ditugula eta batzuetan adostasunaren izenean ikastetxeetan ez direla egitasmo interesgarriak gauzatzen.
- Arazoak konpontzeko, hezkuntza proiektuaren parte sentitzea hausnartu zuen Pilarek.
- Tributaz hitz egin zen eta zein tribu motak laguntzen dion haurrei
- Haurrei pentsatzeko eta jarduteko denbora utzi behar zaiola esan zuen Jaionek.
- Teoria onen garrantzia azpimarratzen zuen Ferminek.
- Azken urte hauetan, ematen du askorentzat, helburuak desagertu direla, atzera bueltan ari garela.
- Nahiz eta profesional bikainak dauden, badirudi hezkuntza erakundeak geldituta daudela.
- Maitek zioen bidelagunak izatea dela hezkuntzaren giltza
- Proiektu guztien beldur, barre eta eztabaitasunak azpimarratzen zituen Joaquinek, hala nola putzu bat aukera bat bezala eta ez oztopoa bezala ulertzea.
- Nereak patzientzia eta giro segurua bermatu behar diegula haurrei
- Eskolatik ez da familia baztertu ezta ahaztu egin behar, erdigunera ekarri behar da.
- Naovalek zioen bereentzako etorkizun hobeago bat nahi zuela eta eskolan entzuna sentitzen zela.
- Amaiak aipatzen zuen etxetik hamar minutura esperientzia zoragarria zeukala herriko eskolan
- Historia haurtzarotik hasita berreraikitzen dela, laguntzea beharrezkoa dela baina ez gainean edo azpian egotea, zientzia eta artea lotu daitezkeela, eta hiria haurren espazioa dela adieraziz igun Marinak.
- Maddalenarentzat, gaur egungo gairik garrantzitsuena ezberdintasunarena da, gugandik ezberdina denarekin harremana.

Aurreko guztia ulertuta soilik uler dezakegu, beharbada, Marina Tsvietáievak idazten duena:

*“Metronomoa niretzat, lau urteak arte, gustatzen zitzaidan eta guztia ia ia kuku-erlojua bezain beste, eta arrazoi beragatik: bertan ere norbait bizi zelako, baina ez genekien nor, ni bainintzen, etxean,*

*bizitza ematen niona. Ni neu etxe horretan bizi izan nahiko nukeen.  
(Hurrek, beti, ulertuezinezko tokietan bizi nahi dute, nire semea  
bezala, sei urteekin kale-argi batean bizitzearekin amesten zuela:  
argia eta beroarekin eta altuan, dena ikusten den tokitik. “Eta zure  
etxearen aurka harri bat jaurtitzen badute?”– “Ba nik sua botako  
diet!”<sup>2</sup>*

Eskerrik asko parte-hartu duzuen denei. Zuen irakaskuntza lana eta bizitzarako  
idei onak aurki ditzazuen opa dizuet hurrengo artikulu eta elkarrizketak ira-  
kurtzen dituzuenei.

<sup>2</sup> Tsvietáieva, Marina (2012): *Mi madre y la música*. Bartzelona: Acanilado.

## Presentación

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

La elección del tema deriva 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 éstos 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 encargar de rentabilizar todo ello en beneficio de los niños son los maestros encargados de su cuidado y educación.”<sup>1</sup>

En estas jornadas hemos querido ofrecer aportaciones teóricas, con Miguel Ángel Zabalza, Marina Mori y Maddalena Tedeschi y experiencias de interés ejemplares en nuestro sistema educativo más cercano. No ha sido fácil decidir cuáles presentar ya que, en el ámbito de la Educación Infantil, son numerosas las que tienen ese carácter.

---

<sup>1</sup> Zabalza Beraza, Miguel Ángel y Zabalza Cerdeiriña, María Ainhoa (2011). *La formación del profesorado de Educación Infantil*. TRIBUNA ABIERTA 103. CEE Participación Educativa, 16, pp. 103-113



El objetivo era aprender con los y las demás, pero también reivindicar la relevancia de la educación 0-6 por numerosas razones que se han ido exponiendo. 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.

En estas Jornadas se han llevado a cabo muchas actividades, tanto en la sede del Consejo Escolar de Pamplona, como en el Museo de Navarra, el Parlamento de Navarra y la sede de la Universidad Pública en Tudela. Deseo documentar lo ocurrido para destacar el sentido de las diversas actividades realizadas y la amplia participación institucional y personal que ha hecho posible un encuentro tan amplio como el desarrollado.

### Portal digital del Consejo

La información previa, simultánea y final de las Jornadas se ha ofrecido en la página digital del Consejo Escolar con profusión y notable seguimiento, así como a través del correo semanal que se remite a profesionales y centros escolares.

### Imagen

El diseño de la imagen de las Jornadas (cartel, díptico, portada de la revista IDEA y portada del monográfico) lo ha realizado Raquel Crespo alumna de la Escuela de Arte de Corella con la supervisión de la profesora Laura Sáez Ponzoni.

### Participación

Las Jornadas en Pamplona han ofertado 155 plazas con acreditación posterior para docentes. Las inscripciones cubrieron con rapidez el número previsto y han sido casi otras tantas las solicitudes que no han podido atenderse. Otras 25 plazas se reservaron para personas invitadas por la organización.

En Tudela se han inscrito 67 docentes y existía la posibilidad de asistencia libre dado el aforo del salón.

### Exposición

Desde el día 1 hasta el 12 de marzo ha estado abierta una exposición en dos salas de la planta de acceso del Museo de Navarra con 54 paneles de gran tamaño presentando prácticas específicas de interés del 0-6 y documentales. Han tomado parte en la misma los siguientes colectivos:

- Escuelas Municipales de Pamplona (Mendillorri, Egunsenti, Haurtzaro, San Jorge,...)

- Escuela Infantil de Berriozar
- Colegio Público de Sarriguren
- Colegio Público de Jauntsarats
- Colegio Público San Francisco
- Colegio Público Ikastola Hegoalde
- S. Fermín ikastola
- Kelele, grupo para la didáctica de la música.

Una parte sustancial de estos paneles se han expuesto también en la sede de la UPNA en Tudela, desde el día 17 hasta el 26 de mayo, mientras se celebraban las Jornadas en el mismo edificio.

## Sesiones en Pamplona

Tanto la exposición, como las sesiones o la visita cultural realizada al propio Museo han sido posibles por la amabilidad y profesionalidad de su directora Mercedes Jover Hernando.

### **8 de marzo**

#### **11:00-13:00**

Participan personas especialmente invitadas por la organización con el fin de abordar temas técnicos con Miguel Ángel Zabalza Beraza. Entre ellas se encuentran responsables del Departamento de Educación, CREENA, Centro de Atención Temprana, Escuela de Educadores, directoras y directores de Escuelas Infantiles, ponentes de las Jornadas o profesores universitarios vinculados al programa de buenas prácticas. La sesión se ha realizado en el Palacio Ezpeleta.

### **8 de marzo**

#### **17:30-20:00**

Conferencia inaugural en el Salón de Actos del Museo de Navarra. Presentada por el Presidente del Consejo, Aitor Etxarte Berezibar. La intervención inaugural corre a cargo del Consejero de Educación José Luis Mendoza Peña. Miguel Ángel Zabalza Beraza, catedrático de la Universidad de Santiago, pronuncia la Conferencia: “Buenas prácticas”.

### **9 de marzo**

#### **17:00-17:30**

Visita cultural guiada libre para las personas asistentes en el Museo de Navarra en la que se han presentado tres obras singulares: la arqueta de Leyre, los capiteles románicos de la catedral de Pamplona y pinturas góticas.

### **17:30-20:00**

Comunicación de buenas prácticas en el Museo de Navarra. Ana Olaiz Goñi, responsable de la sección de 0-3 y escuelas rurales del Departamento de Educación del Gobierno de Navarra, presenta dos experiencias en euskera con traducción simultánea.

- Escuela Infantil Rochapea. Intervienen: Ana Araujo Hualde, profesora, Maria Ibero Irisarri, madre, Izaskun Roncal Olcoz, alumna de prácticas de la UPNA, Alfredo Hoyuelos Planillo: profesor de la UPNA y participante del grupo de investigación.
- Colegio Público Jauntsaras. Intervienen: Maite Rey Urmeneta, profesora, Nerea Mariezkurrena Ezkurra, madre, Amaia Ariztegui Barberena, alumna en prácticas de la UPNA, Arantzazu Guruceaga Zubillaga, profesora de la UPNA y participante del grupo de investigación.

### **10 de marzo**

#### **17:30-20:00**

Comunicación de buenas prácticas en el Museo de Navarra. Miren Oñate Zabaleta, del negociado de 0-3 del Departamento de Educación de Gobierno de Navarra, presenta dos experiencias en castellano.

- Escuela Infantil Mendillorri. Intervienen: Concha Gaztelu Albero, profesora, Maitane Melero Urzainqui, madre, Naiara Dominguez Salvoch, alumna en prácticas de la UPNA, Ana Mendioroz Lacambra, profesora de la UPNA y participante del grupo de investigación.
- Colegio Público S.Francisco. Intervienen: Joaquin Escaray Lozano, profesor, Soaila Amalia Fernandes / Naoual Laroussi, madres, Paula Romeo Jiménez, alumna de prácticas de la UPNA, Fermín González García, profesor de la UPNA y coordinador del equipo de investigación.

### **11 de marzo**

#### **11:00-13:00**

Al igual que en la jornada matutina del 8 de marzo participan personas especialmente invitadas por la organización. La sesión se realiza con la ponente Marina Mori en el Palacio Ezpeleta.

### **11 de marzo**

#### **17:30-20:00**

Conferencia en el Salón de Actos del Museo de Navarra. Presentada por el Presidente del Consejo, Aitor Etxarte Berezibar. Toman la palabra Mainer Beloki Unzu, Concejala de Educación y Cultura del Ayuntamiento de Pamplona y

Javier Albizu Sanz, en nombre de la Federación de Municipios y Concejos de Navarra. La ponente es Marina Mori, pedagoga y formadora de Reggio Emilia.

La sesión, al igual que la de la mañana, ha sido en italiano y la traducción al castellano la ha realizado Alfredo Hoyuelos.

### Tardes del Consejo Escolar

El día 15 de abril Maddalena Tedeschi, conocida educadora de Reggio Emilia, desarrolló dos ponencias sobre política educativa e infancia en el marco del acuerdo de colaboración existente entre el Parlamento y el Consejo Escolar.

- La sesión de la mañana se efectuó en el Parlamento, de 11:00 a 13:00. horas, con la presencia de Ainhoa Aznárez Igarza, Presidenta del Parlamento de Navarra
- Por la tarde sesión pronunció su conferencia abierta al público en el Salón del Museo de Navarra.

### Sesiones en Tudela

Las sesiones en Tudela de la Jornadas han sido posibles gracias a la labor de los profesionales del CAP Maria Pilar Santos Tambo, Carlos Simón Soldevilla y Francisco Javier Arellano Santos, y de la UPNA, Emilia Cía Lecumberri, a quienes queremos agradecer su entrega.

#### **24 de mayo**

##### **17:30-20:00**

Conferencia inaugural en el Salón de Actos de la UPNA en Tudela. Presentada por el Presidente del Consejo, Aitor Etxarte Berezibar. La intervención inaugural corre a cargo del Consejero de Educación José Luis Mendoza Peña y de Eneko Larrarte Huguet, Alcalde de Tudela. Presentan Fermín González García y Alfredo Hoyuelos Planillo la ponencia: “Buenas prácticas”.

#### **25 de mayo**

##### **17:30-20:00**

Comunicación de buenas prácticas. Ana Olaiz Goñi, responsable de la sección de 0-3 y escuelas rurales del Departamento de Educación de Gobierno de Navarra.

- Escuela Infantil Rochapea. Intervienen: Ana Araujo Hualde, profesora, Maria Ibero Irisarri, madre, Izaskun Roncal Olcoz, alumna de prácticas de la UPNA, Alfredo Hoyuelos Planillo: profesor de la UPNA y participante del grupo de investigación.

- Colegio Público Jauntsaras. Intervienen: Maite Rey Urmeneta, profesora, Nerea Mariezkurrena Ezkurra, madre, Amaia Ariztegui Barberena, alumna en prácticas de la UPNA, Arantzazu Guruceaga Zubillaga, profesora de la UPNA y participante del grupo de investigación.

### **26 de mayo**

#### **17:30-20:00**

Comunicación de buenas prácticas. Miren Oñate Zabaleta, del negociado de 0-3 del Departamento de Educación de Gobierno de Navarra, presenta dos experiencias.

- Escuela Infantil Mendillorri. Intervienen: Concha Gaztelu Albero, profesora, Maitane Melero Urzainqui, madre, Naiara Dominguez Salvoch, alumna en prácticas de la UPNA, Ana Mendioroz Lacambra, profesora de la UPNA y participante del grupo de investigación.
- Colegio Público S.Francisco. Intervienen: Joaquin Escaray Lozano, profesor, Soaila Amalia Fernandes / Naoual Laroussi, madres, Paula Romeo Jiménez, alumna de prácticas de la UPNA, Fermín González García, profesor de la UPNA y coordinador del equipo de investigación.

### **Difusión**

Hay que destacar, entre otras noticias destacadas en los medios de comunicación, las entrevistas en profundidad aparecidas en Diario de Noticias:

- Miguel Ángel Zabalza, el 10 de marzo.
- Marina Mori, el 21 de marzo.
- Maddalena Tedeschi, el 25 de abril.

### **Fotos y documentación gráfica**

Alumnado de la Escuela de Arte de Pamplona ha realizado los reportajes diarios y un documental-entrevista a Marina Mori. El profesor Alberto Cacho Foronda ha supervisado la labor de Arantxa Jabato Jiménez, Amaya Segura Ibáñez y Mario Uriz Elizalde.

### **IDEA 45**

En este número de la revista del Consejo Escolar recopilamos presentaciones de las jornadas y aportaciones de interés. Previamente se invitó a los centros de Educación Infantil y personas vinculadas con el tema a remitir artículos. Una muestra de los mismos se encuentra en esta edición.

## Monografía

La próxima publicación monográfica del Consejo Escolar de Navarra recopilará aquellas comunicaciones más relevantes generadas en curso de las Jornadas.

### ¿Cuál es el resumen?

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

- 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.
- Maria remarcaba que el respeto hacia el alumnado es una actitud imprescindible y ha quedado muy desatacada en las comunicaciones.
- Izaskun sostiene que la belleza de los espacios crea armonía.
- Concha proponía algo tan esencialmente contemporáneo como la deriva en los paseos 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 irse muy lejos de casa para propiciar descubrimientos con los hijos e hijas.
- Alfredo que necesitamos preguntas complejas y que a veces, por conformismo, no se llevan a cabo iniciativas interesantes.
- Pilar reflexionaba sobre el sentirse parte del proyecto educativo como camino para solucionar problemas educativos.
- Se habló del concepto de tribu y de qué tipo de tribu ayuda a la infancia.
- Jaione entendía que a los niños y niñas hay que dejarles tiempo para pensar y actuar.
- Fermín destacaba la importancia de buenas teorías, que en los últimos años, parece que para muchos, los objetivos ambiciosos han desaparecido, que vamos hacia atrás.
- Javier que las instituciones educativas están paralizadas a pesar de que existen profesionales y proyectos de interés.
- Maite dijo que la clave de la educación es ser compañeros de camino de los niños y niñas.
- Joaquín subrayaba los miedos, risas e incertidumbres propios de todo proyecto, o de entender un charco en la calle como una oportunidad para el descubrimiento y no como un obstáculo.
- Nerea que debemos asegurar a los niños y niñas paciencia 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 colegio.
- Naoval afirmaba que quería un futuro mejor para los suyos y que se sentía muy escuchada en la escuela.
- Amaia mencionó que en la escuela del pueblo, a diez minutos de su casa, tenía una experiencia maravillosa.
- Marina nos comunica 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, que la ciudad es el espacio de la infancia.
- Para Maddalena hoy día el concepto, el tema contemporáneo más importante es la diferencia, la relación con el otro diverso de nosotros.

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

*“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!”)”<sup>2</sup>*

Gracias a todos y todas los que habéis participado. A quienes leáis los siguientes artículos y entrevistas, os deseo que encontréis buenas ideas para la labor docente y para la vida.

---

<sup>2</sup> Tsvietáieva, Marina (2012): *Mi madre y la música*. Barcelona: Acantilado.



## El enfoque sobre “Buenas Prácticas” en educación: fundamento teórico y condiciones técnicas

### Miguel Ángel Zabalza Pérez

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

Miguel Ángel Zabalzaren aurkezpenaren zati honen bitartez Praktika onen ikuspegiaren oinarriak azaldu nahi da. Kalitatezko haur hezkuntzan “ona” dena zer den galdetzen du. Praktika hauek ikusgarri egitearen garrantzia ere azpimarratzen du. Irakaskuntzan, praktika onez hitz egitea, abiatzen den irakaskuntza ideiatik zentzua bakarrik du. Praktika onak bilatu eta identifikatzeko pausoak ere zerrendatzen ditu.

Hitz-klabeak: haur hezkuntza, kalitatea, praktika onak.

### Las Buenas Prácticas en Escuelas Infantiles

#### Según la Unesco:

*Objetivo estratégico para la educación de esta década:*

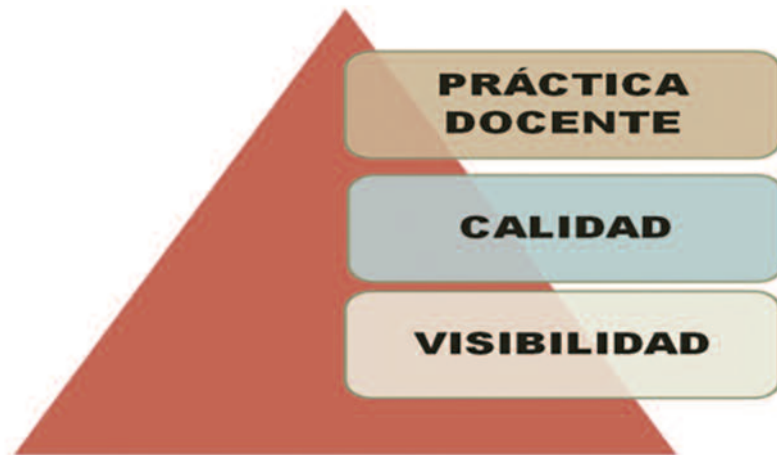
*“Promouvoir l’experimentation, l’innovation ainsi que la diffusion et le partage de l’information et des meilleures pratiques, de même que le dialogue sur les principes d’action dans le domaine de l’éducation”  
(UNESCO 31C/4).*

#### 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”.*





Los tres ejes del enfoque:

### 1. 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”

### 2. 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.

### 3. El compromiso de la transferencia

Visibilidad

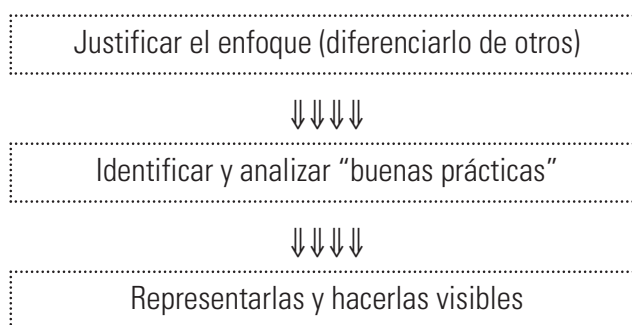
- Lastres de la docencia: opacidad (*lonely task*), apropiación individual (*privated owned*).



- 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.

#### Buenas prácticas docentes

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

#### Cinco aproximaciones al concepto de enseñanza:

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

#### Identificación de Buenas Prácticas

Requiere la toma de tres tipos de decisiones

- 1 La forma de acceso a la buena práctica
  - La narrativa sobre la práctica (lo que nos cuentan)
  - Lo que responden a indicadores o descripciones (cuestionarios o pruebas o simulaciones)
  - La observación directa o indirecta.
- 2 La determinación del ámbito en el que se produce la buena práctica
  - Necesidad de concretar (contenidos, espacio, tiempo)
  - Institucionales, sectoriales, individuales, de grupo...
- 3 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**

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

### **Nichos posibles de Buenas Prácticas**

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

### **Investigar las Buenas Prácticas**

#### **Hipótesis de partida**

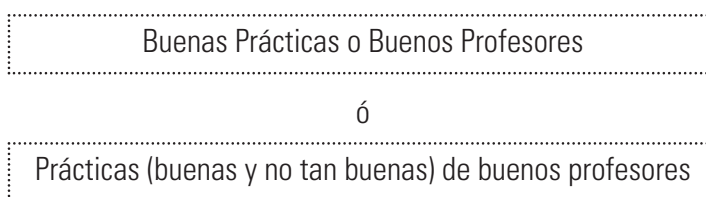
- 1 Hay diferencias significativas entre unas prácticas educativas y otras.
- 2 Las prácticas educativas están condicionadas y regidas por las ideas y creencias de sus promotores y protagonistas.
- 3 El repertorio de creencias e ideas sobre la enseñanza de los autores de BP es más rico y consistente.
- 4 Las ideas de base de quienes llevan a cabo BP puede ser representado por narrativas, esquemas o mapas conceptuales.
- 5 Las BP (y las ideas que las soportan) se refuerzan mutuamente y tienden a producirse en forma de racimos interconectados.

- 6 Las BP también están condicionadas por los contextos en función del apoyo, los recursos y el reconocimiento.
- 7 Las BP en contextos institucionales tienden a mejorar la cultura organizativa y didáctica de todos aquellos agentes y contextos vinculados.

### Condiciones metodológicas

- 1 Consensuar criterios flexibles y objetivos (objetivables) que permitan identificarlas.
- 2 Identificar un número suficiente (representativo) de BP nacionales o internacionales que cubran los diferentes contextos y ámbitos.
- 3 Documentar y analizar en profundidad las características de cada una de dichas prácticas tanto en las ideas de base como en las actuaciones.
- 4 Sintetizar y representar las evidencias a través de esquemas, diagramas o mapas conceptuales que permita comprender cada unidad analizada y relacionar entre sí unas y otras prácticas.
- 5 Triangular con instituciones y/o profesores las síntesis realizadas (no es una evaluación, estamos intentando recoger la mejor versión de las prácticas)
- 6 Establecer rasgos o elementos comunes entre las BP analizadas identificando, si es posible, los rasgos comunes.
- 7 Visibilizar los resultados y ponerlas 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<sup>1</sup>

### 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.

Alfredo Hoyuelosen Praktika onak ulertzeko modua Galdera onen bitartez da. Galderek mundua aldatzeko daukaten ahalmena azpimarratzen du. Konplexutasunaren paradigma honen bitartez, egileak sei galdera egiten dizkio bere buruari, eta hauen bitartez heziketarekin zerikusia duten hainbat alderdi nabarmentzen ditu, hala nola: irakaslearen pasioaren beharra haurren poztasuna eta optimismoa sustatzeko; heldu eta haurren arteko elkarrizketatzeko beharra; irakaslearen kultura zabaltzeko beharra haurren ideiak errespetatzeko; lanaren lekukotasuna uzteko beharra edo irakaslearen dimentsio politikoa.

Hitz-klabeak: elkarrizketa, galdera onak, ideien errespetua, konplexutasunaren paradigma, lanaren lekukotasuna, praktika onak.

*Todo preguntar es un buscar. 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.<sup>2</sup>*

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

<sup>2</sup> Martín Heidegger (1989). *El ser y el tiempo*. Madrid: Fondo de Cultura Económica, 14.

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 esta 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. Supone 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

El mundo se transforma gracias a la curiosidad humilde de los interrogantes, preguntas generadoras de incertidumbre, de aventura, de asombro e inseguridad

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 enseña 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

**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**

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 Marín<sup>3</sup>: “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 dis-

<sup>3</sup> Gil, F. J. (2015). “Infancia y pedagogía poética”. En AA. VV., *Tejedores de vida. Arte en primera infancia*. Bogotá: Idartes, 47.



continuidad, la posibilidad de creación. Requiere insertarse en un mundo, pero también abre otros; en 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.

**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**

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.<sup>4</sup>*

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**

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, sistemáticamente, usurpados a los niños y niñas.

<sup>4</sup> Loris Malaguzzi (1990), "L'ombra e il pallottoliere dei bambini". En AA.VV., *Tutto ha un'ombra meno le formiche*. Reggio Emilia: Comune di Reggio Emilia, 28.

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.



## Buenas prácticas en Educación Infantil. El caso del Colegio Público de Educación Infantil y Primaria "San Francisco" de Iruñea-Pamplona

Fermín Mª González García

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

Praktika on bat aukeratzeko kontsideratutako irizpide objektiboak deskribatzen dira ekarpen honetan. XXI. mendeko hezkuntzak aurkezten duen panorama kontutan izan da alde zuzenetik. 0 eta 6 urte bitarteko haurren ezaugarriekin zerikusia duten printzipioak eta hezkuntzak hezkuntza maila honetan duen garrantzia ere kontutan izan dira. Aukeratutako praktika Iruñeko "Frantzisko Deuna" Haur eta Lehen Hezkuntzako Ikastetxe Publikoan burutu da.

Hitz-klabeak: ikerketa proiektua, berrikuntza, oinarri teorikoa, ebaluzioa, kalitatea.

### 1. 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.
- 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 construye conceptos.

