

VNIVERSITAT DE VALÈNCIA

FACULTAT DE FILOSOFIA I CIÈNCIES DE L'EDUCACIÓ
DEPARTAMENT DE DIDÀCTICA I ORGANITZACIÓ ESCOLAR



**VIDA COTIDIANA
Y RENOVACIÓN PEDAGÓGICA
EN EL PRIMER CICLO
DE EDUCACIÓN INFANTIL.
UN ESTUDIO DE CASO**

**PROGRAMA DOCTORADO 100B:
CRISIS DE LEGITIMIDAD DE PENSAMIENTO Y PRÁCTICAS EDUCATIVAS**

TESIS DOCTORAL

Presentada por:
ANA DE CASTRO CALVO

Dirigida por:
**JAUME MARTÍNEZ BONAFÉ
ISABEL M^a GALLARDO FERNÁNDEZ**

VALÈNCIA, juliol 2015

VNIVERSITAT ID VALÈNCIA

FACULTAT DE FILOSOFIA I CIÈNCIES DE L'EDUCACIÓ
DEPARTAMENT DE DIDÀCTICA I ORGANITZACIÓ ESCOLAR



**VIDA COTIDIANA
Y RENOVACIÓN PEDAGÓGICA
EN EL PRIMER CICLO
DE EDUCACIÓN INFANTIL.
UN ESTUDIO DE CASO**

**PROGRAMA DOCTORADO 100B:
CRISIS DE LEGITIMIDAD DE PENSAMIENTO Y PRÁCTICAS EDUCATIVAS**

TESIS DOCTORAL

Presentada por:
ANA DE CASTRO CALVO

Dirigida por:
**JAUME MARTÍNEZ BONAFÉ
ISABEL M^a GALLARDO FERNÁNDEZ**

VALÈNCIA, juliol 2015

*A mi hijo **Nico**,
por despertar cada día
lo mejor de mí.*



Maite Larrauri recurría al texto de R. Barthes (Au Séminaire) para hablar de una práctica educativa que no es ni la enseñanza, ni el aprendizaje sino “el maternaje”, utilizando la acepción de Barthes. Decía este autor que cuando un niño está aprendiendo a andar, la madre ni discursa ni se pone a hacer demostraciones; no enseña –teoriza- el modo de andar ni se pone a andar delante del niño: retrocede de espaldas y llama al niño, le incita, le provoca, tejiéndose entre ambos el invisible hilo del deseo.

AGRADECIMIENTOS

Me gustaría empezar este apartado de agradecimientos, dando las gracias al proceso investigativo de la propia tesis doctoral, ya que me ha brindado la oportunidad, como persona y como mujer, de conocerme mejor. Oportunidad que se ha transformado en madurez personal, académica y social. En conocimiento de mi misma, en fuerza y en energía para seguir luchando por aquello que amo.

Esta oportunidad, no lo hubiera materializado, si no hubiera sido por mi director, **Jaume**. A él le debo un trocito muy grande de lo que soy. Gracias por tu mirada cómplice, por tocar mis manos suavemente para sentir mi piel, y por caminar junto a mi.

A mi co-directora, **Isabel**, por haber estado a mi lado en diferentes proyectos, por creer en mí, y por sacarme siempre una sonrisa de complicidad en cada uno de nuestros encuentros.

A mis padres, **Maite y Ximo**. A ti papá por seguir a mi lado cada día -desde dónde estés-, te he sentido en cada rincón de mi habitación de estudio, apoyándome y dándome aliento. Y a ti mamá, por creer siempre en mi, por repetirme cada día que puedo con todo, por tener la palabra precisa en cada momento, por tu mirada apasionada, por ser mi modelo a seguir; y como tú dices: “por ocuparte de aquellas tareas que no enriquecen”.

A mi hermano **Ximo**, por quererme con locura, por demostrarme día a día lo importante que soy para ti, y por las fuerzas que me has dado para seguir con este proyecto adelante. Eres un tesorete.

A mi hijo, **Nico**, por recordarme cada día las cosas que me hacen feliz, por tu conversación, por tu risa, por tu aplomo y por tu amor incondicional. Y a mi pareja, **Iván**, por llegar tarde, pero llegar con fuerza; y por seguir confiando en nuestros proyectos día a día.

Al grupo de “las chicas”, **Judith Rovira, Mar Estrela, Alexandra Carvalho** y **Marta Esplugues**, por todo lo que hemos aprendido juntas, por los proyectos que estamos sacando adelante, y por todo lo que nos queda por compartir. Habéis sido claves en esta investigación.

Hacer público, desde aquí, la cálida acogida que me ha hecho, desde el primer momento, equipo educativo de la **Escuela Municipal Infantil L’Alqueria de Alaquàs**: Paqui, Laura V., Isabel, Hugo, Rocío, Inma, Arantxa, Laura C., Belén, Raquel, Sandra, Carmen, Yolanda e Inma. Por abrirme las puertas a la vida de sus aulas, por creer en el proyecto, por la transparencia, la naturalidad, el cariño y la pasión con la que han colaborado en todo momento en la presente tesis doctoral.

Agradecer también a mis compañeros y compañeras de **Florida Universitària**, sus consejos, su paciencia, su acompañamiento, su cariño y su preocupación por mi y por mi investigación.

Y por último, a mis compañeros y compañeras de **AMESTI Educació, Pau Alexandre, Ferran Alexandre** y **Emi Pardo**, por compartir conmigo el día a día de la escuela y de la vida. Por hacerme sentir viva, por vuestras palabras de cariño, de amistad, por vuestra militancia y por vuestro firme compromiso con la Educación Infantil. Por creer junto a mí, que otra escuela y otro mundo, es posible.

Índice de tablas, fotos y cuadros		XIII
	CAPÍTULO I	
I. INTRODUCCIÓN		3
I.1. El camino subjetivo que me condujo a esta investigación		3
I.2. Relevancia, oportunidad y significación del proyecto de investigación		8
I.2.1. Relevancia personal		8
I.2.2. Relevancia social		10
I.2.3. Relevancia pedagógica		15
I.2.4. Relevancia en la formación del profesorado		20
I.3. La contribución de otras miradas expertas desde la experiencia profesional		25
I.4. Estado del arte		33
I.4.1. Tesis doctorales		34
I.4.2. Artículos, contribuciones a congresos, seminarios, etc.		39
I.4.3. Publicaciones editoriales		42
I.4.4. Documentales		47
I.5. Planteamiento del problema y oportunidad de un estudio de caso. La voluntad de profundizar en la reflexión sobre una experiencia de renovación pedagógica		49
I.6. Mis anteojos conceptuales		55
I.6.1. El deseo de la Renovación Pedagógica		58
a. Una primera y breve aproximación histórica		58
b. La escuela y el compromiso pedagógico, político y social		63
c. El compromiso docente		66
I.6.2. Pedagogía de lo cotidiano. La relevancia del día a día en las aulas		69
I.6.3. Primer Ciclo de Educación Infantil		74
a. La herencia histórica del concepto de la Educación Infantil en España		74
b. Núcleos fundamentales conceptuales de la Educación Infantil		77
b1. Una imagen rica del niño y la niña		82
b2. El espacio ambiente		88
b3. La pareja educativa		94
b4. La presencia del taller y el atelierista		98
b5. La documentación pedagógica		102
b6. El papel de los padres y las madres		107
b7. Las estrategias heurísticas		111
b8. Educar emocionalmente		118
I.7. Sistema interpretativo		121
	CAPÍTULO II	
II. METODOLOGÍA		125
II.1. La etnografía educativa		125
II.2. El enfoque fenomenológico- hermenéutico		129
II.3. Estudio de caso como método de investigación		132
II.4. Métodos de recogida de información		135

II.4.1. La observación directa	136
II.4.2. La fotografía	140
II.4.3. La entrevista conversacional	141
II.4.4. Análisis de la documentación/ Investigación de archivos	144
II.4.5. El diario de la investigadora y sus notas de campo	145
II.5. Trabajo de campo	147
II.6. Cronología de la investigación	151
II.7. Triangulación, el camino hacia la comprensión	159
II.8. Tratamiento de la información	163
II.9. La Documentación Narrativo-Interpretativa	169
II.10. La devolución	172

CAPÍTULO III

III. RESULTADOS Y DESARROLLO ARGUMENTAL 177

III. 1. Estudio del caso	177
III.1.1. La Escuela Infantil Municipal L´Alqueria de Alaquàs	177
III.1.2. Descripción del contexto socio-cultural	180
III.1.3. La estructura política y organizativa del centro	187
III.2. Informe Narrativo-Interpretativo	191
III.2.1. Un ser rico y complejo lleno de posibilidades y capacidades	191
III.2.2. La comunidad educativa	205
III.2.3. Personal de la escuela infantil	229
III.2.4. Ambiente estético y su intencionalidad educativa	242
III.2.5. Proyectos y propuestas de trabajo	280
III.2.6. El taller	330
III.2.7. La documentación pedagógica	343
III.2.8. La ternura y el amor	350

CAPÍTULO IV

IV. CONCLUSIONES, PROPUESTAS Y APERTURAS DE FUTURO 361

IV. 1. Conclusiones del estudio	361
IV. 2. Dificultades y limitaciones	370

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 375

REFERENCIAS LEGISLATIVAS 391

ANEXOS

ÍNDICE DE TABLAS, FOTOS Y CUADROS

ÍNDICE DE TABLAS

- I. Relación de artículos que contextualizan el primer ciclo de Educación Infantil.
- II. Relación de artículos que contextualizan la pedagogía de Loris Malaguzzi y Reggio Emilia.
- III. Relación de artículos sobre experiencias prácticas en Reggio Emilia.
- IV. Relación de artículos relacionados con la Renovación Pedagógica.
- V. Relación de publicaciones de la Associació de Mestres Rosa Sensat.
- VI. Relación de entrevistas individuales.
- VII. Relación de entrevistas grupales.
- VIII. Relación de períodos de observación directa.
- IX. Relación de documentación pedagógica de la Escuela Municipal Infantil L'Alqueria.
- X. Relación de las sesiones de formación con el grupo de doctorado.
- XI. Esquema para la triangulación.
- XII. Procedimiento para la triangulación.
- XIII. Evolución de las categorías según las fases de la investigación.

ÍNDICE DE CUADROS

Paneles colgados por las paredes de la Escuela Municipal Infantil L'Alqueria

- A. Sóc jo
- B. Família i escola
- C. En les altures
- D. La màgia de les ombres
- E. A l'aire lliure
- F. L'espill
- G. El menjar
- H. A son

Índice

- I. El bany
- J. Psicomotricitat
- K. El joc heurístic
- L. Racó del conte
- M. El joc simbòlic
- N. El període d'adaptació
- O. Vivències amb color
- P. L'aigua
- Q. L'aire
- R. Tallers
- S. El grup xicotet

ÍNDICE DE FOTOS

- 1. Filosofía/ líneas pedagógicas
- 2. Cartel de inauguración de la Escuela Municipal Infantil L'Alqueria
- 3. Plano de planta de la escuela
- 4. Pedagogía de la escucha
- 5. Identidad y reconocimiento
- 6. Mirada horizontal
- 7. Reconocimiento de mí mismo
- 8. Educar democráticamente
- 9. La escuela abierta al exterior
- 10. El coro en la plaza
- 11. El tiempo de acogida
- 12. Fiesta de la castañera

13. Formación de padres y madres
14. Concierto en la plaza
15. Colaboración con una ONG
16. El mar de la plaza
17. Vista exterior de la escuela
18. La entrada
19. La plaza
20. El aula de psicomotricidad
21. Mueble de las alturas en el aula de psicomotricidad
22. Sala de luces y sombras
23. Sesión en el aula de luces y sombras
24. Baño y cambiador
25. Diálogo cocina-patio exterior
26. El huerto
27. El gallinero
28. Presentación de la plaza
29. El exterior y la cocina
30. El aula de bebés
31. Paisaje sonoro
32. Contacto visual
33. Los ojos al mundo I
34. Los ojos al mundo II
35. Sala-dormitorio
36. El rincón de la cocina
37. El juego simbólico

Índice

38. El triángulo de la plaza
39. El espejo
40. Nos inventamos
41. El rectángulo
42. La asamblea
43. Autonomía personal
44. La siesta
45. Ritual del pañal
46. La muralla
47. Desarrollo de la sesión de psicomotricidad
48. Unión de la acción con el pensamiento
49. La deconstrucción del mundo
50. Representación simbólica
51. La panereta dels tresors
52. Objetos de la vida cotidiana
53. El juego heurístico
54. La disposición estética
55. Descubrimiento de la literatura
56. El Senyor Pau
57. Descubriendo un mundo fantástico
58. Construyendo el mundo fantástico
59. El huerto escolar
60. El patio exterior
61. Hierbas aromáticas
62. Arenero

63. Juego simbólico
64. Tiempo de acogida
65. El juego con el agua
66. El taller
67. Exploración sensorial
68. Manipulación del barro
69. Concentración
70. La cámara de fotos
71. Asertividad
72. La hora de comer
73. El beso
74. Respeto por la frustración



CAPÍTULO I
INTRODUCCIÓN

I. INTRODUCCIÓN

La infancia representa el momento constitutivo del hombre. No es pues una imagen de infancia continuista del mundo de los valores adultos, sino que la infancia significa comienzo, pero principalmente otro comienzo. En este sentido podemos afirmar que infancia equivale a principio (...) En esta instancia única, los niños y niñas son los principiantes de lo imposible. (...) En otras palabras, ignorar a esta infancia es renunciar a otro comienzo y reducir la vida a sólo permanecer en el mundo (Bustelo, 2007:142).

I. 1. El camino subjetivo que me condujo a esta investigación

Quien se da cuenta de que el emperador no lleva vestido mágico, es una niña, por su capacidad de interpelación y de cuestionamiento propio de la infancia. Desde el interés por la participación, pero sin el formato social institucionalizado. La infancia, es imprescindible (Entrevista a García Berlanga. Anexo nº5).

Hace años, cuando era una recién estrenada maestra de Educación Infantil y estudiante novel de pedagogía, se cruzó en mi vida una de esas personas, que hace que te sientas bien contigo misma, que te ayuda a crecer por dentro y por fuera, y que sin darme cuenta me enganchará irremediabilmente. Una persona, junto con la que he ido construyéndome, personal y profesionalmente, un camino, una forma de vida. Un camino profesional que empecé siendo una maestra disconforme con el sistema educativo, que tenía a un grupo de 25 niños y niñas de cuatro años, esperando de mí algo más que pasar el día pintando fichas. Gracias a esta relación de escucha, empecé a descubrir conceptos, ideas, experiencias y proyectos que fueron madurando en mi cabeza, entre conversaciones y viajes, dándole poco a poco sentido a esos versos de Mario Beneditti cuando dice que: “...en la calle codo con codo, somos mucho más que dos.”

Estos años de vivencias, han ido poniendo cada pensamiento en su lugar. El cajón desordenado de mis ideas, ha ido y va organizando mis deseos, mis inquietudes, mis pasiones, mis amores, mis ganas de hacer; y es a partir de ahí, dónde he ido descubriendo

que existe otra forma de hacer las cosas, de ser, de sentir, de pensar, etc. y también de prácticas que valen la pena saber y contar.

Hasta ese momento, mi experiencia académica me había llevado por un camino en línea recta, con el sol de cara y sin gafas. El discurso academicista durante muchos años me hizo creer que ése era el camino, que lo que tenía que aprender era eso y punto, en el momento en el que aquellas personas –mis maestros y maestras- lo decidían, cómo lo decidían y dónde lo decidían, sin pararse nadie a preguntarme si eso era lo que yo quería hacer, sin pensar nadie en mi, sin darme la oportunidad de abrir la boca. Y quizás, si me hubieran dado la oportunidad de hablar, tampoco hubiera sido capaz, porque la escuela no me enseñó a pensar, a tener voz.

Aquella alumna obediente, es hoy en día una maestra. En mis primeros años como docente, la rebelión e inquietud que generó el paso desencantado por el sistema educativo –no necesariamente por obtener malos resultados académicos-, provocó en mi la necesidad de hacer las cosas de otra manera. Así que con 21 años recién cumplidos decidí experimentar en mi aula, con mis alumnos y alumnas de 4 años. La experiencia fue increíble, inolvidable, excitante. Un primer paso muy intuitivo hacia otras pedagogías que todavía estaban por descubrir.

Así empezó mi larga andadura por la pedagogía, mi deseo de conocer más, de saber y de formarme. Me lo debía a mi misma. Mi día a día en el aula, era y es el único legado que dejo a mis alumnos y alumnas, a los futuros ciudadanos y ciudadanas; así que me sentía con la obligación militante de buscar esos caminos olvidados incluso a veces ocultos de la renovación pedagógica. De esta forma me he ido haciendo, y en cierta forma me siento identificada en las palabras de Pep Guardiola (2011) – en aquel momento entrenador del Fútbol Club Barcelona-, cuando, durante su discurso en la entrega de la Medalla de Honor del Parlament de Catalunya, dice lo siguiente:

(...) los conocimientos al final que he aprendido, no me pertenecen a mi, pertenecen a todos los entrenadores que he tenido, todos me han aportado alguna cosa, todos los compañeros con los que he jugado y a los jugadores que ahora tengo.

De todos ellos he aprendido. Vivo mi profesión de una determinada forma, y es que me implico, que amo mi oficio, tengo pasión por mi oficio, créanme, lo adoro. Lo adoro cuando jugaba, lo adoro cuando entreno, cuando hablo, cuando estoy discutiendo sobre esto o lo otro. Al final, todo se reduce a un instante (...) todos tienen un momento que nos hace gozar; yo lo quiero compartir con vosotros. Un día o dos antes de jugar, me voy al sótano del Camp Barça; no hay luz exterior... allí hay un pequeño despacho que me he arreglado, con una alfombra y una luz. Me encierro una hora y media o dos horas (...) me dan un DVD con partidos de los contrarios, cojo un bolígrafo, papel y pongo el DVD (...) voy apuntando todas las cosas buenas que hacen los contrarios y mientras también anoto las debilidades (...) pero llega un momento acojonante diría, fantástico, el que da sentido a mi profesión (...) y digo: “ya lo tengo, mañana ganamos” (...) No os penséis que yo tengo la fórmula mágica, no, porque hay días que ganamos y días que perdemos (...) pero os lo digo por la pasión que siento por mi oficio que imagino que es la misma que tienen ustedes en su profesión: enfermeros, médicos, maestros de escuela... hay un momento en cualquier oficio que reivindica el amor por él. Yo amo mi trabajo por este instante (...) después ya me encargo yo de transmitirlo a mis jugadores (...) esta pasión que me han dado todo esto y me hacen ser como persona (...) yo no quiero ser ejemplo de nada; sólo quiero hacer mi oficio, este oficio que tanto amo, lo mejor posible.

Esta investigación está planteada con ese deseo y ese amor a mi oficio. Un oficio que me hace buscar otras preguntas, otros caminos, otros lugares, donde las prácticas de pedagogías liberadoras son posibles, gracias a otras lecturas, otros textos, otros discursos y otras motivaciones. La búsqueda de un lugar vivo, donde ser docente va más allá de salir a las cinco de la tarde del colegio y decirles a sus alumnos y alumnas que abran el libro de texto de la editorial tal por la página cual; un lugar donde ser maestro y maestra es una forma de vida, un estilo personal alejado del academicismo, del predominio de lo memorístico, de la hegemonía del libro del texto, de la competitividad como modo de relación con los compañeros y compañeras, del adoctrinamiento religioso y por supuesto del castellano como única lengua admitida.

El primer interrogante al que me he tenido que enfrentar para comenzar esta andadura, fue la de tomar la decisión de plasmar estas ganas y esta necesidad en una tesis doctoral. Fueron noches de pensar y valorar si estaba dispuesta a robarle a mi hijo el tiempo de estar a su lado. Una dura contradicción interna que durante semanas me nubló. Por un lado, sentía la necesidad de realizar el presente trabajo –tenía la oportunidad de

estudiar, de hablar, y de contar lo que tanto deseaba- ; y por otro, no quería perderme ni un minuto de estar junto a él. No sabía si sería capaz de privarle y privarme de ese tiempo que la tesis necesita. En ese decisivo momento, tan sólo tenía diez meses, así que un día hablando con él y contándole mi gran dilema, me sonrió, me miró a los ojos y me dijo: “mamá”, comprendí que me estaba diciendo: “mamá, adelante”. Así que le abracé y le di las gracias por el impulso y el apoyo que me brindaba.

Y ahora, ¿qué?, ¿con qué texto hablo de lo que tengo que hablar?, ¿de qué forma saco lo que tengo dentro?, ¿cómo se le da forma a las ideas? Ese mismo curso escolar, 2011- 2012, empecé a trabajar como profesora asociada en la Universidad de Valencia, en la Facultad de Magisterio, en el departamento de Didáctica y Organización Escolar. Mi docencia se encontraba en el segundo curso del grado de Educación Infantil. Durante esos meses, me planteé que no podía ni quería ser una “profe-power”¹ , así que decidí dejar las cuatro paredes del aula, y salir a la realidad, para poner en práctica un tipo de formación inicial vivencial, basada en la pedagogía de la experiencia, y poder así construir colectivamente un saber pedagógico; para “reclamar a la experiencia la posibilidad de ser transformada en conocimiento, en concepto, más allá de una prueba de verificación o de obsesivo seguimiento del "método científico" (Dewey, 1967a). De esta forma, dimos por válidos otros caminos para llegar al conocimiento académico, a través de la observación cuidadosa de la realidad, de los círculos dialógicos que se creaban después del contacto con la misma, de las entrevistas con personas relevantes en el mundo de la educación. Esta forma de entender la formación inicial de futuros maestros y maestras, fue producto y consecuencia de mi propia experiencia, una falta de relación y conexión entre mi currículum universitario y el conjunto de experiencias que tenemos los sujetos. Cada clase o sesión, se convirtió en una experiencia vivaz, entusiasta e interesante. De esta forma, fuimos construyendo toda una teoría a partir de la práctica vivida.

De las cuatro paredes del aula de la universidad nos fuimos a recorrer, a vivenciar, a observar algunas de las Escuelas de Valencia y alrededores. La selección de las mismas fue cuidadosa y nos llevó un largo tiempo de investigación, finalmente, la búsqueda se cercó a

¹ Así refieren los y las estudiantes universitarios a esos profesores y profesoras que reproducen en las aulas de un modo mecánico el dictado de un Power- Point.

aquellas escuelas que tenían una clara intención de renovar la educación –principalmente con orígenes cooperativos de grupos de maestros y maestras; o grupos de madres y madres- en Educación Infantil, Infantil y Primaria o sólo Primaria. Todas ellas compartían el concepto de escuela como centro de educación integral de la personalidad de los niños y niñas a través de pedagogías activas, de educación de la libertad, la responsabilidad y la emancipación. Visitamos sencillamente las que nos abrieron las puertas sin poner oposición a que 40 alumnos y alumnas de Magisterio nos sumergiéramos por una mañana en su vida cotidiana. Visitamos lugares que dejaron boquiabiertas a la mayoría de mis alumnas y mis alumnos –y a mi misma-. Visitamos lugares que se salían de lo ordinario. Nos aportaban herramientas para podernos construir unos anteojos pedagógicos, que nos dieran la posibilidad de elaborar nuestras propias teorías. Las visitas que realizamos fueron: Escuela Municipal Infantil L´Alqueria (Alaquàs), El Príncipe Valiente (Manises), Ojo de Agua (Orba), L´Hort del Pí (Alcácer), Escoles Bressol (Valencia), La Gavina (Picanya), La Comarcal (Picassent) y L´Escoleta Pública de Campanar (Valencia). –A las cuales desde aquí, agradezco enormemente su colaboración en este proceso-. Cada una de ellas, posteriormente, nos daba la oportunidad de debatir, reflexionar, relacionar, leer y estudiar todas aquellas situaciones que nos habían provocado.

Tras estas visitas, llegó el momento, ese instante al que Pep Guardiola hacía referencia en su charla, en el que tomé la decisión de poner voz a una de esas escuela infantiles para dejar testimonio escrito de que todavía existen buenas prácticas, donde el sentido común prima sobre lo burocrático –en la medida de sus posibilidades- y donde la militancia, el compromiso y la defensa de los propios principios pedagógicos, triunfa sobre la comodidad de un trabajo fijo y estable para toda la vida. Encontré un lugar donde existe el nosotros y no el “yo”, donde se cree en las potencialidades del niño y la niña por encima de concebirlos como seres indefensos a los que hay que enseñar todo lo que deben saber, y donde las adversidades en tiempos de crisis y recortes, refuerzan su quehacer diario.

Por ello, me adentré en la Escuela Municipal Infantil L´Alqueria de Alaquàs. Quería profundizar en sus pedagogías, en las bases teóricas que la sustentaban, y necesitaba

mirar, mirar con detenimiento y profundidad, con paciencia, para comprender la riqueza de su vida cotidiana. La provocación que me suscitaban los carteles que están colgados en las paredes de esta escuela infantil, no me dejaron indiferente, me sorprendieron, me hablaron, me incitaron y encaminaron mi elección. Todos ellos, hacían clara referencia al discurso reggiano de Loris Malaguzzi.

¡Ya tengo la excusa, la justificación, el pretexto, la provocación y el deseo! Como ya decía Célestin Freinet:

(...) un educador que no siente gusto por su trabajo es un esclavo de su medio de sustento y un esclavo no podría preparar hombres libres y audaces; no podéis preparar a vuestros alumnos para que construyan mañana el mundo de sus sueños si vosotros ya no creéis en estos sueños; no podéis prepararos para la vida si no creéis en ella; no podríais mostrar el camino si os habéis sentido, cansados y desalentados, en la encrucijada de los caminos. He recobrado la dignidad de un oficio que para mí es una fórmula de vida. Os diría el educador moderno (Freinet, 1973:130-131).

I.2. Relevancia, oportunidad y significación del proyecto de investigación

I.2.1. Relevancia personal

(...) en los libros no está el conocimiento, lo que hay en ellos son índices. Tú tienes que ser capaz de poner en práctica lo que sugieren para conocer lo que los índices indican. Tienes que caminar con tus propios pies, en la dirección que señalan, para corroborar por tí mismo y vivir el conocimiento al que se refieren (Castañeda, 1994).

Todas estas visitas a escuelas infantiles realizadas a lo largo del curso escolar 2011-2012, no me dejaron indiferente. Volví a recordar mi primeros pasos en las aulas, cuando era una jovencísima maestra de Educación Infantil en un colegio concertado de la ciudad de Valencia. En algunos de los momentos vividos en estas visitas, me he visto reflejada años atrás. Cuando no entendía determinados libros de pedagogía, y no sabía enlazar la teoría con la práctica; cuando me encontraba perdida, y tan sólo el sentido común y las ganas por estar en el aula me guiaban día a día; desarrollando la capacidad de ser y estar en el aula bien atenta, aprendiendo, disfrutando, riendo y compartiendo con mis alumnos y alumnas de 4 años. En definitiva: viviendo.

Recuerdo que con 21 años llegó mi primer contrato laboral. Tenía mariposas en el estómago como si estuviera enamorada. Me levantaba a las 8 de la mañana, feliz, sin pensar en nada más que el fantástico día que nos esperaba por delante -“¿cómo habrá dormido David?, ¿estará Marta buena ya?, ¿habrá encontrado Carlos su muñeco?”-. Muchos compañeros y compañeras de aquellos primeros años, me dejaban bien presente que el entusiasmo y la emoción que sentía por el aula, por la infancia, era normal por mi juventud, pero que se me pasaría en un par de años como a todos y todas. Aseguraban que nuestra profesión, era una profesión muy dura, que pesaba, que desgastaba y que te acababa quemando. De este mal, aún no soy víctima, y me siento embargada de emoción y entusiasmo con el comienzo de cada curso escolar, como si del primero se tratase. Creo que la diferencia entre ellos y yo, es que para mi el trabajo de los y las docentes en las aulas no puede ser sólo reproducción de aquello que se marca editorialmente, si no que hay que buscar espacios para la recreación, buscar espacios para la autonomía más allá de su homogeneidad formal, buscar espacios para el encuentro y para la vida dentro de las aulas.

En esta época rememorada –y en la actual también – es fácil identificar, con una simple mirada, a algunos y algunas de estos compañeros y compañeras que se sienten quemados y no se permiten salir de lo instructivo. Es increíble ver como tienen una faja que los oprime encerrados en metodologías y programaciones de aula que tienen que cumplir a cualquier precio, -no me extraña que estén quemados y agobiados-. Se limitan a utilizar el libro de texto como única herramienta de la que disponen para poder guiar sus prácticas con ese orden impoluto que anula su relación con sus alumnos y alumnas, sin dejar que las relaciones y el conocimiento de sus aulas fueran vividas, compartidas y disfrutadas.

Una de las cosas más apasionantes que me ha pasado a nivel laboral, es mi experiencia en la docencia universitaria. Me continúa abriendo nuevas formas de hacer y de ser con mis alumnos y mis alumnas. Esta lectura y comprensión de la realidad me ha ido dando la oportunidad de ir encaminando cada vez más una línea de trabajo, tanto laboral como académica. De esta forma, fui madurando poco a poco la idea de realizar

una investigación que no se alejara de mi experiencia concreta y que al mismo tiempo, pudiera ser concretada en la realización de una tesis doctoral reconocida y válida para acceder al estatus de doctora necesario para la docencia universitaria. A sabiendas de que en el mundo académico, la experiencia subjetiva no ha sido una buena aliada de la investigación, aún así, me dejé seducir por líneas discursivas distintas que han ido ganando mérito y reconocimiento académico en estos últimos años. Métodos en donde poner el alma evidencia la necesidad de considerar la experiencia, lo particular, temporal, subjetivo y variable de las vivencias humanas, como algo que es necesario conocer, más allá de lo abstracto y universal, para acercarnos a la realidad y tratar de comprenderla sin perder la complejidad de cada situación vivida.

Y ahora, ¿cuál es la relevancia personal de este estudio? Profundizar, darle sentido, encontrar argumentos, fundamentar, el deseo de ser una buena maestra, también el deseo de ser una buena investigadora, y hacerlo dando luz a las buenas prácticas en una etapa del sistema educativo olvidada, aparcada y poco reconocida social, política y académicamente.

I.2.2. Relevancia social

Hay un modelo hegemónico implantado: desconocimiento, desvalorización, ningún interés en reconocer y escuchar la voz científica sobre la importancia de la infancia y la capacidad de aprendizaje de los niños y las niñas pequeños. No ha habido ninguna propuesta política estratégica de implantación y de defensa del modelo de Educación Infantil (Entrevista a García Berlanga. Anexo nº5).

Abierta una primera declaración sobre mi interés personal, es necesario no quedarse en el “yo” y hablar del “nosotros”. Los datos de diferentes informes e investigaciones vienen mostrando “el notable avance que se ha producido en los últimos años en los aspectos cuantitativos de la Educación Infantil (porcentaje creciente de niños y niñas atendidos desde edades cada vez más tempranas)” (Paniagua y Palacios, 2005:16). Esta

realidad se ve plasmada en el creciente número de escuelas infantiles privadas que se van inaugurando con la misma rapidez. Y no sólo escuelas infantiles de primer ciclo, sino que cada vez es más frecuente la oferta del primer ciclo en los colegios concertados de Educación Infantil y Primaria, agrupando todos los ciclos en un mismo recinto escolar.

Para confrontar este aumento de escolarización y de apertura de escuelas infantiles, he utilizado los datos que publica el Ministerio de Educación (MEC, 2012) en su web, en la que se puede observar cómo el número de niños y niñas matriculados en el primer ciclo de Educación Infantil va aumentando considerablemente cada año. Por poner un ejemplo, del curso escolar 2002-2003 al curso escolar 2012-13 la matrícula se ha multiplicado por cuatro.

A este elevado crecimiento, se le ha achacado durante años, el derecho de la incorporación de la mujer al mundo laboral; sin embargo, nosotros abogamos por la escolarización de niños y niñas de 0-3 años, no como un derecho de la incorporación de la mujer al mundo laboral, sino como un derecho de la infancia (Torres, 2004:1). Para ello, hacen falta políticas coherentes sobre la atención de los menores en los primeros años de vida. Esta falta de implicación política, pone de manifiesto el valor que se le otorgó a la educación desde el nacimiento. Este escaso o nulo valor se refleja en el status, en los salarios, en las condiciones laborales, en la ausencia de carrera profesional y en la formación de quienes se ocupan a diario de los niños y las niñas en diversas instituciones. Sin embargo, debido a las largas jornadas que los infantes pasan fuera de casa, las familias, cada vez más, se sitúan ante este tramo educativo desde otro prisma; no sólo como una forma de cuidado infantil de las necesidades fisiológicas básicas de los menores, sino que empieza a notarse un cambio social paradigmático entre red “asistencial” versus red “educativa”. Se empieza a ver y a entender cómo una institución da respuesta al desarrollo integral de los niños y niñas desde el nacimiento, complementario a la educación familiar.

La mejor inversión social que puede hacer un estado, es la que se dirige a la primera infancia; ya que apostando por ésta garantizaríamos la formación integral y con ella, el éxito educativo y personal. Sin embargo, en el informe “El Estado Mundial de Madres”

de la Organización Gubernamental “Save the Children”, en su informe del año 2009, analiza cuestiones relacionadas con el progreso de los niños y las niñas menores de cinco años en los 25 países más ricos. España aparece en la cola. Antes de profundizar en el mismo me gustaría matizar que el análisis realizado abarca a los niños y a las niñas de 0 a 5 años. Así que me pregunto, ¿qué pasaría si realizáramos este mismo estudio con niños y niñas únicamente de 0 a 3 años?

En el mencionado informe se analizan diez factores relevantes para la atención temprana. De diez, España sólo cumple tres de ellos que son: i) servicios acreditados y financiados de educación temprana para al menos el 80% de los niños y las niñas menores de 4 años, ii) niveles mínimos de capacitación de todo el personal de atención infantil y iii) proporción mínima del personal de atención infantil con un alto nivel de educación y capacitación. Tras mi análisis personal sobre dicho informe, la situación de la Educación Infantil en España es delicada, ya que suspendemos en factores tales como: a) baja maternal o paternal de tan solo 16 semanas –en comparación a Suecia, por ejemplo, que son 68-; b) no dispone de servicios subvencionados para, al menos, el 25% de los niños y las niñas menores de 3 años; c) tenemos la tasa de pobreza infantil más elevada de los países desarrollados; d) escasa facilidad sanitaria para las poblaciones más desfavorecidas; e) un máximo de 15 niños y niñas por cada persona cualificada a su cargo en la educación infantil; f) inversión de al menos el 1% del PIB en servicios para la primera infancia; y, g) la falta de un Plan Nacional de servicios para la primera infancia con medidas específicas que prioricen la atención de los niños y las niñas en situación desfavorecida.

Por todos estos factores –entre otros- y por los escalofriantes datos que subyacen del informe, son por los que considero de gran importancia y valor pedagógico la presente investigación y la necesidad de resaltar la relevancia social de las escuelas infantiles públicas de primer ciclo de Educación Infantil. El ciclo escolar sobre el que recae la mayor responsabilidad. ¿Por qué? Porque el niño y la niña nace con un número determinado de neuronas, pero no con sus conexiones que son las que constituyen la complejidad del cerebro. En este sentido Loris Malaguzzi (Hoyuelos, 2004a:77) recoge ideas del premio nobel de Medicina, Gerald Edelman sobre las concepciones biológicas de la mente, indican que el cerebro ya no puede verse como una estructura inmóvil, predeterminada

por los programas genéticos, sino que está sujeto a condiciones casuales y a variaciones ambientales. Por lo que me siento con la necesidad de contar al resto de colegas de la comunidad educativa universitaria y no universitaria, que existen alternativas a las tradicionales prácticas educativas, fundamentalmente en este período educativo donde los seres humanos realizamos la tarea biológica más importante y que nos definirá el resto de la vida. Conexiones neuronales que dependerán del abanico de situaciones que proporcionemos a los niños y las niñas no sólo en casa, sino también en la escuela.

Además, se ha podido comprobar que los niños y las niñas a los que se les imparte una educación destinada especialmente a la primera infancia están más favorablemente dispuestos hacia la escuela, y por tanto, es menos probable que la abandonen prematuramente o que sufran fracaso escolar (Delors, 1996).

La importancia de este período, se intentó plasmar legislativamente en la Ley General de Educación de 1970 (Fernández de Castro y Rogero, 2001), en cierta manera significaba que oficialmente se asumían ciertos aspectos de las reivindicaciones de los distintos movimientos educativos: formación inicial y permanente de maestros y maestras, ordenación del sistema, programas, metodología, etc. Suponía un cambio de paradigma, aunque en lo referido a la Educación Infantil, los tecnócratas del tardofranquismo se “olvidaron” de darle la relevancia que necesita para que no fuera excluida del sistema educativo y social, dejándola sin concretar como etapa educativa.

Del estudio legislativo educativo, durante la época de la democracia, tan solo hacen referencia a la Educación Infantil las siguientes leyes:

- a. La LGE² (1970), en su capítulo II, artículos 13 y 14, hacen referencia a la Educación Preescolar, la cual se divide en dos etapas. La primera, Jardín de Infancia, para niños de dos y tres años y tendrá un carácter similar a la vida del hogar; y la segunda, la Escuela de párvulos, para niños de 4 a 5 años, la cual promoverá las virtualidades del niño.
- b. La LOGSE³ (1990), en su capítulo I, del artículo 7 al artículo 11. En ellos se manifiesta que la Educación Infantil, comprenderá dos ciclos. El primero hasta los tres años, y el segundo de los tres a los seis. Ambas etapas contribuirán al desarrollo físico, intelectual, afectivo, social y moral de los niños.

² Ley General de Educación.

³ Ley Orgánica General del Sistema Educativo

- c. La LOCE⁴ (2002), en sus capítulos II y III, del artículo 10 al artículo 14, realiza la siguiente división: Educación Preescolar (0-3 años), con carácter educativo asistencial en esta primera infancia. Y una segunda, Educación Infantil (3-6 años), con la finalidad de promover el desarrollo físico, intelectual, social y moral de los niños.
- d. La LOE⁵ (2006), en su Capítulo I, del Artículo 12 al Artículo 15. Divide la estructura de la etapa al igual que ya lo hacía la LOGSE, en dos ciclos, aunque incorporan el carácter educativo de la misma, desde el nacimiento. Su finalidad es la de contribuir al desarrollo físico, afectivo, social e intelectual de los niños.
- e. En el borrador de la última propuesta legislativa educativa, la LOMCE⁶ (2013), no propone ningún cambio en la etapa de Educación Infantil. Confirma los principios establecidos por la LOE, mantiene su identidad educativa, su gratuidad y su voluntariedad. Por lo tanto, mantiene el espíritu de la LOE.

En el caso de la ciudad de Valencia, desde que gobierna el PP, no se ha construido ni una sola escuela pública de Educación Infantil, y además ha dejado perder el dinero procedente del Plan Educa3 del Gobierno Central. Esto supone a efectos prácticos, que la mayoría de las escuelas infantiles, han pasado a estar gestionadas por empresas privadas que no siempre atienden a criterios educativos de calidad, democracia, transparencia, contratación del profesorado cualificado ni prestación de servicios. La falta de una red de escuelas infantiles públicas supone un ataque importante a la igualdad de oportunidades e impide la conciliación familiar y laboral de hombres y mujeres. El alumnado que procede de sectores más desfavorecidos no tiene acceso en los primeros años de vida a escuela infantiles públicas de primer ciclo.

En el caso de esta investigación, me centraré en el primer ciclo de Educación Infantil por la particularidad que tiene en sí mismo. Es necesario educar desde el nacimiento, y prestar especial atención a los aspectos relacionales y afectivos-emocionales que van a ser fundamentales para el desarrollo de los niños y las niñas en los primeros años de vida. Todo este discurso de defensa y protección de un ciclo vital e identitario, pasa por la necesaria fusión entre familia, sociedad y escuela. Para que sea efectiva, real y práctica es necesario cambiar, transformar y reeducar, determinadas concepciones de personas que siguen viendo el primer ciclo de Educación Infantil como ese momento en el *“los niños y las niñas no se enteran de nada”*.

⁴ Ley Orgánica de Calidad Educativa.

⁵ Ley Orgánica de Educación.

⁶ Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa.

Actualmente, debido a los recortes en educación y las políticas educativas, se está volviendo a la base, estamos regresando a los movimientos vecinales, al nacimiento de asociaciones, plataformas, mareas, etc. Personas y colectivos que se organizan para cuestionar, problematizar y dar alternativas. En este caso, me gustaría destacar el nacimiento de una asociación por la defensa de la dignidad de la infancia y por la defensa de la profesión de educadores y educadoras, y maestros y maestras, llamada AMESTI Educació. Donde maestros y maestras rebeldes, insumisos e insurrectos, estamos⁷ buscando una tercera renovación pedagógica. La realidad es que el primer ciclo de Educación Infantil, a pesar de las presiones y reivindicaciones de todos los movimientos de renovación pedagógica y los sectores más directamente implicados (colectivos profesionales, federaciones de padres y madres), sigue siendo, en su gran mayoría, un ciclo subsidiario de las necesidades sociales; en cambio, el segundo ciclo de Educación Infantil -por su inclusión en los centros de enseñanza- está sometido a la metodología, organización y gestión de la Educación Primaria. De aquí nace mi interés y necesidad por centrarme única y exclusivamente en el primer ciclo de Educación Infantil, ya que no tiene todavía el reconocimiento ni la importancia que debería tener por las peculiaridades que encierra en sí mismo.

I.2.3. Relevancia pedagógica

Educar es estimular o desarrollar todas las capacidades o potencialidades que tienen los niños y las niñas. Es verdad que nacen con un componente genético ya determinado, pero todo lo que les pasa a partir del nacimiento tiene mucha importancia en el tipo de niño que será (Entrevista a la directora Paquí. Anexo nº4).

Los primeros años de la vida de los individuos son los más importantes para ser adultos sanos –no sólo de salud-, críticos y felices; porque es donde se establecen los cimientos del aparato psíquico, se producen las grandes adquisiciones de la vida y se crean la bases fundamentales de la personalidad; nos encontramos frente a una etapa educativa con una plasticidad neuronal y cerebral importantísima:

⁷ Digo “estamos”, en primera persona del plural, porque tengo el privilegio de pertenecer a este grupo de maestros y maestras que ve al niño y a la niña como seres humanos en su pleno derecho. Es una manera particular, de no sólo hacer reivindicaciones desde el texto, sino también desde el contexto.

Los numerosos estudios de psicología genética, de psicología evolutiva sostienen y demuestran que, sin embargo, el niño sabe, por lo menos desde el momento de su nacimiento y que su conocimiento se desarrolla en los primeros días, en los primeros meses y en los primeros años más de lo que se desarrollará en el resto de su vida. La curva del desarrollo empieza alta, se eleva enseguida, al nacer, para luego declinar en los años de la escuela. El niño vive, por consiguiente, en este primer período las experiencias decisivas, pone los fundamentos para toda la posterior construcción social, cognitiva, emotiva, etc. (Tonucci, 1997:7).

Como dice Francesco Tonucci, es la etapa en la que nos socializamos, en la que nos conocemos, en la que conocemos al otro, en la que empezamos a comprender la importancia de ejercer nuestros principales derechos, donde entendemos qué significa vivir en libertad, qué siento el que tengo enfrente. Se trata del período más crítico ya que permanece inamovible a lo largo de toda la vida, y “es cuando se establecen las bases de la personalidad, de la inteligencia, de las emociones y de las actitudes sociales de los seres humanos” (Hoyuelos, 2004a:297). Por tanto, se debería concebir el primer ciclo de Educación Infantil como un ciclo netamente educativo, con grandes posibilidades para el desarrollo armónico y equilibrado de los potenciales de conocimiento y de acción de los niños y las niñas.

La importancia pedagógica de este ciclo es clara y manifiesta porque: a) un niño o niña de dos años tiene un metabolismo energético del cerebro igual al de un adulto, a los cuatro años es el doble que la de un adulto. Durante la primera y la segunda infancia tiene lugar el período más delicado de la vida de los seres humanos. Viene acompañada de procesos de selección que dan vida a las estructuras de los circuitos y de las interacciones entre las células cerebrales; b) la utilización correcta de un número alto de recorridos neuronales, dependerá de la calidad y la fecundidad impresas por las situaciones ambientales y educativas; y c) la estructura y el funcionamiento del cerebro son los de una especie a la que la naturaleza ha dotado de un modo privilegiado de recursos dispuestos a modificarse a través de la experiencia, la educación y la aventura de vivir.

Rocío: las experiencias que tengan en el ciclo 0-3 años, son las que van a marchar su desarrollo y evolución posterior.

Sandra: todo lo demás va a estar condicionado por lo que han vivido en esta etapa.

Rocío: realmente en el 0-3 hay un montón de cambios en muy poco tiempo, en tres años hay una evolución enorme. Si esa evolución está beneficiada por todas las experiencias que vivas, te va a enriquecer un montón.
(Entrevista a las educadoras Rocío, Sandra y Carmen. Anexo nº8).

La investigación científica, además, añade que la Educación Infantil cuando es de calidad puede influir en mejorar su lenguaje, en tener mejor capacidad de comunicarse con los demás para relacionarse con el otro. Posteriormente para aprender a leer, a sumar, etc. previniendo problemas que pueden surgir en su desarrollo y compensando las posibles deficiencias de algunas familias. A su vez, las investigaciones realizadas por el Instituto Lóczy (Pikler, 2012), afirman que el niño y la niña tienen la capacidad de aprender en libertad jugando por sí mismo, sin el control del adulto para relacionarse con los iguales, tener empatía con el otro, arriesgar a conocerse a sí mismo, realizar operaciones matemáticas, de conocimiento y expresar sentimientos y emociones.

La alegría del niño educado conforme a nuestros principios procede de las tentativas autónomas en el transcurso de cada fase del desarrollo motor. No se desanima durante estos ensayos en los que, sin embargo, no interviene el adulto. Su alegría aumenta aún más cuando llega por sí mismo a dominar un nuevo movimiento, una nueva postura. Entonces quiere que su entorno lo perciba; y la madre (o nurse) que le atiende, manteniendo buenas relaciones con el niño, se sienta feliz al tiempo que él. Esta alegría es compartida a pesar de que el adulto no haya participado en la realización de estos nuevos movimientos, ni de estas posturas nuevas (Pikler, 2012:120).

A su vez, estas investigaciones muestran que no todo centro pretendidamente educativo puede conseguir estos efectos positivos sobre el niño y la niña. Un centro que se considere una escuela infantil, no es una guardería, tiene unas metas educativas distintas; metas que hay que dar a conocer a los padres y las madres para que puedan decidir dónde quieren dejar a sus hijos e hijas. Si quieren dejarlo en un centro donde prima el desarrollo de la memoria por encima de otras cosas; o si bien, prefieren un centro donde van a ayudar a sus hijos e hijas a ser personas críticas, creativas, justas, autónomas y felices. En las denominadas guarderías, se pretende que todos los niños y las niñas acaben de comer a la vez, que vayan disfrazados iguales, que hagan lo mismo, que jueguen a los mismos juegos. No hay preocupación por el desarrollo integral del niño y de la niña, donde ir trabajando desde el aprendizaje activo, afectivo, experiencial, holístico y global de los

infantes. Estamos hablando por tanto de una escuela para la vida, creada y pensada para los niños y las niñas pequeños que acoge toda la vida de éstos en su singularidad, con las necesidades de todos y cada uno. Como decía John Dewey (1903), darles experiencias de primera mano, que partan de sus propias necesidades, intereses y curiosidades.

La mente no está liberada mientras no se creen las condiciones que hagan necesario que el niño participe activamente en el análisis personal de sus propios problemas y participe en los métodos para resolverlos –al precio de múltiples ensayos y errores- (Dewey, 1903:237).

Esta liberación, se ve dificultada por concepciones que ponen de manifiesto que los niños y las niñas tienen que aprender cuantas más cosas mejor, no dejando que el desarrollo de la infancia se produzca con los ritmos que cada cual necesita, y no dejando que la escuela actúe con su lentitud. Esta carrera competitiva para que hagan actividades, aprendan a leer y escribir, aprendan a sentarse bien, aprendan a comer solos prematuramente son métodos de estimulación precoz que resultan muy violentos para algunos niños y niñas, y que no dejan que la infancia actúe naturalmente. La mejor escuela sería aquella que trate de enseñar menos cosas, menos es más, y sin embargo es aquella que da más oportunidades para que los infantes aprendan por sí mismo en su lentitud (Doménech, 2009). Anticipar antes de que haya una maduración cerebral es ir contra el desarrollo y contra la naturaleza del propio niño o niña. Conocimientos planificados en programaciones herméticas, que encorsetan y privan de creatividad a los maestros y maestras, llevando a su alumnado por un recorrido predeterminado. Viviendo en aulas donde predominan las disertaciones, la insistencia de ejercicios mecánicos, los materiales descontextualizados y las actividades que van desde la copia a la repetición. Esto es lo que Alfredo Hoyuelos llama “el vía crucis”.

Como alternativa a este vía crucis, se propone, como apuntábamos anteriormente, una escuela infantil que invite a descubrir la vida, el mundo, las cosas, los objetos; y en este descubrimiento aprendan, se pregunten, se comuniquen, se haga, se toque, se huela, se manipule, etc. Esta propuesta pone de manifiesto la pedagogía de la experiencia basada en el propio descubrimiento. Un proyecto en el que se creen las condiciones para que los niños y las niñas lleguen a sus propios descubrimientos, y esos descubrimientos

signifiquen sus aprendizajes. Los aprendizajes llegan solos cuando se sienten queridos, se sienten seguros, se sienten mirados, se sienten acogidos, cuando se respetan sus rabietas, sus llantos, sus tristezas y sus alegrías. Esta idea es básica en todas las edades, pero en esta etapa es necesaria (Pikler, 2012).

Aprendizajes que se comparten en momentos como por ejemplo, la asamblea, es el momento en el que se comparte todo aquello que traemos de casa, desde lo que hemos soñado a lo que nos ha frustrado, lo que queremos comentar con los demás, el lugar donde les pedimos que nos ayuden, donde negociamos y planificamos la actividad diaria. Es el momento de las vivencias que han tenido lugar fuera de la escuela. A partir de este compartir, es donde los niños y las niñas, desde las respuestas de los demás, van articulando las bases de la personalidad que les van a hacer sentir una persona autónoma, autónoma emocionalmente incluso. Es el momento en el que ante cualquier problema ponemos en común los distintos puntos de vista, haciendo un absoluto ejercicio de ciudadanía. Escuchando a los demás, compartiendo puntos de vista, deseos e intereses distintos, viviendo un complejo caleidoscopio de un mundo en el que hay muchas formas de interpretarlo, aprendemos a vivir en relación, y a construir desde esa relación valores de ciudadanía y democracia. Y aprendemos a enriquecernos como personas desde ese plano social abierto, desde ese laboratorio de ciudadanía en el que se convierte la escuela (Tonucci, 2004).

Desde diferentes plataformas pedagógicas y ciudadanas reivindicativas en distintas comunidades autónomas, se aboga por todo el planteamiento expuesto en este apartado; y además exigen una responsabilidad compartida con las Administraciones Públicas que son las que tienen que vigilar en todos los casos que las condiciones de escolarización de los niños y niñas en cualquier lugar sean mínimamente adecuadas.

Yo creo, desde nuestra experiencia –Reggio Emilia-, que si no se invierte en la cultura y en la educación de los niños y de los jóvenes, una sociedad está destinada a morir, a apagarse, a apagarse lentamente. Y este derecho, es un derecho que hay que garantizar a cada niño en el momento en el que nace, y no sólo cuando llega a ser más grande y empieza la escuela obligatoria, la escuela formal (Declaración de Mara Davoli, citado en CEAPA, 2009).

Derecho que debe significar la necesidad de procurar al niño y a la niña una educación desde su más tierna infancia, una cantidad y calidad de estímulos capaces de proporcionarle un desarrollo óptimo. Con la Educación Infantil no solo debemos dar solución a problemas de tipo social, ni puede ser considerada como una introducción al sistema educativo, sino que debe ser considerada como un momento psicoevolutivo por el que inevitablemente pasa la vida humana, que requiere ser contemplado. Ya que recibir una buena experiencia durante los primeros años de vida, ayuda no sólo a la mejora del desarrollo propio de esta etapa sino que favorece la igualdad –si tenemos en cuenta a la población infantil socioculturalmente más desfavorecida- y ayuda positivamente al aprovechamiento escolar en los niveles educativos posteriores.

Todos sabemos que en el 0-3 te estás encontrando con los seres humanos que tienen mayor actividad neuronal, intelectual y afectiva. La mayor frontera que hay en el planeta (...) es la de un adulto con niños de 0-3 años, que utilizan otro sistema de conceptualización, un modelo global de aprendizaje, una presencia de los contenidos emocionales, una voluntad, un deseo de aprendizaje bestial, pero al mismo tiempo con una gran diferencia de lenguaje. Hablan otra lengua, pero además, una lengua alienígena, la diferencia de conceptualización de lenguaje es brutal. Esto supone, la necesidad de organizar autónomamente a los niños para aprovechar la capacidad de aprendizaje y su juego entre niños y niñas de diferentes edades (Entrevista a García Berlanga. Anexo nº5).

I.2.4. Relevancia en la formación del profesorado

Mi formación como maestra no acabaría nunca; mi conocimiento sobre la infancia no podía limitarse a tres años de carrera (García, 2011:29).

La formación del profesorado está incluida en este apartado de “relevancias” porque considero que es la piedra angular de todas las demás. La formación del profesorado, siempre, a lo largo de la historia es, ha sido y será un poderoso factor para poder determinar el futuro de la pedagogía, de la escuela, y en consecuencia de la sociedad deseada.

A día de hoy, no existe una conciencia de colectivo con un objetivo común por el que luchar tanto en la formación, inicial y permanente, como en la concepción social y pedagógica del puesto de trabajo. Al contrario, es fácil identificar a una parte del colectivo

docente en Educación Infantil que tiende a aplicar modelos educativos que recibieron ellos y ellas siendo niños y niñas. Por lo general, son modelos educativos que hacen referencia a pedagogías tradicionales, este tipo de prácticas resalta el individualismo por encima de una concepción colectiva, un cuerpo único de docentes que debata, cuestione y analice tanto la concepción social y pedagógica del puesto de trabajo como la formación inicial y permanente de educadores y educadoras, y maestras y maestros.

Para conseguir una conciencia colectiva del cuerpo de maestros y maestras, es necesario un cambio de enfoque y paradigma en la formación inicial en las facultades de Magisterio del territorio español; ya que sería necesario que alumnos y alumnas que están cursando su formación inicial en las distintas facultades pudieran conocer otras pedagogías alternativas diferentes a su propio paso por el sistema educativo para poder abrir la mirada a otras formas de ser y de hacer. Esta mirada ayudaría a que desde el conocimiento teórico-práctico, el estudio y la reflexión los docentes supieran mirar a los niños y a las niñas. Y desde lo que descubren en esa observación fueran capaces de conducir y positivizar todos los recursos y capacidades que hay en ellos y ellas, respetando su singularidad.

Los educadores y las educadoras, los maestros y las maestras, en este sentido, deben de ser capaces de proporcionar las mejores situaciones para que los niños y las niñas tengan la necesidad de comunicarse con nosotros, proporcionándoles los mejores modelos para que éstos puedan descubrir el mundo que les rodea. Así, el adulto se convierte en acompañante del proceso de desarrollo para que puedan conseguir, alcanzar, fallar, sufrir, frustrarse. Esto es respeto.

Modelo no sólo de pedagogía en el aula, sino también de ciudadanía, ciudadanía que ha de ser capaz de cultivarse en la escuela. Esto traspasa los límites de la formación inicial en las universidades. Como señala Philippe Meirieu:

Formar a los docentes para una escuela democrática es preparar a los hombres y a las mujeres en dos aspectos vinculados cosustancialmente: un oficio de experto y un compromiso de ciudadano; y no hay que sacrificar el compromiso ciudadano en beneficio del oficio de experto (Meirieu, 2006:130).

El nuevo planteamiento permitiría a los futuros docentes construir un amplio abanico de posibilidades para poder desempeñar su futura labor profesional. Este cambio de planes partiría de la idea base de que para conseguir una Educación Infantil holística y universal, deberíamos formar un cuerpo docente holístico y universal, el cual tendría como punto de partida la creencia de que:

(...) leer y estudiar supone confrontarse críticamente con las ideas de autores y con las ideas de uno mismo (...) usar los autores, sistemáticamente e inmediatamente, problematizados entrando en una espiral de confrontación y de interlocutoriedad para hacer de ellos una especie de cocktail, menestra o mestizaje de autores, ya rumiados, para hacerlos en parte reconocibles, pero desconocidos en su uso o contexto (...) los autores son deconstruidos, desmontados y remontados en un nuevo sistema interpretativo (Malaguzzi, 2001:14).

Sin olvidarnos que la práctica educativa debe ir de la mano de la formación teórica; construyéndose mutuamente. Sin dejar de lado el conocimiento del desarrollo evolutivo ni la educación emocional, tan olvidada en los planes de estudio de cualquier etapa educativa.

Alfredo Hoyuelos (2011) comparte este cambio copernicano y añade que en la formación de los maestros y las maestras se debería trabajar sobre cinco planos complementarios que desvelan un tipo de perfil profesional:

- *El plano relacional vincular*: se debe dar desde las facultades una formación que acoja el lado emocional de cada uno de nuestros alumnos y alumnas para que posteriormente puedan construir lazos de seguridad, empatía y confianza con sus alumnos y alumnas. Y a su vez, sean profesionales capaces de comprender la expresión emocional del alumnado.
- *El plano sociopolítico*: los y las docentes –sea cual sea el nivel en el que se muevan– no pueden comprender su profesión únicamente desde un punto de vista didáctico, sino también desde el punto de vista de posibilitar la transformación social.
- *El plano relacional y cultural*: una cultura que permita a los y las profesionales los matices que los niños y las niñas tienen para comprender el mundo al que tratan de dar sentido. Considerando así que los profesionales de cada escuela sean los que elaboren sus propios proyectos de trabajo transdisciplinariamente.
- *El plano de investigación*: la profesional o el profesional como investigador e investigadora permanente. Investigación como búsqueda permanente del desarrollo

de la labor profesional, dejando huella documental y narrativa de las propias prácticas educativas.

- *El plano de diseño de escenarios estéticos*: concibiendo al docente no sólo como alguien que enseña, sino como mediador que organiza y coordina propuestas, y que acepta las invitaciones que le llegan de los niños y las niñas. En este sentido, los docentes –con sabiduría dialógica- deberían conocer las formas de proponer experiencias que enganchen, respetando sus ritmos y haciéndoles dueños subjetivos de sus propios ritmos de aprendizaje.

Estos cinco planos para el desarrollo profesional, se podrían cultivar mediante la documentación narrativa de las experiencias pedagógicas. Abogamos por este tipo de metodología, para trabajar tanto desde la formación inicial del profesional, como desde el puesto de trabajo, para que los y las docentes puedan indagar, reconstruir y hacer públicos sus saberes y prácticas pedagógicas que van teniendo lugar en sus experiencias escolares. De esta manera, podríamos estar dotando al cuerpo único de docentes, de herramientas conceptuales y metodológicas para su desarrollo profesional⁸.

(...) las narrativas forman un marco dentro del cual se desenvuelven nuestros discursos acerca del pensamiento y la posibilidad del hombre, y que proveen la columna vertebral estructural y funcional para muchas explicaciones específicas de ciertas prácticas educativas. Los relatos contribuyen a fortalecer nuestra capacidad de debatir acerca de cuestiones y problemas educativos. Además, dado que la función de las narrativas consiste en hacer inteligibles nuestras acciones para nosotros mismos y para los otros, el discurso narrativo es fundamental en nuestros esfuerzos de comprender la enseñanza y el aprendizaje. Hunter McEwan y Kieran Egan (Suárez, 2007a:7).

Y no solo eso, sino que se estaría dando voz a la prácticas pedagógicas de maestros y maestras que en las intimidades de sus aulas construyen y deconstruyen infinidad de proyectos, experiencias y reflexiones que tienen lugar cada día junto a sus alumnos y alumnas. Esta construcción narrativa de experiencias pedagógicas de los y las docentes, podrían aprovecharse para repensar y reconstruir gran parte del currículum que se construye en las escuelas, y que se plantea para la formación inicial del profesorado.

Un currículum es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo (...). Un currículum es casi como una receta en arte culinario. Puede ser criticada por motivos nutricionales o gastronómicos (...) o criticada por motivos prácticos. Un currículum, al igual que la receta para

⁸ Herramienta metodológica con la que abordaremos el Capítulo III.

un guiso, es imaginado primeramente como posibilidad y luego como objeto de prueba. La receta presentada públicamente es, en cierto modo, un informe acerca del experimento. De forma similar, un currículum debe basarse en la práctica. Es una tentativa para describir el trabajo observado en las aulas, que es adecuadamente comunicado a los profesores y a otros interesados. Por último, y dentro de ciertos límites, una receta puede variarse de acuerdo al gusto. Y así también sucede un currículum (...). Un currículum es el medio con el cual se hace públicamente disponible la experiencia consiste en intentar poner en práctica una propuesta educativa. Implica no sólo contenido, sino también método y, en su más amplia aplicación, tiene en cuenta el problema de su realización en las instituciones del sistema educativo (Stenhouse, 1991:25-30).

Gracias a este planteamiento, estaríamos ayudando a los y las docentes de Educación Infantil -o cualquier etapa del sistema educativo- a desarrollar un perfil profesional crítico, reflexivo e investigativo de su propia práctica. Como se ha venido haciendo en el campo de la innovación educativa y la renovación pedagógica, que gracias al esfuerzo y la creatividad investigadora de maestras y maestros de Educación Infantil, se han ido constituyendo referentes importante para la formación de otros profesionales.

Por otra parte, me gustaría reivindicar aquí también la escasa formación académica que existe para los y las docentes del primer ciclo de Educación Infantil (0-3 años), la exigencia legal para la incorporación al mundo laboral de los mismos, es un módulo de formación profesional de Grado Medio o de Grado Superior. Esto supone una gran desigualdad con respecto a la formación académica de los y las docentes del segundo ciclo de Educación Infantil (3-6 años), ya que necesitan una título universitario para poder llevar su labor profesional. Por eso, desde este espacio, sentimos la necesidad y la obligación de poner de manifiesto la revisión y equiparación de titulaciones y currículum de formación de los y las técnicos superiores de Educación Infantil, con los maestros y maestras de Educación Infantil. En defensa de un cuerpo único de enseñantes con igualdad de condiciones laborales, salariales y curriculares.

I.3. La contribución de otras miradas expertas desde la experiencia profesional

Leer, escuchar, acudir a lo que ha sucedido y está sucediendo en espacios que frecuentamos cada día, en los que ponemos una parte importante de nuestros deseos, de nuestro saber, de nuestros sentimientos, de nuestra dedicación, es siempre una oportunidad para volver a la propia historia personal, que nos hizo elegirlos en el origen o que ahora nos sostiene en ellos (Flecha, 2005:9).

La idea de mantener entrevistas conversacionales con profesionales expertos y cultivados en el campo de la Educación Infantil, surgió por la necesidad de querer compartir preocupaciones, opiniones, experiencias y saberes con personas que, no solo por la diferencia de edad –en tanto que experiencia vital-, sino también por su experiencia profesional, me ayudaran a pensarme y resituarme en ópticas distintas a las mías, que abrieran mi mirada y la nutrieran. Gracias a estos diálogos, a estas conversaciones, he pretendido aprender de sus experiencias, sus vivencias, sus saberes y sus prácticas, para poder pensar, reformular, modificar y definir el problema de investigación; y a su vez, conformar un primer corpus teórico sobre el discurso del primer ciclo de Educación Infantil.

Ha sido una manera de buscar otros caminos, otras historias, otras miradas que han puesto de manifiesto que “la producción de conocimiento respecto de lo que constituye una enseñanza adecuada no es propiedad exclusiva de los centros universitarios y de investigación y desarrollo” (Zeichner, 1993:45). Una forma de reconocer que el saber pedagógico puede estar en otros lugares distintos a los libros de pedagogía.

La elección de esta alternativa como primera aproximación al estado de la cuestión y al marco teórico, me permitió dar nuevos significados a mi propia realidad investigadora gracias a la ruptura del individualismo del doctorando. Es así, como abriendo el propio proceso investigador a personas experimentadas, el saber ya no sólo se desprendía de los libros de pedagogía, sino que la combinación y complementación de ambas fuentes, fue haciendo mi mirada cada vez más compleja.

La dialéctica entre la práctica y la teoría debe ser plenamente vivida en los contextos teóricos de formación, para ir buscando la razón de ser de las cosas. La formación continua como reflexión crítica de la práctica se apoya en esa dialéctica entre la práctica y la teoría (Freire, 1994:116–117).

Como bien afirma Paulo Freire, la complementación de las miradas expertas a mis lecturas pedagógicas, fueron generando un proceso reflexivo más profundo gracias a la adopción de una visión más global y crítica durante el proceso investigativo de la tesis doctoral. A través de estas conversaciones, las dudas, los miedos o las dificultades planteadas inicialmente, fueron encontrando respuestas colectivas que las diluyeron. Generándose durante la investigación un continuo feedback entre la teoría y la práctica, que nos aportó sentido e ilusión, para seguir mejorando, investigando y aprendiendo.

Fueron entrevistas conversacionales en las cuales co-construimos un discurso sobre la Educación Infantil que, en cada caso, partía de sus propias experiencias pedagógicas, vivencias o prácticas. Dando por válido, que en el discurso que se desprendía de cada encuentro subyacía la biografía de la persona entrevistada. Y no sólo eso, sino que también se podía ver y recoger cuál es la interpretación que cada uno realizaba sobre su propia experiencia.

Este grupo de personas entrevistadas, fue seleccionado por su reconocida trayectoria docente e investigadora. Somos conscientes de que no son los únicos o las únicas que se podrían haber seleccionado, pero sí las suficientes para mostrar una primera mirada de aproximación a lo que podría ser la Renovación Pedagógica en el Primer Ciclo de Educación Infantil. Abriendo su saber pedagógico a mi inquietud investigadora, y desde un entrañable clima conversacional, me fueron dando la oportunidad de profundizar en un determinado discurso teórico sobre la Educación; y a su vez, afianzar el valor del proyecto de investigación, aportándome claves conceptuales y procedimentales con las que ir madurando, concretando y desarrollando la investigación.

Me apropié de la experiencia educativa y del saber pedagógico práctico de estos y estas expertos, considerando sus miradas subjetivas, sus historias singulares y sus caminos recorridos. Desde ahí, traté de reformular las preguntas pedagógicas que me suscitaban todas aquellas experiencias que me fueron narrando, y así acompañar, interrogar, desvelar significados y sentidos potenciales, a mi tesis doctoral. Hice míos los significados de

lo vivido por otras personas para poder interrogar a la realidad apropiándome de sus experiencia, -volver- significativo lo sobreentendido, -generar- sentido a lo obvio y -valorar- las diferencias.

Me aproximé a este saber práctico que da la experiencia a través de entrevistas conversacionales (Van Manen, 2003). Las reuniones mantenidas no fueron cerradas y estructuradas, sino que se desarrollaron en un clima de colaboración y amistad, lo cual me facilitó enormemente la conversación. De esta forma, pude encontrar conceptos, significados, ideas, experiencias, relatos de prácticas, deseos, preocupaciones y vivencias que conformaron posteriormente un mapa conceptual vivo de lo que este grupo de expertos y expertas de la Educación Infantil han vivido. Y con ello, conformé una literatura pedagógica propia para elaborar una herramienta de análisis que partiera de la realidad y a su vez que se apoyara la literatura pedagógica analizada en los libros; y que por otro lado, diera más fuerza y relevancia a la idea primera planteada para verificar si la tesis doctoral presente es: a) importante para la comunidad científica; b) aporta datos nuevos a las investigaciones o publicaciones ya existentes; y c) manifiesta y saca a relucir una realidad callada, un nuevo aprendizaje.

He podido llevar a cabo la idea que se pretendía con este apartado, gracias a la colaboración generosa e inestimable de cuatro personas con gran trayectoria profesional y con un gran bagaje cultural e intelectual sobre la Educación Infantil. Cuatro personas que desde hace años, han militado y militan desde la base por el cambio educativo, y por la transformación social. Defendiendo férreamente una escuela pública, laica, democrática y de calidad; y resaltando por encima de todo la educación desde los cero años. Todos muestran una gran ilusión y compromiso con la infancia, y viven con entusiasmo su oficio. Y digo con entusiasmo, porque si hay algo que la transcripción de las entrevistas no dice es el brillo de sus ojos, la comisura de sus labios sonrientes y sus manos moviendo y tocando el aire de manera cálida y sensible durante las conversaciones.

Quiero agradecerles desde aquí su implicación, su dedicación, su empatía, sus aportaciones, sus sugerencias y sus miradas, ya que han realizado una importante contribución a la presente tesis doctoral. A continuación, mencionaré sus nombres: Conxa Delgado, Amparo Costa, Fidel García-Berlanga y Alfredo Hoyuelos. Citando sus nombres y apellidos, quiero expresar mi más sincero y profundo agradecimiento.



Conxa Delgado (Güin), compañera de una de las personas que me hacen ser mejor día a día. Su profunda y limpia mirada me enamoró en el Jardín Botánico, hablamos y conversamos sobre una de sus pasiones: la Educación Infantil. Madre comprometida, compañera incansable y maestra activa, crítica y militante. Conversando en aquel banco, escuchando los pájaros, mirando su risa nerviosa y su gran gesticulación corporal, me di cuenta que vive enamorada de la infancia. Actualmente se apasiona en sus clases, en los ciclos formativos de Grado Superior; como dice ella “entro al aula, y parece que el mundo exterior se ha parado, ya no puedo pensar en nada más”. Ha sido directora de varias escuelas de Educación Infantil y ha publicado un sinfín de materiales didácticos, artículos y libros, la mayor parte de ellos desde la militancia de los MRP’s en l’Escola d’Estiu del País Valencià. Militante en sus ideas, firme en sus afirmaciones y tenaz en el día a día. Gracias por regalar esa sensibilidad y pasión a todo aquel que tiene la suerte de cruzarse contigo (Ver transcripción entrevista en Anexo nº3).



Empar Costa, fue mi primera entrevista, así que cuando la vi, estaba llena de miedos, dudas e incertidumbres. Empar atrapa con su dulce y cálida voz. Así que al minuto de mirarla y respirar su serenidad, ya no me acordaba de mis inseguridades. Me tenía absolutamente fascinada, por su claridad al hablar y por su apariencia de libro de bolsillo siendo una enciclopedia. Una de esas personas que ha tenido el poder de plasmar a nivel legislativo sus creencias y su forma de entender la Educación Infantil, y al hacerlo, no se olvidó de luchar por ganar un espacio de reconocimiento a una etapa educativa tan olvidada. Gracias por dejarme fascinada con tu construcción teórica sobre la infancia (Ver transcripción entrevista en Anexo nº2).



Fidel García Berlanga, en un paraje único, propio y emblemático, unos ojos azules claros y directos, me hablaban de forma ordenada, concisa y argumentada de un sinfín de aspectos que aún teniéndolos delante, no habían llegado a ser visibles para mí. Toda la sabiduría que le ha dado formar parte de la Plataforma de Escuelas Infantiles estatal, ser Asesor-coordinador de Educación Infantil en el equipo experimental de Reforma de la LOGSE y un sinfín de experiencias más, se postraba ante mis pies. Se habían hecho visibles para mí, gran parte de sus experiencias y sus vivencias personales. Me encantó que compartieras con nosotros tus saberes, tus inquietudes y tu mirada sobre la infancia. Como una vez dijo un amigo: “Sabio es aquel, que cuando te vas a casa después de haber mantenido una conversación, te ha hecho ser mejor persona”, y eso, me pasó a mí contigo (Ver transcripción entrevista en Anexo nº5).



Alfredo Hoyuelos Planillo, durante todo el tiempo que he estado estudiando a Loris Malaguzzi y a Reggio Emilia dejándome llevar por sus propuestas, su nombre aparecía una y otra vez, detrás de cada nueva búsqueda. Me pareció siempre un genio, su manera de hablar, su capacidad de transmitir, su suave tono de voz, su manera de unir la teoría con la práctica, su manera de ser y estar con y para la infancia. Tuve la grandísima suerte de coincidir con él en un congreso en Barcelona de Rosa Sensat y pudimos concretar una entrevista en persona para hablar del tema estrella que a los dos nos apasiona: el primer ciclo de Educación Infantil. Fueron tres horas mágicas en las que casi no podía articular palabra, me tuvo boquiabierto por su presencia, su voz, el contenido de todo aquello que me narraba y de todas las aportaciones tan fantásticas que hizo a la presente tesis doctoral. Sin tu entrevista, esta tesis, nunca hubiera sido la misma (Ver transcripción entrevista en Anexo nº6).

A lo largo de todas estas conversaciones, han salido reiteradamente núcleos temáticos como los siguientes: si tiene sentido el enfoque y la realización de mi propuesta de tesis doctoral; si creían que podría existir una aportación pedagógica con ella; qué aspectos observarían para analizar si existe Renovación Pedagógica o no en las aulas de Educación Infantil 0- 3 años; en qué momento surge el Patronat Municipal de les Escoles de Educación Infantil en Valencia como necesidad social y política; qué sentido tenía y tiene la creación de Escuelas Infantiles; cuál es su papel y su finalidad; por qué desapareció el Patronat; qué ocurrió; qué tipo de escuelas abarcaba; qué es la Renovación Pedagógica; qué visión tenían sobre el niño y la niña; qué es la infancia; qué quiere decir “buenas prácticas” pedagógicas; qué condiciones necesitan unas buenas prácticas pedagógicas, y qué quiere decir una escuela diferente.