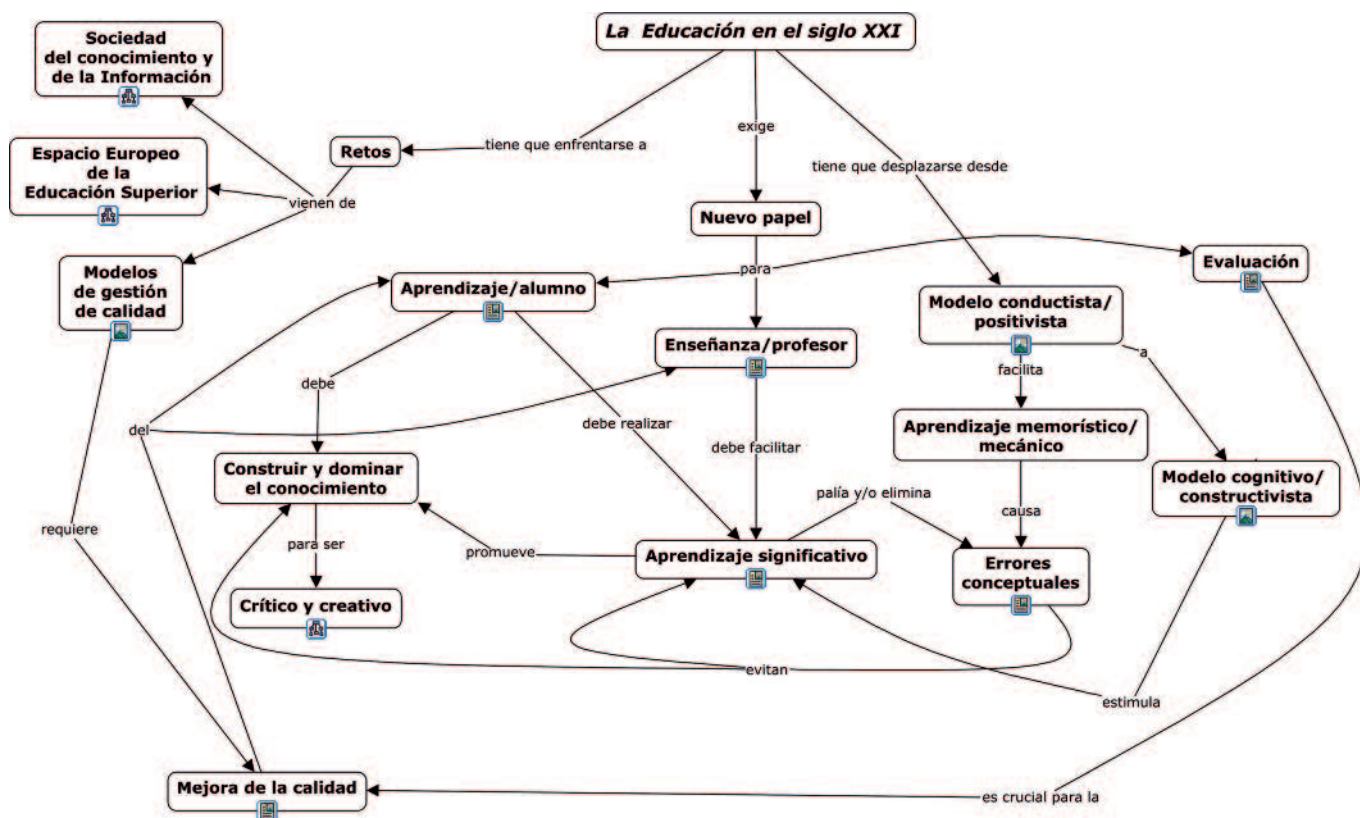


Figura 1. Mapa conceptual sobre la Educación en el siglo XXI (González, 2011)

El mismo MacNamara afirma que, después de la edad de 30 a 36 meses, todos los niños normales poseen las mismas pautas de razonamiento que los adultos. Hacen hincapié esos autores que el potencial educativo de los 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.

## 2. 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.

## 3. 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, 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 que obtuvo la financiación correspondiente.

En este momento se encuentra en fase de finalización actualmente. Participan en el mismo 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:**

- 1 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.
- 2 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)
- 3 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).
- 4 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
- 5 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.
- 6 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 alguno (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 relacionado 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.

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

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, de pauperados, multiculturales, afectados por migraciones o desastres naturales, etc.

## 4. 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).

### 4.1. 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?

### 4.2. Datos concretos sobre la buena práctica:

- ¿Desde cuando ha 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?

#### **4.3. 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?

#### **4.4. 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?

#### **4.5. 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?

## 5. 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 le diferencia de otras prácticas habituales, cuáles son sus principales aportaciones,
- Transferibilidad: qué sería transferible de esta buena práctica a otras situaciones.

## 6. 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, que 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 los 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”. Y 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 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

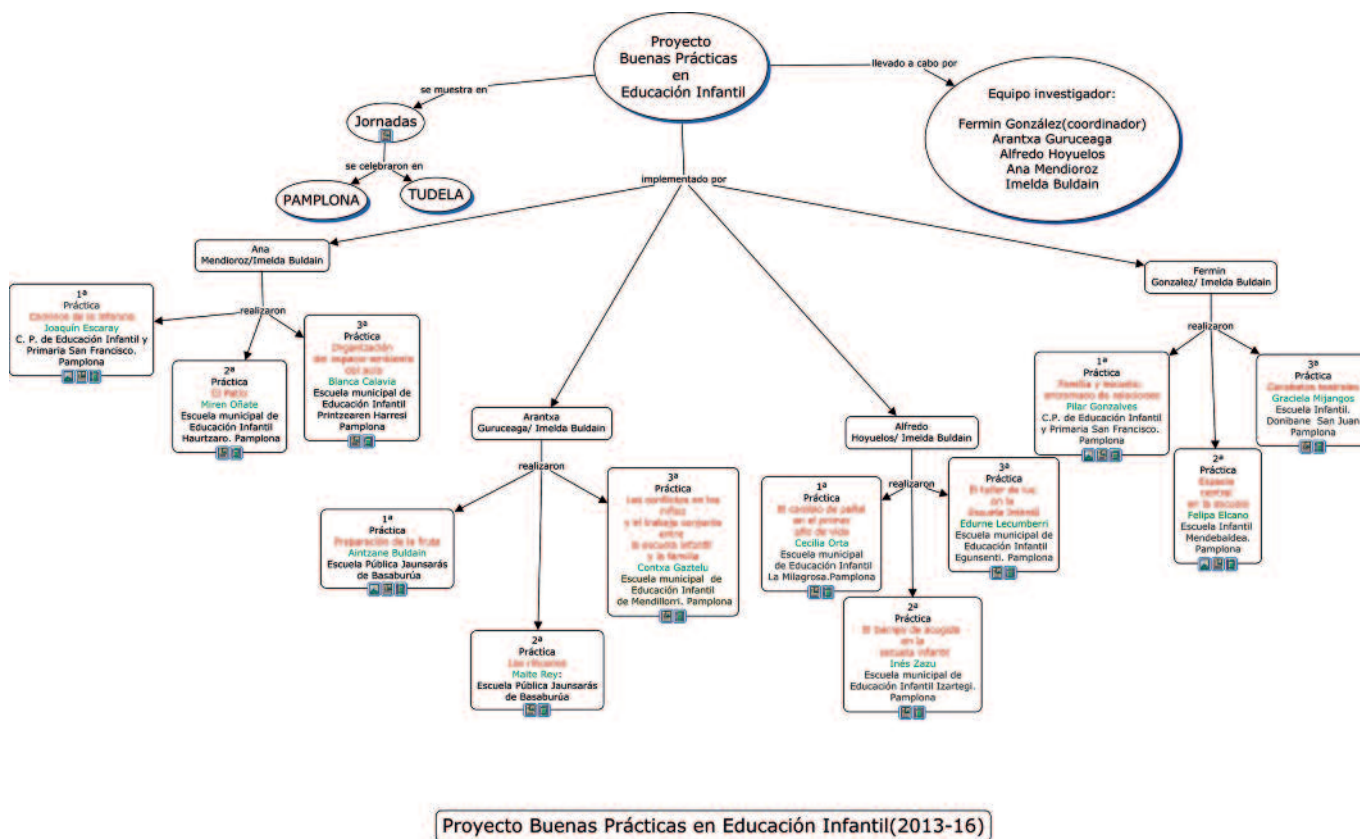
En cada uno de ellos los autores de la experiencia documentan con detalle los aspectos claves para la aplicación del modelo evaluador. Estos son: Definición, Indicadores, Evidencias y Evaluación.

**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 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. Entendiendo 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 experimentados por las personas implicadas en la experiencia: Profesores, alumnos, alumnas de prácticas, familiares, personal auxiliar, otros.

## 7. Estado general del proyecto

Esta es la situación actual del mismo



## Referencias bibliográficas

- Azkona J. M. y Hoyuelos, A. (2011). *Reflexiones sobre la calidad en las escuelas infantiles*. TARBIYA, 42, pp. 157-185.
- González, Fermín M<sup>a</sup> (2ª edición 2008). *El Mapa Conceptual y el Diagrama UVE. Recursos para la Enseñanza Superior en el siglo XXI*. Madrid: Narcea.
- Hoyuelos, A. (2013). *Aprender en la escuela*. INFANCIA, 137, pp. 32-38.
- Novak, J.D. (1998). *Conocimiento y Aprendizaje. Los mapas conceptuales como herramientas facilitadoras para escuelas y empresas*. Psicología y Educación. Madrid: Alianza Editorial
- Zabalza, M. A (2013). 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





## Entrevista a Marina Mori

Pedagoga y maestra formadora en Reggio Emilia.

### Por Alfredo Hoyuelos

Laburpena: Reggioko haur eskolen sisteman, zaintzeko tokiak soilik ez diren tokiak eraiki direla dio Marina Morik. Hurrek beren kultura propioa eraikitzen duten tokiak dira, helduek aitortzen dieten kultura, alegia. Ez dira toki asistentzialak. Reggio Emiliako eredutik azpimarratuko lituzkeen ezaugarriak bi izango lirateke. Ikerketa iraunkorra, denboran eta aldaketan mantentzeko faktore bezala, alde batetik. Bestetik, koherentziaren bilaketa, testuingurua eta bere sormenari lotuta. Bilaketa, pedagogiatik kanpo eta barruan, eta espazioetako berrikuntza ahalmena dira Reggioaren bi zutabe nagusiak hurren harridura, elkarrizketa, bekaldura eta kuriositatea mantentzeko. Morik haurtzaroaren alde egotea defendatzen du, hurren zalea izatea. Gakoa ez da irakasleak alde aurreko programak ezartzea, baizik eta hurrek diotena ulertzen saiatzea, nola mugitzen diren, etab. Maistra bere buruari galdetzen aritu behar da beti, jasotako formakuntza zalantzan jartzen, hala nola finkatutako ziurtasunak eta erro-lak. Heziketa, oinarritzko eskubide bezala, guztion ondasun bat da, ura bezalakoxea, eta horregatik garrantzitsua da komunitatea eta gizartea tartean sartzea, ahuelenen eskubideak bermatzeko. Hau da bai Reggio eta baita mundu osoko erronka nagusia milurte honetan.

**Hitz-klabeak:** ikerketa, koherentzia, testuingurua, espazioen berrikuntza.

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 Ma-

laguzzi. 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 es de 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 los 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 cultura 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 entereza y 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.

**Reggio es una comunidad que ha construido, durante los años y con una idea de transformación continua con la sociedad, una identidad sobre la educación**

La matriz de nuestros valores, nuestra semilla de esta identidad, que hacen 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 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 mujeres de construir una es-

**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**

cuela en Villa Cella (una pequeña comunidad cercana Reggio Emilia). Esta escuela representa la génesis del proyecto reggiano.

En los años 60 del siglo XX, se comienzan 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 grande 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, 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.

**La idea de contexto es muy importante porque nos reclama la responsabilidad de construir contextos no banales, sino contemporáneos y empáticos con la formas de conocer de los niños y niñas**

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 la 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 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 la 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 la 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.

**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**

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 Tedeschik inklusioaren inguruan hausnartzen du. Molde baten barruan giltzapean sartzea esan ahal du baina gure ulertzeko modua, sendo eta iraunkor den zerbaiten barruan jartzea izango da. Eskolak bere interpretazioak eta bere eraikin teorikoak egitearen defendatzaile sutsua da. Bakoitzak duen balorea aitortzea da eskolaren identitate eraikuntza honen oinarria, aniztasun aitortpena. Honek duen esanahi politikoa ere kontutan izan beharrekoa dela dio Tedeschik, maistren eginkizun politikoa azpimarratuz. Azkenik, hiriaren diseinu globala eta haur eskolak bere baitan duen garrantziaz jardun da.**

**Hitz-klabeak: elkarrizketa, entzutea, familiak, harrera, inklusioa, parte-hartzea.**

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, 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 con handicap, luego de handicap en general, incluyendo a todos los niños que tenían alguna discapacidad. El siguiente paso fue hablar de niños 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 en un contexto de estandarización.

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.

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 entre los niños.

Hoy en el mundo podemos hablar de una pluriversión, de diversas versiones distintas y por lo tanto no es un concepto centrípeto 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 narrativa-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 educación 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 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**

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 creído 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 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 tomarlos en consideración, que acoja a la diversidad, a los niños con derechos especiales, las mujeres, los migrantes y a aquellos que se consideran más débiles en de 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 hacerlos 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, para 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.

**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**

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 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, sino que también las familias que deciden que sus hijos 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 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 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 que los separan de la propia forma de pensar del centro. Pero hay un respeto absoluto hacia esta decisión de la familia.

La escuela, cuando construye su propia identidad, no debe encerrarse en sí misma, ni cristalizarse, debe saber ponerse en cuestión

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

### ¿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 que salen de las escuelas y acuden a algunas sesiones con estos especialistas en transporte público. 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 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 obliga a los niños a hacer ejercicios repetitivos una y otra

vez, que no tiene pasión, y esa otra posibilidad de que el niño 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, algunas 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 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 con distintas discapacidades motoras, cognitivas, psíquicas o verbales pensamos que no deben existir escuelas especiales para los niños con altas capacidades. La primera consideración es pensar que todos los niños tienen grandes capacidades e incluirlas, por tanto, dentro de un contexto democrático.

Así como creemos que no debe haber escuelas especiales para los niños con distintas discapacidades motoras, cognitivas, psíquicas o verbales pensamos que no deben existir escuelas especiales para los niños con altas capacidades

En realidad los niños 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 estos 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 los niños encuentren emoción, sentido y significado en lo que hacen. 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 todos los niños, aquellos que manifiestan alguna discapacidad y también los que tienen altas capacidades, de crear contextos con condiciones diversas, como un teclado de oportunidades que permita construir un grupo heterogéneo que favorezca la posibilidad de que todos aprendan con bienestar, emoción y sentido.

### 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 y por lo tanto, entra así en relación con la pedagogía al entender el cuidado por y de la persona, y sobre todo, de 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, 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 en 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 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 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 el 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

**La ciudad de Reggio Emilia crea en el 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**

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, 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

tiene 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 que son gestionados directamente por el ayuntamiento, 21 que son de un ente privado, 14 que son escuelas estatales y 14 que 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, 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 y con la comida y la merienda incluida.

Reggio Emilia no goza de una situación económica extraordinaria, los últimos años de crisis también les 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... para entender sobre todo qué pasaba con las familias más desfavorecidas o con dificultades y han tomado 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 tiendo



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.

**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**

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 a 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 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 los niños y permitir que allí tengan una vida rica.

Se empieza por narrar las competencias de los niños e interrogarse sobre sus capacidades, la relación que son capaces de establecer entre ellos, y sobre todo 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 adultos. Es por esto que 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 subraya algunos aspectos importantes cuando ha visitado 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 ante 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.



## Gure esperientzia Jauntsaratseko eskolan

**Resumen:** 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 varía en función del interés de la niña o el niño, que diseña su itinerario y que 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

Irakaslea

Haur hezkuntzako hezitzailea naiz eta azkeneko ikasturteetan Oihanzabal eskolan egon naiz. Han nengoela, bai nire bikote hezitzaileari baita niri ere, proiektu berezi batetan parte hartzeko proposamen eta gonbidapena etorri zitzaigun: “Praktika onak”. Beti esan dugun bezala, oso interesgarria ikusten dugu egiten diren esperientziak ezagutaraztea eta proiektu honek hori egiteko aukera ematen zigula pentsatu genuen, hortaz baiezkoa eman genuen.

Orain ez nabil irakasle baina Aintzanerekin aritu naizenean, nire bikote hezitzailea, egin dut lan, eta horregatik kontatuko dizuedana nire esperientzia da, berarekin batera lan egin nuen bitartean. Hau da, zer egiten genuen, nola iritsi ginen erabaki horietara, zertan oinarritu ziren gure erabakiak, gure lan egiteko modua zein zen, eta nola eraman genuen aurrera esperientzia hau.

### Eskolaren aurkezpena

Jauntsarats herrian dagoen Oihanzabal eskolan bailara osoko haurrak biltzen dira, urtearen arabera taldekatze desberdinak ematen direlarik. Haur hezkuntzan talde oso eta bakar bezala antolatzen gara, 3, 4 eta 5 urteko haurrak na-

hasian eta hezitzaileok guztion tutore. Honek ahalbidetzen digu espazioak ere modu orokor batean egituratzen, hau da, eskaintzen diren proposamenak beraien artean osagarri dira, haurren interes eta behar desberdinei erantzun ahal izateko.

Honela, haur bakoitzak momentuan duen interes eta irrikaren arabera espazio, material eta lagunak aukeratzen ditu eta gu, hezitzaileok, bide horretan lagun izanez.

### Gure helburua

Guk ahal dugun guztia egiten dugu eskola denon gustura egoteko tokia izan dadin. Gauzak lasai eginez, denok ongi sentituz, guk hezkuntza geldo batean sinesten baitugu, kalitatezko hezkuntzan.

Lan egiteko modua filosofia baten barruan kokatzen dugu, haurra ikusteko eta ulertzeko moduaren arabera, haurraren irudia garrantzi handiko aspektua dela uste dugulako. Horregatik, sentitzeko, aditua eta ulertua izateko eskubidea duen haurraren sinesten dugu; autonomoa dena, norekin, nola eta noiz jolastu, parte hartu edo hitz egiteko erabakitze gai dena; ingurua aztertu, ukitu eta interpretatzeko gogoia eta jakin-mina duena ezagutzak erakitze gaitasuna duena; bakarra eta errepika-ezina dena; aberatsa eta sortzailea; eskubideak eta ardurak dituen; helduaren maitasuna behar duena; errespetatua izatea merezi duena. Bistan da haurtzaroak denbora behar duela jolasteko, garatzeko edo izateko. Bide horretan haurra eta inguruaren bilaketaren oreka topatzen lagunduko duen heldua behar du, erreferente gisa, eskubide eta betebeharrak dituen.

Lan egiteko modua filosofia baten barruan kokatzen dugu, haurra ikusteko eta ulertzeko moduaren arabera, haurraren irudia garrantzi handiko aspektua dela uste dugulako

### Oinarrizko zutabeak

Azaldutako haurraren irudia abiapuntua izanda, egunerokoan gure lan egiteko eran oinarrizko hiru zutabe kontuan hartzen ditugu:

- Uneari eta haurtzaroari errespetua, bizi dugun momentua klabe bezala. Guretzat haurtzaroan garrantzitsuena umeak ume izatea da. Haur hauek leku eta momentu zehatz honetan esaten, ikasten eta egiten dutena baloratuz, hazteko, nortasuna garatzeko eta disfrutatze denbora izango duen haurtzaroa aldarrikatzen dugu. Horrela, dituzten ahalmen eta gaitasun guztiak loratuko dira. “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 irreplicable de la vida que tenemos entre manos” (Elsa Punset).

- Berezko jokoari errespetua, zortzi urte bitarte hurrek duten bizitzeko modua bezala. Haurrentzat jokia plazera baino askoz gehiago da, bizipen ezberdinei eta munduari aurre egiteko modua eta tresna da, eta beraz, bizi beharra. Jolasaren bidez ere, haurra maila fisikoan, kognitiboan eta emotionalean garatzen da. Berezko jokia hurrek beraiek, beraientzat, beraientzandik sortutakoa eta beraiek antolatua dena, joko aberatsa, zoragarria, irudimenez betea izango da, propioa, naturala.
- Heldu bezala gure eginkizuna haurren prozesuetan bidelagun izatea da. Horretarako hainbat gauza izaten ditugu kontutan:
  - Hezitzaile bikotea-hirukotea: Haur talde beraren ardura bi hezitzailearen artean banatzean datza. Hezitzaile bikoteak egunerokotasunean hartutako konpromisoarekin, eta haur bakoitza eta bere familiari eskaintzen diogun koherentzia handiagoa dela uste dugu.
  - Lotura sortu: Hezitzaile batek taldera iristen denean egin behar duen lehendabizikoa lotura sortzea da. Haurrak ziurrak, maitatuak eta kontuan hartuak sentitzen direnean beraien buruarengan sinesteko gai direlako.
  - Konfiantza: Beraientzandik konfiantza izanda aukera eskaintzen diegu sortzen diren erronkak eta gatazkak beren kabuz konpontzeko.

- Bidelagun izan: Kontzeptu eta zeregin konplexua da, bidelagun izatea ez da aurrean, ezta atzean egotea, ondoan baizik.
- Mugak: Behar beharrezkoak dira bizitzaren parte direlako. Momenturo eta espazio guztietan zer egin dezakegun eta zer ez esaten diguten muga batzuk behar ditugu, ezagunak izango direnak eta lasaitasuna transmitituko digutenak, honela poliki-poliki haurra bere ekintzen ardura zehatzak bereganatzen joango da. “Vivir significa estar limitado”.(Rebeca Wild)

### Hezitzailearen lana

Hau guztia egin ahal izateko behaketa egin, dokumentazioa jaso, informazioa bildu eta formatzen jarraitzea ezinbestekoak dira. Hezitzaile moduan ez gara

**Hezitzaile batek taldera iristen denean egin behar duen lehendabizikoa lotura sortzea da**

haurren prozesuetan aurreratuko eta horretarako behaketa funtsezkoa da, honela jakin baitezakegu zertan ari diren, zer behar duten, ze momentutan dauden. Eta nola ez, hobekuntza bilatu nahian ezinbestekoak dira ikastaro, irakurketa, hausnarketa, gogoeta eta

gaiak komunean jartzea, hau da, formazioa.

Hezkuntza funtzioa eskolan eta familian osagarriak dira. Haurtzaroaren onerako proiektu komuna baita eta honengatik guk familiak eskolako parte senti daitezen nahi dugu, horretarako komunikazio bideak eraikitzen saiatzen gara aukera desberdinen bidez: gelan sartuz seme-alabek eguna pasatzen duten lekua ezagutuko dute. Horrela, dokumentazioa, txoko gustukoenak, materialak, prozesuak eta, oro har, seme-alabekin eskola eguna bizitzeko aukera dute.

Hezitzaile bezala zuzena ez den esku-hartzea burutzen dugu, haurren garapena ahalik eta onuragarriena izan dadin proposamen egokiak eskainiz. Horretarako espazio nahikoa, ziurra, lasaia eta parte-hartze zuzenik gabekoa sortzen dugu, material aberatsak aniztasunean, kalitatean eta kuantitatean izaten. Proposamenak aldez aurretik pentsatuak dira, zainduak, modu estetikoan eta erakargarrian jarriak, ikerkuntzara eta hamaika irtenbideetara bultzatzen dutenak izatea bilatzen dugu. Heldua, bitartean, behatzailea da, segurtasuna eskaintzen du eta bidelagun izango da. Proposamenen atalik garrantzitsuena geletako giroak dira eta horregatik eskolako denbora gehiena giroetan ematen dugu.

### Giroak

Haurren pentsatzeko eta sentitzeko modua errespetatuko duen giroa sortzen saiatzen gara, non ideiak eta haien elkar trukea ahalbidetzen dituen. Argitsuak

eta goxoak izan behar dira, estetikoki ongi zaindutakoak eta garbiak. Haurren gaitasuna eta joko autonomoa piztuko duen antolatutako giroa eskaintzen saiatzen gara, ezagutzak eraiki eta ikertzea ahalbidetuko duena, lagun artean zabaltzeko aukerarekin.

Giroak arreta handiz antolatu eta diseinatutakoak dira, horretarako materialen aukera posibleak ikertzen ditugu. Honetaz gain, behin erabileran dauden materialen azterketa egiten dugu erabilera, erantzunak, kalitatea edo moldagarritasuna jakiteko. Bestalde, taldearen arabera aldagaiak kontutan hartzen dira (haur kopurua, momentuko interesak, dagokigun espazioa), gela eta bertako materiala antolatu, ikuskatu, ebaluatu eta aldatzeko.

Gure proposamena zirkulazio librean oinarritzen da gelan eta giroetan. Haur bakoitzak erabakiko du zein gunera joan, zeinekin, zein material erabili

**Haurren gaitasuna eta joko autonomoa piztuko duen antolatutako giroa eskaintzen saiatzen gara, ezagutzak eraiki eta ikertzea ahalbidetuko duena, lagun artean zabaltzeko aukerarekin**

edo zenbat denbora igaro, erabakiak hartu eta erantzunak jasotzen dituen umeak, bere garapenarekiko ardura hartzen duelako.

Balitzko giroak izan daitezke: Joku sinbolikoarena (Sukaldea, etxea eta mozorroak), tailer txikia, erai-kuntza giroa, ipuinena, mahai jolasena, idazketa giroa, haziak, ura eta arearena edo pasabidea. Giro bakoitzak

aukera espezifikokoak dituen arren, dena elkarri lotua dago, beraien artean osagarriak dira eta denek ezaugarri kognitibo, afektibo eta elkarrezagutzakoak dituzte.

## **Ikasleen gaitasunak**

Lan egiteko modu honek ondorengo ezaugarriak dituen ikasleria garatzen ahalbidetzen digu: kritikoa, zintzoa, autonomoa, begirunetsua, jakinguraz betea, langilea eta ziurra.

Eta guk batez ere haurrengan zenbait gaitasun ikusten ditugu:

- Haurrak lasaiago ikusten ditugu.
- Erabakitzeko gaitasun handiagoa ikusten diegu.
- Konpromezu handiagoa hartzen dute ikaskuntza prozesuarekin.
- Sortzen diren jolasak bapatekoak, aberatsak eta sormenez beteak dira.
- Konfiantza handiagoa dute beraien buruarengan.
- Autoestima handia erakusten dute.
- Zoriontsuagoak dira/gara denok.

## Nerea Mariezkurrena Ezkurra

Jauntsaraseko ama

Kontatzera heldu naizen esperientzia, batez ere, gure familiak Haitzekin bizitakoa da. Beraz gure kontakizuna da eta ez beste inorena (beraz konpartituko duten familiak badira eta alderantziz ere noski). Oihanzabal eskolaz aurretik genuen irudia hauxe zen: eskola ttiki bat eta pedagogikoki gauzak beste modu batera egiten saiatzen zirela. Gainera, hurbileko herri eta inguruarekin hartuena izan nahi zuen eskolarena.

Gure esperientzia aurreko ikasturteko ekainean hasi zen irailean hasiko ginen haurren familiak eskolara gonbidatu gintuztenean. Bertan, eskola eta Haur Hezkuntzako gelak ezagutu genituen eta, are gehiago, kontatu ziguten egunerokotasunean zein modutan ariko ziren gure seme-alabekin. Polita, hurbila eta ilusioz beteriko proiektua zela sentitu genuen.

Iraila iritsi zen. Eskola hasiera eta harrera garaia egokitzen zen. Ni behintzat, leku berri batera iristen naizenean, nahiko eta beharko nukeen harrera izan zen hura. Prozesu guztia errespetuz bizitzeko gonbitea egin ziguten. Eta lasaitasunez eta interes handiz bizi izan genuen.

Urriari bilera teorikora gonbidatu gintuzten. Lau irakasleak kontatu zuten zergatik jotzen zuten hurrekin modu horretan. Alde zientifikoenetik, bihotzeko alderik goxoenera azaldutako arrazoiak eman zizkiguten. Familiak kokatzeko oso baliagarria iruditu zitzaigun. Irakasle hauek zuten begirada eta haurren ondoan egoteko era ulertzeko, tresna izan zen bilera hura guretzako.

Denbora pasa eta eguneroko oroitzapenak, beste askoren artean, hauexek ditugu:

- Eskolara sartu eta izaten genuen lehenbiziko sentsazioa, familia gehienek aipatzen genuen kontua zera da: lasaitasuna eta armonia arnasten zela eta gehienetan haurrak berean zeudela, ikusten, ukitzen, probatzen, ikasten.
- Eta helduak non? Ez ziren gelako erdigunea, gehienetan hurrei begira zeuden, Ixil ixilik, edo umeen ondoan, behar zutenerako prest, askotan libreta eta argazki kamera lagun zutela. Beti umeen beharrei erreparatzen zuten: negarra zela, kuriositatea konpartitzen edo azkeneko aurkikuntzaren kontua entzuten. Behar zenean ere, arauak gogora ekartzen zizkieten edota beteazterako lanean jarduten zuten, haurren artean sortzen ziren konfliktoak eta hauek landu eta nola kudeatu zitekeen hausnartzen laguntzen zieten. Giro horrek segurtasuna ematen zigun.

Urriari bilera teorikora gonbidatu gintuzten. Lau irakasleak kontatu zuten zergatik jotzen zuten hurrekin modu horretan. Alde zientifikoenetik, bihotzeko alderik goxoenera azaldutako arrazoiak eman zizkiguten



**Familiak parte hartu ahal izatea arrunt interesgarria zen. Eskolaren parte sentitzeko beste modu bat bihurtzen zen**

- Batzuetan, irakasleak eskatuta, elkarlanerako proposamenak sortzen ziren. Txokoak apaindu edo osatzeko behar ziren gauzak eta materialak biltzen eta sortzen lagundu genezaken. Familiak parte hartu ahal izatea arrunt interesgarria zen. Eskolaren parte sentitzeko beste modu bat bihurtzen zen.
  - Eskolara egun-pasa ere joan gintezken. Egun oso bat han pasatu eta bertatik bertara eskola ezagutu eta sentitu aukera genuen. Haurrenganako begirada hura ulertzeko haien azalpenak eta ekintzak ikusten genituen, haurren ondoan egoteko modua nolakoa zen ikasten genuen. Eta giroa lasai mantentzeko eta harremanak zaintzeko errespetuzko arau horiek nola lantzen zituzten bizi genuen. Egun hori konpartitzea garrantzitsua zen guretzako ere familia gehienak asko eskertzen genuen.
- Urtean zehar irakasleekin egiten ziren 2-3 banakako bileretan beste hartu-eman bat izaten genuen gurasook. Aurrez aurre, informazio guztia jaso eta konpartitzen genuen. Haurraren prozesuaren berri ze nolako detailez ematen ziguten, gertatutako anekdotak ere, haurrak egindako aurkikuntzak bere autonomian, ezagupenetan, harremanetan... eta abar, hori guztia entzunda, maila handiko profesionalak zirela ikusi genuen. Lana oso serio hartzen zutenak gainera. Txokoetara sartzean askotan ikusitako irudiaren balioa ulertu genuen orduan, libretarekin apunteak hartzen edo argazkiak ateratzen ikusi genituenetan, behaketa lan fina egiten zutela ikasi genuen eta zertarako zen hain baliagarria. Horrelako informazioa eta azalpena emateko ezinbestekoak zituzten lan tresnak.

Laburbilduz, oso esperientzia interesgarria eta polita izan zen. Eskolan ere, familiak parte har dezakegula erakutsi ziguna. Guraso bezala, Haitzekin eta Ur-ekin, ez bakarrik etxeko eta familia inguruan parte garrantzitsua izateko, baizik eta hainbeste eta hainbeste ordu pasatzen duten eskolako kide izan gitezkeela eta ginela sentitzeko baliagarria izan zen.

Bizitzako prozesu guztietan bezala, honetan ere oso garrantzitsua den kontua aipatu gabe ez nuke bukatu nahi, familiak eta eskolak ekipoa egin behar dugula uste dugu. Interes berak mugitzen gaitu. Gure haurrek bere prozesu propioa bizitzeko eskubidea dutela eta laguntzeko gaudela bakoitzari dagokion eremu eta funtzioetatik. Horretarako ezinbestekoa da konfidantza, irakasle-guraso / guraso-iraskale, eta errespetua. Elkarlan zoragarria egiten duen ekipoa izatea lortu behar dugu.



## Amaia Ariztegi Barberena

NUPEko praktiketako ikaslea

Nire esperientzia hain zuzen ere Alfredo Hoyuelosekin hasten da. Berak NUPen ematen duen ikasgaian zenbait eskoletan behaketak egiteko aukera eman zigun. Hain zuzen ere, hezkuntzako zenbait profesionalen artean sortutako dekalogo bat betetzen zuten eskolak. Eta horietako bat Jauntsaratsekoa zen. Oihanzabal eskola nire herritik hamar minutura dago eta zerbait entzuna neukan: “Haurrek nahi dutena egiten dute”, “eskola alternatiboa da” eta iritzi hauekin inkonszienteki iristen zitzaidan mezua “giro kaotikoa” edo “limite ezarena” zen. Honez gain, unibertsitateko klasean ere zerbait ere irakurri eta hitz egin genuen “gela irekiak” kontzeptuaren inguruan, “korridoreak espazio hezigarri bezala erabiltzea” defendatzen zituzten artikulua.

Idea guzti hauekin eskolara joan nintzen eta bertara sartzean atentzioa lehenbizikoz deitu zidana izan zen: apal moduko batzuk ikusi nituen lurrean, haurren zapatez eta oinetakoz beteta. Aurrerago azalduko zidaten bezala, haurrek etxeke giro hori ere eskolan sentitzeko bide bat zen eta, aurrerago konprobatu nuen bezala, sentsazio hori bizi izan nuen eskolan etxeke zapatiletan ibiltzen.

Gela horietako batera sartzean harriria gelditu nintzen. Espazio zabalak, giro lasaia, askatasuna ikus nezakeen haurrengan. Honez gain, irakasle eta haurren artean harreman zuzena, intimoa, berezia ikusi nuen. Haurren altuerara

jarriz, begirada mantenduz. “Negarrean lagundu” deiturikoa ere argi eta garbi ikusi nuen. Dena izan zen harrigarria, baina batez ere haurren askatasuna eta autonomia maila handiak deitu zuten nire atentzioa.

Garai horretan Maite Rey eta Aintzane Buldain ziren Jauntsaratseko haur hezkuntzako gelen irakasleak eta, behaketak egin eta gero, haiekin hitz egiteko aukera izan nuen, galderak, zalantzak, kezkek planteatzeko. Benetan aberasgarria izan zen behaketa bera eta errealitate hori posible egitea lortu zuten pertsonetako batzuekin hitz egitea ere.

Unibertsitateko klaseetan ezagutu nituen esperientzia utopiko horiek, Ecuadorreko El Pesta esperientzia edo Bartzelonako El Martinet bezalako proiektuak errealitatean ikusi nituen eta, gainera, nire etxetik hamar minutura. Beraz, esperientzia horiek errealitatean aurrera eramaten ahal zirela ikusi nuen edo behintzat eskola tradizionalaren bestelako esperientziak. Beraz, nolabaiteko esperantza sortu zitzaidan beste hezkuntza mota bat errealitatean aurrera eramatea posible zela egiaztatu bainuen.

Eskola ezagutu eta gero, interes handia sortu zitzaidan lan egiteko modu honen inguruan. Gauzak horrela, azken urteko praktikak Oihanzabalen egitea eskatu nuen. Nire asmoa lan egiteko modu hau sa kontasunean ezagutzea zen. Jakitea nola zen egunerokoa eskolan, nola lan egiten zuten irakasleek. Azken finean, nola lortzen zuten horrenbeste gustatu zitzaidan hori aurrera eramatea.

Bertan eman nituen zortzi asteetan asko disfrutatu nuela esan beharra daukat. Oso eroso eta oso gustora egon nintzen. Nik sentitzen nuen lasaitasun hori giroan zegoen eta ziur nago haurrek ere sentitzen zutela. Lehen aipatutako askatasun hori berezko jolasean ikusi nuen haurrak norekin eta nola jolastu nahi zuten erabakitzen zutelako.

Hasieran aipatu ditudan ideiak “kaosa” edo “limite eza” ez nuen inondik inora ikusten. Mugak noski zeudela, gutxi baina elkarbizitzarako beharrezkoak direnak. Beraz, ideia guzti horiek alde batera utzi nituen.

Bukatzeke, eta hausnarketa pertsonal bezala, guzti honen atzean lan handia dagoela egiaztatu dut. Jauntsaratseko eskolako proiektu hau ez da egun batetik bestera sortzen. Nahiz eta lan egiteko modu hau gustatu prestatua egon behar zara, formazio eta esperientzia zabala izan eta lan egiteko gogo handia eduki.

Benetan eskertzekoa da proiektua hau aurrera ateratzen lagundu duten pertsona guztiek egin duten lana eta ni bezalako ikasleoi ere beren lana azaldu eta erakusteko prest egotea.

Hasieran aipatu ditudan ideiak “kaosa” edo “limite eza” ez nuen inondik inora ikusten. Mugak noski zeudela, gutxi baina elkarbizitzarako beharrezkoak direnak. Beraz, ideia guzti horiek alde batera utzi nituen



## Arantza Guruceaga Zubillaga

NUPeo irakaslea eta ikerketa taldearen parte hartzailea

NUP-eko ikerketa taldeak HH-ko praktika onak aztertzerakoan, ikusi dugu, Maite Rey eta Aintzane Buldainen eskutik ezagutu dugun Jauntsaraseko Oihanzabal eskolan burututako esperientzia honek kalitatezko praktiken hainbat ezaugarri bermatzen dituela. Eta nik, Maitek berak esperientzia aurkeztu aurretik, haren hiru ezaugarri aipagarri laburbilduko ditut:

- Edozein irakasle edo tutore lanek eskatzen dute ikertzaile izate hori barneratua edukitzea, horrela, dagokion testuinguruari eta erreferentzia teorikoei egokitutako interbentzioak burutzen baitira. Horregatik, aipatu nahi dut proiektu hau, lehenik eta behin, irakasle taldean eztabaidatua izan dela, eta adostutako erreferente teorikoetatik abiatuta beraien proposamen praktikoa egin dutela. Bertan, haurrak eta bere zoriona proiektuaren erdigunean dituzte eta irakasleek proposatzen dituzten interbentzio burutsuak jarraipen estua izateaz gain, errebisatuak eta aztertuak izaten dira etengabeko hobekuntzak bideratuz. Gainera esan dezakegu, proiektua hain sendoa denez, lortu dutela beste irakasle berriekin ere garatzea.
- Proiektuak haurren ongizatea bermatu nahi du, eta honetarako, adostasunez aukeratu dituzte bi ardatz nagusi hauek: askatasuna eta konpromezua. Ardatz hauek, NUP-eko ikerketa taldeko Alfredo Hoyuelosek proposatutako HH-ko interbentzioen “Decálogo ético”an garbi eta argi barneratzen dituen

ardatzak dira, hain zuzen ere. Egia da, jakin badakigula askatasuna eta konpromezua elkarrekin, hain konplexuak den eskolan uztartzea ez dela gauza erraza, baina justu horregatik da proposamen hau hain interesantea. Gainera, Bigarren Hezkuntzako irakasle naizelako azpimarratu nahi nuke, ulertzen dudala gure haurren hezkuntza bi zutabe hauetan oinarritzea ezinbestekoa dela etorkizunean izango diren nerabe eta gazteek enpatia eta sormena bezalako baloreak garatzeko. Era berean, gehituko nuke, noski, haurren ongizatea bermatzea ezin dela eskola komunitatearen ongizateatik bereiztu, ondorioz, esperientzia honetan eskolako bizikidetzaren garapen positiboa ziurtatzen dute.

- Azkenik, Irakasle hauek bere praktikarekin lotuta eskolaren antolaketa bat sustatzen dute eta honek eskolako partaide guztiengan eragina du. Horrela, eskolako beste ikasle eta irakasle, familia eta langile, proiektuarekin eta parte hartzen duten haurrekin harremanatzen dira eta interakzio eta harreman konplexuagoak sustatzen dira. Esan behar da ikastetxearentzat eta bailara osoarentzat ekarpen handiak eta aberatsagoak sustatzen direla.

Beraz, proiektu honen inguruko ezagutza, denon interesa pizteaz gain, gure eguneroko lanaren ispilu izan daitekeela eta zertan hobetu eta zertan hausnartu identifikatzeko lagungarria izango zaizuela.



## Salidas por el barrio

Mendillorriko Haur Eskolak “Auzotik ateraldiak” praktika ona aurkezten du. Praktika honen oinarrian, zuzenean inplikaturik dauden parteen arteko eskolaren eraikuntza dago, hau da: haurrak, familiak eta zentroaren profesionalak. Helduaren begirada zuzentzen duten galderak daude praktika honen inguruan: nola bizi dute haurrek auzoa? Non kokatzen ditugu arrisku, galzori eta erronkaren arteko ezberdintasun eta mugak? Honetarako, astean behin, ordu batez, haurren senideak eskolara doaz, auzoan zehar paseo bat ematen laguntzeko. Helduen eginbeharra laguntzea besterik ez da, baina ez fisikoki bakarrik, bere ibilbidea segituz, bere interesak errespetatuz, haurrak entzunez eta bere aukerak ulertzen saiatuz.

Hitz-klabeak: ateraldiak, arriskuak, auzoa, erronkak, ibilbidea, laguntzea.

## 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 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.

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, lleguen a conformar la “imagen de niño” 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.

**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**

Pero buscando otros caminos más cercanos a los pequeños, se pensó en la posibilidad de organizar diferentes experiencias para que las pudieran compartir niños y adultos. 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, 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 como adultos, 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, valoramos con un amplio abanico de posibilidades y porque se ajusta a los intereses de todos los implicados. Son las “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**

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 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 participando 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 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” y nuestra relación con él?
- Nuestra presencia en la calle, ¿modifica y matiza la “imagen de niño” 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, abuelos, tíos...) que lo deseen para acompañar a los niños en un paseo por el barrio durante una hora.

El grupo se conforma con las familias y sus niños, al menos una educadora con dos pequeños más y con frecuencia algún alumno de la Universidad en prácticas y otros posibles adultos implicados.





Generalmente no se reúnen más de 6 u 8 niños pero si esto ocurre se añade otra educadora y se conforman dos grupos independientes.

La misión del adulto es únicamente la de acompañar al niño, 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 contagiarse 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 un adulto 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 los adultos 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

Trataré de poner voz a los niños desde mis observaciones y mis vivencias con ellos, aún a riesgo de matizarlo 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 los adultos cercanos 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:

**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**

- 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, hiervas 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, jardineros, albañiles.
- Personas dispuestas a entablar relaciones espontáneas.
- Mascotas por la calle.

## Para la escuela

**El interés que muestran los niños nos sirve de aliciente para vivirla con entusiasmo y disfrutarla con ellos**

- El interés que muestran los niños 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 intrusiones adultas que canalicen el interés de los niños.
  - El descubrimiento de nuevos intereses para los niños, 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 los niños, 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 nosotros, adultos, pasan inadvertidos y que los niños nos ayudan a redescubrir. Desvela, por ello, capacidades desconocidas de los niños.
- 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” frente a la “la cultura de los adultos”.
- Es una experiencia que ayuda a acercar distancias y crear complicidad con las familias.
- Alimenta vivencias compartidas que nos lleva a reflexionar 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 le vi mayor finalidad que la 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 sintiendo que tus hijos o hijas están en buenas manos.

Por otro lado, es muy importante el enfoque y la dinámica que desde la escuela le 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

**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**

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 ayudarle de forma automática a subirse o bajarse de un escalón, le 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 rompa con muchos límites y se centre en su derecho a jugar, es decir, disfrute de su juego sin intervenciones de ningún tipo. No tiene ninguna obligación ni está siendo sometido 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 puede 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 sin contestármela para no crearme ninguna expectativa y dejarme llevar por ellos y ellas. Observamos cosas nuevas día tras día, reflexionamos sobre cosas distintas 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

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

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 un 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 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 tan densas, concentradas, en una buena medida con carácter informativo. Pasaron a ser más ágiles, más cortas, 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, fotografía 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. Experiencia de transformación del ciclo 3-6 en el CPEIP “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”

**Aurkeztutako praktika ona AG ereduko (3-6) haur hezkuntza zikloak bizi izan duen transformazioaren esperientzia erakusten du, Frantzisko Deuna eskolan. Haurrak eta beren familiak bere unibertsoaren erdian jartzean datza esperientzia hau. Jolasa haurtzaroaren jarduera nagusia bezala ezartzen eta balioa ematen dio. Aldaketa hauek aurrera eramateko, formakuntza eta berrantolaketa bide bat burutu behar izan dute, haurtzaroaren funtsa, hala nola, hezitzaileen papera ulertzeko modukoa.**

**Hitz-klabeak: berrantolaketa, formakuntza, hezitzaileen papera, jolasa, transformazioa.**

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 y Joaquín Escaray

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 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 aula.

La reflexión crítica y el diálogo de 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.

**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 del 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, confianzas, 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 era 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 del adulto. Otra forma de estar en 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 cualquier otra opción

- El juego es básico en la vida escolar. A los niños y niñas se les respeta que prioricen lo lúdico frente 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 lo 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 necesario 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/a.

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.

**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. Algunas 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. Nuestro 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, siendo 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 Primaria. y Adam de 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.

Hoyuelos, A. *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

Wild, R. *Aprender a vivir con niños*. Barcelona, Editorial Herder.





Ana Araujo

## Argiarekin elkarrizketa

**Resumen:** la escuela infantil de 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 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 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.

**El escenario que preparamos permitió el descubrimiento de situaciones nuevas con respecto al color y la sombra**

¿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 moviliza, 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

Ikastetxearen ama

Harridura, ikara, txundidura, lilura, mirespena, ustekabea, mira. Sentimendu guzti hauek eta gehiago bizi nituen tailer zoragarri horretan sartu nintzenez.

Dokumentala hau ikusi baino lehen, hau guztia sentitzeko aukera eman ziguten hezitzaileek. Benetan ikaragarria. Ikaragarria espazio baten aldaketa, giro bereziak, ideiak gauzatzeko lekua, mundu majikoa.

Proposamenak sortzeko materiala ere txundituta utzi ninduten; material batzuk egunerokotasunean eskura duguna da; kateak, ispiluak, koloretako paper desberdinak, etab, normalean ondoan daukaguna eta ez jostailu este-reotipatuak. Argia, itzalak eta koloreak protagonistak bihurtzen dira. Zoragarria izan da haurren emozioak ikustea eta, parte batean, ulertzea.

Bilera honetatik beste sentsazio batekin atera nintzen, bizitzaren beste ikuspuntu batekin, haurren ikuspuntuarekin. Nola ez da ba nire semea Ekai pozik egongo aukera hauekin?. Berak nahi duena sortzeko eta eraikitzeko aukera du hemen, betiko jostailu eta materialetatik aparte.

**Nola ez da ba nire semea Ekai pozik egongo aukera hauekin?. Berak nahi duena sortzeko eta eraikitzeko aukera du hemen, betiko jostailu eta materialetatik aparte**

Nire semeak 3 urte ditu, haur eskolako azken urtean dago, eta oraindik eskolatik ateratzean, kalean eta etxean, bere itzalarekin jolasten du. Argiak eta itzalak edonon aurkitzen ditu eta poztasunez gainera, bere bizitzaren parte egiten ditu. Askotan, itzalak, iluntasunarekin erlazionatzen dugu, beldurraren ezau-garriak bezala izaten ditugu. Nik uste dut, Ekaik, ez duela horrela bizi. Lasaitasun handiarekin behatzen ditu itzalak, eta bere jolasen parte bezala hartzen ditu.

Ez nuke amaitu nahi, niretzat garrantzitsuak izan diren bi ideiak esan gabe;

- Haurrak eta Hezitzaileak, material, egoera eta momentu bakoitzari eskainitako errespetua
- Argirik gabe, ez dago itzalarik.

## Izaskun Roncal Olcoz

NUPeko Haur Hezkuntza Graduko ikaslea

Pasa den ikasturtean, azkeneko urteko praktikak “Egunsenti” Haur Eskolan burutu nituen. Oraindik gogoratzen dut argi tailerreko atea zeharkatu nuen lehenengo eguna, magiazko mundu batean eta istorio berri batean murgildurik



Izaskun Rocal, Ana Araujo y Alfredo Hoyuelos

sentitu nintzen. Argi-itzalek, gardentasunek eta koloreek istorioak asmatzeko gonbidapena egin zidaten. Esan behar da, aldez aurretik hezitzaile batek espazio hura sentsibiltasunez jantzi eta hornitu zuen. Espazioa ikusitakoan, atsegintasunez jositako eszenatoki baten aurrean ikusi nuen neure burua eta gehien harritu ninduen espazio hark islatzen zuen edertasuna eta armonia izan ziren.

Espazio atsegin horretan diziplina ugari elkarren arteko harremana dute (zientzia, artea, fisika ...) magiarekin bat eginez. Argiaren gaia liluragarria bezain konplexua dela uste dut, are gehiago, eskolako "argi tailerrean" murgiltzen bagara. Non argiek, itzalek, koloreek edo eta formek narrazio interesgarri eta berriei atea zabaltzen dizkieten, hartzaroaren kulturarekiko kontzepzio eta jarrera nabarmenduz.

Argi tailerreko esperientzia ezagutzeak argiaren ezaugarrietan murgiltzera eramanez ninduen. Argia eta bere nolakotasunak ezagutzera, argia eta kolorearen arteko harremana ulertzera, argia eta itzala elkarrengandik urrundu ezin ditugula ulertzera. Espazio horrek eskaintzen dituen baliabide materialak (proiektorea, argi mailak, pantaila) eta proposamen horietan hurrei eskaintzen zaizkien objektuen mundua gertutik ezagutzeko plazera izan nuen. Pixkanaka hasi nintzen argiak duen garrantziaz ohartzen, baita eremu ezezagun batean murgiltzen ere, anbiguotasun mundua gertutik sentituz. Hurrek haien saiakerak zein modutan eraikitzen zituzten behatuz, konturatu nintzen esperimentazioaren bitartez haien egiaztapenak burutzen zituztela. Modu honetan, narrazio eta istorio txikiak ehuntzen ziren.

Haurrari argi tailerrean aukera esleitzen zaio esperimentatzeko, ikertzeko, eraikitzeko, hausnartzeko, galderak planteatzeko, arazoak ebazteko, erabakiak hartzeko, inizatiba izateko, liluratzeko edo harritzeko. Argi tailerreko espazioak erakutsarazi dit gauza berriak egunero gertatzen, ematen eta komunikatzen direla, baina etengabe bilatzen egongo dela hezitzailea hurrekin batera. Esperientzia honek agerian utzi du hurrek gaitasunez beteriko subjektuak direla eta hurrek esplorazioaren eta ekintzaren bitartez, ezagutza eraikitzaile aberatsak sortzen eta birsortzen dituztela. Guzti honetarako, beharrezkoa suertatzen da hezitzailearen figura ikerkuntza kulturalaren gida izatea eta formakuntza eta berrikuntzaren oinarrian egotea.

Argi tailerreko proposamenetan oso garrantzitsua iruditu zait hezitzailearen papera. Proposamenak atsegintasunez eraikitzen dituzte dena ongi pentsatuz, aukera ezberdinak sor daitezen. Saio bakoitzean erabiliko duten materiala alde aurretik pentsatzen eta aukeratzen dute. Hezitzaileak haurra ezagutu behar du eta bere garapenaren zein momentutan dagoen jakin. Modu honetan zeintzuk diren bere kabuz, modu autonomo batean, erakusten dituen gorputz jarrerak. Horren arabera, proposamena altuera batean edo lurrian jarriko du, erretroproiektorea beheago edo mahai baten gainean ...

Haurrak talde txikitan joaten dira beti. Hezitzaileak momentu honetan eskaintzen duen arreta pertsonalizatuagoa da eta haur bakoitzaren prozesuen jarraipenak modu zehatzago eta sistematikoago baten bidez jasotzeko aukera du. Jolasa eta plazera bultzatzen dituen egoerak eta esperientziak eskainiko dizkio haurrari eta elkarren artean bide berriak eraikitzeko pribilegioa izango dute. Hezitzaileak haurrak behatzen ditu, prozesuak behatzen ditu eta ikuspuntu

**Dokumentazioaren bitartez hobe ezagutu ditzakegu haurren estrategiak, ikusten ditugun irudi horiek sentiberagoak eta zorrotzagoak egiten ditu helduaren begiak**

ezberdinak ulertzeko ahaleginak egiten ditu, ikuspuntu ezberdinak, anitzak bezain aberatsak direlako.