Las aportaciones recogidas, me han ayudado a matizar y perfilar el *problema de investigación*. Aunque cronológicamente en el documento escrito de la tesis doctoral, la formulación del problema se encuentre posteriormente a la contribución de los expertos, sus saberes y sus reflexiones, han ido haciendo, en cada momento en el que se han mantenido las conversaciones, una nueva revisión del problema, hasta ser la que definitivamente es.

Por otro lado, el reconocimiento por la importancia del tema de investigación, me ha ido haciendo cada vez más consciente de mi propio deseo investigador, y, la necesidad y la urgencia de la elaboración de la presente tesis doctoral. Los expertos y las expertas han legitimado y reforzado una forma de querer mirar la Educación Infantil, haciendo hincapié con las siguientes afirmaciones:

Sí, sí, sí y sí... tiene mucha relevancia porque es algo muy interesante que se tiene que hacer, donde hay parámetros muy claros que delimitan el problema para observarlo de una determinada manera, porque además atraviesan la realidad interpretativamente y porque devuelve al equipo interpretaciones que pueden ayudar a hacerla mejorar en su práctica educativa (Entrevista a Alfredo Hoyuelos. Anexo nº6).

Te diría que esta tesis es imprescindible. Y si conseguimos retomar al menos en el estado español la importancia de la vida cotidiana en la Educación Infantil, avanzaremos un poco o volveremos a posicionarnos en el pensamiento educativo de la importancia de estos aspectos. Porque desgraciadamente, la evolución de

la educación, pero sobre todo en el 0-3, ha sido una pérdida de estos contenidos y de la importancia del aprendizaje autónomo y de la investigación frente a la formalización, fundamentalmente a través de unos materiales que son la mayor mentira (Entrevista a Fidel García Berlanga. Anexo nº5).

Si me hubiera planteado hacer una tesis, sin duda, este es el tema que hubiera escogido por su relevancia. Me encanta. (...) Estoy muy emocionada de que hagas esto, porque es muy interesante de verdad (Entrevista a Conxa Delgado Amo. Anexo nº3).

Se trata de una investigación muy importante ya que se le tiene que se le tiene que dar el valor que se merece a la Educación Infantil 0-3 años. No hay nada escrito sobre esto (Entrevista a Amparo Costa. Anexo nº2).

También, las contribuciones han tenido repercusión en las categorías analíticas. Gracias a su sabiduría, he sido consciente de la importancia real de los carteles que se encontraban colgados en las paredes de la Escuela Municipal Infantil L'Alqueria de Alaquàs. En un primer momento, no tenía claro cómo ir construyendo ese entramado de categorías, pero gracias a los análisis y reflexiones exhaustivas que han ido haciendo sobre qué consideran primordial para detectar unas buenas prácticas, me abrieron los ojos e hicieron visible lo invisible.

Todas las pistas discursivas que me fueron regalando, más tarde han formado parte de “Mis Anteojos Conceptuales” y de las “Categorías de Análisis”, para sustentar todo ese aparataje teórico, no sólo desde los libros de literatura pedagógica, sino también desde este grupo de expertos que se podrían interpretar como una biblioteca humana⁹, en el sentido de romper con los roles de expertos, y como una manera de impulsar el entendimiento mediante el intercambio de conocimientos. Muchas de las aportaciones que se han dejado grabadas en los encuentros, han representado para la presente tesis doctoral, de gran contribución académica y personal.

Para finalizar con este apartado, me gustaría destacar la contribución más personal que todos estos momentos compartidos han tenido para mi, ya que han supuesto un continuo espacio de formación horizontal. Una formación de tú a tú, de cabeza a cabeza y de corazón a corazón. Una formación nacida de una pasión compartida que me ha permitido ser mejor docente.

⁹ Siguiendo la idea que en 1993 lanzó un grupo de jóvenes en Copenhague, con el objetivo de fomentar el diálogo frente a la violencia. Esta idea de conversación, conjuga la ligereza con la profundidad, la búsqueda de la verdad, la tolerancia y el respeto de opiniones ajenas.

I.4. Estado del arte

El estado del arte¹⁰, es la estrategia o metodología de investigación de la que voy a apropiarme, para utilizar como soporte para la búsqueda de otras investigaciones antecesoras a la presente. De esta forma recuperaré de forma reflexiva aquello que se ha escrito sobre la misma. El estado del arte, se define como una investigación sobre la producción existente acerca de un tema, para desvelar la dinámica y la lógica presentes en la descripción, explicación o interpretación que del fenómeno hacen los teóricos o investigadores (Vélez y Galeano, 2002), es saber el estado de los conocimientos existentes en un momento determinado de una memoria, una tesis o un artículo.

Para poder situar mi problema, realizaré un estado del arte a partir de la revisión de las investigaciones desarrolladas. Mi investigación se pregunta por las prácticas, por la renovación pedagógica y por la Educación Infantil 0-3 años. Con este propósito he revisado informes, tesis doctorales, jornadas, artículos de revistas especializadas, libros, etc., publicados en la literatura pedagógica. He buscado en bases de datos, portales de revistas electrónicas, tesis doctorales, catálogos de bibliotecas y buscadores de literatura científica y académica.

He tenido en cuenta que la metodología de búsqueda ideal no existe y que hay distintas alternativas para utilizar las estrategias de búsqueda. Las fuentes consultadas han sido: la Biblioteca Nacional de España, ISBN, Scirus, Google Books, Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, Teseo, Springer, ERIC, DIALOG, ISOC y Dialnet. La fórmula de ecuación de búsqueda ha sido: “Educación Infantil”, “Primer Ciclo 0-3”, “Renovación Pedagógica”, “Vida Cotidiana” y “Pedagogía de la vida cotidiana”.

De todas las aportaciones devueltas por los portales de internet, decidimos agruparlas según el tipo de documento encontrado; un primer agrupamiento serán las tesis doctorales relacionados con el tema de estudio, por otro lado los artículos publicados en distintas revistas pedagógicas y de educación, y por último, los libros editados que traten cuestiones relacionadas con la investigación¹¹. Muchos de ellos, aparecen citados a

¹⁰ El presente apartado se ha dejado permanentemente abierto, y por tanto, se ha ido completando durante todo el proceso de investigación.

¹¹ Todas las fuentes o referencias señaladas a lo largo de este epígrafe se encuentran a cita completa en el capítulo de “Referencias bibliográficas”.

lo largo de la tesis doctoral, no como citas eruditas, sino como compañeros y compañeras que, con el pensamiento, me han acompañado durante el proceso de escritura.

I.4.1. Tesis doctorales

En nuestra búsqueda encontramos varias tesis doctorales relacionadas con la educación infantil, en este caso, decidimos centrarnos en lo publicado en el primer ciclo de Educación Infantil, para poder abordar la perspectiva más ampliamente. Las que hacen referencia a la vida cotidiana; y por último, nombraremos las tesis doctorales que abordan la renovación pedagógica.

Una de las primeras tesis doctorales dedicadas a la educación infantil, se publica en 1994 bajo el título “La Educación Infantil en España. Planteamientos legales y problemática actual”. Desde la Universidad Complutense de Madrid, su autora Mercedes Calvo Rueda, mediante este trabajo pretendió dar a conocer una panorámica general de la primera etapa educativa del niño y la niña, desde el nacimiento hasta su incorporación a la Educación Primaria. Etapa que contribuye al pleno desarrollo de la persona en todas sus capacidades físicas, afectivas, intelectuales y sociales.

Posteriormente aparecen un grupo de tesis doctorales que hablan de la educación infantil vinculada a las prácticas educativas de Reggio Emilia y Loris Malaguzzi. La más antigua y por ello pionera en España, fue la de Alfredo Hoyuelos Pinilla (2001), Universidad de Pamplona. En ella hace la primera recopilación del pensamiento y biografía del pedagogo italiano Loris Malaguzzi, convirtiéndose en el principal archivo mundial sobre el destacado autor italiano que demostró que es posible otra educación. Una de las finalidades de su tesis doctoral era interpretar el pensamiento y obra de Loris Malaguzzi. Sin embargo, no se podía alcanzar este objetivo sin conocer bien la biografía de Malaguzzi, máxime cuando no sólo se había dedicado a la educación; fue también guionista, escritor, director teatral y periodista, aunque estudió Magisterio; posteriormente, se licenció en Pedagogía y se especializó en Psicología. Gracias a esta importante aportación pedagógica, y a las buenas prácticas realizadas en Reggio Emilia, sus ecos han llegado a otra ciudad

Pamplona, donde las escuelas infantiles municipales beben de las mismas fuentes pese a las revueltas aguas por las que navega hoy en día en el ciclo 0-3 en España. Alfredo Hoyuelos obtuvo, con esta tesis, el grado de Doctor Europeo en Filosofía y Ciencias de la Educación. Siendo una tesis, que ha permitido abrir posibilidades para el estudio de este campo. En concreto, contribuyendo enormemente a la presente investigación con todas las aportaciones pedagógicas reggianas que aporta su estudio.

Después de esta primera tesis, surge otra tesis doctoral relacionada con Reggio Emilia, pero esta vez, centrada en un aspecto más concreto, el aprendizaje de las matemáticas, con el siguiente título: “Aprendiendo matemáticas a través de proyectos: una experiencia inspirada en el enfoque de Reggio Emilia.” de Carlos de Castro (2005), en la Universidad Complutense de Madrid. En ella se describe una experiencia sobre el aprendizaje de la medición con niños y niñas de 4 años, afrontando el proyecto de medirse empleando el metro que trae a la escuela una niña del grupo. Partiendo de este interés de niñas y niños por emplear el metro, han desarrollado un proyecto en que los pequeños/as recorren algunos hitos fundamentales en el aprendizaje de la medición. En el desarrollo del proyecto, niños y niñas parten de la vivencia de la longitud con el cuerpo: practican el salto de longitud en la sala, el lanzamiento de peso en el patio, representan sus alturas sobre papel continuo para compararse. Se crea un rincón de medida con las “cosas de medir” para después jugar con ellas. Finalmente, los niños y las niñas se organizan en grupos para construir metros y terminan “reconstruyendo” el metro original y midiéndose con él.

En 2009 Rosario Beresaluze Díez, de la Universidad de Alicante, defiende su trabajo sobre “La calidad como reto en las escuelas de Educación Infantil al inicio del siglo XXI: las escuelas de Reggio Emilia, de Loris Malaguzzi”; como modelo a seguir en la práctica educativa. Analiza las prácticas reggianas desde un prisma pedagógico y psicológico, como modelo a seguir en escuelas infantiles, destacando los siguientes rasgos de calidad: tener una imagen del niño y la niña dotado de caracteres, aprovechar los espacios como descubrimiento del lenguaje silencioso que puede sugerir ideas, socialización, propuestas y bienestar, tener en cuenta la organización como una parte integrante y elemento decisivo

de la cualidad y las finalidades del proyecto, adaptar el tiempo al ritmo de los niños y niñas para respetar su nivel de madurez, la forma colaborativa de trabajar de las maestras y maestros, cooperación y colaboración entre todo el personal y las familias, participación del entorno, autonomía, identidad y compromiso colectivo, organizar el trabajo por proyecto, fomentar la creatividad, poner en práctica la pedagogía de la escucha y el poder de la documentación, como forma de evaluación formativa de los procesos.

Desde la Universidad de Cantabria, José Manuel Osoro (2010) propone el diseño y desarrollo curricular cercano al pensamiento pedagógico de las escuelas italianas en su tesis “Reggio Emilia: Educación Infantil 0-6”. La historia de estos centros es la historia de la ciudad, es un proyecto de la comunidad formando una red de relaciones entre las escuelas, sus educadores, pedagogos y la ciudad. Su aportación es una propuesta de diseño y desarrollo curricular cercano al pensamiento pedagógico de las escuelas italianas.

Así mismo, María José Inchausti, presenta su tesis “Construir relaciones en entornos educativos para la infancia (0-6): la entrevista en la escuela infantil”, en el año 2012, en la Universidad del País Vasco. En ella se resalta la importancia de la relación familia-escuela y cómo ésta, concretamente se materializa en la entrevista que favorece el intercambio bidireccional, que afecta positivamente a la primera infancia.

Un año después, Marta Muñoz López, realiza su proyecto fin de grado en la Universidad de Educación de Palencia titulado: “Ver, pensar y sentir: La educación infantil en Reggio Emilia. Un modelo a seguir en la práctica educativa” (2013). Con este trabajo, se pretende profundizar en cuáles son los planteamientos pedagógicos de Reggio Emilia que se observan en el aula de una maestra de Cantabria.

La última incorporación reciente, es la de Geórgia Moreira de Oliveira presentada en la Universidad de Valencia en el año 2015, con el título “Quando a melódia reinventa a partitura: fundamentos de uma prática curricular da Educação Infantil com base na experiência de liberdade compartilhada”. En la cual aborda ideas de libertad, experiencia, infancia, sujeto y currículo anunciando la posibilidad de una investigación que toma como

propuesta dar visibilidad a las iniciativas de autoría curricular en la Educación Infantil –en Brasil– como alternativas al modelo conservador y a la propuesta basada en la lógica del capital, que considera la educación como mercancía.

Entre la compleja producción bibliográfica referente a la vida cotidiana, destaco como más relevantes aquellas que mejor se aproximan a nuestro objeto de estudio: la primera de ellas defendida por Carlos Lozares Colina (Universidad de Barcelona) en el año 1988 con el título “Vida cotidiana. Aproximación conceptual y metodología”, donde se comparan diferentes autores y teorías que ayudan a construir el objeto vida cotidiana así como una metodología adecuada para su análisis. La segunda presentada en el año 1996, en la Universidad de Sevilla por José González Monteagudo, “Vida cotidiana y profesión docente: teoría y práctica educativas centradas en historias de vida. Un enfoque etnográfico”. Consiste en un estudio de casos etnográfico llevado a cabo a dos docentes de primaria y secundaria, donde gracias al enfoque interpretativo y cualitativo se pone de relieve la importancia de la evolución personal en relación con la trayectoria profesional docente.

Y por último, he de referirme a las investigaciones relativas a la renovación pedagógica. En primer lugar, nombrar la tesina de María Luisa Lilly Iraola (1980) “Aportación de Celestin Freinet a la Renovación Pedagógica”, de la Universidad Pontificia de Salamanca. En ella, se ahonda en el pensamiento pedagógico de Freinet para buscar los fundamentos de su pedagogía y cuestionar la validez de sus aportaciones en torno a los intentos de la necesaria renovación de los métodos seguidos por la escuela tradicional. La pedagogía de Freinet se nos presenta como una pedagogía de transición, porque es una pedagogía de ruptura.

Posteriormente, “Escuela pública y renovación pedagógica en la ciudad de Valencia a comienzos de siglo (1900-1910)”, de Francisco Canes Garrido (1988) Estudia la situación de la escuela pública en la ciudad de Valencia de comienzo de siglo y su implicación en el movimiento renovador de la época, y la aplicación de las nuevas tendencias educativas son conocidas y defendidas por los maestros y maestras que, utilizando todos los medios

disponibles, intentan que se lleven a cabo las reformas que requiere la enseñanza. La investigación está estructurada teniendo en cuenta la vertiente teórica, la práctica pedagógica y la política educativa, en relación con la legislación escolar existente en la época, y haciendo dialéctica entre dos tendencias extremas, una anarquista y otra católica.

En el año 1997, en la Universidad de la Laguna, Juan Yanes realizó su tesis doctoral titulada “La república del profesorado: etnografía crítica de un movimiento de renovación pedagógica”, el cual habla de una parte del profesorado de las islas Canarias, que cerca del año 1978 se organizaron como el movimiento de renovación pedagógica “Tamonante”, promotor de las escuelas de verano. Casi 10 años después, en el año 2008, Diego Parra de la Universidad de Huelva, con su tesis doctoral “L'escola del treball (1913-1939): renovación pedagógica y didáctica”, cuyo objetivo es el estudio de la formación técnico-profesional del obrero, tarea que ha perdurado durante más de un siglo. Considerando que la Escola de Treball ha evolucionado y transformado factores políticos, culturales, económicos, etc.

Y para finalizar este epígrafe, nombraré la tesis doctoral elaborado por M^a Dolores Molina Galvañ, en el año 2010 en la Universitat de València, “La práctica viva y la experiencia colectiva de la renovación pedagógica. Historia de la vida del MRP del País Valencià –Gonçal Anaya-. Gracias a la cual se pone la atención en la dimensión comunitaria de la vida organizada, en subrayar aquello que une a las maestras y los maestros entre sí, que identifica un vínculo frágil y sólido a la vez; que hace posible que este espacio comunitario (MRP) sea causa y efecto de un sentido de pertenencia. Hacer una historia de vida del MRP ofrece la posibilidad de profundizar en contenido teórico-práctico de la renovación pedagógica, como una memoria de las prácticas políticas de relación.

Las tesis doctorales aquí presentadas, nos ido aportando categorías, aproximaciones metodológicas, distintas miradas sobre nuestro problema de investigación, etc. Y, a su vez, nos han permitido profundizar de diferentes maneras en los tres parámetros de búsqueda que nos planteamos inicialmente: “Primer Ciclo de Educación Infantil”, “Vida Cotidiana” y “Renovación Pedagógica”.

I.4.2. Artículos, contribuciones a congresos, seminarios, etc.

La extensísima devolución de artículos en la web –y en las revistas analógicas: *Cuadernos de Pedagogía*, *Infancia y Tarviya: Revista de Investigación e Innovación Educativa*, *Revista Infância a Europa*, *Revista Complutense de Educación*, *Aula de Innovación Educativa*, *Infancia: educar de 0 a 6 años*, *Revista Investigación en la Escuela* -o bien de fuera de España, como: *Revista de Educación y Pedagogía*, *Revista Iberoamericana*, *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*-; ha sido de tal magnitud, que la lectura y análisis en profundidad, de todos ellos, hubiera supuesto otra tesis doctoral sobre la documentación que existe relativa al Primer Ciclo de Educación Infantil. En lo relativo a los otros dos campos acotados: Renovación Pedagógica y Vida Cotidiana, la devolución de documentos ha sido más commensurada. Es por ello, que la elección de los artículos que conforman este apartado del “Estado del Arte”, hemos tenido que seleccionarlo. El criterio de selección para los artículos, en un primer momento había sido, hacer referencia a las publicaciones que se habían llevado a cabo en estos últimos 5 años, y que se encontrasen directamente relacionados con la presente investigación. Al darnos cuenta que dejábamos de lado mucho material de gran valor para esta tesis doctoral, hemos revisado los criterios de selección y decidido hacer referencia directa a todos aquellos que tengan un estrecho vínculo con la elaboración de la tesis doctoral.

Hemos optado por dividir los artículos en ejes temáticos de contenido, para que la relación de los mismos quede clara al lector. El primer eje vertebrador, será el que haga referencia a los artículos que contextualicen la Educación Infantil 0-3 años (Tabla I).

Año	Autor	Título
1995	Narciso García	“El diagnóstico pedagógico en Educación Infantil”
1997	M ^a Antonia Riera	“El ciclo 0/3 en los planes de estudio de la especialidad de educación infantil: un compromiso ético y profesional”
1998	Isabel Badillo	“La cultura de la infancia”
1999	Declaración de Simposio Mundial de Educación Parvularia o Inicial	“Una educación inicial para el Siglo XXI”

1988	Jurjo Torres	“Educación Infantil, formación inicial del profesorado”
2011	Alicia Alonos y Pepa Alcrudo	“La situación de la educación infantil en el estado español.”
2011	Alfredo Veiga y Maura Corcini	“Límites en la educación infantil: ¿rigidez o flexibilización negociada?”
2012	AA.VV.	“Situació de l’ensenyament públic al País Valencià”
2004	Jurjo Torres	“Educación Preescolar. Equidad, justicia social y Educación Infantil”.

Tabla I. Relación de artículos que contextualizan el primer ciclo de Educación Infantil.

Otro de los grandes ejes vertebradores de contenido, serían los artículos que describen, cuentan, comparten, regalan, etc., buenas prácticas o experiencias concretas en escuelas infantiles o bien artículos que hacen reflexionar al docente sobre su práctica en la vida cotidiana: Isabel Cabanellas y Clara Eslava (2001) “La dimensión comunicativa en la Educación”; Mercedes Civarolo y M^a Valeria Barbero (2009) “El ambiente: una cuestión educativa”.

A parte de estas publicaciones experienciales, podemos encontrar en el red otro tipo de artículos que nos ofrecen una perspectiva más teórica sobre distintos aspectos de la pedagogía reggiana, en cuestiones relacionadas con: el futuro de la pedagogía de Loris Malaguzzi, la revolución de la misma, cómo afectan las reformas educativas a este tipo de propuestas. Cuál sería el pasado, el presente y el futuro de esta corriente filosófica de pensamiento (Tabla II).

Año	Autor	Título
1997	Francesco Tonucci	“La verdadera reforma empieza a los tres años.”
2003	Nuria Badell	“El reto de promover la filosofía de Reggio Emilia en Holanda Infancia: educar de 0 a 6 años”
2003	Alfredo Hoyuelos	“El futuro de la pedagogía de Loris Malaguzzi”
2004	Jerome Brumer	“Reggio: una ciutat de cortesia, curiositat i imaginació”
2004	Enzo Catarsi	“Malaguzzi i la revolució de l’escola municipal”
2004b	Alfredo Hoyuelos	“Una pedagogía de la transgressió”
2005	Irene Balaguer	“Gestió i participació. El cor i el cap a les escoles infantils de Reggio”

2009	Anna Lia Galardini	“Els pedagogistes a Itàlia”
2011	Andrea Grisales	“Construyendo un camino de la mano con la infancia: experiencia de una maestra en un jardín inspirado en la filosofía Reggio Emilia”
2015	Jennifer Silvestre	“Un tomb per Reggio Emilia: Part III. L’ambient com a tercer mestre”

Tabla II. Relación de artículos que contextualizan la pedagogía de Loris Malaguzzi y Reggio Emilia.

Otro eje temático, serían las publicaciones también relacionadas con Reggio Emilia y Loris Malaguzzi desde un ámbito más práctico (Tabla III).

Año	Autor	Título
2001 2001a	Carla Rinaldi	“De madres y padres” “La pedagogía de l’escolta: una perspectiva des de Reggio Emilia”
2004	Carlo Barsotti	“Caminant sobre fils de seda. Entrevista a Loris Malaguzzi”
2004	Carla Rinaldi y Peter Moss	“Qué es Reggio”
2005a	Carlos de Castro	“El aprendizaje de la medición en la Educación Infantil: análisis de la experiencia de Reggio Emilia desde la Didáctica de la Matemática”
2005	M ^a Antonia Riera	“El espacio-ambiente en las escuelas de Reggio Emilia”
2008	Carla Rinaldi	“Aprenent sense currículum”
2009	Olmes Bisi	Taller “Raggio di luce”
2009	Lilian Narváez	“Reggio Emilia, lugar donde la infancia vive la ciencia”
2011	Iciar García	“Vivir y atravesar la experiencia educativa de Reggio Emilia”
2011	David Gino	“Conversa amb Gino Ferri”;

Tabla III. Relación de artículos sobre experiencias prácticas de Reggio Emilia.

En cuanto a las publicaciones destinadas a la Renovación Pedagógica, la devolución de documentos no ha sido tan amplia, ya que la mayoría de documentación encontrada son artículos publicados en revistas de la web y actas de les Escoles d’Estiu del País Valencià -realizadas desde que estas mismas existen-. Aunque cabría destacar la publicación de de las Conclusiones del I Congreso de MRP (1984), las Conclusiones del II Congreso

de MRP (1989), las Conclusiones del III Congreso de MRP (1996) y ponencia elaborada por el MRP Gonçal Anaya (2004) “Renovació Pedagògica ara i açí”. Esto en cuanto a acuerdos sobre los Movimientos de Renovación Pedagógica, en lo referente a Renovación Pedagógica (Tabla IV).

Año	Autor	Título
1989	Jaume Martínez Bonafé	“Renovación pedagógica y emancipación profesional”
1992	Joan Doménech y J. Viñas	“Movimientos de Renovación Pedagógica”
1994	Jaume Martínez Bonafé	“Los olvidados. Memoria de una pedagogía divergente”
2001	Jaume Martínez Bonafé	“Arqueología del concepto “compromiso social” en el discurso pedagógico y de formación docente”
2002	M ^a Teresa Codina	“Rosa Sensat y los orígenes de los Movimientos de Renovación Pedagógica”
2003	M ^a Ángeles Llorente	“Los movimientos de renovación pedagógica y la lucha contra la mundialización neoliberal”
2010	Julio Rogero	“Movimientos de Renovación Pedagógica y profesionalización docente”
2012	Jaume Martínez Bonafé	“El problema del conocimiento en el triángulo entre capitalismo, crisis y educación”
2013	Jaume Martínez Bonafé	“Lo que pasa en las escuelas. Teorías y pedagogías críticas. Borrador de tesis o postulados de base.”
	Ángels Martínez	“Pensar històricament els moviments de renovació pedagògica al País Valencià. 1975-2000”

Tabla IV. Relación de artículos relacionados con la Renovación Pedagógica.

I.4.3. Publicaciones editoriales

Por último, para concluir el apartado del “Estado del arte”, haremos la revisión editorial, destacando los libros de pedagogía que hayan sido especialmente útiles y relevantes para la investigación.

Han sido de gran peso para la investigación los libros que el pedagogo pamplonés Alfredo Hoyuelos, ha publicado tras su trabajo de investigación en distintas obras, todas ellas editadas por Octaedro-Rosa Sensat, en su colección temas de in-fan-cia:

La complejidad en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi (2003), La ética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi (2004), Loris Malaguzzi. Biografía pedagógica (2004b), y La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi (2006).

El Ministerio de Educación y Ciencia en 1985, publicó “L'occhio se salta il muro: una experiencia de Educación Infantil. Comune di Reggio-Emilia”, a raíz de que en 1981, tuviera lugar la exposición que con el mismo nombre, se exhibiera en las ciudades de Reggio, Suecia, Estocolmo, Barcelona, Palma de Mallorca y Madrid, con la necesidad de documentar las experiencias. Posteriormente, tras la buena acogida de la exposición, Malaguzzi se da cuenta de que el título, L'occhio se salta el muro, era inadecuado, así que decide cambiar el título de la exposición por “I cento linguaggi dei bambini”, como una expresión de la globalidad del niño, como una metáfora a las cien posibilidades infantiles. Cien como infinito. Trata de explicar los lenguajes expresivos que la cultura ha humillado y olvidado en la formación y en la inteligencia infantil.

En 2005, nuevamente el Ministerio de Educación y Ciencia, a través de la editorial Morata, publica una nueva aportación de la pedagogía reggiana con el título “La inteligencia se construye usándola”. Donde se relatan distintos proyectos y actividades nacidos en las aulas italianas, gracias a la escucha, la conversación y la investigación entre alumnos y alumnas; y profesores y profesoras.

Publicado en la editorial Graó, “Más allá de la calidad en educación infantil” de Dahlberg, G.; Moss, P. y Pence, A. (2005); el cual analiza el concepto de calidad y propone una forma de entender la primera infancia y sus instituciones en relación con los cambios en que vivimos: políticos, sociales, culturales, económicos y tecnológicos. También en este año, se publica “Los talleres en Educación Infantil. Espacios de crecimiento” de Battista Quinto, en el que se destaca el taller como lugar donde es posible curiosear, explorar, concentrarse, buscar soluciones, concentrarse, probar y otra vez, actuar, etc. En definitiva, espacios de crecimiento en los que se aprende jugando y divirtiéndose.

En el 2007, destacar de Berta Vila y Cristina Cardo “Material sensorial 0-3 años. Manipulación y experimentación”, un libro que pretende dar ideas y propuestas para estimular los sentidos, manipular, experimentar, investigar y aprender jugando con materiales naturales y de la vida cotidiana. Fruto de esta experiencia, las propuestas recopiladas en este libro pretende abrir vías de innovación educativa, aportar ideas para el juego con materiales naturales y favorecer un ambiente educativo sugerente. En el año 2008, “Ciencias 0-3. Recopilación de experiencias con niños de 3 años” de Silvia Vega, el cual trata de la aplicación sistemática de contenidos procedimentales como la manipulación, la clasificación o la observación, para estimular la naturaleza investigadora de quienes hacen del descubrimiento todo un juego, persiguiendo, en definitiva, que niños y niñas participen de la construcción de su propio conocimiento.

En esta misma línea, se edita en 2010, un libro titulado “Educar en el 0- 3. La práctica reflexiva en los nidi d’infanzia” de Battista Quinto, donde el autor recoge una reflexión sobre las buenas prácticas –extendidas y consolidadas en los nidis d’infanzia italianos- para poder relacionar a los futuros educadores/ as que trabajen en el 0- 3 con lo cotidiano del aula. Todas las obras citadas hasta ahora de la Editorial Graó, pertenecen a una colección llamada “Biblioteca Infantil” dirigida por Vicenç Arnaiz y Cristina Elorza.

Disponemos también de una serie de obras de la editorial Morata destinada a la Educación Infantil, donde destacan títulos como: “El cuidado de los niños, una tarea comprometida” (2009), “La educación infantil de 0 a 3 años” (2007) de Goldschmied y Jackson, “El proyecto Spectrum: Tomo I. Construir sobre las capacidades infantiles” (2001a), El proyecto Spectrum: Tomo II. Actividades de Aprendizaje en la Educación Infantil (2001b), y “El proyecto Spectrum: Tomo III. Manual de evaluación para la Educación Infantil” (2001c). Donde se trabajan –a lo largo de los tres tomos- las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner y David Henry Feldman para comprender la inteligencia infantil y el desarrollo cognitivo. Se da un enfoque alternativo del currículum y la evaluación en los primeros años de primaria. “Deja que el mundo exterior entre en el aula” (2009) de Rebecca Austin, y “Arte y creatividad en Reggio Emilia. El papel de los talleres y sus posibilidades en educación infantil” (2013) de Veà Vecchi.

También he de mencionar, el fragmento de un libro de Howard Gardner (2000) “Cómo educan las culturas. En la educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas. Lo que los estudiantes deberían comprender”, que dedica uno de sus capítulos al reconocimiento de las buenas prácticas de escuelas infantiles –como Reggio, Singapur o Alemania- que consiguen desde las características propias de cada región, unas prácticas educativas que dan respuesta a ese otro modelo alternativo de educar.

“Infancia, la edad sagrada: años sensibles en que nacen las virtudes y los vicios humanos” (2011) publicado por la editorial La Llave, de Evania Reichert. Donde se da una visión contemporánea de las ideas de Reich aplicadas a la educación de los niños y las niñas como medio del cultivo de la autorregulación, el respeto biopsicológico y los buenos vínculos emocionales.

El Grupo Editorial Universitario de Granada en 2005, publica una síntesis muy completa de José María Parra Ortiz, dentro de la Colección Didáctica. En él, trata la dimensión organizativa y didáctica de la Educación Infantil, recoge las aportaciones más destacadas de los grandes pedagogos y de los investigadores del pasado y del presente.

“El método de la pedagogía científica: aplicado a la educación de la infancia.” (2003) de María Montessori, publicado por la editorial Biblioteca Nueva. En este libro se pretende dar a conocer a Montessori no solo por su método, sino también por sus prácticas desde las cuales se refuerza el carácter científico de la pedagogía.

Nombrar el libro de Francesco Tonucci (2006) publicado por la editorial Losada, “A los tres años se investiga”. El fin de esta publicación es que se conozcan y se relacionen las diversas experiencias escolares que se llevan a cabo en distintos países, no sólo para que cada uno pueda acumular los aportes de los demás, sino porque a través de un intenso intercambio de experiencias nace un progreso rápido y generalizado.

Por último, cabe citar la colección publicada por Rosa Sensat sobre “Temes d’Infància. Educar de 0 a 6 anys”. Se compone de 51 libros a modo de libro de bolsillo,

con todo tipo de temas relacionados con la Educación Infantil del Primer Ciclo. El objetivo de este abanico de publicaciones, es hacer llegar el pensamiento y sentir la voz –tanto de experiencias prácticas como de teorías o nombres propios- al mundo educativo, a la sociedad y a las administraciones educativas. Todos ellos escritos por la Associació de Mestres Rosa Sensat (Tabla V).

Año	Autor	Título
1988	AA.VV	L'infant travessa el mirall
1995	Francine Dubreucq	L'escola Decroly: una educació global des del parvulari.
1996	Loris Malaguzzi	Malaguzzi l'educació infantil a Reggio Emilia
2000	Bernd Fichnet	Ensenyar i aprendre, un diàleg amb el futur
2001	Madeleine Porquet	Les tècniques Freinet al parvulari
2005	Judith Falk	Educar els 3 primers anys
2006	David Altamir	Com escoltar els infants?
2011	Mercé Bassedas	L'educació de 0 a 6 anys
2011	Judith Falk	Menjar
2011	Elionor Goldschmied	Educar l'infant a l'escola bressol
2012	M ^a Teresa Codina	L'infant i el parvulari
2012	Anna Galardini	Documentar: afinar els ulls per captar moments

Tabla V. Relación publicaciones de la Associació de Mestres Rosa Sensat.

Destaco el libro publicado por la Federación de Movimientos de Renovación Pedagógica de Madrid, de José Domínguez (2012) titulado “Educadores y educandos infantiles. Una utopía posible”. Donde pone de manifiesto la necesidad de implantar una educación holística y universal desde el nacimiento hasta los dieciocho años.

La Editorial Gedisa publica también una serie de libros destinados a la Renovación Pedagógica. “El plan experimental de Educación Infantil (1979)”. Y la edición de la Consejería de Educación y Juventud de la Comunidad de Madrid del libro “Recursos para la renovación pedagógica: ayudas a la innovación” (1989).

La aportación más reciente publicada es en 2012 por la Universitat de València, “Renovació Pedagògica i formació del professorat al País Valencià. Una breu aproximació històrica (1975-1995)” de Vicent Torregrosa Barberà.

Destacar también como libros de cabecera para trabajar el contenido de Renovación Pedagógica: “La cuestión escolar” (1981) de Jesús Palacios, libro que pretende ordenar, clasificar y sistematizar las críticas a la escuela en el pensamiento contemporáneo, para buscar una perspectiva integradora, no fragmentaria que globalice las aportaciones de los principales pedagogos de nuestra época; posteriormente nos encontramos con “La aventura de innovar” (2006) de Jaume Carbonell, en el que se muestra un decálogo sugerente para el profesorado innovador y para administraciones renovadas; y por último destacar “La educación activa” (1998) de Josep Mallart, en el que se pone de manifiesto la importancia de la indagación, la búsqueda, la reconstrucción, etc. como piezas clave para preparar al individuo para hacer nuevos descubrimientos y adaptaciones.

Así mismo es importante hacer referencia a los libros que han contribuido a la investigación destinados a la categoría de “vida cotidiana”. El primero de ellos, “La interpretación de la vida cotidiana escolar” (1998) de la editorial mexicana Plaza y Valdés. Los libros de la Editorial Rosa Sensat, “Rutines, activitat a l’escola” (2002) de M^a Carmen Silveira; de Penny Ritscher y Gianfranco Staccioli “Viure l’escola” (2006), “Escola slow. Pedagogia del quotidià” (2013) de Penny Ritscher, y “El valor educatiu de les coses de cada dia” (2007) de Montserrat Jubete, dentro de la colección Temes d’Infància.

También hace su aportación a esta categoría la editorial Graó con el libro “Psicomotricidad y vida cotidiana 0-3 años” (2007) de Mercé Bonastre y Susanna Fusté.

I.4.4. Documentales

Además tenemos que destacar en este “Estado del Arte” los siguientes documentales, ya que han sido clave, en tanto que literatura pedagógica gráfica para la construcción del marco teórico de la presente investigación, como de ayuda a través de sus entrevistas, aportaciones, reflexiones y análisis para continuar perfilando una determinada manera de querer mirar y comprender el primer ciclo de Educación Infantil.

1. “Seis años clave para una vida” de CEAPA. Visto el 17 de mayo de 2012.
<https://www.youtube.com/watch?v=QqYCiOfTJX8>
2. “Moverse en libertad” del Instituto Lóczy. Visto el 30 de julio de 2013.
<http://www.youtube.com/watch?v=6s5Gbbnjf2Y>
3. “Un hogar para crecer” del Instituto Lóczy. Visto el 30 de julio de 2013.
<http://www.youtube.com/watch?v=3eMnOsoK2Ws>
4. “Canviar l'escola amb Freinet” de Jaume Martínez Bonafé. Visto el 30 de junio de 2011.
<https://www.youtube.com/watch?v=VIQMuFcYSBI>
5. “Testimonis dels Moviments de Renovació Pedagògica al País Valencià” de Clara Martínez Delgado. Visto el 30 de mayo de 2013.
<http://www.youtube.com/watch?v=oA7J5Es-8nY>
6. “La Educación Prohibida.” De Eulam Producciones.
Vista el 30 de octubre de 2012.
<http://www.youtube.com/watch?v=-1Y9OqSJKCc>

Todas las contribuciones señaladas en tesis doctorales, artículos, contribuciones a congresos, seminarios, publicaciones editoriales y documentales, junto con el apartado “La contribución de otras miradas expertas”, han sido los apartados que han dado y dan el sustento teórico a toda la investigación. Tanto el material pedagógico escrito, visual como el personal, han permitido formular el problema de investigación de forma más coherente, sabiendo de dónde parten las investigaciones previas y esclareciendo cuál es la contribución académica de la presente tesis doctoral. Han regado, alimentado y cultivado todas y cada una de las palabras que se extraen de la realidad observada, dándoles sustento, justificación y fuerza. Reforzando ideas, matizando prácticas y permitiéndome como investigadora, ir *educándome* y creciendo a la par que iba creciendo la investigación.

Por tanto, podemos decir, que el tema *Vida Cotidiana y Renovación Pedagógica en el Primer Ciclo de Educación Infantil*, es un tema relevante del que existe una gran producción de artículos, investigaciones, editoriales, foros, chats, etc. que perfilan una determinada manera mirar a los niños y las niñas. El análisis de la información consultada refuerza la relevancia de contribuir con la presente investigación, al discurso pedagógico

del primer ciclo de Educación Infantil ya existente. Un discurso que nace de la sensibilidad, la preocupación y el respeto por la cultura de la infancia. Es a partir de este momento, en el que sobre lo encontrado vamos a continuar contribuyendo a este discurso pedagógico del primer ciclo de Educación Infantil, partiendo de realidades concretas que nos ayuden a comprender la complejidad del día a día en las aulas de 0 a 3 años.

I.5. Planteamiento del problema y oportunidad de un estudio de caso. La voluntad de profundizar en la reflexión sobre una experiencia de renovación pedagógica

Pensar en una escuela de calidad no es valorar si la escuela se adapta o no a los criterios o parámetros pre-establecidos –a menudo, con un origen cuestionable¹²-. Al contrario, desde la mirada que yo pretendo construir, una escuela de calidad es aquella que es capaz de provocar un diálogo desde el que formular y compartir significados sobre todo lo que ocurre en ella y sobre todo lo que nos ocurre en ella. Y gracias a este diálogo, la escuela puede reflexionar sobre sus valores, experiencias y sentido de su cotidianidad. Sería entender la calidad como la capacidad que tiene la escuela para crear significados compartidos que le permitan analizar su práctica institucional y desarrollar estrategias de mejora (Bruner, 2006).

Una de las principales motivaciones de este estudio es generar un espacio de reconocimiento científico y académico a un ciclo educativo muy vivo, muy presente; el cual, está débilmente reconocido por la investigación educativa. Pretende ser un trabajo de reconocimiento, escucha, admiración y descubrimiento de las muchas y muchos profesionales de la Educación Infantil que ponen en práctica, en sus aulas la renovación pedagógica.

Esta tesis doctoral, pretende superar miedos, dar esperanza, provocar sueños y anunciar nuevas vías de posibilidad al cambio, el cambio de la escuela. Quiere ser una invitación a los profesores y profesoras, educadores y educadoras del primer ciclo de

¹² Una crítica fulminante de los Estándares Comunes Estatales puede verse en Karp (2014).

Educación Infantil para que se arriesguen a cambiar de paradigma educativo para poder transformar la educación de hoy y la sociedad de mañana; y pretende ser también un reconocimiento a esas maestras y maestros que en esta misma etapa están constituyendo la punta de lanza de muchas de las innovaciones educativas de nuestro país.

Acometer esta tarea es mi problema -y mi deseo¹³-. Mi problema como educadora y mi problema como investigadora educativa, es que quiero enfrentarme al análisis de las prácticas en la vida cotidiana de una escuela de Educación Infantil. Es un enfrentamiento analítico que quiere, que desea ser educativo también para mi propia formación como educadora e investigadora. En ese sentido, señalo la oportunidad de una investigación *educativa*, tal como fue defendida por Stenhouse (1991). He elegido una escuela. No es cualquier escuela, es una escuela de la que tengo datos, referencias, indicios de ser una escuela en la que se practica la renovación pedagógica. Por eso la elegí. Y me acerco a ella con la intención de hacer un estudio en profundidad, un estudio de caso.

Para construir la mirada, para interpretar la experiencia de la vivido en esta escuela, necesito herramientas. Herramientas analíticas que serán las herramientas que obtenga del análisis del discurso de renovación pedagógica para la Educación Infantil. Quiero que sean mis herramientas. Apropiarme de ellas, hacerlas mías. Me siento identificada con ese discurso, con esas propuestas, y quiero que me ayuden en la interpretación de lo vivido en la escuela. También sé, es mi deseo, que la experiencia del estudio modificará y matizará las herramientas con las que inicié el proceso. Estas herramientas me permitirán tener una mirada que dialoga, que establece relaciones, una relación inteligente, una mirada sobre las complejidades de una escuela que se sumerge en la vieja memoria de la renovación pedagógica y se identifica con el esfuerzo continuado de maestras y maestros que trabajan por hacer de la felicidad de los niños y niñas un crecimiento educativo.

Quiero también que el estudio me lleve a identificar dimensiones conceptuales que transgredan el propio análisis del estudio de caso, para como decía Fidel García Berlanga en su entrevista: “conseguir avanzar en la conceptualización del pensamiento educativo

¹³ En el sentido de Deleuze (2012). Paraiso, Marlucy Alves (2010) Currículum, deseo y experiencia. Diálogos. V.3:49-57.

del primer ciclo de Educación Infantil en todo el estado español”. Decía también que habíamos retrocedido, ya que el discurso¹⁴ de la renovación pedagógica es antiguo.

Algunos autores (Domínguez, 2012:22) sitúan su inicio en la vieja aspiración utópica iniciada por Rousseau en 1762 con su *Emilio*. Desde entonces, se han alimentado debates y propuestas con corrientes de pensamiento pedagógico y autores muy diferentes, y se ha transcurrido por avatares socio-políticos en los que este discurso ha atravesado importantes adversidades. El túnel negro del franquismo, por ejemplo, invisibilizó las propuestas de la Escuela Nueva, la ILE, las escuelas racionalistas fomentadas por el movimiento obrero anarquista y las prácticas educativas llevadas a cabo durante el periodo republicano (Palacios, 1981). Aquel testigo discursivo sobre la posibilidad del cambio pedagógico fue recogido en los últimos años de la dictadura por los Movimientos de Renovación Pedagógica, que impulsaron potentes espacios de reflexión e innovación educativa.

Por otra parte, en el campo específico de la Educación Infantil se han ido sucediendo contribuciones muy importantes (Loris Malaguzzi, Lózczy, María Montessori, etc.) sobre las que necesitamos detenernos en un estudio profundo que nos ayude a encontrar las claves con las que leer e interpretar ahora la experiencia y las buenas prácticas de una escuela. Porque, en efecto, en esta investigación pretendo detenerme en estas contribuciones para ver qué aportaron a una propuesta renovadora para la Educación Infantil; de alguna manera estas aportaciones van a formar parte de los anteojos conceptuales con los que reconocer ahora en unas prácticas concretas, en la concreta vida cotidiana de una escuela, la evidencia de la continuidad y la posibilidad de la renovación pedagógica en el primer ciclo de Educación Infantil.

Parar poder conocer estos postulados de la renovación pedagógica plasmados en la vida cotidiana, voy a realizar un estudio prolongado de campo que me permita la comprensión de la vida cotidiana en las aulas, mostrando los destellos de posibilidad en las experiencias educativas, sus alumbramientos de sentido pedagógico. Se trata de dar cuenta de una experiencia y de las cuestiones y reflexiones que abre, de tal manera que

¹⁴ Utilizo el concepto discurso en un sentido foucaultiano, como una forma de constitución mútua entre lenguaje y práctica. Como una forma de lenguaje y de transformación del lenguaje, que modifica prácticas institucionales, y cómo una forma de prácticas institucionales acaba modificando y adaptando el lenguaje.

quien las lea pueda alimentar su posibilidad de encaminar sus propias experiencias y su propio saber pedagógico. Y esto tiene para mí un porqué, un sentido radical: estar con los niños y las niñas, al lado de los niños y las niñas, sabiendo que de las experiencias que les posibilitemos nace su posibilidad de educación.

Enfoque metodológico. Para acercarme a la comprensión del sentido de lo que acontece en la vida cotidiana de una escuela necesito de la mirada etnográfica y el estudio de casos, que constituirá el enfoque metodológico. Voy a vivir situaciones diferentes y complejas, y la persecución del mundo interior, de las relaciones que se producen, de las culturas que se desarrollan, requieren de una observación sistemática y cuidada, y de un conjunto de técnicas que me ayuden en el oficio de la descripción narrativo-interpretativa. Buscaré el detalle que en cada situación (social y pedagógica) se produzca en los espacios, de ahí la necesidad de la mirada curiosa y analítica de la etnografía, una mirada sobre todo hermenéutica puesto que busca maravillarse con la vida-experiencia de la observación y encontrar su sentido más profundo a lo que allí, en un espacio-tiempo acotado, acontece.

Concretaré esta mirada en un estudio de caso, como estrategia para analizar y comprender las complejidades de la práctica educativa. La principal finalidad de mi estudio de caso, será investigar en profundidad una experiencia de vida con personas, programas y proyectos, que van a aportar ideas para poder argumentar las prácticas de renovación pedagógica en el primer ciclo de Educación Infantil. Gracias al estudio de caso, podré valorar las múltiples perspectivas de los interesados, observar circunstancias que se producen de forma natural e interpretar todo ello en su contexto. Será mi forma de ver la riqueza de ese mundo, de ver cómo se expresa la práctica de la renovación pedagógica en la Etapa de Educación Infantil en el ciclo 0-3.

A la hora de escoger el caso, he tenido en cuenta que no sea un caso basado en la metodología pedagógica academicista, como dice Stake (1998:4) “a veces el caso típico funciona bien, pero es muy frecuente que un caso inusual ayude a ilustrar cuestiones y aprender lo máximo posible”. Por este motivo es por lo que he centrado mi mirada

en la Escuela Infantil Municipal L'Alqueria de la localidad de Alaquàs, ya que tengo indicios que en esta escuela existe Renovación Pedagógica y quiero acometer un estudio en profundidad que me permita obtener de su vida cotidiana las claves, elementos y observaciones. Para poder hablar y defender prácticas que hay que poner en valor, darles luz y facilitar que puedan constituir la base de formación de futuras maestras y maestros de Educación Infantil. Deseo que mi trabajo sea también reconocimiento a esos maestros y maestras con experiencia, que desde las escuelas están intentando cambiar la sociedad, y que saben que la sociedad da claves alternativas de cambio, de transformación, que han de tener una transformación en la escuela. Porque estos maestros y maestras desde sus aulas están cambiando las relaciones humanas, sociales y culturales. Están intentando hacer otra escuela, y desde ese hacer, están contribuyendo a hacer posible otro mundo, asumiendo que desde otro modelo pedagógico tenemos otro modelo social (Rogoff, 1993).

Intentando un ejercicio de síntesis, los interrogantes y pasos problematizadores que se me abren a partir de este momento son:

En **primer lugar**, indagar en el análisis y comprensión del discurso de renovación pedagógica, y particularmente en las aportaciones que de un modo más específico se han realizado en el ámbito de la Educación Infantil 0-3 años. Son múltiples los interrogantes en este momento, interrogantes que provocan e inician un camino, que irá concretándose a lo largo del proceso de indagación. Son interrogantes necesarios y fundamentales para mantener el proceso de investigación abierto, ya que durante el mismo, pueden surgir nuevas posibilidades de investigación.

¿Cuál es la concepción que se tiene sobre la Educación Infantil en el discurso de renovación pedagógica? ¿Es o no el primer ciclo una etapa educativa? ¿Unitaria? ¿Holística? ¿Cuáles son sus finalidades? ¿Por qué desde la Consellería se pide organizar el horario de infantil en función de las horas por áreas y el decreto nos recomienda propuestas globalizadoras para trabajar el currículum? ¿Qué currículum? ¿Dónde están los momentos educativos? ¿Son importantes las rutinas? ¿Los hábitos? ¿La experimentación? ¿Las comidas saludables? ¿Los talleres? ¿El juego? ¿Por qué no se invierte en el sistema público

de Educación Infantil? ¿Por qué son tan poco serios los planteamientos institucionales? ¿Por qué la Educación Infantil está tan lejos del aula de infantil?... En fin, estas fueron algunas de las muchas preguntas que me surgieron.

Las “preguntas temáticas o las afirmaciones temáticas” (Stake, 1998:26) constituyen una valiosa estructura conceptual para la organización del estudio de caso. Este primer listado de preguntas tan general es una primera aproximación que me ayudará a encontrar el camino para situarme como investigadora. De las cuestiones generales, es necesario pasar a lo concreto y acotar el problema de estudio, como dice Sancho (1993:31) “(...) al principio, son preguntas orientativas, que me servirán como un apoyo para que no me perdiera dentro de una vasta y sugerente problemática, a la que ingreso con mucha inocencia y desconocimiento”. Las preguntas previamente descritas son un abanico demasiado extenso, es por ello por lo que será necesario delimitar el problema de estudio, para poder entrar al campo de investigación y saber qué anteojos debo llevar puestos y hacia dónde tengo que orientarlos.

Así pues, en **segundo lugar**, he de encontrar en el interior de ese discurso las categorías analíticas que me permitan una mirada sistemática a una experiencia escolar 0-3 años potencialmente innovadora¹⁵. Lo que pretendo es construir un esquema, un listado conceptual con los núcleos temáticos que estructuran el discurso de la renovación pedagógica en el primer ciclo de Educación Infantil, para hacerla servir como herramienta de observación y análisis. Para ello me ayudaré de la filosofía pedagógicas del propio caso, para poder aproximarme a la realidad de la Educación Infantil con unos anteojos conceptuales que me permitan sistematizar la experiencia. Las preguntas se han ido concretando y me han llevado a la construcción de unas gafas pedagógicas que me van a permitir ver de una manera, comprender en un sentido, elegir y dirigir la mirada.

En **tercer lugar**, debo indagar en la mejor metodología para mi propósito, justificando el sentido y la utilidad de un estudio en profundidad de una escuela infantil. En él, tendré que describir los diferentes aspectos metodológicos que afectan al mismo: bases metodológicas, técnicas, instrumentos, recogida de datos, cronología, criterios de

¹⁵ Me refiero al concepto de innovación en el sentido de prácticas de renovación pedagógica, tal como lo argumenta Jaume Carbonell (2006).

validez, etc. Una metodología que me permita recoger las diferentes voces y fuentes para ordenarlas y analizarlas, como representación de una realidad sin finalidad evaluadora, sino más bien para “producir conocimientos nuevos” (Sancho, 1993:53).

En **cuarto lugar**, he de realizar el trabajo de campo, identificando períodos, espacios, circunstancias, y situaciones especialmente significativas y relevantes para el estudio. Detallando en primer lugar, características del caso, peculiaridades del mismo, justificación de su elección, etc.

En **quinto lugar**, construiré un Informe Narrativo-Interpretativo del caso del que se desprenda la complejidad de la vida cotidiana de las aulas, para pasar en **sexto y último lugar**, al análisis, y desde el análisis concluir con unas dimensiones que me permitan ir más allá de lo obvio para realizar una contribución y reflexión a toda la comunidad científica y a los maestros y maestras.

I.6. Mis anteojos conceptuales

Toda educación debe mantener y estimular ese intercambio entre semilla que se siembra, palabra, mensaje, discurso que se comunica, y permitir que esos “objetos” verbales, al anidar en la mente de quien los recibe, fomenten y alienten otros vuelos teóricos (Lledó, 2000:179).

Para mirar, para acercarme, para comprender la realidad de la Educación Infantil, necesito herramientas conceptuales. Unas herramientas conceptuales que voy a construir, por un lado con el discurso de la literatura pedagógica, y por otro, con la ayuda de las aportaciones de los y las expertos –como he dicho anteriormente-. Esta construcción me permitirá identificar las categorías analíticas que me ayudarán a tener una mirada sistemática de la vida cotidiana de la Escuela Municipal Infantil L’Alqueria de Alaquàs. Este corpus teórico elaborado, me aportará una serie de elementos y características para mirar la realidad de una determinada manera, mi manera. Es una apropiación de los y las autores pedagógicos y de sus paradigmas, que me van a acompañar durante todo el

proceso de observación, recogida de información e interpretación, dándole un sentido transdisciplinar a esta mirada. Herramientas adaptadas a mi propia manera de querer vivir la situación para aprender a pensar el mundo de la Educación Infantil. Ransom (1997) señala que:

(...) el pensamiento es lo que hace que una persona tome distancia con respecto a un modo concreto de actuar o de reaccionar, lo mire como un objeto de pensamiento y lo cuestione en cuanto a su significado, sus condiciones y sus objetivos. El pensamiento es libertad con respecto a lo que uno hace, es la noción mediante la que uno se distancia de ello, lo establece como objeto y reflexiona sobre él entendiéndolo como un problema (Ransom, 1997:129).

Para ello, haré uso de la metáfora de la "caja de herramientas" del siguiente diálogo entre Foucault y Deleuze (1999), una entrevista con el significativo título "Los intelectuales y el poder". Me apropio ahora de esta formulación y de la idea de teoría *que me sirva* para profundizar en mi investigación:

G. Deleuze: Así es, una teoría es exactamente como una caja de herramientas. No tiene nada que ver con el significante... Es preciso que sirva, que funcione, y que funcione para otros, no para uno mismo. Si no hay personas que se sirvan de ella, comenzando por el propio teórico, que deja entonces de ser teórico, es que la teoría no vale nada, o que aún no llegó su momento. No se dan vueltas y más vueltas a una teoría pasada, se hacen otras, quedan otras teorías por hacer. Es curioso que un autor que pasa por ser un intelectual puro, Proust, haya sido quien lo formuló con toda claridad: tratad mi libro como un par de lentes dirigidos hacia el exterior, y bien, si no os sirven, serviros de otros, encontrad vosotros mismos vuestras herramientas, que son necesariamente un aparato de combate. La teoría no se totaliza, se multiplica y multiplica, es el poder quien, por naturaleza, opera totalizaciones y usted precisamente dice que la teoría por naturaleza está contra el poder (Foucault, 1999:107).

En esta línea, Van Manen (2003) argumenta sobre el modo en que los conocimientos e ideas entrañados en la historia de vida de múltiples pensadores y autores, han de ser tomados como fuente y base metodológica para argumentar nuestras propias prácticas de investigación.

Por eso no puedo hablar de una única pedagogía, de una única teoría, de una única herramienta. Son múltiples las pedagogías, las teorías y las herramientas, que me ayudan

en la creación de mi propio camino teórico. Vignale (2010) habla de una pedagogía de las diferencias, donde lo plural, y al mismo tiempo lo singular de cada experiencia, las cuales nos ayudan a pensar. Recupero también aquí a Jorge Larrosa (2003) porque concibe la experiencia como “eso que me pasa” (“eso” es el acontecimiento; “me” es quien soy, mis pensamientos y cómo me siento y “pasa” es la pasión, la sensibilidad en la que quedan huellas). Para mi es importante construir la teoría desde un vínculo con el afecto, un vínculo que nos permita relacionarnos de un modo que no sea instrumental.

La decisión de investigar desde lo plural me permite comprender mejor al otro, conocerlo; y así, enriquecernos y ayudarme a seguir creciendo como investigadora, pedagoga, docente y persona. Para poder abrirme al otro, al que tengo enfrente, necesitamos una sensibilidad, una percepción, un modo de relacionarnos a través del afecto, sin hacer juicios del otro. Gracias a mi relación con los demás, es donde me voy construyendo y transformando para ser quien soy.

Mi acercamiento a las investigaciones y teorizaciones pedagógicas, a menudo concretadas en publicaciones de diferente código y formato¹⁶, no puedo desvincularlo de mi experiencias personal y la experiencia de otros y otras que me ayudan a pensar y plantear el problema de investigación. Por eso, mi caja de herramientas se nutre tanto de los textos que hablan en el momento en que la mirada busca explicación, como de los relatos y la memoria de quienes me están acompañando en el proceso investigador.

La estructura del siguiente sistema teórico, partirá de tres grandes bloques, atendiendo al título de la presente tesis doctoral. Por un lado, habrá un epígrafe destinado a “La preocupación y el deseo de la Renovación Pedagógica. Una primera y breve aproximación histórica”, posteriormente trabajaremos la “pedagogía de lo cotidiano”, y finalmente, realizaremos un corpus que responda a “La Educación Infantil 0-3 años”. Para darle forma a este último epígrafe, nos apoyaremos para su desarrollo en las líneas pedagógicas que dan texto y forma a La Escuela Infantil Municipal L’Alqueria de Alaquàs.

¹⁶ Todos ellos citados en el apartado que se encuentra en este mismo capítulo titulado: “El Estado del Arte”.

I.6.1. El deseo de la Renovación Pedagógica

a. Una primera y breve aproximación histórica

La única forma de despojar a la educación de la mística aristocrática en que se encuentra envuelta y de convertirla en una preparación y una puesta a punto para la vida proletaria, es ligarla, cada vez más vigorosamente, con la vida, con el pueblo, con sus problemas y realidades (Palacios, 1981:93).

Para poder introducir este apartado, es necesario empezar por un rápido aunque impreciso recorrido histórico, que dé sentido al deseo de querer una renovación pedagógica en nuestras aulas. Para ello, hace falta echar la vista atrás y recordar que España terminó el siglo XIX en plena decadencia política y social por varios motivos: un cambio de dinastía, un corto período republicano, la pérdida de todas las colonias, la débil industrialización y la más débil vida democrática. Este panorama socio-político tuvo como paralelo la instauración de un sistema escolar pobre materialmente y de muy baja calidad pedagógica. Sin embargo, con la llegada del breve pero significativo segundo período republicano, se construyen un gran número de escuelas públicas por todo el territorio español, con una filosofía que ayuda a la formación del profesorado y postula nuevas orientaciones pedagógicas. Es la primera vez que España alcanza esplendor a nivel pedagógico. Este florido momento se trunca por la dictadura; el terreno pedagógico ganado se pierde y vuelve una política educativa pobre y retrógrada. Los maestros y las maestras republicanos son separados de la escuela, algunos deportados y otros fusilados. Se prohíbe cualquier aportación pedagógica europea progresista –a pesar de los intentos– y se silencian todas las lenguas vivas menos el castellano. Sin embargo, este espíritu republicano no desaparece gracias a un sin fin de docentes que desde la clandestinidad, intentaron que no se silenciasen este tipo de prácticas (Puelles, 1980:51).

Este silenciamiento y esta represión pedagógica provocaron la organización de un entramado clandestino para recuperar la filosofía republicana –liderado por aquellas y aquellos maestros y maestras republicanos– pero que, a pesar de su exilio aún quisieron orientar y apoyar la recuperación pedagógica de este país. Es a partir de este momento,

en el que se empiezan a germinar cambios en las aulas (Puelles, 1980:316). Se consolidan así movimientos sociales con estructuras permanentes, colectivos de maestros y maestras que se organizaban de manera autónoma lejos de cualquier institución para desarrollar experiencias de innovación y formación del profesorado desde la integración de la ideología, la política y la pedagogía. Concretamente en el País Valencià, estos colectivos nacieron de la unión de voluntades antifranquistas, del movimiento Freinet, del nacionalismo a favor de la normalización lingüística, de la Universidad que deseaba otro desarrollo de la cultura del País Valencià, de los artistas e intelectuales, y de los maestros y maestras que querían una escuela pública¹⁷, popular y valenciana.

A raíz de estos encuentros se van fraguando las primeras “Escoles d’Estiu” -clandestinas al amparo de conventos religiosos-, donde se realizaban actividades de formación con profesorado comprometido e implicado política y pedagógicamente, donde se participa en proyectos de formación a los centros, donde se organiza la “diada per l'horta”, donde maestros y maestras, alumnos y alumnas de Cataluña, Islas Baleares y Valencia, se juntan con el denominador común de la lengua catalana para poder alcanzar la normalidad lingüística, desde Educación Infantil hasta la Universidad con una gran voluntad por el cambio en la escuela y por la Renovación Pedagógica (Torregrosa, 2012:50).

Este movimiento del colectivo provocó que lecturas de autores del movimiento de la Escuela Nueva como Montessori, Decroly, Dewey, Piaget, Cousinet, Ferriere, Freire, Freinet, etc., empiezan a entrar en España para ayudar a los y las docentes a repensar conceptos, tendencias y prioridades.; y se empieza a concebir la pedagogía activa más firmemente, no como una receta mágica, sino como una orientación que había de estar presente en toda la vida escolar. La atención a la realidad y el contacto directo con ella eran elementos esenciales, tanto en el desarrollo y adecuación de la línea pedagógica como en el enfoque del aprendizaje. La actividad intelectual, afectiva, social, moral y física del alumno y la alumna, era la condición necesaria para que pudieran formarse y llegasen a ser seres autónomos y libres (Palacios, 1981).

¹⁷ No sólo nos referimos a la gratuidad, sino a una escuela de calidad para todos y todas arraigada y comprometida con el medio.

El objetivo de las escuelas que intentaban renovar la educación era, por tanto, alcanzar la educación integral. Esta labor, requeriría de un conocimiento previo del niño y de la niña en el marco de su etapa evolutiva, a través de la observación atenta y minuciosa de cada uno: ilusiones, intereses, expectativas, capacidades, comportamientos, reacciones y actitudes ante el trabajo, comunicación y colaboración con el maestro y la maestra, con los compañeros y las compañeras, en el ámbito familiar. Parafraseando a M^a Teresa Codina:

Se buscaba que la escuela y la enseñanza sirviesen para la vida, para dominar el propio cuerpo, para pensar y descubrir nuevas realidades, para sentir y entusiasmarse, para conocer y actuar en las relaciones sociales, para tener criterios sobre la realidad política, para adquirir conciencia de nuestras creencias. Y se pretendía que todas estas dimensiones se desarrollasen de manera integrada, como la misma vida, de modo que todo esto formase personas más libres y responsables. El desarrollo del espíritu crítico formaba parte de la adquisición de la libertad y la responsabilidad. Se trataba de conocer para valorar, para cuestionar, para ir construyendo así una forma personal de afrontar la realidad. Por esto era importante reorientar el aprendizaje, destacar lo que era importante y conceder espacio dentro del horario escolar de aquellas áreas desatendidas u olvidadas, como la educación física, la plástica o la música (Codina, 2002: 96).

Por tanto, esta Renovación Pedagógica nace con la idea que para poder cambiar la escuela, y en consecuencia, poder cambiar la sociedad y el mundo, los maestros y maestras -en este caso del País València-, se tenían que organizar de forma cooperativa. Esta forma cooperativa de entender la escuela, conllevó a su vez un gran cambio de vida en aquellas personas que la practicaban, ya que no se trataba de una cuestión únicamente pedagógica, sino también de un compromiso socio-político.

El aprendizaje cooperativo que realizaron los maestros y maestras preocupados con la Renovación Pedagógica, dió la oportunidad de conocer diferentes experiencias, personas que mediante el diálogo cara a cara y la construcción del conocimiento colectivo, abrieron la oportunidad de iniciar proyectos, propuesta, etc, para intentar cambiar el mundo, sobre todo, para aquellos y aquellas que tienen menos oportunidades, a través de un espacio de reflexión común.

Esta forma de proceder, se concretó en los años 60 en los Movimientos de Renovación Pedagógica (MRPs), los cuales dieron, han dado y darán la oportunidad de convertir la docencia, en una experiencia de vida entendida como cambio de la sociedad, el verdadero sentido de ser maestro y maestra. Ayudándonos hoy en día a entender el mundo de otra forma y por tanto la educación. Fueron y serán, movimientos sociales, no sólo de maestros y maestras, sino también, de familias y alumnado que defienden una educación pública, popular y valenciana (Torregrosa, 2012).

Los MRPs se convirtieron en la posibilidad de traducir en la escuela el mundo que querían y que queremos, son y fueron la respuesta en un momento de dictadura, a la escuela nacional, tradicional y escolástica. Los maestros y maestras que no querían ni quieren este tipo de escuela -y con la que no se sienten identificados- vieron la posibilidad del encuentro con otros compañeros y compañeras de profesión, una forma de crear otros espacios. A partir de este momento se federa el primer Movimiento de Renovación Pedagógica, de ahí otros movimientos del País Valencià, hasta que finalmente tuvo lugar la Confederación Nacional de Movimientos de Renovación Pedagógica.

Fueron un potente núcleo de reflexión e investigación. Un grupo de personas que querían el cambio desde la práctica, para poder posteriormente teorizar desde la misma; convirtiéndose así, en un escalón superior de formación. Un grupo de personas con un fuerte compromiso ético, estético y personal; donde se establecen relaciones profundas, construidas desde la verdad de cada uno, con las diferencias y conflictos oportunos, pero siempre con esa voluntad de cambio, de compartir experiencias, de voluntad de inventarse la escuela. Y sobretodo, un lugar en el que nadie dice que algo no se puede hacer.

De esta forma se concretan ya les Escoles d'Estiu, espacios para construir un saber cooperativo, de los maestros y maestras para los maestros y maestras; no de la academia para el cuerpo docente, no de arriba, abajo; sino, que en les Escoles d'Estiu, se parte de la idea de que todos y todas sabemos, es la democratización del conocimiento, es la horizontalidad de la formación del profesorado (Martínez Bonafé, 2012), siendo los propios docentes los que deciden qué espacio de formación, qué preguntas y cuáles son

las cosas que les hacen falta. Todo esto, con un ingrediente fundamental que es la fiesta, porque la fiesta forma parte de la formación, es difícil imaginar una escuela donde los maestros y maestras quieran cambiar la escuela, la vida y el mundo, de forma aburrida.

Las ganas de cambio de profesionales de la educación que militan en la Renovación Pedagógica, se traduce en su día a día en clases dinámicas, donde los niños y niñas tienen voz y voto de valor, donde su opinión es muy importante, y donde se les da la posibilidad de ser ellos y ellas mismos, pero fundamentalmente, una escuela que se sitúa fuera del recinto escolar: que sale de la escuela, que conoce el mundo; convirtiéndose así en el lugar que les abre las puertas a un mundo de posibilidades, donde alumnos y alumnas, maestros y maestras, construyen codo con codo el saber.

A día de hoy, la Renovación Pedagógica es una corriente de discurso, una determinada manera de posicionarte ante la realidad educativa, una tradición de teorías y prácticas que han ido conformando un discurso sobre el cambio y la transformación de la escuela. La tradición o narrativa de la Renovación Pedagógica es un todo que pone en relación autores, prácticas, instituciones, desarrollos históricos, avances, retrocesos, acoplamientos al momento histórico, racionalidad y posibilidades transformadoras. Es por eso, por lo que desde la Renovación Pedagógica son tan importantes los procesos de reflexión, “pues toda teoría y serie de prácticas son dogmáticas cuando no se basan sobre el examen crítico de sus propios principios básicos” (Dewey, 1967a:19).

Esta breve e histórica aproximación, desvela la necesidad de introducir la Renovación Pedagógica en la presente tesis doctoral como una forma de hacer posible la contrahegemonía y la posibilidad de construir respuestas alternativas al modelo neoliberal para democratizar la escuela. Una forma de resistencia, como respuesta a lo establecido, a la valoración de culturas, a la defensa del territorio, al compromiso social de la pedagogía, al compromiso docente, a la escuela como investigación y estudio del medio, y a la autoorganización del currículum escolar (Martínez Bonafé, 1994).

b. La escuela y el compromiso pedagógico, político y social

Volem un canvi que té com objectiu un aprenentatge més funcional i alliberador, una escola de vida, més creativa, més de l'època on ens toca viure, i convertir l'escola en un gran laboratori on fem, caminem i acompanyem els nostres alumnes en la seua construcció integral del cos, la ment i l'esperit. Un laboratori on les errades són la millor font d'aprenentatge i on els xiquets i les xiquetes s'emporten un poc de cadascú de nosaltres, els educadors, enriquint-se de les nostres diferents maneres d'interpretar el món (Malonda, 2012:27).

Es preferible elaborar la propia concepción del mundo de manera consciente y crítica y, por ende, en función del esfuerzo del propio cerebro, escoger la propia esfera de actividad, participar activamente en la producción de la historia del mundo, ser guía de uno mismo y no aceptar ya pasiva e inadvertidamente el moldeamiento externo de la propia personalidad (Gramsci, 1998:114).

Lo que pasa en las escuelas es político porque la construcción de subjetividad y el modo de relación del sujeto con el conocimiento tiene consecuencias sobre el mantenimiento o el cuestionamiento de las instituciones, las estructuras y las relaciones sociales existentes en la sociedad. Es igualmente político porque en la discusión y toma de decisiones sobre la o las culturas seleccionadas para el curriculum puede estar llena de tensiones y conflictos sobre las voces que pueden ser oídas, y los conocimientos que se consideran válidos. Este es un enfoque tradicional en las llamadas *pedagogías críticas* que se asumen como políticas porque se vinculan orgánicamente con procesos y movimientos sociales de lucha anticapitalista y transformación social (Martínez Bonafé, 2013). Estas pedagogías críticas nos ayudan a entender los vínculos y relaciones entre la sociedad y las instituciones educativas, acentúan el compromiso social de la pedagogía, no dando por supuesto o aceptando el *status quo*, sino que desconfían de él y lo responsabilizan de las desigualdades e injusticias sociales, buscando el cuestionamiento y la transformación social. Para garantizar este *status quo*, el Estado se asegura que las estructuras sociales continúen reproduciéndose a lo largo de las diferentes generaciones y para esta reproducción y propagación de ideales, cuenta fundamentalmente con la escuela como única herramienta de difusión, enfrentándose al modelo hegemónico de

escuela y currículo, haciendo énfasis en el importante papel que cumplen las estructuras económicas y políticas en la reproducción cultural y social a través de la educación y el currículum (Tadeu da Silva, 1999).

Nuestro planteamiento es antagónico, y por tanto valoro realidades que no viven de espaldas a las complejidades sociales, a las contradicciones y los conflictos que se desarrollan en su seno. La escuela no puede ni debe reproducir relaciones sociales ya establecidas como contundentemente anunciaron Bourdieu y Passeron (1979). Ni desde el punto de vista político, como viene señalando toda la tradición de las pedagogías críticas y poscríticas (Tadeu da Silva, 1999), ni desde el punto de vista pedagógico, como fue planteado por John Dewey (1967a).

Lo que se deduce de lo que ocurre en las aulas, las instituciones educativas y la calle, es que la educación es un campo social en permanente disputa (Bourdieu, 2007) y como tal se constituye por proyectos, discursos históricos y políticos en los que diferentes grupos en conflicto pretenden definir su función social y su hegemonía. Dicho de otro modo, una cosa son los intereses de la economía política y su modelo productivo, y otra muy distinta son las necesidades, los derechos humanos, el combate contra la exclusión social y la pobreza. Uno de los sistemas con los que cuenta el estado para mantener el *status quo*, es separar la educación de los hechos políticos y sociales que la determinan y condicionan directamente. Este planteamiento, se traduce en la escuela en un aprendizaje memorístico y academicista a los alumnos y alumnas, que les llena la cabeza de nombres, conceptos y operaciones matemáticas y dejará al docente y al alumnado al servicio de los intereses del mercado, “pero cuando se les lance a la vida, los adolescentes estarán desarmados ante las trampas políticas que les tenderán, ante la explotación a que serán sometidos por todos los parásitos sociales” (Freinet, 1975:249).

El análisis de la complejidad de los problemas pedagógicos en el conjunto más amplio de los problemas culturales, sociales y políticos, y la reivindicación del compromiso pedagógico con la reflexión y acción sobre las realidades estructurales del mundo social se convierte en una constante. Por tanto, la acción pedagógica es acción

social, y, en consecuencia acción política. Es por esto por lo que hemos de retomar la idea de la escuela de Freinet ligada al medio social, con los problemas que le atañen a él y a su entorno. La escuela Freinet es una escuela viva, contemplada como continuación de la vida familiar, de la vida del pueblo y de la vida del medio.

Es importante tener el valor de hacer este camino, más allá del archipiélago que supone la escuela para no caer en una endogamia reduccionista y corporativista. Es necesario entrar en los grandes pulmones de la política (...) que son, en realidad, los primeros contaminantes del vivir, de las costumbres, de la democracia, de la ética civil, de la cultura, y que penetran profundamente en las cosas, en los hombres, en la profesionalidad y en la organización de la escuela: dominando esa cultura limpia, vital y generosa que la escuela consigue construir (Malaguzzi, 1980:6).

Como defiende Loris Malaguzzi (1980) en sus trabajos, hablar de política y pedagogía, son una forma de problemática social y cultural. Si la política se reduce simplemente a la gestión administrativa, se deforma la realidad; y por otra parte, defiende un concepto de cultura como capacidad de estar al día, de participar en los cambios sociales con conocimiento de causa rigurosa y en las batallas políticas que rodean al ciudadano. Por lo tanto, el proyecto educativo de la escuela –pedagógico, político y social-, es un proyecto cultural. Un proyecto cultural que nace del pueblo y se fomenta en el pueblo para evitar los guetos culturales y apostar por la transformación social.

¿Qué significado tiene esta idea del compromiso social de la pedagogía para la Educación Infantil? En primer lugar, la reivindicación de autonomía; los docentes de cualquier escuela infantil han de elaborar sus propios proyectos de trabajo, sus propios currículums, negociar entre toda la comunidad educativa qué contenidos y finalidades se proponen; se trata de elaborar la propia cultura y que se construya en cooperación el propio currículum de forma crítica. De esta manera estaremos educando en la libertad y no se silenciará ninguna cultura diferente a la hegemónica. Un ejemplo de pedagogía infantil comprometida socialmente con la vida, es la pedagogía malaguzziana, es política por su compromiso social y cultural con los derechos de la infancia, con la escuela y con la educación. Loris Malaguzzi quiso construir una escuela –infantil- sin muros con la

ciudad, con la política, con la administración municipal, con las diversas organizaciones, con los cambios culturales y sociales. Una escuela abierta, en el sentido de servicio público, donde las decisiones son tomadas democráticamente por quienes usan o trabajan en el servicio.

Los proyectos de Reggio son la búsqueda de una significación de lo humano, no, solamente, de un aprendizaje escolar. De un sentido filosófico y pragmático: para qué y por qué vivimos y queremos seguir viviendo. Esta llegada a las raíces con los niños y las niñas de 0 a 6 años es especialmente importante en una etapa educativa considerada como no obligatoria.

La propia consideración social y académica de la Educación Infantil puede estar en la base del éxito reggiano. El trabajo con la edad de Educación Infantil no preocupa demasiado a las administraciones y políticos que no la consideran, generalmente, una edad muy educativa o dentro del sistema. Está en nuestras manos, con diversas estrategias concretas, el compromiso de cambiar este imaginario para transformar lo deseable en posible y lo posible en real (Hoyuelos, 2014a:58).

c. El compromiso docente

Para esta escuela no sirve un maestro. En otras palabras, no sirve una persona que sepa mil veces más que los muchachos. Se precisa una persona que viva los problemas de su época, que sepa reflexionar y tomar posiciones, una persona en cuyos actos se vea lo que sabe y en lo que cree, es decir, una persona culta, y culto puede serlo cualquiera, independientemente de los títulos académicos (Tonucci, 1976 :50).

Esta escuela infantil abierta, requiere de un perfil docente comprometido pedagógica, social y políticamente. Este tipo de figura docente, ha sido defendida desde los principios por la Renovación Pedagógica, un tipo de escuela comprometida requiere de un tipo de profesorado que elabore propuestas de trabajo consensuadas y confrontadas por toda la comunidad educativa. Esta tarea se realiza a través de la cooperación, la investigación, la autoevaluación, la relación entre la teoría y la práctica. Es la única manera de “predicar con el ejemplo”, de fomentar el compromiso y la autonomía a los alumnos y las alumnas. Por ello, es necesario que los profesores y las profesoras debatan más, confronten puntos de vista y aprendan el contenido y el método al mismo tiempo.

Para que la educación sea una “práctica de la libertad”, el profesorado tiene que subir un escalón para dejar de ser “empleados de banca” bien intencionados, a educadores revolucionarios humanistas, que se comprometan con la reflexión y promuevan el espíritu crítico, “existir es un modo de vida propio del ser que es capaz de transformar, de producir, de decidir, de crear y de comunicarse” (Freire, 1990:86). Que se comprometa con la transformación cultural y social. Que se comprometa con el conocimiento compartido, la cooperación y la reflexión colectiva. De esta forma, el valor que se le está otorgando al programa escolar es “capacitar al educador para determinar el ambiente del niño y, así, dirigir indirectamente. (...) Ahora procura, día por día, que las condiciones sean tales que sus propias actividades se muevan inevitablemente en esta dirección, hacia la culminación de ellas mismas” (Dewey, 1967a:49). Así mismo, una de las cosas a las que se debe comprometer el maestro en la actualidad es asegurar que sus alumnos y alumnas “aprendan a actuar con y para los demás mientras se aprende a pensar y a juzgar por sí mismo” (Dewey, 1967a:94).

(...) permitirme decir que uno de los primeros pasos que se han de dar prácticamente para efectuar una conexión íntima de la educación con las actuales responsabilidades sociales es para los maestros afirmarse más directamente en los asuntos educacionales y en la organización y dirección de las escuelas: por afirmarse entiendo tanto en la dirección interna de las escuelas introduciendo mayor cantidad de responsabilidad del maestro en la administración, como en la relación externa con el público y la comunidad. La presente dictadura política escolar por los banqueros y otros grupos financieros exteriores es más que perjudicial para la causa de la educación. Es también un comentario patético y trágico la falta de poder social de la profesión docente. Los maestros no harán mucho por la solución de los problemas sociales, aparte de la influencia indirecta de la discusión académica, y mucho menos por edificar un nuevo orden social hasta que hayan tomado una parte activa en la solución de los problemas educativos que les conciernen más directamente en sus propias comunidades locales. Comenzar por la casa vuelve a ser aquí la lección que debe ser aprendida (Dewey, 1967a:106-107).

Este compromiso docente, debe nacer en una formación docente inicial y permanente que parta del debate, la reflexión, la discusión intelectual y el contraste. Esto podría permitir un perfil docente con un gran bagaje cultural, que le permitiría contribuir a enriquecer a sus alumnos y alumnas en “la aventura de reconstruir sus experiencias y conocimientos previos” (Martínez Bonafé, 1999:258). Esta idea, rompería con la

parcelación disciplinar vigente en nuestras universidades, y con las fuertes separaciones entre las distintas especializaciones. Por tanto, lo que estamos planteando para practicar y desarrollar el compromiso docente, es buscar esos otros caminos, esos otros lugares en los que se creen círculos para el espacio cultural y pedagógico, que partan del colectivo y de la construcción comunitaria.

Para ello, necesitamos un cuerpo único de profesionales, con una misma titulación, una misma categoría laboral, igual reconocimiento e igual valor de cambio de la fuerza de trabajo, es decir, un único nivel de certificado equivalente desde el primer ciclo de Educación Infantil hasta la universidad. Que a su vez, en las aulas tengan la oportunidad de revisar la relación entre la teoría y la práctica en la propia formación inicial –por ejemplo, menos profesores universitarios dictando apuntes inconexos y más prácticas y más saberes de los que están todos los días aprendiendo reflexivamente desde las situaciones de su propia experiencia práctica-, comprometiéndose consigo mismo en la construcción de sus propios conocimientos. A esta idea, se le podría sumar la apertura de las puertas de las aulas, a maestros y maestras con un amplio saber pedagógico y didáctico renovador, de los que poder nutrirse mediante diferentes estrategias metodológicas, como podrían ser: los círculos dialógicos de Freire, las bibliotecas humanas –nombradas anteriormente-, etc.

(...) sería necesario constituir una red colaborativa entre diferentes ámbitos formativos: la universidad, la escuela y otros servicios y organizaciones implicadas en la educación; y en segundo lugar, debería reconocerse la competencia formativa de maestros y profesores de secundaria al mismo nivel que los profesores universitarios. Y en ningún caso, la participación en la formación inicial de los buenos docentes en ejercicio debería suponer un incremento de tiempo y tareas laborales, sino una redistribución de su carga laboral. Finalmente, el acceso y contratación de este profesorado debería regirse por los mejores mecanismos de control público y garantía de competencias de que se doten las instituciones convocantes del concurso (Martínez Bonafé, 2008:5).

Este perfil profesional que estamos demandando desde el compromiso social, político y pedagógico, necesita una formación inicial y permanente, que cuente con una serie de premisas que a continuación paso a enumerar: tener una mirada educada, saber escuchar, ser sabio, cultivar la experiencia del amor, ser justo, ser sistemático y

crítico, construir desde la creación artística, identificar las urgencias, aprender desde la cooperación, valorar el comunitarismo y la participación, combatir la alienación de su propio trabajo y cultivar el deseo.

I.6.2. Pedagogía de lo cotidiano. La relevancia del día a día en las aulas

El temps és una clau de lectura de la relació que el món adult té amb la infància. De fet és l'element que allunya un món de l'altre: som infants o adults bàsicament per una raó de temps (Altimir, 2006:43).

El objetivo que pretendemos incorporando este concepto “pedagogía de lo cotidiano” o de la vida cotidiana, es dar valor, relieve e importancia a todas las situaciones, momentos o acciones, que se producen durante la jornada escolar en la escuela infantil; es partir de las situaciones reales de cada día –la llegada, la conversación, la comida, la higiene personal, el descanso, el huerto, las actividades de juego, la exploración, la manipulación, el contacto...- donde existen situaciones reales perfectas para aprovechar pedagógicamente; ya que los niños y las niñas no hacen diferencias entre unas actividades y otras –el adulto en ocasiones sí- sino que todas, en su conjunto, tienen el mismo valor, ya que ofrecen modelos y experiencias de las cuales extraer nuevos aprendizajes. Este tipo de planteamiento:

(...) defuig les situacions excessivament artificials i acull el que és quotidià i imprevisit com un element fonamental del programa, en el convenciment que la programació no ha de ser rígida i tancada, sinó més aviat una eina dúctil i flexible que permeti incorporar allò que és inesperat, així com fer els ajustos i les modificacions que emergeixen del diàleg entre les propostes dels mestres i les mestres i les iniciatives dels infants (Jubete, 2007:10).

Hemos de valorar cada momento de la vida cotidiana, cada acontecimiento, cada situación, cada pensamiento. Valorar lo cotidiano en la escuela infantil significa prestar atención a la realidad, porque los niños y las niñas de hoy en día necesitan más que nunca estar en contacto directo con todos los acontecimientos que ocurren en su realidad próxima, con la naturaleza, con las personas reales. Dar valor, sentido y significado a

todas aquellas cosas que son tan pequeñas que parecen inexistentes, es dar valor a lo que se nos presenta delante –la vida de un ser-, a lo que sucede en la cotidianidad. Asumir, reconocer y valorar la riqueza de la vida infantil desde el nacimiento, llena de aprendizajes significativos que dejan huella, dejan memoria, dejan emociones y dejan recuerdo.

La vida cotidiana en las escuelas infantiles es objeto de aprendizaje y también espacio donde tiene lugar la construcción de la propia identidad. Decimos aprendizaje, porque supone un proceso, implica un cambio. Aprender, progresar, superar problemas, contradicciones, etc., un perfeccionamiento de lo que ya se sabe. El aprendizaje tiene lugar cuando se soluciona una contradicción o un conflicto entre lo que se sabe y una nueva situación. En este proceso, los niños y las niñas tienen derecho a equivocarse, y hemos de ser conscientes que sin equivocación y confrontamiento, no hay aprendizaje (Vigotsky, 1993).

Un proyecto educativo que contempla la vida cotidiana desde este prisma, necesita de todas las personas que trabajan en el centro educativo, una implicación y un compromiso, más allá del rol del puesto de trabajo que cada uno ocupe. Y se asuma que la vida de los niños y las niñas no se puede dividir en actos de aprendizaje y actos de rutina, sino que son personas íntegras y que sus experiencias tienen lugar en conjunto. Esto debe traducirse en un planteamiento holístico en las escuelas infantiles de primer ciclo de Educación Infantil. Escuelas que constituye una pequeña comunidad de personas que se encuentran, conviven, comparten una vida cotidiana organizada. Se trata de una fusión entre la vida cotidiana y los aprendizajes. Este posicionamiento implica explicar los aprendizajes escondidos en todas las situaciones de la jornada escolar, significa dedicar mucha atención a la organización de los espacios y del tiempo, al currículum implícito, a las relaciones, a las situaciones informales, a las interacciones y a las conversaciones entre los propios niños y niñas. Significa revalorar la vida en las aulas, tener cuidado de su organización educativa, transformar los momentos lúdicos en situaciones educativas informales predispuestas a cuidar y acompañar. Para que todos los días se creen situaciones de aprendizaje significativo, el equipo educativo tiene que cuidar, respetar y ambientar todos estos momentos globalmente.

Estas situaciones de aprendizaje se traducen en cada niño y cada niña en distintas formas de pensar, de afrontar la realidad, de conocerla, de reelaborarla, de compartirla; cada uno se apropia de diferentes maneras de transformar sus experiencias directas y transformarlas en cultura consciente para poder utilizarla en cualquier situación posible. Para ello, la escuela debe ocuparse de lo cotidiano, valorar las implicaciones relacionales y también valorar toda una serie de aprendizajes prácticos. Aprendizajes prácticos que pueden ir desde romper un trozo de papel a saber estirar la manta en la cama durante la siesta de después de comer. Todo es potencialmente un recurso educativo precioso, si se gestiona bien y con conciencia. Se trata de predisponer los espacios y los tiempos para favorecer encuentros, momentos de compartir, juegos, proyectos, conversaciones, exploraciones, descubrimientos o reelaboraciones. A pesar de que la vida colectiva también ha de permitir momentos de intimidad, de encuentro en pequeño grupo e incluso momentos de soledad. Todo ello con un cuidado estético para poder habitarlo en un clima de bienestar.

Ser conscientes del valor de lo cotidiano, parece sencillo, pero tiene una gran profundidad. El punto de partida, para poder llevar a cabo esta práctica, es tomar conciencia y constancia de lo que ocurre, de lo que existe, de lo que no se ve a simple vista. Para ello no es posible tener programaciones¹⁸ cerradas, que nos encorsetan en actividades estructuradas que dejan en segundo plano los intereses y necesidades de los niños y las niñas. Para poderles dar respuesta, tenemos que escucharlos con los cinco sentidos, para valorar procesos individuales en los que se destacan las cosas extraordinarias que se producen en el día a día. Es destacar de cada momento, de cada situación lo importante de ese ser único e irrepetible y de su manera de llegar a conocer el mundo. Lo que se ha de valorar es lo que nos dicen –a través de los cien lenguajes- en este lugar y en este momento.

Para los niños y las niñas, la vida cotidiana con sus infinitas microactividades, es siempre un laboratorio continuo. Toda su vida es una actividad. Concebirla así no significa abandonarse a la casualidad y dejarse llevar por impulsos del momento, para que la vida cotidiana dé sus frutos, hay que tener una organización educativa pensada

¹⁸ Loris Malaguzzi (Hoyuelos y Cabanillas, 1996) hace referencia a las programaciones como un plano de detalles previstos a priori, con unos objetivos marcados que los alumnos y las alumnas deben conseguir todos y todas a la vez, si es posible. Con actividades a realizar, que llevan a alcanzar objetivos a corto plazo y que deben ser evaluados.

hasta el mínimo detalle. Para que este paradigma de lo cotidiano salte el muro, hay que sensibilizar a las familias, y hacerlos partícipes del proyecto educativo del centro. De esta forma, les estamos ofreciendo a las familias otra mirada para poder transformar sus expectativas de rendimiento escolar programado, en una comprensión del potencial que tiene lo cotidiano, y su vez, los estamos invitando a valorar, respetar y comprender las pequeñas iniciativas que sus hijos e hijas tienen en casa.

Es necesario destacar y aclarar en este punto, los ritmos de lo cotidiano. La diferencia que existe entre vida cotidiana –con su complejidad y su amplitud- y las rutinas –como forma de organización y control de la vida cotidiana-. Los niños y las niñas desde que nacen aprenden hábitos socioculturales de su comunidad, este aprendizaje, fundamentalmente tiene lugar en la familia y en la escuela infantil; por tanto, la vida cotidiana pasa a ser un proceso de socialización enmarcado dentro de una ritualización.

En la escuela infantil se debería promover una vida cotidiana con calma –cada niño y cada niña tienen un ritmo, que hay que respetar y tiene sus razones-, deberíamos relentizar, de esta manera, observaremos que los niños y las niñas pequeños dan valor a todo lo que viven y todo lo que sucede. Todo es interesante, para ellos no existen rutinas, ya que la hora de la comida, por ejemplo, es diferente de un día para otro, no es igual cuando tienen hambre que cuando no, cuando les gusta la comida o no, cuando la cucharada va acompañada de una mirada o no. Son muchas las tareas que podrían considerarse rutinarias y no lo son -el cambio de pañales es un acto que nunca es igual, para la criatura envuelve una actividad llena de sentimientos y emociones irrepetible para otro momento-. Habitualmente las rutinas hacen referencia a momentos destinados al cuidado físico - comer, ir al baño, descansar, vestirse...- a todo aquello que se hace rutinariamente cada día, pero que sin embargo para los niños y las niñas son un descubrimiento progresivo y diario de la relación con su cuerpo, con los otros y con el mundo (Schaffer, 1989).

Es por eso, por lo que nosotros discrepamos con el término “rutinas” en la consolidada cultura de la educación infantil y nos gusta más el concepto de “rituales” o “hábitos”. Sobre este término, existe un gran debate pedagógico, ya que una parte del

sector educativo se plantea que el término “rutina” propiamente dicho, tiene connotación de repetición aburrida, una serie de acciones que se repiten con un patrón estructurado. Si buscamos la definición en el diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (RAE), aparecen dos acepciones: 1. “costumbre inveterado, hábito de hacer las cosas por mera práctica y sin razonarla.”, 2. “secuencia invariable de instrucciones que forma parte de un programa y se puede utilizar repetidamente”. Frente a su uso habitual en la cultura educativa, existe otro sector que aboga más por buscar una palabra que interprete lo mismo pero de la que subyacen otras connotaciones. En esta vertiente encontramos a Alfredo Hoyuelos (Anexo nº6). Aboga por el término “ritual” o “hábito”, argumentado que tienen sentido antropológico. La muerte de un cambio de pañal es la rutina, y termina haciéndose por hacer. Haciendo un cambio conceptual en el término, estamos introduciendo el paradigma de que para los niños y las niñas no existe monotonía ni rutinas en las actividades diarias; por lo tanto, los detalles se han de cuidar y son importantes para los avances de las criaturas.

Entenem els rituals, aquí, com a actes, individuals o de grup, que es mantenen fidels a certes regles i a certs hàbits socials i que posseeixen un significat particular en cada cultura. Són pràctiques que fixen unes regularitats tot i mantenir-se obertes a canvis. (...) Pais adopta aquesta posició quan afirma que 'que fet, trencar amb la rutina pressuposa l'existència de la rutina. De la mateixa manera, el ritus és la condició de possibilitat de l'ésser'(1986) (Silveria, 2002:15).

Profundizando en el concepto de rutinas, podríamos entreleer que conllevan a la alineación, sin tener en cuenta ni respetar el ritmo, la participación, la relación con el mundo, la libertad, la conciencia, la imaginación y las distintas formas de socialización que tienen los sujetos. Virando el concepto a rituales, dejamos que los sujetos puedan exteriorizar, practicar diferentes modos de socialización y conozcan distintas formas de vida. El “arte de hacer cotidiano, es aquello que es cotidiano y se inventa de mil maneras” (Silveria, 2002:16). Estamos rompiendo el prisma de ver a la sociedad estructurada – cerrada- para abrir la mirada a una forma de hacer, en la que cada uno y cada una se apropie de su manera de operar.

Es desde esta premisa, desde dónde se justifica la elección de la mirada cualitativa metodológica de la *Vida Cotidiana y la Renovación Pedagógica en el Primer Ciclo de Educación Infantil*. Es desde este paradigma, de dónde nace la necesidad de narrar, relatar e interpretar la complejidad de la cultura infantil, y la conciencia de que cada momento es único e irrepetible. Necesitaremos, por tanto, un estudio de caso que nos permita sumergirnos en las profundidades de sus miradas, en la comprensión de sus ojos dilatados, en lo peculiar de sus sonrisas, en sus manos entregadas, en las posibilidades de sus pies, en sus sueños más internos. Gracias a la presente tesis doctoral, ahondaremos en sus intimidades, intentado observar su mundo “con ojos de niño” (Tonucci).

I.6.3. Primer Ciclo de Educación Infantil

a. La herencia histórica del concepto de la Educación Infantil en España

La génesis de la Educación Infantil en España, es de gran interés para poder “diseñar” (diseñar y soñar) -utilizando la idea de Domínguez (2012:187)- un futuro utópico pero real de la Educación Infantil española. Es necesario comprender la historia pasada y sus paradigmas, concepciones, aciertos y errores para poder mejorar y cambiar el futuro.

Para José Domínguez (2012:127) “(...) el comienzo decisivo de la Educación Infantil como etapa escolar de la educación básica fue la obra de Juan Amós Comenio (1592-1670): *Schola materni Gremii* (1630)”, aunque éste pensaba que la Educación Infantil debía de llevarse a cabo en casa, hizo una gran aportación al llamarla “escuela del regazo materno o escuela materna”. A ella le encargaba el aprendizaje del lenguaje, la iniciación a la lectura, la escritura y el cálculo. Para ayudar en esta tarea a los padres y las madres escribe en 1647 la “Opera Didáctica Omnia” a modo de guía para facilitarles la tarea educativa compleja que les proponía. Fue el primer autor que escribió sobre el período 0-6 y se lo planteó como etapa educativa unitaria.

La siguiente aportación relevante al reciente discurso de la Educación Infantil, lo realizó Rousseau en su Libro I: “La edad de naturaleza”, refiriéndose a esta etapa como:

El intervalo más peligroso de la vida humana es el que va desde el nacimiento a los doce años. Es la época en la que germinan los errores y los vicios, sin que aún tenga instrumento alguno para destruirlos; y cuando el instrumento llega, son tan profundas las raíces que ya no hay tiempo de arrancarlas. Si los niños saltarán de golpe de la teta a la edad de la razón, la educación que se les da podría convenirles; pero, según el programa natural, necesitan una completamente contraria. Sería menester, que no hicieran nada de su alma hasta que ésta poseyera todas sus facultades; porque es imposible que perciba la antorcha que le presentáis mientras está ciega, y que siga la inmensa llanura de las ideas una ruta que la razón traza levisima incluso para los mejores ojos (Domínguez, 2012:31).

En España, la primera escuela infantil –llamada “escuela de párvulos” (Sanchidrián y Ruíz, 2010:92)- se inauguró el 10 de noviembre de 1838 en Madrid gracias a la contribución económica, política y educativa de la Sociedad encargada de propagar y mejorar la educación del pueblo (SEPMEP)¹⁹. Haciendo un salto impreciso de acontecimientos posteriores, destaca la figura de Pablo Montesino Cáceres –en un primer momento médico de profesión y formación- y en una segunda fase “educador del pueblo” (Sanchidrián y Ruíz, 2010:96); elaboró una teoría de educación combinando la tradición del liberalismo español con las ideas pedagógicas de las obras de Basedow, Pestalozzi y Owen ,entre otros; aportando que la educación no es sólo una instrucción para desarrollar un determinado oficio, sino que es un aspecto fundamental del desarrollo humano, apuntando que debe tener una función cívica y política, que ésta debe empezar desde la primera infancia.

Siguiendo a Pestalozzi y a Rousseau, Montesino considera que en la primera etapa de la vida humana se formaban los hábitos que condicionan el desarrollo físico, intelectual y social, apuntado que el papel del docente no es el de puro transmisor de conocimientos, sino el responsable de ese desarrollo proporcionando en todo momento los estímulos adecuados y necesarios. Para ello, los maestros y las maestras debían no sólo tener ciertos conocimientos academicistas, sino una formación intelectual adecuada y un prestigio social del que carecían en aquella época.

¹⁹ Constituida principalmente por personajes importantes de la política, la cultura, la medicina y la pedagogía, promoviendo la implantación de instituciones educativas y sociales por el país.

La primera ley que recoge las escuelas de párvulos data del 21 de julio de 1838, en cuya elaboración participó Montesino. A partir de este momento devinieron la Ley Moyano 1857, la Real Orden del 15 de mayo de 1863, el Real Decreto de 31 de marzo de 1876, el Real Decreto de 17 de marzo de 1882, el Real Decreto de 4 de julio de 1884, también los hubo en 1887, 1889, 1901. Durante este período, no imperó la corriente pedagógica de Pestalozzi, ni de Fröbel, sino el formalismo, la uniformidad y la mayor cantidad posible de contenidos o disciplinas al modo académico. La mayoría de las escuelas de párvulos se caracterizaban por ser locales inadecuados, con materiales didácticos escasos, formación escasa del profesorado y hábitos escolares tradicionales.

A partir de la segunda mitad del siglo XIX, se caracteriza por la difusión “más en la teoría que en la práctica” (Sanchidrián y Ruíz, 2010) del método frobeliano en las escuelas de párvulos. Este momento de efervescencia pedagógica, mejora la situación Educativa Infantil en el país. Esta difusión supuso una nueva concepción de este nivel de enseñanza, que se puede detectar en:

La formación del magisterio para la educación parvulista y a la introducción de nuevos métodos de enseñanza –inspirados en Fröbel- que implicaron una renovación profunda en la educación infantil: se puso en tela de juicio el nivel de conocimientos, los hábitos, las destrezas, los ejercicios, etc. que deberían de tener y realizar los niños menores de seis o siete años en la escuela, así como el material educativo que se debería emplear y las características de los locales destinados a estas instituciones (Sanchidrián y Ruíz, 2010:135).

Realizando otro salto en el tiempo, llegamos a principios del siglo XX, se crea la Institución Libre de Enseñanza, que pronto se convertirá en una de las escuelas más innovadoras de Europa con un parvulario frobeliano. La ILE, articulaba dos principios pedagógicos fundamentales que eran la base de todos los demás: las excursiones y los trabajos manuales; o lo que es lo mismo “saber ver y saber hacer” (Sanchidrián y Ruíz, 2010). De este principio se desprende la importancia que tienen los primeros años de vida, porque en ellos ni leemos, ni escribimos, ni contamos; sino que los medios que necesitamos para ponernos en contacto con el mundo son aprender a ver y a pensar.

Es por esta herencia paradigmática por la que existen en la sociedad actual diferentes concepciones sobre la Educación Infantil opuestas, que luchan por lograr la hegemonía en el sistema educativo; la falta de acuerdo, genera paradigmas educativos ambiguos, llenos de confusiones, contradicciones e incoherencias. Unido a que en España, la Educación Infantil ha estado en manos de diversas instituciones como: los Ministerios de Educación, de Trabajo, de Sanidad, por la Asistencia Social, los Ayuntamientos, empresas, instituciones docentes, centros privados, etc.

Mi posición paradigmática sobre la concepción de la Educación Infantil, corresponde a una definición que plantea José Domínguez en su libro “Educadores y educandos. Una utopía posible”:

La Educación Infantil es un proceso de desarrollo progresivo, armónico e integral de todas las capacidades biopsicológicas –motrices, cognitivas, afectivas, sociales y comunicativas- de cada niño, desde su nacimiento a los seis años, siendo él mismo el protagonista de su propia autoeducación, con la ayuda y orientación de educadores adultos, familiares y escolares, que le acompañan y estimulan, respetando sus características psicoevolutivas, sus necesidades y sus ritmos de maduración y de aprendizaje. La Educación Infantil escolar debe ser gratuita. El 0-3 es obligatorio para el Estado y voluntario para las familias. El 3-6 debe ser obligatorio para ambos (Domínguez, 2012: 82).

Este posicionamiento pone de manifiesto un paradigma global de la Educación Infantil; dejando de lado la idea reduccionista que divide la etapa en un período asistencial y un período preparatorio para la Educación Primaria, para que ambos se integren en un sistema unitario fuertemente estructurado para la etapa inicial, y que tenga en cuenta experiencias exitosas tanto en Europa como en España, como punto de referencia para adaptarlas a cada contexto y a cada realidad.

b. Núcleos fundamentales conceptuales del discurso de la Educación Infantil

Los cien lenguajes de los niños los podemos percibir, no sólo como si fuesen cien lenguajes alineados en fila india. Tenemos que verlos en horizontal y en vertical, y esto puede multiplicar los cien lenguajes hasta llegar a un número infinito de posibilidades que el niño tiene (Malaguzzi, 2001:114).

Adoptaré como sistema organizativo del marco teórico del discurso de la Educación Infantil, la propuesta filosófico-pedagógica de la Escuela Municipal Infantil L'Alqueria. Entorno a la cual elaboraremos los núcleos fundamentales conceptuales que vertebran su discurso. Esta decisión viene provocada por la invitación que me han realizado las paredes de la escuela, las cuales documentan un determinado discurso a través de los carteles o paneles que narran sus prácticas. Gracias a ellos he mantenido un encuentro teórico con autores, categorías y propuestas que me han permitido posteriormente mirar las realidades de las aulas de L'Alqueria con una mayor profundidad teórica. Una invitación que me ha llevado a navegar por las concepciones del pedagogo italiano Loris Malaguzzi y su pedagogía sobre Reggio Emilia. Las líneas pedagógicas de esta escuela infantil están inundadas también de discursos provenientes de las escuelas nórdicas, de las experiencias pedagógicas del primer ciclo de Educación Infantil de Pamplona, Cataluña y Menorca.

No se ha tratado de importar ningún modelo pedagógico, sino de enraizar algunas ideas concretas –alternativas metodológicas- que no son utópicas, ni novedosas pero que responden a las necesidades de los niños y las niñas más pequeños y que han demostrado su valor en diferentes centros y países, es decir, son propuestas muy consolidadas y contrastadas (Proyecto Educativo de Centro. Anexo nº21).

Estas líneas pedagógicas dan identidad a la escuela infantil L'Alqueria, y las enraizan en el medio en el que viven los alumnos y alumnas, respetando tanto al sujeto individual como al conjunto de elementos históricos, geográficos, naturales, humanos y sociales que en su pasado, presente y proyección de futuro compondrán la cultura del pueblo –sujeto social-, de la sociedad. Dan identidad a unas prácticas pedagógicas que se inscriben en una comunidad de discurso que escucha, respeta y acompaña a la infancia.

De ellas, subyacen planteamientos didácticos que parten de la propia experiencia de los niños y las niñas para llegar a la colectividad, que arraigan a la persona con su entorno más próximo. Partiendo de las relaciones que se establecen con los padres y las madres o los seres queridos más cercanos, para ir ampliando su marco de referencia a medida que se crean nuevos lazos afectivos que culminarán con la solidaridad de los hombres entre sí, con la naturaleza y el entorno (Bronfenbrenner, 1987).

Partimos por tanto de una escuela infantil que ha de desarrollar la capacidad crítica, la autonomía de pensamiento y de expresión, así como la libertad afectiva; aspectos todos

ellos importantes para la educación integral, holística y global de la persona y para la creación de una condición que le posibilite hacer una aportación al bagaje cultural de la colectividad. La escuela infantil, es por tanto, uno de los mecanismos de desarrollo de la identidad cultural, es patrimonio de toda la colectividad, tanto en la participación de su organización como en el disfrute de sus beneficios.

Para Dewey “las tres características de la pedagogía infantil son: la actividad, la vitalidad y el reconocimiento de la personalidad de la infancia” (Dewey, 1967a:19). La búsqueda de una identidad para la Educación Infantil, y por tanto para las escuelas infantiles, pasa por una reflexión adecuada para poder reducir la distancia entre la teoría y la práctica. Es una gran responsabilidad cultural, sabiendo que una cultura no viene ni antes ni después del niño o la niña, sino con él y con ella (Bruner, 1997).

Es por ello, por lo que justifica el empleo de la filosofía de L´Alqueria para articular el discurso de la Educación Infantil del primer ciclo, y sobre ellos, construiremos los anteojos conceptuales con los que posteriormente ver los hechos, realidades, acontecimientos, experiencias, fiestas, prácticas y emociones; que ocurren en el contexto de Escuela de Educación Infantil Municipal L´Alqueria de Alaquàs.

Soy consciente que haciendo esta fragmentación en categorías conceptuales, puede parecer que estoy contradiciendo y no comprendiendo la propia filosofía reggiana. Pero como dice Vea Vecchi (2013): “El mapa es abierto, es conectable en todas sus dimensiones, desmontable, reversible, susceptible de recibir constantemente modificaciones. Puede ser roto, invertido” (Vecchi, 2013:20).

Cada uno de los siguientes epígrafes, reconoce la complejidad y la unidad de todos los demás. Todos juntos crean un sistema de múltiples relaciones, como respuesta a la imprevisibilidad de la vida en el aula. Aún así, hemos optado por fragmentar el siguiente marco teórico como una unidad que se divide, pero que a su vez entrelaza las diferentes categorías para tener una comprensión más profunda de la vida cotidiana en las aulas del primer ciclo de Educación Infantil de L´Alqueria de Alaquàs.

La elección de esta estructura me ha permitido generar nuevas ideas, relaciones y asociaciones con las categorías analíticas que posteriormente se plantearán en el Capítulo

IV y por tanto podrán en relación “Mis anteojos conceptuales” con el “Informe Narrativo-Interpretativo”:

La pedagogía de Loris, su pensamiento y obra es, una pedagogía ética, estética, política, compleja biológica, cultural, relacional, sistemática, participante, transgresora y constructiva que indaga y narra –como un proyecto inacabado- una imagen de infancia con derechos universales (...) es el desarrollo de un proyecto humano (y no sólo escolar) dialógico de escucha de las esperanzas futuras de los hombres, más allá de las culturas particulares (Hoyuelos, 2006:29).

FILOSOFIA / LÍNIES PEDAGÒGIQUES

1. UNA IMATGE RICA DEL XIQUET/A:

Rics amb possibilitats, amb curiositat, actiu/va, constructor/a de sabers, no un mer receptor/a passiu/va ...

2. L'ESPAI-AMBIENT

On l'espai-ambient (que mai és neutre) es considera el tercer educador junt a la parella educativa.

Les estructures, materials i activitats animaran a l'elecció, a la solució de problemes i a nous descobriments dins del procés d'aprenentatge.

3. LA PARELLA EDUCATIVA

Les educadores treballen en parella en cadascuna de les aules. Suposa:

- :: intercanvis d'opinions,
- :: d'estratègies de negociació,
- :: resolució de conflictes,
- :: major capacitat organitzativa,
- :: facilita la recollida d'informació...
- :: i és el primer escaló del treball en equip tan important per a un projecte coherent.

4. LA PRESENCIA DE L'ATELIER I L'ATELIERISTA

Com element essencial per a assegurar l'atenció a l'art, a la creativitat, a l'estètica i a la investigació contínua com metodologia de treball.

- :: Conté gran varietat de materials eines i recursos.
- :: És utilitzat per tots els xiquets/es i educadores per a explorar, expressar i crear pensaments.
- :: Valora i revela altres llenguatges que tenen a veure amb les mans, la percepció, el color, la taca... l'art és més que passar el temps, és una comunicació amb si mateix.

5. LA DOCUMENTACIÓ

Fins i tot, les transcripcions de comentaris dels xiquets/es, les fotos de les seues activitats i les representacions del seu pensament i aprenentatge al usar diferents mitjans.

Té diverses funcions:

- :: Fer conscients als pares i mares de les experiències del seus fills/es.
- :: Permet als mestres comprendre millor als xiquets/es; avaluar el seu propi treball; i promoure el seu creixement professional donada la importància que té la formació i la investigació al nostre Projecte.
- :: Facilita la comunicació i el intercanvi de idees entre els educadors/es.
- :: Fer conscients als xiquets/es que el seu esforç és apreciat.
- :: A més a més, crear un arxiu sobre la història de l'escola i el plaer d'aprendre per xiquets/es i professorat.

6. EL PAPER DELS PARES I MARES

Són un component essencial en el nostre programa. Els pares són una part competent i activa de l'experiència d'aprenentatge dels xiquets /es i al mateix temps una ajuda per a assegurar el seu benestar a l'escola.

Família - escola són dos contextos diferents amb un objectiu comú, han de compartir l'acció educativa (establir criteris educatius comuns, conèixer al xiquet/a, oferir models de intervenció i relació amb els xiquets/es, ajudar a conèixer la funció educativa de l'escola.

La participació activa dels pares pot ser a través d'assemblees d'escola, reunions d'aula, entrevistes, festes, tallers de pares, AMPA... i fonamentalment al període d'adaptació tan important per a la resta de l'escolarització.

7. LES ESTRATÈGIES HEURÍSTIQUES (ELINOR GOLDSMIED)

Són activitats d'exploració de materials reciclats de la vida quotidiana, de la natura... front als Joguets elaborats i convencionals.

Desenvolupen l'experimentació de cadascun dels xiquets/es al seu nivell sense pautes donades per part dels educadors/es.

- :: És important un clima que invite a l'atenció i manipulació del món físic.
- :: Es fa en grups reduïts.
- :: L'educador/a roman a l'ombra, prepara l'ambient, organitza el material, cuida el clima, observa...
- :: El resultat és d'estructuració del pensament i desenvolupament de la concentració.
- :: La "panereta del tresors" per a bebès de 6 a 12 mesos que consisteix en presentar dins d'una cistella una rica varietat d'objectes de la vida quotidiana, seleccionat amb la finalitat d'estimular els 5 sentits i es familiaritzen en els moviments del cos...
- :: Els majors tenen els materials en caixes: tapes metàl·liques, games de llavadors, teles... manipulen, exploren les possibilitats. Quan acaben, arpleguen i classifiquen.

8. INFÀNCIA I JOC

Infància i joc són sinònims, a l'escola infantil es juga tot el temps, i a qualsevol cosa i de qualsevol manera (llepar, colpejar objectes, ...) amb moviments (gatejar, córrer, botar...)

El joc no és a soles diversió, es descobriment, consolidació, aprenentatge de les coses i les relacions; i a més de l'aprofitament cognitiu, el joc té una gran utilitat emocional perquè mitjançant ell s'expressen molts conflictes i es resolen tensions.

9. "EDUCAR EMOCIONALMENT"

Mitjançant una activitat afectiva, crear un clima de confiança, respecte i complicitat. Tenim emocions primàries des de què naixem i l'escola deu oferir espais de possibilitats expressives fent ús de tots els llenguatges, en jocs, amb escolta empàtica i ha de creure en les capacitats dels xiquets/es.

És molt important cuidar la qualitat de les relacions, expressar els sentiments i les emocions per tal que no ens passe com a la girafa

"la girafa té el cap tan lluny del cor, que es va enamorar ahir i encara no ho sap" (Loris Malaguzzi)

Foto 1. Filosofía y líneas pedagógicas. Cartel colgado en la entrada de la Escuela Municipal Infantil L'Alqueria de Alaquàs.

Cada una de estas ocho categorías relatadas a continuación, formarán el corpus teórico referido al discurso del primer ciclo de Educación Infantil. Para ello, todos empiezan con un cuadro que contiene dos textos extraídos de la documentación pedagógica facilitadas por la escuela; por un lado, la información extraída del Proyecto Educativo de Centro; y por otro lado, la información proporcionada a las familias sobre el funcionamiento general en el momento de la matriculación de nuevos alumnos y alumnas. El contenido que nos han aportado dichos cuadros, nos ha permitido elaborar una estructura para el marco teórico con una mirada que nos adscribe a un discurso sobre la literatura pedagógica de Educación Infantil. Las ocho categorías que se narran a continuación son:

1. Una imagen rico del niño y de la niña
2. El espacio- ambiente
3. La pareja educativa
4. La presencia del taller y el atelierista
5. La documentación
6. El papel de los padres y las madres
7. Las estrategias heurísticas. Elionor Goldschmied
8. Educar emocionalmente

b1. Una imagen rica del niño y la niña

Hay cientos de imágenes distintas del niño. Cada uno de nosotros tiene en su interior una imagen del niño que le dirige en su relación con él. Esta teoría en nuestro interior nos lleva a comportarnos de determinadas maneras; nos orienta cuando hablamos con el niño, cuando escuchamos al niño, cuando observamos al niño. Es muy difícil para nosotros actuar de forma contraria a esta imagen interna (Malaguzzi, 1994:52).

La imatge d'infància en la que creiem és una imatge constructivista, plena de potencialitats de creació i d'invenció. Cadascú és protagonista de la seua educació; tenen necessitats de provar, de descobrir, de trobar. Està molt lligada a la forma en com els xiquets i xiquetes entre si, i com les persones adultes construeixen el coneixement de forma conjunta, raonant i dialogant (Projecte Educatiu de Centre. Anexo nº21).

Amb possibilitats, curiositat i actius. Pretenim formar xiquets i xiquetes amb uns hàbits però fonamentalment que siguen autònoms, amb iniciativa i capacitat per a resoldre xicotets problemes (Informació a les famílies del funcionament general. Anexo nº22)

Los niños y las niñas tienen unas capacidades y potencialidades que les hace adquirir un protagonismo interactivo en su desarrollo y crecimiento desde el nacimiento, “desea sentirse parte del mundo, usar activamente una compleja red de capacidades y aprendizajes, y es capaz de organizar relaciones y mapas de orientación personal, interpersonal, social, cognitiva, afectiva e, incluso, simbólica” (Malaguzzi, 2001:20).

Pensar en los niños y las niñas bajo este prisma, es verlos como personas competentes, capaces de hacer y de pensar; con curiosidad para conocer el mundo y capacidad para construir su conocimiento simbólico de la realidad, el cual le pondrá en juego de una situación o un nuevo contexto. Los niños y las niñas crean hipótesis y teorías que les ayudan a construir una percepción y conocimiento de la realidad cada día más complejo. Personas que conocen su mundo, que desarrollan estrategias y tienen instrumentos para poder descubrirlo porque lo desean. Niñas y niños capaces de relacionarse con el mundo y de ir construyendo sus propios conocimientos (Rinaldi, 2008).

En nuestra imagen del niño, éste ha dejado de ser considerado como alguien aislado y egocéntrico, y ahora es visto únicamente como alguien que actúa con objetos, ni se pone un énfasis exclusivo en los aspectos cognitivos, ni se menosprecian los sentimientos o lo que no resulta lógico, ni se considera con ambigüedad el papel del terreno afectivo. La imagen que tenemos ahora del niño, por el contrario, es la de alguien rico en potencial, fuerte, poderoso, competente y, sobre todo, que está relacionado con las personas adultas y con otras de su edad (Malaguzzi, 1994:10).

Para Malaguzzi, el niño y la niña son seres llenos de posibilidades. En Reggio Emilia, su práctica pedagógica nace desde esta aceptación, y suponiendo además que todos y todas los niños y niñas son inteligentes - una inteligencia entendida como la capacidad de resolver problemas nuevos-. A priori, todas las personas tenemos la capacidad de resolver problemas nuevos, no simplemente con el cerebro sino con todo el cuerpo en su integridad y globalidad, es el que demuestra la capacidad de aprender y de conocer, sujetos capaces de elegir y de responsabilizarse de sus compromisos activamente, que los hace autores y protagonistas de sus propias inteligencias, gracias a las experiencias de la vida cotidiana. Esta inteligencia es única y general, y se desarrolla gracias a la diversidad de experiencias. A esta idea de inteligencia se le suman las emociones, ya que las emociones son parte de esta inteligencia. Como afirma Edgar Morin “debe combinar de manera feliz cualidades numerosas y diversas, algunas de ellas antinómicas” (Morin, 1988:195).

Emociones que se reflejan en sus gestos, en sus miradas, en su quehacer cotidiano cuando consigue una nueva conquista personal. Cuando gracias a los cuidados de las necesidades de atención y amor, se sienten seguros, respetados, queridos y vistos, pueden seguir creando situaciones vitales que les aporten significados a sus aprendizajes, a sus experiencias y a sus descubrimientos. María Montessori deseaba potenciar el niño y la niña trabajador, es decir, que busca la capacidad autónoma de aprendizaje, es la manera que tiene el niño y la niña de ponerse a prueba a sí mismo y ensayar sus propias potencialidades.

Crear en sus capacidades de crecer y de adquirir autónomamente las posturas y los movimientos esenciales para la vida. Valorar la autonomía, no como la adquisición de un aprendizaje precoz, sino como la capacidad de asumir la responsabilidad de los propios actos iniciados por el niño sin la intervención directa de los adultos,

actividad orientada al placer y a las ganas de actuar con las que se desarrolla un niño que crece sano en un mundo que lo acoge. Alentar y esperar su participación en todo aquello que le atañe. Consolidar su seguridad afectiva sobre la base de una relación personal cálida y tierna (Falk, 2010:10).

Estamos hablando por tanto, de una imagen de la infancia llena de potencialidades de creación y de invención. Una imagen potente desde el nacimiento del niño y la niña, al cual vienen atribuidas grandes riquezas. Como por ejemplo, la facilidad que manifiestan para construir teorías e hipótesis; estas ideas las confrontan con otros niños y niñas o adultos llegando a cambiar incluso modificar sus imágenes sobre el mundo. Estos cambios suceden cuando encuentran el sentido a lo que están haciendo, cuando estas teorías o hipótesis “tiene sentido para él” (Paniagua y Palacios, 2005:18). Estos significados los busca y los encuentra investigando; esta sensación de descubrimiento propio da una enorme satisfacción y produce un gran sentimiento de alegría. Esta emoción es la que les provoca la pasión por crecer y por aprender.

Cien lenguajes decía Malaguzzi que eran necesarios en la escuela porque el niño está hecho de cien, cien formas de ver, cien formas de comunicarse, y sólo utilizamos uno. Y dejamos de lado miradas, gestos, sonrisas, posturas, silencios, y el poder comunicarse de las formas, de los colores y sus ritmos. Y sus juegos son formas de comunicar. Y la capacidad de asombrar y de chocar y la metáfora y la diversidad y el religar los factores biológicos y culturales que nos sitúan en una frontera, en un límite de los valores de la naturaleza y los universos de sentido credos desde nuestra memoria personal y social. Cien lenguajes para convivir sentidos personales y significados sociales compartidos. Es preciso encontrar la red estructural de ámbitos donde el ser humano realiza sus actuaciones, donde se desarrolla su fluir (Cabanellas y Eslava, 2001:7).

Este planteamiento hace que se desprenda una imagen de ser humano. Una infancia entendida desde este paradigma, otorga esperanza y futuro a las nuevas generaciones, porque pueden reinventar los conocimientos de su cultura “dando forma a las cosas antes que las cosas den forma a los niños” (Hoyuelos, 2004a:125), y así dar un nuevo punto de vista sobre el mundo. “El hecho de que el hombre sea capaz de acción significa que cabe esperarse de él lo inesperado, que es capaz de realizar lo que es infinitamente improbable” (Arendt, 1993:201).

Partiendo de esta presunción, estamos asumiendo también que tienen derecho a participar de los asuntos de los hombres y a modificar su forma de ver el mundo, para respetarlos vital e integralmente, no como destinatarios de necesidades, sino como sujetos con derechos. Esta idea debe aparecer como elemento central en los proyectos educativos de cualquier escuela infantil del primer ciclo de Educación Infantil. De esta manera, les estaremos ofreciendo la posibilidad de que construyan “su propio aprendizaje, por involucrarse en interacciones sociales y por investigar todo lo que el ambiente les brinde” (Beresaluce, 2010:27).

Este proceso social que señala Rosario Beresaluce, les llevará a conseguir la autonomía necesaria para participar en la vida social de forma creativa, respetando y ajustándose a los hábitos y normas de convivencia de la comunidad, sin dejar de tener una actitud crítica hacia ellas, aceptando, respetando y valorando las diferencias individuales y la pluralidad social y cultural. El proceso social que los niños y las niñas realizan en la escuela infantil, tiene lugar tanto con adultos como con coetáneos. Tienen que establecer relaciones personales cada vez más ricas y variadas que garanticen un clima de aceptación y confianza que les permita intercambiar libremente expresiones de afecto, establecer relaciones de ayuda mutua, conocer diferentes formas de sentir y actuar, y de desarrollar una actitud de aceptación y respeto hacia ellos (Sánchez-Romero, 2010).

Sólo confiando y creyendo en las capacidades y potencialidades de los niños y las niñas, podemos respetar y dar la posibilidad de que sean ellos y ellas quienes resuelvan aquellos retos que se van encontrando en su trayecto vital. Dejándoles por tanto que sean protagonistas de su propio crecimiento junto a los adultos y a otras personas de su misma edad –ya que las cosas de los niños y las niñas, se aprenden de los niños y las niñas- con las que construir conocimiento, y por tanto, cultura; de forma conjunta, razonada y dialogante. Así podrán construir su propia identidad, adquirir seguridad, sentir la pertenencia a un grupo y participar activamente de las situaciones que vive.

Esta gran cantidad de interacciones que adultos y niños tienen dentro y fuera de las escuelas infantiles, están marcadas por la concepción que en cada caso, los educadores

y educadoras tengan sobre los niños y las niñas. Es por ello necesario, que los docentes tengan la capacidad de escuchar sus cien lenguajes. Escucha que nace de una actitud atenta y consciente por parte del adulto de querer escuchar e interpretar gestos, discursos e interacciones y, a su vez, no perder la capacidad de asombrarse, maravillarse e ilusionarse con ellos y ellas. Para poder comprender la cultura de la infancia: cómo piensan, qué desean, qué teorías construyen y qué caminos emocionales escogen (Hoyuelos, 2004a).

Actitud consciente y lenta de espera, para que cada niño y niña pueda mostrar sus competencias sin prisa, que sientan que los adultos tenemos tiempo para dedicárselo, y que estamos dispuestos a esperar. Puesto que nuestros tiempos, no son los tiempos infantiles que vienen marcados por experiencias y situaciones de aprendizaje.

Respetar los tiempos de maduración, de desarrollo, de los instrumentos del hacer y del entender, de la plena, lenta, extravagante, lúcida y mutable emersión de las capacidades infantiles, es una medida de sabiduría biológica y cultural (Malaguzzi, 2001:23).

Durante nuestra entrevista con Conxa Delgado, ya nos puso en situación afirmando que la imagen que tenemos de los niños y las niñas las personas adultas y en especial los maestros y las maestras, marcará y vertebrará todas las propuestas posteriores que le facilitarán ir construyendo sus propias experiencias y aprendizajes. Para que esto ocurra, es necesario saber dónde se posicionan pedagógicamente los profesionales, y poder vislumbrar dónde se posiciona su práctica “es necesario saber lo que ella –la educadora– piensa, cuál sería la teoría pedagógica que está detrás de su práctica. (...) en función de la percepción que tenga, podré saber qué tipo de imagen tiene del niño y la niña y qué tipo de educadora es” (Anexo nº 3).

Cada uno de los y las profesionales de la educación, posee una concepción del niño y la niña, y en función de ellos dirige las actuaciones, relaciones y propuestas metodológicas que se establecen con ellos. Esta imagen, esta declaración de principios éticos, es el punto de encuentro entre la teoría y la práctica. Todos tenemos una teoría de fondo –lo queramos o no– que deriva de nuestra formación, de nuestras experiencias y está ligada directamente con nuestra propia cultura. Conocimiento nacido de la necesidad

de a los niños y a las niñas como son, con sus propias tendencias y sus personalidades; nacido del deseo de querer conocer la riqueza y la diversidad de sus vidas, y de la multitud de caminos que les llevan a ser conscientes de sí mismos y del mundo. Un conocimiento que nos ayudará a respetar sus individualidades y sus propios ritmos.

Es cierto también, que esta teoría en ocasiones puede contradecirse con determinadas acciones en la práctica. Por tanto, un primer punto de partida es ser conscientes que el trabajo pedagógico que se realiza en las escuelas infantiles, es el producto que resulta de aquello que creemos –como profesionales- del niño y de la niña. Sin esta teoría interna, caemos en el peligro de hacer por hacer, caemos en el error de no valorar nuestra práctica educativa, y por tanto, no valorar la imagen que tenemos construida del niño y la niña. “La declaración pública de la imagen del niño y de la niña es un principio ético que da derecho de identidad y de identificación al niño y la niña” (Hoyuelos, 2004a:57). Sin esta identidad no puede encontrar significado y sentido a su propio estar en el mundo y a su propia existencia.

Tener una imagen rica del niño y de la niña en la escuela infantil, es dar una respuesta transdisciplinar para favorecer, acompañar y guiar el desarrollo intelectual, psicomotor, afectivo y social de los niños y las niñas de manera holística. Respetarlos y esperarlos allí donde estén para que se sientan seguros, amados, autónomos, partícipes y protagonistas de su propio desarrollo. Acompañados de figuras adultas y coetáneos que le ayuden a plantearse nuevos retos, aprendizajes y experiencias en su vida cotidiana. Esta imagen que el niño y la niña muestran de lo que son, está determinada por la imagen que los educadores tienen sobre ellos y ellas, por tanto, la disposición de los espacios, la creación de ambientes y la presentación de los materiales, estarán influidos directamente por esta concepción teórico pedagógica: ¿cuál es la función educativa de los espacios y los ambientes? El objetivo de las escuelas infantiles, ha de ser, crear una escuela amable, un lugar de investigación, aprendizaje, reflexión y reconocimiento, en el que todas las personas que allí se encuentren, se encuentran bien, agusto. Un lugar abierto y democrático (Apple y Beane, 1997).

b2. Espacio-Ambiente

La escuela tiene derecho a su propio ambiente, y a su propia identidad arquitectónica en la conceptualización y finalización de espacios, formas y funciones (Hoyuelos, 2006:72).

El concepte ambient és un aspecte interdisciplinari que és necessari contemplar des de molts aspectes: científics, ecològics, polítics, demogràfics, urbanístics. Per això, tractem de projectar un lloc on jugar, riure, amar-se, trobar-se, perdre-se, viure... un lloc on cada xiquet i xiqueta troben un espai de vida, troben respostes a les seues necessitats fisiològiques, afectives, d'autonomia, de socialització, de moviment, de joc, d'expressió, d'experimentació, de descobriment (Projecte Educatiu de Centre. Anexo nº21).

L'espai-ambient es considera el tercer educador junt a la parella educativa. Per això, tractem de projectar un lloc on jugar, riure, amar-se, viure. Un lloc on cada xiquet i xiqueta troben un espai de vida, troben respostes a les seues necessitats fisiològiques, afectives, d'autonomia, de socialització i de joc (Informació a les famílies del funcionament general. Anexo nº22).

La escuela infantil es un lugar vivo y visible del trabajo que, en ella tiene lugar. Si nos planteamos el espacio y el tiempo como “un lugar de reflexión, de crítica, de investigación y de aprendizaje, un lugar que da satisfacción personal, que invita a la familiaridad, al diálogo y a la supresión de las distancias” (Hoyuelos, 2006a:49), estaremos diseñando un lugar en el que encontrar seguridad, bienestar y estabilidad, para que los niños y las niñas, desde la más temprana infancia, puedan desarrollar características como la confianza, el expandimiento, la capacidad de inventar, de crecimiento, de desarrollo, de sentimiento, etc. Estaremos convirtiendo la escuela infantil en un lugar al que volver cada día con placer y alegría, donde tanto adultos como niños y niñas se comunican para compartir experiencias, ideas, pensamientos, teorías, sentidos y significados.

(...) la riqueza del entorno –la diversidad del material que les pone al alcance según los gustos y las diferentes posibilidades de experimentación correspondientes al estado evolutivo. Respeto del ritmo de las adquisiciones motrices de cada uno –sin ponerlo nunca en una postura que no domina todavía por sí mismo, ni estimulándolo hacia una acción más avanzada de la que es capaz-. Con un lenguaje rico en los intercambios gestuales y verbales –para que los pequeños, según su propio desarrollo, puedan tomar conciencia de sí mismos y de su entorno, y para que puedan situarse como es necesario en los acontecimientos y las relaciones que los afectan- (Falk, 2010:32).

Una adecuada organización escolar es la que da a la escuela y al proyecto una identidad particular que se desarrolla en la práctica y posibilita su desarrollo. Dicha elección de la organización y la distribución, supone un posicionamiento sobre las finalidades educativas y su contenido. El ambiente, es concebido como un “partícipe más del proyecto pedagógico” (Hoyuelos, 2006:73), como diría Loris Malaguzzi, el ambiente es el tercer educador. Ambiente concebido como la toma de decisiones conscientes de espacios, formas, relaciones, colores, vacíos, llenos, mobiliarios, decoraciones, tiempos, etc. Haciendo y proponiendo de esta manera un lugar amigable que habitar, que desvela la cultura que se quiere compartir. Por eso, existen algunos elementos organizativos del proyecto reggiano que lo hacen especial:

(...) una cocina (con el comedor), ostentosa y visible; las aulas subdivididas en dos zonas contiguas (siguiendo una de las poquísimas ideas prácticas de Piaget para que los niños puedan, si quieren, estar con los educadores o solos); el taller como lugar de trabajo, manipulación, experimentación y fusión con los lenguajes gráficos, visuales, pictóricos, diferentes y complementarios a los lenguajes verbales y simbólicos, un aula para música y otra para archivo; muchos objetos pequeños y grandes, inventados por educadores y padres, y que no se encuentren en el mercado; los muros (que hablan y que documentan el trabajo) que son usados como espacios para hacer exposiciones cortas o permanentes de los niños y adultos; la ciudad, el campo y la montaña como elementos didácticos (Malaguzzi, 2001:63).

De ahí también que la arquitectura de las escuelas infantiles del primer ciclo, requiera de un diálogo transdisciplinar entre pedagogos y arquitectos para diseñar instituciones que se inspiren en las ciudades, con calles, plazas e instituciones recreativas. Un diálogo imprescindible, un diálogo cultural que haga coherente el espacio, el lugar y la construcción con la elección de un proyecto educativo (Barbarin, Goñi y Ofialdegui, 2011). Para que se trate de una escuela amable, en la que tanto adultos como niños y niñas, personal auxiliar, cocineros o familiares, sean conocidos y reconocidos para que puedan encontrarse. De esta forma se facilita que nadie se sienta extraño y que todos y todas puedan participar en el proyecto educativo, construyendo invisibles relaciones que provocan, invitan y promueven la voluntad de querer formar parte de la comunidad educativa.

Una escuela amable es una arquitectura en la que las paredes (la llamada primera piel) hablan –a través de la documentación estética (la segunda piel)- de la cultura de las personas que la habitan. Hablan sin imágenes estereotipadas y sí a través de fotografías significantes y textos seleccionados, que narran las competencias impensadas de los seres humanos desde el nacimiento (Vecchi, 2013:16).

Estaríamos viendo y viviendo pues, la escuela como una pequeña ciudad en la que se establecen relaciones, se estudia, se reposa, se necesita estar solo, se trabaja, se duerme y se come. “Un embrión complejo de la sociedad que debe promover lugares como ámbitos habitables” (Hoyuelos, 2006:99). Definimos así la ciudad como educadora, y los espacios de la ciudad como escenarios, recursos y medios que enmarcan la acción educativa de los maestros y las maestras. Dotando así a las prácticas pedagógicas de conexión directa con la realidad, creando ambientes para que se propicien experiencias que ni siquiera los propios docentes, pueden controlar.

Decíamos anteriormente, que Loris Malaguzzi (1980), incluye el ambiente como un educador más, es por ello que la elección de la arquitectura, los espacios, la pintura, las formas, la decoración, el mobiliario, los materiales, etc., deben dar respuesta al proyecto pedagógico y cultural de la institución educativa y de la sociedad que queremos, por ello las escuelas infantiles del primer ciclo de Educación Infantil, deben manifestar su propia identidad. Para la cual, Loris Malaguzzi propone algunas características:

Que sea una especie de túnel transparente que no interrumpa el espacio, que gocen de grandes cristalerías transparentes que hacen que la luz –de dentro y de fuera- genere, lo que llaman, paisajes luminosos. “un territorio donde los matices de los paisajes luminosos, cromáticos, sonoros, polisensoriales y táctiles conforman y componen el aire de una escuela que respira armonía, tranquilidad, serenidad, agradabilidad y mundos imaginarios que unen lo real con lo posible (Vecchi, 2013:17).

Que sea capaz de acoger y promover la exploración del niño dejando huellas y testimonios culturales de esa propia exploración.

Que sepa potenciar la participación y la gestión social de la escuela convirtiéndose en una escuela que comunica a través de la documentación cualificada en sus propios muros.

Que sea una estructura articulada, unitaria y familiar que el niño pueda recorrer, adoptando todos sus espacios sin encontrar límites y prohibiciones inadecuadas.

Que posibilite el uso orgánico y funcional –y no separado- dentro y fuera – patio, barrio y ciudad-.

Que ofrezca una cualificada posibilidad, a todos los que allí conviven, de verse, de encontrarse y de hablarse en diversas situaciones cotidianas y extraordinarias.

Que sea un modelo de gran taller en reciprocidad con otros espacios.

Que satisfaga una serie de derechos –derecho a tener una relación segura y positiva, derecho a un suficiente espacio de acción, derecho a ensuciar, derecho al ruido, al silencio, derecho a estar con los otros, sólo o con pocos, y el derecho a comer y dormir-. El ambiente debe participar y favorecer todos estos derechos para que el niño pueda construir e intercambiar experiencias de significado vital para él.

Que el espacio permita dividirse y subdividirse para que los niños puedan encontrarse, naturalmente, en pequeños grupos o en intimidad si lo desean.

Que, en su propia arquitectura, no jerarquice roles y funciones. Nos estamos refiriendo, a la cocina. De esta forma dotamos de reconocimiento a cocineros y auxiliares, y esto repercute en las posibilidades educativas del centro (Cabanillas y Eslava, 2005:166-175).

Todos estos elementos dotan a la escuela infantil de libertad, socialización, desarrollo, madurez y aprendizaje para el niño y la niña, aportándoles el número de oportunidades y momentos de experiencia posibles.

Pensar que los intereses y capacidades del alumnado cambia con la edad es indudable, el problema está en cuestionar si los cambios ocurren gradualmente e insensiblemente, o a saltos acentuados que corresponden a la división escolar (Dewey, 1967a). La respuesta a este problema, dará claves para a su vez resolver el problema real de la organización, ya que no se trata de organizar el aula para hacer madurar a los niños y las niñas y obtener un fruto en un momento posterior; si no se trata de, en los primeros años, realizar un gran debate sobre qué tipo de espacio-ambiente queremos ofrecer para poder descubrir aquellas necesidades, intereses y capacidades particulares que se están sazando, sin intentar una prematura y precipitada introducción e imposición de conocimientos, a los que después no les encuentran el uso ni la aplicación. Sólo gracias a una buena gestión, se puede obtener el máximo de desarrollo continuo y una organización interna madura y responsable.

En el ciclo de parvulari, totes aquestes consideracions es poden dur a terme amb relativa facilitat si entenem i dominem dos condicionaments essencials, primaris: el temps i l'espai. En l'organització de les nostres aules aquests condicionaments es consideren a partir de les activitats que cal fer. No es pot supeditar el temps de l'infant al temps prescrit, el temps "curricular"; les activitats han d'estar disposades a favor de la maduració de l'infant i el component temporal d'aquesta maduració ens aconsella no tenir massa pressa, fer les coses al seu temps (Porquet, 2001:16).

El ambiente ha de propiciar un espacio en el que se creen situaciones útiles desde el punto de vista pedagógico, y por tanto, pensar en elementos o materiales que nos ayuden a crear un ambiente recogido en el que poder explorar, vivir, y experimentar en calma. Podría sernos de gran utilidad para las escuelas del primer ciclo de Educación Infantil: una alfombra, un sofá, una butaca, almohadones de colores; aprovechamiento de los armarios para provocar distintos espacios delimitados y protegidos donde los niños y las niñas puedan jugar, esconderse, etc. Objetos y lugares que pueden identificarse rápidamente; una biblioteca con libros; espacios para el juego de movimiento, materiales de mesa –construcciones, puzzles, cajas de madera, etc.- La pedagogía reggiana en este sentido, propone como necesario también rincones para el encuentro, para esconderse, recursos que permitan el descubrimiento; siempre en un clima de calma y proponiendo las condiciones físicas necesarias, como por ejemplo: espacios abiertos e iluminados, paneles de vidrio, luz natural, materiales y herramientas a mano, mesas movibles, colores cálidos, equilibrio en las estancias, armonía en las distribuciones, etc.

De esta manera, podemos decir que el diálogo entre pedagogía y arquitectura es fundamental para saber qué tipo de proyecto educativo queremos en las escuelas infantiles, qué tipo de espacio-ambiente se quiere crear según la intencionalidad educativa que se plantee dentro de cada comunidad educativa. Así la escuela se configura como un microcosmos donde se han de cuidar todos los detalles con la misma intensidad y coherencia sin destacar unos por encima de otros. Debemos comprometernos a crear lugares habitables para crecer en armonía, en relación con los demás, el mundo y las cosas.

Por último, también resaltar que la escuela no puede pensarse separada del entorno del que se rodea y se nutre; ya que el conocimiento tiene lugar cuando tratamos de resolver

situaciones problemáticas que ocurren en nuestro entorno; la experiencia desarrollada en el medio ayuda a resolver los nuevos problemas que se originan; lo que conserva y da significatividad a nuestro conocimiento es el hecho de verlo funcionar en nuestros acontecimientos cotidianos; nuestro aprendizaje debe ayudarnos a diseñar el qué enseñar se determina mirando a la vida, y el cómo enseñarlo mirando al niño. De aquí nace la importancia de la ciudad como recurso de aprendizaje en la vida directa de los niños y las niñas.

Como ya expuso Francesco Tonucci (2004) en su libro “La ciudad de los niños”, propone la ciudad, como lugar de encuentro y de intercambio que debe garantizar el equilibrio, bienestar y convivencia de los espacios de todos y todas para todas y todos. Propone tener como parámetro a los niños y a las niñas para garantizar que las ciudades sean espacios donde existe una calidad de vida que atiende a la diversidad de personas que habitan en ella. Ciudades donde se desarrollarán diferentes talleres que permitan a los grupos de niños y niñas pequeños ir al teatro, a la biblioteca, tener espacios científicos, artísticos y artesanales para realizar talleres fuera de las escuelas infantiles.

Así pues, en conclusión, una escuela y una ciudad amables han de ser escenarios en los que se observa, se investiga, se toman notas, se documenta, se reflexiona, interpreta intersubjetivamente y se construyen biografías cruzadas de los procesos del vivir y conocer que acontecen, recorren y circulan de la creación de ambientes de escuela a la ciudad, y de la ciudad a la escuela. Espacios y ambientes que hablan, que marcan las hojas de ruta de los aprendizajes, experiencias y significados que los niños y las niñas viven en ellos. Como hemos visto, la disposición y creación arquitectónica de la escuela infantil, influye directamente sobre la concepción que se tiene de la infancia por parte de los adultos; de igual manera, la disposición y creación arquitectónica de la ciudad, influye directamente sobre la concepción que las políticas públicas tienen sobre la infancia. Es por ello necesario, cuidar todos y cada uno de los entornos en los que los niños y las niñas se desarrollan para proporcionales el mayor número de situaciones enriquecedoras posibles.

b3. La pareja educativa

La presencia conjunta de dos educadoras por aula, la posibilidad de compartir el trabajo, el privilegio de poder discutir e investigar, las concepciones interactivas y complementarias de los lenguajes verbales y no verbales, de los simbólicos y reales, y de la circularidad de los espacios para las actividades y de su poder comunicante (Malaguzzi, 2001:62).

Dues educadores que treballen en un mateix grup de xiquets i xiquetes. Suposa un enrequeïment de criteris, de punts de vista, de decisions, estratègies de negociació, resolució de conflictes, major capacitat organitzativa, de propostes, d'anàlisi, ofereix als xiquets i les xiquetes la possibilitat de diversificar les seues relacions amb les persones adultes (Projecte Educatiu de Centre. Annexo nº21).

Les educadores treballen en parella en cadascuna de les aules. Suposa una major atenció al xiquet/a, afavoreix l'intercani d'opinions, major capacitat organitzativa, i facilita la recollida d'informació (Informació a les famílies del funcionament general. Annexo nº22).

Cuando Loris Malaguzzi hace referencia al término “pareja educativa”, está planteando la presencia de dos educadores –aunque pueden ser tres-, con formación, criterios y experiencias diferentes, aunque con la misma profesionalización, que juntos asumen la aventura de llevar a cabo un proyecto educativo común, para acompañar los procesos de desarrollo de los niños y las niñas conjuntamente, respetando a la vez su diversidad. Por tanto, comparten la responsabilidad de un mismo grupo de alumnos y alumnas, y tienen la misma categoría profesional. Dos personas diferentes, con dos miradas diferentes, que tienen que trabajar juntas, dialogar e interpretar conjuntamente su propio trabajo y el trabajo de y con los niños y las niñas; con las familias. Esta matización permite a los maestros y las maestras aumentar sus puntos de vista y matizar sus juicios de valor sobre su alumnado. Bajo esta concepción, educar adquiere otro sentido, porque ayuda a explicitar mejor las ideas, a justificar las elecciones didácticas y a conocer diversos valores que los niños y las niñas saben apreciar, porque perciben un modelo adulto de confrontación negociada entre la pareja educativa.

Esta concepción rompe con la idea tradicional de la individualización de la profesión de docente, y le da la vuelta, para convertirla en una nueva concepción de cooperación entre profesionales. Nace de la premisa ideológica, de no ver a los niños y las niñas como algo privado, sino como una relación de intercambio y de complementariedad, para concebir la profesión desde una perspectiva más social, pública y crítica; más sincera y con disponibilidad para la confrontación y el diálogo, donde se comparten ilusiones, reflexiones, sonrisas, discusiones, emociones y actitudes complementarias.

La estrategia de la pareja educativa, multiplica potencialmente la capacidad de los maestros y las maestras para estar en el aula, compartiendo proyectos, evaluando procesos, observando acciones y proponiendo proyectos.

Un educador siempre investiga por su cuenta para producir recursos que son favorables y que se pueden utilizar. Si son dos, la cuestión es más potente, si son tres... Pasan de la investigación a la acción y viceversa. Si toda la escuela se pone de acuerdo para investigar, los proyectos y estilos se entrelazan. Se transforma en una escuela distinta. (...) Los educadores que trabajan en pareja y que hacen los proyectos con los compañeros y las familias; todo el personal mantiene una reunión semanal para discutir y profundizar sobre el proyecto, y participa de los mismos reciclajes profesionales; las familias se reúnen solas o con los educadores: en entrevistas individuales, reuniones de grupo o en el consejo de gestión de la escuela que se convoca una o dos veces al mes (Malaguzzi 2001:63,85)

Permite poder realizar observaciones más minuciosas que posteriormente les lleven a analizar y reflexionar su propia práctica pedagógica, y a tener presente que los niños y las niñas en estas edades aprenden por modelos de actuaciones de las personas adultas, las toman como ejemplo a seguir; por tanto, también tendríamos que destacar estrategias que el alumnado va asimilando con la pareja educativa de manera inconsciente: estrategias de negociación, estrategias de consenso, estrategias de justificación y estrategias de elección.

Los educadores y educadoras de las escuelas infantiles, pueden, asumir el rol de guía en beneficio del resto del grupo, no como expositores de poder personal, sino de una manera más justa y equilibrada. Son un referente de la sociedad y de la cultura, adecuando los elementos culturales y sociales al ámbito y las posibilidades de los niños y las niñas.

La función por tanto, es la de ofrecer situaciones, estímulos y exigencia, que permita a cada uno construir su propia personalidad, sus estructuras mentales, sus saberes y aportar en el momento adecuado una ayuda individual o grupal. Los maestros y las maestras se convierten en guías que no poseen la verdad absoluta, sino que escuchan y reflexionan sobre su práctica; cuando un maestro dirige su atención a escuchar lo que los niños y las niñas dicen, su práctica misma se convierte en una forma de reflexión en acción.

Bajo esta reflexión en acción, la pareja educativa, crea espacios –como hemos dicho anteriormente- adecuados donde los infantes puedan conectar y crear puentes entre aquello que saben y aquello que no saben, entre lo tuyo y lo mío, entre tu y yo. Y a su vez, la pareja educativa, debe ser también constructor de su propia vida y de sus conocimientos; por tanto, aprenden revisando y contrastando ideas e iniciativas con la realidad práctica. Es una manera de intercambio de conocimiento práctico constante. De esta forma, les estamos otorgando una doble responsabilidad:

(...) el de la persona adulta de confianza –desde la perspectiva de los padres- en cuanto a la responsabilidad diaria respecto a los niños, y el de miembro de un equipo de especialistas que organiza la vida –el desarrollo físico y mental, de los pequeños de la escuela infantil (Goldschmied, 2002:47).

Como estamos diciendo, la figura de los docentes es fundamental e imprescindible para la educación de los niños y las niñas, por tanto, su formación debe ser exquisita, delicada y práctica, que conecte con la realidad de su entorno más directo y con la realidad de sus alumnos y alumnas. Esta llave es clave sobre todo para los docentes del primer ciclo de Educación Infantil, ya que:

Han de garantir una relació personal-afectiva amb els infants capaç de potenciar el necessari desenvolupament harmònic i equilibrat de la personalitat dels petits. –La mà de l'educadora” és un exemple de la sensibilitat amb què són tractats els més petits detalls i del valor que es dóna a les actituds aparentment irrellevants en aquest contacte diari i regular adult-infant dins una atmòsfera càlida i extremadament humana (Tardos, 1991:16).

Si los educadores y las educadoras ofrecen desde que son recién nacidos buenas relaciones, les están ofreciendo la posibilidad de progresar hacia la autonomía –no como un fin en sí mismo, sino como un valor que reporta felicidad-.

No hay maestro/a en el mundo que pueda satisfacer, interpretar, observar con matices adjetivados las distintas potencialidades y diversidad que tienen los niños/as. Lo importante es poder unir múltiples interpretaciones subjetivas para llegar a una intersubjetividad, que en cierto modo no desvela dónde está la verdad, porque la verdad absoluta no existe (Hoyuelos y Cabanillas, 1996:15).

Por tanto, los educadores y educadoras que formen la pareja o trío educativo, deben esforzarse por convertirse en co-creadores, co-constructores, educandos e investigadores. Esta tarea no es fácil y no se llega a ella tan sólo a través de la formación inicial, sino que requiere de la formación permanente y continua para fomentar sus competencias profesionales, de transformar los hechos en pensamientos, los pensamientos en reflexión, y las reflexiones en cambios de pensamiento y acción.