Argi tailerrean behaketak eta dokumentazioak duen garrantzia ezagutu dut. Dokumentazioaren bitartez hobe ezagutu ditzakegu haurren estrategiak, ikusten ditugun irudi horiek sentiberagoak eta zorrotzagoak egiten ditu helduaren begiak. Dokumentatutakoa taldean partekatzea oso aberasgarria dela ikasi dut, guzti honek hausnarketarako uneak ahalbidetzen ditu, ikuspuntu ezberdinak partekatzen dira, interpretazio desberdinak ematen dira dokumentatutakoaren inguruan. Dokumentatzen dugunean hezkuntza prozesuak sistematikoki eta estetikoki jasotzen dira eta modu ezberdinetan erakusten dira (bisualean, ikus-entzuzkoan eta idatzizkoan). Gaurko aurkezpenean modu bisual eta estetiko batean, Anak argazkiekin egindako dokumentazioa aurkeztu digu, argi tailerreko esperientzia gurekin guztiokin partekatuz.

Bukatzeko, plazer bat izan da niretzat gertutik zeuen esperientzia ezagutu izana eta zuekin partekatutako uneak ahaztezinak izango dira. Nahiz eta urrunago edota gertuago egon beti gogoratuko ditut zuekin batera partekatu ditudan momentuak.

## Alfredo Hoyuelos Planillo

NUPEko irakaslea

Mario Benedettik honako galdera hau egiten dio bere buruari “Happy birthday” izena duen poeman:

*Nolakoa izango ote da mundua nik ikusi ezin izango dudanean  
ez entzun, ez ukitu, ez usaindu, ez dastatu ezin izango dudanean?  
Baina, nolakoa izango ote da mundua galderarik gabe?*

Aurkeztutako esperientziak galderak sortzen dizkigu: nola ulertzen duten umeek mundua?, nola ezagutzen dituzten argiaren propietateak?, zer gertatzen da pantaila jartzen badugu eta bi aldetan fokuak kokatzen baditugu? Agian ez ditugu erantzunik, baina praktika ona izateko galderak behar ditugu eta ez hutsalak, galdera konplexuak. Modu berberean César López abeslariak esaten du: “Denboren eta galderen aldamiok dira gure euskarri”.

Ana Araujok ikerketa eskaini digu. Esperientzia bat pentsatzeko, hausnartzeko eta galderak behin eta berriro egiteko. Miguel Ángel Zabazak esaten zuen esperientzia ez zela nahikoa. Esperientzia, hausnarketak eta eraldaketa izan behar direla. Osagai hauek galderen bidez egiten da. Gauzak horrela, ondoko aspektuak azpimarratu nahi ditut:

### Praktika ona izateko galderak behar ditugu eta ez hutsalak, galdera konplexuak

- Umeak gaitasunez beteriko pertsonak dira. Guk pentsatzen duguna baino gehiago. Oso garrantzitsua da haurra “beteta” ikustea. Geure buruari galdetu behar diogu haurtzaroaren zer nolako irudia dugun.
- Eskolako antolakuntzak, bere espazio eta denborekin, aukera eman behar du talde batek proiektu berbera eraiki ahal izateko, denen artean hitz egiteko.
- Asmatzen ditugun proposamenak erretroalimentazio konplexuak izan behar dira. Askotan pentsatzen dugu umeak txikiak direnez proposamen sinpleak eskaini behar dizkiegula, baina ikusi dugunarekin ez da egia. Bestalde, inportantea da umeen inizatibak eta interesak kontuan hartzea. Umeak zuzen estimulatu gabe.

- Proposamena oso ondo pentsatu behar da erakargarria, iradokitzailea eta estetikoa izatea garrantzitsua da eta materialak bideratu beharko ditu erlazio irekiak.
- Praktika onak begirada zabaldu behar du, lehen ikusten ez ziren ñabardurak balioesteko eta egunerokotasunean antzemateko gero.
- Materiaren propietateak ezagutu behar ditugu. Horrela, ikertzerakoan umeen aurkituko dituzten ñabardurak ere errekonozituko ditugu.
- Beste ezaugarri bat talde txikiarena da. Horretarako bikote hezitzailea ezinbestekoa da, talde berbera konpartitzen duena, haurren lanetan eta aukeretan gehiago sakontzeko.
- Bide batez, hezitzaileak prozesua dokumenta dezake aztarnetatik nahitaezkoa den hausnarketaraino.
- Eskola atsegina izatea da beste giltza. Agertoki bat da eta bertan profesionalek behatu, ikertu, oharrak hartu, dokumentatu, hausnartu, modu intersubjektiboan interpretatu eta eskolaren arnasketan gertatzen, igarotzen eta zirkulatzen duten prozesuen, bizitzaren eta ezagutzen biografia narratibo gurutatuak osatzen dituzte.

**Praktika onak haurtzaroaren kultura goraiatzeko du haien originaltasuna, pentsamendu poetikoa eta modu metaforikoan ere gertatzen direlako**

- Praktika onak haurtzaroaren kultura goraiatzeko du haien originaltasuna, pentsamendu poetikoa eta modu metaforikoan ere gertatzen direlako.
- Rotxapea haur eskolak egiten duen praktika honen oso harro dira denak. Miguel Ángel Zabalkak esaten zuen praktika onak errekonozimendua, pozibidea eta harrotasuna sortu behar duela.
- Praktika onak ustekabearekin harritzea ahalbidetzen du. Proposamen egokiak zoriontasuna, grina eta ongizate sentimendua sortu behar du. Anak egindako elkarrizketa batean aipatzen du: Denok argi tailerrera oso pozik joaten gara.
- Loris Malaguzzik maistrei mirariaren profesionalak deitzen zien. Irakasleak eskolan gertatzen diren prozesu ezberdinekin harritzeko gai diren pertsonak bezala definitzeko. Ezin dugu hezi, ezta behar bezala erlazionatu ere, gure lanean dibertitzen ez bagara, asperraldia eskolatik urruntzen ez badugu eta harritzen ez bagara. Gure buruari egunero galdetu behar diogu zenbateraino dibertitu eta harritu garen.

Amaitu nahi dut. Ondokoa irakurri nuenean opari bat bezala sentitu nuen, orain aurkeztutako esperientzia bezala. Rachel Carson-ena da testua eta haurra ezinbesteko emozio horren enpatiatik laguntzearen erronka proposatzen du:

*Nik haur guztien jaiotzan dagoen Maitagarriaren gainean eragina izanez gero, munduko haur bakoitzari bitza osoan zehar iraungo dion harridura suntsiezinaren dohaina emateko eskatuko nioke, asperraldiaren aurkako antidoto agorrezin gisa (...) Haurrarengan harritzeko berriazko zentzua bizirik mantentzeko, Maitagarriek emandako inongo dohainik gabe, hori partekatzeko heldu baten laguntza behar da gutxienez, horrekin bizi dugun munduaren poztasuna, ikusmina eta misterioa berraurkituz.*





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

**María Napal Fraile**

Área de Didáctica de las Ciencias Experimentales. Dpto. Psicología y Pedagogía. Fac. Ciencias Humanas y Sociales. UPNA

**Txusma Azkona Mendizabal**

Escuela Infantil Arieta H.E. Estella- Lizarra

Haurrak esploratzen ikasten du. Harritzen da, mundua deskubritzen du eta horretan, bere burua ere. Eta interakzio honetan, bere etorkizuneko ikasketa bideko jarrera konfiguratzeko duten kontzeptu eta estrategiak bereganatzen doa. Baina helduek (familiek eta hezkuntza sistemak), beren beldur, itxaropen eta presioek, ahalmen hau moztu eta mugatu egin dezake. Arieta H.E.ko Guraso Elkar-  
teak familientzako hausnarketa espazio bat martxan jarri du. Bertan, beren seme-alaben ahalmen hau aipatzen, balioztatzen eta areagotzen ikasteko.

**Hitz-klabeak:** esplorazioa, familien eskola, ikasketa, curiositatea, natura.

### 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<sup>1</sup> es, por naturaleza, un explorador con ansia por conocer y dar explicación al mundo que le rodea

<sup>1</sup> Utilizaremos "el niño" como sustantivo genérico, en referencia a "niños y niñas".

(L'Ecuyer, 2013). 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 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

**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**

conocer y actuar sobre el mundo. Institucionalizamos el asombro de los niños 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 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, 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). Los niños necesitan adquirir elementos sensoriales concretos con los que luego construirán 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 aleja 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-Lizarrá. 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 del niño de asombro, y su necesidad espontánea de entender el mundo; aprender a valorarla y potenciarla.

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 interactuar 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,

Todas las sesiones se organizan en torno a la “Exploración”, entendida desde diferentes perspectivas

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 sirva de referente para los participantes ([espacioarieta.wordpress.com](http://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 queda patente las dificultades que los 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 (Figura 2b). 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

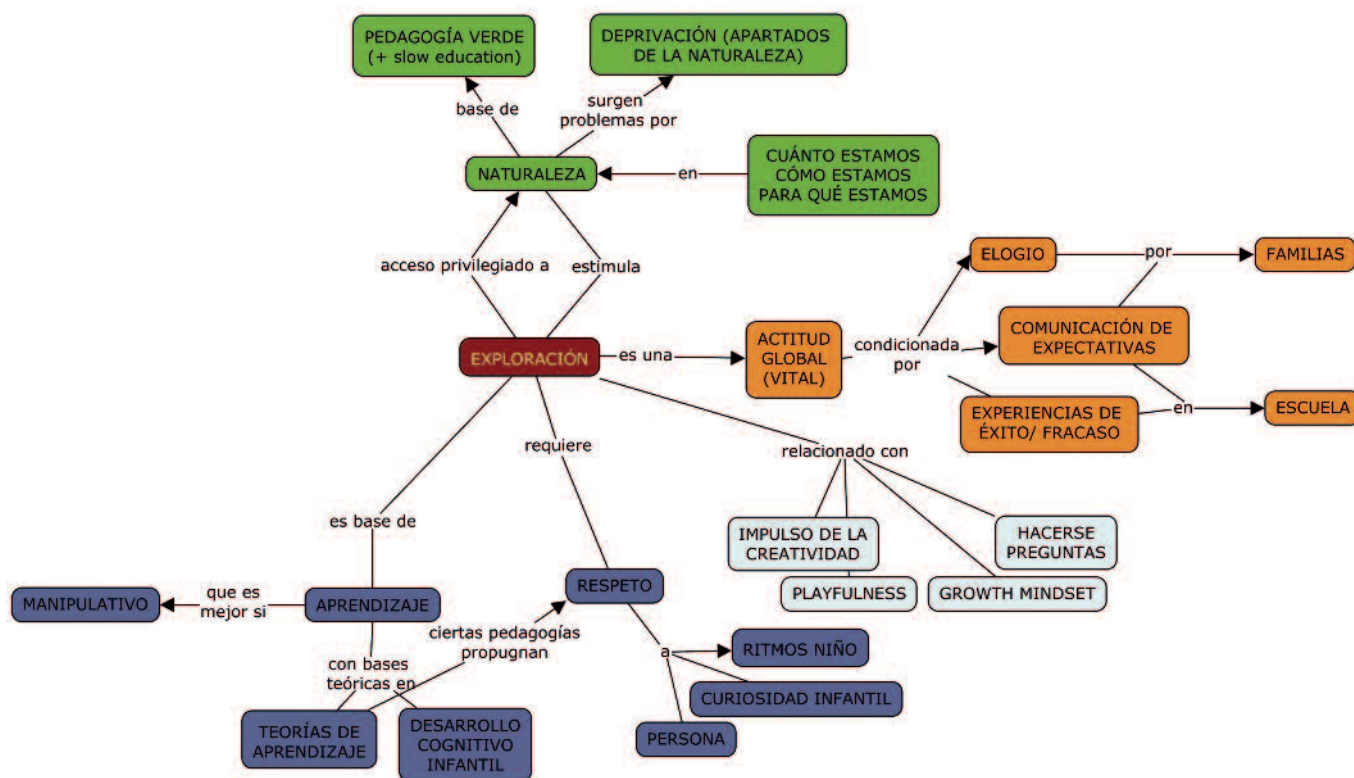


Figura 1. Temas en torno a la exploración que se tratarán durante las sesiones

el regazo a los mayores (Figura 2a), 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 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 (Figura 3); 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



Figura 2 (a y b). Imágenes de la salida a las Calaveras

idénticas condiciones –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](http://www.exploratorium.edu)) (Cuadro 1).

Alguna de las declaraciones de los padres y madres que se recogieron durante la sesión (cuadro 1) atestiguan, por una parte, las reticencias y dificultad 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 del adulto. 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.

## Conclusiones

La presente experiencia describe la puesta en marcha de un grupo de taller sobre cuestiones educativas, un espacio de reflexión en que padres y madres se hagan conscientes de las potencialidades y disposiciones de sus

*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 he creado nada, pero estaba a gusto jugando con las cosas*

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

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



Figura 3. Juego libre con elementos naturales

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 en sus hijos, 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 Bancaria Caja Navarra (convocatoria de ayudas 2016).

### Bibliografía

Aza, E. T. (1999). *Creatividad y motricidad*. INDE. Retrieved from <https://books.google.com/books?id=W2iGAGszy2IC&pgis=1>

Carson, R. (1999). *The sense of wonder*. New York: Harper Collins Publishers.

García Almudéver, C. (2008). *PLASTICIDAD Y APRENDIZAJE*. Retrieved from [https://upcommons.upc.edu/bitstream/handle/2099.1/6277/4.PLASTICIDAD\\_Y\\_APRENDIZAJE.pdf?sequence=7](https://upcommons.upc.edu/bitstream/handle/2099.1/6277/4.PLASTICIDAD_Y_APRENDIZAJE.pdf?sequence=7)

Katz, L. G., Chard, S. C., & Kogan, Y. (2014). *Engaging children's minds: The project approach*. Wetsport: Praeger.

- L'Ecuyer, C. (2013). *Educar en el asombro* (10th ed.). Plataforma.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. (2013). BOE 295, del 10 de diciembre de 2013. Retrieved from <https://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>
- Louv, R. (2012). *The nature principle* (2nd ed.). Chapel Hill: Algonquin books.
- Mora, F. (2013). *NEUROEDUCACIÓN*. Alianza Editorial.
- Mora, F. (2013, April 26). El Cultural. Retrieved from <http://www.elcultural.com/revista/ciencia/Francisco-Mora/32693>
- Piaget, J. (1977). *Epistemología genética*. Argentina: Solpin.
- Trundle, K. C. (North C. S. U., & Saçkes, M. (Necatibey S. of E. (2015). *Research in Early Childhood Science Education*. Springer. <http://doi.org/10.1007/978-94-017-9505-0>





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

**Maider Gabilondo Ariznabarreta**

Coordinadora de UNICEF Comité de Navarra

Azkeneko urteetan aldaketa sakona egon da haurren zaintzan ekonomikoki aurreratutako herrialdeetan: familia barrutik kanpora joan den prozesua da. Honetan, gobernuek eta enpresa pribatuek gero eta zeresan handiago daukate. Kanpora ateratzearen arrazoi nagusia, emakumeek etxetik kanpo lan egiten hastea izan da. Era berean, neuro-zientziak lehenengo haurtzaroak daukan garrantzia hedatzen hasi da, eta honen ondorioz, bi ikuspuntu zabaltzen hasi dira: etxeko zaintza defendatzen duena, eta haur eskolako zaintzaren alde dagoena. Bi ikuspuntuak oinarri zientifikoak dituzte. Azkeneko aukera defendatzen dutenek, ekitate eta aukera berdintasunak sustatzen dituela diote. Edozein kasuan, 0-6 bitarteko kalitatezko hezkuntzara sartzeko politika publikoak ekitatez martxan jartzea ezinbestekoa da.

**Hitz-klabeak:** berdintasuna, ekitatea, haur hezkuntza, kalitatezko hezkuntza, neuro-zientzia, zaintzak.

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. El cuidado de los más pequeños, 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.

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, con el cuidado de los niños y niñas, de la cobertura de sus necesidades básicas, de la garantía de sus derechos fundamentales, y la necesidad de armonizar ambos. La solución es complicada y compleja, la elección del propio nombre, parece premonitorio, ya que como lo define la RAE, conciliar es confirmar dos proposiciones al parecer contrarias.

El objeto de la presente no es resolver esta cuestión, ni siquiera contribuir a su aclaración, sino el de 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 que son prioritarios en las conversaciones intrafamiliares, que se inicia muchas veces antes del nacimiento y que se prolonga hasta la edad de la escolarización obligatoria y, 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, entre 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 lo 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 son la baja de maternidad, las bajas de paternidad, el derecho a la excedencia, el derecho a la reducción de jornada, la flexibilidad

**La incorporación de las mujeres al mercado laboral, fue lo que desencadenó la necesidad de las familias de contratar con terceros el cuidado de los niños y niñas hasta la escolarización obligatoria**

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 de 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 si 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 neurocientífica. Y del 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 psicoafectivas y biológicas, por lo que considera inapropiada la atención en grupo.

#### Una revolución paralela al entender la importancia de la primera infancia en la esfera de la investigación neuro-científica

La teoría que sustenta esta corriente se basa en unos conceptos clave entre las 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; el papel del afecto como base para el desarrollo intelectual y emocional; la promoción del creciente sentido de albedrío del niño; 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 los cuidadores, 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 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 los cuidadores, 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 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 los cuidadores, 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 y cuantas más horas permanezca en un centro de cuidado infantil, mayores serán los riesgos. En particular, la permanencia de niños 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 potencian 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 funda-

**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**

mental 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 menores de tres años de padres con mayor nivel educativo, por ejemplo, a menudo poseen un vocabulario dos veces más rico que los niños de hogares más pobres y con inferior nivel educativo, y es

mucho más probable que obtengan cualificaciones 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 de los niños y que los efectos redundan en mayor medida en los niños desfavorecidos –máxime si los centros de educación preescolar reúnen a niños de diferentes entornos–. Las ventajas están en correlación positiva con las mediciones de la calidad del programa y las cualificaciones del personal.

La profesora de desarrollo infantil en la Universidad de Columbia, Jeanne Brooks-Gunn, 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 los niños y niñas, hay muchos indicios que apuntan a que los mayores beneficios repercuten en los niños 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.

**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**

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 a 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. Steven (2008) *Preschool Education and Its Lasting Effects: Research and Policy Implications*. The State University, New Jersey
- Brooks-Gunn, J., Fuligni, A. S., & Berlin, L. J. (2003). *Early child development in the 21st Century: Profiles of current research initiatives*. Teachers College Press. New York.
- Cleveland, G. y Krashinsky (2003): *Financing ECEC Services in OECD Countries*. Universidad de Toronto, Toronto.
- Cleveland, G (2012): *The Determinants of Interaction Quality in Australian Child Care: A Production-Function Approach*. Universidad de Toronto, Toronto.
- Elías, N (1998): *El proceso de la civilización. Investigaciones socio-genéticas y psico-genéticas*. Fondo de Cultura Económica, Madrid.
- Giddens A. (1995): *La constitución de la sociedad: bases para la teoría de la estructuración*. Amorrortu (Re), Madrid.
- UNICEF (2004): *Manual de aplicación de la Convención sobre los Derechos de la Infancia*. United Nations Publications, Nueva York
- UNICEF (2008): *El cuidado infantil en los países industrializados: transición y cambio*. Centro de Investigaciones Innocenti, Florencia.
- UNICEF (2016): *Equidad para los niños. El caso de España*. Centro de Investigaciones Innocenti, Florencia



## 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. Comité de Entidades Representantes de Personas con Discapacidad de Navarra- Desgaitasunaren bat duten Pertsonen Erakunde Ordezkarien Nafarroako Batzordeak (CERMI Navarra-Nafarroa, CERMIN)

Heziketa inklusiboa guztientzako eredu on bat da, ongi egiten bada, hezkuntzaren kalitatea hobetzen baitu, gainera. Gizarte demokratiko batean, gainera, baliozko eredu bakarra da, herritar guztien aukera berdintasuna inplikatzeko baitu. Heziketa ereduak, azken finean, gizartea beraren isla da.

Hitz-klabeak: heziketa inklusiboa, ezintasuna, kalitatea

### 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.



## ¿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 valo-

**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**

rarse 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, proporcionán-

doles 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.

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:

### Escuela inclusiva

- Raiz humanista. promueve el desarrollo integral de la persona.
- Promueve la igualdad de derechos para todos.
- 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

- Aprenden 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, si no 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 si, 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.

- 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 pueden beneficiar a los estudiantes con discapacidades y sus compañeros y compañeras así como 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.

**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 docentes, 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/estudiante 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 tiene 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 hacen que estos deleguen la responsabilidad en el personal especializado, no existiendo un enfoque transversal que les permita responder al apoyo requerido. Ello se

agrava, además, cuando la dotación de especialistas es insuficiente, las plantillas no son estables, y se deben atender 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 que, 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 a 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.

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

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 acaba 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.

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 ser desde la etapa 0-6 años y deberá tener en cuenta compatibilizar todas las intervenciones que haya que hacer sobre la persona de manera más individual (logopedia, psico-

**En este sentido, para que la inclusión sea efectiva debe ser desde la etapa 0-6 años y deberá tener en cuenta compatibilizar todas las intervenciones que haya que hacer sobre la persona de manera más individual, con la participación junto a sus compañeros en juegos y actividades**

motricidad, 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, 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 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, influyéndolo y siendo, a su vez, influido por dicho entorno (Sorrentino 1990).

La respuesta educativa a una persona con discapacidad es algo más complejo, que va más allá de la atención directa que se haga hacia 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 deben afrontar el proceso de duelo ante el menor que han de aceptar con su discapacidad y, 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 y abordar la nueva situación.

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 incidir sobre la disfuncionalidad de la familia ante la presencia de una discapacidad. 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. and Weber, H. (editors) *Desarrollo de indicadores sobre educación inclusiva en Europa*, Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education. 2009.



## PISA 2012: Inmigración y etapa de llegada al Sistema Educativo Español

**Esperanza Bausela Herreras**

Departamento de Psicología y Pedagogía de la UPNA

**Nabaritasun enpirikoek diote ikasle etorkin eta bertako ikasleen arteko errendimenduan ezberdintasunak daudela, eta honen sorburuan aldagarri ezberdinak egon daitezkeela, haien artean, Hezkuntza Sistemara iristeko etapa. Azkeneko hau kontutan izanik, errendimendu baxu bat izateko arriskua handitu edo txikitu daiteke. Adibidez, Haur Hezkuntzan etorkinen heltzea, babes faktore bat da. Beste etapetan arriskuak txikiago egin dezaten hezkuntza politikak garatzea beharrezkotzat jotzen du egileak.**

**Hitz-klabeak: Bigarren Hezkuntza, etorrera adina, Haur Hezkuntza, immigrazioa.**

### Introducción

Los movimientos migratorios son un tema de actual importancia social y, en concreto, en la política educativa. A pesar, de la importancia de esta cuestión y la investigación en relación a la misma, se sabe relativamente poco sobre los factores que predicen el rendimiento de los escolares inmigrantes en comparación con sus compañeros nativos (ver Cebolla-Boado, 2011, 2012; Dustmann et al., 2011; Gould, Lavy y Paserman, 2009).

Los escolares inmigrantes se enfrentan a enormes desafíos cuando se incorporan al sistema educativo del país de acogida (ver OECD, 2015) y estos desafíos van a ir variando en función de la edad y etapa de llegada, entre otras variables. Así, por ejemplo, la incorporación tardía al sistema educativo del país receptor es una de las variables que se ha asociado con el rendimiento de los escolares inmigrantes (ver Rahona y Morales, 2013; Böhlmark, 2008; Stiefel, Schwartz y Conger, 2010). No obstante, esta variable no tiene siempre el mismo impacto. Algunos autores (ver Van Ours y Veenman, 2006) señalan que si la incorporación se produce a edades tempranas, la brecha en el rendimiento entre escolares inmigrantes versus escolares nativos se reduce en comparación a si la incorporación se realiza más tardíamente. El Colectivo Ioé (2000) establece, incluso, una edad –los ocho años– para determinar el pronóstico, ya que a esta edad el ajuste y la adaptación son más leves, agravándose a partir de los doce años. Böhlmark (2008) sitúa los nueve años como la edad crítica de



llegada, por encima de esta edad considera que hay un fuerte riesgo de impacto negativo. Schaafsma y Sweetman (2001) –siguiendo la misma dirección que los autores anteriores– señalan que los escolares que llegan al final de Educación Secundaria tienen apenas tiempo para prepararse y poder acceder a niveles superiores con los conocimientos básicos. No ocurre lo mismo, para escolares inmigrantes que acceden a estudios de Educación Superior tras haber superado exhaustivos procesos de selección.

Por ello, podemos plantearnos ¿existe un período o etapa crítica que aumenta el riesgo y la probabilidad de tener bajo rendimiento en los escolares inmigrantes? Con el objetivo de dar respuesta a esta pregunta nos planteamos como objetivo de este estudio, analizar el riesgo y/o probabilidad que escolares inmigrantes (en muestra española) tienen de tener bajo rendimiento en las tres competencias que evalúa PISA 2012, considerando la etapa de llegada al Sistema Educativo Español.

¿Existe un período o etapa crítica que aumenta el riesgo y la probabilidad de tener bajo rendimiento en los escolares inmigrantes?

### Método

No experimental o ex-post facto, diseño comparativo-causal.

### Muestra

La muestra generadora de datos está constituida por 24.932 jóvenes españoles de ambos sexos, de 15 años, que pertenecen a 902 centros educativos distribuidos en todo el territorio nacional. De esta muestra 2.670 son inmigrantes, que han ido llegando desde los 0 meses de vida hasta los 16 años.

Respecto a la etapa de llegada al sistema educativo español, el 5,3% llegan en Educación Primaria, el 3,5% en Educación Infantil y un 1,9% en Educación Secundaria Obligatoria (ver Tabla 1).

**Tabla 1. Etapa de llegada al Sistema Educativo Español de los escolares inmigrantes**

Etapas del Sistema Educativo Español	Porcentaje
Educación Infantil	3,5%
Educación Primaria	5,3%
Educación Secundaria Obligatoria	1,9%
<b>Total</b>	<b>10,7%</b>

[Fuente: Elaboración propia a partir de PISA 2012 (muestra española)]

### Hipótesis de investigación

Los escolares inmigrantes que acceden en Educación Secundaria tienen más riesgo de tener bajo rendimiento en las competencias evaluadas en PISA 2012 (Lectura, Matemáticas y Ciencias).