Otra idea fundamental que se desprende de la concepción de la pareja educativa, es su continua formación como educadores y educadoras. Su profesionalización es importante para seguir transformando los hechos en pensamientos, los pensamientos en reflexión, y las reflexiones en prácticas de pensamiento y acción. Los maestros y las maestras deben ser personas que lean, que teoricen, y que sepan realizar buenas elecciones pedagógicas. Esta parte es relevante, porque como ya apuntábamos en el primer epígrafe del marco teórico, todos y cada uno de los profesionales de la educación tienen una teoría interna que marca su práctica; es por ello, por lo que la convivencia y el hecho de compartir problemas parecidos, son una buena manera de acercar y modificar teorías personales. De esta manera, se pretende que:

El trabajo de los educadores (...) es capaz de producir no sólo experiencias y elecciones cotidianas, sino que, además, sabe convertirse en sujeto y objeto de un replanteamiento crítico capaz de identificar cuáles son los significados que tienen el viento a favor o en contra del proyecto y cuáles son los enemigos que existen en él (Malaguzzi, 2001:84).

Estos dos maestros o maestras, por tanto, trabajan en las aulas conjuntamente y mantienen una fuerte relación de compañerismo entre sí, pero no sólo entre ellos o ellas, sino también con el resto de maestras y maestros, así como con el resto del personal de la escuela infantil y las familias, dialogando e interpretando colectivamente su propio

trabajo y el trabajo de y con los niños y las niñas. Estos intercambios promueven el entrenamiento teórico y práctico de forma continua, no dando nada por supuesto.

A este paradigma educativo de apertura del conocimiento, de la infancia, de la transparencia, de la democratización y de la confrontación pedagógica entre las personas que conforman la comunidad educativa, se le suma una nueva figura que aporta, enriquece, y multiplica las miradas sobre las prácticas pedagógicas. Las escuelas reggianas introducen un nuevo elemento revolucionario en su concepción: el taller en las escuelas. Una nueva manera liberadora de poner a dialogar a los niños y a las niñas con la mente, que ofrece una gran riqueza de posibilidades combinatorias y creativas entre los lenguajes y las inteligencias no verbales de los niños y las niñas; resaltando la presencia del atelierista.

b4. La presencia del taller y el atelierista

La formación artística me ha permitido enfocar los problemas de un modo no esquemático, flexible, capaz de favorecer la relación entre las estructuras, la curiosidad y una actitud bastante irónica y divertida. La formación artística produce mayores libertades de pensamiento y variedad de estilos de enfoque, en sintonía con los motivos por los que Loris Malaguzzi ha optado por introducir el taller en las escuelas de los niños pequeños (Vecchi, 2013:137).

Com element essencial per a assegurar l'atenció a l'art, a la creativitat, a l'estètica i a la investigació contínua com metodologia de treball.

- Conté gran varietat de materials eines i recursos
- Es utilitzar sistemàticament per tots el xiquets i les xiquetes, educadors i educadores per a explorar, expressar i crear pensaments

Valora i revetla altres llenguatges que tenen a veure amb les mans, la percepció, el color, el fang... l'art és més que passar el temps, és una comunicació amb si mateix (Projecte Educatiu de Centre. Anexo nº21).

Com element essencial per assegurar l'atenció a l'art, a la creativitat, a l'estètica i a la investigació contínua com a metodologia de treball (Informació a les famílies del funcionament general. Anexo nº22).

Desde finales del siglo XIX y principios del siglo XX, Dewey y Kilpatrick, vienen afirmando, que toda experiencia educativa se considera un único taller, que parte de los niños y las niñas y de sus experiencias a través de procedimientos de investigación libre. Es el contexto idóneo en el que se actúa sobre la inteligencia, sobre la socialización y sobre la libertad. El taller, es una experiencia de vida en la que se involucra totalmente al niño y a la niña, y donde como dice Malaguzzi, pueden comunicarse con múltiples lenguajes. El taller nace para escucharlos de forma diferente; nace para romper los prejuicios, los estereotipos, la cultura de masas, las fichas, etc. Para generar sentido estético a la vida.

Se trata de lugares de experimentación y de búsqueda de nuevas técnicas y procesos artísticos. Una manera de combinar los lenguajes y las inteligencias no verbales de los niños y las niñas. Loris dio al taller la función de actuar como garantía de frescura y originalidad en un acercamiento a las cosas. Un lugar donde trabajan conjuntamente el cerebro, las manos, la sensibilidad, la racionalidad, la emoción y la imaginación. Un lugar donde los niños y las niñas adquieren nuevas modalidades que les enriquecen, un lugar donde encontrarse consigo mismo y con los demás. La escuela infantil que trabaja por talleres, como dice Miguel A. Zabalza (2011):

(...) toca los tres puntos G: el corazón, la mente y la diversidad. El corazón porque el taller introduce un estilo de trabajo rico en valores civiles, éticos y morales en la medida en que crean un espacio socio-comunitario de aprendizajes: los niños aprenden con las manos, con el cuerpo, con el conjunto de intercambios que requiere un proyecto colectivo. Con la mente porque los talleres son capaces de integrar los componentes monocognitivos provenientes de las disciplinas y lenguajes disciplinares con aquellos interdisciplinares y metacognitivos surgidos en el proceso de investigación e interpretación que se genera al intentar ver las cosas desde distintos puntos de vista y con diversos lenguajes. Finalmente, los talleres constituyen espacios acogedores que permiten experiencias ricas de contactos diferenciados con los otros compañeros y con los propios objetos sobre los que se experimenta (Zabalza, 2011:14).

Por tanto, los talleres son lugares de crecimiento donde los niños y las niñas tienen la posibilidad de hacer cosas y a la vez, reflexionar sobre lo que están haciendo. En él es posible curiosear, probar, errar, concentrarse, buscar alternativas, soluciones, estar en calma, explorar, ponerse en acción, construir, etc., para que puedan enriquecerse a nivel

intelectual, afectivo y relacional. El taller comprendido como “un lugar de investigación en el que la imaginación, el rigor, el experimento, la creatividad y la expresión se entrelazarían y se complementarían mutuamente” (Dahlberg y Moss, 2013:45).

Es, por tanto, “el lugar más productivo para hacer cultura, por cuanto espacios pedagógico más apropiado para activar y desarrollar la investigación-acción (...) acreditado para practicar el método científico” (Quinto, 2010:38). Un lugar donde se activa el saber, el saber-hacer y el saber interactuar.

Para que se pueda llevar a cabo este tipo de metodología, se necesita una estancia amplia anexa al aula, conectada a la misma para que el número de experiencias y oportunidades pedagógicas se multipliquen. De igual modo, debe estar provisto de todo tipo de materiales específicos y bien colocados en orden. Aunque la presencia de material no especializado como piedras, rocas, cuerdas, botes, contenedores, hojas, troncos de madera, etc. es también muy útil para desarrollar determinadas actividades.

Toda esta organización y contextualización del taller, no sería posible sin una organización del personal adecuada y ajustada a las necesidades de la puesta en práctica del mismo. Como ya hemos dicho en el capítulo anterior, la organización diaria de la pareja educativa como estructura base sobre la que pivotan todas las propuestas posteriores, facilitan y provocan que la organización de los niños y las niñas para asistir al taller pueda realizarse en pequeños grupos. Esta estructura favorece la manera de relacionarse de los niños y las niñas y aumenta el número de intercambios entre ellos. Como decíamos anteriormente cuando hablamos de la imagen de los niños y las niñas, investigan conjuntamente, y este tipo de estructuras les facilita la construcción de ideas compartidas (Hoyuelos, 2004a).

Los grupos pequeños ofertan y favorecen los posibles momentos de comunicación, para que gracias al trabajo que les brinda el taller pueden plantear proyectos que les ayuden a sentirse miembros de un grupo, en el que cada uno adopta un rol diferente, y así poder poner en marcha sus complementariedades. De esta manera “los niños se dan cuenta,

rápida e inteligentemente, de las ventajas de jugar, trabajar, pensar y emocionarse con otros coetáneos” (Hoyuelos, 2004:235). De igual manera que también se ponen encima de la mesa las diferencias sociocognitivas, las cuales, les van a permitir crear estrategias para generar acuerdos cooperativos que enriquezcan más sus propias construcciones individuales.

En el caso de las escuelas infantiles de Reggio Emilia, la persona responsable de coordinar el taller, es el atelier o “el profesional de la maravilla” (Vecchi, 2013), una persona que viene del mundo de las bellas artes, tiene formación artística y cuenta con el apoyo constante de los maestros y las maestras, y de las pedagogas del centro. Su función no se ciñe única y exclusivamente a la educación artística, sino que la desborda, ya que llega no sólo al taller, sino a todos y cada uno de los rincones de la escuela infantil para escandalizarla (Hoyuelos, 2006:138).

El atelierista, es la persona que ayuda y guía a los niños y a las niñas a atravesar fronteras entre el mundo del arte, la arquitectura y el dibujo, para que consigan entablar un diálogo íntimo que abrace los lenguajes del arte, que sea consciente de las estrategias de los niños y las niñas, y que sea respetuoso con ellos y con ellas.

Para formar un nuevo rol profesional como el de las talleristas: facilitar a las personas lecturas interesantes y formativa, ponerlas inmediatamente a observar y documentar situaciones para estimular su capacidad de formular hipótesis y desarrollar una capacidad interpretativa, después releer juntos y comentar el material recogido y prepararlo para ponerlo en común con otras personas en presentaciones y publicaciones (...) Puede ocurrir que una tallerista trabaje junto con las maestras en el aula y que las maestras trabajen con los niños y las niñas en el taller (Vecchi, 2013:176,197).

Es una manera de vivir entre atelierista y pareja educativa que da la oportunidad a los niños y las niñas de acudir a unos u otros según la fase del proyecto en la que se encuentren, prestando especial atención a la creatividad, el arte y la estética; y donde explorar, expresar y crear pensamiento. En este sentido, el papel que el atelierista desempeña en las escuelas infantiles del primer ciclo de Educación Infantil, sería el de:

(...) apoyo de las conexiones o, como de un modo más poético lo denomina Veá, “la danza”, “entre lo cognitivo, lo expresivo, lo racional y lo imaginativo”. El sentido estético lo nutre de empatía, una relación intensa con las cosas; no incluye las cosas en categorías rígidas y, en consecuencia, puede constituir un problema en lo que atañe a una certidumbre y una simplificación cultural excesivas”. En este contexto, la tarea no solo consiste en conectar, sino también en romper las restricciones creadas por el “monolingüismo pedagógico”, las disciplinas cerradas, las categorías preconcebidas y los fines predeterminados (Dahlberg y Moss, 2013:46).

Este espacio creado y pensado para el desarrollo del pensamiento científico y pedagógico de los niños y las niñas; y su máximo representante, el atelierista, abren una ventana a la interpretación del mundo que les rodean y las cosas que les pasan, un lugar en el que abastecerse de herramientas metodológicas, conceptuales y emocionales para la resolución de sus problemas en sus vidas cotidianas. Un espacio con identidad propia que los muestra tal y como son, tal y como están, tal y cómo piensan. Es por ello, por lo que es necesario dejar registrado testimonialmente todas y cada una de las producciones que en el taller se realizan, todas y cada de las conversaciones que allí tienen lugar y que se van creando entre ellos y ellas para acceder a un pensamiento cada vez más complejo. Por que documentando lo que ocurre en las escuelas infantiles, estamos haciendo historia individual y colectiva de los sujetos.

b5. La documentación pedagógica

El aprendizaje es en sí mismo un tema de investigación y la documentación pedagógica una forma de hacerlo visible (Beresaluce, 2010:32).

Inclós, les transcripcions de comentaris dels xiquets i les xiquetes, les fotos i audiovisuals de les seues activitats i les representacions del seu pensament i aprenentatge al usar diferents mitjans.

Té varies funcions:

- Fer conscients als pares de les experiències dels seus fill i filles
- Permet al professorat comprendre millor els xiquets/es; avaluar el seu propi treball; promoure el seu creixement professional donada la importància que té la formació i la investigació al nostre projecte

- Facilita la comunicació i l'intercanvi d'idees entre els educadors/es

Fer conscients als xiquets/es que el seu esforç és apreciat. A més a més, crear un arxiu sobre la història de l'escola i el plaer d'aprendre per xiquets/es i professorat (Projecte Educatiu de Centre. Anexo nº21).

Inclós, les transcripcions de comentaris dels xiquets i les xiquetes, les fotos i audiovisuals de les seues activitats i les representacions del seu pensament i aprenentatge quan utilitzen els diferents materials. Té la funció de fer conscients als pares i mares de les experiències del seu fill o filla; permet al professorat comprendre millor als xiquets i les xiquetes, l'intercanvi d'idees i avaluar el seu propi treball (Informació a les famílies del funcionament general. Anexo nº22).

La documentación pedagógica, nace de la observación –la cual parte de una imagen rica del niño y la niña y de la pedagogía de la escucha-. La documentación pone en relieve la auténtica cultura de la infancia, gracias a la observación documentada. Esta observación no es objetiva –como decíamos anteriormente en el capítulo de la pareja educativa-, sino que pasa por lo que los y las docente observan y miran según lo que quieren y desean ver, deciden –individual y colectivamente- qué es lo que quieren documentar, qué van a visualizar de la realidad y qué entienden de aquello que visualizan; así, se toma conciencia de que lo que ocurre en el aula es una construcción social que se comparte con otros y de la que se selecciona lo que se quiere documentar. O sea, nos convertimos en co-constructores participativos (Dahlberg, Moss y Pence, 2005:234) porque cada uno tiene una mirada diferente sobre lo que ocurre en las aulas y esto nos permite construir, y al construir establecer, aquellos criterios sobre lo que consideramos que hemos de confrontar para poder evaluar cualquier aspecto del hecho educativo. Hemos de tener muy claro que la documentación es un acto interpretativo en el que quien documenta se implica autobiográficamente en el proceso.

De ahí que observar no es solo mirar, es sistematizar la mirada para modificar nuestra propia forma de ver. Pero sistematizar, no es solamente documentar de forma descriptiva a través de fotos, vídeos o diapositivas, sino que estamos hablando de un tipo de documentación que extrae los significados y los sentidos que para el niño y la niña tiene aquello que hace dentro de los procesos de creación infantil, sacarle el sentido a aquello que están viviendo con pasión.

La documentación incluye las transcripciones o grabaciones en audio de comentarios de los niños y niñas y sus debates, las fotos, los paneles, DVDs de sus actividades y las representaciones de su pensamiento y aprendizaje, diapositivas, paneles, productos gráficos. También los cuadernos de clase, donde los maestros y las maestras anotan todos aquellos acontecimientos que ocurren en el aula y que tienen que ver con ella. Sobre qué documentar, Loris Malaguzzi (Hoyuelos, 2006) aporta un par de ideas: cómo se apropian los niños y las niñas de lo novedoso, de lo cognoscitivo; cómo organizan su curiosidad; cómo construyen sentimientos y puntos de vista; cómo ponen a prueba sus energías; cómo satisfacen sus deseos y sus necesidades; cómo establecen relaciones e intercambios; cómo llegan a interpretar el mundo de los coetáneos, de los adultos y de las cosas. Pero además nos aconseja:

(...) prestar atención a las caras, a los ojos, a la boca, a los gestos, a las posturas y a las señales apenas esbozadas de los niños, que son los grandes “espías” de los sentimientos y las tensiones que los animan interiormente, y que califican sus niveles de participación, de esfuerzo, de placer, de deseo y de espera emergentes en las experiencias del acto de aprender (Malaguzzi citado en Hoyuelos, 2006:200).

Un segundo aspecto importante, es que gracias a la documentación pedagógica, se obtienen herramientas -fotos, DVDs- que nos permiten volver a ver, a mirar aquello que ocurre en el aula cada vez que el docente considere oportuno, con la ventaja de que al mirar, se ve desde fuera, con una distancia que nos permite no estar directamente implicados en el hecho educativo. Con este material se puede analizar todas y cada una de las diferentes acciones que ocurren en el aula; se pueden analizar los trabajos que realiza el alumnado tanto colectiva como individualmente; se puede analizar nuestro papel en el grupo; se puede observar qué materiales utilizan preferentemente los niños y las niñas; se puede mirar detenidamente la decoración del aula, etc., y sobre ello, se puede reflexionar sobre la práctica y tomar decisiones.

Decisiones que comienzan cuando se ha de decidir sobre qué es documentar pedagógicamente, sobre qué es lo que quiero documentar y por qué he decidido documentar esta cuestión y no otra. Decisiones que pueden ser, en unas ocasiones, de mantenimiento de la acción o de cambio. Además, se debe compartir con los compañeros y

compañeras para aprender, revisar y tomar decisiones colectivamente. Mirar y reflexionar colectivamente sobre lo que se hace cotidianamente en el aula y la escuela, para poder “releer los procesos de aprendizaje” (Hoyuelos, 2006). De esta manera, ampliamos nuestras miras, nuestra cultura, nuestra forma de ver y nuestras emociones.

La relectura de estos procesos, de igual modo, nos llevaría a la toma de decisiones curriculares: qué es lo que quiero enseñar, cómo lo quiero enseñar, dónde lo quiero enseñar y cuándo lo quiero enseñar. De esta forma, se puede reflexionar individual y colectivamente para empezar a buscar alternativas que mejoren la práctica y el currículum con el que se trabaja.

Para Veà Vecchi y Carla Rinaldi la documentación se convierte en una zona de desarrollo próximo en la que se coloca nuestra imagen del niño para hacerla pública. La documentación supone establecer una distancia –un punto de vista nuevo- sobre nuestro trabajo. Es una ocasión preciosa para discutir y confrontar intersubjetivamente las reflexiones y síntesis sobre nuestro proyecto educativo (Hoyuelos, 2006:207).

Pero no sólo eso, sino que trata de interpretar el sentido que determinadas experiencias suponen para los niños y las niñas, respondiendo al porqué y el para qué de aquello que hacen. Es establecer una relación entre el pensamiento y el significado para poder entender mejor la cultura de la infancia. “La documentación es una manera ética, estética y política de pensar la educación y, sobre todo, de reflexionar sobre las extraordinarias capacidades de los niños y las niñas para evitar que pasen desapercibidas en nuestra cultura” (Hoyuelos, 2007:8).

Una documentació que sigui el mirall d'experiències elaborades per tots els protagonistes és capaç de recollir els significats de les pràctiques viscudes pels infants, significats que tenen la seva arrel i que s'inspiren en cada una de les sensibilitats culturals i pedagògiques dels adults que en tenen cura. És així com es construeix, pas a pas, una identitat a la biografia de la comunitat on es viu, es treballa, s'entra en relació amb els altres (Galardini y Iozzelli, 2012:10).

Cultura que sirve también para construir memoria colectiva e individual de los centros infantiles. Que ayuda a hacer visible lo invisible y que pone lengua verbal a las acciones no verbales de los niños y las niñas. Es una manera de evidenciar también

la unión entre las concepciones teóricas que los y las maestras tienen con sus prácticas educativas, y que permite abrir procesos reflexivos con uno mismo o con los demás.

Brinda también la oportunidad de poder informar a los padres y madres sobre el trabajo cotidiano dentro del aula y del centro, y poder observar los procesos infantiles. Una manera más gráfica de ver el desarrollo y la evolución de sus hijos e hijas en la escuela más allá de los documentos escritos, ya que la vida en las aulas es mucho más que eso (Jackson, 1991); con la documentación pedagógica tenemos la oportunidad de mostrar cómo se trabaja en las aulas, de poder mostrar el proceso y de poder compartir, debatir y comentar con las familias todo lo que hacemos y por qué lo hacemos. Facilitando así la participación de todas aquellas personas que tienen algo que ver con el proceso educativo.

La documentación pedagógica entendida pues, como una práctica de y para la democracia. Gracias a la cual podemos practicar la democracia en la medida que posibilita todo tipo de decisiones para la confrontación posterior, promueve el debate colectivo de todos aquellos y aquellas que participan en el acto educativo y en las decisiones colectivas que tengan que ver con la educación.

Educar para la participación y para la comprensión de la complejidad del mundo, de la complejidad de cada acto, de cada aprendizaje. Nos enseña que la verdad única no existe y que las miradas sobre una misma acción pueden ser muchas y variadas. Por tanto, para poder aplicarla, será necesario que los maestros y las maestras eduquen su mirada (de Castro, Horcas y Martínez, 2012). No sirve cualquier mirada, ya que se trata de una escuela que piensa, que argumenta, que reflexiona, que dialoga, que aprende y que camina. La documentación pedagógica por tanto, no es una técnica sino una nueva manera de mirar y de ver el mundo escolar, que identifica, como contenido y como forma, el proyecto educativo de la misma. Aprender o, mejor, reaprender, a mirar para comprender.

Una narración que deja constancia estética y narrativa del trabajo realizado, que les abre a los padres y a las madres nuevas vías de participación e implicación en la evolución y el desarrollo de los niños y las niñas en la escuela; una manera de mostrar

transparencia y confianza a las familias para poder continuar trabajando conjuntamente desde el diálogo, el compromiso y la aceptación mutua. Una oportunidad para que los niños y las niñas sean conscientes de sus propias conquistas, para que los profesores y profesoras puedan confrontarse consigo mismos y con sus iguales sobre sus prácticas y sus decisiones en el aula. Una manera de hacer pública y transparente la cultura de la infancia a la comunidad, para que los maestros y maestras puedan dar voz a los niños y a las niñas desde su escucha e interpretación; y que, por tanto, construye historia de la escuela infantil.

b6. El papel de los padres y las madres

La participació de les famílies en el projecte pedagògic de l'escola complementa i garanteix un bon treball amb els infants d'aquestes primeres edats i és prevenció de cara al futur. L'intercanvi de sabers, els de casa i els de l'escola, ha de possibilitar una educació integral per a l'infant (Bassedas, 2011:131).

La participació activa dels pares potser a través de: assemblees d'escola, reunions d'aula, entrevistes, festes, tallers de pares, dia del pare/mare a l'escola, AMPA... i fonamentalment al període d'adaptació tan important per a la resta d'escolarització (Projecte Educatiu de Centre. Anexo nº21).

Són un component essencial en el nostre programa. Els pares són una part competent i activa de l'experiència d'aprenentatge dels xiquets i les xiquetes i al mateix temps una ajuda per a assegurar el seu benestar a l'escola.

Família-escola, són dos contextos diferents amb un objectiu comú, han de compartir l'acció educativa (establir criteris educatius comuns, conèixer al xiquet/a, oferir models d'intervenció i relació amb els xiquets/es, ajudar a conèixer la funció educativa de l'escola).

La participació activa dels pares potser a través de: assemblees d'escola, reunions d'aula, entrevistes, festes, tallers de pares, dia del pare/mare a l'escola, AMPA... i fonamentalment al període d'adaptació tan important per a la resta d'escolarització (Informació a les famílies del funcionament general. Anexo nº22).

El papel que tiene la familia los primeros años de vida de los niños y las niñas, es incuestionable, es por ello por lo que la tarea compartida entre padres-madres y profesorado, ha de estar complementaria; de tal manera, que la escuela infantil pueda ampliar y completar las experiencias formativas de desarrollo tanto en la familia como en la escuela. Esta idea es la que justifica la importancia de la colaboración entre los dos sistemas. Esta colaboración, ayuda a la consecución de un proyecto educativo colectivo, el cual ayuda a fortalecer contactos afectivo-emocionales, y a participar en la introducción del mundo social y cultural en el que viven los niños y las niñas.

La relación que se establecen entre ambos contextos de vida debe partir de los intereses, de los bagajes familiares y de las culturas de los niños y las niñas. Por este motivo, la relación entre las familias y la escuela, y, en consecuencia, el papel que deben asumir los padres y las madres en la educación formal, es más profundo que establecer unos cuantos contactos formales. Es necesario un acercamiento real de contextos para velar por el bienestar de los menores.

Este camino de interacción, supone respetar maneras de hacer y pensar, y reconocerse positivamente a unos y a otros. El olvido o la exclusión de uno de los contextos o la contradicción entre sistemas, podría provocar, por falta de seguridad y anticipación a los hechos en los niños y en las niñas del primer ciclo de Educación Infantil. Es por ello, por lo que debemos involucrar a las familias en la vida cotidiana de la escuela, para poder facilitar la flexibilidad, la actitud de escucha y la voluntad de entender. El estar como conjunto que interactúa directamente sobre los infantes. Este “estar” va más allá de interacciones u observaciones que tienen lugar a la entrada y a la salida de la escuela –de manera informal-, sino que hay que esforzarse por cambiar el rol y crear relaciones estables entre el personal de la escuela y las familias. La presencia conjunta de ambos contextos hace que sea de mayor calidad y más eficaz la tarea educativa.

Participación de la familia en la educación, entendida como la posibilidad de incidir, de decidir, de opinar, de aportar, de disentir y de actuar en diversos campos de la educación, acordados previamente y de común acuerdo entre docentes, padres y otros agentes educativos, con funciones definidas y comprendidas por ambos. En la medida que la preocupación por participar es el niño concebido en su integralidad

y como sujeto de derechos, puede implicar actuar tanto en el campo educativo, como de la salud, del trabajo, de la mujer u otro, siempre que tenga relación con el mejoramiento de las condiciones de vida de los niños y niñas para mejorar sus aprendizajes y desarrollo (Blanco y Umayahara, 2004:39).

Este cambio de concepción sobre la participación de las familias, permite una organización comunitaria en los barrios o pueblos donde se ubiquen las escuelas infantiles, que favorecerá la participación de todo el colectivo. Convirtiéndose así, en puntos de referencia social que ayudarán no sólo a que cambie la concepción social sobre la infancia, sino que estaremos abriendo las puertas a la participación comunitaria para poder decidir sobre la educación de los niños y las niñas conjuntamente.

La escuela infantil, a través de esta participación de los padres y las madres, y la comunidad, está contribuyendo a la mejora del desarrollo cognitivo, emocional y físico de sus alumnos y alumnas, y a la contribución de la calidad de sus resultados académicos posteriores.

La concepción que se maneja de familia es que es una unidad bio-psico-social básica y constituye el grupo social primario por excelencia y desempeña un importante papel en la formación integral del hombre. El medio familiar es decisivo para el desarrollo del niño, puesto que a través de él, recibe los estímulos de sus padres y del mundo que lo rodea. La familia es considerada el medio más propicio y adecuado para su óptimo desarrollo biológico, psicológico y social, igualmente transmite metas culturales, valores, creencias, tradiciones, actitudes, normas sociales y motiva al niño a aceptarlas por sí mismo, estableciendo así los fundamentos de su futura integración a la sociedad (Blanco y Umayahara, 2004:50).

También se está concibiendo a la familia como la primera y mejor educadora de los niños y las niñas, con un gran potencial para aportar a aquello que la educación hace con sus hijos e hijas y asume como una de las tareas de la educación capacitarla, asesorarla y supervisarla para que compartan las decisiones que se toman en el proyecto educativo. Pero no sólo eso, sino que se enriquece la visión de la familia con las visiones de las otras familias que participan en la vida educativa, y aportan a sus hijos e hijas otros modelos de familias y formas de cultura diferente a la propia.

Como venimos diciendo hasta ahora, la cooperación y coordinación entre familia, escuela y comunidad es necesaria, ya que la Educación Infantil es una tarea compartida de todos y todas, con el fin de llevar a cabo acciones conjuntas intencionadamente educativas. Para que esto sea posible, las relaciones han de ser fluidas y continuadas entre el centro de Educación Infantil y el exterior para que se puedan unificar criterios y pautas de actuación entre los adultos que, de una manera u otra, intervienen directamente en la educación de los niños y las niñas en cualquier contexto.

Algunas de las estrategias o mecanismos que nos propone Dolores María Tomás en su artículo “Colaboración familia-escuela en la Educación Infantil: estrategias para mejorar la cooperación”, son: colaboración en las decisiones sobre el proyecto educativo de manera asamblearia, participación de los padres y las madres en las tareas del aula, entrevistar a los padres y las madres individualmente para conocer mejor a los niños y las niñas y sus realidades, talleres de formación conjunta entre familias y educadores y educadoras, talleres para que padres y madres puedan compartir sus experiencias de crianza en el hogar, monográficos de cómo iniciar la educación de su hijo o hija en casa, comisiones de organización de trabajo por parte de los padres y las madres, presencia de personal no docente en talleres multidisciplinares, diseño de actividades comunes familia-escuela, realizar informes sobre la evolución de los niños y las niñas, organizar fiestas y celebraciones que permitan el encuentro entre las familias fuera del horario escolar, libretas personales y viajeras que señalan las pequeñas conquistas cotidianas, acompañantes de las salidas extraescolares, cuentacuentos, reuniones de padres y madres colectivas, etc (Tomás, 2010).

Para finalizar, nos gustaría destacar la importancia del papel de los padres y las madres en la escuela infantil y de la comunidad en la que se encuentre enclavada, es vital que se creen lazos afectivos, cálidos y fluidos que permitan y faciliten la participación, cooperación e interés de todas las personas interesadas en ello. Esta fluidez, tiene repercusiones muy positivas sobre el desarrollo global del alumnado ya que mejora sus resultados académicos posteriores, reconoce a los padres y las madres como primeros educadores dentro del primer contexto educativo de socialización y se reconoce la importancia de crear comunidad en los barrios y en los pueblos para hacer de las escuelas infantiles centros neurálgicos de vida y de toma de decisiones.

b7. Las estrategias heurísticas

Una escuela amable es un ámbito de materiales no solo comerciales, de objetos no estructurados, de evocaciones de ready-mades dadaístas, que los niños las niñas disponen en combinaciones complejas (Vecchi, 2013:17).

Són activitats d'exploració de materials de la vida quotidiana, de la natura... front als joguets elaborats i convencionals.

Desenvolupen l'experimentació de cadascun dels xiquets al seu nivell sense pautes donades per part dels educadors/es.

- És important un clima que invite a l'atenció i manipulació del món físic

- Es fa en grups reduïts

- L'educador/a permaneceix a l'ombra, prepara l'ambient, organitza el material, cuida el clima, observa...

- La "panereta del tresor" per a bebés de 6 a 12 mesos que consisteix en presentar dins d'una cistella una rica varietat d'objectes de la vida quotidiana, seleccionat amb la fi d'estimular els cinc sentits i de què es familiaritzen en els moviments del cos...

- Els majors, tenen el material en capsos: tapes metàliques, gomes de llavadors, teles, rulos, cadenes... amb tot allò, manipulen, exploren les possibilitats; al acabar, arrepleguen i clasifiquen

- El resultat és d'estructuració del pensament i desenvolupament de la concentració (Projecte Educatiu de Centre. Anexo nº21).

- Activitats rutinàries: d'acollida i acomiadament, menjar, migdiada...

- Les activitats d'exploració de materials reciclats de la vida quotidiana, de la natura... front als joguets elaborats i convencionals. El resultat és d'estructuració del pensament i desenvolupament de la concentració.

- La psicomotricitat és una proposta de descobriment i exploració mitjançant el propi cos. A través del treball de la psicomotricitat el xiquet/a expressarà el seu estat anímic i la seua afectivitat.

- La música, a través de les activitats musicals es desenvolupen la memòria, l'atenció, la socialització...

- Projectes de treball

Totes aquestes activitats tenen caràcter educatiu i es donaran en un context bilingüe i en un entorn d'horta i natura (Informació a les famílies del funcionament general. Anexo nº22).

Interpretar el papel del juego en la primera infancia es fundamental para construir un camino que les ayude a desarrollar su pensamiento, estructurar la mente y desarrollar la creatividad. Para garantizar este desarrollo, las experiencias de juego en los tres primeros años de vida, son fundamentales; como decía John Dewey (1967b), una educación que partiera de la experiencia; ya que gracias a esas experiencias y a las capacidades que se desarrollaran en su transcurso, son las que ofrecerán el punto de partida de todo aprendizaje posterior. Esto no quiere decir que todas las experiencias sean verdaderas o igualmente educativas, ya que algunas de ellas pueden ser incluso antieducativas “son aquellas que detienen o perturban el desarrollo de ulteriores experiencias” (Dewey, 1967b:22), o puede que no estén relacionadas entre sí, o puede que estén desconectadas. Es aquí donde entra en juego el maestro o la maestra, el cual debe seleccionar aquellas cuestiones, dentro de la experiencia, para que provoquen experiencias deseables futuras, continuidad experimental.

Dejemos que el niño busque y experimente por su cuenta en contacto con la vida; ya intervendrán las leyes y las reglas más adelante, cuando se hayan asentado los pilares que las sostienen (Freinet, 1976:32).

Para seleccionar estas experiencias, es necesario organizarlas, no en el sentido de la organización de la escuela tradicional, sino ofreciendo una dirección positiva para la selección y orden de los métodos y los materiales educativos apropiados. Los niños y las niñas de 0-3 años, no necesitan un gran espacio para jugar, más bien buscan las zonas protegidas, rincones cómodos, lo más parecido a los de su casa. Aunque debemos matizar el “no necesitan”, porque esta negativa, no implica que los espacios sean amplios, si ponemos un gran número de niños y niñas juntos en un espacio estrecho, enseguida aumenta la tensión entre ellos, y esto dificulta la vida.

Estas premisas, responden a una concepción globalizadora de la enseñanza. El principio de globalización es una alternativa a la selección del contenido curricular, a su organización disciplinar y a su desarrollo en las aulas (Torres, 1994). La idea de la que parte es la integración de diferentes cuerpos de conocimiento para favorecer la construcción conceptual de la experiencia adecuándose el proceso cognitivo y afectivo a

las características psicológicas del niño y la niña, a sus realidades y niveles culturales y a la diversidad de experiencias de la vida cotidiana.

En cuanto a la organización del currículum, violentamos la naturaleza del niño/a y dificultamos los mejores resultados éticos al introducir al niño/a demasiado rápido en una gran cantidad de estudios específicos como la escritura, el pensamiento lógico-matemático... sin relación con su vida social (Dewey, 1967a:58).

Por encima de cualquier programación o incluso, de cualquier proyecto, se encuentra la idea de tener una escuela que experimente, donde el niño y la niña pueda experimentar, manipular, dominar e interactuar en un medio rico donde pueda expresar sus saberes, sus experiencias y sus emociones; para que sea como decía Celestin Freinet (1976) una educación “natural”. Esta idea, nos permite entender las primeras experiencias que tienen lugar en el primer ciclo de Educación Infantil, como un acercamiento al método científico. El cual, junto al adulto que lo acompaña, continuarán formándose a lo largo de su vida; escuela, infantes y adulto, deben estar en relación –cultura y política- con la sociedad de cada momento. Ya que el niño y la niña, desde el momento de su nacimiento es participante de la sociedad en la que vive.

Completa esta idea de la experimentación Celestin Freinet (1976), postulando que la manera de comprender la complejidad de la vida cotidiana es mediante el “tanteo experimental”, es la vía de toda clase de aprendizaje, el centro de las técnicas de vida. Es el método que utilizamos las madres, que nos permite que nuestros hijos y nuestras hijas aprendan a hablar con una soltura increíble, en un tiempo récord. “De esta forma el niño va ajustando poco a poco sus primeros logros” (Freinet, 1976:29). El tanteo experimental es el proceso universal del crecimiento, el progreso y la vida. Por tanto, un programa pedagógico dirigido a la acción liberadora (Freire, 1970) para poder problematizar la realidad, y estimular los procesos de reflexión-acción que nos comprometan a una acción continua de crítica y transformación de la realidad personal y social. Diálogo, encuentro, lucha y liberación son palabras asociadas a la metodología de la pedagogía liberadora.

Estamos ante el diseño de un espacio y un ambiente que ayuda, colabora y participa de una educación que parte de una determinada visión de los niños y las niñas para que

puedan comprender los desafíos de la globalidad y de la complejidad en la vida cotidiana, social, política, nacional y mundial. Se trataría de transformar las informaciones en conocimientos, y los conocimientos en sabiduría. De esta forma, estaríamos dejando que entre en la escuela lo fortuito y lo casual a través de las palabras y las experiencias de los niños y las niñas. Para ello, el trabajo deberá reconocer la libertad didáctica del educador y la educadora y el paradigma de la pedagogía crítica emancipatoria. Gracias a este tipo de planteamiento metodológico como herramienta de trabajo, nos permitirá saber esperar, adaptarnos a sus propios ritmos y respetarlos; y así, poder observar “la cambiante aparición de las capacidades infantiles” (Beresaluce, 2010:28).

(...) una aventura que quiere probar y descubrir las posibilidades complejas que existen en las competencias infantiles cuando los niños, trabajando juntos en un proyecto que necesita tiempo para adquirir la temperatura adecuada, ahondan en sus capacidades inéditas y desarrollan una epistemología de la epistemología. De esta manera, el valor de los proyectos (...) es que son proyectos largos, que se desarrollan en continuidad temporal y en una discontinuidad de previsiones. El tiempo permite, sobre todo, respetar con sabiduría que cada niño y el grupo puedan entrar en las ideas y reencontrarse –estéticamente- con las mismas (Hoyuelos, 2004a: 199-200).

La herramienta de trabajo que se propone en este caso, es concretamente la estrategia heurística, o juego heurístico; el cual tiene matizaciones para los niños y las niñas de la clase de los y las lactantes. Es necesario hacer la separación de esta estrategia en dos momentos, debido a que los bebés, durante su primer año de vida fundamentalmente crece muy deprisa gracias a las aportaciones de los estímulos que les llegan exteriormente a través de los sentidos y el movimiento corporal sin intervención directa del adulto (Pickler, 2012). Durante los primeros meses, una de las propuestas heurísticas podría ser la cara de la persona adulta que lo cuida, cuando se mete un puño en la boca, cuando chupa, cuando identifica sus pies, sus manos, etc. de esta manera va reconociendo el mundo que le rodea e identificando su propio cuerpo.

A medida que los bebés van pasando más tiempo despiertos, comienzan a adoptar nuevas posturas con el cuerpo que les cambia el prisma y la perspectiva de visión, que les abre un nuevo horizonte. Esta apertura al mundo que aporta el estar sentados, ofrece la posibilidad de comenzar a ofrecer a los y las bebés la estrategia heurística. En este

momento, adopta el nombre de “la cesta de los tesoros”, “la caja de los tesoros” o “la panereta dels tresors” –en las aulas de los lactantes- (Goldschmied y Jackson, 2007).

El cesto de los tesoros, les permite reunirse con una gran cantidad de objetos de la vida cotidiana que aseguren una experiencia rica. Cuando un bebé está preparado para recibir información, relacionarla y hacer uso de ella, nos damos cuenta observando de las diferentes cosas que hace con ellos: los chupa, los coge, los suelta, los mueve, etc. en estos movimientos utiliza todo el cuerpo. Así descubren formas, colores, texturas, sonidos, olores, pesos, etc.

En esta estrategia, se evidencia la capacidad de concentración que los niños y las niñas desarrollan durante el tiempo en que el están interactuando con los objetos, esto ocurre gracias a la curiosidad que los bebés muestran por los objetos que existen a su alrededor, y al deseo de practicar su habilidad, cada vez más refinada, por hacer suyos los elementos. Estos momentos de juego, ofrecen “oportunidades infinitas para que la niña toma decisiones, y no exige de la educadora mucho más esfuerzo que el de asegurar que los objetos estén limpios y se repongan con regularidad” (Goldschmied y Jackson, 2007:94). A su vez, también les permite relacionarse con las personas –coetáneos o adultos- intercambiando miradas, sonrisas, sonidos verbales, tocándose unos a otros y compartiendo cosas.

María Montessori (2014), ya introdujo este tipo de estrategia pedagógica con la selección de materiales para el aula de lo que ella denominó “vida práctica, se trataba de introducir elementos en el aula que fueran fácilmente identificables con las labores y los objetos del hogar. En este sentido, Elinor Goldschmied y Sonia Jackson (2007), introducen algunos de esos elementos para su propuesta de juego heurístico, y nos dan algunas orientaciones para el uso del cesto de los tesoros en su libro “La educación infantil de 0 a 3 años”: un cesto de material natural plano y sin asas, de unos 35cm de diámetro y 10cm de altura. Se debe abastecer de objetos hasta el borde –estos objetos deben ir cambiando constantemente-. La selección de objetos puede ser de cualquier tipo menos comprados y de plástico:

- Objetos naturales: piñas, piedras, conchas, calabazas secas, plumas grandes, piedra pómez, corchos, huesos de aguacate, nueces grandes, esponja natural pequeña, un limón, una manzana, etc.
- Objetos de materiales naturales: ovillo de lana, cestos pequeños, anillo de hueso, calzador, cepillo de las uñas de madera, brocha de afeitarse, brocha de pintor, brocha de maquillaje, etc.
- Objetos de madera: cajas pequeñas, carracas, silbato de bambú, castañuelas, pinzas de la ropa, bolas de colores engarzadas en una cuerda, cubos, anillas, servilleteros, cucharas, hueveras, cuencos, etc.
- Objetos de metal: cucharas varios tamaños, batidora, llaves, botes, trompeta de juguete, moldes de galletas, exprimidor embudo, anillas, cortadora de ajos, timbre de bicicleta, triángulo, bisutería, colador de té, etc.
- Objetos de cuero, tela, caucho y piel: hueso para perros, monedero de cuero, pelota que bote, borla de terciopelo, balón de cuero, muñeca de trapo, pelota de tenis, tapón de bañera con cadena, bolsas de tela, etc.
- Objetos de papel y cartón: libreta pequeña con espiral, papel aluminio, cajas de cartón pequeñas, rollos de cocina, rollos de papel higiénico, etc.

A medida que el niño y a la niña van cumpliendo meses y va aumentando su capacidad de movimiento, surge la necesidad de gatear y empezar a desplazarse. Este aumento de movimientos abre camino a cualquier tipo de exploración. Es a partir de este momento, en el que la estrategia deja de llamarse la cesta de los tesoros y se denomina juego heurístico.

Esta necesidad de descubrir que les proporciona el movimiento hace que la estrategia se amplíe y necesitemos una amplia variedad de objetos con los que puedan, como decíamos antes, manipular, explorar, experimentar, etc. El placer que los niños y las niñas encuentran en estos materiales, está directamente relacionado con el desarrollo de la capacidad de concentración, el cual, está íntimamente ligado con el desarrollo cognitivo y el progreso educativo (Bruner, 1997).

A su vez, esta estrategia comienza, desde la más tierna infancia, a ofrecer oportunidades para que los niños y las niñas tomen decisiones, porque el juego heurístico va cambiando y evolucionando constantemente a su ritmo. Partimos de la idea de que

los niños y las niñas seleccionan objetos, les dan vida –en un acto imaginario- y les aportan significados que sustituyen a los reales, gracias a este acto, adquieren seguridad para poder relacionarse en otros ambientes que no sean el familiar. Sería un paso previo a la realidad, para ello, hacen “que el aspecto activo preceda al pasivo en el desarrollo de la naturaleza del niño; la expresión tenga lugar antes que la impresión consciente; el desarrollo muscular preceda al sensorial y que los movimientos se produzcan antes que las sensaciones conscientes” (Dewey, 1967a:62).

Para planificar una sesión de juego heurístico, debe tenerse en cuenta varias cuestiones; tener una fila de perchas con bolsas cerradas con cordón que recojan al menos un mínimo de 15 variedades de materiales –las bolsas visiblemente identificadas con un dibujo del objeto que hay dentro-; tener un espacio delimitado para la sesión –normalmente una alfombra cuadrada que permita el movimiento- para ayudar a la tranquilidad y la concentración; fijar un momento al día –alrededor de una hora- y en grupos pequeños –de unos ocho niños y niñas-; la educadora pone sobre la alfombra una combinación de cinco materiales que casen bien; a medida que la concentración aumenta, los elementos pueden quedar distribuidos por el suelo, así que se pueden reagrupar cuando se crea necesario; y, por último, la educadora aguarda a que termine la sesión para recoger tranquilamente y ordenar el aula junto con los niños y las niñas.

El rol que el adulto asume en el desarrollo de ambas estrategias es el de dar confianza y seguridad con nuestra presencia y nuestro interés cuando se enfrenta a los retos que los objetos le proponen. Todo ello, ocurre con la presencia de los adultos, pero no gracias a ellos. La educadora o el educador, debe reunir los objetos, mantenerlos cuidados y limpiarlos cuando sea necesario. Es la persona que crea un entorno cálido y acogedor para el desarrollo de la sesión y selecciona y coloca los objetos en las alfombras. Durante el proceso de la misma, como ya hemos mencionado, puede reagrupar objetos y reordenarlos si fuera necesario para que la capacidad creativa de los niños y las niñas continúe emergiendo; y por último recoge el aula junto a ellos y los cuelga en sus perchas correspondientes.

Podríamos concluir diciendo, que se trata de una actividad muy parecida a la que realizan los científicos, los cuales desarrollan sus conocimientos mediante el desarrollo de experimentos, haciendo ensayo-error. Cabe señalar para finalizar, que el juego heurístico y la cesta de los tesoros, como estrategia de trabajo, no es un enfoque ni una receta mágica para las escuela infantil del primer ciclo. No hay una forma correcta de realizarlo, y las personas que trabajan en los diferentes centros tendrán sus propias ideas y sus propios materiales. Uno de los grandes logros de esta estrategia es que libera la creatividad de los adultos y de los niños y las niñas, aumenta su capacidad de concentración, les permite ir introduciéndose en la toma de decisiones sobre las cosas que afectan a su vida, y hace que el día a día sea más estimulante.

b8. Educar emocionalmente

Quan puguis posar paraules a allò que sents, te n'apropriaràs (Ibarrola, 2000:5).

Mitjançant una activitat afectiva, es crea un clima de confiança, respecte i complicitat. Les emocions primàries les tenim des de que naixem, i l'escola due oferir espais de possibilitats expressives fent ús de tots els llenguatges, en jocs, amb escolta empàtica i deu creure en les capacitats dels xiquets/es.

És molt important cuidar la qualitat de les relacions, expressar els sentiments i les emocions per a que no ens passe com a la girafa.

“La girafa té el cap tan lluny del cor, que es va enamorar ahir i encara no ho sap” (Loris Malaguzzi), (Projecte Educatiu de Centre. Anexo nº21).

És molt important cuidar la qualitat de les relacions i que el clima de l'escola siga de confiança, respecte, complicitat i d'afecte. I donar la possibilitat d'expressar els sentiments i les emocions per a que no ens passe com a la girafa:

“La girafa té el cap tan lluny del cor, que es va enamorar ahir i encara no ho sap” (Loris Malaguzzi), (Informació a les famílies del funcionament general. Anexo nº22).

Es importante destacar que para el desarrollo armónico de las personas, las emociones juegan un papel fundamental, este hecho se traduce en el reconocimiento, canalización y manejo de los propios sentimientos. Hemos de tener presente que los sentimientos y las emociones son imprescindibles en la vida cotidiana del niño y de la niña, y forman parte de su desarrollo y de su proceso educativo. Desde las escuelas infantiles de 0-3 años, no basta con enseñar unos conocimientos específicos o unas rutinas –rituales-, sino también un conjunto de competencias que les permitan ser capaces de desarrollarse en situaciones diversas de su entorno. Por eso, la inteligencia no sólo es conocimiento y capacidad de aprendizaje, sino también capacidad de adaptación al medio, al entorno más próximo, y capacidad de potenciación de una vida de relación y de tolerancia.

Corazones, no sólo cabezas en la escuela (Neill). A la escuela con el cuerpo (Alfieri). Con el amor no basta (Bettelheim). La inteligencia no es, como explica la escolástica, una facultad específica que funciona en circuito cerrado, independientemente de los demás elementos vitales del individuo (Freinet). En el acto de aprendizaje significativo o vivencial la persona pone en juego tanto aspectos afectivos como cognoscitivos (Rogers). Las necesidades comunes a todos los niños y niñas no difieren fundamentalmente de las de los adultos. Abrazan todos los aspectos de la actividad humana, son las necesidades materiales, afectivas, morales, intelectuales, culturales, técnicas, espirituales, etc. (Lurçat) (Gómez, 2007:34).

Como acabamos de citar, autores diversos, incluido Platón decían que la disposición emocional del alumno y de la alumna determina su habilidad para aprender; y por tanto, recogen la importancia del trabajo de las emociones como piedra angular en la educación, como aquella capacidad que nos permite gozar de las actividades y de las relaciones. Es una actitud en la vida que aprende; se aprende gracias a un sentimiento interno de compromiso, seguridad, confianza, libertad, coherencia, autenticidad y respeto en las relaciones entre los maestros y maestras, y los infantes, como la clave para una vida emocional sana y equilibrada. Como expuso la pedagoga y amiga cubana Lidia Turner (2015): “no hay pensamiento sin vida afectiva. El amor es el modo de enseñar, ya que la enseñanza es una obra de amor infinita”

Es en la primera infancia cuando se modela la base para asimilar los hábitos emocionales y sociales fundamentales que se pueden manifestar a lo largo de la vida de los niños y niñas. Además, en el ciclo de 0 a 3 años es cuando las emociones son más naturales, sinceras y espontáneas, no están falseadas por la experiencia ni la vergüenza, y el vínculo afectivo que nos une con los niños y las niñas es muy fuerte. Esta es la razón por la cual consideramos importante incluir la educación emocional en la vida cotidiana de las aulas de las escuelas infantiles como eje de transcomunicación entre la comunidad educativa.

Para que esto sea posible, desde la escuela infantil de 0-3 años, se debe valorar que el trabajo con las emociones, conseguirá que los niños y las niñas sean felices y saludables con el pleno desarrollo de su personalidad. Daniel Goleman (1996) apunta que para ello deben trabajarse cuatro dimensiones de la inteligencia emocional: conciencia de uno mismo, autogestión, competencia social y gestión de las relaciones. Para realizar este trabajo, hemos de valorar y tener en cuenta la propia inteligencia emocional de los y las docentes, es necesaria esta sensibilidad, para poder identificar sentimientos y emociones, expresiones de las mismas y saber que la represión de las mismas, puede llevar a conflictos interpersonales.

Para que el niño y la niña tengan deseo de actuar y de realizar actividades autónomas, tiene que tener una relación profunda con el adulto, que le proporcione seguridad y una relación afectiva satisfactoria.

Esta aportación, no debe tener una temporalidad predefinida en los centros, sino que debe trabajarse desde la escucha, las inquietudes y las necesidades de los niños y las niñas para contribuir en su formación holística y moral, que enriquezcan todos los ámbitos: corporal, cognitivo y emocional.

No se puede proponer al alumnado experimentar emociones o situaciones emocionales que no están presentes en su vida. El modelo que preconizamos tiene su esencia de ser en trabajar con lo emergente y vivencial que surge en el aula, de esta manera, el alumnado conecta con su parte más auténtica y conoce lo que realmente sucede y lo que realmente es. Le encuentra sentido a lo que aprende y

percibe que lo que siente y le ocurre es escuchado y respetado por los otros (Sánchez y Sánchez, 2015:88).

En el caso de la Educación Infantil, esta escucha a la que hacen referencia los autores, no siempre se realiza a través de palabras, sino a través del todo, como las miradas y la lectura del lenguaje corporal entre otros. El lenguaje corporal habla de lo que somos, de cómo estamos, de cómo nos movemos por el mundo y de cómo nos posicionamos en él. Trabajando la educación emocional estaremos desarrollando competencias de y para la vida, gracias a ellas también estaremos trabajando para que los niños y las niñas tengan una mejor calidad de vida.

Todo lo que afecta al alumnado debe ser contemplado diariamente en la escuela “porque lo que sucede en su interior, en su entorno, con su familia, con sus compañeros incide en su aprendizaje, en su desarrollo y en su crecimiento como personas” (Sánchez y Sánchez, 2015:89). Por tanto, si conseguimos mediante la escuela conectarla con la realidad de la vida, estaremos conectando a su vez con sus emociones; y por ende, conocernos emocionalmente para aprender a regularlas, ya no sólo como sujetos, sino como miembros de una sociedad y como ciudadanos del mundo para la consecución de un mundo más justo. “Mientras no tengamos una educación afectiva y transformadora (...) en vez de una moralizante, difícilmente podremos tener un mundo mejor (Naranjo, 2010:95).

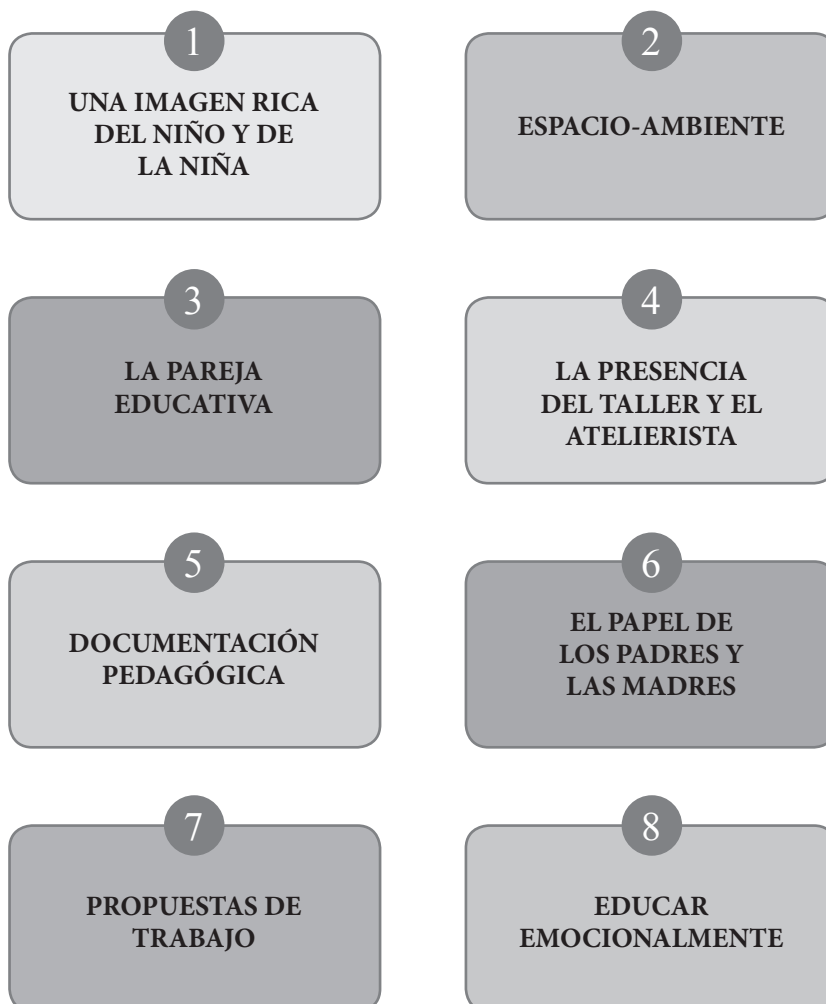
Este planteamiento, nuevamente pasa por la formación del profesorado, una formación que haga empoderarnos de quienes somos como docentes y como personas porque dónde estamos y quiénes seamos influirá en mayor o menor medida a la labor educativa. Se trata de evitar vivir con uno mismo, como si fuera un desconocido.

I.7. Sistema interpretativo

Todas las categorías detalladas en el anterior apartado de “Mis Anteojos Conceptuales” y su previa justificación, nos lleva a sumergirnos en la realidad de la Escuela

Municipal Infantil L´Alqueria con unas gafas graduadas, las cuales van a orientar, enfocar y prestar atención a unas determinadas cotidianidades que me ayuden posteriormente a interpretar y analizar la experiencia práctica.

Las decisiones metodológicas que en el próximo capítulo se describen, intentan dar respuesta a esta forma concreta de querer mirar la realidad. Las técnicas, métodos y demás conceptos posteriormente descritos, van a intentar dar respuesta a mi sistema interpretativo, gracias a toda la información que se ha ido extrayendo del caso a través de las siguientes categorías:





CAPÍTULO II
METODOLOGÍA

II. METODOLOGÍA

Existe una diferencia entre aprehender intelectualmente el proyecto de la fenomenología y entenderlo “desde dentro” (...) Una comprensión real de éste sólo puede lograrse “haciéndola activamente” (Van Manen, 2003:26).

A lo largo de este capítulo, desarrollaremos las decisiones metodológicas adoptadas para llevar a cabo la presente investigación. De esta manera, pretendemos dar respuesta a las cuestiones planteadas inicialmente y a aquellas que han ido surgiendo a lo largo de la investigación. También, describiremos el trabajo de campo y todas las tareas que han ido surgiendo, planificadas o no, en el proceso. Diremos a su vez, por qué hemos optado por una metodología de corte cualitativo en el ámbito de la educación, justificaremos la mirada fenomenológica-hermenéutica, y daremos cuenta de por qué hemos utilizado, como técnica para la realización de nuestra investigación, un estudio de caso. Posteriormente, describiremos los diferentes instrumentos de recogida de información, su cronología, los criterios de credibilidad, la validez, y la triangulación para la gestión de la calidad en la investigación cualitativa.

Este enfoque metodológico, se ha adaptado a nuestros intereses y necesidades, ya que nos ha permitido comprender los procesos y fenómenos de la realidad en la que nos hemos sumergido. Es la etnografía educativa, la que nos ha permitido indagar sobre el sentido de la realidad observada, ya que no pretendemos buscar el qué, sino que pretendemos profundizar en las causas de los fenómenos, profundizar en la vida. La elección de este enfoque, a su vez, nos ha posibilitado tener una visión más profunda, amplia, detallada e integrada del objeto de investigación con una mirada global; además de darnos la oportunidad de contribuir al descubrimiento de nuevos conceptos, nuevas relaciones y nuevas formas de comprender una realidad que revela la mirada de quien la vive.

II.1. La etnografía educativa

Escribir no sobre el mundo, sino en el mundo, como una forma de estar en el mundo.

Escribir no sobre educación, sino en la educación, no sobre la experiencia, sino desde la experiencia, en la experiencia.

A veces se trata de hacer memoria. Pero no de lo que pasó sino de nuestra experiencia en lo que pasó. Lo que importa no son los hechos, sino su sentido (Larrosa, 2005).

La elección del método de investigación, la etnografía educativa, está basada en la necesidad de intentar describir y reconstruir las características, variables y fenómenos de un acontecimiento para generar y perfeccionar categorías conceptuales, describir y validar asociaciones entre fenómenos y generar postulados a partir de los hechos observados. La etnografía, no es sólo la elección de unas herramientas metodológicas como la observación directa o las entrevistas, va más allá, trata de describir significativamente e interpretar un hecho, para dejar un registro de información organizada que contribuya a ampliar el discurso, en este caso, educativo. Ciñéndonos al ámbito escolar, podemos decir, que gracias a la etnografía educativa, vamos a:

(...) descubrir lo que allí acontece cotidianamente a base de aportar datos significativos, de la forma más descriptiva posible, para luego interpretarlos y poder comprender e intervenir más adecuadamente en ese nicho ecológico que son las aulas. Tales datos tratan de los contextos donde tienen lugar las diversas interacciones, y de las actividades, valores, ideologías y expectativas de todos los participantes en esos escenarios escolares (Goetz y LeCompte, 1988:14).

Como señala Michael Angrosino (2012) existen unas características comunes a todos los estudios de corte cualitativo, que nos dan la posibilidad de entender, describir y explicar los fenómenos sociales desde el interior de diferentes formas: analizando las experiencias de los grupos –en nuestro caso-, que se pueden relacionar con las historias de vida biográficas o con prácticas cotidianas, que pueden tratarse analizando el conocimiento cotidiano, informes e historias; analizando las interacciones y comunicaciones mientras se producen –basadas en, como por ejemplo: la observación o el registro de las mismas-; y en último lugar, analizando documentos –textos, imágenes, películas o música- o huellas similares de las experiencias o interacciones.

Es por ello, por lo que la etnografía educativa, es un trabajo de investigación en educación que intenta interpretar el sentido del hecho pedagógico y de las circunstancias vividas por las personas que intervienen en él. Esta labor, reclama de quien investiga, una gran habilidad para buscar el sentido de ese hecho concreto. Para ello, en este caso -la investigadora- se pondrá en situación y disposición para observar las conductas dentro del contexto escolar de la Escuela Municipal Infantil L'Alqueria, y obtener estructuras de significado que informarán y testificarán los comportamientos de los sujetos. Para ello, previamente, hemos de explicitarlo en el marco teórico²⁰, interpretando la lectura de autores reconocidos y con experiencia en el campo de su trabajo, para que tanto la investigadora como los y las destinatarios de su labor, puedan captar claramente cuáles son los sesgos posibles y supuestos que afectan a los fenómenos estudiados.

De esta forma, la investigación etnográfica, se ha convertido para nosotros en una herramienta indispensable para ayudarnos a desvelar las teorizaciones implícitas y las rutinas que sustentan la práctica de los educadores y las educadoras. Nos va a permitir comprender la realidad social como fruto de un proceso histórico de construcción visto a partir de las múltiples lógicas presentes en los diversos y heterogéneos actores sociales; y por lo tanto desde aspectos particulares, rescatando la interioridad –visiones, percepciones, valores, formas de ser, ideas, sentimientos y motivos internos- de los protagonistas. Teniendo en cuenta el punto de vista de todos los protagonistas, y cómo en consecuencia interpretan el mundo, ya que, no sólo nos podemos quedar en el qué, sino que tenemos que profundizar en el porqué de las cosas y las situaciones para poder llegar a comprenderlas. Denzin y Lincoln (2005) añaden a esta idea que:

La investigación cualitativa supone un acercamiento naturalista e interpretativo al mundo. Esto quiere decir que el investigador cualitativo estudia cuestiones en su ambiente natural, tratando de buscar significados, interpretando los fenómenos en términos de los significados que las personas les dan (Denzin y Lincoln, 2005:8).

Por ello, la investigación adoptará la etnografía educativa como base metodológica, la cual nos va a aportar valiosos datos descriptivos del contexto, actividades y creencias de los participantes. Un conjunto de resultados, conclusiones, interpretaciones y teorías que derivarán, en esta tesis doctoral, de un estudio de caso. Esta descripción narrativo-

²⁰ Véase el apartado “Mis anteojos conceptuales” en el Capítulo I. Apartado I.6.

interpretativa que resultará, requerirá un exhaustivo trabajo con la palabra, el argumento, el consenso, etc., con un determinado posicionamiento dentro de una comunidad de discurso. Así, nos estaremos posicionando en una manera de querer entender el mundo, la pedagogía, la escuela y la cultura. Una manera de hacer, de practicar, de construir. De esta forma, construiremos texto para tejer, trenzar y enlazar, como dice R. Barthes: “El Texto sólo se experimenta en un trabajo, una producción. Se deduce de ello que el Texto no puede pararse, su movimiento constitutivo es la travesía” (citado en De Castro y Martínez, 2014:2).

Aunque es importante avisar que cuando afirmamos que los datos en la investigación cualitativa son interpretados por la investigadora, es posible que estos reflejen su propia subjetividad. Los datos transportan en sí el peso de la interpretación, pero que, a pesar de ello, la investigación de cuño cualitativo, debe intentar dejar de lado la subjetividad, para no conducir de manera inadecuada el conocimiento y la interpretación de la realidad. Es por ello por lo que adoptaremos el estudio de los fenómenos del contexto natural, tratando de describirlos, comprenderlos, relacionarlos en su complejidad, e interpretarlos.

Este tipo de estudios cualitativos, son como dice Jaume Martínez Bonafé (1988:42), los que dan “sentido común” a la investigación cualitativa, porque no ponen hincapié en los resultados ni en la eficacia en función de los objetivos alcanzados, sino en la comprensión de lo que sucede en una realidad educativa. Se pretende, por ende: “comprender las estructuras de significado de las experiencias vividas” (Van Manen, 2003:22). Para ello, necesitaremos un diseño flexible para analizar y comprender otras culturas o realidades, sin caer en paradigmas estandarizados, apoyados en lo común, lo general y lo uniforme. Los estudios etnográficos, estudian la vida, y cada vida es única, distinta y peculiar.

(...) hacer descripciones analíticas o reconstrucciones de la totalidad cultural de un determinado grupo o escenario (...) y recrean para el lector aquellas creencias, prácticas, instrumentos, saberes populares y conductas, compartidas por algún grupo de personas. Consecuentemente el investigador etnográfico empieza examinando todas aquellas situaciones comunes o procesos de los grupos, de una nueva y diferente manera, como si éstos fueran únicos y excepcionales; tales investigadores reconocen la necesidad de una creíble descripción, con lo cual discernir el detalle de la generalidad (Goetz y LeCompte, 1988:2).

Por lo dicho anteriormente, existe cierta dialéctica entre pregunta y método, así que, este tipo de metodología de investigación, cumple las características necesarias para llevar adelante esta tesis doctoral por varios motivos: lo que pretendemos es comprender fenómenos socioeducativos –preocupación por la realidad tal y como es vivida, sentida o experimentada-, partiremos de una realidad concreta para posteriormente teorizar sobre ella, el diseño de la investigación ha sido emergente –se ha ido construyendo a medida que ha avanzado el estudio-, se han utilizado muestras seleccionadas –no aleatorias-; y hemos usado técnicas propias que garantizan la credibilidad de los resultados de la investigación.

La opción de realizar una investigación etnográfica, nos ha dotado de un amplio y complejo abanico de alternativas metodológicas para profundizar, comprender y estudiar la Escuela Municipal Infantil L'Alqueria de Alaquàs. Aún así, queremos dar un paso más, y enriquecernos a su vez del enfoque filosófico hermenéutico, ya que pensamos que la presente tesis doctoral necesita de la hermenéutica para otorgar sentido interpretativo a los fenómenos del mundo educativo, con el fin de determinar la importancia pedagógica de las situaciones y las relaciones de la vida cotidiana de los niños y las niñas del primer ciclo de Educación Infantil.

II.2. El enfoque fenomenológico- hermenéutico

La fenomenología describe la forma en que cada individuo se orienta hacia la experiencia vivida; la hermenéutica se refiere a cómo cada individuo interpreta los textos de la vida, y finalmente la semiótica se utiliza para desarrollar una aproximación práctica, lingüística al método de la fenomenología y la hermenéutica (Van Manen, 2003:22).

En la investigación cualitativa, nos centraremos en el enfoque de la fenomenología-hermenéutica para tratar de orientar la descripción e interpretación de las estructuras esenciales de la experiencia observada en la Escuela Municipal Infantil L'Alqueria de

Alaquàs, así como al reconocimiento del significado e importancia pedagógica de esta experiencia. Este enfoque va a dar respuesta a un tipo de metodología que nos va a permitir estudiar la experiencia de la pedagogía cotidiana, legitimando saberes y praxis obtenidas gracias a sus métodos de investigación.

El valor fundamental de la investigación fenomenológica- hermenéutica radica en su capacidad de acceder a la comprensión profunda de la experiencia humana vivida. Es una manera de hacer visible una realidad. Max Van Manen (2003) introduce la fenomenología hermenéutica diciendo que el método de la fenomenología es que no hay método -un conjunto de procedimientos de investigación que se pueden dominar de un modo relativamente rápido-, pero sí que existe su desarrollo a través de un camino. Camino entendido como:

(...) un conjunto de conocimientos e ideas, una historia de vida de pensadores y autores que, si son tomados como ejemplo, constituyen tanto una fuente como una base metodológica para presentar las prácticas de investigación en ciencias humanas (Van Manen, 2003:48).

Este camino, busca el significado, el sentido y la importancia pedagógica de los hechos que ocurren en la vida cotidiana. Se asume como punto de partida y de llegada de la investigación el mundo de la vida. Este mundo de la vida es “un mundo tal como lo experimentamos inmediatamente de un modo prerreflexivo, y no tal como lo conceptualizamos o categorizamos, ni como reflexionamos sobre él” (Van Manen, 2003:25).

La fenomenología-hermenéutica estudia el mundo de la vida mediante métodos de reflexión y escritura descriptivos, de hecho, Van Manen, propone algunos métodos empíricos para llevar a cabo el camino, son: la descripción de experiencias personales, o las experiencias de otros, la entrevista conversacional y la observación de cerca. Desde este enfoque, no se aspira a responder o resolver problemas, sino a buscar interrogantes acerca del significado y el sentido de determinadas experiencias.

(...) si bastase con vivir no se pensaría, si se piensa es porque la vida necesita la palabra, la palabra que sea su espejo, la palabra que aclare, la palabra que la potencie, que la eleve y que declare al par su fracaso, porque se trata de una cosa humana y lo

humano de por sí es al mismo tiempo gloria y fracaso (Zambrano, 1991:38).

Esto supondría desarrollar una “teoría de lo único” (Ayala, 2008:414), una teoría o conocimiento que nos permite afrontar cada experiencia pedagógica como una unidad, es decir, “se interesa por lo que es en esencia irremplazable” (Van Manen, 2003:25). Su contribución va a consistir en profundizar en la experiencia pedagógica, y para ello, hace falta conocer bien de cerca la aplicación al método. Para sumergirnos en el método, hemos de tener bien presente una serie de pasos –fases- en su desarrollo.

El primero de ellos ha sido recoger la experiencia vivida, en nuestra investigación la elección de la Escuela Municipal Infantil L’Alqueria, como lugar irremplazable y único en la ciudad de Valencia. El segundo paso, consistió en nutrirnos de entrevistas conversacionales a toda la comunidad educativa, y a los y las expertos; observaciones directas (durante los períodos establecidos y pactados), diario de la investigadora, fotografías y análisis documental aportado por la directora del centro.

El tercer paso, consistió en volver a revisar toda la documentación extraída del campo, para ir remarcando lo más relevante desde el punto de vista del significado vivido. Para ello, hemos realizado una selección y organización de todo el material para su posterior reflexión e interpretación. Y, por último, hemos realizado la tarea más importante del trabajo fenomenológico-hermenéutico, la redacción del texto que recoge los hallazgos de la tesis doctoral; convirtiéndose en un texto “estimulante y evocativo de las acciones, conductas, intenciones y experiencias humanas tal como las conocemos en el mundo de la vida” (Van Manen, 2003:37).

Investigación y escritura, como un todo en el proceso de la investigación, para poder alcanzar una competencia pedagógica óptima, para poner en relieve los detalles y las cosas que podrían pasar inadvertidas en nuestras vidas educacionales cotidianas.

Pretende describir e interpretar significados hasta cierto grado de profundidad y riqueza. Al especializarse en el significado, la fenomenología se distingue de otras disciplinas en el hecho de que no aspira a explicar significados específicos de culturas determinadas, o grupos sociales, o períodos históricos, o tipos mentales, o historias de vida... sino que intenta explicar significados, tal como los vivimos en nuestra

existencia cotidiana, en nuestro universo vital (Van Manen, 2003:29).

Este tipo de descripción, requiere de un esfuerzo intelectual superior al de una descripción superficial. Un esfuerzo intelectual que deje ver claramente jerarquías estratificadas de ideas significativas, que articulan mediante el contenido y la forma del texto las estructuras del significado en la experiencia vivida.

Para llevar a cabo la presente investigación, he seguido las seis actividades que propone Max Van Manen (2003) en su libro “Investigación educativa y experiencia vivida”. Esta tesis doctoral, cuenta con el compromiso personal sobre el tema que investigamos, para poder profundizar y buscar sentido al mismo desde el prisma de investigadora o teórica. Para ello, he tenido que aprender a volver a mirar el mundo, llenarme de mundo, llenarme de experiencia vivida para poder prestar atención a las ideas significativas, sus relaciones y sus situaciones compartidas. Reflexionar sobre esto, nos aproxima a un conocimiento meditado y reflexivo sobre qué es lo que hace que tal o cual experiencia particular tengan un significado especial; para poder adscribirnos posteriormente a una comunidad de discurso. Equilibrar el contexto investigacional considerando las partes y el todo.

II.3. Estudio de caso como método de investigación

El estudio de caso es una investigación exhaustiva y desde múltiples perspectivas de la complejidad y unicidad de un determinado proyecto, política, institución, programa o sistema en un contexto “real”. Se basa en la investigación, integra diferentes métodos y se guía por las pruebas. La finalidad primordial es generar una comprensión exhaustiva de un tema determinado –una tesis-, un programa, una política, una institución, un sistema, para generar conocimientos y/o informar el desarrollo de políticas, la práctica profesional y la acción civil o de la comunidad (Simons, 2011:42).

Debido a que nos hemos planteado profundizar en la cotidianidad del mundo de la vida, hemos decidido pararnos a reflexionar en la oportunidad de aprendizaje significativo que tiene la representación de una realidad educativa concreta, en nuestro estudio de caso

es la Escuela Infantil Municipal L'Alqueria de Alaquàs. Eso nos ha llevado a optar por un tipo de estrategia de investigación que de respuesta a nuestra necesidad y a nuestro problema, y que a su vez desarrolle el pensamiento crítico, la toma de decisiones, la innovación y la creatividad. Por ello, nos hemos decantado por esta metodología de investigación, ya que nos va a permitir adentrarnos en los significados de la vida cotidiana, y poder conocer así “la particularidad y la complejidad del caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (Stake, 1998:11).

El objetivo de escoger esta técnica de investigación, radica en investigar lo particular, lo único, lo concreto, para entender la naturaleza distinta del caso particular (Simons, 2011). “No nos interesa porque con su estudio aprendamos sobre otros casos o sobre un problema general, sino porque necesitamos aprender sobre ese caso particular” (Stake, 1998:16). Como decíamos anteriormente, hacer “teoría de lo único”.

(...) optaré por un estudio de caso cualitativo para entender la complejidad de ese –caso en acción-. Los datos subjetivos son una parte integral del caso. La mayoría de lo que se llega a saber y comprender del caso se consigue mediante el análisis y la interpretación de cómo piensan, sienten y actúan las personas. Mi idea es que el investigador es el principal instrumento en la recolección de datos, la interpretación y el informe (Simons, 2011:21).

Para Robert Stake (1998), el estudio de caso nos proporciona una visión global y detallada, y a su vez nos proporciona herramientas. Estas herramientas nos van a permitir examinar en profundidad los aspectos fundamentales del fenómeno. Para Louis Cohen y Laurena Manion (1990) el investigador del estudio de casos observa las características de una unidad, ya sea un individuo, un grupo, una escuela o una comunidad, es decir, se trata el caso como una unidad social total. Una manera de organizar los datos de modo que conserven el carácter unitario del objeto social que se está estudiando.

Para velar por esta unidad, se necesitará hacer uso de diferentes técnicas de recogida de información –nombradas en el apartado anterior, y desarrolladas en el siguiente-. El propósito de las observaciones de cerca de un estudio de caso, comenta Gloria Pérez (1994), consiste en probar de modo profundo y analizar con intensidad el fenómeno diverso que constituye el ciclo vital de la unidad, con el fin de establecer generalizaciones acerca de una población más amplia a la que pertenece el particular observado.

De forma más concreta, Jaume Martínez Bonafé (1988) sintetiza las dimensiones que caracterizan el diseño de estudio de casos en la investigación educativa, pudiendo destacar tres aspectos relevantes:

- a) Los estudios se centran en los niveles –micro- del sistema (escuelas o aulas y las específicas interacciones que se producen en su interior entre los diferentes agentes del proceso educativo), sin que se margine el análisis de la conexión con perspectivas más amplias relacionadas con la estructura de la sociedad o el sistema educativo en su conjunto.
- b) Desde la consideración humanista de la educación –en la mayor parte de los casos-, pero también desde enfoques socio- críticos y transformadores, se reconoce la complejidad, diversidad y multiplicidad del fenómeno educativo como objeto de estudio y, consecuentemente, se focaliza el estudio en aspectos prácticos y situacionales, y en los códigos de comunicación y acciones estratégicas de los participantes, según los diferentes contextos.
- c) Al considerar los hechos educativos como distintamente humanos y sociales, rechazando por tanto, la aplicación epistemológica y metodológica de las ciencias físico- naturales, los estudios se centran en la comprensión de sentidos en el contexto de la actividad educativa, a través de criterios metodológicos que explican las teorías, valores y subjetividades de los participantes, y establecen una nueva relación de implicación e intercambio entre el investigador y los sujetos y situaciones que investiga (Martínez Bonafé, 1988:43).

Decir también, que para el estudio de caso, “no existe una estructura metodológica estándar para ser aplicada y, aunque haya una base común, la propuesta metodológica resultante debe ser en cierto sentido única.” (Álvarez y San Fabián, 2012:7), ya que “no existe una forma de investigar mediante el estudio de caso que sea la correcta. Lo que importa es estar abierto a lo que convenga al propio investigador y al tema de su estudio” (Simons, 2011:25).

La motivación personal para la elección del estudio de caso, es una manera militante de hacer política, una manera de reivindicar y dar voz a opiniones distintas de participantes e interesados, y poder documentarlos, como alternativa a las relaciones de poder dentro de la investigación, en las que una persona o personas determinaban qué

es lo que posee valor; una manera de reconocer a las personas que día tras día toman decisiones fundamentales en los contextos de la práctica educativa. “Un engranaje natural entre esta ética política y las metodologías de estudio de caso” (Simons, 2011:38).

Por tanto, diremos, que distintas definiciones sobre el concepto de qué es un estudio de caso vienen a coincidir en que, es un proceso de indagación que se caracteriza por el examen detallado, comprensivo, sistemático y en profundidad del caso objeto de estudio. Su objetivo real es:

La particularización, no la generalización. Se toma un caso particular y se llega a conocerlo bien, y no principalmente para ver en qué se diferencia de los otros, sino para ver qué es, qué hace. Se destaca la unicidad, y esto implica el conocimiento de los otros casos de los que el caso en cuestión se diferencia, pero la finalidad primera es la comprensión de este último (Stake, 1998:20).

Las funciones que cumplirá el estudio de caso serán: la función interpretativa que realiza la investigadora, la mirada atenta a todo lo que surge en la realidad y el trato holístico de los fenómenos. Para ello, se han seleccionado unos métodos de recogida de información, los cuales pasamos a detallar en el epígrafe siguiente.

II.4. Métodos de recogida de información

El estudio de caso es una familia de métodos y técnicas de investigación que van a centrarse en el estudio en profundidad de un determinado ejemplo o caso (Martínez Bonafé, 1988:58).

Como hemos ido anunciando a lo largo de este capítulo, vamos a desarrollar en el presente apartado, los métodos seleccionados para la obtención de datos. Los datos que iremos recogiendo a lo largo del estudio, no serán numéricos, ni estadísticos ni gráficos, sino que la recogida será de palabras, sucesos, anécdotas y acciones de los y las protagonistas. Por este motivo, la selección realizada de las técnicas que utilizaremos, serán aquellas que nos permitan conservar y guardar el lenguaje y el sentido de las acciones. Como dice Peter Woods (1987:12) “un hecho fundamental es que vale mucho más internalizar

el espíritu etnográfico que memorizar técnicas”. La elección de las técnicas de recogida de información, va a responder a dos criterios: por un lado, a la contribución que van a realizar a las preguntas de la investigación -planteadas en el punto I.5.-; y por otro, van a ayudar a la tesis doctoral a hacer la triangulación para reforzar y visibilizar las conclusiones.

Ninguna de las técnicas o métodos que hemos seleccionado para este trabajo de investigación, podrían ir solas, ya que no serían capaces de reproducir el relato entero de la experiencia vivida. Por ello, para la interpretación de la realidad, vamos a hacer servir las siguientes técnicas de investigación como piezas claves para el trabajo de campo: la observación directa, la entrevista-conversacional, el análisis de documentos y el diario de la investigadora.

Antes de profundizar en ellos, aclararemos que con su elección, lo que pretendemos es hacer radiografías de la realidad para “registrar una instantánea particular de esa realidad” (Angrosino, 2012:59). Así pues, actuaremos desde la aceptación que sean cuales sean los datos registrados mediante las técnicas, es necesario recogerlos sistemáticamente para apoyar mejor nuestros posteriores argumentos.

II.4.1. La observación directa

Observar es la sistematización consciente de la mirada con el interés de enfocar una situación y de recoger una serie de datos interpretativos que nos ayudan a comprender mejor el secreto que deseamos desvelar (Hoyuelos, 2004a:146).

La observación directa empieza desde el momento en el que se establecen los primeros contactos, es en ese momento en el que la investigadora debe empezar a percibir las actividades e interrelaciones entre las personas que conviven en el entorno. Es este primer momento el que marcará las futuras observaciones y por tanto, tenemos que afinar los cinco sentidos para observar interpretaciones que están más allá de los comportamientos observables (Hoyuelos, 2004a).

Nuestros cinco sentidos, pueden estar influidos por nuestra propia subjetividad, por nuestras ideas preconcebidas, por nuestro entorno social y cultural, nuestro género, nuestra edad relativa, etc., pero como investigadores, debemos hacer el esfuerzo de evitar interpretaciones e inferencias y dejar de lado las propias ideas preconcebidas. No dar nada por supuesto. Como dice Loris Malaguzzi, no caer en el error de que “la objetividad es la percepción falsa que tiene el sujeto de que la observación puede tener lugar si él no está” (Dahlberg, Moss y Pence, 2005:194). Para que esta observación responda a los parámetros del planteamiento metodológico: “nos esforzaremos por ser conscientes de que nuestras teorías o marcos analíticos, nuestra propia manera de concebir y de hacer las cosas es de algún modo más natural y preferible a todas las demás” (Angrosino, 2012:61).

Hemos de esforzarnos por poner, por un lado todas las ideas preconcebidas y no dar nada por supuesto para poder captarlo todo detalladamente y registrarlo con el mayor detalle posible y la menor cantidad de interpretaciones. A medida que vaya pasando el período de observación “inexperta”, iremos adquiriendo más experiencia en el emplazamiento del campo, y puede que en ese momento empecemos a notar diferencias entre cuáles son los asuntos que parecen ser más relevantes e importantes y concentrarse en ellos. En consecuencia, prestaremos más atención a lo que tiene un significado menos relevante para la investigación. Es vital para el resultado de la investigación, que la etnógrafa llegue a reconocer patrones (Angrosino, 2012:62), entendidos como aquellos comportamientos o acciones que parecen repetirse, de modo que se pueda decir que son típicos de las personas a las que se estudia, en contraposición a acontecimientos únicos o quizá aleatorios. Es importante a su vez, que la investigadora sepa relacionarse con los sujetos en el campo y también consigo misma durante los períodos de inmersión en el campo.

En nuestro propio mundo, en nuestra vida cotidiana aprendemos a enfocar, y lo que no “vemos” es casi mayor a lo que vemos. Por esto, la observación etnográfica, no puede depender únicamente de nuestras habilidades “naturales”, hemos de trabajar mucho para ver de verdad completamente la cantidad de detalles de una situación nueva. Aunque

parece no añadir nada a lo que hacemos en la vida diaria, para ser útil como herramienta requiere: de un elevado grado de conciencia, un conocimiento pormenorizado de los detalles y el registro cuidadoso de datos estructurados y organizados.

Existen diferentes tipos de observación etnográfica, pero en el caso que nos ocupa, los participantes saben que están siendo observados y es posible que esto pueda llevar a un proyecto “engañoso” en algunas circunstancias. Para poder desarmar esta idea, es necesario que una buena observación tenga un buen grado de estructura, para poder tomar notas de campo organizadas y poder registrarlo con finalidad científica. Esto incluye:

- Una declaración sobre el entorno particular, en nuestro caso: una escuela infantil municipal de primer ciclo.
- Una enumeración de participantes, en este caso toda la comunidad educativa.
- Descripciones de los participantes, lo más objetiva posible.
- Una cronología de los acontecimientos. Viene detallada en el apartado siguiente “Cronograma”.
- Descripciones del entorno físico y todos los objetos materiales implicados, con gran detalle y sin dar nada por supuesto.
- Descripciones de los comportamientos e interacciones, evitando las interpretaciones.
- Registro de conversaciones o de otras interacciones verbales, lo más literal posible, particularmente si no es factible o deseable poner en marcha una grabadora (Angrosino, 2012).

James Spradley (1980) sugiere unas dimensiones principales de las situaciones sociales a observar como guía para la elaboración en lo referente a las observaciones de campo, para la recogida de la información:

- a) Actores -¿Quiénes?- quién o quiénes están en la escena, cuántos son, cuáles son sus tipos, identidades y características importantes, cómo se consigue ser miembro del grupo o participar en la escena.
- b) Actores y personas significativas -¿Con quién?, ¿Qué hace?- qué está pasando aquí, qué hacen los individuos del grupo o de la escena y qué dicen entre sí.
- c) Relaciones -¿En qué tipo de relación (visual, táctil, verbal...)?- cómo se interrelacionan los elementos identificados, cómo mantienen la estabilidad, cómo se

organizan, con qué reglas, cómo se relacionan con otros grupos.

- d) Medio físico -¿Dónde?- dónde está situado el grupo o la escena, qué escenarios y entornos físicos.
- e) Objetos -¿Qué metodología y artefactos usan?- con qué recursos naturales cuenta el grupo y qué tecnologías utilizan o crean, cómo se asignan y emplean los espacios, qué se consume y qué se produce.
- f) Tiempo -¿Cuánto tiempo duran y cuál es la secuencia de la acción?- cuándo se reúne e interactúa el grupo, con qué frecuencia, en qué modo, cómo se perciben los participantes.
- g) Objetivo -¿Qué están tratando de lograr?- por qué funciona el grupo, qué significados atribuyen los participantes, cuál es su historia, qué símbolos, tradiciones, valores y concepciones del mundo se le pueden atribuir.
- h) Sentimientos -¿Qué emociones o sentimientos se están expresando?- qué sensaciones visuales, sonoras, olfativas y auditivas, qué sentimientos se detectan en los contextos del grupo (Spradley, 1980:59).

Estas dimensiones me ayudarán a encaminar la observación para comprender la realidad. Según Peter Woods (1987:50) “la naturaleza y el grado de participación pueden variar de acuerdo con los objetivos de la investigación, el investigador y la cultura involucrada”. Además considera esta técnica como la principal para la recogida de datos, dice que el investigador toma parte de la existencia cotidiana de los individuos que estudia y refleja sus interacciones y actividades en notas de campo.

Las notas que se desprenden de las observaciones serán registradas en el diario de la investigadora tras finalizar cada jornada de observación, de esta forma se ha tratado de no violentar o provocar sensaciones de evaluación externa constantemente. Las notas se han tomado a manualmente. Esta libreta-diario a mano, son las “notas crudas” que se han ido convirtiendo en “notas cocidas” al ser elaboradas con más detalles al finalizar la observación. Las cuales han captado imágenes de situaciones, personas, conversaciones y reacciones observadas lo más fielmente posible; por ello, se diría que han sido descriptivas y el lenguaje del mismo ha sido un lenguaje coloquial y accesible, ya que la mayoría de ellas, en ocasiones, se han anotado en papeles que he ido guardando en los bolsillos –que luego han sido transcritos en el diario una vez en casa o en el coche. Por tanto, se han realizado observaciones conscientes y observaciones espontáneas (Simons, 2011).

II.4.2. La fotografía

Saber elegir, seleccionar para ajustar la mirada, enfocar y encuadrar en determinados aspectos para generar una documentación que sea eficazmente comunicante (Hoyuelos 2007:6).

El uso de la fotografía como herramienta para la recogida de información, fue una decisión que se tomó a mitad del proceso de estudio. La motivación para su incorporación, vino promovida por la cantidad de detalles y relaciones que se establecían durante las estancias en L'Alqueria, situaciones o relaciones que se podían perder en la investigación sin el respaldo o el apoyo del uso de la fotografía como herramienta de investigación.

Nos dimos cuenta, durante el estudio del marco teórico y de la filosofía de Reggio Emilia, que la documentación pedagógica era una herramienta gráfica muy útil para acompañar la literatura del texto interpretativo, y que además, la propia fotografía aporta una “literacidad visual”.

Disponer las imágenes y las palabras en un “todo” con significado resulta ser también una construcción dialógica y simbólica de una realidad compartida que posibilita narraciones comunitarias no exentas de rigor reflexivo, implicación y compromiso lector. Más aún, cuando estas narrativas nos implican y convocan a todos y todas (Abad, 2012: 4).

Durante el proceso de recogida de información fotográfica, nos preocupaba que los alumnos y alumnas de la escuela inhibieran su comportamiento por la presencia continua de la cámara por los espacios. Así que, un par de sesiones antes de empezar a realizar las fotografías, anduve por las aulas, la plaza y los exteriores haciendo pruebas con la cámara y familiarizándome con ella fuera del uso personal. Comprobé la luz, los encuadres, los focos, los lugares, etc. y fui construyendo mentalmente un protocolo fotográfico para las sesiones posteriores. He de apuntar también, que entre las sesiones de preparación y las sesiones de acción, necesité un tiempo para que la cámara se volviera un objeto familiar para mi, y así, hacer servir la fotografía como un lenguaje más con el que traducir la *Vida Cotidiana y Renovación Pedagógica en el Primer Ciclo de Educación Infantil*.

Cada fotografía es portadora de una imagen de la infancia, de escuela y de nosotros mismos. Una imagen descuidada puede traicionar nuestras mejores intenciones (...) Es una manera de complementar la narración más allá de las palabras (Hoyuelos, 2007:9).

La presentación de la información en el Informe Narrativo-Interpretativo se ha realizado mediante argumentos textuales, que en algunos casos, han sido respaldados por matices gráficos. No en todas las categorías analíticas se han podido complementar con fotografía debido a la ley de privacidad que se tiene en la Escuela Municipal Infantil L'Alqueria. La recogida de información mediante esta técnica, fue la más compleja de negociar y de llevar a cabo, ya que desde la Dirección existía una reticencia justificada a su utilización. Finalmente, y tras varias negociaciones, se accedió a la recogida de datos visual.

En un primer momento, se hizo uso de las fotografías realizadas por la investigadora; pero tras la presentación a la Escuela Municipal Infantil L'Alqueria de Alaquàs, del borrador previo a la devolución, se acordó con el equipo pedagógico aportar fotografías realizadas por las educadoras durante los cursos en los que se realizó la observación. Es por ello, por lo que las fotografías seleccionadas en el Capítulo III "El Informe Narrativo-Interpretativo", son de autoría compartida. Para ello, se siguieron los protocolos legales oportunos y se redactó una autorización para los padres y madres para que dieran el consentimiento de hacer uso de las mismas con fines pedagógicos (Anexo nº23).

Para finalizar, decir que la tardía decisión de incorporar la fotografía al estudio, ha dado más valor y comprensión al Informe del Capítulo III complementándolo y dándole más vida.

II.4.3. La entrevista conversacional

La entrevista abierta fluye como una conversación y da cabida a digresiones, puede aportar datos a nuevos caminos en la investigación, explora matices... la forma técnicamente más compleja y al mismo tiempo la más innovadora y excitante de recogida de datos (Angrosino, 2012:67).

La etnografía, llega un momento durante la investigación, en el que necesita hacer preguntas a personas de la comunidad que se está estudiando, para conocer la visión subjetiva de los sujetos que están participando en la investigación. Convirtiendo de esta forma, a la entrevista en una consecuencia lógica de la observación directa.

La entrevista de la que se hace uso en esta investigación es de tipo conversacional ya que así estamos dando cabida al diálogo creativo, a los significados co-construidos y al aprendizaje colaborativo (Simons, 2011:72). Ha sido un espacio en el que los y las entrevistados se han sentido agusto ya que las formalidades se han quedado al margen, gracias a la confianza, a la curiosidad y a la naturalidad que se ha ido generando, ha sido más fácil que ambas personas estemos más receptivas y, por tanto, hayan nutrido mucho la investigación. Ha sido importante también, estar atenta a la conversación, no solo por el mero placer de dialogar sobre temas que a la investigadora y a los entrevistados nos apasionan, sino para evitar que no se desviara el curso de la propia conversación, aunque a veces ha sido inevitable. En el momento de plantear las entrevistas y con el fin de extraer el máximo partido a las mismas, al principio de cada una de ellas hemos intentado orientar el contenido de las conversaciones.

Este planteamiento o acuerdo sobre los contenidos de la misma, no quiere decir que se haya elaborado una batería de preguntas previas, sino, más bien, hemos pensado estratégicamente una guía para poder conducir la conversación por los temas principales de mayor interés. Es cierto, que en determinados momentos de las entrevistas realizadas a lo largo de la investigación, he tenido la sensación de haber realizado interferencias de la entrevista semi-estructurada –fundamentalmente en las primeras, supongo que por la falta de experiencia-, ya que en ocasiones me dejé llevar por la necesidad de querer extraer una información específica y determinada, antes de acabar la conversación, o dejarse explicar en el transcurso de la misma. Poco a poco, fui corrigiendo esta impulsividad, llegando a convertir las conversaciones en bibliotecas humanas.

La necesidad de dialogar con todo el personal de la escuela infantil, ha supuesto comprender la experiencia de las personas que viven día a día en ella, y los significados

que atribuyen a la misma. También ha sido una herramienta magnífica para poder comentar las observaciones realizadas, hacer aclaraciones y adaptaciones de la compleja realidad de la vida cotidiana.

Para la investigación, se ha entrevistado a todo el personal de la Escuela Municipal Infantil L'Alqueria de Alaquàs: directora, maestra, técnicos, cocinera y personal de servicios y limpieza. Estas entrevistas han tenido lugar en diferentes momentos de la investigación. Todas ellas se han registrado en audio, se han guardado y se han transcrito para que la información puede ser rescatada fácilmente. Aunque algunas entrevistas conversacionales han tenido lugar de manera espontánea (Del Rincón, 1995) y no se han grabado en audio, han sido registradas en el diario de campo. He de subrayar, que el proceso de transcripción ha sido lento y tedioso, pero valoro positivamente el trabajo ya que ha sido de gran ayuda para el análisis posterior, que contribuye a la veracidad del Informe. Destacar también, que algunas de las conversaciones tuvieron que volver a realizar, y por tanto, a grabarse, debido a que la grabadora, antes de la transcripción de las mismas en el ordenador, cayó al water de casa en manos de mi hijo, lo que supuso volver a realizar el trabajo.

Durante las entrevistas que se han realizado para la realización de esta tesis doctoral, diré que no he encontrado una única forma correcta de entrevistar, ni un único formato, ni una única manera de conducir la conversación. Ha dependido de la situación particular, las necesidades del entrevistado y de mi estilo personal como entrevistadora. Esto ha hecho que en cada entrevista se creara un clima distinto y una situación singular. Aunque sí que he intentado tener en cuenta una serie de recomendaciones que me dio Helen Simons en su libro "El estudio de caso: teoría y práctica": establecer una buena relación de comunicación, escuchar de forma activa, preguntas abiertas y controlar el tiempo para no divagar sobre los distintos temas a tratar (Simons, 2011:79).

II.4.4. Análisis de la documentación/ Investigación de archivos

El siguiente método de recogida de información, lo tuve que incorporar a la presente investigación debido a la cantidad de documentos escritos que iba recogiendo de la escuela durante los períodos de observación. Todos ellos, nos han ayudado a describir y enriquecer el contexto y el posterior Informe narrativo-interpretativo.

Los documentos que hemos recogido a lo largo del proceso son: el Proyecto Educativo de Centro, el Proyecto Curricular de Centro, los paneles colgados por el centro, las programaciones de los proyectos de centro, las programaciones de aula, folletos informativos para las familias, boletines personalizados sobre los alumnos y las alumnas, y las evaluaciones individuales. Como se trata de una investigación educativa, muchos de los documentos están realizados para ajustarse a las políticas educativas, así que para poder tener una mejor comprensión sobre los mismos. Hemos tenido que recurrir también a los documentos políticos educativos por los que se regulan los centros del primer ciclo de Educación Infantil en el País Valencià: Decreto 2/2009, de 9 de enero, del Consell, por el que se establecen los requisitos mínimos que deben cumplir los centros que impartan el Primer Ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad Valenciana, el Decreto 37/2008, de 28 de marzo, del Consell, por el que se establecen los contenidos educativos del primer ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad Valenciana y la Resolución de 25 de febrero de 2013, de la Dirección General de Centros y Personal Docente, por la que se concede la autorización provisional, prevista en la disposición adicional segunda, apartado 1, del Decreto 2/2009, de 9 de enero, del Consell, por el que se establecen los requisitos mínimos que deben cumplir los centros que impartan el primer ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad Valenciana.

En ellos, hemos tratado de buscar pistas, ideas o conexiones que nos ayuden a comprender mejor la institución, y nos amplíe o complemente la información extraída en las entrevistas y en las observaciones.

II.4.5. El diario de la investigadora y sus notas de campo

Los diarios o cuadernos son una forma obligada de dar testimonio cultural y pedagógico a la propia profesión (Hoyuelos, 2006:194).

Para la presente investigación, la técnica “el diario de la investigadora” ha representado una estrategia muy importante y necesaria para adquirir experiencia y habilidades en el campo de la investigación; y nos ha permitido registrar diariamente toda la información de la observación de la realidad educativa para extraer, posteriormente, las reflexiones, el análisis y las conclusiones oportunas.

Ha sido una herramienta empleada para estructurar pensamientos, sentimientos, dudas, vivencias, sorpresas, bloqueos, observaciones; para reflejar palabras y acciones; y para reflexionar sobre la recopilación de datos, las observaciones, los matices, las realidades acontecidas, las tomas de decisiones, los datos, las fechas y los imprevistos. Una forma de sistematizar los datos para su reflexión y análisis posterior, con una doble finalidad: por un lado, terapéutica, ya que me ha servido de confidente; y por otro lado, me ha permitido tener un diálogo interno reflexivo para poder dar soluciones, mejoras o alternativas a las notas realizadas durante el proceso (Woods, 1987).

Siguiendo las recomendaciones de Bogdan y Biklen (1992) las notas de campo comprenden: a) la parte descriptiva que debe abarcar un registro cuidadoso de lo que ocurre en el campo, que incluya: descripción de los sujetos, reconstrucción de diálogos – palabras, gestos, testimonios y observaciones-, descripción de lugares: el ambiente donde se realiza la observación debe ser descrito, descripción de acontecimientos especiales – donde se incluya el lugar y las personas implicadas-, descripción de los comportamientos y actitudes de las personas observadas sin dejar de registrar la secuencia en que ocurren, los comportamientos de la observadora –incluyendo anotaciones de actitudes, acciones y conversaciones con los participantes durante el estudio-. Y, b) la parte reflexiva de las notas de campo, deben contener las observaciones de la investigadora realizadas mientras recogía los datos: supuestos, sentimientos, problemas, ideas, impresiones, dudas,

inseguridades, sorpresas, decepciones, etc. Estas reflexiones han podido ser: referencia personales sobre lo que se ha estado aprendiendo en el estudio, problemas metodológicos –obtención de datos, estrategias con la metodología-, cambios significativos en de perspectiva o aclaraciones necesarias para que no queden aspectos confusos, relaciones o elementos que necesitan un mayor detalle descriptivo.

Es por ello, por lo que, como dice Miguel Ángel Santos Guerra (1990), la característica más importante del diario de la investigadora, es que permite comprender cómo se aborda la realidad en su globalidad como un todo. Da una visión del prisma de la investigadora, de su capacidad como experta y de sus habilidades de observación. Es una declaración de intenciones muy potente de la cual dependerá gran parte del trabajo de descripción y análisis.

En nuestro caso, el denominado “diario de la investigadora”, ha sido una mezcla entre el diario de campo y el diario personal. El diario de campo, ha sido utilizado para organizar mediante esquemas la observación, las listas de control, los planes, etc. (Stake, 1998). Pero yo, en mi caso, necesitaba registrar también observaciones, dudas, ideas, sentimientos y vivencias, de manera que luego pudiera volver a su lectura y obtener nuevos significados y nuevas interpretaciones de las anotaciones. También ha sido una especie de terapeuta con el que he quedado más de una vez, para tratar de encontrar soluciones a problemas que me dejaban bloqueada y sin aparente capacidad de decisión. Así, tras la lectura de las anotaciones, tenía la capacidad de repensar y repensarme en la investigación para poder tomar decisiones que me hicieran avanzar. Estas narraciones, han estado intercaladas con la advertencia que me hacía a mi misma no perder de vista “Mi Sistema Interpretativo”²¹ para poder posteriormente relacionar y confrontar las vivencias y experiencias de la práctica educativa, ordenar, relacionar y categorizar el discurso pedagógico del primer ciclo de Educación Infantil.

²¹ Ver capítulo I. Apartado I.7.

II.5. Trabajo de campo

En el siguiente epígrafe, haremos referencia al período de tiempo –tiempos- y al modo dedicado a producir y registrar los datos. Se va a tratar de hacer referencia a la permanencia continuada y prolongada de la investigadora con el grupo de participantes, tanto de manera individual como de manera colectiva. El trabajo de campo, ha supuesto un proceso de socialización para la investigadora, ya que se han desarrollado aprendizajes de la situación educativa a investigar: normas internas, códigos, comunicaciones verbales y no verbales o comportamientos; que no siempre han sido controlados ni recogidos.

A continuación, se describirá el conjunto de acciones –estrategias y técnicas- que hemos desarrollado para la recogida de información en el campo, es decir, en la Escuela Municipal Infantil L´Alqueria de Alaquàs. Gracias a las técnicas y a los instrumentos de recogida de información, hemos podido acercarnos a los datos y al contexto de estudio. Han sido los puentes a través de los cuales nos hemos puesto en contacto L´Alqueria con la investigadora, y la investigadora con L´Alqueria.

Las técnicas e instrumentos más utilizados para la obtención de datos, las vamos a presentar en formato de tabla para hacer más clara y visible la información que posteriormente, en siguiente punto se describirá. La organización será en seis tablas: entrevistas individuales (Tabla VI), entrevistas grupales (Tabla VII), períodos de observación directa (Tabla VIII), análisis documental de L´Alqueria (Tabla IX) y sesiones de formación del grupo de doctorado (Tabla X).

ENTREVISTAS INDIVIDUALES

Nombre	Cargo	Fecha
Paqui Moreno	Directora	19 octubre de 2011
Paqui Moreno	Directora	28 noviembre 2011
Paqui Moreno	Directora	6 marzo 2012
Empar Costa	Experta	11 julio 2012
Conxa Delgado	Experta	18 julio 2012

Metodología

Paqui Moreno	Directora	23 octubre 2012
Fidel García Berlanga	Experto	5 febrero 2013
David Cervera	Padre de la escuela	14 junio 2013
Ana Alfani	Madre de la escuela	14 junio 2013
Gala Garrido	Madre de la escuela	14 junio 2013
Paqui Moreno	Directora	15 junio 2013
Alfredo Hoyuelos	Experto	10 julio 2013
Paqui Moreno	Directora	2 diciembre 2014

Tabla VI. Relación de entrevistas individuales.

ENTREVISTAS GRUPALES

Nombre	Cargo	Fecha
Elvira García y Paqui	Alcaldesa y directora	13 febrero 2012
Laura y Paqui* ²²	Maestra y directora	20 marzo 2012
Isabel y Laura *	Cocinera y PAS	21 marzo 2012
Hugo y Rocío*	Educador y educadora	30 marzo 2012
Sandra, Rocío y Carmen	Educadoras	17 diciembre 2014
Hugo, Inma y Raquel	Educador y educadoras	17 diciembre 2014
Arantxa, Belén e Inma	Educadoras	18 diciembre 2014
Isabel y Laura	Cocinera y PAS	19 diciembre 2014

Tabla VII. Relación de entrevistas grupales.

PERÍODOS DE OBSERVACIÓN

Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Mes y Año
1	2	3	4	5	Octubre 2012
8	-	10	11	-	Octubre 2012
-	-	-	-	22	Junio 2012

²² (*) Entrevistas perdidas en la grabadora, debido a que cayó al WC y no fueron recuperables.

21	22	23	24	25	Febrero 2013
28	29	30	31	1	Febrero-Marzo 2013
-	-	12	13	14	Junio 2013
17	18	19	20	21	Junio 2013
9	10	11	12	13	Septiembre 2013
23	24	25	26	27	Septiembre 2013
14	15	16	17	18	Octubre 2013
24	25	26	27	28	Marzo 2014
3	4	5	6	7	Noviembre 2014
-	-	17	18	-	Diciembre 2014

Tabla VIII. Relación de periodos de observación directa.

ANÁLISIS DOCUMENTAL

Proyecto Educativo de Centro
Proyecto Curricular de Centro
Horarios de clase
Información a las familias del funcionamiento general
Proposta de treball “ Treballem a l'hort i al jardí”
Proposta de treball “La panereta dels tresors”
Proposta de treball “Les rutines”
Proposta de treball “Psicomotricitat”
Projecte “La música a l'escola”
Proposta de treball “Joc heurístic”
Proposta de treball “Descobrim un món fantàstic”
Proposta de treball “El taller”
Paneles colgados por el centro

Tabla IX. Relación de documentación pedagógica de la Escuela Municipal Infantil L'Alqueria.

SESIONES DOCTORADO

Fecha	Contenido
13 octubre 2011	Presentación del colectivo “Grupo de las chicas”
20 octubre 2011	Exposición individual del guión de las investigaciones
3, 11, 17 24 nov 2011	
1, 15 y 22 dic 2011	Trabajo con el libro de Tomaz Tadeu da Silva (2011)
12, 19 y 26 ene 2012	“Espacios de identidad”
2 y 6 febrero 2012	
18 febrero 2012	Seminarios búsqueda de información en la Biblioteca de Humanidades de la Universidad de Valencia
23 febrero 2012	Exposición de mi tesis doctoral
Marzo, abril y mayo 2012	Elaboración del artículo “Colectivizando experiencias desde el diálogo: grupo de estudios para la realización de investigaciones y tesis doctorales”.
4- 6 julio 2012	I Congreso Internacional Multidisciplinar de Investigación Educativa. Con la aportación del artículo señala anteriormente.
14 febrero 2014	Seminario para abordar “El estado del Arte”
16 abril 2014	Exposición al grupo de la tesis de Alexandra Carvalho
1 mayo 2014	Realización de una entrevista al colectivo por parte de Ricardo Castañeda. Universidad de Brasil
13 noviembre 2014	Defensa pública de la tesis doctoral de Alexandra
4 diciembre 2014	Sesión de trabajo: El análisis Descriptivo-Interpretativo
18 diciembre 2014	Sesión de trabajo: Formulación del problema de investigación
15 enero 2015	Sesión de trabajo: la entrevista de la investigación cualitativo
29 enero 2015	Sesión de trabajo: Planteamiento del problema de investigación
12 febrero 2015	Presentación vía skype tesis doctoral Marta Esplugues
12 marzo 2015	Defensa pública tesis doctoral Edison Cuervo
25 mayo 2015	Defensa pública tesis doctoral Rodrigo Paez

Tabla X. Relación de las sesiones de formación con el grupo de doctorado.

En el apartado siguiente, titulado “Cronología de la investigación”, se van a poner en relación todas las tablas, según los momentos en los que ha tenido lugar cada una de las experiencias o situaciones aquí puntualizadas. Se tratará de profundizar en la cronología de todos los hechos acontecidos en este tiempo de estudio e investigación, con el fin de hacer visible la mirada interdisciplinar que se ha llevado a cabo en el proceso de elaboración de la tesis doctoral.

II.6. Cronología de la investigación

Con el fin de mostrar con claridad cómo se ha desarrollado el proceso de investigación, expongo a continuación su evolución cronológica, explicando en particular los diferentes contactos que se han mantenido en la Escuela Municipal Infantil L’Alqueria en todas sus formas, en qué momentos se ha hecho uso de las técnicas de obtención de datos por las que se ha optado, y cómo se ha procedido al análisis, estructura de los datos obtenidos para poder construir al Informe Narrativo-Interpretativo y a las conclusiones finales de la tesis doctoral.

El cronograma de la tesis no comienza hasta el momento en el que tomé la decisión de su realización en septiembre de 2011, cuando mi interés por la renovación pedagógica y la Educación Infantil –que llevaba años acompañándome a través de la elaboración de distintas contribuciones a Congresos de la materia- comienza cada vez a ser más intenso. Como por ejemplo, la contribución que realicé en el II Congrés Internacional de Didàctiques de la Universitat de Girona con la contribución: “Otras miradas sobre la calidad, la relación y el lenguaje en la Educación Infantil.” Fue el 14 de septiembre de 2011, tras una conversación mantenida con mi tutor Jaume Martínez Bonafé, decidimos profundizar en la materia, y optamos por empezar con el proceso de investigación de la tesis doctoral. Es a partir de este momento, en el que enfocamos la mirada y acotamos el tema a investigar, tomando como referencia y punto de partido la Escuela Municipal Infantil L’Alqueria.

El 13 de octubre de 2011, comenzamos un nuevo proceso paralelo a la propia investigación que abre un espacio de reflexión, intercambio y formación junto a otras personas que estaban siendo tutorizadas en el proceso investigativo por Jaume. Es así como se nos propone colectivizar nuestras tesis doctorales y montar un grupo estable de estudio en el que compartir colectivamente el camino de la realización de una tesis doctoral. Es aquí donde nace el ya nombrado “Grupo de las Chicas” .

El 19 de octubre de 2011, se mantiene el primer contacto telefónico con Paqui Moreno, la directora de la Escuela Municipal Infantil L’Alqueria para plantearle dos cosas: primera, una posible visita con mis alumnas de la Facultad de Educación para conocer más de cerca la experiencia viva; y segunda, plantearle la posibilidad de dejar testimonio escrito de las prácticas pedagógicas que se llevan a cabo en el día a día de la escuela.

Mientras estos hechos fueron teniendo lugar, el grupo de las “chicas”, tenemos nuestros primeros encuentros en los que presentamos individualmente nuestros proyectos de investigación. Posteriormente, negociamos cuáles eran los puntos que compartían nuestras investigaciones, y a partir de ahí elaboramos un guión de trabajo colectivo, en beneficio de nuestras investigaciones personales.

El 28 de noviembre de 2011, visito con mis alumnas las instalaciones de la Escuela Municipal Infantil L’Alqueria. En este primer momento, Paqui –la directora del centro- nos explica, tanto a mis alumnas como a mí de dónde surge la idea de crear la escuela, quién fue la propulsora, dónde y con quién se formó, de dónde viene la inspiración. Posteriormente, visitamos todos los rincones y lugares de L’Alqueria. Mientras caminamos por el centro y mis alumnas hacían su trabajo de observación para la asignatura “Observación e Innovación de la práctica del aula de Educación Infantil” del grado de Maestro en Educación Infantil, Paqui y yo fuimos conversando y madurando la idea. Durante la conversación sale a relucir el nombre de Elvira García – actual alcaldesa de Alaquàs-, persona que propulsó el proyecto de L’Alqueria mientras fue Concejala de Educación en el Ayuntamiento del mismo municipio, inspirándose en el modelo pedagógico italiano reggiano.

El grupo de las chicas, durante los días 3, 10, 17, 24 de noviembre de 2011; 1, 15 y 22 de diciembre de 2011; 12, 19 y 26 de enero de 2012; 2 y 6 de febrero de 2012, trabajamos conjuntamente el libro “Espacios de Identidad: nuevas visiones sobre el currículum” de Tomaz Tadeu da Silva (1999); donde trabajamos cuestiones relacionadas con las teorías críticas y poscríticas del currículum. A su vez, cada una de nosotras iba avanzando en su investigación particular.

Jaume y yo, pedimos una cita con la alcaldesa de Alaquàs para plantear la posibilidad de mantener una reunión y exponerle el planteamiento de la tesis doctoral. Nos da cita el 13 de febrero de 2012, en su despacho del Ayuntamiento. Asistimos a la reunión: la Alcaldesa de Alaquàs, el Concejal de Educación, la directora de L’Alqueria, Jaume y yo. Tras la agradable entrevista conversacional y exposición de los objetivos de la tesis, quedamos todos de acuerdo en que era de vital importancia dejar testimonio escrito de todas aquellas buenas experiencias llevadas a cabo, y en concreto el proyecto de la Escuela Municipal Infantil de Alaquàs. Y negociamos el procedimiento.

Con el grupo de las chicas, y a fin de profundizar en la búsqueda de estudios previos a nuestras investigaciones para materializar el apartado de “El estado del Arte”, realizamos el 18 de febrero de 2012, un seminario de búsqueda avanzada de información en la Biblioteca de Humanidades, para tener conocimiento de todos aquellos portales web a los que recurrir para buscar investigaciones, artículos, documentos y libros relacionados con nuestras investigaciones.

El 23 de febrero, expongo el primer guión de la tesis doctoral a mis compañeras de doctorado y a mi tutor. Sus aportaciones, dudas, preguntas, cuestiones y observaciones, me fueron ayudando a perfilar el camino de la investigación y las líneas de trabajo. A partir de este momento y hasta prácticamente el final de curso, todos los miembros del grupo de doctorado, fuimos exponiendo nuestros trabajos con una periodicidad quincenal.

En los siguientes meses, marzo y abril de 2012, el trabajo personal fue la búsqueda de documentos para la elaboración del “Estado del Arte”, y el estudio y profundización en

el Capítulo de Metodología para tener herramientas procedimentales de los pasos a seguir en la investigación. Me introduzco por primera vez en el campo como investigadora, tras una negociación previa con la directora para conocer el pensamiento de los y las docentes antes de pasar a la observación. Acordamos la realización de las entrevistas al personal del centro para el mes de marzo, acordamos también realizarlas por pares – parejas educativas- para que las conversaciones fueran más fluidas, ya que se encontraban todos y todas muy nerviosos frente a ese momento que valoraban como “evaluativo”.

El mes de mayo de 2012, fue un mes dedicado a la escritura donde se abordaron epígrafes como: el camino subjetivo, las relevancias del proyecto de investigación y la formulación del problema de la tesis doctoral.

En junio de 2012, me introduzco por primera vez en la vida cotidiana de L´Alqueria para poder mantener las entrevistas conversacionales con el personal del centro y para continuar planificando la manera en que se va a producir la inmersión del campo. Acordamos que se iniciará con el comienzo del curso escolar 2012-2013. También en estas reuniones mantenidas, tuve acceso a toda la documentación pedagógica escrita del centro para registrarla, ordenarla, documentarla y posteriormente investigarla en profundidad. El último día de entrevistas, Paqui y yo nos vamos por primera vez fuera de la escuela a tomar un café.

Por el camino, de repente nuestros roles se habían disuelto, ya no somos Paqui –la directora- y Ana –la investigadora-, sino dos personas que tenemos conocimiento de lo que pasa dentro de las cuatro paredes. Hablamos de tú a tú, sin prisas, con nobleza y con mucha sinceridad. Ya estoy dentro (Diario 22 de junio de 2012).

A nivel burocrático, el 21 de junio de 2012, inscribimos el proyecto de tesis doctoral en el departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Valencia. Proyecto que fue aprobado y aceptado días después. Este mismo día, asistimos el grupo de doctorado a las III Jornadas sobre la Relación Pedagógica en la Universidad, organizadas por Forproice-UAM, Indaga-t UB y Elkarrikertuz EHU-UPV. Presentando la comunicación “Colectivizando experiencias desde el diálogo: grupo de estudios para la realización de investigaciones y tesis doctorales”.

Del 4 al 6 de julio de 2012, las chicas del grupo de doctorado nos fuimos a Barcelona al I Congreso Internacional Multidisciplinar de Investigación Educativa, con una comunicación titulada: “Colectivizando experiencias desde el diálogo: Grupo de estudios para la realización de investigaciones y tesis doctorales”. En la cual contamos el positivo resultado del trabajo colectivo realizado durante el curso y la necesidad de compartir este tipo de metodologías de trabajo tan necesaria para cualquier proceso de investigación.

En el mes de julio de 2012, empiezan los primeros contactos con los y las expertos, y realizo la primera entrevista “experta” a Amparo Costa, en la cafetería de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. El 18 de julio de 2012, realizo la segunda entrevista a Conxa Delgado en el jardín Botánico. Ambas estuvieron enfocadas a dar relevancia al proyecto que se estaba llevando a cabo, y abierta a todo tipo de sugerencias para la investigación.

Los meses de agosto y septiembre de 2012, estuvieron destinados a la transcripción manual de ambas entrevistas, a la organización y focalización de la literatura pedagógica para construyendo el aparato teórico de la investigación titulado: “Mis Anteojos Conceptuales”, el cual se fue elaborando gracias a la documentación pedagógica aportada por la escuela, a las miradas expertas y a la profundización de la literatura pedagógica.

El curso escolar 2012-2013, estuvo prácticamente entero destinado a realizar observación directa de la realidad escolar, a llevar a cabo entrevistas –tanto formales como informales- a todo el personal del centro y análisis de documentos. Todas fechas exactas de recogida de información en el campo, se pueden ver detalladas en el apartado anterior: II.6. Trabajo de Campo.

En octubre de 2013 se abren dos procesos: por un lado, la presentación de la investigación a la comunidad científica del área en el V Congreso de Educación Infantil y Formación de educadores: por una escuela infantil de calidad y futuro, aportando la comunicación: “Investigando la Renovación Pedagógica en Educación Infantil: un estudio de caso.” Organizado por la Universidad de Málaga, al cual asistimos mis dos tutores Jaume e Isabel, y yo.

El 23 de octubre de 2013, el grupo de las chicas acudimos a les Sisenes Jornades Universitàries de la Universitat de Vic. “La investigació com a motor de canvi i innovació”, con la comunicació “Caminando de la mano en la construcción de la investigación educativa. Una aportación desde la creación de espacios comunes de diálogo en la experiencia de la realización de la tesis doctoral.”

El curso escolar 2013-2014, lo seguimos aprovechando para acceder a la realidad de L’Alqueria en diferentes períodos detallados. Durante el mismo, se llevan a cabo las últimas entrevistas –tanto formales como informales- a todo el personal del centro y análisis de documentos. Todas fechas exactas de recogida de información en el campo, se pueden ver detalladas en el apartado anterior: II.6. Trabajo de Campo.

El 14 de febrero de 2014, de la mano de nuestro compañero Edison Cuervo – Universidad de Colombia-, junto con el grupo de doctorado de “las chicas”, compartimos un nuevo seminario sobre estrategias para la realización del apartado “El estado del Arte”, dónde no sólo nos hace una aproximación teórica al concepto, sino que nos aporta estrategias de búsqueda de información. Este mismo mes, tenemos un nuevo encuentro en el que las chicas, colectivizamos nuestras tesis doctorales y exponemos los avances realizados hasta el momento.

El 16 de abril de 2014, nuestra compañera Alexandra, realizó una exposición sobre su tesis doctoral, a modo de ensayo para la defensa pública del mismo. Tras la defensa, tuvimos turno de palabra para realizar preguntas sobre su trabajo, dimos opiniones sobre la estética del power-point, el contenido del mismo, etc. Haciendo así un ensayo de defensa final. Para finalizar tuvimos un debate sobre el trabajo.

En el mes de mayo, para reunirnos con un nuevo compañero que ha venido de la Universidad de Brasil, Ricardo Castañeda. Quería conocer más de cerca nuestra dinámica como grupo, saber cómo trabajábamos y cómo repercuten posteriormente las sesiones en nuestras propias investigaciones. Nos realizó una entrevista –cargada de una gran dosis de sensibilidad y emoción, ya que nos dio la oportunidad de hacer visible los vínculos y

lazos que la investigación ha tejido entre nosotras.- Entrevista que posteriormente adoptó formato de artículo y fue enviado a un Congreso de Brasil.

Los meses de junio, julio y agosto de 2014, estuvieron llenos de trabajo individual y con mis tutores, donde se estuvo trabajando de manera reflexiva y sistemática en la elaboración de gran parte de la tesis doctoral, dejando semi-cerrados determinados capítulos, a final, de una lectura completa final.

El 13 de noviembre de 2014, nuestra compañera Alexandra, es la primera del grupo en hacer la defensa pública de su tesis doctoral. Fue un acto cargado de emoción, el que hizo mención al grupo de las chicas, al soporte que le ha dado tener un punto de referencia constante durante estos años. En lo que respecta a mi trabajo personal, se deja cerrado el capítulo I y II de la presente tesis doctoral.

El día 4 de diciembre, tuvimos seminario doctoral, en él tuve la responsabilidad de hacerme cargo de enviar a mis compañeras documentación para trabajar sobre el análisis descriptivo e interpretativo de las tesis doctorales con corte etnográfico. Fue una sesión muy provechosa para mi investigación, ya que durante este mes, me encontré en los análisis de la documentación recogida por diferentes vías. A la par, se ha ido realizando la clasificación de la información extraída del campo en el análisis descriptivo. Dicha tarea se estuvo realizando hasta finales de enero de 2015.

Visité L'Alqueria d'Alaquàs el día 17 de diciembre con el objetivo de reunirme con Paqui para poder negociar con ella y compartir toda la información que hasta el momento albergaba la tesis. Compartimos opiniones y puntos de vista sobre algunos de los temas relevantes escritos, y ha habido un par de cambios conceptuales en la misma, después de nuestra conversación. A su vez, he aprovechado la visita para volver a entrevistar al equipo docente, ya que, debido a problemas personales con el móvil anterior, las entrevistas recabadas el curso pasado, han desaparecido.

Las reuniones de las chicas continuaron teniendo lugar, así pues el 18 de diciembre, Mar Estrela se encargó de llevar a cabo la sesión retomando de nuevo cuestiones como

la formulación del problema de investigación, y cómo a partir de ahí, dar respuesta a la misma a lo largo de toda la investigación.

El 15 de enero de 2015, Rocío –nueva incorporación al grupo de trabajo-, llevó a cabo la sesión de formación. Durante la sesión, hemos continuado trabajando sobre el capítulo de metodología. Esta vez –para algunas es la primera vez, para otras, es un repaso y reconceptualización del trabajo realizado-, hemos trabajado sobre los tipos de entrevista existe para la realización de trabajos de investigación de corte etnográfico. Volver a trabajar temas ya trabajados, en mi caso, me ha dado la oportunidad de buscar nuevos significados al trabajo realizado y poder perfilar de nuevo en la técnica de búsqueda de información.

El 29 de enero de 2015, Judith diseña la sesión de trabajo desde su propio momento en la tesis doctoral. Es por ello por lo que trabajamos el planteamiento del problema de investigación. Se trabajó desde una parte teórica –con las compañeras que se están empezando- y una aportación más práctica, ejemplificando con casos reales de las compañeras que ya teníamos ese punto zanjado. Uniendo esta sesión con la del mes de diciembre planteada por Mar.

Durante el mes de febrero estuvimos trabajando sobre la tesis doctoral de Marta. La sesión fue vía skype; en ella nos hizo una presentación del estado de la investigación, a la cual pudimos incorporar ideas y opiniones para la mejora de su trabajo.

El 12 de marzo de 2015, tuvo lugar la defensa pública de la tesis doctoral de Edisson Cuervo, siendo muy gratificante para el grupo de doctorado comprobar los buenos resultados y las importantes aportaciones académicas de los compañeros y compañeras al mundo de la pedagogía.

Aclarar llegados a este punto, que a partir del mes de marzo, mi participación y cooperación en los seminarios doctorales del grupo de “las chicas” ha sido escasa o nula debido a que la presente tesis doctoral se encontraba en proceso de lectura definitiva

de borradores, asesoramiento de los tutores a la investigación y cierre definitivo para la lectura pública de la misma en un corto plazo de tiempo.

También destacar la infinidad de reuniones que se han mantenido con los tutores desde el primer hasta el último día, encuentros formales e informales con el director y la codirectora de la tesis doctoral que han sabido leerme, ayudarme y apoyarme en este proceso con su paciencia, su cariño y su sabiduría.

II.7. Triangulación, el camino hacia la comprensión

La triangulación se refiere a la combinación de diferentes clases de datos sobre el fondo de las perspectivas teóricas que se aplican a ellos. Estas perspectivas se deben tratar y aplicar en la medida de lo posible en pie de igualdad y siguiendo por igual los dictados de la lógica. Al mismo tiempo, la triangulación (de diferentes métodos o tipos de datos) debe permitir un excedente importante de conocimiento (Flick, 2014:67).

La perspectiva de triangulación adoptada para la elaboración de la presente tesis doctoral, responde a la definición que aporta Flick (2014) sobre la misma, en la cita que encabeza este apartado. Es decir, nos basaremos en una triangulación de métodos. La estrategia para el desarrollo de la misma, ha sido, primeramente seleccionar los métodos más adecuados para que dieran respuesta al planteamiento del problema de investigación e ir evaluando continuamente, durante el proceso investigador, la idoneidad de los mismos. La elección de este tipo de triangulación ha implicado:

(...) un complejo proceso de enfrentamiento de cada método con el otro para maximizar la validez de los esfuerzos de campo. La evaluación no se puede derivar únicamente de los principios dados en los manuales de investigación; es un proceso emergente, contingente al investigador, su entorno de investigación y su perspectiva teórica (Denzin, 1970:310).

La elección de este tipo de triangulación, como procedimiento para garantizar la validez de los resultados de la investigación, se justifica por la utilización de múltiples herramientas para la obtención de datos que, posteriormente, servirán para interpretar

y construir otros nuevos en un único método, en este caso, un informe narrativo-interpretativo. Esta combinación de datos, nos va a permitir ampliar la mirada de la comprensión de la realidad estudiada. No buscamos con ella una validez objetiva de los resultados, sino más bien más amplitud y profundidad para nuestro análisis.

La utilización de varias técnicas para la recogida de la información, nos va a aportar una comprensión e interpretación más rica de las situaciones investigadas. Es cierto, que la triangulación no garantiza en su totalidad la validez de la investigación, porque entran en juego otros factores -la reflexividad del investigador, la suficiencia de la muestra, o si las técnicas de la investigación son las adecuadas para comprender el tema que nos ocupa-. Aún así, nos hemos decantado por la misma debido a que “es el medio para el análisis cruzado de la relevancia e importancia de los temas, o para garantizar nuestros argumentos y opiniones desde diferentes ángulos para generar y reforzar pruebas en las que poder apoyar las afirmaciones más importantes” (Simons, 2011:181).

La validez es necesaria en cualquier estudio cualitativo, y tendrá su punto más álgido cuando se realice la devolución de datos a los protagonistas, ya que recogerán la reflexión en relación a su práctica. No podemos obviar, que detrás del análisis, es posible que exista la posibilidad de interferir subjetivamente sobre los datos del mismo, así que para ser lo más objetiva posible en la redacción del informe, haré servir para la investigación la técnica de la triangulación. Dadas las condiciones de elaboración de la investigación, la triangulación ha implicado “reunir una variedad de datos y métodos para referirlos al mismo tema o problema” (Pérez, 1994:81). El proceso de triangulación ha facilitado que las observaciones y los documentos se miren desde distintos puntos de vista para poder realizar comparaciones múltiples de un mismo fenómeno.

Así, la triangulación contribuye a una mayor fundamentación e interpretación de los datos, y por tanto, una mayor exhaustividad de la comprensión del problema que se estudia desde ópticas diversas; con el fin, como dice Stake (1998), que la triangulación incorpore interpretaciones adicionales, más que la confirmación de un significado único del objeto de estudio. Por tanto, lo que estaremos esperando de la triangulación son

resultados complementarios o convergentes, que encajen entre sí, se complementen y estén al mismo nivel. Estos métodos salen de las decisiones adoptadas durante la investigación y están apoyados por Denzin cuando menciona métodos diferentes como un rasgo: “la observación se definirá como una estrategia de campo que combina simultáneamente el análisis de documentos, la entrevista a participantes o informantes, la participación y la observación directa y la introspección” (1989:157-158).



Tabla XI. Esquema para la triangulación de datos.



Tabla XII. Procedimiento para la triangulación.

Para que la presentación final del estudio evidencie la utilización de la triangulación, se va a exponer el proceso que se ha seguido para la misma. En un primer momento, tuvo lugar la exploración del campo, para saber si era relevante el estudio o no, para la cual se entrevistaron a cuatro personas expertas en el tema que dieron relevancia a la presente tesis doctoral. El segundo momento, fue el de la recogida de información, en el cual se combinaron diversos métodos de recogida de información –arriba descritos-; estos datos fueron codificados permitiendo así la unión de las diferentes informaciones en un conjunto. Y el último y tercer momento, la interpretación y narración de la información.

Por tanto, hemos escogido la triangulación como camino hacia la comprensión y la construcción del conocimiento a través del Informe narrativo-interpretativo; gracias al cual se podrá observar que los distintos métodos y fuentes tienen la misma importancia dentro de su elaboración, y que la recogida y el análisis de los datos se aplica de manera coherente. También destacar, que los beneficios que la triangulación aporta a la presente tesis doctoral son, por un lado que ha producido resultados mucho más profundos, detallados y completos, y por otro lado, que ha supuesto una estrategia que ha aportado calidad a la investigación.

II.8. Tratamiento de la información

Codificar la información, es el proceso mediante el cual se agrupa la información obtenida en categorías que concentran las ideas, conceptos o temas similares descubiertos por el investigador, o los pasos o fases dentro de un proceso (Rubin y Rubin, 1995).

Continuaremos pues con el procedimiento que se ha llevado a cabo para organizar, estructurar y clasificar toda la información recopilada en el campo. Para ello, ha sido necesario releer y revisar todos los datos devueltos de la observación directa, las entrevistas, el análisis documental y las notas del diario de la investigadora; y su vez, ver de qué forma mediante la triangulación, se organiza toda la información que todavía se encontraba en bruto. Nos dimos cuenta, que el tratamiento de la información, era un

proceso y un momento de la investigación muy delicado ya que requería de un trabajo intelectual complejo. Digo complejo porque he querido mirar más allá de la simple lectura de lo evidente. Comprender la realidad, más allá de sus primeras significaciones, nos ha hecho plantearnos la necesidad de buscar relaciones de proximidad entre los datos obtenidos.

Nuestra primera decisión, pasaba por hacer una descripción y posteriormente una interpretación de las categorías analíticas, que como ya justificamos en el capítulo I en el marco teórico, corresponden a los principios pedagógicos formulados por la Escuela Municipal Infantil L'Alqueria de Alaquàs. Este primer listado conceptual descrito, nos ha servido como eje temático para la estructuración del discurso de la renovación pedagógica y la vida cotidiana en el primer ciclo de Educación Infantil 0-3 años; y nos ha permitido una aproximación teórica y conceptual, sobre cuáles eran aquellas categorías que debíamos observar en la escuela. Dichas categorías, las íbamos a hacer servir, a su vez, como herramienta de análisis (para poder aproximarnos a la realidad de la Educación Infantil con unos anteojos conceptuales que me permitieran sistematizar la experiencia), tal y como se detalla en nuestro Problema de Investigación.

Durante el proceso de categorización de la información extraída en el campo en estas ocho categorías generales, nos fuimos dando cuenta que estábamos encasillando el discurso en un corsé, del que estaba siendo muy difícil huir. Al finalizar esta primera etapa de codificación de la información, nos dimos cuenta que ésta debía estar presentada de manera más holística, de lo contrario, iba a ser muy complicada la narración. “El interés no reside en la descripción de los contenidos, sino en lo que estos, una vez tratados, podrían enseñarnos relativo a `otras cosas`”(Bardín, 1996:29).

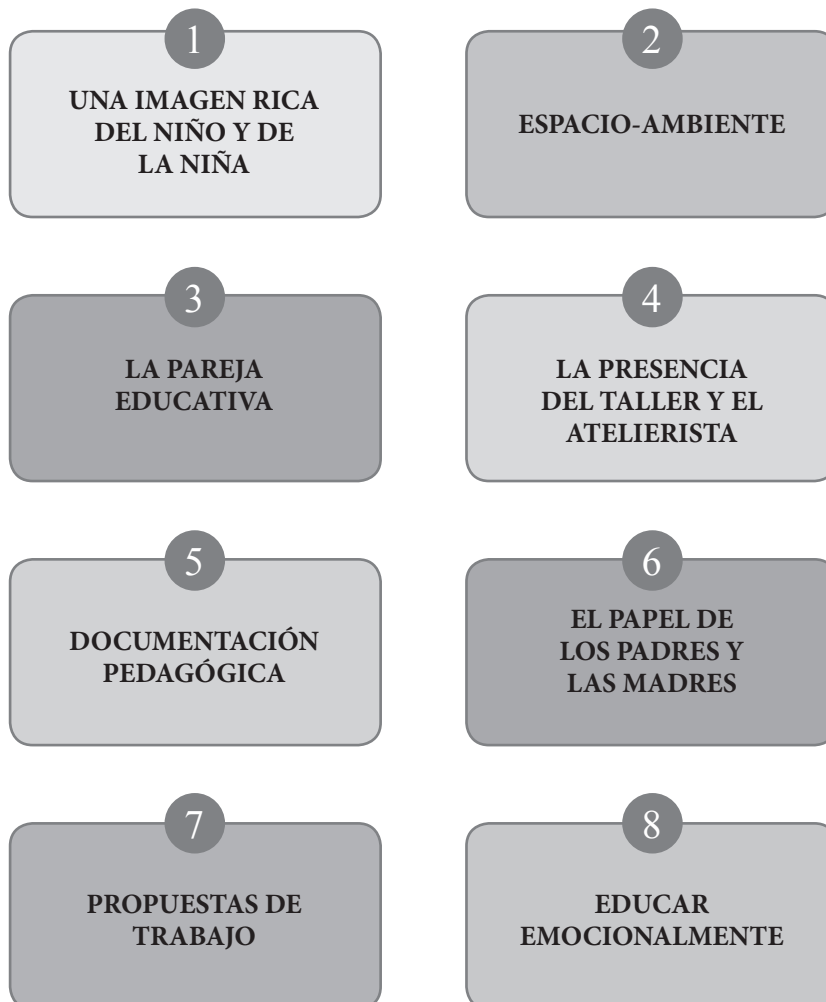
Gracias a esta idea de Bardín, decidimos buscar la mejor manera posible de organizar el Informe final narrativo- interpretativo, con el propósito de dar respuesta a los problemas planteados en la investigación: indagar en el análisis y la comprensión del discurso de la renovación pedagógica -específicamente en el ámbito de la Educación Infantil 0-3 años-; encontrar en el interior de ese discurso las categorías analíticas que me

permitan una mirada sistemática; indagar en la mejor metodología para mi propósito, justificando el sentido y la utilidad de un estudio en profundidad de una escuela; realizar el trabajo de campo; construir una memoria descriptiva del caso; y por último, realizar un análisis interpretativo del mismo.

La elección del criterio para nombrar estas categorías podría haber respondido a muchas variables como: palabras, frases, números, metáforas o párrafos; como apunta Lissette Fernández (2006). En nuestra elección, ha predominado el criterio de practicidad y claridad argumentativa, ya que es la manera en que nos hemos sentido más cómodos trabajando. En este momento, dejamos también una puerta abierta, por si durante el proceso de elaboración del informe, necesitábamos realizar o reformular algunos de los epígrafes propuestos.

En un primer momento de trabajo, se utilizaron categorías procedentes de “Mis Anteojos Conceptuales”, a los que llamaré: “Categorías brutas”. La elaboración de las nuevas categorías analíticas, ha dependido el desarrollo del Informe narrativo-interpretativo. El paso dado para llegar a esas categorías finales, fue ir agrupando y clasificando todo el material obtenido en los bloques grandes de contenido que equivalían a las ocho categorías conceptuales del marco teórico. Como viene determinado ya en el apartado I.7. “Mi sistema Interpretativo” del capítulo I; cada categoría bruta, fue asignada con un color distinto para la mejor identificación, claridad y distribución del material extraído del campo. Los colores han sido elegidos aleatoriamente, quedando distribuidos de la siguiente manera:

CATEGORÍAS BRUTAS



El proceso de ordenación de la información en categorías se ha realizado manualmente. Para ello, fue necesario fotocopiar todo el material generado en el trabajo de campo. A partir de ese momento se realizaron dos acciones: por un lado, se fue distribuyendo la información por colores según la categoría a la que correspondía; y por otro lado, a qué tipo de contenido hacía referencia dentro de la categoría. Para ello se utilizaron rotuladores de colores, hojas grandes de cartulina, tijeras, bolígrafo, lápices, y notas post-it -para ir categorizando la información-. Codificando así, con colores diferentes, diferentes ideas o conceptos.

Una vez realizado este primer sistema de clasificación, realizamos un gran mapa conceptual con todas y cada una de las ideas devueltas por el campo de investigación, y pudimos empezar a establecer relaciones entre categorías analíticas. Esta reconceptualización del material nos permitió tener una visión global de la información, y por tanto recategorizar la información de manera que nos de una respuesta global, holística y transdisciplinar.

Clasificar y codificar estos datos cualitativos, nos ha dado la oportunidad de producir un marco conceptual con el que organizar y describir lo que se recolectó durante el trabajo de campo. Esta fase organizativa del análisis ha sentado las bases para la realización del Informe Narrativo-Interpretativo, en la cual se han extraído los significados más relevantes, se han hecho comparaciones, se han construido marcos teóricos, y desde los cuales, al final de la investigación se han sacado conclusiones.

Para poder buscar la mejor manera de categorizar la información, se realizaron dos alternativas de mapas conceptuales para poder realizar la interpretación. Finalmente, y tras una lectura en profundidad, fuimos optando por la alternativa que había nacido de repensar la estructura de “Mis Anteojos Conceptuales”, ya que, gracias a este nuevo enunciado, estábamos poniendo de manifiesto la importancia de la aportación práctica a la teoría inicialmente formulada; y, como este formato, superaba conceptualmente al anterior.

Este momento de la investigación correspondió, a lo que Ryan y Bernard (2003:274) llaman, “el corazón y el alma del análisis de textos enteros”. En este libro, se pone de manifiesto la importancia que estas últimas categorías estén bien diseñadas, para que así, posteriormente den sentido a nuestro problema de investigación, y aporten una nueva versión sobre los datos antiguos o brutos –como hemos dicho anteriormente-.

Para concluir el apartado, presentamos una tabla con la evolución de las categorías a lo largo de todo el proceso de investigación de la tesis doctoral hasta que finalmente, se llega a las definitivas que dan forma y ordenan el Informe narrativo- interpretativo que se desarrolla en el capítulo III.

FASE 1	FASE 2	FASE 3
MIS ANTEOJOS CONCEPTUALES	CATEGORÍAS BRUTAS	CATEGORÍAS ANALÍTICAS
1. Una imagen rica del niño y de la niña. 2. Espacio-ambiente 3. La pareja educativa 4. La presencia del taller y del atelierista 5. Documentación pedagógica 6. El papel de los padres y las madres 7. Propuestas de trabajo 8. Educar emocionalmente		1. Un ser rico y complejo lleno de posibilidades y capacidades 2. La comunidad educativa 3. Personal de la escuela infantil 4. Ambiente estético y su intencionalidad educativa 5. Proyectos “propuestas” de trabajo 6. El taller 7. La documentación pedagógica 8. La ternura y el amor

Tabla XII. Evolución de las categorías según la fase de la investigación

II.9. La Documentación Narrativo-Interpretativa

(...) el relato está presente en todos los tiempos, todos los lugares, en todas las sociedades; el relato comienza con la historia misma de la humanidad; no hay ni ha habido jamás en parte alguna pueblo sin relatos; todas las clases, todos los grupos humanos tienen sus relatos y muy a menudo esos relatos son saboreados en común por hombres de cultura diversa e incluso opuesta: el relato de la buena y de la mala literatura, internacional, transhistórico, transcultural, el relato está allí como la vida. Barthes (Suárez 2007a:7).

En este último punto del Capítulo de Metodología, abordaré teórica y metodológicamente la decisión tomada para la elaboración del Informe Final de la tesis doctoral. En nuestro caso, nos hemos decantado por la estrategia de “La Documentación Narrativo-Interpretativa de Experiencias Pedagógicas”, ya que nos va a permitir sumergirnos en un relato que narre la experiencia escolar, para mostrar los saberes de las personas que conviven allí en este determinado momento, en este determinado lugar y con esta geografía e historia singular y particular. Este Informe, este relato, los hará únicos, irrepetibles e inolvidables, y por eso mismo se le otorgará un sentido particular, relevante y comunicable.

La elaboración de este Informe Final, será una manera de dejar constancia de la memoria pedagógica de la escuela, y del saber pedagógico de sus maestros y maestras, para que no se pierdan por las aulas, o queden silenciadas, y por tanto no compartidas. Se trata pues, de subir al escenario el saber práctico y las narraciones pedagógicas de toda la comunidad educativa de L'Alqueria de Alaquàs, gracias a la estrategia de documentación que me va a permitir registrar, sistematizar y hacer público una determinada manera de querer mirar el primer ciclo de Educación Infantil (0-3 años).

Esta estrategia nos va a permitir reformular, ampliar, e interpretar la propia experiencia; una experiencia de trabajo pedagógico que ha sido observada y va a relatar lo inédito, lo silenciado, lo no dicho o lo no mencionado; como una apuesta y propuesta político pedagógica para la escuela y para el currículum de desarrollo profesional de los y

las docentes²³. Documentar esta experiencia pedagógica nos va a permitir conocer también las comprensiones pedagógicas y sociales que hay detrás de las decisiones del equipo docente, habilitar la comunicación y el intercambio de ideas, conocimientos y proyectos, conocer el carácter cambiante y particular de las prácticas de acuerdo al contexto en el que se desarrollan; y así poder construir una memoria pedagógica de la escuela y sus prácticas escolares desde una determinada manera de querer mirar.

Un trabajo intelectual para construir saber desde la reflexión horizontal. Este saber construido a ras de la experiencia, para que provoque reflexión, conversación informada, interpretación, intercambio y discurso horizontal entre docentes y/o futuros profesionales de la Educación Infantil, especialmente en el ciclo 0-3 años.

Este enfoque que se le va a dar al Informe final, lo avala el hecho de que la presente tesis doctoral sea una investigación interpretativo-narrativa del enfoque fenomenológico-hermenéutico. El valor y la significación del mismo, vendrán dados en el propio proceso de investigar, por las interpretaciones y comprensiones de la realidad.

La documentación narrativa de experiencias pedagógicas se inscribe en el campo de la investigación educativa como una modalidad particular de indagación narrativa e interpretativa que pretende reconstruir, documentar, tornar públicamente disponibles, tensionar y volver críticos los sentidos, comprensiones e interpretaciones pedagógicas (Suárez, 2007:33).

En esta fase del proyecto de la tesis doctoral, el Informe narrativo-interpretativo de la experiencia pedagógica, constituirá un modo de reconstrucción del corpus teórico del Capítulo I, y por tanto, superará conceptualmente lo que allí fue señalado como “Mis Anteojos conceptuales”. Este trabajo se ha ido perfeccionando y mejorando gracias a la contribución de las miradas expertas—Fidel García, Conxa Delgado, Empar Costa y Alfredo Hoyuelos—, a las entrevistas realizadas a las educadoras, al personal de administración y servicios, a la cocinera, a los y las responsables políticos del Ayuntamiento de Alaquàs, a la directora del centro y a los padres y madres que de una manera u otra han colaborado; y por supuesto, a las notas escritas en mi diario de investigadora. La estructura que resulta

²³ Ver capítulo I, “Relevancia en cuanto a la formación del profesorado”.

ahora de estas descripciones, anotaciones, observaciones, etc. son la construcción de ideas, palabras y frases de muchos documentos y agentes, que me han permitido y me permiten hablar de una determinada manera, es decir, me han permitido inscribirme en un determinado tipo de comunidad de discurso.

En cierto modo, investigar, profundizar y empaparme de esta experiencia, me ha permitido rescatar, ordenar e interpretar las diferentes voces de quienes han participado en esta tesis doctoral, para darles un nuevo sentido. En este punto de proceso, me acerco ya desde fuera, con la finalidad de generar un conocimiento crítico desde y para los y las implicados y/o para quienes puedan estar relacionados con otras situaciones educativas similares.

El Informe Narrativo-Interpretativo que a continuación presentamos, ha sido una reelaboración, una comparación, un ajuste y una construcción de todos los datos, para poder narrar la experiencia que he estado viviendo durante tres años. Ha sido complicado organizar en categorías toda la información, ya que, aunque previamente en los “Anteojos Conceptuales” existía una determinada manera e intención de querer mirar, la realidad práctica ha superado la teórica, formando un entramado, un todo difícil de separar. Cada una de las miradas, de los gestos, de las palabras, de las interacciones o de las acciones, se ha convertido en un momento único lleno de infinitas tramas que ponían en relación toda la información. Aún así, hemos realizado un gran esfuerzo por intentar organizar los datos lo mejor posible para que la información quedara expuesta de forma flexible, abierta y coherente y facilitar así, la lectura al lector mediante un texto que explica de forma viva y atractiva lo cotidiano con toda su complejidad e imprevisibilidad.

La narración que se presenta en el siguiente capítulo, está llena de decisiones, que en ningún caso han sido neutrales. El sistema interpretativo que a continuación presentaremos, nos va a permitir dar respuesta a algunas de las cuestiones planteadas en el apartado “El problema de Investigación”. Así, durante la lectura, iremos extrayendo pistas, categorías y matices que nos van ir llevando a profundizar en la comprensión del complejo mundo de la Escuela Municipal Infantil L’Alqueria, y el modo en que en su

interior cobra vida la experiencia de la Renovación Pedagógica. Por tanto, la lectura en su conjunto estará compuesta por elementos entrelazados y entramados entre sí.

En definitiva, hemos optado por “La Documentación Narrativo-Interpretativa de Experiencias Pedagógicas” para resaltar precisamente aquello que hace que la experiencia vivida y observada la hagan única e irrepetible. Por tanto, constituye una propuesta que promueve otra manera de conocimiento pedagógico para la educación, para la escuela y para el trabajo docente, y que se orienta a la transformación democrática del mundo escolar y las prácticas docentes. Transformación que en este caso se realizó con una aportación a la Escuela Municipal Infantil L’Alqueria de Alaquàs de diferentes formas. Es por ello, por lo que concluimos el capítulo II de Metodología con el siguiente punto de “La devolución”, para poner de manifiesto que la presente investigación no se queda en un trabajo académico, sino que ha tenido una importante contribución para la comunidad educativa.

II.10. La devolución

Nos ha parecido relevante terminar este segundo capítulo de metodología, con uno de los aspectos más relevantes dentro de la investigación cualitativa: la devolución. Con ella hemos pretendido no quedarnos sólo en el terreno de lo académico sino darle una utilidad práctica como regalo para la Escuela Municipal Infantil L’Alqueria de Alaquàs. Una manera de agradecer toda su colaboración, implicación y esfuerzo con la presente investigación.

La devolución se ha llevado a cabo de varias maneras y con distintos aspectos de la investigación. La primera de ellas, fue devolver a todos y todas las personas entrevistadas la transcripción de sus entrevistas para que pudieran leerlas, modificar algunos aspectos o corregir ciertos argumentos que pueden no ser de su agrado. De esta manera pretendíamos hacer cumplir dos objetivos: por un lado, dar la oportunidad de releerse a los y las entrevistados; y por otro, tras esa revisión, la aceptación del uso de sus declaraciones con distintos formatos dentro de la tesis doctoral.

Otro de los aspectos que se ha llevado a cabo con la devolución, ha estado relacionada con la comunidad educativa de la escuela, ya que no sólo se ha hecho feed-back con las entrevistas, sino que se ha pasado toda la tesis doctoral en un borrador para que se pudiera leer, hacer anotaciones, aclaraciones, sugerencias, preguntas, etc. y se pudiera aprobar colectivamente si se daba el visto bueno para la publicación de todo el material que se menciona en diferentes momentos de la investigación. Este procedimiento fue necesario ya que, yo, como investigadora, no soy la dueña de los datos recogidos en entrevistas, observaciones, documentación visual o escrita; era una manera de asumir mi compromiso ético y social con la comunidad investigada.