### Análisis de datos

Los datos fueron sometidos inicialmente a análisis inferenciales: bivariados y análisis multivariados (modelo logit) (Logistic Probability Unit) (método introducir).

### Resultados

Se optó por el modelo logit (Logistic Probability Unit) (método introducir), con el fin de predecir la ocurrencia de bajo rendimiento en función de una serie de variables predictoras, en relación a las tres competencias evaluadas en PISA 2012 y considerando la naturaleza de las variables dependientes (nominal, bivariada). La probabilidad de ser favorable a tener bajo rendimiento se ha calculado aplicando la fórmula genérica:

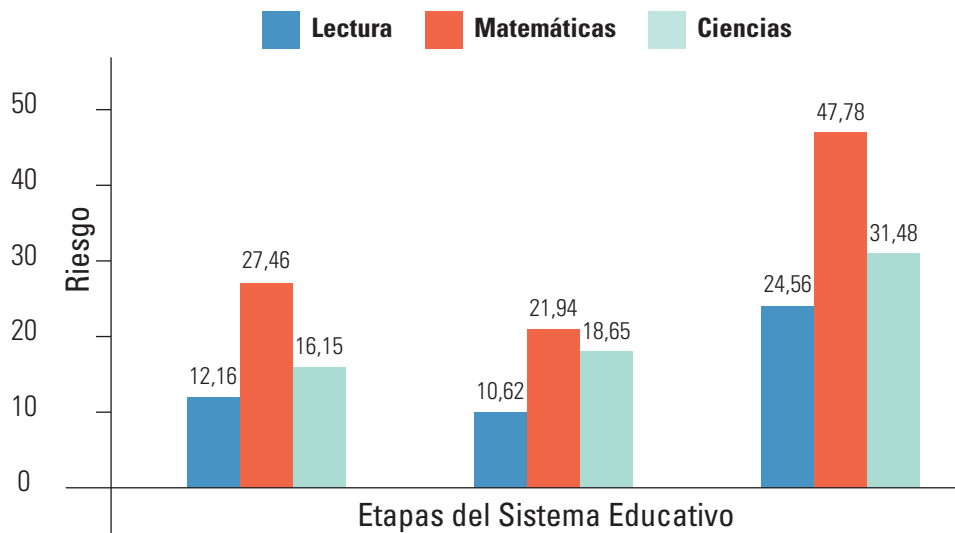
$$\text{Logit}(Y) = \text{Log} \left[ \frac{P(Y = \text{Bajo Rendimiento})}{P(Y = \text{No Bajo Rendimiento})} \right] = a + \beta_1 X_1 + \beta_2 X_2 + \dots + \beta_K X_K$$

En relación a la etapa de llegada al Sistema Educativo Español, los datos indican que el riesgo de tener bajo rendimiento se incrementa significativamente en las tres competencias cuando la llegada al sistema educativo se produce en Educación Secundaria, en comparación con la llegada en la etapa de Educación Infantil.

En la Figura 1 se representa el riesgo de bajo rendimiento de escolares inmigrantes en función de la etapa de llegada en las tres competencias de PISA 2012.

Se observa que el riesgo de tener bajo rendimiento es: (i) En relación a las tres competencias objeto de estudio, es en la competencia matemática donde se registra mayor riesgo de bajo rendimiento en comparación con el resto de competencias evaluadas (Lectura y Ciencias). (ii) En relación a las etapas de llegada, es en la etapa de Bachillerato donde se registra mayor riesgo de bajo de rendimiento.

Figura 1. **Riesgo de bajo rendimiento en escolares inmigrantes en función de la etapa de Llegada al Sistema Educativo Español en las tres competencias de PISA 2012.**



Nota: EI: Educación Infantil / EP: Educación Primaria / ESO: Educación Secundaria Obligatoria.  
[Fuente: Elaboración propia a partir de PISA 2012 (muestra española)]

## Conclusiones

Los resultados confirman que el riesgo de tener bajo rendimiento se incrementa con el incremento de edad en las tres competencias evaluadas en PISA 2012 y el riesgo de tener bajo rendimiento es superior en la competencia matemática que en el resto de competencias evaluadas (Lectura y Ciencias).

Los niveles de competencia curricular exigidos en Educación Infantil y Educación Secundaria son claramente diferentes. Así, en: (I) Educación Infantil el interés está en la adquisición de los prerrequisitos básicos para la adquisición de las habilidades instrumentales (lectura, escritura y cálculo), con un carácter eminentemente propedéutico y compensador de desigualdades; (II) En Educación Secundaria el foco de interés está en la preparación al estudiante para el acceso a Bachillerato, siendo las exigencias académicas superiores. Existe, a título de ejemplo, una exigencia clara en relación a comprender y expresar con corrección, oral y por escrito, en la lengua castellana y, si la hubiere, en la lengua cooficial de la Comunidad Autónoma,

Cuanto mayor sea la discrepancia entre las exigencias curriculares entre los propios sistemas de acogida y los sistemas educativos de procedencia, mayor será la probabilidad de riesgo de bajo rendimiento y posterior fracaso escolar.

Los datos obtenidos nos muestran evidencias de que la incorporación tardía al sistema educativo español incrementa significativamente el riesgo de tener bajo rendimiento en las tres competencias que son evaluadas en PISA 2012.

Estos resultados se unen y están en consonancia con los datos obtenidos de otros investigadores (Colectivo Ioé, 2000; OCDE, 2006; Fernández Enguita et al., 2010). Es importante y necesario su identificación precoz para minimizar su impacto y tener diseñadas estrategias de “acogida”, incluyendo por ejemplo, mecanismos para facilitar el acceso a la lengua, sin perder su identidad, y políticas educativas que contribuyan a fomentar las relaciones entre los diferentes sistemas educativos del espacio europeo.

### Referencias bibliográficas

- Böhlmark, A. (2008). *Age at immigration and school performance: A sibling's analysis using Swedish register data*. *Labour Economics*, 15(6), 1366–1387. D.O.I.: 10.1016/j.labeco.2007.12.004.
- Cebolla-Boado, H. (2011). *Primary and secondary effects in the explanation of immigrants' educational disadvantage*. *British Journal of Sociology*, 32, 407-430. D.O.I.:10.1080/01425692.2011.559341.
- Cebolla-Boado, H. (2012). *La incorporación escolar de la población de origen inmigrante y el impacto de la concentración de inmigrantes en las escuelas navarras*, Navarra: Departamento de Políticas Sociales. Sección de Atención a la Inmigración. Gobierno de Navarra.
- Colectivo Ioé (2000). “La inmigración extranjera en España, 2000”. En *La inmigración extranjera en España: los retos educativos*. Colección Estudios Sociales, N° 1. Barcelona: Fundación La Caixa.
- Dustmann, C., Frattini, T. y Lanzara, G. (2011). *Educational achievement of second generation immigrants: an international comparison*. Centro Studi Luca D'Agliano Development Studies WP, 314.
- Fernández Enguita, M., Mena, L. y Riviére, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Colección Estudios Sociales, N° 29. Barcelona: Fundación La Caixa.
- OCDE (2015). *Can the performance gap between immigrant and non – immigrant students be closed? PISA IN FOCUS*, 7.
- Rahona, M. y Morales, S. (2013). *Educación e inmigración en España: Desafíos y oportunidades*. Series reformas educativas. Madrid: OEI con el apoyo de la Fundación Alternativas.
- Schaafsma, J. y Sweetman, A. (2001). *Immigrant earnings: age at immigration matters*. *The Canadian Journal of Economics*, 34(4), 1066-1099.
- Stiefl, L., Schwartz, A.E. y Conger, D. (2010). *Age of entry and the high school performance of immigrant youth*. *Journal of Urban Economics*, 67, 303-314. D.O.I.:10.1016/j.jue.2009.10.001.
- Van Ours, J.C. y Veenman, J. (2006). *Age at immigration and educational attainment of young immigrants*. *Economics Letters*, 90, 310-316. D.O.I.: 10.1016/j.econlet.2005.08.013.



Haurren bidean lagun. Haurrak zainduz geure burua zaindu ere egiten dugulako. Eta geure gizartea sendatu

### Ane Ablanedo Larrion

NUPEko irakasle laguntzailea eta Heziketa eta pedagogia berritzaile eta alternatiboen gaien ikerlaria.

*Euskal Herriko haurrei eta beren zaindariei,  
maitasunez,*

Numerosos profesionales de la psicología aseguran que las experiencias vividas entre los 0 y los 7 años son decisivas a la hora de configurar la personalidad del adulto. La manera de educar a los niños y niñas a través del éxito y fracaso plantea la problemática de fijar desde qué punto de vista se hace. Domesticar y adoctrinar la inteligencia, es solamente beneficioso para el sistema en el poder y que pretende ser autoritario. Hacer introspección, encontrarnos y fiarnos de nosotros mismos se convierte en algo complicado cuando las reglas vienen fijadas desde fuera. Para fomentar una mayor autonomía, se debería fomentar una educación basada en el acompañamiento. Esto conllevaría no ser un obstáculo en el florecimiento de la potencialidad del niño o niña. Sin embargo, esto no significa dejar solo al menor, ni mucho menos.

**Palabras clave:** acompañamiento, autonomía, autoritarismo, desarrollo psicoafectivo.

Psikologia eskola orok onartzen du oso garrantzitsu eta erabakiorra dela helduaren nortasunaren konfigurazioan, bizitako haurtzaroaren esperientziaren nolakotasuna, eta bereziki 0-7 adin tartearena. Helduaren sendotasun edo ahulezian, edo bizitza kudeatzeko norberak duen manera subjektiboan bizitzaren garai honek duen garrantzia hain funtsezkoa izanik, helduok osatzen dugun gizarte horren funtzionamendu orokorrari begiratu beharko diogu, indarrean den heziketa sistemaren ebaluazioa egin nahi baldin badugu.

Artikuluaren aurrera egin aitzin nahi nuke zehaztu zer den heziketa-eredua terminoarekin lerrotan izendatuko dudan hori, ez baitut nahi ulermenerako arazo izatea. Heziketa-eredua aipatuko dudalarik, ez naiz espezifikoki ariko hezkuntza-sistemaz, baizik eta haurtzaroa zaintzeko gizarteak duen eredu oro-

kor eta zabalari buruz, haurren ardura duten aitamek, eskoletako hezitzaileek eta orohar haurren hezitzaile garen guztiok, askotan inertziaz eta automatismoz, gure jardunaren gidari jartzen dugun hori, alegia. Bada, heziketa-sistema hau ez da ulertzen ahal, heziketa sistema hori indarrean ezartzen duen sistema sozial horretatik aparte. Sistema sozial batek beti nahi izanen duelako fabrikatu, sistema horri egokia izanen zaion hiritar-tipoa. Eta heziketaren bidez burutuko du hain zuzen ere, haurraren nortasuna zizelkatzearen lan hori, gizarte-sistema hori sustengatzeko beharrezkoa den profil psikologikoaren arabera, noski.

Zentzu horretan, definizioan berean txertatua luke horrela ulertutako heziketak maila batean edo bestean errepresiboaren kalifikatiboa. Garai eta kultura zehatz batek, jorratzen dituen baloreen arabera egiten duelako hau-

**Mendebaldeko kulturak haurrak hazi eta hezteko duen moduak arrakasta edo porrota ukan duenez galderari erantzuteko beraz, galdera noren ikuspegitik egiten den erabaki beharra dugu lehenik eta behin**

rraren izaeran eta jokabidean ongi edo gaizki dagoenaren finkatzea. Zein jokaera sustatu eta saritzen duen, zein zapuztu eta zigortu. Heziketaren egitekoa zentzu literalean, horixe da. Mendebaldeko kulturak haurrak hazi eta hezteko duen moduak arrakasta edo porrota ukan duenez galderari erantzuteko beraz, galdera noren ikuspegitik egiten den erabaki beharra dugu lehenik eta behin. Izan ere, etekina sistemari

ekar diezaiokeen onuraren arabera neurtzen duen botere sistema autoritario batentzat, heziketa erabat arrakastatsua da. Gizarte sistema horren biziraupenerako beharrezkoa den oinarri karakterialaren masa-fabrikazioak inolako krisi zantzurik gabe burutzen duelako bere funtzioa. Gizabanakoaren ikuspegitik ordea, darigun bortizkeria, zorientasun-eza eta eritasun orokorra ikusita, begibistakoa da indarrean den heziketa ereduaren porrota, eta ezinbestekoa hortaz, berorren gaineko berrikuspen arduratsua, kritikoa eta presazkoa.

Ez delako eritasuna naturak gure espeziearentzat programatutako halabeharrezko patua; edo gaiztakeria gure giza kondizioaren garapenaren helmuga gorena. Patologia soziala, bere sintoma guztietan, heziketa mota zehatz batek eragin kalteen ondorio da.

*Zorionez baina, “denbora berri baten sorrera bultzatu dezakegu, heziketa eredu osasungarriago eta maitasunezkoago baten bidez. Patriarkatua gaindituko duen heziketak helburuak birformulatu beharko ditu, statu quo-a mantentzearen gainetik, pertsonen garapenari lehentasuna emateko. ....Eta utzi beharko dio sozializatzeari, adimenaren domestikatzeari eta doktrinamenduari bakarrik zerbitzu ematen dion heziketa izateari.”<sup>1</sup>*

<sup>1</sup> Naranjo, C. 1993

Adimenaren domestikatzea eta doktrinatzeta, autoritario izan nahi duten botere-sistementzat baino ez da ona, horrelakoez bakarrik dutelako hiritarrak obeditzaile, mendeko, otzan eta ahul izatearen beharra. Gizabanakoentzat, ordea –bai eta salubrea izan nahi lukeen gizarte batentzat ere– dramatikoa da. Pertsonen benetako beharren arabera heziketari heldu behar diogu, pertsonen benetako beharren neurria diseinatutako gizartea ere lortuko badugu. Haurtzaroa eta hari eskaintzen zaion babesa eta zainketa, erabateko lehentasuna ukan behar luke ongizate osasuntsuagoa helburu duen geurea bezalako gizartean. Gai politiko funtsezkoa da.

### Geure baitatik urundu nahi gaituen heziketa?

Espezie orotan dute belaunaldi helduek bere ondorengoak hazten laguntzeko funtzio funtsezkoa, baita eginkizun hori egoki eta arrakastaz burutu ahal izateko beharrezkoa den trebezia nahikoa ere. Gudan ere bai, bistan dena. Gurean baina, berezkoa behar lukeen oinarrizko jakinduria hori ez dugu behar bezainbeste baliatzen. Batzuetan, heziketa kapa askoren azpian sepultatuta dugulako, eta horregatik zail egiten zaigulako harekiko konexioa. Askotan, barneko ahots horrek erraten diguna entzun edo sentitzen dugunean, berarekin aski fio ez garelako. Izan ere, geuk ere igarotako heziketaren molde estuan, sen onarekiko kontaktuarena delako kaltetutako edo erauzitako gaitasun nagusienetako bat.

**Berez instintualak diren eta hortaz edukatu behar ez diren funtzio biologikoen kudeaketarako gaitasuna kaltetuz, gizakiak barneratu egiten duelako sistema batzuei hain komenigarri zaien ikasketa arriskutsua: kanpo instantzia bat izanen dela beti bere bizitzaren erregulatuzaile**

Barnera begiratu, geure burua aurkitu eta horrekin fidatzeko gizakiaren zailtasun hau haurtzaroan zaigu txertatzen, haur niniaren bizitzaren erritmoa ez duenean instintuak markatzen, “horrela edo bestela egin behar dela” dioten eredu ezberdinetako arauak baizik. Indarreko heziketaren helburu goren ez aitortuetako bat da hori horrela izan dadila, zeren eta pertsona bati erauzten zaionean zer komeni zaion edo zer nahi edo behar duen jakiteko ahalmena, ezarri egiten zaio ezinbestean beste norbaiten arabera funtzionatzeko halabeharra. Ardatza geure baitarik aterarazita, gugandik urruntzen gaituen funtzionamendu normatibo bat bilakatzen delarik gure bizitzaren ardatz.

Madurazio prozesu naturalaren arauetan kulturak –bere balio eta helburuekin– esku hartzea da hori horrela izan dadin sistemak duen modurik erraz eta erangikorrena. Berez instintualak diren eta hortaz edukatu behar ez diren funtzio biologikoen kudeaketarako gaitasuna kaltetuz, gizakiak barneratu egiten duelako sistema batzuei hain komenigarri zaien ikasketa arriskutsua:



kanpo instantzia bat izanen dela beti bere bizitzaren erregulatzailerik. Ttipitan noiz jan, noiz lo egin, zer eta nola ikasi edo noiz jolastu eta noiz eserita egon erratearen bidez zaigu helduagotan ere esan ahal izanen, noiz hitz egin, noiz isildu, zer erosi eta zer pentsatu... Autorregulaziorako berezko gaitasuna hondatu eta soziorregulazioaren beharra instalatzen zaigunean, bizitzaren hasieratik beretik ezartzen zaigu beti beste norbaiten esanetara egon beharrak suposatzen duen morroitzarako joera edo “inplantea”<sup>2</sup>. Askatasunaren auzia bilakatuz gizakiaren arazo unibertsala eta lehena.

Horregatik, haurrak hazteko garaian ere, bidea erakutsi liezagukeen jakintzia instintiboarekiko lotura erdi hautsita eta senarekiko konfiantza galduta, ideia eta aurreiritziak garatzen ditugu, haurrak nolakoak izan behar diren eta zer egin duten definitzen saiatzen direnak. Beste heldulekurik ezean, hauen araberrako ereduak segitzen ditugu aita-ama-hezitzaile bezalako gure jardunean. Modu automatiko eta askotan ez sobera kontzientean, “beti egin delako horrela” edo “horrela egitea normala delako”, disfuntzionala dela jadanik hain erakutsia duen heziketa patroia beretsuaren transmisioan kolaboratuz eta berau zorizaitoki perpetuatuz.

Geldi gaitezen une batez eta pausatuz, gogoeta egin. Zer egiten ari gara? Norantz ari gara itsu itsuan? Noiz arte aterabiderik gabekoa dirudien zirkuluan bueltaka noraezean?

<sup>2</sup> García Blanca, J. 2009



## Akonpainamenduan oinarritutako heziketa edo haziera

Korapiloaren askatzea ez datza beste heziketa eredu baten bilatzean edo sortzean. Eredu orok suposatzen duelako halaberrez balio batzuen arabera haurraren benetako natura modelatzea; eta moldatze honetan datzalako, hain zuzen ere, akatsa. Heziketa guztiek aurre ikusten dute –gehiago edo gutiago– haurra bilaka dadila nahi den helduaren perfil bat, ukan beharko lituzkeen kualitate, gaitasun eta ezintasunen zerrenda bat. Kultura eta garai batean beharrezkoak diren ezaugarriak sustatuz edo txertatuz, eta komeni edo behar ez direnak zapuztuz edo abortatuz.

**Heziketa guztiek aurre ikusten dute –gehiago edo gutiago– haurra bilaka dadila nahi den helduaren perfil bat**

Zentzu horretan heziketak betidanik burutu du negatibotzat hartutako emozio eta jokabideen errepresioaren funtzioa. Horrela, heziketa ereduaren artean ezberdintasun agerikoak badira ere –haurrak gara ditzala nahi den ezaugarrien zerrendari dagozkionak–

eredu guztiek bat egiten dute gizakiaren berezko naturarekiko konfiantza falta batean. Haurraren prozesuan eragin ezean haurra bilakatuko litzatekeen horrekiko mesfidantza moduko bat daukate denek oinarrian. Heziketaren existentziak berak suposatzen duen premisa baita haurra gidatu egin behar dela bere madurazio prozesu naturalean, salbai haziko ez bada.

Sakonean gizakiaren animaliatasun eta basatasunaren beldurra dugu, halakoxe irudikatzen baitugu heziketaren eraginik gabeko haurraren irudia. Barneratua dugun irudi horrek gu izan ginen haur erreprimituaren esperientzian du jatorria, guretako heziketak suposatu duen dike moduko hori kenduta barretik aterako litzaigukeen uholdearekin identifikatzen baitugu haurraren berezko natura edo izaera. Uraren ohiko bideari dikerik inoiz paratu ezean, uholde bilakatzeko inongo arrazoirik gabe beraz, urak bere bidea segitu baino egiten ez lukeela ohartu gabe. Bai, ura itsasorainoko bidearen jakitun da, eta ibaiaren urak bezala, gainerako izaki bizidun guztiek ere badute jakinduria instintual nahikoa jakiteko izaki heldu eta oso bilakatzeko igaro beharreko bidea zein den. Haziak badaki loratzen, zuhaitzak fruituak ematen, zizareak tximeleta bihurtzen. Bizitzaren berezko jakinduria da. Kitto. Ibaiak bere berezko ubidearekiko errespetua behar du, eta haziak eta zuhaitzak, lur eta klima egokia. Besterik ez. Berezkoa den natura hori gerta edo lora dadin oztopoak kendu eta baldintza egokiak ezartzea baizik ez dute behar. Zergatik izango zen bada ezberdina gizakion kasuan?

Izaki bizidun den aldetik gizakume baten haziera ere printzipio berdinek gidatzen dutelako, berezkoa duen hori loratu ahal izateko behar duen ekosistema egokiaren eskaintza da haur batek garapen prozesuan ingurutik behar

duen laguntza bakarra. Zinez. Hori benetan horrela dela sinetsi behar dugu, gure baitan den gizatasuneko konfiantza eta bizitzaren berezko jakinduria-renganakoa errekueratuz. Horrekin batera, heziketa eredu hotz eta autoritarioetan sinisteari utzi behar diogu, ez baitute gure konfiantza itsua merezi. Hauek argiki baitute erakutsi ez dutela haurrek benetan behar dutenaren gaineko batere jakinduriarik. Belaunaldiz belaunaldi haurrei eskaintzeko ukan dutenarekin ez baita loratu gizaki helduoi suposatzen zaigun ez gizatasun ez eta heldutasun nahikorik ere.

### Haurrei utzi erakuts diezaguten zer behar duten

Ibaiak edo haziak bezala haurrek sortzen direnetik beretik bidea ezagutzeko duten senean ezarri behar dugu konfiantza. Eta haiei utzi erakuts diezaguten

**Gakoa ez baita zerbait egin behar izatean, haurrek berez dakarten potentzialitate horren loratzeari oztopo ez izatean baizik**

zein den zirkulu itxi honetatik ateratzeko bidea. Onar dezagun umiltasunez haiei dagokienean ez garela eurak baino jakintsuagoak eta badugula hortaz euren-gandik zer ikasia. Senti dezagun arretaz eta erne, zer den eskatzen digutena. Eta eman diezaiegun maitasunez sano eta oso garatu ahal izateko gugandik une

bakoitzean behar duten hori. Hori da aita, ama, hezitzaile edo besterik gabe hiritar garen guztion egiteko xume bezain handia. Gakoa ez baita zerbait egin behar izatean, haurrek berez dakarten potentzialitate horren loratzeari oztopo ez izatean baizik. Geroko osasunaren mesedetan martxan berandu baino lehen jarri beharreko prebentzio politikak aspektu hori behar luke beste ezerren gainetik lehenetsi. Benetako prebentzioa haurraren berezko potentziala babestean datzala. Haurrek berez dakarten hori zaindu –zainketa fisiko eta elikaduraz gain, behar emozionalen arabera ulertzen den zainketa, jakina– helduak sendatu behar ez izateko.

Haziera genuinoaren izaera hartuko badu, heziketak inertziak galdu beharko ditu eta hezteko joera gehiegizkoari eutsi.

Haurraren garapen osasuntsu eta osorako oinarrizkoak eta beraz ezinbestekoak diren behar horiek helduak aintzat hartu eta asetzen dituenean, haurrak ikasi egiten du ere bizitzaren berezko frustrazioa eta mina onartzen eta bere bizitza esperientzian integratzen. Kontua ez baita haurrak nahi duen guztia ematea. Haurrak benetan behar duelako eskubidez dagokion hori bermatzean datza horrelako haziera baten gakoa. Madurazioaren une batean gure disponibilidade ia erabatekoa eskaintzea izanen da garapenaren mesedetan heldu bezala egingen duguna. Beste memento batean ordea, muga bat edo gure limitea da haurrari eman beharko dioguna, hori baita bere naturak eskatuko diguna, bidean lagun egiteko. Bi beharrak izanen dira funtzionalak garapenaren une

batean edo bestean. Baita bakoitzaren aurrean helduak eman beharreko erantzunak ere. Funtzionalak bezain euren artean ezberdinak.

### Eta helduen funtzioa zein?

Helduek prozesu horretan jokatu beharreko paperak berebiziko garrantzia du, noski. Prozesu naturalean interferentziarik egin behar ez izateak ez baitu suposatzen haurrak euren bidean bakarrik utzi behar ditugunik. Guztiz kontrakoa. Heldu batekiko harremanean baino garatzen ez den espeziea da gurea, eta heldu honekiko erlazioaren kalitateak baldintzatuko du neurri handi batean haur baten inguruaren egokitasuna. Helduaren kalitate afektiboa funtsezko barietatea baita haurraren ekosistema osatzen duten ezaugarrien artean eta beraz haurraren garapenaren arrakastan edo porrotean. Kalitate hau bere aldetik, etapa bakoitzean haurrak dituen behar biologiko afektibo ezberdinei erantzun egokia emateko helduak duen gaitasunak zehaztuko du. Horretan datza Winnicott psikoanalistak “zaindari nahikoa on”<sup>3</sup> kontzeptuarekin izendatu nahi izan zuen hori bihurtzea.

**Garapen psikoafektiboaren etapa bakoitzean umearen beharrak zein diren jakin ahal izateko sen onak(sentido común) beharko luke izan helduon aliaturik onena**

Garapen psikoafektiboaren etapa bakoitzean umearen beharrak zein diren jakin ahal izateko sen onak(sentido común) beharko luke izan helduon aliaturik onena. Batzuetan baina, haurren ekintzen aurrean automatikoki ateratzen zaizkigun erreakzioak dira sen onaren etiketapean kamuflatzen ditugunak, gure heziketaren aurreritziek eta esperientziak oso

baldintzatuta baitago hurrekikoan aktibatzen zaigun jokabide automatikoa. Hurrekin egon edo aritzeko, buruak, bihotzak eta senak, hiruek batera osatutako jakintza behar genuke ezarri gure jokamoldearen iparrorratz. Sena, intuizioa eta empatia haurraren konektatzeko erabili beharko genuke, beregandik iristen zaizkigun seinale ezberdinak egoki interpretatuta erantzun aproposa eskaini ahal izateko. Azala, gorputza, begirada eta mugimenduaren bitartez helarazten zaizkigun mezuen kasuan ez baitugu horrez gaineko beste modurik. Hitzez formulatzen zaizkigun horietan ordea oso lagungarri zaigularik.