En concreto, la entrega del Informe Narrativo- Interpretativo, les ha servido para reflexionar y evaluar sobre su práctica cotidiana, tanto en individual como colectivamente; para hacer memoria de su propia historia; para dejar testimonio escrito, no sólo en la escuela, sino en el municipio, de las buenas prácticas llevadas a cabo en el centro; y una manera de reconocimiento al colectivo que día a día trabajan para dignificar la infancia, la profesión y la sociedad.

Gracias a la lectura del Informe y a las continuas devoluciones que se han ido realizando con la directora del centro, Paqui; me sugirió la posibilidad de realizar un seminario con el equipo educativo para poder trabajar determinados aspectos –desde mi punto de vista- de mejora. No sólo a nivel de prácticas en el aula, sino también a nivel de teorías o actuaciones concretas observadas o registradas durante el proceso de investigación. Este seminario tendrá una periodicidad mensual y se llevará a cabo en las horas destinadas para formación del equipo docente.

Este epígrafe es uno de los más importantes para la investigadora, ya que, gracias a él, la tesis doctoral cierra un círculo completo con la devolución del trabajo en la ayuda y mejora del colectivo de la Escuela Municipal Infantil L'Alqueria de Alaquàs.



CAPÍTULO III

RESULTADOS Y DESARROLLO ARGUMENTAL

III. RESULTADOS Y DESARROLLO ARGUMENTAL

III. 1. Estudio del caso

III.1.1. La Escuela Infantil Municipal L'Alqueria de Alaquàs

Todo investigador debe adoptar una serie de decisiones relacionadas con las siguientes preguntas: ¿qué individuos, y cuántos pueden ser estudiados? ¿Cuándo, dónde y en qué circunstancias se efectuará el estudio? Las respuestas a estas cuestiones dependen de la selección y muestreo. La elección de una estrategia que designe, por ejemplo, a quién estudiar, es un proceso interactivo que se manifiesta especialmente en las fases de la investigación cualitativa (etnográfica) (Goetz y LeCompte, 1988:85).

La Educación Infantil en el País Valencià, como ya hemos mencionado anteriormente, se encuentra en una situación delicada en comparación al resto de comunidades autónomas del estado español; ya que de diecisiete comunidades, ocupa el puesto catorce en lo referente al número de escuelas infantiles públicas. En diversas publicaciones realizadas por la Consellería de Educación, se pone de manifiesto la existencia de 699 escuelas infantiles de primer ciclo. De las cuales tan sólo un tercio son de titularidad pública. Estos datos, sacan a la luz, que uno de cada diez ayuntamientos tiene una escuela infantil pública, y que en el caso de la ciudad de Valencia, tan sólo se cuenta con una escuela pública infantil de la Generalitat frente a 73 privadas.

Para la selección del presente caso, la primera decisión que se tomó, fue que la elección nacería de la red de escuelas públicas infantiles de Valencia ciudad y alrededores. Pasado este primer filtro, el número de realidades se redujo considerablemente. De ellas, nos encontramos escuelas que a pesar de formar parte de la red pública, no respondían a un modelo de escuela infantil que asumiese los principios de la Renovación Pedagógica, y por tanto, no respondían al objeto de estudio de la presente tesis doctoral. De las restantes, las más significativas, fueron visitadas personalmente –como ya he contado en el apartado de relevancias del Capítulo I- y a otras de ellas accedimos a la información mediante la página web y a la lectura de sus Proyectos Educativos de Centro (PEC).

Para justificar el descarte de aquellas escuelas que no fueron visitadas -sin mencionar sus nombres-, podemos decir, que existe un amplio abanico de situaciones educativas. Encontramos escuelas infantiles que ofrecen a los niños y niñas un proyecto educativo que no encajaba con nuestro discurso y con el que teníamos discrepancias con el planteamiento teórico; otro grupo de escuelas infantiles sumidas en programaciones curriculares que tratan de enseñar a los infantes cuanto más mejor, con una gran carga de contenidos y objetivos derivados de los decretos y los grupos editoriales. Escuelas infantiles que trabajan desde la estimulación temprana, las cuales intentan acelerar el desarrollo y el aprendizaje de su alumnado. Ninguna de todas ellas, encajaba con nuestra mirada hacia la infancia y la Educación Infantil, aunque encontramos puntos en común con algunas de ellas, pero no los suficientes como para querer profundizar en un estudio de caso.

El segundo filtro adoptado, fue el descarte de las escuelas infantiles que seguían patrones anteriormente descritos. Esta decisión se encuentra justificada por la pérdida de identidad de la Educación Infantil como ciclo con entidad propia con las pedagogías anteriormente citadas. Para el presente estudio de caso, necesitábamos una escuela infantil municipal que reconociera adecuadamente las potencialidades de los niños y las niñas y su cultura, que velara por la dignificación de la infancia, que reflexionara sobre sí misma y que fuera consciente de que la cultura no viene antes o después del niño o la niña, sino con él.

Al realizar dicho descarte, la elección se acotó muchísimo. Tras una revisión y un análisis de las escuelas infantiles candidatas para la realización de la tesis doctoral, hubo un factor que destacó por encima de los demás. Para escoger este caso, nos dejamos seducir por una de las escuelas, la cual se inspiró en uno de los proyectos pedagógicos de más prestigio y renacimiento a nivel pedagógico mundial, las escuelas Reggio Emilia. Las cuales comenzaron en el norte de Italia hace ya más de 30 años, de la mano del filósofo y pedagogo Loris Malaguzzi, que lejos de los academicismos –junto a los niños y las niñas- generó un tipo de educación que ha sabido ponerse en crisis a través de lo democrático. Diversos premios y reconocimientos abalan esta experiencia reggiana:

“revista Newsweek, premio Lego, premio Andersen, premio Khol, el reconocimiento de la Mediterranean Association of International Schools...” (Hoyuelos y Cabanellas, 1996:1). Todos ellos reconocen esta experiencia y la calidad humana y vital del proyecto para ofrecer a los niños y a las niñas la oportunidad de tener lo mejor. Por otro lado, también nos sedujo la incorporación al proyecto educativo de ideas de las escuelas nórdicas –pioneras de Educación Infantil-, y de España, inspirándose en las experiencias de Pamplona, Cataluña, Menorca y alguna de Valencia, donde llevan muchos años de experiencia en este tramo de 0-3 años.

Esta escuela seleccionada para el caso, no ha tratado de importar un modelo pedagógico, sino de recoger algunas ideas concretas –alternativas metodológicas- que no son utópicas ni nuevas- pero que sí daban indicio de una clara preocupación por dar respuesta a las necesidades de los niños y las niñas más pequeños.

Es por ello, que debido a mi fascinación y admiración por Loris Malaguzzi y las escuelas Reggio Emilia, me decanté por seleccionar a la Escuela Infantil Municipal l’Alqueria de Alaquàs, como objeto de estudio para la presente tesis doctoral. Gracias a las varias visitas realizadas al centro con mis alumnas y alumnos del Grado de Educación Infantil, con la asignatura de “Observación e Innovación en la práctica del aula de Educación Infantil”, tanto con mi alumnado de la Universidad de Valencia, como con mi alumnado de Florida Universitaria, he podido ir encontrando pistas, testigos y prácticas, que me han hecho ver, cada día más, que es el centro de estudio adecuado.

És un centre con caràcter plenament educatiu i és un cicle important per diverses raons: perquè en els primers anys de vida és quan es desenvolupen al màxim les connexions neuronals i el cervell té una major plasticitat; perquè és un dret de tots els xiquets i xiquetes reconegut en diferents documents i lleis (Constitució, Llei d’Educació, Declaració dels xiquets...); i, perquè com es va dir en la Conferència Internacional d’Educació en Jomtiem: l’aprenentatge comença amb el naixement (“Informació a les famílies del funcionament general”. Anexo nº22).

Declaración de intenciones que se aproxima a nuestra filosofía y a nuestra mirada. A esa manera de querer de ver el mundo infantil, desde los cien lenguajes de los niños y

las niñas (Malaguzzi, 2001). Un lugar dónde se practica la educación, dejando de lado los grandes tratados de la pedagogía. Un lugar enraizado a la ciudad y a las familias como co-protagonistas del proyecto educativo, social y cultural.

Inma: ese es el problema, que solo hay una escoleta Infantil Municipal como L'Alqueria en toda la Comunidad Valenciana. Y fue por un proyecto muy bueno, de gente del pueblo que se lo cree. Si no te crees el proyecto, no montas una escuela así. El proyecto municipal lo tiene claro, clarísimo. L'Alqueria está en Alaquàs porque el gobierno local lo tiene claro, y antetodo es la educación y ha hecho la escoleta que ha hecho; y se nota (Entrevista con los educadores Hugo, Inma y Raquel. Anexo n°7).

III.1.2. Descripción del contexto socio-cultural

Con la descripción del contexto socio-cultural de la escuela, vamos a poner de manifiesto las características del municipio en el que se encuentra ubicado, sus políticas municipales, la justificación de la elección de su nombre, el planteamiento arquitectónico desde la pedagogía, su distribución espacial y las características físicas que la diferencian de cualquier otra propuesta educativa de la ciudad de Valencia y alrededores.

La población en la que nace la escuela infantil, Alaquàs, es un municipio de la provincia de Valencia a 7 kilómetros de la ciudad. Cuenta con un gran número de habitantes cuya actividad laboral está dedicada a la industria, fundamentalmente del mueble, empresas de alimentación o de productos metálicos entre otros. Dispone de una amplia variedad de recursos culturales y educativos: biblioteca, aula de cultura, servicios sociales, departamento de la mujer, centro de información juvenil, centro municipal de formación, EPA, Centro Abierto, una red de ludotecas, gabinete psicopedagógico local, agencia de desarrollo local, hogar de los jubilados, una radio, teatro y escuela de música, castillo transformado en centro cultural, polideportivo, asociaciones (SOADI –ayuda a inmigrantes-, TYRIUS –amas de casa-, ADARA –alcohólicos rehabilitados- y de vecinos) Consejo Escolar Municipal de niños y niñas, prevención infantil, diez centros escolares y cinco escuelas privadas destinadas a niños y niñas de 0 a 3 años.

La Escuela Infantil Municipal L'Alqueria de Alaquàs, recibe este nombre ya que se construye a partir de una casa de campo que existía en el pueblo, a la cual, tras la conversión en escuela infantil, le pusieron el nombre de L'Alqueria, como homenaje a un tipo de construcción rural de la huerta valenciana. Dicha edificación, tenía más de 70 años, cuando se decidió rehabilitarla y convertirla en una escuela municipal infantil. Las instalaciones en conjunto ocupan más de 1318 metros cuadrados, rodeada de zona verde, huertos (terrenos de cultivos y campos de naranjos) y parques. La alquería muestra su fachada en la plaza de la escuela, y en ella se albergan la dirección, los despachos y las salas de reuniones.

Se decidió así, convertir la casa de campo, en La Escuela Infantil Municipal L'Alqueria de Alaquàs, un centro de Educación Infantil, destinado al primer ciclo 0-3 años, de entidad pública, que depende del Ayuntamiento de Alaquàs, y está autorizado por la Consellería de Cultura, Educación y Deporte. Es la primera escuela municipal del municipio, creada para dar respuesta educativa a los niños y las niñas de estas edades. El proyecto de Escuelas Infantiles 0-3 años, y otros espacios destinados a la infancia como: espacios familiares, fueron pensados por la entonces Concejala de Educación, Elvira García –actualmente Alcaldesa de la localidad-. Anteriormente a su vida política pública, había sido maestra y directora del CEFIRE de Torrente, militante y comprometida con los Movimientos de Renovación Pedagógica. Fascinada por el mundo reggiano, propuso una red de escuelas infantiles inspiradas en Reggio Emilia, las escuelas nórdicas y las escuelas de Pamplona, Catalunya, Menorca y algunas de Valencia.

(...) aquí hemos trabajado al contrario, lo normal es que un equipo se plantee lo que quiere hacer y lo pone en marcha. Aquí pasó un poco a la inversa, el proyecto estaba claro porque Elvira lo tenía claro –que en aquel momento era la regidora del Ayuntamiento-, muy concienciada con la educación y con mucha sensibilidad. A mí me lo ofrecieron, y yo como no era de infantil, lo que hice fue documentarme muchísimo, visité Pamplona, les Escolles Bressols de Catalunya, leí mucha literatura infantil. Me fundamenté mucho en la línea de Reggio Emilia porque es un trabajo muy bonito. Entonces, a partir de ahí planteamos el proyecto, la línea base era Reggio Emilia y Pamplona, y después yo incorporé unas cuantas cosas más porque el clima condiciona mucho, y aquí en Valencia se puede trabajar mucho en el exterior, también incorporamos la música –que en otros sitios la dejan de lado-, la psicomotricidad relacional, el juego heurístico, etc. Sempre arreplegant experiències i paraules d'altres professionals amb gran trajectoria en la Educació Infantil 0-3 anys. Nosaltres no hem inventat res de nou (Entrevista con la directora Paqui. Anexo nº4).

La única escuela municipal que abrió el Ayuntamiento de Alaquàs –de las siete que estaban en proyecto-, fue L'Alqueria. Posteriormente llegó la crisis y el proyecto de las escuelas municipales quedó paralizado. En marzo del año 2007, abrió sus puertas a la localidad y se dio a conocer entre los vecinos con dos días de grandes acontecimientos para la apertura de la escuela infantil. El Ayuntamiento propuso la siguiente agenda para festejar la inauguración: el primer día, una Cabalgata Infantil Macroscopi + Flit, a cargo de la Compañía Scuraplats. Recorrió las calles de Alaquàs; desde el Ayuntamiento, pasando por la calle Mayor, yendo por la avenida Miguel Hernández hasta terminar en la Escuela infantil situada en la calle Camí de Dijous, número 2. Una vez allí, se realizó un bautizo desde el aire con un globo aerostático. Quedando con este acto oficial inaugurada. A continuación, se presentó la escuela infantil y su proyecto pedagógico, a cargo del grupo de teatro “Jorguina Teatre”²⁴.



Foto 2. Cartel de la inauguración de la Escuela Municipal Infantil L'Alqueria.

²⁴ Ver en: <http://www.alaquas.org/buscar.asp#>

Su construcción estuvo planteada gracias a un diálogo compartido entre pedagogía y arquitectura, lo que provocó decisiones conjuntas; como por ejemplo, la rehabilitación en un edificio sostenible con cobertura vegetal –la parte exterior del techo, es ajardinada y ejerce de aislante natural al frío y al calor-. Cuenta también con un estudio de corrientes de aire para tener una adecuada ventilación natural –por lo que no ha hecho falta instalar aire acondicionado-. En cambio, para combatir el frío, tienen calefacción de suelo radiante.

La escuela dispone de cinco aulas, sala multiusos, recepción, cocina, comedor del personal, lavandería, almacén, despachos para la administración y dirección, gabinete psicopedagógico, sala de profesores, sala de máquinas, vestuarios, y sala para aparcar los carros. Cada una de las aulas tiene dormitorio, aseo, comedor integrado y taller. Están organizadas en rincones –espacios delimitados y concretos con materiales específicos, donde los niños y las niñas puedan elegir aquello que les sea más significativo, organizarse de forma autónoma: solo, en compañía de sus compañeros y compañeras o en compañía de un adulto, diversificando sus posibilidades de acción, pensamiento y conocimientos.

A nivel de recursos, la escuela está muy bien equipada, ya que, como hemos comentado anteriormente, está construida desde el diálogo pedagógico entre arquitectura y pedagogía. Cada detalle está muy pensado: la selección del material, los colores de las paredes –tranquilos y relajantes-, plantas aromáticas, de colores, etc. Todo el equipamiento de mobiliario y recursos, está realizado en madera y diseñado para cumplir diversos criterios: funcionalidad, calidad, estética, seguridad y adaptabilidad a las características, intereses y necesidades de los niños y las niñas.

Las zonas exteriores cuentan con árboles de hoja caduca para que la escuela se transforme con las estaciones del año y otros con hojas perenne y zonas de juego exterior (seleccionados para que trabajen todas las posibilidades motores: girar, trepar, subir escaleras, deslizarse, etc.) y que a su vez, están contextualizados temáticamente según la zona en la que se ubica –una zona verde de bosque y una zona con azul turquesa y ocre que forman dunas pequeñas de la playa-.

Cuenta con servicio de comedor –con cocina casera-. Los niños y niñas que se quedan a comer, cuentan con: el almuerzo, la comida y la merienda. Existe también la posibilidad de irse al medio día a comer a casa. Siendo la labor de la cocinera, clave y fundamental en el desarrollo del proyecto diario del centro.

L'Alqueria puede albergar un total máximo de 74 plazas para niños y niñas comprendidos entre las 16 semanas y los 3 años de edad, los cuales se encuentran repartidos en cinco aulas: una de lactantes con 8 bebés, 2 aulas de 1 a 2 años con 13 niños y niñas cada una (un total de 26 alumnos y alumnas) y 2 aulas de 2 a 3 años con 20 niños y niñas (un total de 40 alumnos y alumnas). Estos datos de matriculación pueden ir variando en función de la demanda, pero nunca superando el número de alumnos y alumnas mencionado.

El equipo educativo de la escuela infantil está formado por doce personas, las cuales se encuentran distribuidas de la siguiente manera: siete educadoras -técnicos del ciclo superior de Educación Infantil-; una maestra titulada con el Grado de Educación Infantil, la directora, la cocinera, una persona de la limpieza y dos personas de refuerzo un par de horas a la semana. Es necesario destacar que el personal docente, se ha formado en la pedagogía y filosofía de Reggio Emilia –con profesionales de Pamplona-, en psicomotricidad relacional, en educación artística y musical, para trabajar en esta línea. En lo que respecta al personal no docente, nombrar que comparte el mismo discurso educativo y forman parte de las reuniones de equipo docente. Este grupo de personas, además de la importante labor que realizan en el centro, tienen un contacto directo y diario con los niños y las niñas, y sus familias.

La escuela se convierte en un gran referente para las familias, ya que se les propone una participación activa ofreciéndoles espacios como asambleas de escuela, reuniones de aula, entrevistas personales, fiestas, excursiones, charlas, contacto diario en las entradas y salidas, AMPA, Consejo Escolar, día del padre y de la madre, y donde desempeñan un papel importante durante el período de adaptación. O como diría Veà Vecchi (2013), en el “tiempo de acogida”.

Las familias son un componente fundamental en el desarrollo del Proyecto Educativo de Centro (PEC), ya que son una parte competente y activa de la experiencia del aprendizaje de los niños y las niñas. Al mismo tiempo, son una ayuda para asegurar su bienestar en la escuela. Ambos contextos familia-escuela, comparten un objetivo común, y por tanto comparten criterios educativos comunes, conocer a las criaturas, ofrecer modelos de intervención y relación con los mismos y ayudar a conocer la función educativa de la escuela. Para el desarrollo del Proyecto Educativo de Centro, participa activa, democrática y participativamente, toda la comunidad educativa. Este documento, define los principios que identifican el centro: valores y principios educativos, planteamientos ideológicos, objetivos educativos, estructura organizativa y de funcionamiento, y recursos y estrategias para la orientación de la acción educativa. Desde L'Alqueria de Alaquàs, se entiende como un documento abierto, que va cambiando según el análisis de las situaciones de partida, y estando todas y todos comprometidos para su revisión y evaluación.

Para asegurar el dinamismo del Proyecto Educativo de Centro, y sea efectivamente un instrumento útil, revisan anualmente su grado de utilidad y validez. Para ello, realizan las dos acciones una en septiembre, y otra en junio: a) a principio de curso, las personas que entran a formar parte del equipo por primera vez, deben leerse el PEC, con la finalidad de conocer y asumir los objetivos y el funcionamiento de la escuela; b) a final de curso, se hace una lectura evaluativa, con todo el equipo, con el fin de: revisar sus puntos, valorar lo que se ha conseguido a lo largo del curso y cambiar, si es necesario alguna cosa, dejando constancia en el proyecto y justificando su cambio.

El centro utiliza como lengua vehicular el valenciano a nivel escrito – documentación administrativa, carteles, comunicaciones familiares, expedientes...- y a nivel oral en cualquier acción que se realice, sea vehicular o curricular. El programa que se aplica es el Programa de Incorporación Progresiva del Valenciano que Consellería propone para municipios de predominio lingüístico valenciano, con el objetivo de que el alumnado se familiarice con las dos lenguas oficiales del territorio: el castellano y el valenciano.

Podríamos concluir diciendo que el contexto socio-cultural de la Escuela Municipal Infantil L'Alqueria lo hace único por las características físicas del entorno, y porque se

encuentra anclada en un municipio que hace evidente afirmar que en los lugares dónde funcionan las políticas funcionan las pedagogías. Esto ha permitido y permite un diálogo continuo entre pedagogía y arquitectura y entre comunidad y escuela. Evidenciando que es una experiencia que es necesario narrar y compartir.

III.1.3. La estructura política y organizativa del centro

En la organización de cualquiera de los centros educativos del primer ciclo de Educación Infantil del País Valencià, existe un marco legal que los regula a todos por igual, son el Decreto 37/2008, de 28 de marzo y el Decreto 2/2009, de 9 de enero. A pesar de este marco referencial común, debemos referenciar también, para el caso que nos ocupa, las políticas locales de izquierdas del Ayuntamiento de Alaquàs; el cual apuesta por un cambio en las políticas educativas locales y pone en marcha un centro para la primera infancia donde se reconoce el derecho de cada niño y niña a ser protagonista y a apoyar su curiosidad innata; apuestan por un lugar donde se propone la creación de un ambiente amable para los niños y las niñas, las familias y los maestros y las maestras, dando significado humano, digno y civil a la existencia (Rinaldi, 2011).

Es así, como la Escuela Municipal infantil L'Alqueria, se convierte en un nuevo campo de relación en el pueblo de Alaquàs, relación que parte de lo colectivo en la toma de decisiones, y que está apostando por un cambio en el paradigma de las sociedades futuras. Es una manera también de apostar por los servicios públicos, y de apostar por la inversión en capital humano y social y no en clientelismo. Ya que, así se asume la responsabilidad colectiva y a su vez, es así como nace un proyecto educativo consensuado, compartido y contextualizado. Viviendo la escuela infantil como un lugar de encuentro, de interacción y conexión entre las personas de la comunidad.

Desde Reggio Emilia, como dice Carla Rinaldi (2011) abogan además por conseguir el potencial emancipador de la democracia, ofreciendo a cada niño y cada niña la posibilidad de sentirse ciudadano activo, dentro del seno de una comunidad democrática.

Esta visión del proyecto educativo, es compartida por todo el equipo pedagógico que compone la escuela. Todos y todas comparten la premisa de que viven y trabajan en un foro, un lugar de encuentro, de construcción, un laboratorio permanente compuesto por una comunidad. Una escuela infantil con las puertas abiertas al exterior, y con el exterior impregnando sus paredes.

El cambio de la cultura organizativa que plantea L'Alqueria inspirado en gran medida en la política organizativa de Reggio Emilia, afecta a toda la organización de la jornada escolar en lo que depende a los espacios y los tiempos, así como la distribución de los niños y las niñas y del equipo educativo.

Empezaremos por la organización del equipo educativo, ya que es imprescindible partir de los principios generales y de las líneas de identidad que inspiran esta propuesta. Se plantea como norma la organización del personal docente en “pareja educativa”, siendo éste el primer escalón de trabajo en equipo tan importante para llevar a cabo un proyecto educativo de estas características. Es la manera de dar sentido y vertebrar el proyecto desde los cimientos del mismo.

Las educadoras y los educadores, acompañan y atienden a los niños y niñas desde que llegan a la escuela infantil hasta que se van de ella, incluido el tiempo de las comidas y la siesta, considerados también tiempos educativos de gran relevancia. El tiempo y el espacio se organizan en función del alumnado, garantizando así la atención suficiente para que los menores tengan a los adultos de referencia presentes en la vida cotidiana. La relación con las educadoras y los educadores, se convierte para los niños y las niñas en el punto de referencia de toda actividad cotidiana, son las personas que acompañan durante toda la jornada escolar, y, por eso, el buen hacer educativo es imprescindible para que encuentren la seguridad afectiva necesaria que potencie y favorezca su bienestar y desarrollo integral. A parte de las horas de atención directa, tienen horas complementarias para la atención a padres y madres, para preparar, planificar y organizar los trabajos que se realizan en el centro, de acuerdo a:

- La elaboración y puesta en práctica, revisión y modificación del Proyecto Educativo de Centro, y el Proyecto Curricular de Centro.
- Preparar el trabajo diario que se realiza con los niños y las niñas durante el tiempo de permanencia en el centro.
- Planificar, programar y llevar a la práctica las actividades y propuestas necesarias para interiorizar los objetivos.
- Realizar el control y seguimiento de todos y cada uno de sus alumnos y alumnas, así como evaluar el proceso de aprendizaje que desarrollan cada uno de ellos.
- Preparar y realizar las entrevistas y las reuniones que se mantienen con las familias.
- Participar en los cursos de formación. Tanto dentro como fuera del centro. Promoviendo la formación permanente de los educadores y las educadoras, facilitando la asistencia a cursos, para que, posteriormente, contribuya al enriquecimiento del equipo pedagógico y de la filosofía educativa de centro.

El personal del centro se define como un equipo con “ilusión, dinámico, abierto y con ganas de hacer cosas innovadoras, siempre partiendo de la reflexión de la práctica educativa y participando junto a los otros miembros de la comunidad educativa, en su organización y gestión” (Proyecto Educativo de Centro. Anexo nº21). De esta forma, quieren que la escuela sea una realidad integrada y no la suma de distintos trabajos de nivel. Para ello, trabajan como grupo, intentando construir un equipo único, que sea el motor de todo el funcionamiento de la misma.

En lo que respecta a la organización de los niños y las niñas, siguen el criterio que marca la Consellería de Educación, agrupando al alumnado por año natural de nacimiento.

Quedando dividido el centro con las siguientes aulas: un aula de “Lactants”, que recoge a todos los niños y las niñas desde los 4 meses hasta el año; dos aulas de “Caminants”, que alberga a los niños y las niñas de 1 a 2 años, distribuyéndolos aproximadamente de la siguiente forma: los nacidos de enero a junio en un aula, y los de julio a diciembre en otra; y por último, dos aulas más de “Majors”, que organiza al alumnado según el criterio anteriormente descrito.

La organización de la jornada escolar, tiene su distribución horaria de la siguiente manera: servicio de escuela “matinera” de 7 a 9h, horario de mañana es de 9h a 12h, y horario de tarde de 15h a 17h. Este horario es flexible y se adapta a las necesidades de las familias, ampliándose quince minutos por arriba y por abajo en las horas de las entradas y salidas. El horario se modifica en septiembre y en junio, terminando la jornada escolar a las 13h (aunque para aquellas familias que no puedan conciliar el horario laboral con el escolar, los niños y las niñas pueden quedarse hasta después del descanso, es decir, las 15h). Esta organización de la jornada no empieza a ponerse en marcha hasta que no ha pasado el tiempo de acogida. El cual, se considera importante y significativo en la vida de los niños y las niñas, y por tanto, tiene un tratamiento especial, con mucho tacto y sensibilidad. La salida del mundo familiar –donde los infantes ocupan un papel definido, donde sus relaciones se basan en una serie de códigos determinados, y donde se mueven en un espacio seguro, conocido y protegido- ha de ser pensada y tratada con respeto. La separación de la familia, no es solo una separación física-temporal, sino que es una separación psíquica y pueden surgir sentimientos de inseguridad, angustia y miedo. Es importante saber cómo trabajar este momento; y por ello, desde L’Alqueria se tiene muy clara la coordinación con la familia porque juegan un papel vital importante y porque dependiendo de cómo se resuelva, se marcará la relación futura de los niños y las niñas con la escuela.

La planificación del horario escolar depende de las edades, necesidades e intereses del alumnado, e irá en progresión con la edad. Dentro de esta planificación, se tiene en cuenta el ritmo individual de todos y todas los alumnos y alumnas, y se establecen tiempos para: la acogida diaria (se pone atención en hacer un recibimiento individual

a cada alumno-alumna, cariñosa y que sirva de motivación para integrarlo en el aula), el juego libre –dentro y fuera del centro-, la asamblea, los tiempos de alimentación –almuerzo, comida y merienda- (a través de la comida aprendemos a convivir, compartir, ayudarnos e incorporar unas pautas mínimas de conducta; así como unos hábitos sanos de alimentación. Es un momento dedicado a la comunicación, a la expresión y al desarrollo del lenguaje), de actividad dirigida –trabajo de proyectos, talleres, psicomotricidad-, de higiene (se tiene en cuenta que los momentos de higiene personal sean vivencias satisfactorias, ya que están en juego aspectos relacionados con la aceptación del propio cuerpo y la autoevaluación).

La estructura política y organizativa de la Escuela Municipal Infantil L´Alqueria, se sitúan en un contexto muy concreto, con una historia muy particular y con unas decisiones políticas claramente comprometidas con la primera infancia. Una organización que otorga sentido de pertenencia a toda la comunidad, y por tanto, la embarca en proyectos culturales para la infancia, que ayudarán en el proceso de transformación “hacia un nuevo escenario social, cultural y político, que sea capaz de encontrar nuevas posibilidades para la infancia, la paternidad, la educación, la escuela, la familia y la comunidad” (Rinaldi, 2011:35).

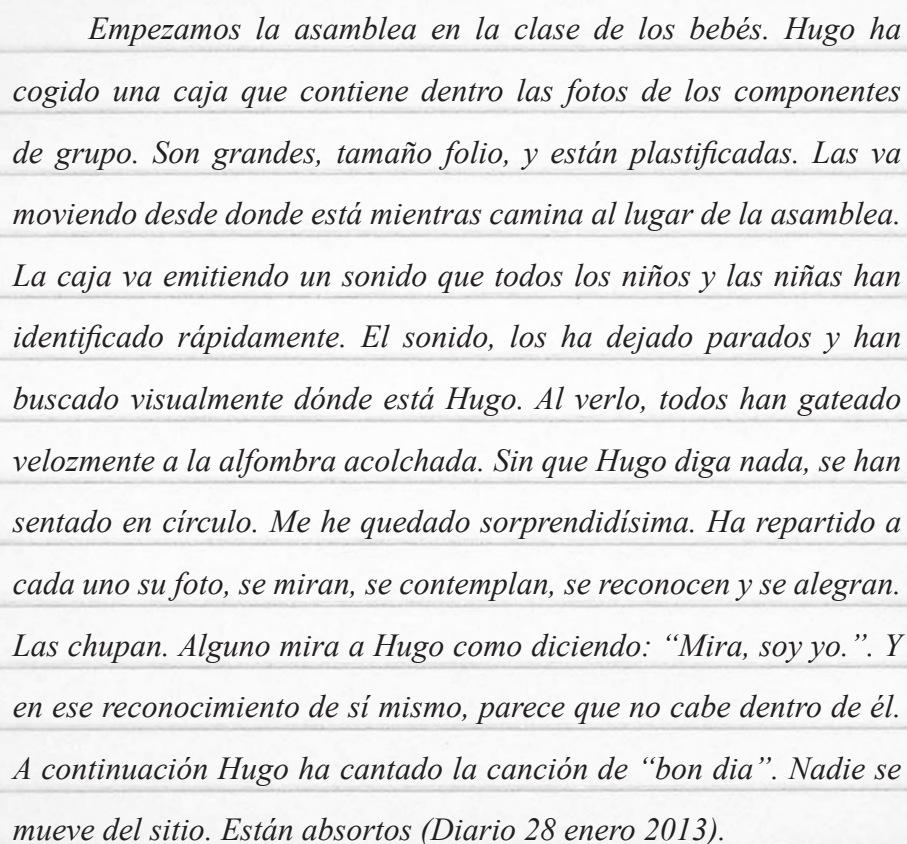
III.2. Informe Narrativo-Interpretativo

La descripción no es aquí reproducción, sino más bien desciframiento: proyecto metódico para desencajar ese desbarajuste de lenguajes diversos que son las cosas, para remitir cada uno a su lugar natural, y hacer del libro el emplazamiento blanco en el que todos, tras la descripción, puedan encontrar un espacio universal de inscripción (Foucault, 1996:268).

III.2.1. Un ser rico y complejo lleno de posibilidades y capacidades

El hecho de que el hombre sea capaz de acción, significa que cabe esperarse de él lo inesperado, que es capaz de realizar lo que es infinitamente improbable (Arendt, 1993:201).

Con esta primera categoría, ponemos de manifiesto la relevancia de reconocer al sujeto desde el nacimiento como miembro de una sociedad, a la que pertenece. Ya que es parte del mundo y actúa sobre él. Para poder llevar a cabo esta idea, desde la Escuela Municipal Infantil L'Alqueria, se educa democráticamente desde la clase de "lactants" mediante la asamblea, como centro de la vida del grupo. De esta manera, están escuchando y dando voz a los niños y a las niñas como protagonistas activos y co-constructores de cultura, conocimiento e identidad. Así, están contribuyendo a tener una imagen de los niños y las niñas como seres ricos y complejos llenos de posibilidades y capacidades, respetando sus ritmos biológicos y sus necesidades.



Empezamos la asamblea en la clase de los bebés. Hugo ha cogido una caja que contiene dentro las fotos de los componentes de grupo. Son grandes, tamaño folio, y están plastificadas. Las va moviendo desde donde está mientras camina al lugar de la asamblea. La caja va emitiendo un sonido que todos los niños y las niñas han identificado rápidamente. El sonido, los ha dejado parados y han buscado visualmente dónde está Hugo. Al verlo, todos han gateado velozmente a la alfombra acolchada. Sin que Hugo diga nada, se han sentado en círculo. Me he quedado sorprendidísima. Ha repartido a cada uno su foto, se miran, se contemplan, se reconocen y se alegran. Las chupan. Alguno mira a Hugo como diciendo: "Mira, soy yo.". Y en ese reconocimiento de sí mismo, parece que no cabe dentro de él. A continuación Hugo ha cantado la canción de "bon dia". Nadie se mueve del sitio. Están absortos (Diario 28 enero 2013).

La Escuela Infantil Municipal L'Alqueria de Alaquàs, tiene claro que todos y todas las personas que conviven día a día en el centro, son personas dignas, fuentes de intercambio, y que por lo tanto es necesario reconocerlas como tal. Este **reconomiento del sujeto**, comienza por llamar a las personas por su nombre propio. Saber el nombre propio o la abreviatura de todos y todas los sujetos que se encuentran en el centro, manifiesta que las personas adultas que allí trabajan comprenden que el niño y la niña no serán, sino que son; que tienen voz propia y que por tanto, son actores sociales que toman conciencia de que son personas llenas de derecho a las que se les debe respetar como co-constructoras -desde el nacimiento-, de conocimiento, cultura e identidad propia. Es poner de manifiesta que son respetados y reconocidos como miembros activos de la sociedad, que también se comprometen y crean significados sobre el mundo.

Uno de los pilares fundamentales de esta escuela infantil es la imagen que se desprende del niño y de la niña; la escuela tiene claro que se trabaja con sujetos que experimentan el mundo, que se sienten parte de él, y, que están llenos de curiosidad y de ganas de vivir. Niños y niñas que están llenos de deseo, de habilidades para comunicarse desde el inicio de su vida, completamente capaces de crear sus propias orientaciones personales, sociales, cognitivas, afectivas y simbólicas. Esto significa que en L'Alqueria existen y conviven muchas infancias a la vez. En palabras de Loris Malaguzzi, se trata de hacer niños y niñas "ricos en potencial, fuertes, poderosos y competentes", y esto se consigue gracias a la visión que los adultos proyectamos en ellos-ellas sobre ellos y ellas mismas.

Desde L'Alqueria se trabajan estas infancias a través de momentos cooperativos y comunicativos en las que los niños y las niñas son agentes activos que construyen sus propios conocimientos, sus compromisos y se crean significados del mundo. Haciendo muy evidente que se trabaja desde la **pedagogía de la escucha**. Dar voz y escuchar a los niños y las niñas, no es solo que puedan expresar sus temores, es también dar a los adultos la oportunidad de que puedan enfrentarse a los suyos propios; para que sus curiosidades y sus preguntas, orienten a los y las docentes en la búsqueda de razones compartidas, para que así las respuestas sean honestas y responsables. Las educadoras de la escuela infantil, se apropian también de la capacidad que tienen los bebés y los niños y las niñas

pequeños de escuchar el mundo que les rodea, escuchan la vida con todas sus formas y colores. Enriquecer esta imagen, desde L'Alqueria, es por tanto, que las educadoras y los educadores utilizan la misma estrategia que utilizan los y las más pequeñas para trabajar recíprocamente la escucha. Aunque también hemos de matizar que la escucha también se realiza entre iguales y tiene el mismo valor que la escucha del adulto, ya que los niños y las niñas son grandes observadores e imitadores de situaciones de la vida cotidiana y de comportamientos de los y las compañeros (Foto 4).



Foto 4. Pedagogía de la escucha. La escucha se produce en todas direcciones, no sólo profesor-alumno, o viceversa; sino que todos y todas tienen la capacidad de escuchar al otro, de tú a tú y ponerse al servicio del otro para satisfacer las necesidades propias y del otro.

Una escucha entendida como un diálogo democrático con las familias, la ciudad y la cultura. Para Carla Rinaldi²⁵, educadora de las escuelas infantiles de Reggio Emilia:

Deberíamos escuchar a los niños, para que puedan expresar sus temores, pero también para que ellos nos den el valor de encarar los nuestros, por y con ellos; para que su sabiduría nos dé confort, para que sus "porqué" orienten nuestra búsqueda por las razones y nos den la fuerza para encontrar respuestas no violentas, honestas y responsables; el coraje para el futuro y nos ayuden a encontrar una nueva manera de dialogar con ellos y con nosotros mismos".

²⁵ Extracto del vídeo: Seis años clave para una vida (CEAPA).

La capacidad de escuchar y la recíproca expectación es una cualidad importante que permite la comunicación, el diálogo y requiere ser sostenida y entendida. De hecho, esta capacidad abunda en los niños pequeños, que son los mejores oyentes del mundo que les rodea. Escuchan a la vida en todas sus formas y colores. Escuchan a otros, adultos y compañeros.

Esta práctica de la escucha que llevan a cabo las educadoras, se trabaja gracias a la socialización que los niños y las niñas llevan, para que la escucha sea un contexto de escucha múltiple, que involucre al personal de la escuela infantil y al alumnado, tanto individualmente como en grupo; escuchar el uno al otro y a sí mismo, para lograr el autoaprendizaje de los niños y las niñas y el aprendizaje de un grupo.

Haciendo referencia a la palabra **imagen**, nos estaríamos refiriendo a qué piensan los y las educadoras de los niños y las niñas. Estoy diciendo cuáles son las creencias, ideas, teorías y prácticas, que los y las docentes de la escuela infantil tienen sobre el niño y la niña de 0 a 3 años. La respuesta a esta pregunta, nos ha dado claves y evidencias de cuál es la práctica pedagógica que se vincula en su ser como maestro o maestra. Para poder referirnos a esta imagen, nos hemos tenido que preguntar previamente qué tipo de perspectiva se adopta en nuestra práctica pedagógica, “es necesario saber qué piensan las maestras y los maestros, cuál sería la teoría pedagógica que está detrás de su práctica. Si tu piensas que el niño es un ser medio inútil que piensa que llega indefenso allí y tú se lo tienes que dar todo; o piensas que es una persona que viene con unas capacidades, y su función es la de potenciar esas capacidades, por tanto, promover experiencias que a esa criatura le hagan crecer” (Entrevista a Conxa Delgado. Anexo nº3). Esta imagen que tiene el y la docente sobre el niño y la niña, ha dirigido sus actuaciones, sus prácticas y sus relaciones con el alumnado durante la elaboración de toda la tesis doctoral. Todo lo que ha acontecido durante estos períodos de observación en el día a día, ha estado impregnado por esa idea previa que tenían sobre la infancia, incluso antes de entrar al aula. Y cómo de ahí, se el niño y la niña van construyendo su imagen de sí mismos y su propia identidad (Foto 5).



Foto 5. Identidad y reconocimiento. Una de las niñas de clase de “Majors” durante una sesión de psicomotricidad relacional, mirándose en el espejo con un gorro de quirófano.

Este reconocimiento lo fundamenta también las paredes de la escuela, a través del panel “Sóc jo”, donde se explica la importancia del proceso de crecimiento personal desde el nacimiento, y como ese proceso, lo realizan cada niño y cada niña construyendo su identidad en relación con los otros y las otras; y siendo protagonistas de su propio desarrollo.

SÓC JO!

En el procés de creixement personal i individual des del moment del naixement, conflueixen factors d'ordre intern i extern. Cada xiquet i xiqueta va construint la seua identitat en relació amb altres persones i, així, són protagonistes actius del seu propi desenvolupament.

Dins d'aquest procés d'identitat distingim tres dimensions:

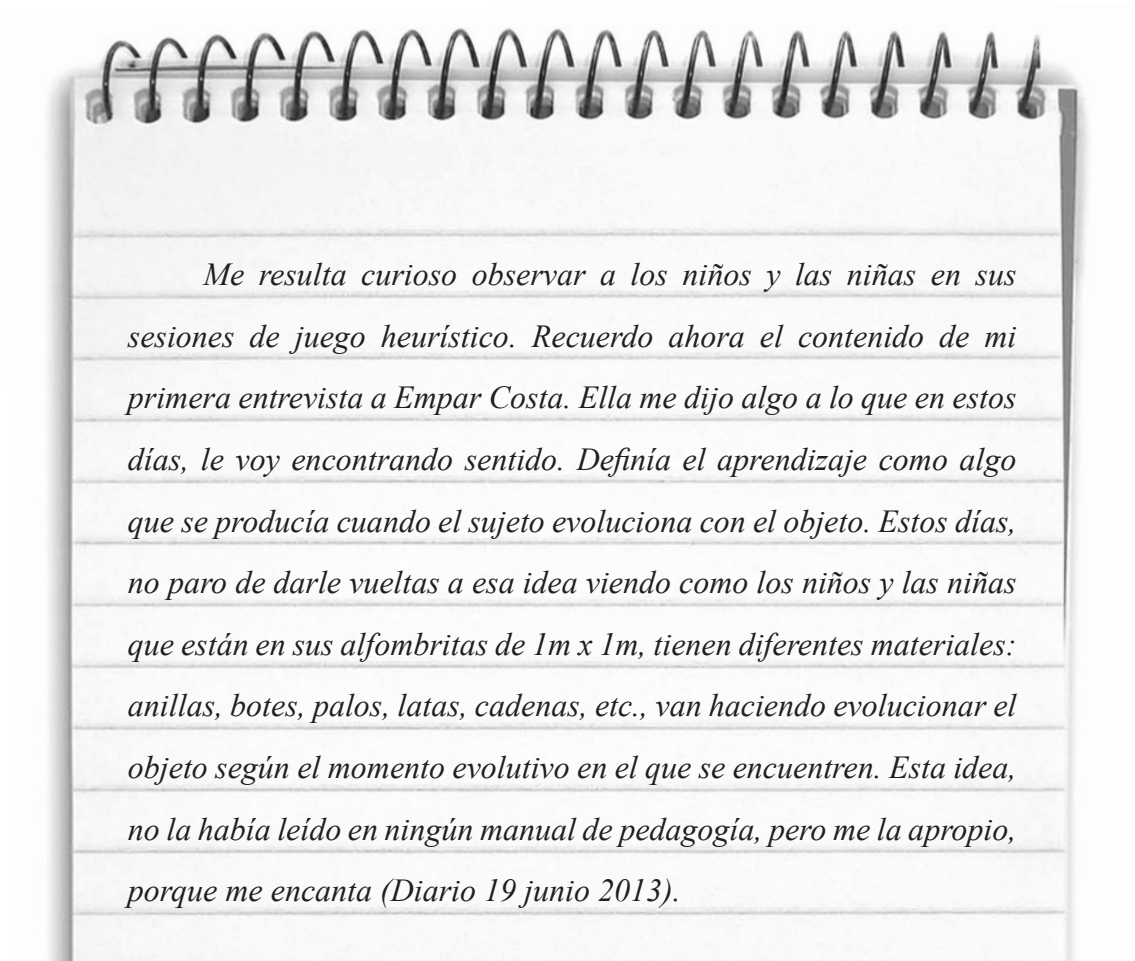
- :: La identitat corporal, formada per l'esquema i la imatge corporal, i la vivència del cos.
- :: La identitat personal en què la cerca d'autoafirmació i autonomia va configurant un subjecte amb vivències pròpies, protagonista de la seua pròpia història.
- :: La identitat social, com la consciència que el xiquet/a adquireix de pertànyer a un grup social d'iguals, de persones adultes, a un ambient fet de persones, objectes, regles i costums.

L'escola infantil proporciona un ambient específic i mitjans físics adequats i permanents per ajudar als xiquets/es en aquest procés: espills, jocs amb llums i ombres, propostes amb fotografies del xiquets/es, disfresses i maquillatges, contes i dramatitzacions, contes personals...



Cuadro A. Panel de la pared de la escuela: Sóc jo.

Esta concepción, impregna e influye también sobre qué tipo de institución conforma todo el personal de L'Alqueria. Es por ello, por lo que al pensar en una escuela que parte de la premisa que los niños y las niñas son **ricos y complejos**, nos está dando muchos indicadores de en qué lugar se sitúa, y cuál es su quehacer cotidiano. Es una evidencia que se valora la infancia, y que por tanto, hay que dotarla de un espacio, un lugar propio e independiente al de sus familias. Un lugar en el que pasan gran parte de su jornada diaria y, por tanto, ha de responder a sus necesidades, deseos y emociones. “La Educación Infantil para mi, es ver cómo el objeto evoluciona con el sujeto, el objeto evoluciona con la experiencia del sujeto, por lo tanto es el sujeto el que evoluciona. El sujeto se apropia del objeto, en esta apropiación, es cuando está el aprendizaje” (Entrevista a Empar Costa. Anexo nº 2).



Me resulta curioso observar a los niños y las niñas en sus sesiones de juego heurístico. Recuerdo ahora el contenido de mi primera entrevista a Empar Costa. Ella me dijo algo a lo que en estos días, le voy encontrando sentido. Definía el aprendizaje como algo que se producía cuando el sujeto evoluciona con el objeto. Estos días, no paro de darle vueltas a esa idea viendo como los niños y las niñas que están en sus alfombritas de 1m x 1m, tienen diferentes materiales: anillas, botes, palos, latas, cadenas, etc., van haciendo evolucionar el objeto según el momento evolutivo en el que se encuentren. Esta idea, no la había leído en ningún manual de pedagogía, pero me la apropio, porque me encanta (Diario 19 junio 2013).

Todo el personal del centro tiene el convencimiento de que todos los niños y todas las niñas, son seres capaces, inteligentes²⁶. “Tener en consideración las posibilidades que tienen que son todas las que ellos quieran, y por supuesto nosotros les dotamos de herramientas para que ellos y ellas puedan potenciarlas, pensamos que cada uno puede dar lo mejor de sí mismo si tiene el apoyo y el apego necesario” (Entrevista al educador Hugo. Anexo nº 7).

Pero no solo esta creencia es fundamental para el buen desarrollo de esta imagen, sino que a ésta se une el **respeto de los ritmos individuales** de cada uno de ellos y ellas. Considerar los tiempos de los alumnos y las alumnas, para dar respuesta a sus necesidades

²⁶ Entendiendo inteligencia según el concepto de Loris Malaguzzi (Hoyuelos, 2004:82).

como ser humano único e irreplicable: “Hemos de adaptarnos sobre todo a los ritmos de cada uno, porque cada uno tiene un ritmo, y hemos de saber cómo adaptarnos a cada niño, al igual que ellos se han de adaptar a nosotras” (Entrevista a la maestra Laura. Anexo nº4). “Aquí procuramos que cuando llegan, todos los niños son iguales y los tratamos para que lleguen a ese punto en el que siendo distintos, sean iguales” (Entrevista al educador Hugo. Anexo nº7).

Y no sólo su ritmo personal, hemos de valorar el bagaje previo que tienen antes de llegar a la escuela infantil, ya que “son personas independientes y vienen aquí con sus conocimientos y con sus vivencias, así que vamos a aprovechar esas vivencias y eso que ellos ya traen para que enriquezca más; y también nosotras podamos aprender de ellos” (Entrevista a la educadora Rocío. Anexo nº8). Se supera por tanto la concepción de que los niños y las niñas son recipientes vacíos que hemos de llenar con nuestro saber de maestros y maestras. Es por tanto, “tener en consideración las posibilidades que tienen que son todas las que ellos quieran, y por supuesto, nosotros les dotaremos de herramientas para que puedan potenciarlas, pensamos que cada uno puede dar lo mejor de sí mismo si tiene el apoyo y el apego necesario” (Entrevista al educador Hugo. Anexo nº7). Vivir la vida en la Escuela Infantil Municipal L’Alqueria de Alaquàs, es dejarse llevar por los ritmos de los niños y las niñas, y esto es respetarlos. Sin anticipar nada, sin prisas y sin estimulaciones tempranas. Esperarlos, es dejarlos que puedan aprovechar la oportunidad que tienen delante, es poder esperarles allí donde encuentran su forma de aprender “nuestra labor consiste en estar atentas e ir encauzando todas las cosas que van absorbiendo gracias a las vivencias, las experiencias, las emociones, etc., cada uno, en su momento” (Entrevista a la educadora Carmen. Anexo nº8).

Esperarles, es darles la oportunidad de que se den cuenta de sus propias posibilidades y puedan llegar a lo insólito, lo desconocido y de ahí, a la sorpresa. Es un acto de amor para ellos y ellas. Este amor, -del que posteriormente en último punto hablaremos²⁷-, no podría entenderse sin la complicidad, el respeto y la admiración mutua que se establece entre las maestras y los infantes, y los infantes y las maestras. Es necesaria la construcción

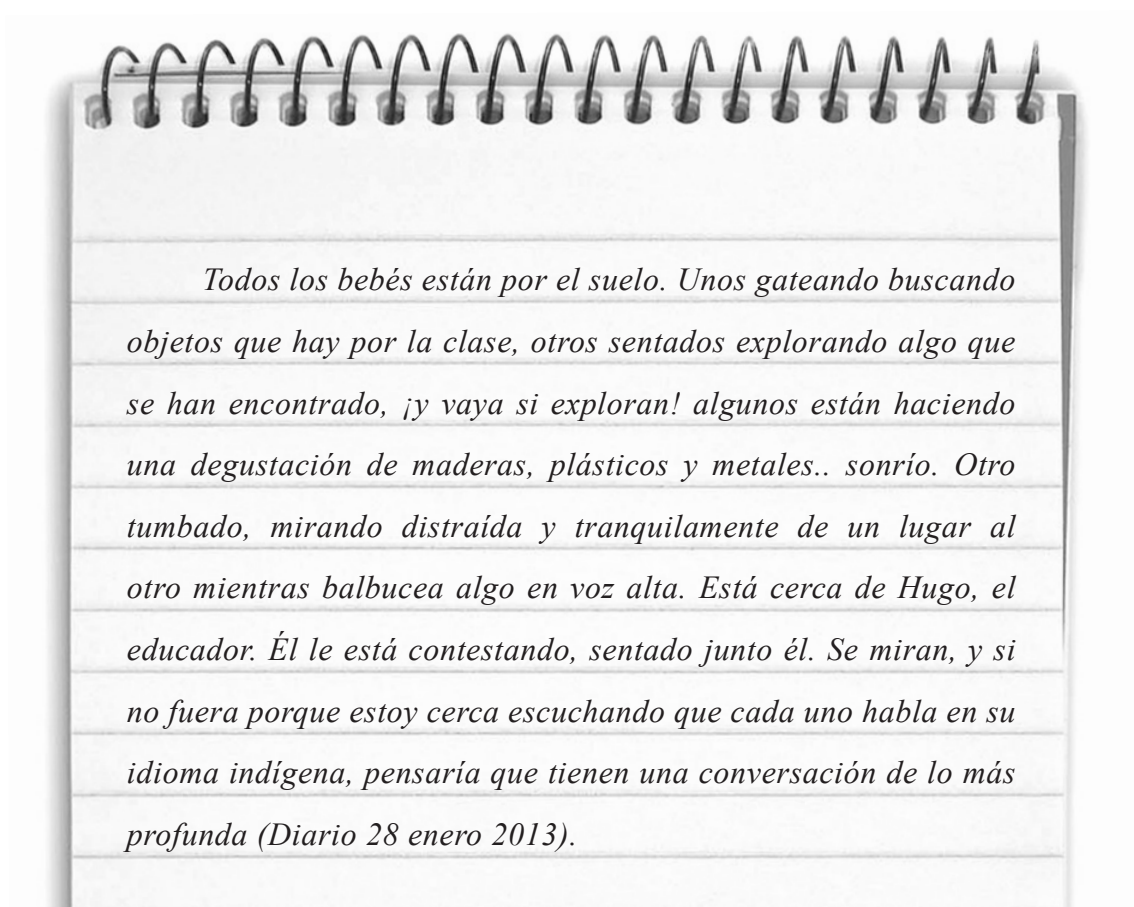
²⁷ Ver el epígrafe III.3.8. La ternura y el amor.

de una interacción y relación sólida para que los niños y las niñas se sientan seguros y reconocidos. Es por eso, por lo que L'Alqueria, en su filosofía de centro, lo declara de la siguiente forma: “els xiquets i les xiquetes, i les persones adultes construeixen el coneixement, de forma conjunta, raonant i dialogant” (Proyecto Educativo de Centro. Anexo nº21).



Foto 6. Mirada horizontal. Educadoras de la clase de lactantes y bebés, acompañando a sus alumnos y alumnas con miradas, sonrisas y complicidades.

Dejar que lleguen por ellos mismos a la sorpresa, esperarlos allí donde esté su aprendizaje, supone dejarlos también enfrentarse a sus propios problemas. Dejarlos que puedan abordar cualquier situación difícil que se les plantee para llegar a ese lugar, poder resolver pequeños conflictos que les plantea la vida cotidiana, tanto fuera como dentro de la escuela infantil. Es así como gracias a la curiosidad y a sus posibilidades, “pretenim formar xiquets i xiquetes amb uns hàbits per a que siguin autònoms, amb iniciativa i capacitat per a resoldre xicotets problemes” (Informació a les famílies del funcionament general. Anexo nº22).



Todos los bebés están por el suelo. Unos gateando buscando objetos que hay por la clase, otros sentados explorando algo que se han encontrado, ¡y vaya si exploran! algunos están haciendo una degustación de maderas, plásticos y metales.. sonrío. Otro tumbado, mirando distraída y tranquilamente de un lugar al otro mientras balbucea algo en voz alta. Está cerca de Hugo, el educador. Él le está contestando, sentado junto él. Se miran, y si no fuera porque estoy cerca escuchando que cada uno habla en su idioma indígena, pensaría que tienen una conversación de lo más profunda (Diario 28 enero 2013).

Escucharlos, darles la voz, es tomármolos en serio. Es comprender la infancia desde el paradigma que defiende al niño y a la niña como **co-constructor –desde el nacimiento- de conocimiento, de cultura y de su propia identidad** (Dahlberg y Moss, 2005). Al escucharle le estamos dando un valor incalculable al hecho de comunicar, no solamente con la palabra, sino con todas aquellas señales que nos puedan hacer. Supone observar todo lo que pasa a nuestro alrededor gracias a lo que Loris Malaguzzi llama “Los cien lenguajes de los niños” (Malaguzzi, 2001); para poder escuchar qué piensan, qué desean, qué teorías construyen y cuáles son sus caminos emocionales. Gracias a esta escucha, estamos fomentando la inclusión en el colectivo, les estaremos haciendo partícipes de que son parte de una sociedad, y su participación contribuye en el proceso democrático (Foto 7).



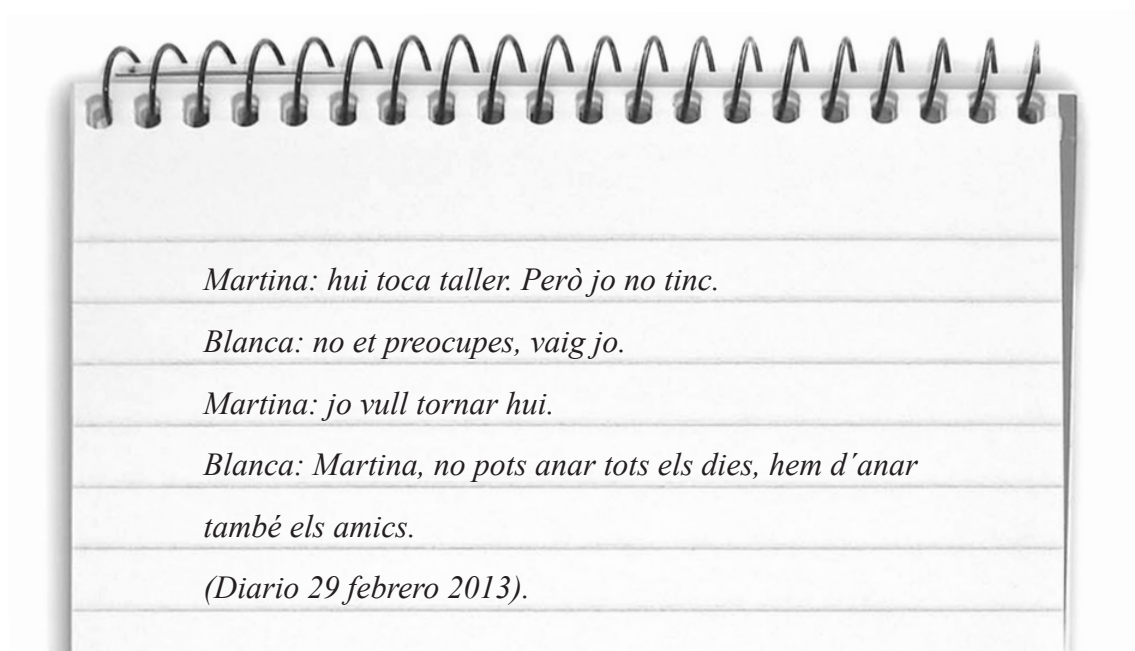
Foto 7. Reconocimiento de mí mismo y de los coetáneos.

El niño y la niña, por tanto, son reconocidos como miembros de la sociedad, personas que existen dentro y fuera del núcleo familiar. Ciudadanos y ciudadanas con derechos y deberes en la medida en que son capaces de poder asumir. Son parte de este mundo, y por tanto actúan sobre él, y le dan un sentido. Es una manera de empezar a **educar**

democráticamente. “La asamblea es posible, se hace y funciona. El momento en el que sacan las fotos grandes y preguntan “¿Ha venido no sé quién?”, eso es reconocimiento del otro. En algunas escuelas tienen una casa y una escuela pintadas y pegadas en la pared, y van poniendo las fotos. Estas cosas son fundamentales, en círculo y hay que crear el hábito porque los nanos a parte que se lo pasan super bien, forma parte del costumbre y si un día no lo haces te lo piden, por eso, habituarlos a hacerlo. Es un poco empezar a educarlos en la democracia, se empieza por el reconocimiento del otro y a medida que los nanos se van haciendo más mayores en el aula de 4 ó 5 años, y en la de 3 también, pueden empezar a tomar decisiones. Es una forma de empezar a educarlos en la democracia, en la participación y en el poder de decisiones” (Entrevista a Conxa Delgado. Anexo nº3). Y no solamente eso, sino que pensar en la asamblea en el primer ciclo de Educación Infantil, es dar valor a “la capacidad de narración, de dramatización, el aprendizaje de modalidades lingüísticas; y al mismo tiempo, de presentaciones personales, de materiales visuales, de interacción” (Entrevista a Fidel García. Anexo nº5), (Foto 8).



Foto 8. Educar democráticamente. Haciendo partícipes a todos y todas, escuchando y respetando las opiniones de los demás, compartiendo miedos, ilusiones, alegrías y ganas de hacer cosas juntos.



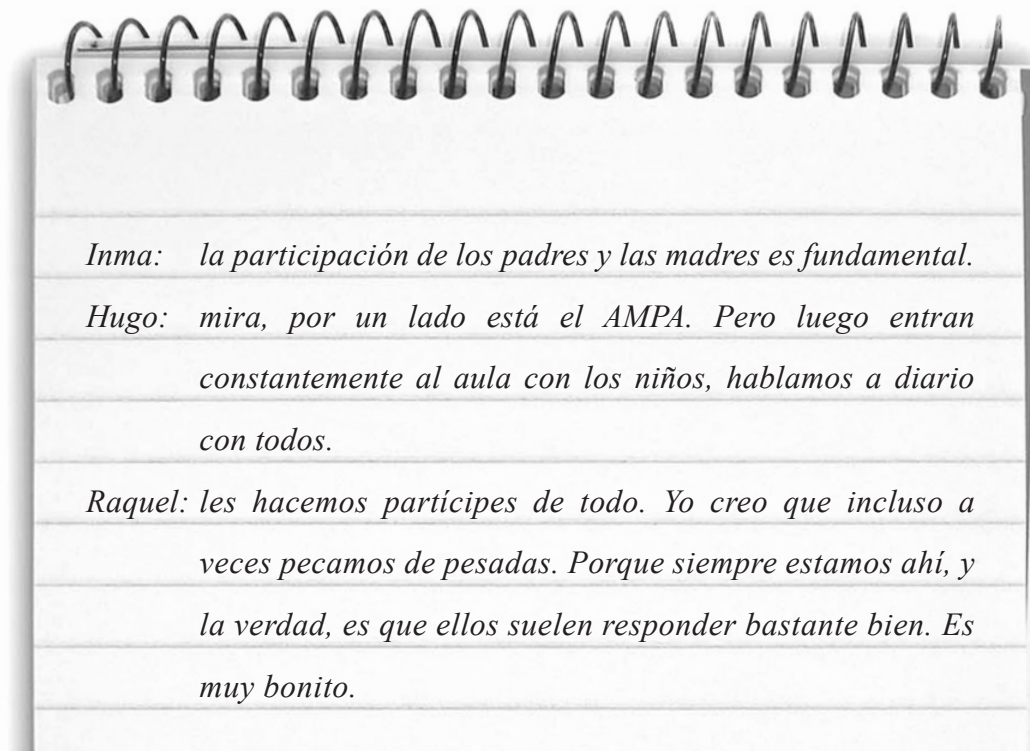
Esta manera de valorar al niño y a la niña en toda su complejidad, es la manera de proceder de aquellas escuelas que valoran, respetan y confían en los infantes, “del cual desconocemos los límites de su potencial” (Red Territorial de Educación Infantil de Cataluña, 2012:14). La imagen rica y compleja del niño y de la niña, es la que confía en su potencial, y trabaja para que cada niño y cada niña pueda ser libre para conocer, interpretar y cambiar el mundo; de esta forma, estará contribuyendo activamente en su emancipación personal. Es hacerlo protagonista de sus aprendizajes, y para ello, hay que crear contextos donde sean posibles espacios de observación, de interacción individual, en pequeño grupo o en gran grupo. Estos contextos, estos espacios, han de ser pensados para que tengan una intencionalidad educativa. Además, se han de dar las condiciones necesarias a través de la pedagogía de la escucha, las relaciones, que permiten que tanto niños y niñas como docentes, estén aprendiendo conjuntamente. Esto hace que tengan interés por construir su propio aprendizaje, que quieran involucrarse en las interacciones con los demás y que investiguen todo aquello que el ambiente les brinde.

Para confiar en el otro, hay que valorarlo y para valorarlo hay que tener expectativas positivas sobre su competencia, hay que conocerlo, hay que respetarlo, mirarlo y escucharlo. Hay que reconocer que todo el mundo puede aportar cosas recordando que somos diferentes y que esa diferencia nos enriquece (Red Territorial de Educación Infantil de Cataluña, 2012:132-133).

III.3.2. La comunidad educativa

La propia escuela se configura, como una comunidad educativa en la que nos educamos más que se educa, en la que todos los sujetos implicados –niños, profesores, padres, etc– son a la vez educadores y educandos, y donde la inteligencia, la fantasía, los sentimientos de unos son interdependientes de la inteligencia, la fantasía y los sentimientos de los otros (Comune Di Reggio Emilia, 1985:11).

Como hemos comentado en la categoría precedente, la imagen que los y las docentes de la escuela tienen sobre la infancia y por tanto, sobre los niños y las niñas con los que cotidianamente conviven en L'Alqueria, influye directamente sobre la práctica pedagógica de las aulas. En esta escuela, esta imagen es compartida, debatida y confrontada por toda la comunidad educativa, ya que los adultos que están presente en la vida de los niños y las niñas, deben compartir un proyecto común. Por eso, la escuela se convierte en un referente para las familias y se trabaja y coopera conjuntamente día a día. Para llevar a cabo esta participación, se diseñan diferentes momentos dentro de la vida cotidiana que permiten y facilitan este trabajo común. A continuación, pasaremos a narrar estos momentos.



Hugo: hacemos talleres, o cuando por ejemplo vienen las Fallas o carnestoltes, vienen a la escuela a trabajar los disfraces o lo que sea. Para Reyes también vienen, y pedimos voluntarios para hacer obras de teatro, para que se disfracen de Reyes Magos; y siempre hay mucha gente dispuesta. También vienen para celebrar los cumpleaños con actividades para todos y todas.

Raquel: lo de los cumpleaños está muy chulo. Hay veces que vienen con la actividad preparada para una clase, y luego acabamos toda la escuela haciéndola.

Hugo: y a parte, les decimos siempre que cuando quieran alguna cosa, o cuando quieran venir, pues que vengan. Si por ejemplo tenemos una mamá que es profesora y quiere venir a hacer lo que sea, pues que venga. Hoy por ejemplo he hablado con un padre que ha hecho electrónica y le he propuesto que se prepare una cosita así chula, y que venga y la hacemos. Cualquier cosa que sea nueva. Además, nos encanta eso, que siempre son cosas que son nuevas. Por ejemplo, un cuento nuevo que no hayan visto... a mi me gustan que los niños traigan cosas de casa, siempre son materiales nuevos. Y eso, tiene que ver con los padres también claro.

(Entrevista al educador Hugo, y las educadoras Inma y Raquel. Anexo nº7).

En el día a día, la escuela es habitada por las familias, los adultos, los niños y las niñas. Es un espacio, un lugar, donde todos y todas tienen la responsabilidad de crear sentimientos de comunidad y por tanto comparten una misma mirada sobre la imagen rica y compleja del niño y de la niña. La importancia que desde L'Alqueria se otorga a las relaciones humanas, fortalece la distribución de diferentes roles diferentes, complementariando así la figura de los niños y las niñas con las del adulto. Esta complementariedad hace que las relaciones que se mantienen allí sean **relaciones horizontales**. Dotando así al proyecto educativo de un proyecto cultural, que nazca en el pueblo y se fomente en el pueblo (Malaguzzi, 1945). Como decía Fidel en nuestra entrevista: “la escuela debería ser un lugar donde los maestros, el director y los progenitores tengan una presencia organizativa en la gestión, en el contenido, en la interacción sobre el contenido en el debate. Deben tener todos, conjuntamente, una presencia en las decisiones de la vida cotidiana” (Entrevista a Fidel García-Berlanga. Anexo nº5).



Foto 9. La escuela abierta al exterior. Familiares, educadores y educadoras, alumnado y estudiantes de prácticas de ciclos formativos. Previamente se realizó un teatro.

Esta apertura que manifiesta L'Alqueria, la convierte en un **espacio abierto al exterior**, que invita a la comunidad a participar, colaborar y cooperar en el desarrollo de la vida escolar de los niños y las niñas. Una escuela que pone en relieve la importancia de considerar fundamentales otros escenarios donde se establecen relaciones de ida y vuelta entre la escuela y el entorno que la rodea, una escuela relacionada con otros muchos mundos y lugares de los cuales tanto adultos como niños y niñas pueden nutrirse y aprender. Estamos hablando de una escuela abierta, flexible, que se adapta a todo aquello que sucede a su alrededor, y que se enriquece a partir de las relaciones que se establecen tanto dentro como fuera de sus muros. Se trata de una escuela que forma parte del entorno, se relaciona con él y se nutre de él (Foto 10).



Foto 10. El coro en la plaza. Uno de los coros de Alaquàs, dando un concierto para toda la comunidad educativa en la plaza de la escuela.

Esta apertura, se hace especialmente sensible con la **participación de las familias**. De tal manera que las madres y los padres son vistos como compañeros y compañeras de camino con los que es necesario reunirse, hablar, compartir, acordar y escuchar, ya que comparten un objetivo común. Para que las familias se sientan parte importante del

proyecto educativo, se llevan a cabo diferentes estrategias. Desde L'Alqueria, se deja que las familias se acerquen cotidianamente a los lugares y espacios donde los niños y las niñas pasan su tiempo, así se establecen lazos de complicidad y comunicación. Para establecer un clima de diálogo y de participación entre toda la comunidad, buscando una escuela participativa y democrática, en la que todos y todas se sientan parte del grupo.

Además, existen las vías más tradicionales de participación para padres y madres: “participan de manera importante en el AMPA o el Consejo Escolar, apoyando los proyectos realizados, talleres, fiestas, primavera, fallas, la castañera, el verano, etc. La participación es elevada y la escuela te hace ser una parte imprescindible en el desarrollo del niño” (Entrevista al padre David Cervera. Anexo nº12). Además, contribuyen con ideas y sugerencias para mejorar las prácticas educativas de los niños y niñas, ya que se involucran en todo lo que acontece dentro de la escuela; colaborando así al desarrollo integral de sus hijos e hijas.

L'Escola Infantil es converteix en el gran referent per a les famílies. Les preguntes i propostes seràn rebudes en l'escola a les que dedicarem diferents moments i espais. La participació activa dels pares serà mitjançant assemblees d'escola, reunions d'aula, entrevistes personals, festes, excursions, xarrades, contactes diàris en les entrades i eixides, AMPA, Consell Escolar, dia del pare i la mare i fonamentalment al Període d'Adaptació tant important per a la resta de l'escolarització. Són un component essencial en el nostre programa. Els pares són una part competent i activa de l'experiència d'aprenentatge dels xiquets i les xiquetes i al mateix temps una ajuda per a assegurar el seu benestar a l'escola. Família i escola, són dos contextos diferents amb un objectiu comú, han de compartir l'acció educativa: establir criteris educatius comuns, conèixer al xiquet/a, oferir models d'intervenció i relació amb els xiquets/es, ajudar a conèixer la funció educativa de l'escola (Projecte Educatiu de Centre. Anexo nº21).

Es la misma concepción y el mismo paradigma que tienen las familias: “te hacen participe de todo, además de que la accesibilidad de los padres para acceder de forma física a la escuela es total, lo que denotan la importancia que nos dan” (Entrevista a la madre Gala Garrido. Anexo nº11).

Desde L'Alqueria, se pone de manifiesto la importancia de las familias en el día a día, ya que son una parte importante y activa de la experiencia del aprendizaje de los niños y las niñas, y, a su vez, son una ayuda para asegurar su bienestar en la escuela.



Cuadro B. Panel colgado en la pared de la escuela: Familia i escola.

El primer momento que esa implicación se hace visible y evidente, llega tras el período de matriculación de los nuevos alumnos y alumnas. Una vez realizada la publicación de las listas de admitidos definitivos, la directora, convoca a las familias a dos **reuniones** antes del verano. La primera de ellas, madres y padres, se reúnen una tarde en el centro –sin los niños y las niñas- y les explica el proyecto educativo de centro, cómo trabajan, qué hacen, cuál es la filosofía de L'Alqueria, etc. Y fundamentalmente se les traslada la importante labor que tienen en esta nueva etapa que se empieza para ellos. Paqui les habla de las maneras de participación de las familias, de la coordinación familia-escuela-pueblo, y les da una serie de consejos para el primer gran acontecimiento que tendrán en la escuela: el período de adaptación. La segunda de ellas, es que invita a las nuevas familias a la fiesta de fin de curso que tiene lugar en el mes de junio. La **fiesta** consiste en una cena “de sobaquillo”²⁸ en la plaza de la escuela.

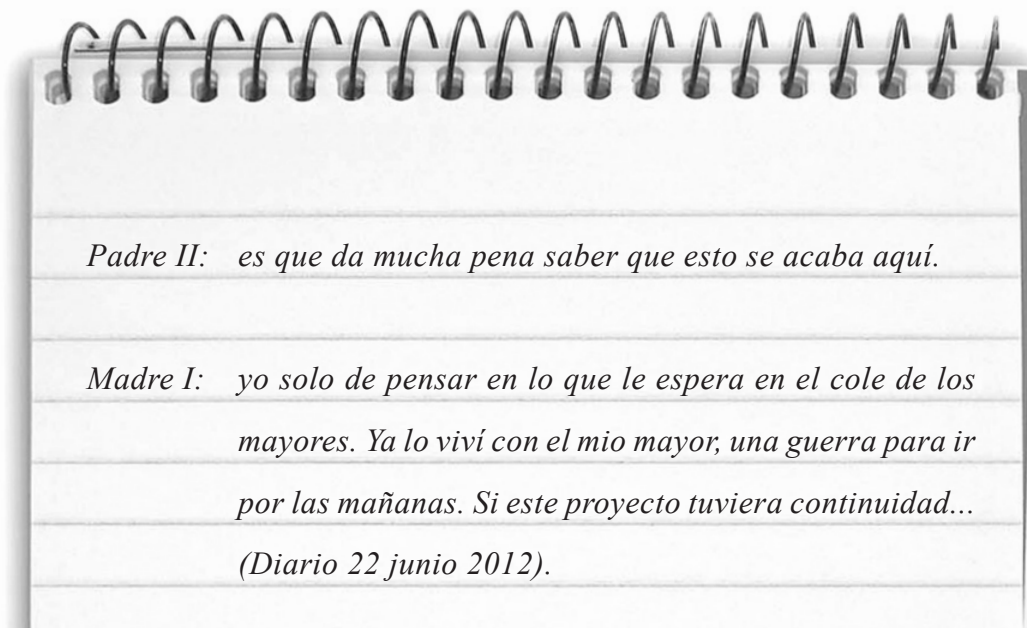
²⁸ “Cena de sobaquillo” es como se llama en el País Valencià a una cena casera, compuesta fundamentalmente de un bocadillo. Y donde se comparten: cacaos, altramuces, olivas, papas y vinagretas.