Maitasunari buruzko atalak ez du azalpen handiren beharrik, fundamentalak izanik inkuestionablea ere badelako, bistan dena. Baina gogoratu beharko genuke maitasunaren gure mezua iritsiko bazaio, haurraren adinaren araberako lengoaietan helarazi beharko dugula. Piel a piel bidezko kontaktu ia etengabearen bitartez bizitzaren hasieran adibidez. Edo cuerpo a cuerpo delakoaren

<sup>3</sup> Winnicott, D. 1994



bitartez geroago, gorputzaren nagusitasunaren garaian. Dirua irabazteko lanera joan behar duten gurasoen ekintzan haurrenganako maitasun keinu bat dagoela guretako begibistakoa bada ere, lau-bost hilabeteko haur nini ttipiak ez du eginbehar horren benetako mezua egoki interpretatzen lagunduko dion psikismo egituraturik, eta hortaz, hurbileko pertsonegandik urrun igaro beharreko denboraren amaitezina baino ez du haurrak sentituko. Baldintzak jarri beharko ditugu hori horrela izan behar izatekotan gurasoen ordezeko egoiak bilatzeko, baina jakin beharko dugu ez diogula eskatzen ahal hori uler dezan.

Senez dugu egoera horren aurrean adibidez haurrak eginen lukeen negar desesperatuaren arrazoia zein den jakiteko gaitasuna, baina enpatiak huts egiten digunerako izanen zaigu nagusiki baliagarria buruarekin jakitea haurraren garapen psikoafektiboaren nondik norakoa. Horren arabera beharko dugulako jakin zer eska dakioken edo ez haur bati, egin dezala edo uler dezala, adinaren arabera. Goragoko adibidean aipatu haurraren negarrak hunkitu ez bagaitu, buruarekin ikasitakoaren arabera beharko dugu gutxienez jakin adin horretako haur batentzat benetan ekidin beharrekoak direla ama-

rengandiko bereizketa luzeak eta reiteratuak, indiferentziazio fasearen eskakizunengatik eta mendekotasun erabatekoagatik.

Senez jakin genezakeen baina agian ez dakigun hori jakiteko balio digu buruarekin gauzak jakiteak. Behin ere ez enpatiaz edo kontaktuz jakin deza-kegunaren ordez erabiltzeko.

Etapaz ezberdinen existentzia eta bakoitza bizitzeko gutxi gora beherako adin-tartea zein den jakitea oztopo ere izaten ahal delako. Duen adinagatik jada garapenaren hurrengo fasera pasatzeko garaia dela buruarekin baldin bada- dakigu, tentazioa izanen baitugu haurraren berezko erritmoa horrantz be- hartzeko edo biolentatzeko. Buruarekin edo arrazionalki dakiguna lehenesten baldin badugu, eredia nagusitzen zaio haurraren behaketa enpatikoak haurrari buruz erakusten digunari, eta ez dugu haurra bere erritmoan eta partikulari- tatean errespetatzen.

### Nolakoa da haur baten garapen psikoafektiboa

Garapen psikoafektiboa etapatan banatzen da, eta horietako bakoitza bereziki faborablea da giza kualitate eta gaitasun zehatz batzuk gauzatu eta kontsolida- tzeko. Haurrak etapa horietako bakoitza igarotzen duen kontestu edo erreali- tatearen baldintzen arabera izanen da gaitasuna lortzearen arrakasta edo porrota. Gaitasun humano batzuk garatu egingo dira, beste batzuk mermatuta baino ez, eta izanen da abortatu egingo direnak ere. Baldintza faltagatik behin

**Haurraren lehen hilabeteetan haur niniaren  
demanda handiari fite eta egoki erantzuteko  
inguruko helduek duten ahalmenaren arabera du  
haur niniak barneratuko munduaren irudi baikor edo  
ezkorra**

ere sortu ez ziren kualitateak. Horregatik du berebi- ziko garrantzia bermatzea haurrek haurtzarora igarot- zen duten ekosistema guztietako bakoitzaren kalitatea rebisatzea, haurrek fase bakoitzean duten beharrei noraino egokitzen zaizkien ikusteko eta frogatzeko. Lehen urtean adibidez, nini batek duen mendekotasun erabatekoari erantzuteko inguruak duen eskuragarri- tasunaren arabera beharko dugu ebaluatu umea in-

gurutzen duen ekosistema. Haurraren lehen hilabeteetan haur niniaren de- manda handiari fite eta egoki erantzuteko inguruko helduek duten ahalmenaren arabera du haur niniak barneratuko munduaren irudi baikor edo ezkorra. Nire oinarritzko beharrak asetzen dituelako munduak eta jendeek benetan nire konfiantza merezi dutela sentitu ahal izatea adibidez, bizitzaren une hauetan erdietsi daitekeen konkista maduratiboa da. Inguruko helduen jarreraren ara- bera gauzatuko dena. Edo ez.

## Lehen urteen garrantzia

Osasunaren prebentzio eredu batean haurtzaro eta nerabezaroaren etapa guztiak garrantzizkoak izanagatik ere, berezia beharko luke 0-7 adin tarteari egiten zaion tokiak. Giza garapenaren fase kritikoetako bat da, geroko helduaren nortasunaren ahulezia edo sendotasunean eragin zuzena duelako eta horregatik, gizarte sistemak maitasun handiz zaindu beharko lukeena. Baina orduan eta bizitzan atzerago egin, haurra orduan eta bulnerableagoa delako, arreta berezi berezia eskatzen du haurtzaroaren 0-3 tarteak, atentzio berezia merezi duelarik

**Orduan eta gehiago ase lehen urteetako dependentzia beharra, orduan eta sendoago garatuko da haurrengan benetako autonomiari heltzeko beharko duten barne-ziurtasuna**

haurraren hauskortasunagatik bizitzaren lehen urteak –gure espeziearen jaiotzeko goiztiartasunak eragiten duen mendekotasun egoeragatik–. Beste espezie batzuekin alderatuta oso deigarria den heldugabetasuna dute gure espezieko kumeek mundurat sortzen direlarik, eta horrek, mendekotasun egoera ia erabateko batean pasarazten dio haurrari bizitzaren lehen

garaia. Mendekotasuna eta autonomiaren artean paradoxikoa dela iduri leza-keen harreman bat dago haurtzaroari dagokionez. Orduan eta gehiago ase lehen urteetako dependentzia beharra, orduan eta sendoago garatuko da haurrengan benetako autonomiari heltzeko beharko duten barne-ziurtasuna. Helduaren niaren sendotasuna edo ahulezia zehaztean garai honek duen garrantziaz jakitun, bereziki garrantzitsua deritzot haurren bizitza gertatzen den ekosistemen egokitasuna bermatzeari. Helduaroko arazoaren prebentzioaren funtsezko eginkizun hori burutzeko gurasoak ditu naturak izendatu haurren prozesuan bidelagun nagusi. Baina beharko genuke lan politika koherentea eta ausarta ere aldarrikatu, gurasoek burutu dezaketen funtzio sozial ezinbesteko eta bital hori benetan baimendu, ahalbidetu eta zinez sarituko duena. Haurrak amarekin edo aitarekin atxikimendu segurua eraiki ahal izatea baita gerora begirako osasunean egin daitekeen inbertsiorik onena. Binkulu seguruan oinarritutako haziera, sufrimendu antzuaren prebentziorik onena. Horretarako erabat ezinbestekoa da gurasoen denbora eta gurasoen presentzia.

Biziki beharrezkoa ikusten dut zentzu honetan gurasoak reaseguratzea haurrak haztearen funtsezko eginkizunerako duten gaitasunean konfiantza berrazarrituz, ustez galdurik duten berezko senaren xerka errespetuarekin lagunduz. Zeren eta egia bada ere beste instituzio batzuekiko delegazioa saihesti ezinezko errealitatearen eskakizuna dela, guraso eginkizun oinarritzkoan beren burua ez gai ikustetik dator askotan benetako profesionalen esku utzi nahia etxeko ttipien zaintza.

0-3 adin tartea igarotzeko hurrek aurkitzen duten beste ekosistema da haur eskoletakoa. Bertako profesionalena, oso kontuan hartu beharreko eta gurasoak bezala mimosoz eta delikateziaz zaindu beharreko kolektiboa dela uste dut, zalantza izpirik gabe. Presazkoa da burutzen duten lanaren errekonozimendu soziala –helduaroan duen inpakto erabatekoagatik–, zentroen kalitatea ebaluatzeko parametroen aldatzea eta lan baldintzen aldaketa errotikoa. Haurrekikoan funtsezkoa den kualifikazio emozionala eta afektiboa ongi gauzatu ahal izateko formazio programa espezifiko eta iraunkorrak.

Gutxi gora behera hiru urterekin –adinak orientatiboak dira artikuluan zehar, noski– hito maduratibo bat gertatzen da haurren prozesuaren baitan. Konstantzia objektala izenarekin ezagutzen dugun gaitasuna lorturik, haurra gai izanen da barnean eraman ahal izateko ama, aita edo erreferentziazko pertsona maitatuen irudia –bai eta horiekiko lotua duen barne ziurtasuna ere–, presente ez egonik ere. Honi eta indibiduzio prozesuan aurrera egin izanak suposatzen duen beste lorpen mordoari esker, sozializazio gogoia piztuko zaio haurrari, mundura ateratzekoa.

### Eskolatzea, sozializazio beharraren ondorio natural gisa ulertu beharko litzateke

Eskolatzea, sozializazio beharraren ondorio natural gisa ulertu beharko litzateke. Eta 3 urtetik aurrerako eskolek ere bermatu beharko lukete haurrentzat ez direla kaltegarriak izanen. Bermatuak egonen dira haurrak nahi duena ikasteko eta nahi ez duena ez ikasteko dituen eskubideak, motrizidadearen garapen prozesuan etenik eta oztoporik ez pairatzekoa, eta hezitzailearekin benetan binkulatu arte eskolan gelditu behar ez izateko aukera. Adibidez.

Haur baten haziera prozesuan lagun egin ahal izatea zinezko oparia da, eurak lagundu ahal izateko etengabe berrikusi behar baitugu geure burua, eta ekintza horren bitartez hazteko aukera paregabea eskaintzen baitzaigu ama, aita, zaindari edo hezitzaileoi. Umearen berezko prozesuan ahal den gutxienetan izateko oztopo, behar beharrezkoa baita helduak bere jarreraren gaineko hausnarketa etengabea egitea, bai eta hezteko gure joera gehiegizkoa topatzen dugularik une batez pausa egin eta gure haziera gaitasun genuino ez hezitzailea topatzekoa ere. Norberaren historia psikoafektiboarekin gutxieneko maila batean adiskidetuta egotea ere oso mesedegarri izanen zaio hurrekiko harremanean bizi den ororentzat.

Etorkizuneko gizartea osatuko duten gure gaurko hurrek gure laguntza guztia merezi dute.

Euren bizitzan bidelagun izateko gure buruarekin etengabe egin beharreko elkarrizketaren bitartez baitugu lagunduko geure izatea eta geure gizartea.

## Bibliografia

- Aberastury, A., *Teoría y técnica del psicoanálisis de niños*, Barcelona, Paidós, 1984
- Aguilar, J.M., *Con papá y con mamá*, Córdoba, Almuzara, 2006
- Anzieu, D., *Yo-piel*, Madrid, Biblioteca Nueva, 1987
- Axline, V., *Terapia de juego*, Diana, 1975
- Bowlby J., *La separación afectiva*, Barcelona, Paidós, 1985
- Una base segura: aplicaciones clínicas de la teoría del apego*, Buenos Aires, Paidós, 1985
- La pérdida afectiva*, Barcelona, Paidós, 1993
- Vínculos afectivos*, Madrid, Morata, 2003
- Brazelton, T. y Cramer, B., *La relación más temprana: padres, bebés y el drama del apego inicial*, Barcelona, Paidós, 1993
- Carballo, Rof, *Cerebro interno y mundo emocional*, 1952
- Urdimbre afectiva y enfermedad*, 1961
- Denisson, G., *Las vidas de los niños*, Siglo XXI, 1972
- Doltó, F., *La causa de los niños*, Barcelona, Paidós, 1986
- Niños agresivos o niños agredidos*, Barcelona, Paidós, 1989
- La educación en el núcleo familiar*, Barcelona, Paidós, 1999
- Erikson, *Infancia y sociedad*, Horme-Paidós, 1989
- Fernández, E., *Gure erditzearen jabe*, Donostia, Erein, 2013
- Fonagy, P. *Teoría del apego y Psicoanálisis*, Barcelona, Albesa, 2004
- García Blanca, J. *El rapto de Higea. Mecanismos de poder en el terreno de la salud y la enfermedad*, Barcelona, Virus ed. 2009
- García Olivo, P., *La bala y la escuela*, Barcelona, Virus ed. 2009
- Gessell, A., *Embriología de la conducta*, Barcelona, Paidós, 1972
- González, C., *Mi niño no me come*, Madrid, Temas de hoy, 1999
- González, Y., *Amar sin miedo a malcriar*, Barcelona, Integral, 2011
- Kernberg, O., *La teoría de las relaciones objetales y el psicoanálisis clínico*, México, Paidós, 1996
- Klaus-Kenell, *La relación madre-hijo*, Médica-paramérica, 1978
- Lapierre, A., *El adulto frente al niño de 0-3 años*. Ed.Científico-médica, 1985
- Leboyer, F., *Por un nacimiento sin violencia*, Madrid, Mandala, 2008
- Liedloff, J., *El concepto de continuum*, Tenerife, Ob stare, 2006



- Maclean, P., *Evoluzione del cervello e comportamento humano*, Milán, Editrice Einaudi, 1984
- Mahler, M., *El nacimiento psicológico del infante humano. Simbiosis e individuación*, Buenos Aires, Marymar, 1987
- Separación-individuación*, Barcelona, Paidós, 1990
- Malinowsky, B., *Sexo y represión en la sociedad primitiva*, Buenos Aires, Nueva Visión, 1974
- Marrone, M., *Teoría del apego. Un enfoque actual*, Madrid, Psicamática, 2001
- Mead, M., *Adolescencia, sexo y cultura en Samoa*, Barcelona, Planeta de Agostini, 1928
- Montagú, A., *El sentido del tacto*, Madrid, Aguilar, 1981
- Montero-Ríos, M., *Saltando las olas, reflexiones sobre crianza, educación y desarrollo infantil*, Tenerife, Ob stare, 2013
- Naranjo, C., *Agonía del Patriarcado*, Barcelona, Kairós, 1993
- Neill, A., *Summerhill*, Madrid, Fondo de Cultura Económica, 1970
- Hijos en libertad*, Barcelona, Gedisa, 1976
- Odent, M., *El bebé es un mamífero*, Madrid, Mandala, 1990
- Pinuaga-Serrano, *Ecología infantil y maduración humana*, Valencia, Orgón, 1997
- Reich, W., *Si tu hijo te pregunta*, Madrid, Anagrama, 1976
- Ribble, M., *Los derechos del niño*, Barcelona, Nova Terra, 1959
- Spitz, R., *El primer año de vida del niño*, Madrid, Fondo de Cultura Económica, 1965
- No y sí. Sobre la génesis de la comunicación humana*, Barcelona, Paidós, 2001
- Stern, D., *La primera relación madre-hijo*, Madrid, Morata, 1983
- Tomatis, A., *El fracaso escolar*, Barcelona, La campana, 1989
- Tonnucci, F., *Frato. 40 años con ojos de niño*, Barcelona, Graó, 2007
- Winnicott, D., *Conversando con los padres*, Barcelona, Paidós, 1993
- Los procesos de maduración y el ambiente facilitador*, Barcelona, Paidós, 1994
- Conozca a su niño. Psicología de las primeras relaciones entre el niño y su familia*, Barcelona, Paidós, 1994
- Los bebés y sus madres. El primer diálogo*, Barcelona, Paidós, 1998
- Escritos de pediatría y psicoanálisis*, Barcelona, Paidós, 1999
- El niño y el mundo externo*, Horme-Paidós, 2009



## La educación infantil, puerta del nuevo paradigma

**Miguel Arrondo Pérez**

Maestro jubilado

**Iraultza industrialak bultzatutako hezkuntza sistema modernoak, zentzua gal-tzen hasiak dira, garai berrien beharrei erantzuna emateko ezintasunean. Es-kola eredu berri batek aurrera egitea eskatzen du, ikuspegi berri baten bitartez, hezkuntza prozesuaren lehengo mailako pieza irakaslea delarik. Honek, bere begiradaren bitartez, haurra eraikitzen du.**

**Hitz-klabeak: eskola eredua, hezkuntza prozesua, hezkuntza sistema moder-noak, ikuspegia, zentzua.**

Un antiguo cuento persa dice que un rey, preocupado por la educación de su recién nacido heredero, reunió en su palacio a los sabios más reputados del reino para establecer las bases de la formación del príncipe.

El matemático intervino en primer lugar diciendo que todo gobernante debe poseer el conocimiento y dominio de la aritmética y el álgebra, puesto que los números expresan el orden que ha de imperar en todo reino.

El magistrado replicó preguntando que de qué servía el orden sin justicia; que el príncipe debía poseer el conocimiento y dominio del derecho.

El ingeniero tomó la palabra para asegurar que lo fundamental para un futuro rey era poseer el conocimiento y dominio de la ciencia y de la técnica, sin las cuales ningún bienestar es posible.

El general impuso su voz advirtiéndole que, si no se defiende adecuadamente, un reino enseguida se pierde, por lo que el futuro hombre de estado estaba obligado a poseer el conocimiento y dominio del arte de la guerra.

Finalmente le llegó el turno a un viejo sufí, quien dijo que el príncipe debía poseer el conocimiento y dominio de sí mismo, sin lo cual el resto de saberes de poco podía servir.

Sobra decir quien fue nombrado preceptor. Y es que resulta difícil, a pesar del tiempo transcurrido, no estar de acuerdo con el anciano sufí.

## De dónde venimos

Algunos siglos antes, otro sabio, este de nuestra propia órbita cultural, el ateniense Sócrates, acuñó el conocido aforismo de “conócete a ti mismo”, tan celebrado como sistemáticamente ignorado por los sistemas educativos modernos. La educación formal de nuestro tiempo, nacida en el siglo XIX a la luz de la revolución industrial, apunta, en este orden, a fines económicos (proveer al sistema productivo de personal cualificado), sociales (posibilitar el dinamismo social y el surgimiento de una clase media) y político-culturales (transmitir una cultura homogénea que fije la identidad como país).

El siglo XXI ha acabado por desbordar este planteamiento, que ya empezó a hacer aguas el siglo pasado, en primer lugar por la aparición de sociedades multiculturales como fruto de los movimientos migratorios hacia el primer mundo, y en segunda instancia por el agotamiento del modelo de desarrollo económico cuyo primer y doloroso síntoma lo constituye la crisis financiera

**La educación formal de nuestro tiempo, apunta, en este orden, a fines económicos, sociales y político-culturales**

global del año 2007; ambos factores reclaman una respuesta educativa diferente que no es capaz de proporcionar el presente paradigma educativo por mucho que se recicle.

El momento actual es de una gran incertidumbre, como lo son todos los periodos de transición de la historia, porque no hemos encontrado todavía un modelo de educación formal (ni económico, ni energético, ni cultural, ni comunicacional) capaz de coger el testigo y dar respuesta a la nueva situación.

Mientras el nuevo paradigma, si es que podemos llamarle así, se instala, me parece conveniente hacer propuestas que aceleren y orienten su advenimiento. Y para ello nada mejor que dirigir la voz hacia la Educación Infantil, etapa que ha sido puerta de entrada de las más enjundiosas iniciativas de innovación pedagógica, y que presenta en su personal docente unas características de apertura, capacidad de reflexión y autocrítica que las demás etapas y tramos de la educación formal deberían tener como referencia.

## A dónde vamos

Los fines de la educación tienen que bascular de lo colectivo (económico-productivo, social, cultural y político) hacia lo individual; y no con formulaciones retóricas, sino ofreciendo realmente a los niños la oportunidad de descubrir sus fuentes interiores, principio motor del desarrollo ontogenético; haciendo posible que los educandos crezcan como seres éticos, ciudadanos responsables, personas solidarias, que posean un vivir digno, estético, grato y creativo.

Para plasmar en la práctica este nuevo enfoque no basta con un cambio en los contenidos, la metodología o el uso de las nuevas tecnologías, aspectos importantes pero meramente instrumentales, necesarios pero no suficientes. No se trata de cambiar el “cómo” sino el “para qué”, pasando de educar para saber a educar para ser.

Las nuevas escuelas deben configurarse, en mi opinión, como espacios de convivencia donde se pueda producir la transformación personal y social; espacios donde “el otro” sea reconocido como un otro legítimo; espacios educativos en los que el yo (identidad) y el otro (alteridad) se conjuguen como dimensiones complementarias y no antagónicas; espacios de relación interpersonal cultivada considerada como base del crecimiento personal de los niños y niñas.

**Los fines de la educación tienen que bascular de lo colectivo (económico-productivo, social, cultural y político) hacia lo individual; y no con formulaciones retóricas, sino ofreciendo realmente a los niños la oportunidad de descubrir sus fuentes interiores**

Este verdadero laboratorio de transformación humana necesita adultos maduros en su vivir, maestros y maestras que modulen la convivencia y sirvan como referente a los educandos, poseedores de una mirada nueva en la que el niño se puede reconocer y, por tanto, construir. Portadores de una visión global, no fragmentada, que acoge al niño percibiendo en él algo más que su vertiente cognitiva, enfocando a quien aprende por encima de lo que aprende, dando cabida a dimensiones del desarrollo profundas y no contempladas por la escuela, hasta ahora centrada exclusivamente en lo cognitivo.

### La nueva mirada

La calidad y amplitud de la mirada del maestro es una cuestión de capital importancia ya que el niño, debido a las características propias de su estadio de desarrollo o, si se prefiere, a su estructura evolutiva, se identifica con ella de manera tan inconsciente como automática.

El maestro y la maestra –lo sepa o no– construye al niño con su mirada, puede limitarlo o ensancharlo, orientarlo o despistarlo, centrarlo o descentrarlo, aceptarlo o rechazarlo... todo depende de la profundidad consciente y de la presencia del adulto que mira: “Se educa como se es”. Más allá de la intención explícita los niños perciben la coherencia o incoherencia de los adultos con quienes se relacionan, aunque carezcan de los recursos necesarios para tomar conciencia de ello, y mucho menos de la capacidad para expresarlo.

Esta facultad exige que el adulto, maestro o maestra, encarne la coherencia entre lo que dice y lo que siente, entre lo que hace y lo que es, so pena de entrar en un juego inconsciente que desorienta al niño y en nada favorece su

necesidad primaria de seguridad que es la base desde la que puede despegar su desarrollo emocional, cognitivo, identitario...

No debemos olvidar, pese a todo, que la escuela es un lugar para aprender y que no hay mejor motivación que la pasión del maestro, puesto que el niño aprende sobre todo por imitación y si un maestro de E. I. no se apasiona por las costumbres de los lobos, por las yurtas de los Kirguises, por un poema de Lorca o por un cuadro de Kandinsky difícilmente podrá transmitir nada, puesto que su enseñanza carecerá del palpito emocional, de la conexión vital de la apertura al mundo de la que el educando necesita contagiarse.

### El nuevo maestro y maestra

Pero ¿Existen maestros y maestras así?, ¿Dónde forman educadores así? Por ahora no tengo noticia de que existan facultades que incorporen este enfoque en la formación docente, pero eso no impide a nadie adquirir el compromiso con su propio crecimiento personal y ponerlo al servicio de su tarea educativa compartiéndolo con los niños y niñas en su vivir y convivir en el entorno escolar.

**Soy partidario del maestro diapasón que hace vibrar a todos en la bien afinada frecuencia que él lo hace. Este es el educador que no solo motiva, sino que crea sentido y da profundidad al aprender, al vivir y al convivir**

Este es el carisma que define la vocación genuina de un educador, a partir de cuya toma de conciencia uno puede adquirir cuantos conocimientos y habilidades le permita su capacidad, teniendo siempre presente que sin la base del autoconocimiento y la madurez de poco servirán, como en el cuento.

No es necesario advertir para el lector atento que las ideas expuestas no son una elucubración teórica descontextualizada, sino que se trata de una reflexión sistematizada que recoge lo observado, vivido y sentido en mis años de práctica docente, especialmente durante mi etapa de maestro de educación infantil. De algún modo, pues, esta exposición puede ser considerada una “buena práctica”, expuesta, eso sí, de un modo muy sui géneris y focalizada en lo que sucede dentro más que en lo que ocurre fuera.

Soy partidario del maestro diapasón que hace vibrar a todos en la bien afinada frecuencia que él lo hace. Este es el educador que no solo motiva, sino que crea sentido y da profundidad al aprender, al vivir y al convivir.

### La nueva docencia

La relación maestro alumno en estos casos desborda siempre el marco académico obligando al adulto a poner en juego recursos más profundos, ocultos

**el niño necesita el reconocimiento como combustible de su desarrollo y que es el maestro quien tiene la responsabilidad de proporcionárselo en la escuela**

en lo más recóndito de uno mismo, para satisfacer su demanda de reconocimiento. Gracias a estos niños/as no tenemos más remedio que tomar conciencia de que en educación lo nuclear son las personas, y que educar es algo más que instruir.

No debemos olvidar que, en toda edad, pero particularmente en la etapa de educación infantil, el niño necesita el reconocimiento como combustible de su desarrollo y que es el maestro quien tiene la responsabilidad de proporcionárselo en la escuela. Este reconocimiento lo expresa el maestro con su mirada amorosa que percibe y acoge al niño tal cual es, sin fragmentarlo y sin enjuiciarlo.

Esta mirada se encarna en el vivir y convivir por medio del vínculo que debe elaborarse entre niño y maestro. Un vínculo vivo y dinámico que aporta la seguridad que el niño necesita para aventurarse en el camino del aprendizaje escolar, de su evolución psicosocial y de su construcción como ser humano.

Tan largo peregrinar precisa de una guía paciente, respetuosa y sabia, que conozca los ritmos, que identifique y respete los estadios y que sepa estimular sin forzar. Cada adulto que pretenda tener una relación educativa, y todas lo son, con un niño en estas tempranas edades de la etapa de infantil debe ser muy consciente de que “se educa como se es”.

Esta máxima debería figurar en los frontispicios de todos los centros educativos, grabarse a fuego en el ADN del educador, para que quién asuma tareas docentes tenga presente que los valores con mayúsculas no se transmiten en son de prédica sino practicándolos en el convivir dentro del espacio educativo.

## El problema de juzgar

La elaboración y emisión de juicios referidos a comportamientos o actitudes de los niños, que a menudo alcanzan también a los padres, por parte de los educadores es un asunto de enorme relevancia y que no se debe trivializar, como frecuentemente ocurre. Es de advertir que todo juicio cristaliza de inmediato al niño, encerrándolo en un esquema valorativo con el que se identifica inconscientemente y del que le resulta imposible liberarse.

Es por esto que la responsabilidad de quien juzga el comportamiento de un niño es enorme y si lo emite, y es en público, el efecto puede ser devastador. No juzgar quiere decir contemplar el hecho y a quien lo produce tal cual es, sin buscar atribuciones que a veces no son sino proyecciones, ni elucubrar suponiendo causas. No juzgar tampoco significa no percibir, sino no condenar.

La mirada del maestro y la maestra tiene la obligación moral de devolver al niño, en todo momento, su dignidad, siendo testigo de su luz y no pregonero de sus sombras. Mantener esta ecuanimidad y esta presencia impecable supone una madurez y un compromiso enormes, fruto de un trabajo interior en el que todo educador está llamado a forjarse.

La educación debe enfocarse al desarrollo en libertad. Cuando los fines, por nobles y elevados que sean, los impone un sistema o una persona, el sujeto pasa a convertirse en objeto, la educación deviene en doctrina y degenera en adiestramiento; se acaba viendo al niño que queremos que sea por encima del niño que es en este momento. Educar no es sino permitir, facilitar que el niño llegue a ser lo que es.

### La importancia del juego

No quiero terminar esta reflexión sin hacer mención al vehículo que sirve al tiempo como contexto natural de todas las actividades de enseñanza/aprendizaje en esta primera etapa, y que no es otro que el juego. Pocas cosas hay que un niño se tome más en serio; por eso aprender jugando no es una manera pueril de hacer digerible la educación sino el caldo de cultivo imprescindible para que todo fecunde.

Jugar es de las pocas cosas que a un niño no hay que enseñarle ni obligarle; lo hace obedeciendo a una pulsión natural que dura toda la vida, lo que no quiere decir que el educador no pueda intervenir modulando, ordenando o dirigiendo. Jugando el niño recrea su mundo interior, equilibra su psiquismo, expresa sus emociones y explora su entorno físico, social y emocional, de ahí su importancia como motor del aprendizaje y precursor de la madurez.

Por favor, que ningún niño al pasar a Primaria tenga que oír las terribles palabras: “aquí ya no se juega, eso es cosa de infantil”. ¡Pues qué pena!, y ¡qué desperdicio!



## ¿Educar o criar?

### Javier Pérez Cueva

Alcalde del Valle de Olló y Vicepresidente Segundo de la FNMC

Pertsonen lehenengo urteak, arreta berezia behar duen tarte psikoafektiboa da, eta horregatik, heziketa zoriontsu bat laguntzeko neurriak aplikatu behar dira. Gizartea, aukeratutako heziketa ereduaren fruitua da, zati haundi batean, eta horregatik garrantzitsua da ahalik eta zoriontsuen egingo gaituen eredia erabakitzea. Agresibitatea izateko joera, haurtzaroan sortzen da, maitasuna behin eta berriro ukatzen denean. Azkeneko urteetan Administrazioek 0 eta 3 urte bitarteko haur eskolen eraikitzea sustatu dute, baina oraindik hauek dituzten baliabide urriak dituzte.

**Hitz-klabeak:** agresibitatea, baliabideak, haur eskolak, psikoafektibitatea, zorriona.

La edad de 0 a 6 años es la más influyente en el desarrollo de la personalidad del ser humano. Es la edad en la que, en función de la experiencia que vivimos, se crea la base de la estructura de nuestro carácter.

Si somos conscientes de la gran importancia que tiene la infancia en el desarrollo del ser humano, tenemos que aplicar medidas que contribuyan a una crianza feliz. Como afirma la psicóloga y especialista en prevención infantil Yolanda González en su libro “Educar sin miedo a escuchar”, los primeros años de vida son un período psicoafectivo crítico al que hay prestar una especial atención. El carácter de la persona es el modo habitual y automático de funcionar y de percibirnos a nosotras y nosotros mismos y al mundo, y este es fruto del modelaje familiar, escolar y social de nuestra infancia”.

Como recojo en mi novela “Alma insumisa”, que trata sobre la violencia destructiva que reside en esta sociedad, el ser humano partiendo desde sus potencialidades tiene un margen evolutivo importante en su forma de ser. Esta afirmación la hago desde estudios antropológicos como los realizados por Margaret Mead o Malinowski. Éste último confirma la existencia de pueblos que basaban su existencia en la reciprocidad, así como la colaboración entre pueblos vecinos. Existen al menos dos casos muy significativos: uno los Mundugomor, que era un pueblo antropófago y muy violento, con un alto índice



de suicidio, donde las niñas y niños son violentados, tienen ausencia de lactancia materna y hay carencias muy importantes de todos los componentes que tienen que ver con el desarrollo psicoafectivo desde la primera infancia. Por otro lado, tenemos los Arapesh, un pueblo pacífico, que practica el respeto en las relaciones intersexuales, tienen frecuente contacto epidérmico, se respeta el parto, fomenta una relación amorosa con sus criaturas y es muy bajo el índice de suicidios y de hechos violentos intersociales.

Si somos conscientes de que la sociedad es el fruto, en buena medida, del modelo de crianza que tenemos, y si tenemos en cuenta que los humanos tenemos la suerte de poder elegir qué modelo cultural y social queremos, es posible que sigamos alcanzando mayores cotas de felicidad, de autoestima y en definitiva de un mayor bienestar social. La agresividad es una predisposición de toda especie, como así lo confirma el etólogo Konrad Lorenz, pero ello no significa que todas las especies seamos agresivas, como tampoco lo es que la predisposición a sentir hambre signifique que somos seres hambrientos, todo ello depende del medio y contexto en el que nos eduquemos.

La tendencia del carácter a tener agresividad destructiva, que inconscientemente se gesta en la infancia, se produce cuando de manera sistemática en la infancia se niega el afecto. Esta necesidad no satisfecha da lugar a la frustración, y la frustración produce rabia. Si se expresa la rabia para conseguir que

**La tendencia del carácter a tener agresividad destructiva, que inconscientemente se gesta en la infancia, se produce cuando de manera sistemática en la infancia se niega el afecto**

la necesidad afectiva sea cubierta, se le reprime la rabia, porque está mal vista en esta sociedad. Estos sucesos de rabia reprimida terminan suponiendo diferentes grados de tendencias a la destructividad en el carácter y cuerpo, que son gestionados de adulto de forma inconsciente.

Existen estudios realizados con ratones que son sometidos a descargas eléctricas, unos son puestos en celdas individuales y otros juntos en una misma celda. Los que están en grupo se pelean para descargar la tensión generada por las descargas. Pasado un tiempo sometidos a este régimen, todos son sacrificados y estudiados. Los que estuvieron solos presentan tumores y los que estuvieron en grupo y que descargaron la tensión hacia fuera, no.

Los conflictos son consustanciales con la vida y en función de cómo los canalicemos podemos estar más o menos felices. Los seres vivos tenemos básicamente cuatro maneras de actuar: competitividad, parasitismo, depredación y mutualismo. Por ello, si en nuestra sociedad, ponemos las ganas y se fomentan modelos de crianza fundados en el respeto a los procesos madurativos, el afecto, la entrega, la paciencia, el contacto físico, tendremos como fruto una



sociedad más mutualista y no tan competitiva y con tantas expresiones de destructividad.

Si queremos tener una sociedad más sana, física y emocionalmente, es imprescindible apoyar a las familias desde diferentes ámbitos, sean económicos, educativos, laborales o sociales, ya que es en el seno familiar donde a priori se tiene la mayor responsabilidad de educar a los niños y niñas. Para ello, es necesario tener una visión política más holística de la infancia, ya que la misma tiene que ser coordinada desde diferentes Departamentos, como Educación, Salud o Empleo y, cómo no, también las administraciones locales.

En muchas ocasiones nos pueden nuestras ansiedades y temores en la educación de los niños y niñas. Queremos que empiecen a leer y escribir cuanto

antes, y nos encontramos con experiencias educativas como la de Finlandia, referente mundial en educación, donde comienzan a leer y escribir a los siete años. Queremos que aprendan a compartir cuanto antes y a desprenderse de la figura de referencia, cuando hasta los tres años aproximadamente necesitan vivir una etapa egocéntrica y omnipresente, no pueden ponerse en lugar del otro o no tienen interiorizada la capacidad de mantener internamente una representación mental estable de la figura materna (Margaret Mahler). Hablamos de que sean autónomos, sin tener antes cubiertas sus necesidades más básicas, ya que es al final de la fase 3- 6 años cuando florece el sentido del yo, la autoconciencia como inteligencia interpersonal (Gardner). Estas cuestiones son muy difíciles de gestionar en esta sociedad tan estresada, donde en muchas ocasiones nos movemos en la confusión de los polos opuestos, como por ejemplo el autoritarismo o la falta de límites y la sobreprotección o la desatención.

Sabemos que el ser humano nace prematuramente con respecto a otros mamíferos y nuestra dependencia del adulto es total para la supervivencia durante los primeros años de vida. La “teoría del apego”, inspirada por John Bowlby, afirma que el estado de seguridad, ansiedad o temor de un niño o niña es fruto de la capacidad y accesibilidad de respuesta de su principal figura

La “teoría del apego”, inspirada por John Bowlby, afirma que el estado de seguridad, ansiedad o temor de un niño o niña es fruto de la capacidad y accesibilidad de respuesta de su principal figura afectiva: madre, padre o persona sustituta

afectiva: madre, padre o persona sustituta. Este lazo afectivo se constituye en los tres primeros años de vida, se consolida durante toda la infancia hasta los 6, 7 años y sus consecuencias se verán reflejadas a lo largo de toda la vida.

Si tenemos en cuenta estas cuestiones básicas en el desarrollo del ser humano y lo contrastamos con el modelo educativo que principalmente está apoyando la Administración, nos encontramos que éste obedece más a las necesidades del sistema económico que a las necesidades de nuestras criaturas.

En los últimos años las Administraciones han fomentado la construcción de escuelas infantiles de 0 a 3 años. Esta realidad se remonta a los inicios de la industrialización del siglo XIX en Europa, cuando los empresarios necesitaban abundante mano de obra y para facilitar la incorporación de la mujer al mercado laboral se crearon las primeras guarderías.

Actualmente aquellas guarderías han sido transformadas en escuelas infantiles. Ello ha supuesto una inversión económica muy grande en la construcción o adecuación de edificios, con un coste importante en su posterior mantenimiento. A pesar de este gasto significativo, en la mayoría de los casos,

los medios que disponen las escuelas infantiles son muy insuficientes, tanto en formación como en los elevados ratios por educador, para cubrir las necesidades-derechos de afecto, atención, contacto físico, exclusividad, respeto de sus procesos de sueño, alimentación o juego.

Si ponemos por delante las necesidades-derechos de la infancia y observamos los recursos que destina la Administración, se puede afirmar que son in-

**En la mayoría de los casos, los medios que disponen las escuelas infantiles son muy insuficientes, tanto en formación como en los elevados ratios por educador**

suicientes y poco eficientes para ese fin. No se está haciendo hincapié en otros modelos educativos que pueden ser más eficientes para fortalecer el vínculo afectivo y apoyar la lactancia, asesorando a las familias en la crianza, incentivando económicamente y protegiendo más las excedencias y las jornadas reducidas, o modelos donde un progenitor con formación

atiende en su casa a un número reducido de niños y niñas. Como afirmó W. Reich: “la civilización comenzará el día que la preocupación por el bienestar de los recién nacidos prevalezca sobre cualquier otra consideración”.

Para acabar quiero recoger unos datos que se nos proporcionaron en el Consejo de Gobierno del Instituto de Salud Pública y Laboral de Navarra: “la situación de salud de la persona es consecuencia en un 70 % del estilo de vida, de los factores sociales y ambientales que tenemos y el otro 30 % restante es consecuencia de la asistencia que se presta en sanidad y de la genética”.



## Plataforma 0-3

**Garikoitz Torregrosa Armendariz**

Plataforma 0-3 Navarra.

*“Lo que se da a los niños y niñas, lo darán a la sociedad”*

Karl A. Menninger

0-3 urte hezkuntza Ziklo Plataformak 1999 urtetik 0 eta 3 urte bitarteko haurrentzako ardura lantzen aritu da. Azken urteetan adin tarte honen inguruan Nafar Gobernuak egindako araudia ez ditu Plataformaren eskakizun historikoak bete. 3 urte beherako haurrak eskolatzen dituzten erakunde guztiek baldintza batzuk betetzea eta haurtzaroaren potentzialtasunak garatzeko betebeharrak hauek duinak izatea dira bere eskakizun nagusietariko bi. Araudi urri eta betetze erkin honekin, hainbat arazo konpondu gabe jarraitzen dute: udalek kostua ordaintzeko larritasunak, langileen lan baldintza txarrak, familien kuota altuak, etab. Hau dena konpontzen hasteko, 0-3 Plataformak eskakizun anitzak zerrendatzen ditu.

**Hitz-klabeak: araudia, betebeharrak, duintasuna, eskakizunak.**

La Plataforma por el Ciclo educativo 0-3 años viene trabajando y proponiendo a la sociedad navarra, un lugar de encuentro para la reflexión sobre la atención a niñas y niños de 0 a 3 años, para que se den las condiciones óptimas respecto a sus necesidades y al Departamento de Educación propuestas para avanzar en la mejora de dicho tramo, sin lugar a dudas, educativo.

Esta Plataforma nace en 1999, siguiendo la tendencia de otras comunidades, y preocupada por la no incorporación de dicho tramo en el ámbito educativo.

Si bien en otros lugares estas Plataformas han ido desapareciendo en Navarra se ha mantenido y anual o bianualmente ha ido presentando informes que recogían la actualidad y realizaba las propuestas para un debate serio y profundo.

## Legislación del tramo 0-3 en Navarra

El 4 de mayo de 2007 se publicó en el BON el Decreto Foral 28/2007, de 26 de marzo, por el que se regula el primer ciclo de Educación Infantil en la Comunidad Foral de Navarra y se establecen los requisitos que deben cumplir los centros que lo imparten, así como los contenidos educativos del mismo.

En la introducción de dicho Decreto pudimos apreciar cambios considerables. Por fin, una Administración Pública se acordaba de las riquezas de la infancia y pensábamos que, en coherencia, el Gobierno de Navarra iba a regular el sector, mediante unas condiciones exigibles a todos los servicios, para que así ocurriese.

Desde la Plataforma ciclo educativo 0-3 años en Navarra esperábamos – fundamentalmente- dos cosas. Por una parte, que todas las instituciones que escolarizan a niños y niñas menores de tres años se sometiesen a unos requisitos mínimos fijados por el Departamento de Educación y, por otra, que dichos requisitos fueran dignos para asegurar el desarrollo de las potencialidades de la infancia. Pero desgraciadamente ninguna de ambas se ha cumplido.

En lo que a las instalaciones se refiere el Decreto Foral 28/2007 daba a los centros 0-3 años un plazo de tres años a partir de la implantación de las enseñanzas de primer ciclo de educación infantil para adecuarlas

En lo que a las instalaciones se refiere el Decreto Foral 28/2007 daba a los centros 0-3 años un plazo de tres años a partir de la implantación de las enseñanzas de primer ciclo de educación infantil para adecuarlas. Dicho de otra forma para septiembre de

2012 todos los centros que desearan ser autorizados como centros de primer ciclo de educación infantil deberían cumplir todos los requisitos de dicho Decreto.

¿Qué ha pasado en este periodo? Que unos centros, fundamentalmente de titularidad pública, han hecho los deberes y han construido o adecuado los centros para cumplir con esos requisitos. Otros, fundamentalmente, por dejación de funciones del propio Departamento de Educación, que no ha vigilado e inspeccionado adecuadamente este proceso y sus plazos, siguen, después de la aprobación de ese Decreto, sin cumplir esos requisitos mínimos que, por otra parte, siempre hemos considerado insuficientes.

El DECRETO FORAL 72/2012, de 25 de julio, modifica el Decreto Foral 28/2007, de 26 de marzo, por el que se regula el primer ciclo de educación infantil en la Comunidad Foral de Navarra y establece los requisitos que deben cumplir los centros que lo imparten, así como los contenidos educativos del mismo



Con la aprobación de este nuevo Decreto 72/2012 el Departamento de Educación, que, insistimos, no cumplió con sus funciones, se inventó una nueva normativa para, con manga más ancha, posibilitar que más centros cumplan los requisitos mínimos, pero empeorando, todavía más, algunas situaciones ya indignas de escolarización de las personas menores de tres años.

Este Decreto empeora considerablemente la situación en lo que a financiación se refiere. Desde su entrada en vigor, año tras año, hemos sido testigos de cómo el imaginario de los responsables de este ciclo es capaz de crear soluciones discriminatorias, agravio comparativo según localidades y desigualdad, con tal de no asumir lo que entendemos que es su obligación: atender debidamente a este ciclo educativo.

Veamos, punto por punto, algunas de las consecuencias:

- Los ayuntamientos. Se ven obligados a asumir mayor porcentaje de financiación. Con el recorte los ayuntamientos tienen que asumir la diferencia, o bien, subir las cuotas a las familias, cuotas que de por sí ya resultan caras, para un servicio que debería ser gratuito.
- Las trabajadoras. Este colectivo de profesionales tituladas no goza de unas condiciones laborales aceptables en muchos casos. Los sueldos son muy inferiores a los que se asignan a otros colectivos de profesionales de la educación. La reducción de financiación supone empeorar esas condiciones.
- Las trabajadoras auxiliares de comedor. Esta partida fue integrada en la destinada a ayuda para el comedor, reduciendo por supuesto la cantidad

que hasta ese momento se financiaba. Hay ayuntamientos que decidieron mantener las cantidades, asumiendo las diferencias. Por otra parte, en aquellos ayuntamientos donde no se ha podido asumir ese gasto, se ha optado por despedir a esas trabajadoras.

- Niños y niñas y familias. En un principio, con entrada en vigor de la nueva orden foral de financiación, se encarecieron las cuotas de las escuelas infantiles y muchas familias no pueden hacer frente a ese gasto extra, si bien, en el curso actual 2015-2016 se han mantenido como el año anterior. A esto hay que sumar que puede que los niños y niñas se vean en la situación de tener referentes no estables en la escuela, dadas las condiciones laborales del sector.
- Aumento de los grupos mixtos. Ha supuesto consecuencias educativas tales como: estrés profesional, no calidad educativa y disminución de contrataciones de profesionales.

**Creemos sinceramente que las preguntas que deben estar en el trasfondo de toda consideración legislativa son: ¿qué hacemos con las criaturas?, ¿en qué consideración las tenemos como ciudadanos y ciudadanas?**

- Proyectos Educativos. Si de verdad creemos que el proyecto de la escuela debe estar vivo y en constante revisión, este hecho queda sin recorrido, si no se puede garantizar un equipo educativo estable.

Este Decreto tampoco contempla las exigencias concretas que, desde hace años, reivindicamos desde la Plataforma para una adecuada educación de calidad para menores de tres años. Son reivindicaciones que escribimos en el 2005 y que siguen vigentes en 2016 porque, salvo en lo referente a las titulaciones del personal educador, no han sido cumplidas. La normativa planteada todavía está más lejos de dotar de unas condiciones educativas dignas a las criaturas menores de tres años.

Creemos sinceramente que las preguntas que deben estar en el trasfondo de toda consideración legislativa son: ¿qué hacemos con las criaturas?, ¿en qué consideración las tenemos como ciudadanos y ciudadanas?

### **Las exigencias concretas de la plataforma**

Hoy nadie pone en duda que todo niño y niña tiene, desde su nacimiento, derecho a la educación. Educar, en su sentido etimológico, significa conducir fuera las capacidades o potencialidades de los niños y niñas desde el nacimiento. Respetar su ritmo, su cultura, sus ideas, y su particular forma de aprender. Instruir, en cambio, es tratar de llenar –desde fuera– al educado de conocimientos, algunos totalmente banales o inútiles.

Teniendo en cuenta esto, desde la Plataforma, planteamos las siguientes exigencias concretas para su consideración:





- Deseamos que el Departamento de Educación desarrolle y regule mediante Ley o Decreto Foral el primer ciclo de educación infantil 0-3, adecuándose a las características propias de esta etapa educativa.
- Que el Gobierno de Navarra de los pasos necesarios para la gestión común de todos los centros públicos de Navarra. Relacionado con esto, sería urgente que existiera un servicio adecuado de suplencias para mantener, en todo momento, las ratios establecidas.
- Que el Departamento de Educación vigile con rigor todos y cada uno de los Centros abiertos para niñas y niños de 0 a 3 años para que cumplan –en un plazo máximo de tres años– con una serie de requisitos mínimos. Estos requisitos mínimos los concretamos en:
  - Ubicación de los centros en locales de uso exclusivamente y con acceso independiente desde el exterior.
  - Una sala por cada unidad con una superficie de dos metros cuadrados por puesto escolar y que tendrá, como mínimo, 30 metros cuadrados. Las salas dispondrán de áreas diferenciadas para el descanso, higiene-baño y comida del niño.
  - Una cocina en la que elaborar los alimentos que se coman en la Escuela y un almacén de cocina.

- Una sala de usos múltiples de 30 metros cuadrados.
- Un patio de juegos propio del centro no inferior a 100 metros cuadrados, y un patio cubierto de, al menos, 60 metros cuadrados para asegurar la oxigenación diaria de los niños y niñas.
- Una sala para material de patio.
- Un baño completo para el personal.
- Un despacho y sala de reuniones.
- Una sala para guardar las silleas y cochecitos.
- Por lo que respecta a las ratios, éstas son las recomendaciones que establece la red de Atención a la Infancia de la Comisión europea, a través de los Objetivos de Calidad en los Servicios Infantiles:
  - Una persona adulta por 4 plazas para niños menores de 12 meses.
  - Una persona adulta por 6 plazas para niños de 12 a 23 meses.
  - Una persona adulta por 8 plazas de 24 a 35 meses.
- Una cocinera o cocinero.
- Auxiliar de limpieza-cocina por cada 25 criaturas.
- Las titulaciones del personal educador deben provenir, únicamente, del ámbito educativo.
- Para poder impartir educación en euskera o en cualquiera de las lenguas comunitarias de la Unión Europea, diferentes al castellano, los y las profesionales deberán poseer el Certificado de Aptitud del Ciclo Superior del primer nivel del idioma correspondiente expedido por la Escuela Oficial de Idiomas, o título oficialmente equivalente.
- Podrán trabajar otros u otras profesionales, debidamente titulados y tituladas, en los centros 0-3 años para desarrollar, educativamente, algunas especialidades: Bellas Artes, Música, Psicomotricidad, etc.
- Al menos una décima parte del tiempo que conforman las horas laborales anuales deber ser tiempo de no trabajo con alumnado, dedicado a la preparación, formación continua (ésta con un mínimo de 35 horas anuales pagadas) y relaciones con las familias.
- Todo el personal debe recibir un salario digno correspondiente al nivel profesional establecido para las Administraciones Públicas.
- A los 55 años debe existir una reducción significativa de la jornada laboral y a los 60 años la posibilidad de jubilarse. También se debe ofrecer la posibilidad de que este personal realice trabajos de asesoría y/o formación de otro personal educador y centros.
- Debe existir siempre un servicio adecuado de suplencias para mantener, en todo momento, las ratios establecidas.

- Los procesos de toma de decisiones de los servicios deben ser participativos, implicando a madres y padres, a través de diversos órganos de participación, en la gestión del centro.
- Todos los centros ofrecerán un servicio educativo del ciclo completo 0-3 años.
- Consideramos que la educación de 0 a 3 años debe ser pública y gratuita. Pero, si las familias han de contribuir económicamente transitoriamente en los servicios financiados con fondos públicos, sus aportaciones no deben sobrepasar, y pueden ser inferiores al 15 % de los ingresos mensuales del cabeza de familia, teniendo en cuenta los ingresos per cápita, el número de miembros y otras circunstancias importantes.
- Que el Gobierno de Navarra oferte y financie el número de plazas públicas suficientes para satisfacer toda la demanda real en el primer ciclo de Educación Infantil en la geografía de la Comunidad Foral.
- Que el Departamento de Educación atienda la demanda de plazas tanto en euskera como en castellano; y las necesidades educativas especiales que se puedan presentar. Asimismo, no consideramos adecuada la imposición de los modelos de inglés en este tramo de edad.
- Que el Gobierno de Navarra se comprometa a seguir la tendencia marcada por la Red de Atención a la Infancia de la Comisión Europea para cumplir con los diversos objetivos de calidad (formación de profesionales, condiciones laborales del personal trabajador...) establecidos por dicha Comisión.