Una cálida noche de finales de la primavera deja entrar por las ventanas de la escuela una brisa fresquita que hace que, a pesar de estar dentro de la plaza, no estemos sudando. La escuela, de noche, se siente distinta, pero no deja de tener su aire desenfadado, cálido y acogedor. Esta engalanada, le han puesto a la escuela un vestido de festividad, un vestido de despedida. Estamos en la fiesta de despedida del curso. La plaza está preciosa llena de mesas y sillas, manteles, tapetes, abuelos y abuelas, madres y padres, niños y niñas, educadores y educadoras, hermanos y hermanas, etc. Me recuerda a las fiestas de mi pueblo cuando todas las noches, en la plaza, cenábamos todas las generaciones juntas a la fresca esperando a que comenzara el baile.

He venido a la fiesta, a hacer de investigadora, pero he querido hacer a la vez un experimento. Así que he venido como una familia más, y me he traído a la mía. Hay muchos padres y madres que no me conocen, y como están juntas todas las familias, paso desapercibida.

Padre I: no me puedo creer que ya hayan pasado los tres años.

Hemos disfrutado tanto la escuela, que tengo ganas de llorar por la despedida.



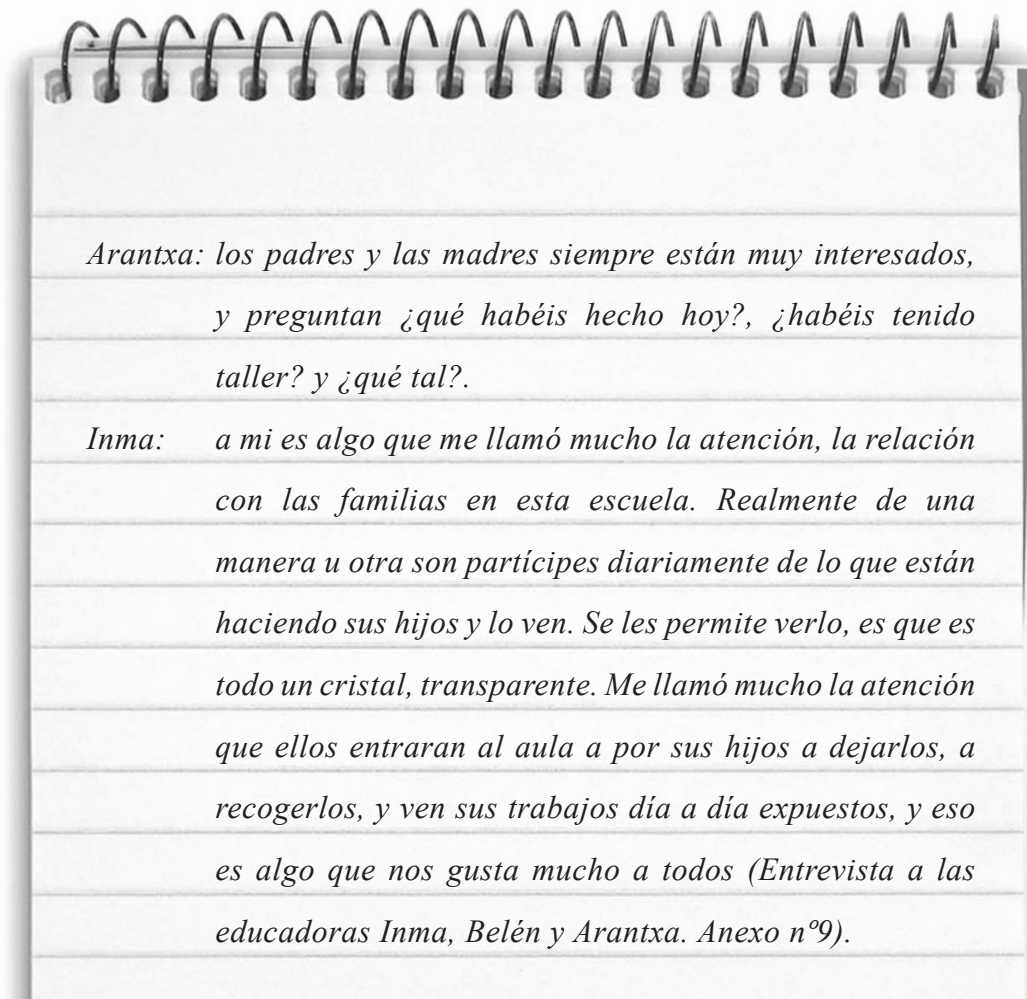
Tras las vacaciones la vida vuelve a L'Alqueria, con uno de los momentos de mayor carga emocional y mayor sensibilidad para padres y madres e hijos e hijas: **tiempo de acogida**. La resolución de esta situación, tanto por parte de adultos, como de menores, marcará la futura escolarización de los niños y las niñas. Por tanto, es uno de los momentos más importantes de la vida en el centro. Es de vital importancia, y por ello, viene recogido en el PEC como uno de los momentos más importantes que tendrán lugar en este ciclo de 0 a 3 años. Manifestando y declarando que “l’entrada al centre suposa un important canvi per al xiquet/a: l’eixida del món familiar, on ocupa un paper definit, es relaciona basant-se en uns codis determinants i es mouen en un espai segur, conegut i protegit. La separació xiquet/a-família no és sols una separació física-espacial, sinó que és una separació intrapsíquica –conflicte intern de sentiments-. Es a dir, al xiquet i a la xiqueta els sorgeixen sentiments d’inseguretad, angunia, por i aïllament” (Proyecto Educativo de Centro. Anexo nº21). Así lo manifiesta también una de las educadoras “el principio es muy duro, se nota mucho, y es que, en el período de adaptación no saben ni el tiempo ni el espacio que van a estar dentro del centro, y entonces lloran muchísimo. Así que necesitamos la colaboración de las familias más que nunca” (Entrevista a los educadores Hugo, Inma y Raquel. Anexo nº7).

En la clase de lactantes hoy se incorporan tres bebés. El gran espacio del aula sigue siendo apacible y abierto a pesar de la presencia de los padres y las madres con sus bebés. Poco a poco, Hugo y Rocío van haciendo sentirse cómodas a las mamás y les invitan a que se sienten en el suelo con sus bebés, a que les dejen explorar el espacio, a que lo puedan tocar todo, a que se familiaricen con él, etc. y ellos hacen lo mismo. En el aula de bebés las mamás van a estar toda la mañana con ellos. Los ojos de los niños están abiertos como platos, y las madres sonríen por ver cómo sus hijos quieren gatear hacia todos los rincones. Debe ser una primera sensación de querer abarcar todo y no poder. Existe tertulia entre los adultos cuando ya ha pasado ese primer momento de nerviosismo por una situación nueva. Están hablando del día a día, de las rutinas, de alimentación, etc. Y hablando, hablando, el tiempo ha ido pasando. Comienzan los primeros llantos entrecortados, más bien, son quejas. Empiezan los restregones de ojos, las bocas abiertas y las miradas a la deriva que buscan a las mamás pidiendo auxilio. Mamá, ven a por mi, ya no puedo más. Necesito dormir (Diario 10 septiembre 2013), (Foto 11).



Foto 11. El tiempo de acogida. El aula de la clase de los bebés albergando –en este caso a las madres- con sus hijos e hijas durante los primeros días de escolarización de septiembre. Acompañando el proceso la mirada atenta de los y las educadoras.

A la vez que va transcurriendo el período de adaptación, los padres y las madres, en horario en el que no están los niños y las niñas, mantienen **entrevistas individuales** con las y los educadores para conocerse mejor los adultos, y poner en relieve cuestiones relaciones con los pequeños. En la entrevista mantenido con la directora y la maestra Laura, ponían en relieve la importancia de esta primera entrevista inicial, ya que era la que servía para poder empezar a ligar “las propuestas concretas. En ellas debemos responder a los intereses de los niños y las niñas. Así que gracias a las entrevistas con los padres, se extrae información sobre lo que les gusta y no les gusta. Esta información combinada con la observación, es decir, desde la visión general que tenemos como educadores y como padres y madres, puedes ir encaminando” (Entrevista a la directora Paqui y la maestra Laura. Anexo nº4). Este primer contacto, es el principio de una buena relación entre educadoras y familias. A partir de este momento, los contacto entre ambos son diarios. Tanto por la mañana como por la tarde. “El contacto con los padres es todos los días” (Entrevista a la educadora Belén. Anexo nº9).



Tanto por la mañana como por la tarde, las aulas permanecen con las puertas abiertas de par en par. Es un continuo ir y venir de padres, madres, familiares, niños y niñas. Existe total **libertad de acción y movimiento dentro de las aulas**, las familias hablan entre ellas, la educadora se detiene a comentar algo con algún familiar, los niños y las niñas se ubican rápidamente en el espacio. Existen unas taquillas personales con sus fotos en tamaño DIN A-4. En ellas guardan sus enseres personales: ropa de recambio, chaqueta, almuerzos, etc. Los padres y las madres hacen uso continuado de los espacios destinados a sus hijos e hijas, incluidos los baños, donde están los pañales, cremitas del culo y toallitas para la higiene. Entran, revisan, hacen recuento, y cuando falta algo, lo reponen sin tener que pedir permiso a nadie. Estas relaciones favorecen el bienestar de los pequeños y las pequeñas al aula, y, a su vez, sirven de modelo de relación para los alumnos y alumnas de cómo sus padres y madres y las personas de referencia de L'Alqueria, se relacionan.

El goteo de padres y madres, iaíos y iaías entrando al aula, es constante. Los niños y las niñas no están sentados con sus chaquetas en las sillas esperando a que vengan a recogerlos. La tarde continua transcurriendo con normalidad, la única diferencia es la hora en la que los familiares pueden ir entrando a por los niños y las niñas. Una niña sigue en su rincón dejándose llevar por el juego. Tan sólo deja de hacer lo que está haciendo, cuando ha escuchado la voz de la persona que ha venido a por ella. Su iaío. La velocidad que ha adoptado en su dirección es rápida y ansiosa, seguida de besos y abrazos. A continuación está muy alterada, tiene tantas cosas que enseñarle a su abuelo que no da abasto. Empieza por el mural colectivo, le está narrando con detalle qué parte ha realizado cada uno, en especial la suya. Sin dejar tiempo a su iaío a observar lo lleva rápidamente al baño, le quiere decir que no quedan toallitas; sin perder ritmo, lo ha llevado a la biblioteca de aula para contarle, que hoy, ha descubierto un cuento nuevo. Se sienta en el suelo con el libro entre las piernas, quiere que su abuelo se siente junto a ella.



Lucía: nos hemos de marchar. Vamos a recoger la chaqueta que nos espera la iaia en el paseo con Lulú –imagino que es un perro-.

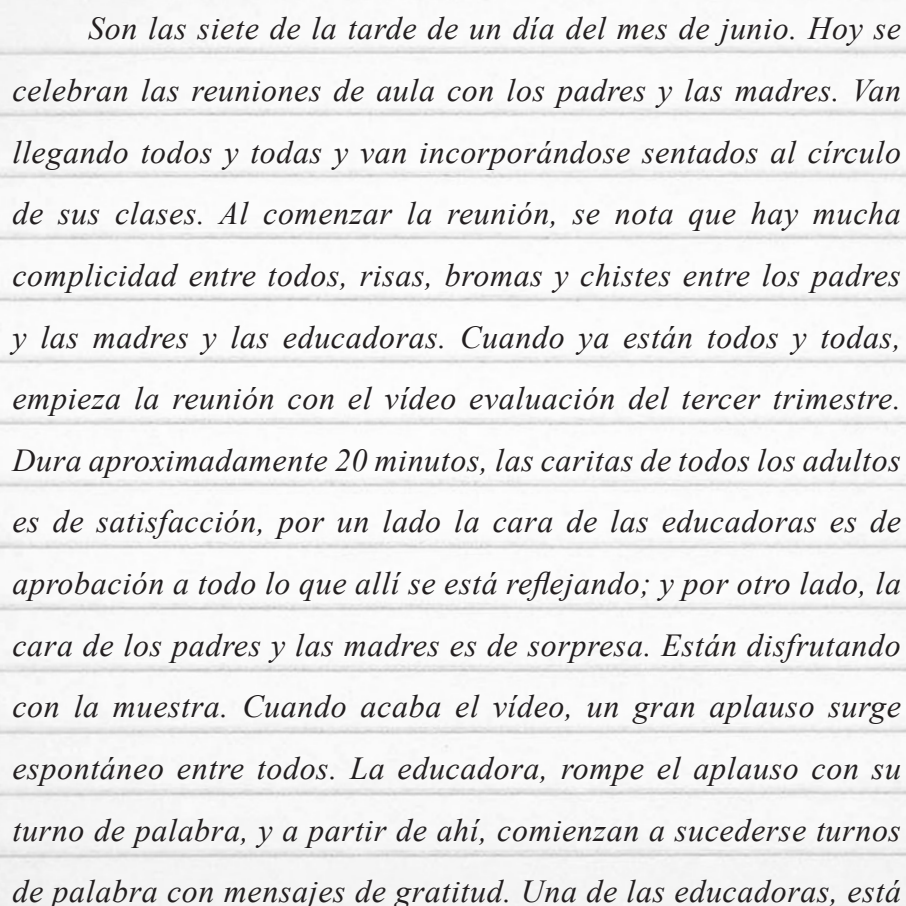
La niña lo mira, su expresión le dice que quiere más. Aún así, van juntos a la taquilla, recogen sus cosas y se acercan a la educadora. Muchos besos entre ambas, y muchas risas también.

Hasta mañana (Diario 26 septiembre 2013).

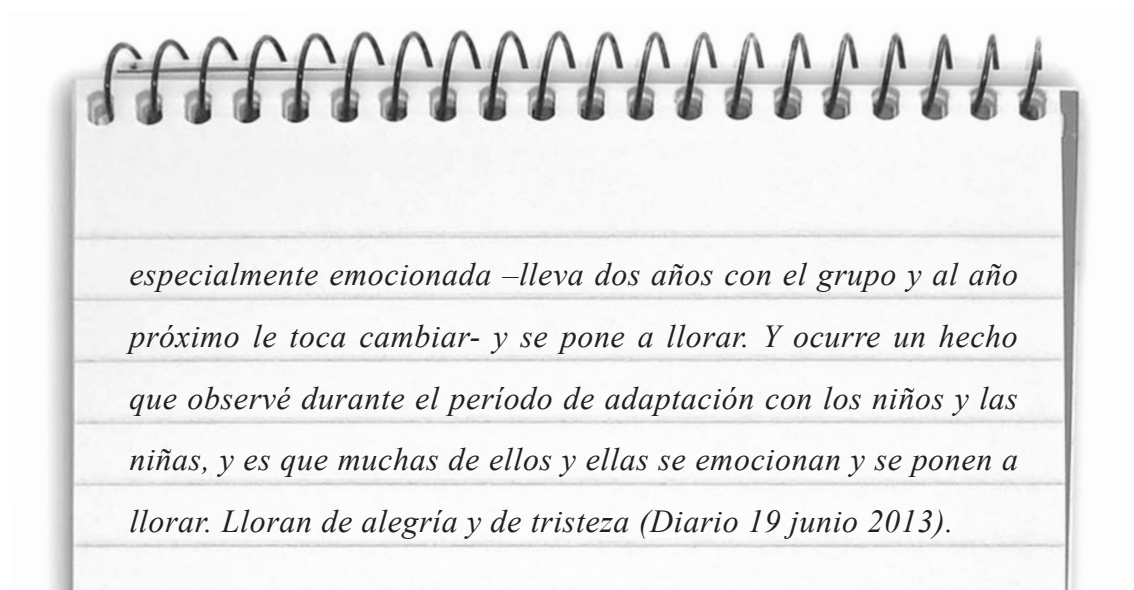
Otra de los momentos de encuentro, de pregunta, de compartir, de sugerir, de crear y de participar, son las **reuniones de aula** que tienen lugar una vez al trimestre. En ellas existen dos momentos, uno audio-visual. Las educadoras, que documentan todas las situaciones de la vida cotidiana, realizan un vídeo con todas las fotos realizadas, para abrir una ventana más íntima al aula de sus hijos e hijas. Es una documentación²⁹ que

²⁹ Ver el epígrafe en el Capítulo I, apartado “Mis anteojos conceptuales”, el punto I.3.6.2.5. La documentación pedagógica.

se realiza a modo de evaluación del trimestre, donde los padres y las madres observan, comparten, ríen y se asombran con todos y cada uno de los instantes, con los progresos de sus hijos e hijas, con lo que son capaces de hacer y por la felicidad que revelan sus rostros. El segundo momento, es para comentar todo aquello que tanto educadoras como padres y madres quieren compartir en gran grupo. La disposición de la misma, es en círculo, es decir, asambleariamente. Esta disposición física, les permite hablar en el mismo nivel, no como roles enfrentados, sino como iguales; personas que quieren, sienten, respetan y disfrutan juntos.



Son las siete de la tarde de un día del mes de junio. Hoy se celebran las reuniones de aula con los padres y las madres. Van llegando todos y todas y van incorporándose sentados al círculo de sus clases. Al comenzar la reunión, se nota que hay mucha complicidad entre todos, risas, bromas y chistes entre los padres y las madres y las educadoras. Cuando ya están todos y todas, empieza la reunión con el vídeo evaluación del tercer trimestre. Dura aproximadamente 20 minutos, las caritas de todos los adultos es de satisfacción, por un lado la cara de las educadoras es de aprobación a todo lo que allí se está reflejando; y por otro lado, la cara de los padres y las madres es de sorpresa. Están disfrutando con la muestra. Cuando acaba el vídeo, un gran aplauso surge espontáneo entre todos. La educadora, rompe el aplauso con su turno de palabra, y a partir de ahí, comienzan a sucederse turnos de palabra con mensajes de gratitud. Una de las educadoras, está



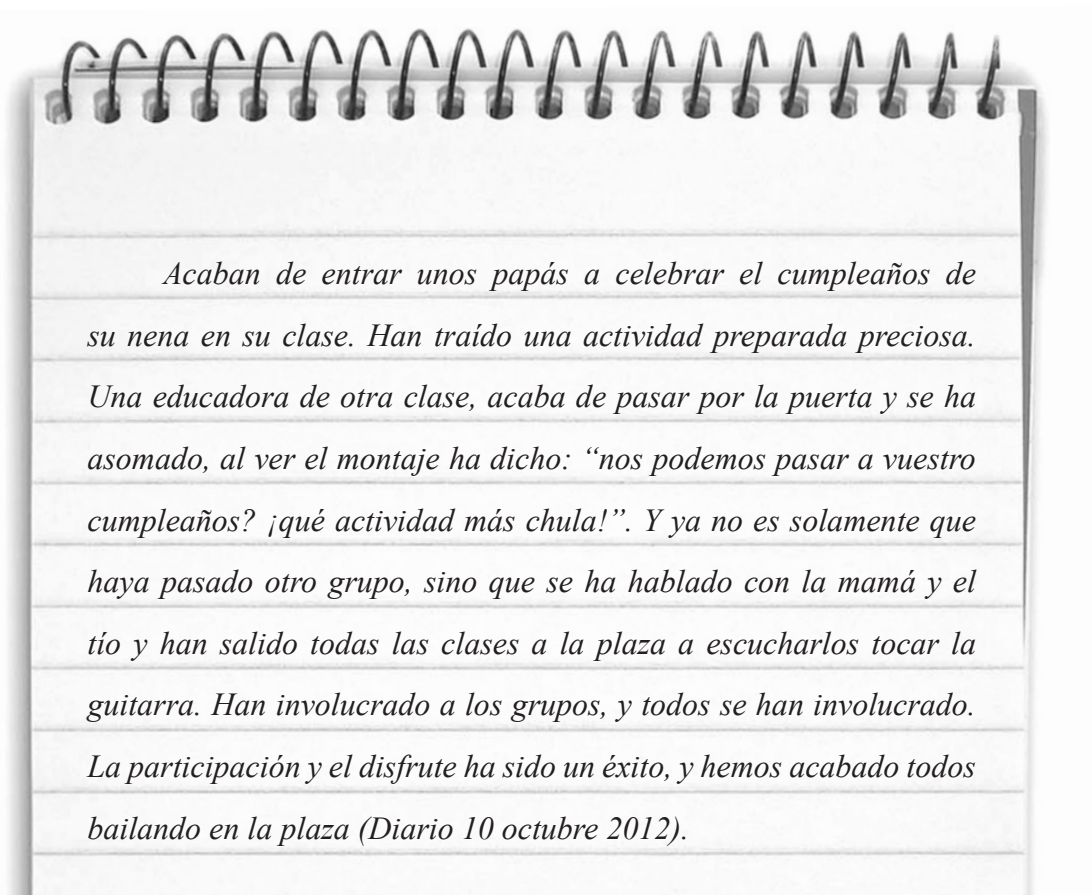
Esta complicidad, estos lazos, este sentimiento, es el resultado de un trabajo codo con codo colectivo. Trabajo que se ha ido realizando durante el curso por toda la comunidad educativa mediante la **participación en fiestas**, la preparación de materiales para la realización de talleres, el ir y venir del día a día en la escuela, la superación de momentos complicados, la comprensión mutua y el cariño (Foto 11). Como me dijo la educadora posteriormente “sin la colaboración de la familia se pierde mucho, mucho, mucho. Son un encanto todos, y cualquier cosa que propongo, los padres están dispuestos a todo. Yo creo que también ven cómo trabajamos, ven que no se les cierran las puertas, que pueden entrar a la escuela cuando quieran para hacer lo que sea, y ellos también se animan porque ven que hay libertad y colaboración. Y por nuestra parte, saben que estamos encantadas de que vengan, en los cumpleaños o cuando sea” (Entrevista a la educadora Rocío. Anexo n°8).



Foto 12. Fiesta de la castañera. Una de las fiestas celebradas a lo largo del curso, es el inicio del otoño. En ella participa toda la comunidad educativa. La preparación de la misma es entre todos y todas. Estéticamente, los detalles están muy cuidados para sorprender a los niños y las niñas.

Esta idea, está también muy vinculada con una de las aportaciones que realizó Fidel García Berlanga en nuestra entrevista, cuando abordamos la importancia de la presencia de los niños y las niñas en la vida de los adultos, ya que es la presencia del mundo social en la vida de los niños y las niñas, y nos decía: “existen una gran cantidad de contenidos de conocimiento del medio y del conocimiento social que no existen en el currículum. Es por ejemplo, preguntarles a los niños qué hacen su padre o su madre, porqué no están y porqué no les ven. En 5 años, el 85% de los niños no sabían que hacían sus padres. Nominalmente a lo mejor sí, pero si se les preguntaba qué hacen, qué son, etc. no tenían ni idea, pero sí que saben el dolor que supone no tenerlos, los horarios, etc. Esta historia de la permeabilidad también a nivel organizativo; de que la escuela sea un lugar donde los maestros, el director y los progenitores tengan una presencia organizativa en la gestión, en el contenido, en la interacción sobre el contenido, en el debate. Tener una presencia en las decisiones de la vida cotidiana” (Entrevista a Fidel García Berlanga. Anexo nº5). Esta

tesis que realiza Nancy King dirigida por Michael Apple, y que nos da a conocer Fidel gracias a su entrevista, es precisamente uno de los pilares fundamentales para la Escuela Infantil Municipal L'Alqueria de Alaquàs.



La plaza, como ya hemos comentado anteriormente, es el epicentro de la escuela, un lugar con magia donde todo es posible. Esta contribución al aprendizaje que realiza la llena de vida y situaciones pedagógicas diversas. Es aquí donde también se producen las situaciones de aprendizaje de los padres y las madres gracias a los talleres que se preparan y organizan para ellos. Con una periodicidad mensual, los padres y las madres acuden una tarde para asistir a **jornadas de formación**, donde asambleariamente personal de la escuela infantil y padres y madres, tratan temas que les son de interés, como por ejemplo: las rabietas, cómo quitar el pañal, el chupete o el biberón, las rutinas de casa, la comprensión de los ritmos infantiles también en el hogar, etc. Son momentos en los que todos y todas ponen sus dudas o miedos sobre la mesa y dialogan por el bien y el beneficio de los menores (Foto 13).



Foto 13. Formación de padres y madres. Taller de masajes para bebés de 0 a 12 meses. Lo importen las propias educadoras y puede asistir cualquier familiar del bebé. En caso de ser un bebé de 0 a 4 meses, hermano de algún alumno o alumna, también está invitado a asistir.

La apertura que realiza L'Alqueria de Alaquàs a la comunidad, no se queda cerrada o encerrada en las paredes de su escuela, **es un proyecto que se abre al pueblo**, gracias al cual interactúan tanto dentro como fuera del mismo, como vía para fomentar, por un lado el cuidado y la protección del entorno comunitario más próximo, así como fortalecer sentimientos de pertenencia hacia el lugar de origen. Esto se realiza a través de diferentes actividades propuestas, tanto por los padres y madres como por las educadoras. Al centro acuden en diferentes momentos, organismos o instituciones municipales para colaborar y participar en proyectos (Foto 14). Así lo recogen en su Proyecto Educativo de Centro: “coordinació amb altres serveis: serveis socials, policia local, departament de cultura –biblioteca, perfeccionament del valencià, teatre, etc.-, escola de música d'Alaquàs –audicions, concerts a l'escola, centre de salut, altres escoles del municipi, CEFIRES de Torrent i València” (Proyecto Educativo de Centro. Anexo nº21).



Foto 14. Concierto en la plaza. Han acudido los ancianos y ancianas del centro de día que se encuentra ubicado junto a la escuela, y conjuntamente todos y todas, hemos asistido al concierto que ha dado la banda de música de Alaquàs.

Hoy se respira fiesta. La escuela abre sus puertas a la música y se siente un gusanito en la barriga de todos y todas. Voluntariamente, la hija de Paqui –la directora- y unas amigas que tocan en la banda de música del pueblo, van a hacer un concierto de música en la plaza. Hay mucho revuelo, los niños y las niñas están excitados, emocionados e impacientes. Por fin, han llegado las artistas. Estamos todos y todas en la plaza. Llegan cargadas con sus enormes instrumentos, y sin sacarlos de la funda, ya se puede observar en sus

ojos el deseo de querer tocar lo que hay dentro, de que suene, de que se inunde la plaza de notas musicales que los hagan vibrar.

Por fin, empieza. Comienzan a sonar los primeros acordes de los instrumentos, un violín, una viola y una flauta travesera. Las chicas también están nerviosas, quieren que la melodía suene perfecta. Empiezan los movimientos corporales de las músico, y la música empieza a sonar. Hay niños y niñas que ya no pueden aguantar más la emoción de su cuerpo, y necesitan dejar que las notas entren por su cuerpo. Rápidamente se ponen a bailar. Otros en cambio, se han quedado absortos de ver los instrumentos y están paralizados y boquiabiertos. Algunos y algunas han corrido a los brazos de los adultos. Aún así... la música sigue impregnándonos (Diario 24 enero 2013).

Como hemos dicho anteriormente, las relaciones exteriores no son únicamente de la escuela hacia dentro, sino de la escuela hacia el pueblo también.

Se presentaba como día de calor en el que iban a pasear por las calles del pueblo de Alaquàs, pero a pesar de ser el mes de junio, el día ha salido nublado. Las nubes no han apagado la chispa de emoción. Hoy todos y todas, acompañados por algún familiar, nos vamos de excursión. El primer destino, ha sido el Mercat d'Alaquàs. El trayecto ha sido precioso, una gran cantidad de carros, niños y niñas andando, otros en brazos, iaios, iaías, mamás y papás, educadores y educadoras, han inundado las calles del centro. Al llegar al Mercat, han invadido todos los puestos, los de carne, los de fruta, los de verdura, los de pescado, los de frutos secos, etc. Existe cierto aire de familiaridad en la cara de los pequeños y las pequeñas, e incluso, algunas de las y los dependientes los conocen por sus nombres. Mientras el mercado se ha convertido en un girigai de conversaciones, sonrisas, compras, conocimientos, amistades, etc. Las educadoras, están comprando distintos tipos de fruta del verano para almorzar. Sentados en el suelo, han estado probando, tocando, riendo y comiendo las frutas.

El recorrido ha continuado por las calles del pueblo, hasta que al girar una callecita, nos hemos encontrado con el gran castillo que se dibuja en el centro de Alaquàs, el cual ha sido declarado

Monumento Histórico y Artístico, y Bien de Interés Cultural por diferentes organismos. Es un edificio arquitectónicamente espectacular, y gran superficie, el cual tiene cerca de siete siglos. Y como ha sido testigo del paso de la historia, al meternos por dentro de sus puertas, han descubierto a dos de las educadoras, vestidas de antaño, que les han dado la bienvenida al castillo –no las han reconocido-. Los niños y las niñas, se han quedado atónitos, posiblemente no es la primera vez que ven el castillo, o que entran dentro; pero sus caras reflejan sorpresa ante las personas que les dan la bienvenida.

Han escogido un sitio tranquilo, se han sentado todos y todas en el suelo, y ha comenzado una representación teatral, dirigida por ambas, sobre la historia del pueblo de Alaquàs y su castillo. Ha sido impresionante ver a las maestras realizar la representación con tanta profesionalidad y cariño. Al terminar la función, tanto adultos como niños y niñas han tenido un explosivo aplauso que ha retumbado las paredes del viejo castillo. Con esta explosión de emoción, alegría y energía, se han despedido (Diario 18 junio 2013).

A su vez, la escuela no se queda en la colaboración y la apertura con hacia el pueblo, sino que colabora con una ONGs a la que se le envía dinero para la construcción de una escuela y material escolar del propio centro. En la siguiente foto (Foto 15), se observa uno de los niños africanos sacando los materiales que se enviaron con el logotipo de la escuela infantil. Estas fotos de cooperación las realizan los representantes que la asociación tiene allí, y se las envía a L'Alqueria en señal de agradecimiento para que los niños y las niñas de la escuela infantil pongan imagen a esta realidad.



Foto 15. Colaboración con una ONGs. Materiales de la escuela enviados.

Por tanto, la comunidad educativa, cobra mucha importancia para la escuela, ya que la imagen rica y compleja del niño y de la niña, comienza en la mirada de los y las personas adultas que hay a su alrededor. El discurso de esa mirada, nos está dando la clave, de cuál es la concepción pedagógica de los adultos tienen sobre la niña y el niño. Esta mirada en L'Alqueria se trabaja desde la igualdad de todos los miembros de su comunidad educativa, en el desarrollo del proyecto pedagógico, aumentando

así, el número de oportunidades educativas de la escuela, y en consecuencia de los niños y las niñas.

Comunidad educativa, por tanto, adscrita a un proyecto de participación y gestión conjunta con otros organismos del centro y del pueblo donde nace la escuela que gracias a la confrontación y al diálogo comparten una filosofía pedagógica, una misma línea de trabajo que hace que el sentido común y la cooperación se sienten a flor de piel. Un lugar con apertura y transparencia al exterior, con ambiente de familiaridad, donde existen buenas relaciones.

III.3.3. Personal de la escuela infantil

Es en los ojos de los niños y las niñas, y en su percepción es donde se constituye la imagen del educador. Es en ese “exterior del afuera” (Foucault, 1993) a donde lo halan las niñas y los niños (Galindo y Vilanova, 2011:68).

Aunque en la categoría anterior se ha narrado y valorado la importancia que la Escuela Municipal Infantil L’Alqueria concede a la comunidad educativa, creemos necesario matizar y concretar más en profundidad la relevancia del personal de la escuela infantil y su forma de gestionarse cotidianamente. El equipo parte de la premisa de que todos y todas los trabajadores de la escuela tienen un papel y un rol fundamental en la vida de los niños y las niñas que allí conviven. Es por ello, por lo que tienen una mirada y una sensibilidad hacia el colectivo y la infancia de respeto y admiración. Compartiendo una filosofía pedagógica que asumen a partes iguales. En el tiempo de realización del presente trabajo de investigación, el personal ha estado formado por: Paqui, Laura V., Isabel, Hugo, Rocío, Inma, Arantxa, Laura C., Belén, Raquel, Sandra, Carmen, Yolanda e Inma.

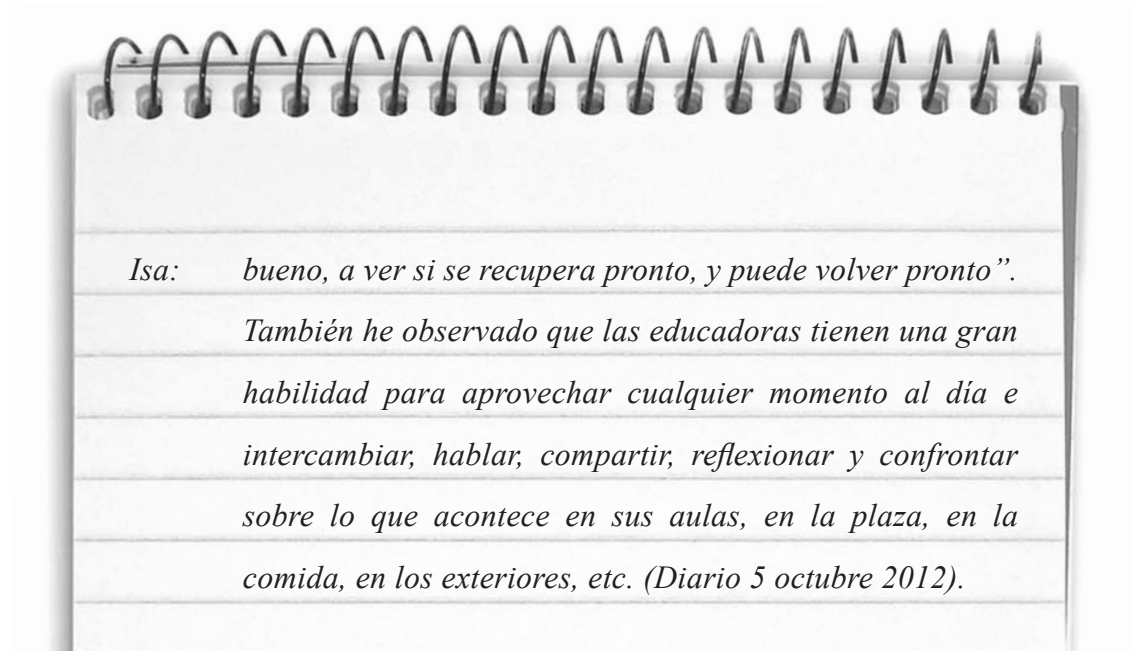
Todas y cada una de ellas, han recibido una formación pedagógica específica para unificar y aunar criterios. Esta formación no termina con la incorporación al equipo, sino que realizan reuniones de coordinación pedagógica semanales, asisten a jornadas, congresos o seminarios fuera del centro; y se nutren de la estructura organizativa de pareja educativa, la cual les permite confrontar, dialogar, crecer y enriquecerse desde la investigación-acción gracias a sus prácticas diarias.

El equipo humano, es un equipo con ilusión, dinámico, abierto y con muchas ganas de hacer cosas nuevas siempre. Hacen que estar en L'Alqueria se convierta en una experiencia agradable y satisfactoria. He observado que son así, con cualquier persona que entre por la puerta. Todos los días que he estado compartiendo hasta ahora, nada más llegar, tienen café preparado. Lo tomamos en varios turnos, el primero es para la directora, la cocinera, la limpiadora y yo. Siempre nos encontramos en un cuartito junto a la cocina. Me encantan las conversaciones que surgen, y más que participar escucho, me siento una más del equipo.

“Isa: ¿ha venido hoy Marcos? Ayer estaba con muchos mocos y no le vi buena cara. Le hice una sopa porque no quiso comer el puré.

Paqui: no que va. Ha llamado la mamá esta mañana diciendo que ha pasado la noche con fiebre y no vendría.

Laura: ya me extrañaba a mi, que no hubieran llegado a las 8:30 como todos los días... le encanta esconderse detrás de la planta de la entrada y darme un susto.

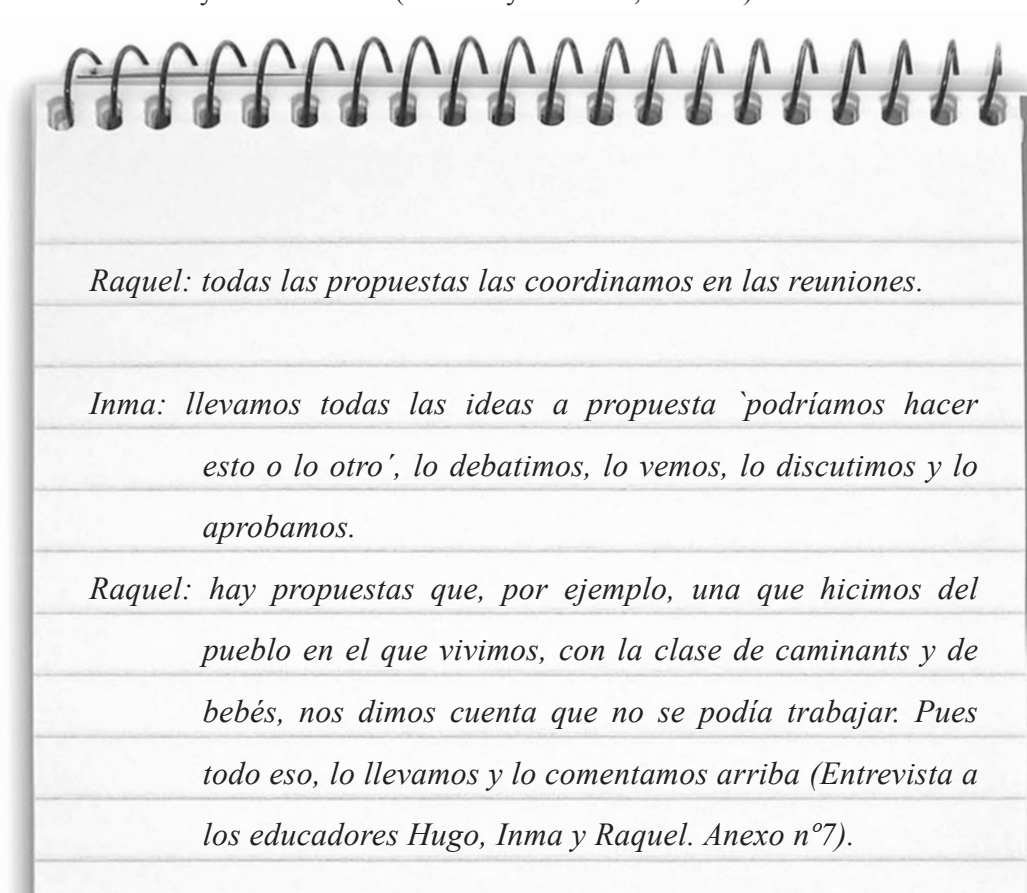


Es a partir de este momento, dónde cada uno de ellos y de ellas, tiene una asignación de responsabilidades dentro del centro. La escuela cuenta una plantilla estable desde hace años, al menos desde que se empezó a realizar el presente documento, la gran mayoría de ellas trabajan en la escuela prácticamente desde el inicio; momento en el que existió un proceso de **formación pedagógica** obligatoria para todos y todas los trabajadores, entendido como un proceso de sensibilización del personal. Estas reuniones, suelen estar a cargo de la directora del centro, y en algunos casos, cuentan con el apoyo externo de personas que llegan de fuera para dicha formación. Una de las educadoras, Inma, en nuestra entrevista conversacional, nos contó: “para la formación vinieron educadoras de Pamplona, y luego para la psicomotricidad, una psicomotricista” (Entrevista a los educadores Hugo, Inma y Raquel. Anexo nº7).

Además de la formación inicial de sensibilización, existen **reuniones de coordinación pedagógica**, entendidas como el momento del encuentro, de la oportunidad, para poder trabajar aspectos relativos a la escuela, donde cada una puede abordar temas para provocar, afrontar, mejorar o profundizar en sus quehaceres de la vida cotidiana. Estas reuniones tienen lugar una vez a la semana, bien al mediodía -mientras los niños y las niñas están en el momento de descanso-, o bien un día a la semana por la tarde. En

estas reuniones pedagógicas, no sólo tiene cabida el personal docente, sino que también las personas dedicadas a la administración y servicios participan activamente de las mismas, dando sus diferentes puntos de vista. Esta manera de abordar la realidad con diferentes miradas, hace que todos y cada uno de los proyectos estén impregnados de una mirada transdisciplinar. Así consiguen que tengan una identidad propia como comunidad educativa –ya que también se tiene en cuenta la participación de los padres de la que hablaremos posteriormente-. Proyectos que se “hacen caminando” (Vilanova, 2009), andando junto a la infancia. La formación para el cambio y por el cambio. Como nos dijo Inma: “estamos todos interrelacionados” (Entrevista a los educadores Hugo, Inma y Raquel. Anexo nº7).

(...) la misma invitación (...) a reflexionar desde su experiencia. Ha de entenderse que esta invitación es una pregunta constante que no termina de responderse, un deseo por escuchar esas acciones del cotidiano “ESTAR” (Kusch,1976) con los niños y las niñas. Por eso, esta invitación formativa es una confrontación abismal con su quehacer, al verse desde sus diferencias en la experiencia ‘materialmente vivida y no idealizada’ (Galindo y Vilanova, 2011:68).



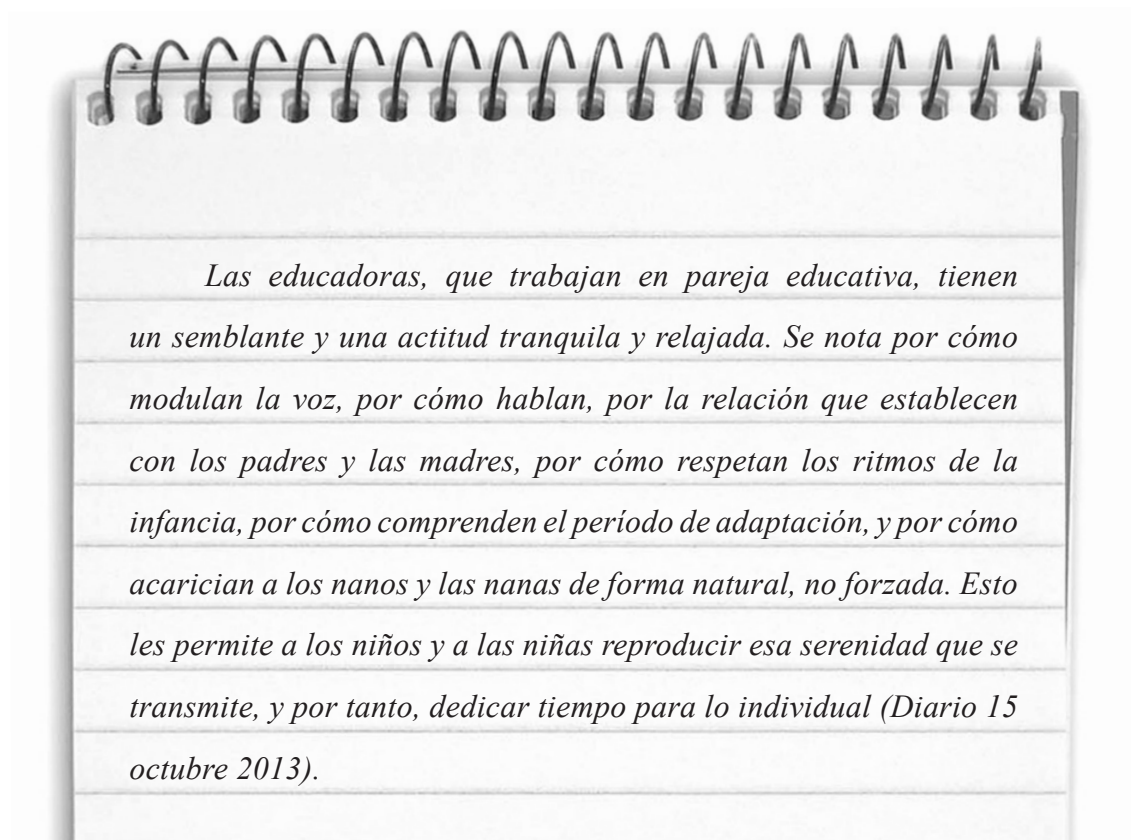
Raquel: todas las propuestas las coordinamos en las reuniones.

Inma: llevamos todas las ideas a propuesta 'podríamos hacer esto o lo otro', lo debatimos, lo vemos, lo discutimos y lo aprobamos.

Raquel: hay propuestas que, por ejemplo, una que hicimos del pueblo en el que vivimos, con la clase de caminants y de bebés, nos dimos cuenta que no se podía trabajar. Pues todo eso, lo llevamos y lo comentamos arriba (Entrevista a los educadores Hugo, Inma y Raquel. Anexo nº7).

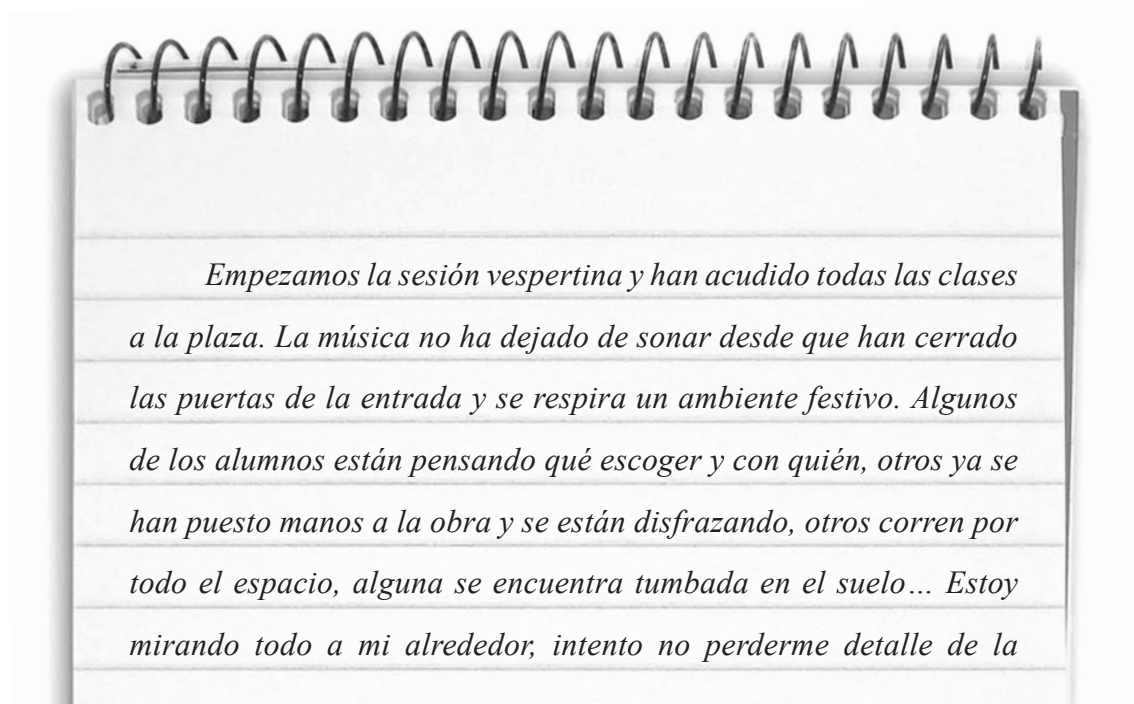
También se promueve desde el Proyecto Educativo de Centro, la formación permanente de los educadores y las educadoras fuera de L'Alqueria, facilitando su asistencia a cursos, seminarios, congresos, jornadas, etc. con tal de que dicha formación contribuya posteriormente al enriquecimiento del equipo pedagógico y a la línea educativa del centro. Esto, permitirá mejorar la práctica docente y perfilar una intervención planificada, coherente y compartida (Proyecto Educativo de Centro. Anexo nº21).

La organización de la Escuela Infantil Municipal L'Alqueria, viene descrita en el Proyecto Educativo de Centro (et al. Anexo nº21). Esta organización está basada e inspirada en la filosofía del centro; por ello, se plantea la organización del equipo educativo en base a la estructura de **pareja educativa**³⁰. Esta estructura puede verse ampliada en intervalos de tiempo, ya que siempre tienen las puertas abiertas a recibir alumnos y alumnas de prácticas tanto del Grado de Maestro en Educación Infantil –Universidad de Valencia y Florida Universitaria- como del Ciclo Superior de Educación Infantil de los institutos. De esta forma, la estructura de pareja educativa se ve modificada por la de trío educativo.



³⁰ Ver definición en el Capítulo I, epígrafe de “Mis Anteojos Conceptuales”. Punto I.6.3.2.3: “La pareja educativa”.

Estas actitudes también se denotan con otro tipo de práctica, como por ejemplo, la ubicación física de las educadoras en el espacio. Si los niños y las niñas están en el suelo todo el día, ellas también están allí. Fundamentalmente para que las miradas que se cruzan, que se buscan y que se encuentran entre adultos y criaturas, sea una mirada horizontal, de tú a tú. Una mirada que los ve, que los reconoce y los valora como sujetos llenos de capacidades y posibilidades. Para comprender esta mirada holística de la infancia, como nos dijo Fidel García-Berlanga en su entrevista, una buena maestra: “debe ser una persona con una empatía y sensibilidad humana importante, con una capacidad de investigación y de búsqueda e interés por los modelos de socialización, de transmisión del conocimiento por los modelos económicos y sociales -de hegemonía y de destrucción de la hegemonía-, desde la actividad cotidiana, con contenido, con vocación, con una dedicación intelectual sobre la especialización del conocimiento. Es una especialista del conocimiento y por tanto de cómo se construye, deconstruye y reconstruye más solidario, con capacidad de investigación, de socialización y de individualización. Y al mismo tiempo, con una capacidad de organización colectiva y cooperativa esencial con sus compañeros y compañeras, y con el resto de los protagonistas de la vida social de esos niños y niñas, con una capacidad de atención directa a los conocimientos previos: qué saben, qué desean, cómo lo investigamos” (Entrevista a Fidel García- Berlanga. Anexo nº5).

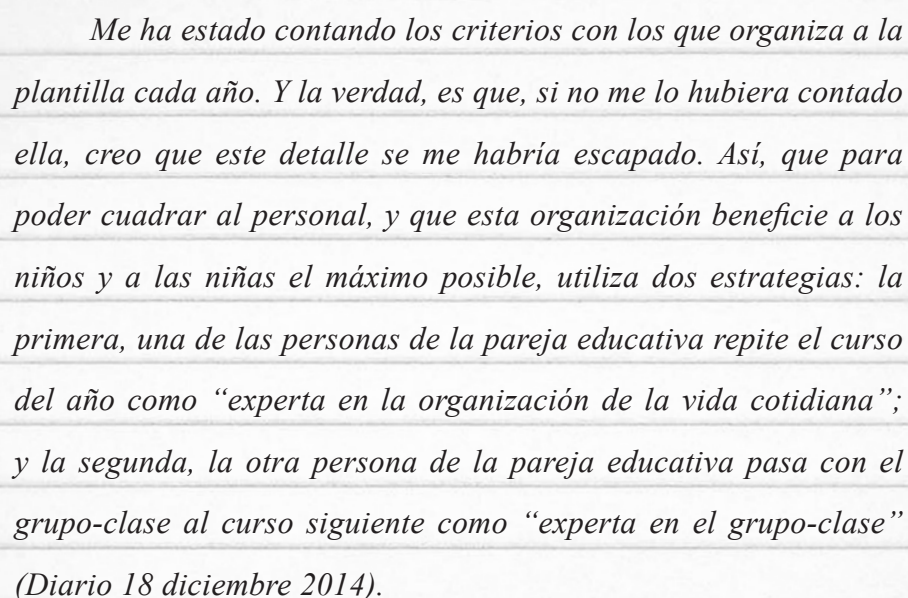


Empezamos la sesión vespertina y han acudido todas las clases a la plaza. La música no ha dejado de sonar desde que han cerrado las puertas de la entrada y se respira un ambiente festivo. Algunos de los alumnos están pensando qué escoger y con quién, otros ya se han puesto manos a la obra y se están disfrazando, otros corren por todo el espacio, alguna se encuentra tumbada en el suelo... Estoy mirando todo a mi alrededor, intento no perderme detalle de la

sonrisa de los niños y las niñas, la explosión de emoción que siente por estar felices. Y de repente lo veo, una de las maestras que está sentada en el suelo, observando y sonriendo, está hablando con la mirada a una de sus alumnas. La niña se siente tan reconocida, tan importante. Es una mirada entre ambas llena de chispas. Como si se acabaran de dar la gran noticia. La noticia, de que te veo, de que te reconozco, de que eres importante para mi (Diario 23 enero 2013).

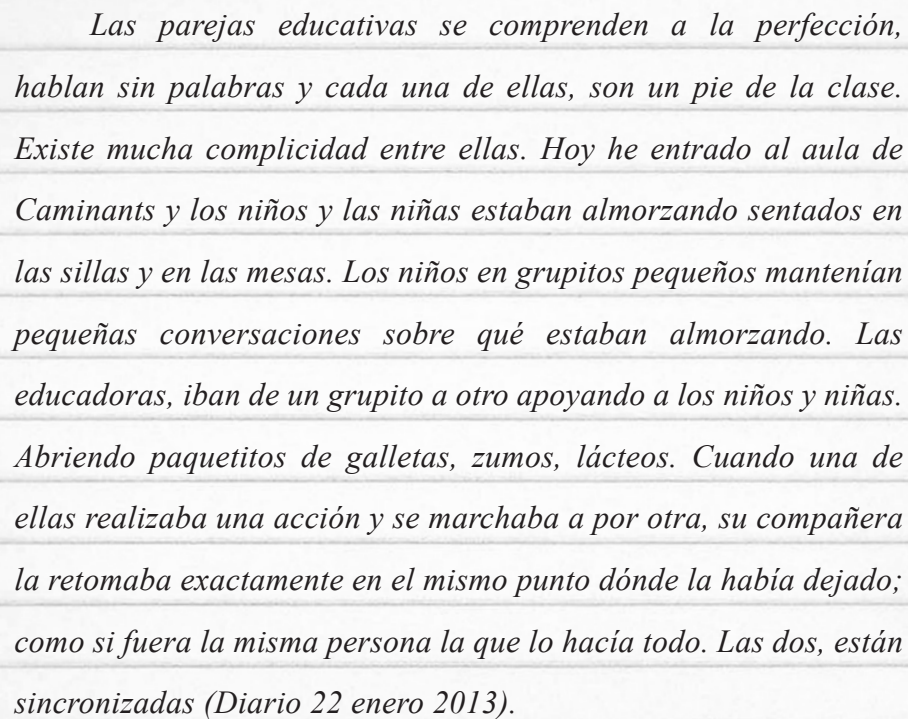
Desde el punto de vista democrático y epistemológico, las educadoras de L'Alqueria han verbalizado en alguno de los intercambios informales que hemos mantenido en momento puntuales, que ellas no son ni quieren representar la realidad del mundo. Es por ello por lo que buscan interactuar con los demás miembros de la comunidad educativa, y junto al otro o la otra, elaborar propuestas para, como nos decía Sandra, “favorecer las situaciones donde el niño pueda enriquecer esa imagen en todos los sentidos y en todos los aspectos (...) y tener en cuenta también no ceñirse a patrones cerrados de que un niño a los dos meses ha de hacer esto o lo otro; sino respetar el ritmo individual y al niño con todas sus generalidades” (Entrevista a las educadoras Rocío, Sandra y Carmen. Anexo nº8). También por este motivo, la parejas educativas tienen una función vital dentro del proyecto de escuela, para “no centrarte solo en tu yo, es ampliar tu visión, es una manera de contrarestar y poder contrastar” (et al. Anexo nº8).

La organización de las parejas educativas varía de año en año, siguiendo unos criterios establecidos entre todos y todas en una de las primeras reuniones pedagógicas que tuvieran al principio de abrir el centro. Estos criterios, me los contó la directora en una reunión informal en su despacho:



Me ha estado contando los criterios con los que organiza a la plantilla cada año. Y la verdad, es que, si no me lo hubiera contado ella, creo que este detalle se me habría escapado. Así, que para poder cuadrar al personal, y que esta organización beneficie a los niños y a las niñas el máximo posible, utiliza dos estrategias: la primera, una de las personas de la pareja educativa repite el curso del año como “experta en la organización de la vida cotidiana”; y la segunda, la otra persona de la pareja educativa pasa con el grupo-clase al curso siguiente como “experta en el grupo-clase” (Diario 18 diciembre 2014).

Todo la escuela, desde los espacios hasta las propuestas de trabajo, están pensadas y diseñadas para que exista esta figura de pareja educativa. Así lo manifiesta también una de las educadoras, Arantxa, durante su entrevista: “a la hora de preparar actividades, a la hora de estar con los nanos, para atender a los amplios espacios, etc. Estar una única persona es inviable. Los espacios están pensados para que estemos dos personas, la estructura del horario está pensada para que hayan dos personas, el taller también, el trabajar en grupo pequeño. Todo esto solo lo permite trabajar en pareja. Es otra manera de trabajar, se puede trabajar, se puede hacer todo. Y fundamentalmente, puedes atender al niño” (Entrevista a Inma, Belén y Arantxa. Anexo nº9). Idea que también comentaba Sandra: “este proyecto sin pareja educativa es imposible” (Entrevista a las educadoras Rocío, Sandra y Carmen. Anexo nº8).

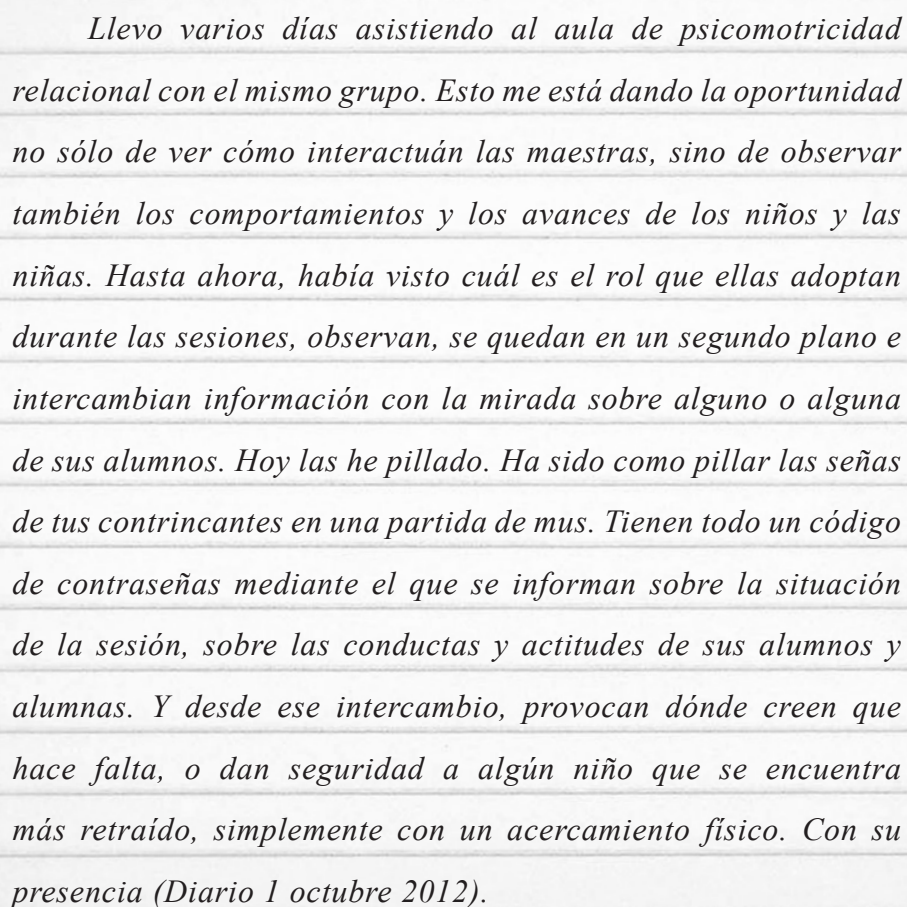


Las parejas educativas se comprenden a la perfección, hablan sin palabras y cada una de ellas, son un pie de la clase. Existe mucha complicidad entre ellas. Hoy he entrado al aula de Caminants y los niños y las niñas estaban almorzando sentados en las sillas y en las mesas. Los niños en grupitos pequeños mantenían pequeñas conversaciones sobre qué estaban almorzando. Las educadoras, iban de un grupito a otro apoyando a los niños y niñas. Abriendo paquetitos de galletas, zumos, lácteos. Cuando una de ellas realizaba una acción y se marchaba a por otra, su compañera la retomaba exactamente en el mismo punto dónde la había dejado; como si fuera la misma persona la que lo hacía todo. Las dos, están sincronizadas (Diario 22 enero 2013).

Gracias a las palabras de las educadoras y a mis propias observaciones, puedo decir, que todo el equipo docente, valora muy positivamente el trabajo con pareja educativa. Dicen, que debido a esta organización: “puedes trabajar el doble, tienes una capacidad de poder estar, de seguridad, de todo. Sabes que todo está controlado porque estamos las dos.”, incluso el tener dificultades y diferencias entre la propia pareja educativa lo valoran como un aspecto muy positivo y necesario. Las discrepancias les hacen reflexionar sobre su práctica cotidiana y les hace crecer: “la pareja tiene que dialogar y debatir” (Entrevista a las educadoras Hugo, Inma y Raquel. Anexo nº7).

El rol que adoptan las educadoras frente a la vida cotidiana en las diferentes actividades que se proponen, es mostrar una actitud de seguridad y empatía con los niños

y a las niñas, animando a que provoquen diferentes situaciones, actitudes, experiencias, conseguir que se comuniquen entre ellos y que disfruten de lo que que están haciendo. Así como estar atentas a las miradas, los gestos, las sonrisas, el lenguaje verbal y no verbal, y las acciones. A su vez, saber cual es el momento de intervenir para no romper el proceso de cada niño o niña. Para todo ello, las educadoras aprenden junto a ellos y ellas y realizan una observación individual y continua sobre sus ritmos para tener un mayor conocimiento sobre los mismos y sobre sus posibilidades creativas (Propostes de treball: “Panereta dels tresors” y “Psicomotricitat”. Anexo nº19 y nº16).



Llevo varios días asistiendo al aula de psicomotricidad relacional con el mismo grupo. Esto me está dando la oportunidad no sólo de ver cómo interactúan las maestras, sino de observar también los comportamientos y los avances de los niños y las niñas. Hasta ahora, había visto cuál es el rol que ellas adoptan durante las sesiones, observan, se quedan en un segundo plano e intercambian información con la mirada sobre alguno o alguna de sus alumnos. Hoy las he pillado. Ha sido como pillar las señas de tus contrincantes en una partida de mus. Tienen todo un código de contraseñas mediante el que se informan sobre la situación de la sesión, sobre las conductas y actitudes de sus alumnos y alumnas. Y desde ese intercambio, provocan dónde creen que hace falta, o dan seguridad a algún niño que se encuentra más retraído, simplemente con un acercamiento físico. Con su presencia (Diario 1 octubre 2012).

Sin este tipo de organización de las educadoras, el proyecto educativo y el tercer educador no tendrían sentido. La pareja educativa, como dice Rocío es “positiva, primero porque los niños y las niñas tienen distintos modelos, y eso les favorece, ya que pueden tener más afinidad con una porque sea más cariñosa o menos afinidad con otro porque haga determinados juegos; es positivo tanto para ellos, como para las experiencias que están viviendo, como para nosotras” (Entrevista a Rocío, Sandra y Carmen. Anexo n°8).

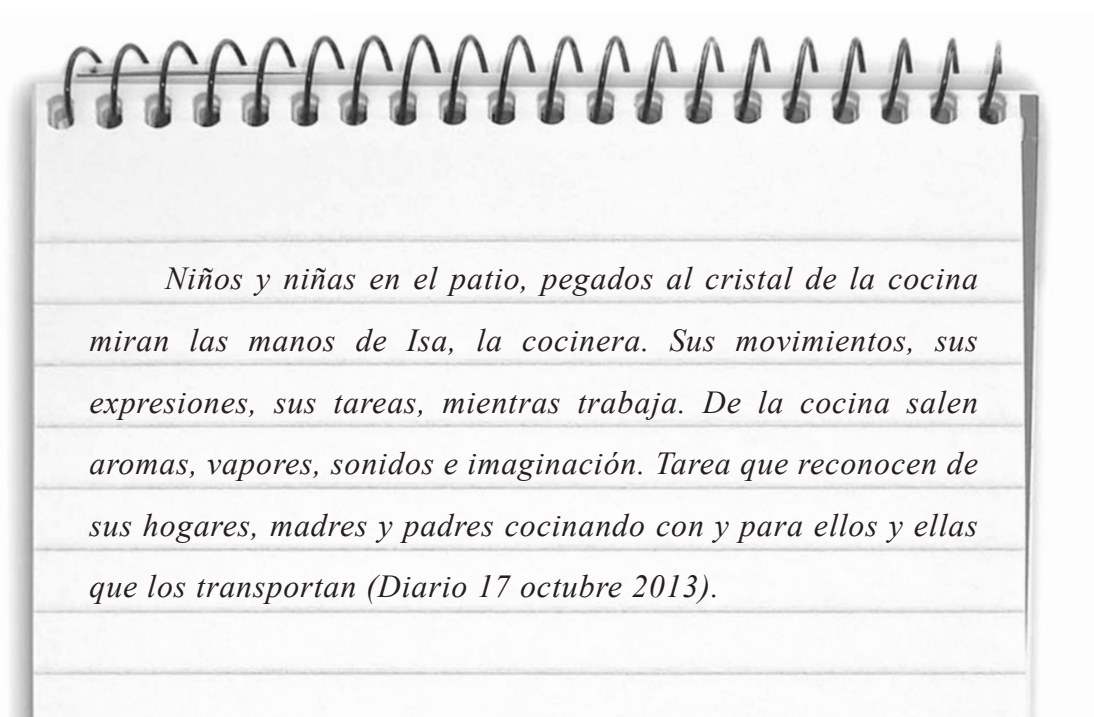
La directora, es un miembro más del equipo educativo. Esta implicación, dedicación, vocación y atención de Paqui, es valorada como un pilar fundamental para que el ambiente del centro sea cercano, familiar, cálido y agradable. Hugo, en su entrevista, comentó, que no sólo se sentía afortunado por poder trabajar en pareja educativa, sino que “también tenemos suerte con Paqui, ya que nos deja hacer. Igual que a la hora de organizar, o si vemos que los niños ese día no tienen ganas, no les apetece, o si nosotras decidimos que vamos a la sala de luces porque no hay nadie, etc. lo que sea. Pues no hay ningún problema, podemos hacerlo, lo hablamos con ella y se puede hacer perfectamente. Y eso, a la hora de organizarnos está fenomenal” (Entrevista a las educadoras Hugo, Inma y Raquel. Anexo n°7).

Aunque también es cierto, que debido a la gran burocratización a la que se encuentra sometida por parte de la Administración, su papel se convierte en determinados momentos en gestora empresarial. Aún así, la gestión de la Escuela Municipal Infantil Infantil L'Alqueria comporta muchas cosas más a la vez: gestionar los recursos y las personas, gestionar los acuerdos tomados por el equipo sobre los proyectos educativos y la organización general de los mismos, gestionar aspectos relacionados con la matriculación, gestionar la parte económica y financiera, prestar apoyo a la comunidad, etc.

En lo que respecta a los temas pedagógicos o la tema de decisiones sobre aspectos relacionados con el día a día, el equipo del personal de la escuela: directora, maestra, educadoras y personal no docente, se reúnen para planificar y fundamentalmente, para evaluar los procesos, las acciones y los proyectos que se van llevando a cabo. Aunque existen tres roles jerárquicos a nivel de acción -dirección, coordinación y ejecución-, todo

se decide entre todos y todas. Manifestando verbalmente en múltiples ocasiones, que estas reuniones que tienen lugar semanal o quincenalmente les da la oportunidad, individual y colectivamente, de reflexionar teórica y prácticamente sobre aquellas acciones que han ido surgiendo en la vida cotidiana.

De igual manera debemos reconocer y visibilizar el importante papel que desempeñan el **personal no docente**, en este caso, la cocinera, personal de administración y personal de limpieza; no solo por la mirada y tarea profesionalizada que desempeñan en cada uno de sus puestos de trabajo, sino por la manera de entender la mirada, por las ganas de implicarse con la infancia, por la emoción que llenan sus ojos de lágrimas el día de la entrevista no transcrita; momento mágico en el que desvelaron su complicidad con el proyecto. Laura e Isabel, dos mujeres con ganas de formarse junto a sus compañeros y compañeras para seguir comprendiendo la infancia. Dos mujeres que forman parte de un todo. Que se involucran en todas las propuestas de trabajo, más allá de las funciones por las que fueron contratadas. Conocen a todos y todas las niños y niñas por su nombre y están al día de sus necesidades. Son dos personas clave, comprometidas e inmersas en la cotidianeidad de L'Alqueria.



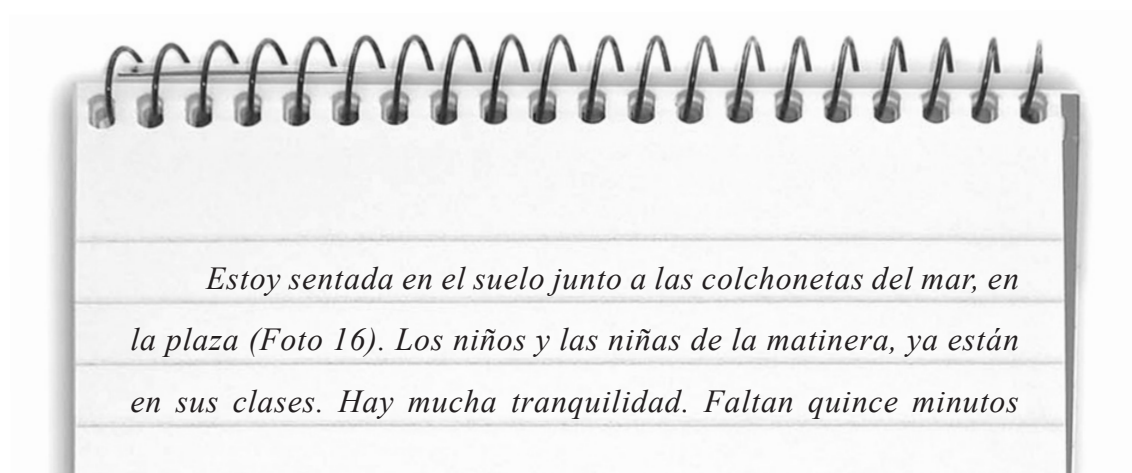
Las familias también evidencian la visibilidad del personal no docente en la Escuela Municipal Infantil L'Alqueria de Alaquàs, en frases como: “tienen un papel muy importante, ya que la comida es elaborada allí y en estas etapas de inicio de su vida escolar los niños han de empezar a comer sano y casero. El personal de administración y limpieza también es muy atento y eficaz. Además de que todas se involucran plenamente en la educación y actividades de los niños” (Entrevista al padre David Cervera. Anexo nº12).

Por tanto, podríamos decir, que el rol que desempeñan cada una de las personas que trabaja en L'Alqueria de Alaquàs, dan respuesta a “la imagen rica y compleja” del niño y de la niña que hablábamos anteriormente. Ya que guían, acompañan y crean contextos de aprendizaje, para que los niños y las niñas puedan desarrollar sus potencialidades. De igual manera, tienen el compromiso de ser investigadores e investigadoras constantes de la cultura de los niños y las niñas y buscan entender y comprender cómo estos aprenden, cómo piensan y qué los mueve. Es así como se refleja en su vida cotidiana mediante estrategias como: la escucha atenta de los cien lenguajes de los niños y las niñas, la observación directa, el enriquecimiento y aportación diversa de materiales, el cuestionamiento permanente a través de preguntas y la creación de condiciones de aprendizaje. Entiendo así su rol, y su función, el personal de la escuela infantil, son compañeros de viaje en la aventura de aprender y descubrir el mundo, donde adultos y niños y niñas comparten aprendizajes gracias a las investigaciones que realizan a partir de proyectos reales, que son narraciones de las posibilidades humanas y de lo vivido en el aula. Como diría Malaguzzi, las cosas de los niños se aprenden solo de los niños.

III.3.4. El Ambiente estético y su intencionalidad educativa

Vea presta mucha atención al ambiente físico de la escuela, no solo los edificios, sino el mobiliario y los accesorios. Valora esto por diversas razones: por su contribución al aprendizaje; por su contribución al bienestar y la experiencia estética que ofrece; por su capacidad de expresar valores, ideas, imágenes y emociones, y por su capacidad de permitir, estimular y “educar formas de ver, exploración y sensibilidad (Vecchi, 2013:48).