*“Un niño puede enseñar tres cosas a una persona adulta:  
A ponerse contenta sin motivo, a estar siempre ocupada con algo y a  
saber exigir con todas sus fuerzas aquello que desea”.*

Paulo Coelho



## Ayuntamientos e infancia

### Javier Albizu Sanz

Alcalde de Artazu

Nolakoak ziren Nafarroako udal eskolak orain dela mende eta erdi deskribatzen ditu Javier Albizuk. Bere ondorioa, udalak, herritarrei hurbilen dagoen erakundea bezala (famiaren ondoren), izan direla hezkuntzaren lehenengo arduradunak da. Garai horretatik, sexu ezberdintasuna eta hezkuntzari ematen zizaion garrantzia azpimarratzen du. Gaur egun, udalen ekarpen garrantzitsuena 0-3 bitarteko eskolak dira, behar bezala balioztatu ez den antolaketa eta aurrekontu esfortzua izan dena udalenzako. Eskola hauek hezkuntza eta zerbitzu kalitatearen hobekuntza ekarri dute, eskatzen dituzten eskaera material eta hezkuntzazkoak direla eta.

**Hitz-klabeak:** eskubideak, hezkuntza, hurbileko erakundeak, udal eskolak.

Nafarroako Udal eta Kontzejuen Federazioaren ordezkaria eta Artazuko alkatea naizen aldetik, 120 biztanle dituen herriskakoa, esan nahi dut pozten nauela aldizkari honetan parte hartzeak eta zentzu berean esan behar dut atseginez hartu nuela 0-6 urte hezkuntzaren Jardunaldietan konbidatua izateak, Haur Eskolaren gainean egin den hausnarketa ezinbestekoa dela iruditzen zait eta.

Como alcalde de Artazu, población de unos 120 habitantes y representante de la Federación Navarra de Municipios y Concejos en el Consejo Escolar de Navarra y por haber sido invitado a tomar parte en las jornadas sobre escuelas infantiles 0-6 años, me he entretenido leyendo cómo eran las escuelas municipales de Navarra hace algo más de siglo y medio. Me ha parecido interesante observar los cambios habidos en el sistema educativo.

En el “Diccionario geográfico estadístico histórico de España y sus territorios de ultramar” escrito por el ilustre pamplonés Pascual Madoz, entre los años 1845 y 1850, vienen descritas las escuelas municipales de aquellos años en las que los gastos eran sufragados por los ayuntamientos. He aquí tres ejemplos.

- Artazu: escuela de primeras letras dotada de 2.600 reales anuales a la que asisten 80 niños de ambos sexos de este pueblo y de Orendain.
- Arroniz: escuela de primeras letras a la que concurren 107 niños dotada de 2.000 reales y otra de niñas dotada con 1.308 a la que acuden 109 discípulas para instruirse en las labores propias de su sexo.

- Puente La Reina-Gares: dos escuelas, una para niños frecuentada por 200 dotada con 6.211 reales para el maestro y 2.844 reales, para un ayudante y otra de niñas a la que concurren 150 dotada de 3.000 reales y 1.000 más para una ayudante.

Mediante estos ejemplos podemos observar que los primeros responsables de la educación de niños y niñas han sido los ayuntamientos, la institución más cercana a la ciudadanía después de la familia, pero conviene destacar dos aspectos:

- La discriminación de género tanto en el coste, como en contenidos de la educación de chicas respecto al sexo masculino.
- La importancia que ya se le daba a la educación, pero cuyos costes los asumía una administración pública y cercana.

Hoy también los Ayuntamientos han visto la necesidad de dotar a las poblaciones de escuelas infantiles. Pero, en el ciclo de 0 a 6 debemos tener en cuenta tanto los derechos educativos de la infancia, como el servicio que se

presta a los ciudadanos y ciudadanas. Si bien desde la comunidad educativa se debe velar por los derechos educativos, desde las entidades locales también lo vemos como servicio a nuestros habitantes.

**Los primeros responsables de la educación de niños y niñas han sido los ayuntamientos, la institución más cercana a la ciudadanía después de la familia**

En Navarra las aportaciones educativas municipales más importantes son las escuelas de cero a tres años. Este tipo de centros ha supuesto un esfuerzo de

organización y de presupuesto para las entidades locales que no está suficientemente valorado. Teniendo en cuenta que la educación es una competencia del gobierno, el ansia de ofertar servicios a los vecinos es lo que no llevó a tantos ayuntamientos a admitir la gestión de este servicio. Debido a los cambios en los modos de vida, y a la evidencia de que las parejas trabajadoras necesitan poder dejar a sus hijos e hijas en centros educativos y no en simples guarderías.

El actual sistema tiene varios desajustes. Un problema muy importante de discriminación se produce por la cuantía de las tarifas. Por una parte, hay personas que no tienen trabajo de calidad aunque trabajen los dos, las hay que no tienen trabajo, o aquellas en las que trabaja sólo un miembro de la pareja o familias monoparentales y, en todos estos casos, tienen problemas para acudir a las escuelas infantiles por los excesivos costes. A esto se añade el que hay entidades locales que no subvencionan a sus vecinos por no disponer de capacidad presupuestaria, y por tanto, dicha cuantía también recae sobre el usuario.

Siendo las tarifas excesivamente altas, el tener que estar al cuidado de los niños y niñas impide, a los padres y madres que no tienen trabajo, disponer de tiempo para buscarlo o para formarse.

Otro problema añadido ha sido la escasez de plazas de escuelas infantiles para cubrir las necesidades del pueblo o de los pueblos colindantes.

Por otra parte, en toda Navarra hay una clara discriminación de la oferta en euskera sobre la oferta en castellano, siendo la de euskera inexistente en muchos lugares.

Para los ayuntamientos la disminución de la partida presupuestaria por parte del Gobierno ha supuesto un quebranto a las arcas municipales que en algunos casos pone en riesgo el futuro de esta oferta educativa.

Estos problemas conllevan a que cuando estos niños y niñas, que no han acudido al centro educativo, se incorporan al sistema a los tres años van con desventaja respecto a los que sí han ido en temas de socialización, comunicación, conocimiento del espacio etc.

Hay que destacar que las nuevas escuelas infantiles introdujeron una mejora de calidad educativa y de servicio, dadas las exigencias materiales y educativas que las rigen. Para unos pueblos supuso el que los niños y niñas se mantuvieran en el mismo sin tener que desplazarse. Para las localidades medianas y pequeñas supuso tener un nuevo servicio cerca de casa.

Por otra parte, el ciclo de tres a seis está integrado en los centros de Enseñanza Primaria en el que los municipios tienen la obligación de mantener los edificios, los patios y zonas deportivas que también serán utilizados fuera del horario escolar. En ciertas poblaciones estos edificios también acogen la Enseñanza Secundaria Obligatoria hasta 2º de la ESO, y en algún caso, hasta 4º curso. La parte educativa está organizada y financiada por el Gobierno.

Jornadas como estas tienen que servir para avanzar en la planificación educativa pero cumpliendo los siguientes requisitos básicos:

- Que sea universal. Tenemos que potenciar un sistema que se pueda implantar dentro del sistema educativo, y que llegue a toda la población con plazas suficientes.
- Que evite discriminaciones. Tiene que ser implantado de manera que no haya discriminaciones sobre todo por falta de medios económicos. La educación en general y la de 0 a 3 años en particular tiene

que servir para disminuir las discriminaciones por motivos económicos, lingüísticos, religiosos etc. Tiene que ser integradora. Que tampoco haya discriminación por razón de la lengua, y que las dos lenguas de la comunidad, euskera y castellano, se oferten desde la infancia.

**La educación en general y la de 0 a 3 años en particular tiene que servir para disminuir las discriminaciones por motivos económicos, lingüísticos, religiosos etc. Tiene que ser integradora**

- Que dé buen servicio a los ciudadanos. Como ciudadanos queremos que nuestros hijos e hijas estén en centros que dispongan de unas condiciones saludables, que permitan a los y las profesionales hacer bien su trabajo, siempre con un costo adecuado.
- Y desde el punto de vista de los habitantes de las poblaciones pequeñas y medianas, intentar que los niños y niñas salgan de los pueblos lo más tarde posible. No podemos olvidar a la población que vive fuera de la zona de Pamplona o Tudela y, sobre todo, a la población rural donde quizá haya que pensar en alternativas diferentes, que mantengan las escuelas rurales y ayuden a los niños y niñas a su integración en el sistema educativo.

Laburbilduz, esanen nuke Haur Hezkuntzak funtzio bikoitza betetzen duela nire ikuspuntutik: batetik, umeen heziketa hobetze prozesuan laguntzen duela; eta bestetik, gizarte funtzioa edo ezinbesteko laguntza ematen diela gurasoei. Eta bukatzeko, aipatu behar dut txikien eskola hauetan edozein motatako diskriminazioa saihestu behar dela. Gaia niretzat ezezaguna izanagatik ere, Jardunaldietan ikusi eta entzun dudana oso aberasgarria iruditu zaidala esan behar dut eta zorionak eman nahi dizkiet Eskola Kontseiluko antolatzaileei eta parte hartzaile guztiei.

**¿Hacia dónde va la Educación Infantil? El pedagogo Miguel Ángel Zabalza habla sobre buenas prácticas, el valor del proceso y el de un 'resultado': lograr un alumnado feliz**

✎ Garikoitz Montañés  
✎ Oskar Montero

**PAMPLONA** – ¿Un buen resultado en Educación es conseguir un alumnado de 10 o que vaya feliz a la escuela? Miguel Ángel Zabalza (Pamplona, 1949) cree que el mundo educativo a menudo está más marcado por el resultadismo que por el proceso y, lo importante, sostiene, en la Educación Infantil es lo segundo. Este psicólogo y catedrático de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Santiago de Compostela participa durante esta semana en las jornadas organizadas por el Consejo Escolar en torno a la educación de 0 a 6 años. De hecho, inició las ponencias (que se extienden hasta mañana) con una conferencia sobre las buenas prácticas en este terreno.

**¿Qué se considera una buena práctica en Educación Infantil?**

–Tiene que guiarse por diversos indicios. En un proyecto de investigación en el que participé [Zabalza forma parte de un proyecto sobre buenas prácticas docentes encaminadas a la mejora educativa], de forma nacional, buscamos no solo cuestiones valiosas en sí mismas, sino también como elemento de transferencia, para que otras escuelas que puedan tener más dudas en su desarrollo puedan ver qué está saliendo en otras zonas. Una duda, por ejemplo, es si debíamos hablar de buenas prácticas o de buenos profesores, y no quisimos hacerlo en ese segundo plano, porque incluso el buen profesorado tiene buenas y malas prácticas. Ninguna escuela, ningún profesor, es bueno en todo, pero probablemente todas y todos son buenos en algo. La cuestión es tratar de identificar en qué.

**¿A qué edad cree acertado que empiece la escolarización?**

–Esto está cambiando mucho porque están cambiando los padres. A los más tradicionales no les importaba que fueran desde muy pequeños, desde bebés, a las escuelas; los de ahora sienten más el deseo de que su hijo por lo menos el primer año lo pase con la familia. Y no parece una mala regla. En los estudios, al hablar de una Educación Infantil temprana, se habla de la educación que empieza a los 3 años. Como mucho, a los 2. Y, a partir del año, los niños ya empiezan a hablar, se puede apostar por una educación bilingüe...

**¿Cuál es su opinión sobre cuántos idiomas pueden abordarse en la Educación Infantil?**

–Cuanto más idiomas domines, más fácil es aprender otros. Y está claro que si un niño tiene una madre y un padre que le hablan en diferentes lenguas, eso es algo fantástico. Les hace bilingües prácticamente desde que empiezan a hablar. Las conexiones neuronales que utilizan para el dominio del vocabulario, las estructuras sintácticas diferentes... las cogen al vuelo.

## Miguel Ángel Zabalza

PSICÓLOGO Y PEDAGOGO

# “Algunas escuelas dicen a las familias que sus hijos irán a Harvard; hay mucho marketing en Educación”



Zabalza, catedrático de Didáctica, participa en Pamplona en unas jornadas organizadas por el Consejo Escolar.

**¿Y cuándo, en su opinión, es la edad adecuada para introducir un tercer idioma?**

–En Holanda, cuando terminan la Primaria y empiezan la Secundaria están dominando cinco lenguas. ¿En qué momento? Lo importante es que, se introduzca cuando se introduzca, se haga bien. Con 3 años quizá sea pronto porque están asentando las dos primeras lenguas, pero con 4 o 5 años ya podrían empezar.

**“Ninguna escuela, ningún profesor, son buenos en todo, pero probablemente todas y todos son buenos en algo”**

**“Es cierto que se puede estimular mucho el cerebro del alumnado, pero la clave es si disfruta con todo esto”**

**¿A esas edades, de qué es capaz una niña o un niño?**

–El trabajo que tienen que hacer las escuelas es generar contextos de experiencia, de juego, de encuentro con otros niños, que para ellos sean enriquecedores. Cada estímulo, cada experiencia, genera sus propias conexiones neuronales. Cuanto más rico sea ese espectro, más rica será la base sobre la que se asientan. La clave es que esa experiencia sea diferente a la que se

ofrece en la familia. A veces se pregunta si las clases deben tener computadores y, claro, ¿por qué no van a tenerlos? Pero, seguramente, para un niño de ciudad, si en la escuela hubiera una vaca sería más interesante que un computador, que ya lo tiene en casa. Por eso algunas escuelas infantiles italianas, como las de las hermanas Agazzi, son las escuelas de la vaca. Esa capacidad de asombro es muy rica.

**¿En qué ejemplos debemos fijarnos para saber hacia dónde va la educación?**

–Puede haber buenas prácticas institucionales, como la organización de las escuelas, o que haya alumnado que no esté organizado por edades sino de forma distinta; también puede haber buenas prácticas en la formación del profesorado; o buenas experiencias en la relación de las familias con la escuela; o que se trate de escuelas inclusivas y multiculturales, donde se trabaja con niños muy diferentes entre sí. Pero un punto de partida es que toda buena práctica es contextual, depende mucho del contexto. No se trata de dar recetas sobre cómo dar la educación infantil, sino de analizar lugares donde se hace de una determinada manera y que en ese contexto está funcionando. A menudo, cuando hay una propuesta, cuando se habla de Finlandia... la gente responde que eso puede pasar allí, pero no aquí, donde es imposible. Y es verdad. Pero si presentas algo que funciona, por ejemplo, en Barañáin a gente de Pamplona no te pueden decir eso. Hablamos, por tanto, de un buen posible, no de un bueno imposible.

**La investigación genera a menudo reacciones contrapuestas. Por un lado, atrae la demanda de familias convencidas de esos avances. Por el otro, también genera suspicacia, la sensación de que todo está demasiado estudiado cuando el objetivo de la educación es más sencillo.**

**¿Qué opina de esta doble lectura?**

–Hay algunas escuelas, sobre todo privadas, en Catalunya que garantizan a las familias que sus hijos irán a Harvard cuando el niño tiene uno o dos años. Y hablan de técnicas de estimulación temprana...

**¿Hay mucho marketing?**

–Absolutamente. Es todo marketing. Ya veremos qué pasa, porque con la sobrestimulación ganan mucho en desarrollo cerebral, pero pierden en otras historias, porque lo que nos interesa es que esos niños disfruten de las cosas más normales de la vida. Uno se puede pasar por demasiado. Es cierto que se puede estimular mucho el cerebro de un niño, pero, en definitiva, la clave es si disfruta con todo esto.

**¿La Educación está marcada por el resultadismo? Y este, entendido como una nota.**

–Pues ese resultadismo va dando muy mal resultado. Cuando se está muy pendiente de los resultados, se introduce un estrés tan fuerte que, incluso, eso mismo te impide llegar a buenos resultados. Cuando uno está muy pendiente de los resultados, los convierte en algo más importante que el proceso, y en Educación Infantil el proceso es la clave. ●



Marina Mori subraya la inteligencia infantil y la necesidad de que los adultos la vean. Esta idea es vital en la educación de Reggio Emilia, cuyas claves explicó en Pamplona.

✎ G. Montañés  
✎ Unai Beroiz

**PAMPLONA** – “Hay escuelas infantiles en Italia en las que, junto a la entrada, se ven carteles que dicen *Hasta aquí puedes pasar*. La familia parece estar de una parte y la maestra, de la otra”. Marina Mori, maestra formadora en las escuelas infantiles municipales de Reggio Emilia (en el norte de Italia), usa el ejemplo para dejar claro que no se puede establecer esa barrera entre la familia y la escuela, y también para defender que la educación de 0 a 6 años ha evolucionado. La propuesta de estos centros educativos italianos es la de confiar en el potencial de los niños y niñas de esas edades, una cuestión que a menudo, por un lado, genera debate y, por otro, excesivas expectativas entre padres y madres. Mori, que recientemente participó en unas jornadas del Consejo Escolar de Navarra sobre educación infantil, habla sobre ello con intensidad. Y anima a ver la inteligencia de cada niño y niña.

En su conferencia habló sobre la *Relación familia y escuela. La cultura de la infancia en la ciudad*. ¿A qué se refiere?

–La participación de las familias es un punto fundamental del proyecto educativo de Reggio Emilia [que se enmarca en la etapa de 0 a 6 años]. La escuela es un lugar para que los niños y niñas puedan expresar sus pensamientos, sus sentimientos, sus formas de ver el mundo...

¿Cuáles diría que son las señas de identidad de este proyecto?

–Creemos que, desde el nacimiento, hay un niño o una niña que nace con enormes posibilidades, que se pueden expresar a través de muchos lenguajes [desde Reggio Emilia hablan de los 100 lenguajes, como hizo el pedagogo Loris Malaguzzi]. Siempre se ha considerado al niño pequeño como alguien que no sabe: que no sabe hablar, no sabe caminar, ni pensar... pero durante los dos primeros años suceden las mayores conquistas. Se ponen de pie, aprenden a caminar, saltar y hablar. No es un niño, por tanto, que no sabe. Así que creemos en ese niño, que potencialmente es capaz de ser muy potente. Para ello, hay que construir ambientes y escuelas, contar con personas que sean muy cercanas a esa forma de aprender, conocer e interpretar el mundo. No solo hay que valorarlos a través del lenguaje verbal. Y, para ello, se necesitan personas preparadas para dar esa posibilidad de expresarse. Así se crea el concepto de taller y la tallerista, que es una persona formada en lenguajes artísticos y participa en la escuela.

Su propuesta habla de un o una tallerista, dos personas maestras

## Marina Mori

MAESTRA FORMADORA EN LAS ESCUELAS INFANTILES MUNICIPALES DE REGGIO EMILIA

# “Las familias quieren tener al ‘superniño’ que sepa más, y la clave es que crezca y elija de forma autónoma”



Mori, durante un momento de la entrevista en Pamplona.

en el aula con el mismo grupo, un equipo psicopedagógico que coordina los proyectos... ¿cree que ese modelo es exportable, en un momento en que los recortes han afectado a la educación?

–Exportable es una palabra que no me gusta, pero la figura del tallerista

es algo que se puede hacer en cualquier lugar. Sobre el enfoque de Reggio Emilia, no me gusta pensar que sea un modelo que se puede copiar, me gusta más pensar en un diálogo. No se puede prescindir de la cultura local. Reggio lo habrá hecho de una manera, pero cada

lugar tendrá que adaptar ese enfoque a sus propias raíces culturales e históricas.

¿A qué se refiere cuando habla de la relación de los niños y niñas con su ciudad?

–Los niños tienen la capacidad de sorprender a los adultos, de remo-

verlos de donde están. Pueden crear acontecimientos en su ciudad. Por ejemplo, en Reggio hicimos un proyecto simbólico: proyectaron un telón para el teatro municipal Ariosto, después de visitarlo, y el hecho de que se les reconociera ese valor es extraordinario.

Pero su propuesta poco tiene que ver con esa imagen de las aulas con pupitres y un único docente.

–Los niños y niñas tienen que estar en espacios donde encuentren preguntas para tener experiencias interesantes y autónomas. En Italia, al menos, en las escuelas hasta los 6 años ninguna tiene pupitres. En la experiencia de Reggio, no han existido nunca.

Si su apuesta es por dar protagonismo a los niños y niñas, ¿cuál debe ser el papel del maestro o maestra?

–Un concepto fundamental es ponerse a la escucha, que la maestra sepa estar cerca y saber escuchar. No es estar en el anonimato, pero tampoco ser un invasor de lo que ocurre. Los maestros y maestras a menudo hablan mucho de los niños pero poco con ellos. No les escuchan casi nunca.

Hablando del potencial de los niños y niñas, ¿eso no genera demasiadas expectativas entre las familias?

–Es importante que las familias formen parte del proyecto, que sientan que están con nosotros, y que sepan que los niños y niñas realizan procesos que tienen valor por el propio proceso que hacen. Todos los niños y niñas son inteligentes, y tienen que sentirse acogidos. Sabemos que las familias tienen expectativas muy altas: quieren tener el ‘superniño’, e invierten en ello. Y eso, no lo olvidemos, solo sucede en una parte del mundo, porque en otras como Sudamérica y África hay niños en situaciones de necesidad. En Occidente, quieren el niño que sepa más, que tengan más posibilidades, y lo que en Reggio Emilia queremos compartir con las familias es que hagan crecer a un niño o niña que pueda elegir en su vida autónomamente entre distintas opciones, para realizar distintos proyectos. Hablar de un niño potente no es hablar de un ‘superniño’, sino que se trata de valorar la diversidad del individuo, que es capaz de elegir su propio camino, que puede hacerlo por sí mismo y con los demás. Y que, por tanto, es responsable.

¿Sus palabras tienden a generar incredulidad? Hablo entre las familias y entre las instituciones a las que explica su proyecto.

–Esa incredulidad no la sentimos entre las familias, sino en las instituciones. Porque los padres están dentro de esa experiencia, la viven todos los días, la hacen suya, y la ven en los hechos. Por eso no les cuesta. La escuela necesita de esas familias para que el proyecto funcione, y por eso se convierten en personas aliadas para sostener este proyecto y su calidad frente a la Administración. Mucho de lo que hemos conseguido ha sido porque las familias han luchado y lo han defendido frente a intentos por mermarlo. ●



La educadora Maddalena Tedeschi visitó recientemente Pamplona para hablar sobre la educación de 0 a 6 años.

## “La diversidad debe verse como una fuerza”, dice una pedagoga

Maddalena Tedeschi repasa los vínculos entre las escuelas de Reggio Emilia y Pamplona

✎ G. Montañés  
✎ Unai Berotiz

**PAMPLONA** – ¿Cómo debe ser una escuela en la etapa de 0 a 6 años? Para la educadora de Reggio Emilia (Italia) Maddalena Tedeschi, la clave está en ofrecer una experiencia al alumnado, que los centros sean lugares de “acogida, de bienestar, de juego”. Esta es la clave de la educación en esa etapa en esta ciudad del norte de Italia, que ha sido una de las fuentes de inspiración de las que han bebido las escuelas municipales de Pamplona. Tedeschi, quien recientemente visitó la capital navarra para analizar (en el Parlamento foral y el Museo de Navarra) la *Política educativa e infancia*, defiende que una de las claves es que se respete la identidad de cada una de las personas vinculadas a la escuela y, por tanto, esa diversidad.

Este proyecto tiene su influencia en Pamplona porque, desde hace años, hubo interés por parte de las instituciones navarras (con visitas a Italia, ya en 1989, de representantes educativos y políticos, tanto del Patronato Municipal de Escuelas Infantiles como del Ayuntamiento de Pamplona o el Gobierno foral) por conocer Reggio. “¿Por qué surge ese vínculo? Habría que preguntarlo aquí. Pero sí

es cierto que esta es una historia antigua. Ya el profesor Loris Malaguzzi (1920-1994), iniciador de esta aventura pedagógica, vino por primera vez a Pamplona en 1986 y esta historia se ha ido construyendo a lo largo del tiempo”, rememora Tedeschi.

Por ejemplo, recientemente el Consejo Escolar acogió una charla de la maestra formadora de Reggio Emilia, Marina Mori, quien reivindicó otro tipo de educación para esta etapa, que reivindica las “posibilidades” de niños y niñas desde “que nacen”, algo que, no obstante, a menudo también genera debate y que puede crear unas expectativas desmedidas en las familias: “Hablar de un niño potente no es hablar de un superhéroe, sino que se trata de valorar la diversidad del individuo, que es capaz de elegir su propio camino”.

En el caso de Reggio Emilia, se trata de una experiencia impulsada justo al final de la Segunda Guerra Mundial. Tedeschi recuerda que “nació al imaginar escuelas que ofrecieran a los niños expectativas distintas, diversas”. Lo habitual, no obstante, es que la etapa inicial de la educación se vincule más con la conciliación de vida familiar y laboral, pero Tedeschi reconoce que, aunque esa es “una cuestión importante”, el objetivo en este caso

era reflejar en la escuela “una humanidad diversa”. “Hablamos de 1945, prácticamente terminada la Segunda Guerra Mundial, que es cuando surge la primera escuela, que casi se construye de los escombros que habían quedado. Y el protagonismo lo llevan las mujeres reggianas, que esperan contar con una educación crítica, creativa, que ponga en valor el diálogo con el otro. Esta es la matriz de esta experiencia. Y, sin embargo, se trata de valores muy actuales”.

Poner en valor esa diversidad fue uno de los temas de las conferencias de Tedeschi en Pamplona, donde destacó “el valor de las diferencias

como una fuerza”. Para ello, cree que una de las claves de este proyecto educativo es que “posibilite la participación de todos. Que las personas, al acceder a las instituciones educativas, no se desprendan de sus propios valores, sino que lo hagan con su propia personalidad, con su identidad diferencial. Hay que respetar la identidad de los niños, los pedagogos, las familias, el personal de la escuela...”. Para Tedeschi, así se “pone en el centro (de la educación) el valor de la persona, con sus preguntas y sus curiosidades”. Y subraya el papel del alumno o la alumna no solo como *hijos de*, sino también como “sujetos autónomos”.

Este es el papel que las escuelas de Reggio quieren trasladar a su ciudad y, también, defender en toda Italia, donde trabajan en promover un “documento nacional” que reconozca la educación desde los 0 a los 6 años, ya que ahora la etapa de 0 a 3 a menudo está más vinculada con la sanidad y, por lo tanto, se trata más de “un servicio de demanda individual” y no un derecho como en el caso de la educación a partir de los 3 años. Para ello, la base es “definir qué es una buena escuela”, cuestión cuyas conclusiones seguro que no solo se analizarán en el país transalpino. ●

“La educación de 0 a 6 años tiene que poner en el centro el valor de la persona”

“Las personas, al acceder a un centro educativo, no deben desprenderse de sus propios valores”

MADDALENA TEDESCHI  
Educadora de Reggio Emilia (Italia)