Las tres categorías anteriores, son el continente de un contenido, que va a poner de manifiesto la importancia educativa de los espacios escolares y sus criterios pedagógicos para justificar porque están pensados y diseñados de una determinada manera. Para ello, abordaremos el siguiente epígrafe con la descripción-interpretación de la primera piel de la escuela, relacionada con la arquitectura de la misma, hablaremos de la entrada, de la plaza central, del aula de luces y sombras, la distribución de las aulas y su forma, las zonas exteriores, las dependencias de los adultos, la cocina y qué tipo de sistemas de seguridad tienen instalados. Posteriormente, narraremos los elementos que conforman la segunda piel de la escuela, que son aquellos que visten y recubren los elementos arquitectónicos detallados antes; entre ellos podemos encontrar el paisaje cromático, el paisaje sonoro, el paisaje olfativo, el paisaje luminoso y las estrategias llevadas a cabo para el ahorro energético. Y por último, trataremos la tercera piel, con la que nos estaremos refiriendo al tipo de mobiliario, objetos y materiales.



para que abran las puertas al resto de familias. Calma. Cierro los ojos y me gusta la inclinación de los rayos de sol que entran por las enormes ventanas en esta época del año. Es curioso pensar cómo las ventanas están colocadas perfectamente en el lugar adecuado para dejar que la plaza se inunde de luz. Hay un leve cuchicheo a lo lejos, se oyen vocecillas, y yo, continuo dejándome empapar por la estancia. Me resulta increíble, que incluso yo, tengo ganas de meterme en el triángulo espejo que hay frente a mí. Me asomo y parece que caigo. Millones de “mis” por todas partes... tengo ganas de reír. Vuelvo a la zona del mar, donde, de nuevo sentada, me tumbo. Y descubro que el techo está lleno de peces, ballenas y animales del mar. Dejo vagar mi mirada y soy consciente por primera vez, que, desde aquí abajo, todo es mucho más grande. La plaza parece gigante. ¿Cuánto tardaría en llegar a la puerta de una de las aulas? No lo sé, pero es recorrido que hacen a diario los niños y las niñas. Así, que me pongo a prueba, y me arrastro (Diario 1 octubre 2012).

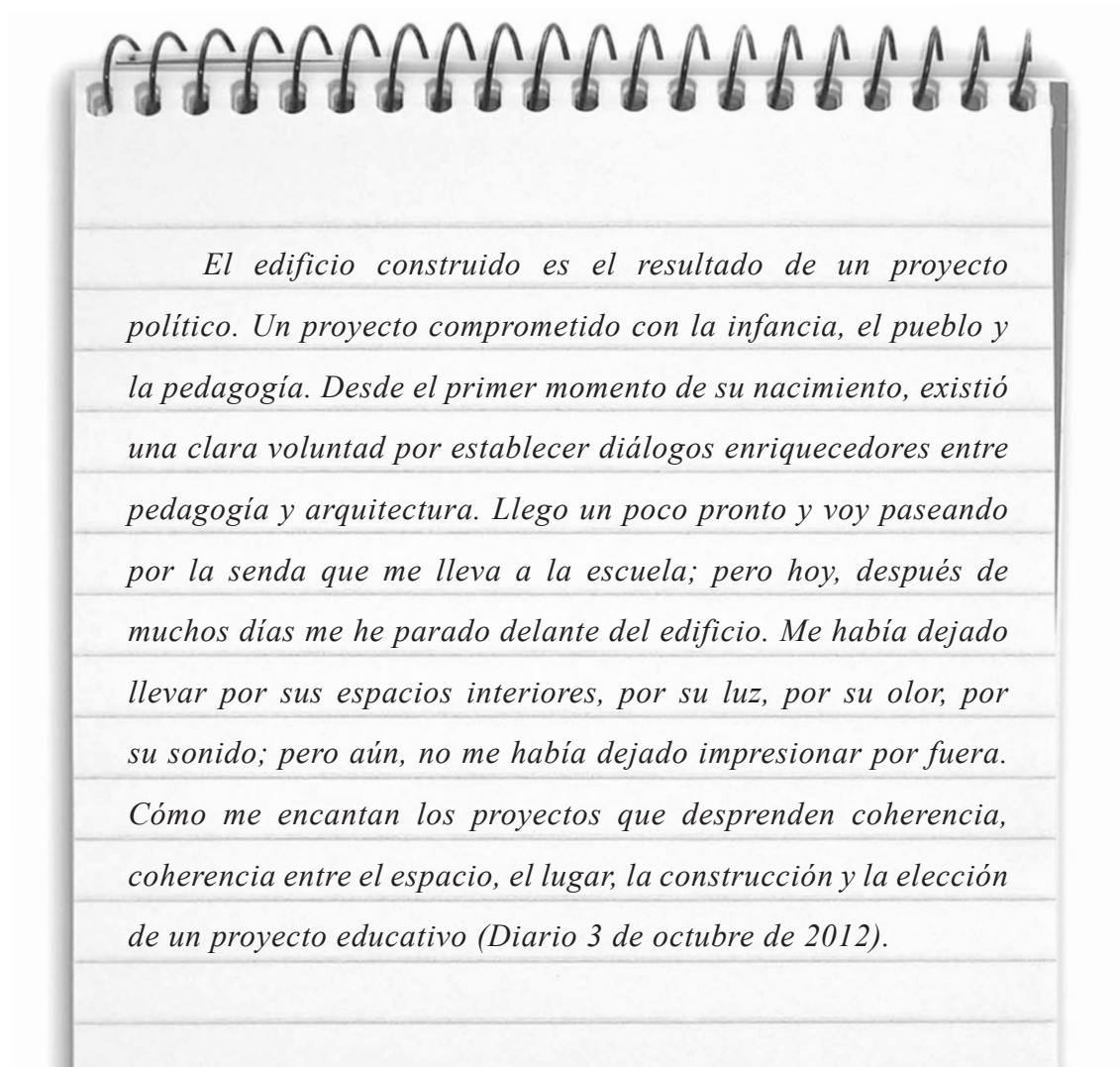


Foto 16. El mar de la Plaza. Imagen de uno de los lados de la plaza, en concreto, la ambientación del mar. Al fondo, la puerta del aula de psicomotricidad.

La arquitectura socializa, el ambiente estético educa. En la Escuela Infantil Municipal L'Alqueria se detecta una clara preocupación por que las formas, los colores, los objetos, las estancias y el edificio en su conjunto tengan una clara proyección educativa. Nada es casual. En la escuela se hace evidente el diálogo entre la arquitectura y la pedagogía, como apuesta y compromiso político y educativo. Como la directora de la escuela nos cuenta: “buscábamos un proyecto educativo potente, y pensamos cuales eran los objetivos y cómo nos planteábamos la educación de los más pequeños, y así respondimos arquitectónicamente” (Entrevista a la directora Paqui. Anexo nº4). En efecto, la arquitectura de la escuela responde a esa búsqueda. En una conversación con Alfredo Hoyuelos, refiriéndonos al diseño arquitectónico en la perspectiva de Malaguzzi, este autor señalaba: “Él habla (Malaguzzi) de la importancia del contexto relacional o interactivo. Por eso, la escuela tiene que tener un entorno cómodo donde se permitan relaciones, intercambios, interacciones” (Entrevista a Alfredo Hoyuelos. Anexo nº6). Por tanto, la función de la escuela es “crear espacios y posibilidades para que tú te puedas desarrollar como sujeto. Ese sofá que está ahí y puede ser una posibilidad, ¿porqué? Pues por que seguramente está dando la posibilidad de que un día un par de nanos se sienten a interactuar de una manera voluntaria. Pero la maestra o maestro está creando la posibilidad, el espacio, la opción, la condición” (Entrevista a Fidel García-Berlanga. Anexo nº5).

Es entender la estética como todo aquello que es capaz de activar las percepciones sensoriales, lo que se pretende es dar un giro a la **funcionalidad arquitectónica y a su estética**, para concebirla como una manera de articular la relación de los niños y las niñas con su entorno. “Una arquitectura de experiencias ricas, de percepciones sensibles, de espacios vinculados emocionalmente y que permitan una apropiación de los lugares mediante el juego” (Cabanillas, Eslava y Tejada, 2005:59). Se trataría también de “huir del infantilizar los espacios, que siempre son de niños para niños, pero pensando en el sentido de que no saben hacer nada, y decorar con Mickey y cosas así; y no, este es un espacio donde tiene cabida cualquier cosa y ponen cosas como letras y números por las aulas, en vez de poner los dibujos que han hecho ellos, o que todo esté colocado a su nivel” (Entrevista al educador Hugo. Anexo nº7).

Como se señala en el documento “Informació a les famílies del funcionament general” y en el Proyecto Educativo de Centro (Anexo nº21), la escuela de L’Alqueria trata de “projectar un lloc on jugar, riure, amar-se, trobar-se, viure... un lloc on cada xiquet i xiqueta troben un espai de vida, troben respostes a les seues necessitats fisiològiques, afectives, d’autonomia, de socialització i de joc”.



El edificio construido es el resultado de un proyecto político. Un proyecto comprometido con la infancia, el pueblo y la pedagogía. Desde el primer momento de su nacimiento, existió una clara voluntad por establecer diálogos enriquecedores entre pedagogía y arquitectura. Llego un poco pronto y voy paseando por la senda que me lleva a la escuela; pero hoy, después de muchos días me he parado delante del edificio. Me había dejado llevar por sus espacios interiores, por su luz, por su olor, por su sonido; pero aún, no me había dejado impresionar por fuera. Cómo me encantan los proyectos que desprenden coherencia, coherencia entre el espacio, el lugar, la construcción y la elección de un proyecto educativo (Diario 3 de octubre de 2012).

La conquista política de este proyecto, es transformar aquello que fue una casa de campo, en un edificio tradicional de la arquitectura rural valenciana en un espacio para la educación pública de los niños y las niñas del pueblo (Foto 17). Una escuela con una identidad propia, viva, capaz de cambiar y de transformarse, pero sin perder sus raíces.

Un proyecto que también valoran y reconocen las familias; en palabras de David Cervera, padre entrevistado: “la arquitectura del edificio es especial, ya que se trata de una alquería rehabilitada situada en la huerta valenciana. No es la típica guardería en los bajos de un edificio. Tiene una luz extraordinaria, espacios amplios e instalaciones como aula de psicomotricidad, plaza, etc. Que la hacen diferente a las demás. Con respecto al entorno, el estar en contacto con la huerta y las zonas verdes, hace que los niños conozcan esa parte de nuestra cultura que es esencial y la además, la vivan intensamente” (Et. al. Anexo nº12)



Foto 17. Vista exterior de la escuela. Fachada de la Escuela Municipal Infantil L'Alqueria de Alaquàs vista desde fuera. Se trata de la parte trasera, donde se hace visible la alquería original en el centro de los tres bloques

Estamos empezando por tanto, a profundizar en la **primera piel de escuela: la arquitectura**. Como apreciamos en la foto anterior, -y también pudimos ver en el plano³¹ de L'Alqueria-, el edificio consta de una sola planta. Tal como se señala en el libro “Territorios de la Infancia”, esta no es una decisión exclusivamente técnico arquitectónica puesto que tiene un componente que le desborda:

³¹ Véase el epígrafe: III.1.2. Descripción del contexto socio-cultural de la investigación.

El desarrollo del edificio en una única planta baja en la que existan transparencias y conexiones entre los vanos, bajos para permitir que los niños tengan la posibilidad de dominar el exterior. Transparencias que, además de ser externas, son internas. A través de diversas ventanas situadas en el interior del edificio se ofrece comunicación, visibilidad, circularidad y transparencia a la escuela para poder facilitar a niños y a adultos reencontrarse y encontrar lugares después de una segura exploración. Ideas que tienen que ver con un concepto arquitectónico de democracia, diálogo y socialización (Cabanellas, Eslava y Tejada, 2005:164).

Visto el edificio por fuera, nos encontramos con el umbral que separa el interior del exterior: **la entrada**. Como nos aconseja Fidel García-Berlanga: “Lo primero que haría yo sería fijarme en la entrada. La entrada de la escuela ya te dice mucho. ¿Entran?, ¿hay relación real con el mundo adulto, con el mundo social, con los progenitores?, ¿o es un espacio cerrado? Evidentemente no es solo la entrada, pero es un aspecto esencial –en general en la escuela pero especialmente en Educación Infantil-. Entre otras cosas porque estuvo y ha estado presente y debemos intentar que no se pierda. Que se recupere la relación directa cotidiana, espacial -en horarios y en relación humana- con los progenitores y con el resto de los miembros de la sociedad del barrio o del pueblo. Sin esta parte de la entrada, ya hemos perdido un aspecto fundamental” (Entrevista a Fidel García-Berlanga. Anexo nº5). En efecto la entrada es el primer lugar de acogida, de encuentro, de relación, de aceptación del otro. Cuál es el uso social y pedagógico de la entrada es un elemento fundamental para entender el proyecto pedagógico.

La entrada de L’Alqueria, es el primer lugar en el que los adultos y los niños y las niñas nos situamos. Es una representación de la totalidad del ambiente que nos vamos a encontrar dentro, es la carta de presentación; el lugar que ayuda a situarse a cada persona. Pero también es el lugar por el que nos despedimos y salimos al exterior, y seguro que salimos diferentes de cómo hemos entrado después de la experiencia vivida. Allí podemos encontrar toda la documentación necesaria del funcionamiento del centro, los proyectos que se están llevando a cabo, novedades legislativas y recomendaciones para hacer con los más pequeños. De las cuatro paredes, dos de ellas, las frontales, son cristaleras, esto hace que exista una apertura al exterior total, que haya transparencia.



Foto 18. La entrada. Entrada de la escuela vista desde la plaza hacia fuera.

La entrada ya nos presenta la plaza, la gran plaza central como lugar de encuentro, de intercambio y de exposiciones culturales, teatros, fiestas y exposiciones. La plaza de L'Alqueria es un espacio amplio, lleno de transparencias tanto internas como externas. Otorgando así a la construcción un concepto de democracia, diálogo y socialización. La gran plaza central es un espacio central desde donde se accede al resto de ambientes: aulas, cocina, aula de psicomotricidad, patios, entrada; permitiendo que se viva como un todo global. “La plaza de encuentro, donde empiezan a interactuar, a perder miedos. Es muy abierta, todo es muy abierto. Parece que sales fuera y que lo de fuera se mete dentro. Es una simbiosis. Hay mucha luz, mucha claridad” (Entrevista a las educadoras Rocío y Carmen. Anexo nº8). “Si observamos el espacio desde la entrada hacia dentro, ¿hay espacios para la interacción o es solo una organización espacial carcelaria como el que tiene escuelas de primaria? En ese espacio que hay desde la puerta hasta la clase, ¿hay espacios de interacción? ¿los pasillos son calles vacíos para circular la masa? O, ¿son espacios llenos de posibilidades para la interacción? ¿hay niños ahí interactuando fuera? ¿hay niños de diferentes edades interactuando? ¿en juego libre o por qué tienen la biblioteca o están jugando y hay un sofá para sentarse? (Entrevista a Fidel García-Berlanga. Anexo nº5).

Es la hora del encuentro intergrupar, es la hora del patio. No ha sonado un timbre, una música, o una campana. La clase “dels Caminats” ha sido la primera en abrir sus puertas y salir a la plaza. Los niños y las niñas van ocupando el gran espacio con una sonrisa en la cara, todos tienen claro dónde quieren ir: unos a por los caballos saltarines, otros al círculo de disfraces, otros piden música de ambiente para la plaza, otros cogen las bicicletas. Las ventanitas o agujeros bajitos del resto de las clases –que comunican las aulas con la plaza central-, se están llenando de caritas curiosas que miran desde dentro con deseo, querer salir. Es el timbre interior el que pide el encuentro con el otro en la plaza. Las puertas de las aulas empiezan a abrirse y la plaza se convierte en un mercado. Unos van, otros vienen, se saludan, hablan, se sienten, construyen juegos y bailan. Los niños y las niñas que están bailando, no pueden parar de reir y de mirar a todas partes. Se están contando la emoción de bailar al son de la música, y el bienestar que les produce (Diario 25 enero 2013).

La plaza con su amplitud, su enorme capacidad de filtrar la luz, sus enormes ventanas, conforman una sensación de bienestar, de apertura, directamente relacionada con las emociones y la sensibilidad. “L’Alqueria tiene algo, empezando por el edificio que ya es diferente, y eso, ya te contextualiza. La plaza central es impresionante” (Entrevista a Conxa Delgado. Anexo nº3).



Foto 19. La plaza. Un día de invierno durante uno de los encuentros interclase que realizan en la plaza.

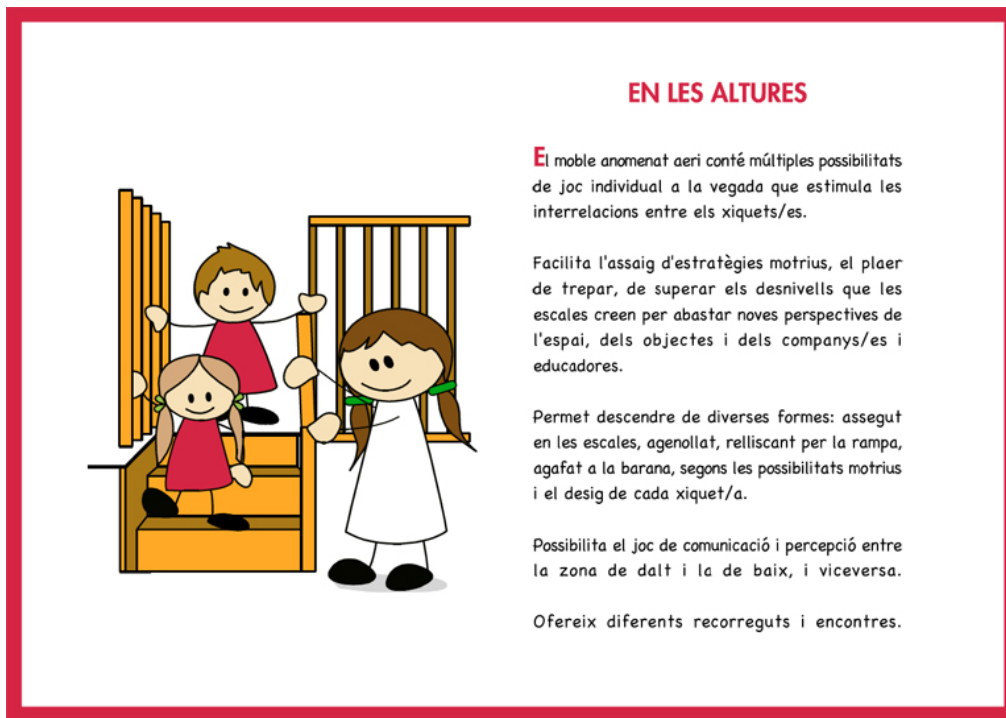
La escuela cuenta también con una enorme aula de psicomotricidad relacional. Se trata de un lugar deseado por los niños y las niñas donde sus producciones son respetadas y reconocidas. Todos los espacios del aula, están pensados para ayudar a la madurez global –motriz, afectiva y cognitiva-; espacios que pueden hacerlos suyos según sus gustos y preferencias. Es el espacio del placer sensoriomotriz, un entorno para crear situaciones de seguridad afectiva que le van a permitir manifestarse con toda su creatividad. Los materiales que se utilizan para estas sesiones, son muy variados:

Resultados y desarrollo argumental

colchonetas, espalderas, rampas, telas, cuerdas, palos, espejos, bancos, pelotas, camas elásticas, almohadones de diferentes tamaños, túneles, módulos de diferentes formas y medidas; intentando que entre todos ellos siempre hayan materiales fijos y móviles, accesibles y no accesibles, duros y blandos, estables o modificables, grandes, medianos y pequeños. Tras la utilización de todo este tipo de material que sirve para el desarrollo de actividades asociadas al placer motriz, existe otro tipo de material para la posterior actividad de representación: construcciones de madera, ceras blandas, papeles y cartulinas de diferentes tamaños y texturas.



Foto 20. El aula de psicomotricidad. Momento de una sesión de psicomotricidad llevada a cabo por los niños y las niñas de la clase de “Majors”.



Cuadro C. Panel de la pared de la escuela: En les altures.
Colgado en el aula de psicomotricidad relacional.

En la foto número 12, que sigue al panel de la pared “En les altures”, uno de los momentos en una sesión del aula de psicomotricidad en la que diferentes niños y niñas están subiendo y bajando las escaleras, encontrándose por el mueble, haciendo juego colectivo e individual, cada uno, poniendo a prueba sus estrategias motrices para perfeccionarlas y superar nuevas posibilidades de recorrido en el espacio. En este caso, además, había un elemento sorpresa en las escaleras tapado por una sábana; se trata de un peluche del mismo tamaño al alumnado. Algunos de ellos y ellas, al ver el bulto, no han querido ni subir, hasta que no han visto lo que les pasaba a otros explorados y exploradoras.



Foto 21. Mueble de las alturas en el aula de psicomotricidad.

La escuela cuenta también con una sala de luces y sombras que comparten todos los grupos al igual que la de psicomotricidad. Este aula, está diseñada con una gran cantidad de objetos luminosos que permiten a los niños y a las niñas de L'Alqueria explorar lo imaginario y la física en continua relación. Se les da la posibilidad de intervenir de muchas formas sobre la luz. Es muy interesante ver cómo un simple haz de luz circunscribe un espacio, modifica los colores, y hace emocionante y especial cualquier gesto de la vida cotidiana. En dicha aula nos podemos encontrar con proyectores, teatro de sombras chinas, objetos de colores fluorescentes, linternas, pizarras de fluor para dibujar, bola giratoria, acetatos, etc. La felicidad de los niños y las niñas en este espacio es continua, descubren cosas enormes. Se pasan un buen rato explorando, se asombran y se excitan constantemente. Esta forma de ampliar los horizontes a nuevas posibilidades, hace que nazcan en ellos nuevos deseos de seguir indagando y descubriendo (Foto 22 y 23).



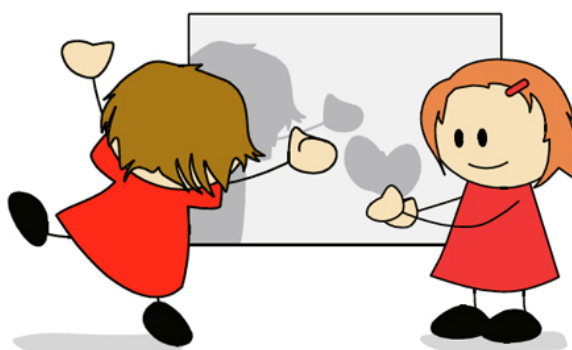
Foto 22. Sala de luces y sombras. Una de las experiencias propuestas durante el período de acogida.

LA MÀGIA DE LES OMBRES

El joc, que la llum produeix en la seua trobada amb els diferents elements de la natura, amb els diversos materials i amb les persones, introdueix al xiquet/a en un món màgic.

Un món ple de sensacions i de percepcions que li du a comprendre de nou espais, volums i dimensions.

La intensitat i la modulació de la llum, la llum que es fa color, són una oferta de felicitat física i psicològica que cap xiquet/a, per cap raó, es deuria perdre.



Per a l'escola infantil, abans que qualsevol proposta siga adreçada als xiquets/es, caldrà un cert període de familiarització amb les ombres i amb la situació de fosc.

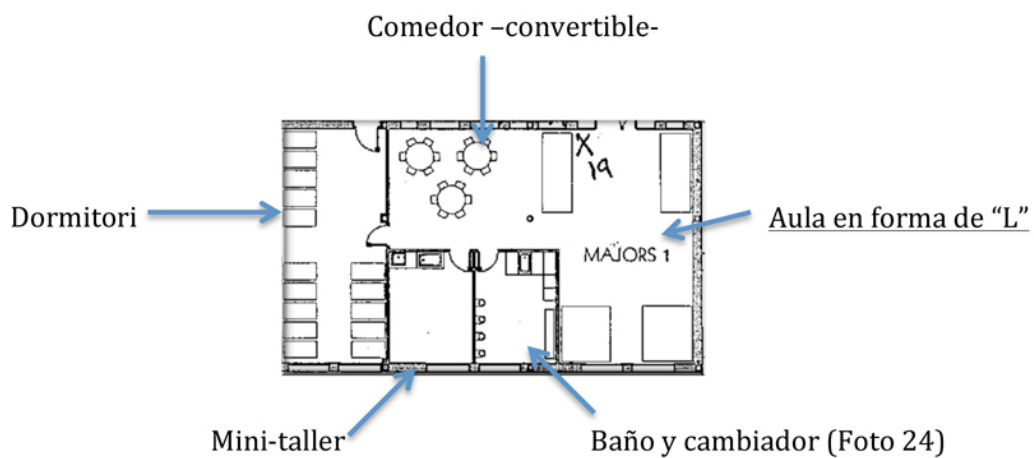
Cuadro D. Panel colgado en la pared de la escuela: La màgia de les ombres.

Entramos a la sala. En primer momento hay luz, pero al poco todo se vuelve negro. Pienso que van a comenzar los lloros, el susto, la tensión. Pero nada de eso ocurre. Las maestras ha preparado el aula. Unos niños de 2 años, cogen las linternas y se van a pintar con la luz. Suben y bajan la mano en un recorrido que desprende

un alo como si de una estrella fugaz se tratase. Pero a diferencia de ésta, el trazo se queda brillante sobre el lienzo. Los niños, están dándole todo un sentido a sus construcciones, están preparando el boceto final, rápido. A diferencia de mi, ellos saben que el rastro, se irá pronto. Me paso la sesión sentada en el suelo, tensa. Incluso me atravería a decir que boquiabierta. Ha sido una mezcla entre magia, ciencia e imaginación (Diario 8 octubre 2012).



Foto 23. Sesión en el aula de luces y sombras. Imagen realizada durante una de las sesiones con bebés.



Las subdivisiones de las aulas se encuentran abiertos durante toda la jornada escolar, de esta manera los niños y las niñas pueden pasear libremente por los espacios, dejando una sensación de pertenencia³² y bienestar que les hará apropiarse de los mismos y hacerlos suyos, gracias a las posibilidades de acción, permitiendo una estructuración autónoma del grupo-aula. En la entrevista realizada a Hugo –el educador- nos contaba que “los niños y las niñas se apropian del espacio. La clase es suya, la taquilla es suya... yo no le voy a decir a un niño o a una niña que no abra la taquilla; solo le pido que la abra con cuidado para que no se pille los dedos al abrirla o al cerrarla. Que tenga en consideración eso, hacia él y hacia los demás. Pero los espacios del aula están abiertos, por ejemplo, la puerta del taller está abierta, es suyo. Ellos entran y salen” (Entrevista al educador Hugo. Anexo n°7).



Foto 24. Baño y cambiador de una de las aulas de la escuela. Desde la ventana que presenta la clase podemos observar la forma de “L” del aula.

Existe una cohesión interna dentro de los espacios de las aulas, y a su vez, están armonizadas y orientadas con el exterior, con los espacios comunes. Equilibrando los espacios interiores con los exteriores.

³² Pertenencia entendida como “establecer relación con ese lugar”, y no “tener uso reconocido del lugar” (Hoyuelos, 2005:175).

Al patio exterior podemos salir a través de la plaza por dos puertas diferentes. A través de una de ellas, se accede a una parte del patio llamada el mar. Un inmeso suelo azul se despliega sobre nosotros lleno de desniveles que imitan las olas mar. Capitaneando el mar, un barco pirata se alza sobre mi vista, con un telescopio, un timón, e incluso un marinero. Las olas del mar bañan la playa, su arena. Un gigante arenero, hace que el mar de L'Alqueria, te permita incluso, oler el salitre del mar. Este espacio exterior, está comunicado con otro –por el que se accede también gracias a la otra puerta-. La ambientación de éste segundo patio, es un bosque. Todo un diseño de objetos de madera para subir, bajar, trepar, caminar por puentes elevadizos. Y al fondo, dos grandes ventanas rectangulares cierran la visión del bosque. ¿Qué se esconde detrás de las ventanas? Isa y su cocina (Foto 25). Me quedo perpleja. Solo había visto esa transparencia en las cocinas de los grandes restaurantes. Me acerco por un lateral, y veo una puerta abierta, esta Isa con tres o cuatro niños.

Isa: Aquí los tengo, como cada día pidiendo fruta. Como ya los conozco, la tengo pelada y preparada para dársela. Me dan un beso, y yo, feliz (Diario 12 junio 2013).

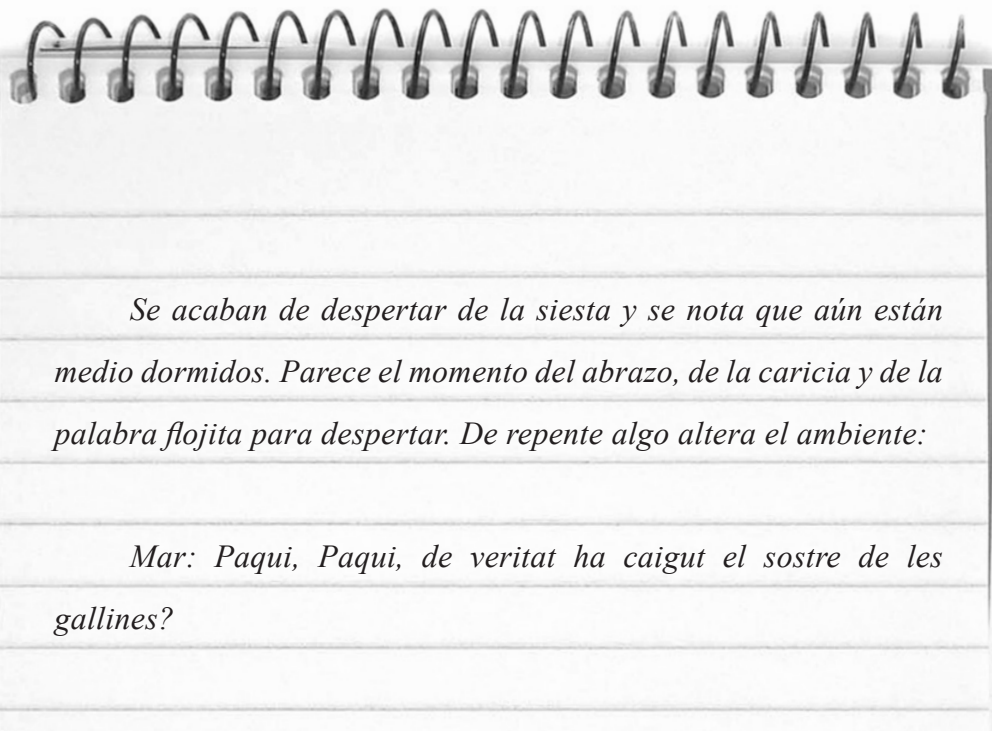


Foto 25. Diálogo entre la cocina y el patio exterior. Ventana de la cocina que da a uno de los patios exteriores.

Junto a la valla que indica el final de la estructura arquitectónica exterior, se encuentra un huerto que es propiedad del Ayuntamiento. Es un huerto escolar cedido a los centros de Educación Infantil y Primaria públicos del municipio. Es cierto que es un espacio colectivo, pero debido a su ubicación, parece casi un sitio exclusivo para los niños y las niñas de L'Alqueria. “Mitjançant l'observació, la manipulació i l'experimentació, els xiquets i les xiquetes desenvoluparan la curiositat per comprendre millor els fenòmens naturals, físics i tècnics. (...) Així serà més fàcil la construcció de coneixements significatius i funcionals” (Proposta “Treballeu a l'hort i al jardí”. Anexo nº20), (Foto 26).



Foto 26. El huerto. Trabajando en el huerto, moviendo la tierra para plantar semillas y regarlas.



Paqui: si Mar, sí. Ha sigut el vent.

Mar: Anem. Vull contar-les. Estàn totes?

Paqui habla con las educadoras y todos y todas van a la cocina, cogen pan y se van de exploración a visitar a las gallinas para saber cómo están, darles de comer, contarlas y recoger algún huevo en caso de que lo haya. Después de toda una excursión y la emoción que desprende sus caritas por ir a verlas; algunos se han quedado a varios metros de la puerta. Parece que tengan como una sensación agri dulce, de querer ir pero el cuerpo se les extremece y se quedan paralizados.

Me he acercado hasta la puerta, en realidad, las gallinas son enormes, tan altas que miran en horizontal a los ojos de los niños y las niñas. No me extraña, que algunos no se quieran enfrentar, cara a cara, a estos animales con plumas (Diario 30 febrero 2015), (Foto 27).



Foto 27. El gallinero. Junto al huerto, encontramos una estructura de barro en forma de iglú que es gallinero. Cuentan con 8 ó 10 gallinas, las cuales van a dar de comer todos los días y a recoger los huevos.

A L'AIRE LLIURE

La importància d'estar a l'aire lliure; disposar d'un espai major i distint al de l'aula amb uns materials diferents, augmenta les possibilitats motrius.

Per això és important oferir seguretat amb :

- :: els elements de jocs fiables i segurs.
- :: sols adequats al desenvolupament motor del xiquet/a.



Cuadro E. Panel colgado en la pared de la escuela: A l'aire lliure

A parte de estas estancias para los niños y las niñas, existen **dependencias para los adultos**. Estas dependencias se encuentran en otro zona de la Escuela Infantil Municipal L´Alqueria, aunque la puerta principal también forma parte del conjunto de puertas que dan a la plaza. Allí podemos encontrar: despachos, salas de reuniones, aulas para hacer entrevistas con los padres, para hacer jornadas de formación, etc. Se trata de un lugar para el encuentro, el estudio y el reposo (Foto 28)



Foto 28. Presentación de la plaza. Fachada de L´Alqueria vista desde la plaza de la escuela. Es la visión que se obtiene de la escuela cuando entras por la entrada. En este edificio se albergan las dependencias de los adultos: sales de reuniones y despachos.

El propio diseño de L´Alqueria, hace que no existan jerarquías ni roles de poder arquitectónico entre todas sus dependencias, es por ello, por lo que la **cocina**, se considera de gran importancia educativa. En la pedagogía reggiana, la cocina es un símbolo emblemático de cultura. Así se está dotando de reconocimiento profesional a la cocinera y a la auxiliar de limpieza, y esto hace que aumenten las posibilidades educativas del centro. Gracias a esta importancia, los niños y las niñas de la escuela, tienen la posibilidad de ver a las personas trabajar y de conocer el proceso de elaboración de los alimentos y no sólo su producto final. Y además, podrán valorar todos los trabajos de manera igual, para pensar que todos y todas somos importantes en la elaboración y creación de un proyecto colectivo.



Foto 29. El exterior y la cocina. Esta imagen es una ampliación de la Foto 25, en ella se ve a la cocina en el centro de toda la vida de la escuela. Ventanales junto al patio y la puerta que comunica a la cocinera con los niños y las niñas.

Cuenta también con un pensado **sistema de seguridad** para que los niños y las niñas pueden circular por cualquier lugar de la escuela con la seguridad y autonomía de que pequeños accidentes domésticos no van a ocurrir. Todas las puertas abren hacia dentro de las estancias, teniendo a ambos lados un plástico protector anti-dedos en la parte de las visagras, a su vez, en la puerta opuesta, las puertas cuentan con una muestra a ambos lados rellena de gomaespuma para que ningún caso, el alumnado pueda accidentarse mientras manipula una puerta. Por otro lado, comentar, que desde cualquier rincón del aula, se tiene dominio de todo lo que pasa en el aula, gracias a las ventanas que existen por toda el aula. Y por último, comentar que los enchufes, los pomos de las puertas y los pestillos, se encuentran a la altura de los ojos de los adultos para que no puedan acceder a ellos si no hay autorización.

Pero también dentro de la arquitectura de la escuela, existe una **segunda piel** que habla, comunica, narra y cuenta. Esta segunda piel la conforman los objetos que viste

y recubren la arquitectura. Objetos, que a pesar de ser inertes, están animados, dando vida, luz y color a lo que Cabanellas, Eslava y Tejada llaman “el lenguaje silencioso” (Cabanellas, Eslava y Tejada, 2005:162).

Paredes y muros documentados, repletos –también de silencios para que puedan hablar nuevos protagonistas –de testimonios y memorias que la escuela vive y ha vivido. Pavimentos, techos, cristaleras y paredes son aprovechados como oportunidades de que la escuela hable de su propia identidad cultural a través de diversos paneles documentales que narran historias o procesos vividos y que los adultos hacen visibles con una estética pensada y cuidada (et al. 2005:163).

L’Alqueria cuenta con un **paisaje cromático** cálido, familiar y acogedor. Todos los colores que aparecen a la vista de cualquier persona, son pastel, nada estridentes ni estresantes, y se mimetizan con el conjunto del paisaje. “un aspecto a tener en cuenta y que es fundamental, son los colores de las paredes. Por ejemplo, tu pasas por la calle y ves las escoletas infantiles que tienen colores fuertes como naranja o verde, y te atraen. Pero de pronto, uno se para a pensar: ‘todo el día ahí dentro. Imagínate las criaturas todo el día metidas en esas aulas’. Esos colores a nivel propagandístico están ideales, pero no piensan en los niños y las niñas. Ya están bastante excitados. Una escuela es un lugar de paz, es el único lugar donde las criaturas pueden estar tranquilas sin excitación de ningún tipo, ni televisión” (Entrevista a Conxa Delgado. Anexo nº3). Por tanto, en L’Alqueria existe un equilibrio y una armonía entre los colores primarios y secundarios, y entre los colores fríos y cálidos, haciendo así de la escuela un lugar cálido en el que vivir (Foto 30).

Sobre estas **paredes**, se escribe narrativamente la vida cotidiana del centro. Encima de ellas se muestra documentación pedagógica a nivel general de los principios y filosofía de L’Alqueria a través de paneles. Además de esta declaración de intenciones que sitúa al lector del lugar en el que está, el centro se encuentra documentado con las propias producciones de los niños y las niñas, con sus propias fotografías que cuentan sus historias de vida. La exposición de producción está reconociendo al otro, dándole voz, seguridad y autoestima. Desarrollando estrategias para no tener miedo al fracaso, la frustración o la equivocación.



Foto 30. El aula de bebés. Armonía cromática en el aula. El mobiliario que viste el aula, es todo de madera, también el tipo de suelo que integra toda la escuela. Es de color gris o azul pastel, radiante, y tiene un tacto muy suave cuando entras en contacto con él. Para entrar al aula

Otro de los elementos que integran la segunda piel, es el **paisaje sonoro**. La ambientación acústica que entra a L'Alqueria desde el exterior se encuentra directamente relacionada con los sonidos de la naturaleza. Gracias a la cantidad de huerta y naranjos que rodean la construcción, por las ventanas entra el sonido de los pájaros al cantar, el sonido del viento, la brisa de la vida; un paisaje sonoro que llama a la tranquilidad y a la calidez. Una vez dentro, las voces, las risas y las conversaciones son suaves; incluidos los llantos ocasionales. Este tipo de sonidos, hacen agradable la estancia en la escuela. Aún así, existen también estancias más apartadas del bullicio y de la vida de la escuela que permiten, que están acústicamente apartadas para permitir el reposo o la siestas de los pequeños. Tan solo rompe esta melodía la música que riega la plaza, previamente seleccionada³³ que recibe a los niños y las niñas por la mañana, música que los invita a bailar en los momentos de encuentro en la plaza, música que los despide, a última hora de la tarde (Foto 31).

³³ Véase “Proyecto de Música” (Anexo nº15).



Foto 31. El paisaje sonoro. Esta foto representa la sonoridad de la escuela de bebés, se han de poner peucos

El **microclima** cálido en el que se vive en L'Alqueria tanto en invierno como en verano, es debido a la ecología de los materiales del edificio. Todo el techo está construido con un sistema de cobertura vegetal, el cual permite que en invierno se conserve el calor, y en verano se aisle del mismo. Esto supone a su vez un ahorro energético ya que aísla de la climatología exterior. Además, toda la escuela cuenta con suelo radiante para que los niños y las niñas puedan estar por el suelo, explorar, gatear, arrastrarse, tumbarse. Da mucha sensación de calidez y confort a las estancias. Es la comprensión de la infancia, una infancia que vive, siente y explora el mundo desde el suelo.

Y desde esta concepción, desde este estar a ras de suelo, la escuela ha diseñado un **paisaje luminoso**, donde existe un equilibrio entre la luminosidad artificial y la natural. Todas las paredes, tanto las que dan al exterior como las que se encuentran en el interior, tienen infinidad de ventanas redondas, cuadradas y rectangulares que empiezan a dibujarse en la pared a la misma altura que la mirada de los niños y las niñas. Para no aislarlos de la realidad, pueden ver el exterior de L'Alqueria, sus patios, las plantas, la hierba, un día de lluvia, etc., o pueden ver cómo el resto de los amigos y las amigas están en otras estancias, cuáles son sus movimientos y cómo pueden interactuar desde ahí.

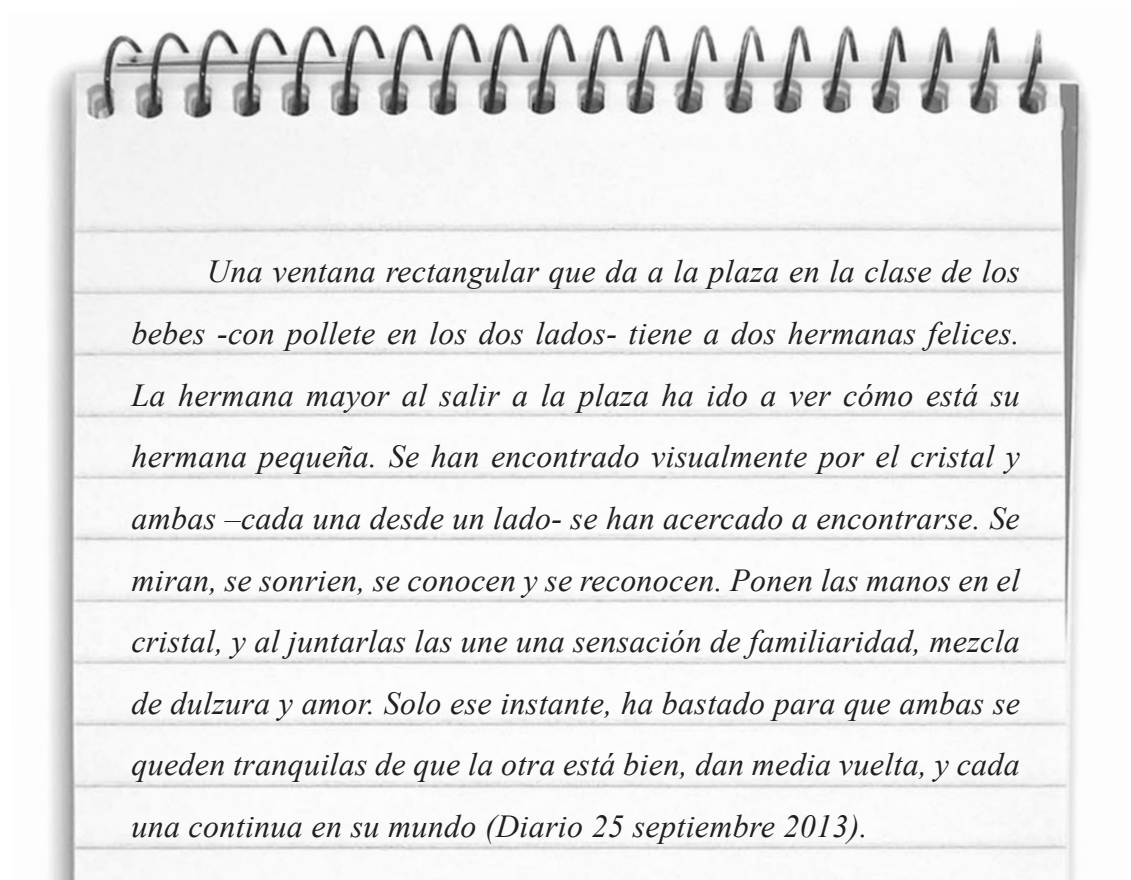
A continuación, mostramos una serie de fotos de diferentes lugares que tienen ventanas (Foto 32, 33 y 34).



Foto 32. Contacto visual. Puerta del aula de psicomotricidad con ventanas que comunican con la plaza. Uno de los niños, en su tiempo de descanso, observa la actividad de los niños y las niñas de la clase de “Majors”, y viceversa.



Foto 33 y 34. Los ojos al mundo. Ventanas exteriores de aulas distintas, una redonda y la otra rectangular. Ambas comunican el interior de la escuela con el exterior. Todo al nivel del campo de visión de los niños y las niñas, incluida la clase de lactantes.

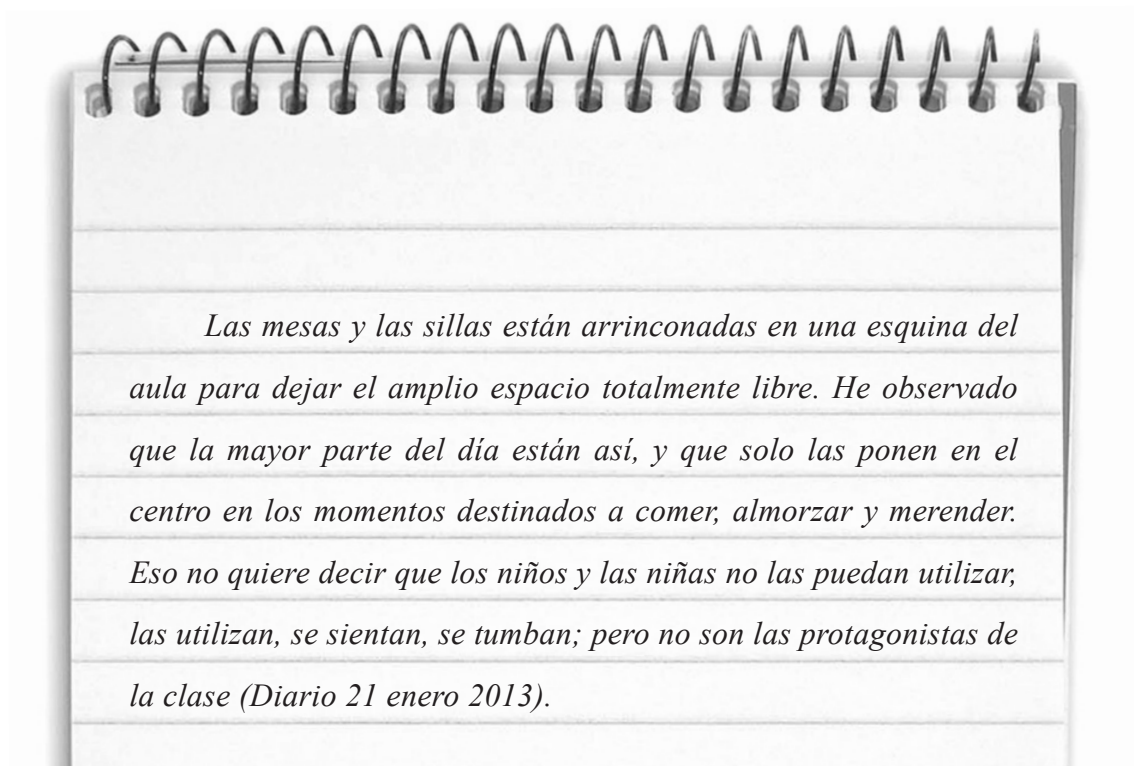


*Una ventana rectangular que da a la plaza en la clase de los
bebes -con pollete en los dos lados- tiene a dos hermanas felices.
La hermana mayor al salir a la plaza ha ido a ver cómo está su
hermana pequeña. Se han encontrado visualmente por el cristal y
ambas –cada una desde un lado- se han acercado a encontrarse. Se
miran, se sonrien, se conocen y se reconocen. Ponen las manos en el
cristal, y al juntarlas las une una sensación de familiaridad, mezcla
de dulzura y amor. Solo ese instante, ha bastado para que ambas se
queden tranquilas de que la otra está bien, dan media vuelta, y cada
una continua en su mundo (Diario 25 septiembre 2013).*

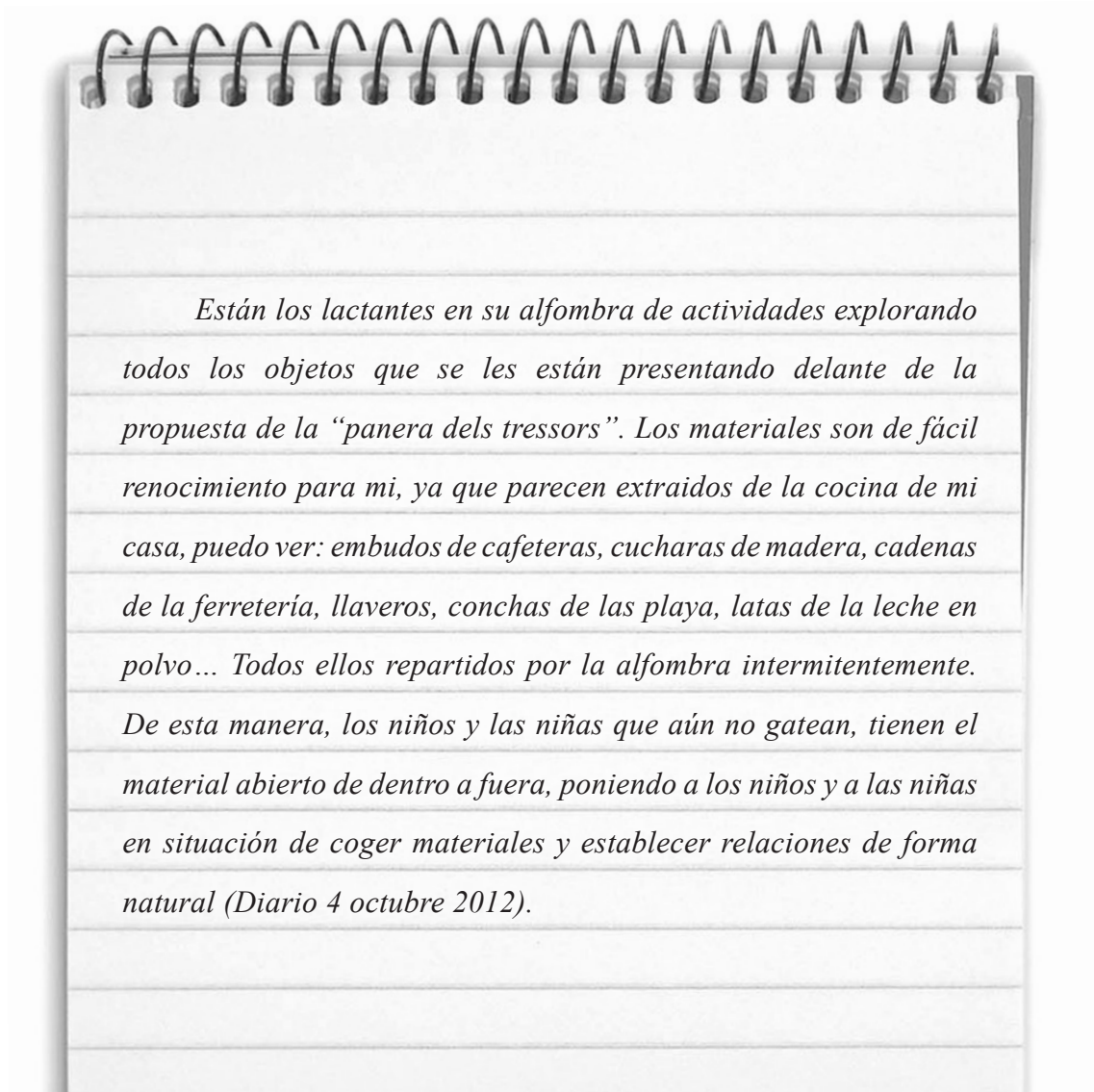
Por último, me gustaría añadir a este último apartado, la **tercera piel** de la escuela. En ella, voy a hacer referencia al **mobiliario** de L'Alqueria. Todo el mobiliario de la escuela se encuentra visualmente integrado en la primera y la segunda, ya que gracias a su material y su flexible funcionalidad, hacen de los espacios, un lugar sensible y acogedor. Todo el material fijo –sillas, mesas, estanterías, caballetes, estantes- son de madera, una madera, que pese al paso del tiempo y su envejecimiento, tiene un aspecto saludable. La elección de los materiales, responde a criterios que tienen que ver con el contacto con la naturalidad, con esa simbiosi entre el interior y el exterior de la escuela, exterior repleto de árboles, arbustos, plantas aromáticas, plantas con y sin flores y hierba. También responde, como hemos dicho anteriormente, a que el paisaje cromático sea tranquilo y cálido visualmente, armonizando con los colores de las paredes. Por otro lado, decir, que la organización física de los espacios es flexible y funcional, ya que la estructura del aula va cambiando en función de las necesidades del momento (Foto 35).



Foto 35. Sala-dormitorio. Como a lo largo de la documentación visual aparecen en diferentes mobiliario de sillas, mesas, rincones y almacenajes de madera. En esta foto mostramos la habitación dormitorio de los bebés. Una de las estancias apartadas del bullicio de la plaza, que conserva la estética con el resto de la escuela.



El último eslabón de la cadena que armoniza todo lo anteriormente descrito, y que por tanto, pintará un lianzo, es el color y tipos de objetos y materiales que tienen las aulas, las propuestas o los espacios colectivos. Alfredo Hoyuelos en su entrevista, describe muy bien el lugar en el que se sitúa L'Alquería en relación a los **objetos y materiales**; él dice que “debe ser un lugar donde no exista prácticamente el plástico, y por tanto, donde hayan dos parámetros importantes. Por un lado, que el paisaje objetual sea polisensorial; y por otro, que sea un material no estructurado. Otro criterio significativo, es la forma de ubicar el material. Para valorar en el material si se crea una relación de dentro a fuera y no de fuera a dentro” (Entrevista a Alfredo Hoyuelos. Anexo nº5).



Están los lactantes en su alfombra de actividades explorando todos los objetos que se les están presentando delante de la propuesta de la “panera dels tressors”. Los materiales son de fácil reconocimiento para mi, ya que parecen extraídos de la cocina de mi casa, puedo ver: embudos de cafeteras, cucharas de madera, cadenas de la ferretería, llaveros, conchas de las playa, latas de la leche en polvo... Todos ellos repartidos por la alfombra intermitentemente. De esta manera, los niños y las niñas que aún no gatean, tienen el material abierto de dentro a fuera, poniendo a los niños y a las niñas en situación de coger materiales y establecer relaciones de forma natural (Diario 4 octubre 2012).

L'Alqueria está organizada por **rincones**, y como nos sugería Hoyuelos, la gran mayoría del material que en ellos está, es de madera (Foto 36). La selección de los materiales de la escuela, responde a los criterios propuestos por Alfredo, aunque también hemos de destacar que existe en uno de los rincones cajas con juguetes predefinidos de plástico. Esta organización y distribución de los espacios y los materiales, es una herramienta que nos ha dado muchas pistas para saber que tipo de pedagogía subyace detrás de la utilización de materiales de la vida cotidiana (Foto 37).

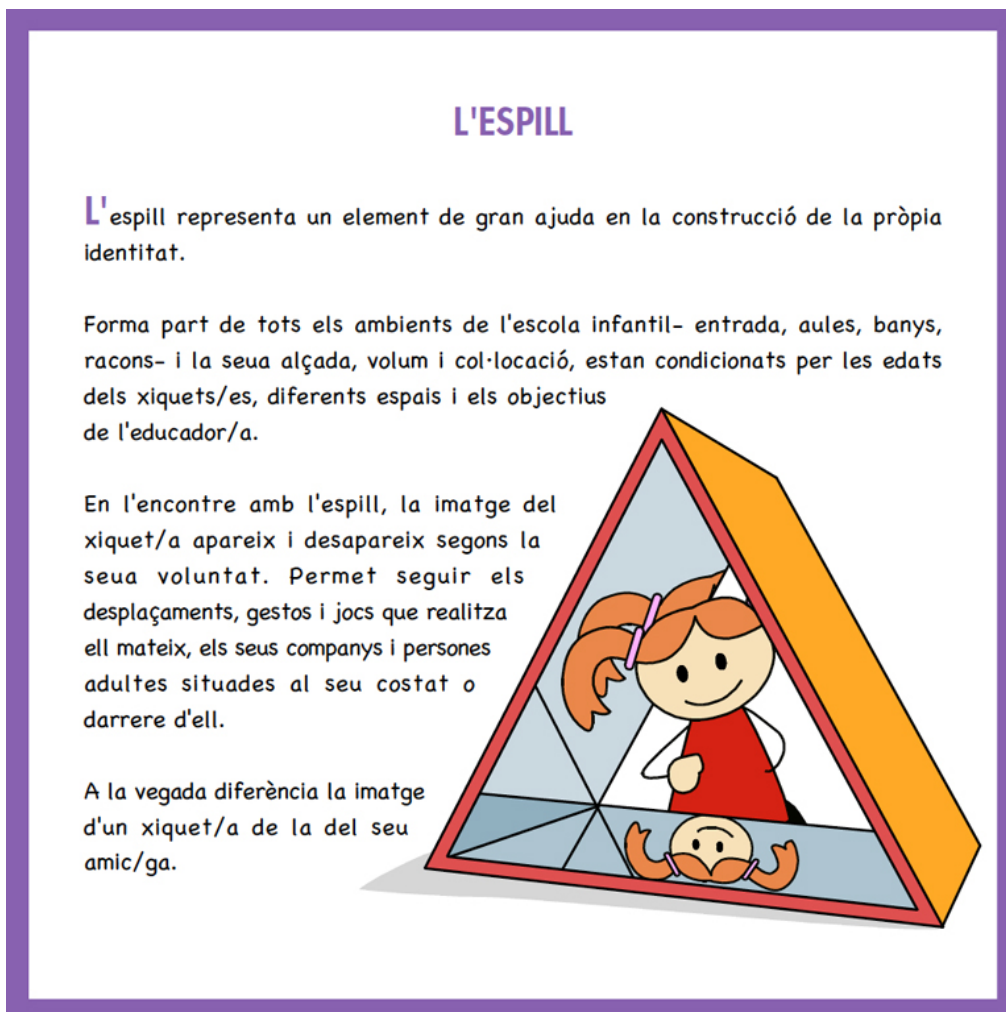


Foto 36. El rincón de la cocina. Esta imagen simboliza y representa la distribución del resto de rincones de las aulas. Objetos y materiales de madera que armonizan con las estancias y los colores de las mismas.

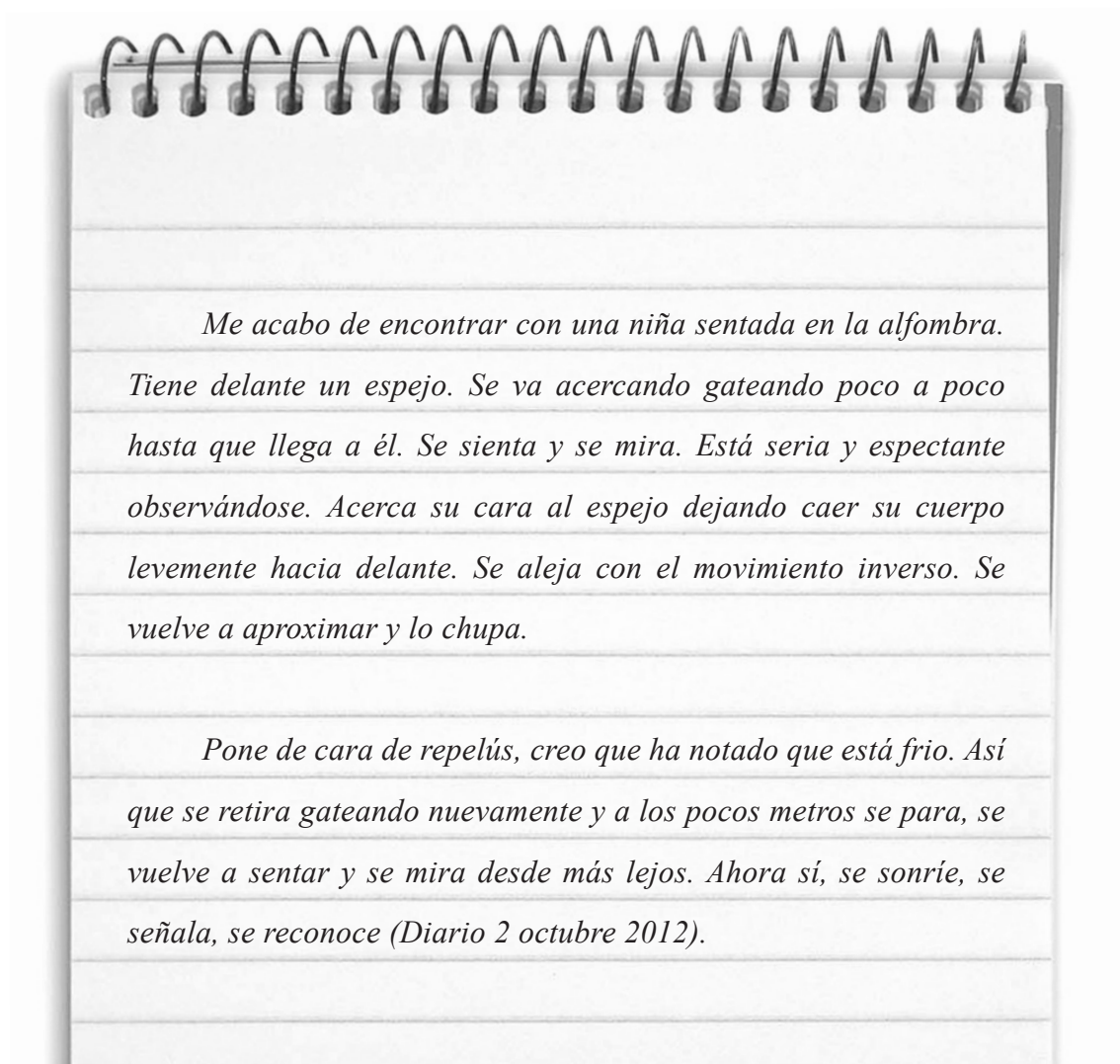


Foto 37. El juego simbólico. La puesta en marcha de uno de los rincones con objetos de la vida cotidiana y práctica.

También es importante destacar el espejo, como elemento común a todos los espacios de la escuela. L'Alqueria cuenta con espejos múltiples y diversos. Están repartidos por los cuartos de baño, por las aulas, por las zonas comunes e incluso, destacar la importancia de un gran espejo en forma de triángulo que existe en la plaza. Cómo dicen los carteles colgados en L'Alqueria:



Cuadro F. Panel colgado en la pared de la escuela: L'espill.



Me acabo de encontrar con una niña sentada en la alfombra. Tiene delante un espejo. Se va acercando gateando poco a poco hasta que llega a él. Se sienta y se mira. Está seria y expectante observándose. Acerca su cara al espejo dejando caer su cuerpo levemente hacia delante. Se aleja con el movimiento inverso. Se vuelve a aproximar y lo chupa.

Pone de cara de repelús, creo que ha notado que está frío. Así que se retira gateando nuevamente y a los pocos metros se para, se vuelve a sentar y se mira desde más lejos. Ahora sí, se sonríe, se señala, se reconoce (Diario 2 octubre 2012).

El uso del espejo hace que las relaciones de los niños y las niñas con el ambiente, sean más ricas y flexibles. Además es un instrumento que estimula y abre la comunicación con uno mismo o con los otros de forma inmediata. Esto permite que a los pequeños reconozcarse precozmente en el espejo, y descubre su imagen en relación a sus acciones, las de los otros y la de los adultos que salen en espejo (Foto 38 y 39).



Foto 38. El triángulo de la plaza. El gran espejo triangular ubicado en la plaza, al fondo de la imagen encontramos la puerta del aula de los bebés con todos los accesos visuales, y junto a ésta, el mar.



Foto 39. El espejo. En el espejo triangular de la plaza. Una de las niñas buscándose y reconociéndose en él. Sumergiéndose en sus posibilidades y profundidades.

A parte de este gran espejo, en la plaza central tenemos dos estructuras de madera más que llaman la atención. Por un lado, tenemos un estructura redonda de metro y medio de altura aproximadamente. Desde fuera, no es fácil averiguar su función. Pero si asistes a uno de los momentos colectivos de la plaza, los niños y las niñas corren hacia allí pidiendo a alguna de las educadoras que abra el círculo. El gran círculo se convierte en dos mitades de fácil separación, y dentro de los semicírculos se albergan un gran número de disfraces de todo tipo –frutas, princesas, vaqueros, animales, indios-, gorros, pelucas, ropa en desuso, plumas, faldas, etc (Foto 40). Y la otra gran estructura que acompaña en la plaza al triángulo y al círculo, es un cuadrado de madera que en sus entrañas alberga un laberinto con paredes llenas de recorridos para los dedos, de ruedas giratorias y tipo de actividad que pueda hacerse con la pinza de los dedos (Foto 41).



Foto 40. Nos inventamos. Círculo de disfraces ubicado en la plaza central al que tienen acceso libre para su uso. Una vez disfrazados, pueden verse en cualquiera de los espejos ubicados en las aulas – en los baños o en las paredes-, o en el triangular de la plaza.



Foto 41. El rectángulo. Laberinto rectangular situado en la plaza para trabajar la psicomotricidad gruesa y fina.

Por tanto, podríamos decir, que en la Escuela Infantil Municipal L'Alqueria de Alaquàs, se ha creado un ambiente estético acorde con su proyecto educativo. Un proyecto educativo que contempla al ambiente como tercer educador, como un lenguaje –polisensorial- que proviene de una determinada forma de pensamiento. Un ambiente que

diseña una arquitectura estimulante y acogedora que permite a sus alumnos y alumnas la colectividad y la privacidad; la libertad, la socialización, el desarrollo, la madurez y el aprendizaje. Donde la arquitectura, los espacios y los materiales han sido estudiados, pensados y desarrollados para facilitar el encuentro, la percepción, la participación y la interacción no sólo de los alumnos y las alumnas del centro, sino también del personal que trabaja en él y de sus familias.

III.3.7. Proyectos y propuestas de trabajo



En L'Alqueria de Alaquàs, se trabaja mediante la metodología de propuestas de trabajo. Estas propuestas son tanto de aula como de centro, y surgen por un lado, motivados por un evento, idea o problema expresado por uno o varios niños y niñas; o bien promovidos por una experiencia provocada o sugerida por el educador o la educadora. Éstos facilitan la exploración de temas "trabajando en proyectos" a corto y largo plazo (Célestin Freinet, 1970). Como nos indicó Empar Costa durante su entrevista: "dentro de la vida cotidiana del aula, existen dos tipos de actividades, o mejor dicho, se clasifican a las actividades en dos grupos: por un lado las que establecen rutinas de la vida social del sujeto; y por otro, las que desarrollan lo cognitivo del individuo" (Entrevista a Empar Costa. Anexo nº2).

Esta forma de trabajar que practican en la escuela infantil, promueve la iniciativa personal, la solidaridad, la interacción y el ejercicio de la libertad responsable. Gracias a un conjunto de actividades concatenadas que persiguen un propósito definido, para obtener el placer de hacer algo y poder lograrlo; de tal manera, que todos y todas tengan éxito en las tareas realizadas.

Propostes de treball:

- Activitats rutinàries: d'acollida i acomiadament, menjar, sesta...
- Activitats d'exploració de materials reciclats de la vida quotidiana, de la natura, etc., front als joguets elaborats i convencionals. El resultat és d'estructuració del pensament i desenvolupament de la concentració.
- La psicomotricitat és una proposta de descobriment i exploració mitjançant el propi cos. A través del treball de la psicomotricitat el xiquet/a expressarà el seu estat anímic i la seua afectivitat.
- La música, a través de les activitats musicals es desenvolupen la memòria, l'atenció, la socialització, etc.
- Treball per projectes.

Totes aquestes activitats tenen caràcter educatiu i es donaran en un context bilingüe i en un entorn d'horta i natura (Informació a les famílies del funcionament general. Anexo nº22).

Estas propuestas de trabajo se recogen en dos grandes murales que decoran una de las paredes de la plaza, justo en el lado donde se encuentran las puertas de las aulas. Son murales brevemente documentados con fotos que simbolizan, representan y narran las diferentes propuestas metodológicas. De hecho, en una de las entrevistas realizadas a una madre, nombró muchas de ellas señalando que todas ellas “contribuyen al desarrollo integral del niño y de la niña” (Entrevista a la madre Ana Alfani. Anexo nº10).

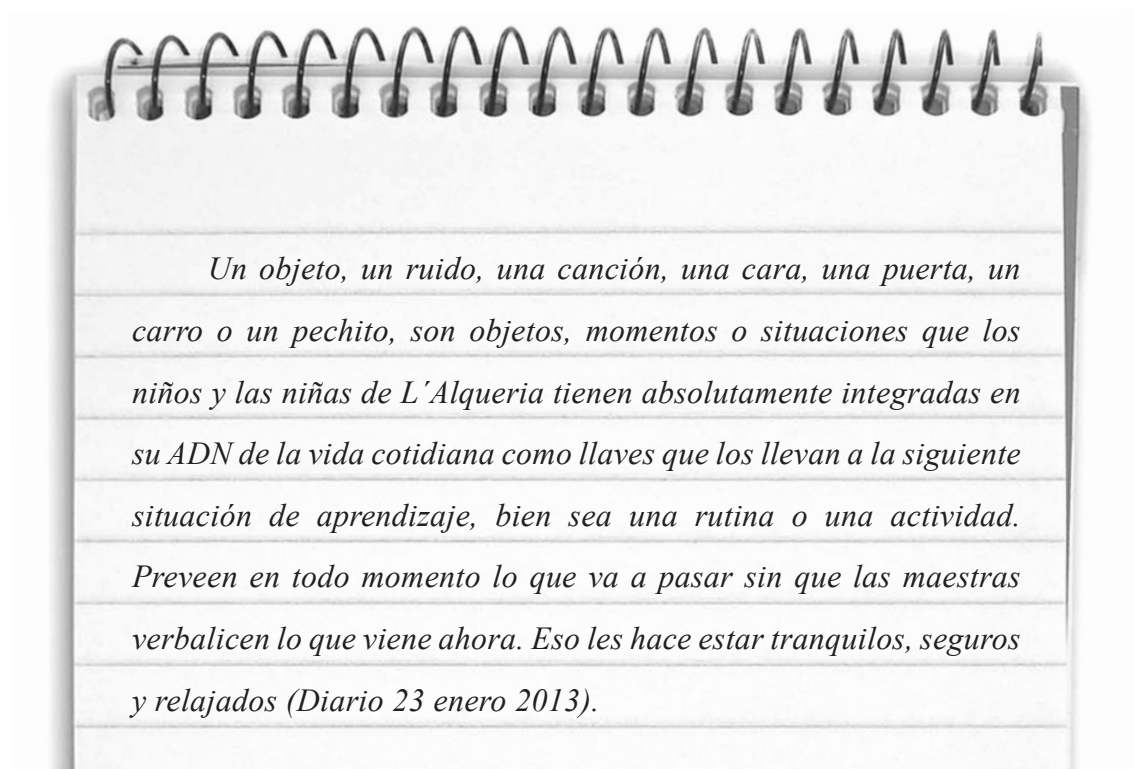
Así, lo que se pretende es poner la escuela al servicio de la vida real, y que todos y todas las personas de la comunidad educativa puedan participar en el hecho educativo, con el fin de involucrar a los niños y las niñas en proyectos grupales basados en la investigación. Una investigación en profundidad de un tópico que vale la pena estudiarse, llevada a cabo, normalmente, por un grupo pequeño de niños y niñas dentro de una clase, a veces por la clase entera, y en ciertas ocasiones, por un niño o niña sólo. La característica clave de éstos proyectos, es que es un esfuerzo investigativo enfocado en encontrar respuestas para preguntas sobre un tópico, y aprender más sobre él. Así, hacen que los niños y las niñas pequeños sean co-constructores, educandos e investigadores. Y a su vez, el educador y la educadora se convierte en co-creador, en lugar de ser simplemente un transmisor de conocimientos y cultura.

A nivel burocrático, la escuela cuenta con unos horarios que son los que se entregan a la Administración, y que a su vez, les sirven de pautas para distribuirse espacios y trabajo individual, colectivo o en pequeño grupo. Esta organización no encorseta la práctica diaria, tan sólo son orientativos, ya que se deja tiempo para que la vida entre en las aulas. La escuela tiene en cuenta las historias de vida de todas y cada una de las personas que allí conviven. Es por ello, que si ha ocurrido algún incidente o acontecimiento importante para algún niño o niña de la clase, se le da prioridad, y todo lo demás se para. De esta forma, trabajan el currículum oficial de forma globalizada, desde donde están ellos y ellas.



Dentro de la Escuela Infantil Municipal L'Alqueria de Alaquàs, como ya hemos dicho, existen **propuestas de trabajo anuales**, y propuestas de trabajo temporales –la temporalidad de las mismas depende de los intereses de los y las alumnas, sus necesidades, etc.-. Dentro de las propuestas anuales, como bien nos indicaba Empar Costa anteriormente, podemos encontrar propuestas destinadas a los rituales y propuestas destinadas al trabajo por proyectos.

Los rituales que se llevan a cabo todos los días en diferentes momentos son: la asamblea, la despedida, el cambio de pañal, alimentación, higiene, el sueño y la previsión de acontecimientos. Los tiempos destinados a esta labor, depende del ritmo de los propios niños y niñas. Y de esta manera los recogen en su Proyecto Educativo de Centro: “els moments i les diferents activitats en relació a la higiene corporal, alimentació, acollida diària, son i acomiadament, tenen gran repercusió afectiva. Per això és fonamental que siguen les educadores les responsables de cobrir aquestes necessitats” (Proyecto Educativo de Centro. Anexo nº21). A su vez, tienen una “Proposta de treball de les rutines” donde especifican que en la etapa de Educación Infantil existen una serie de aprendizajes que se enlazan claramente con las necesidades vitales de los niños y de las niñas, ya que a estas edades -0-3 años-, necesitan para mantener su bienestar, toda una serie de cuidados que se centran en las necesidades vitales; y que además, ayudan a organizar personalmente a cada niño o niña y a establecer una buena relación con los objetos y con las personas que les rodean.



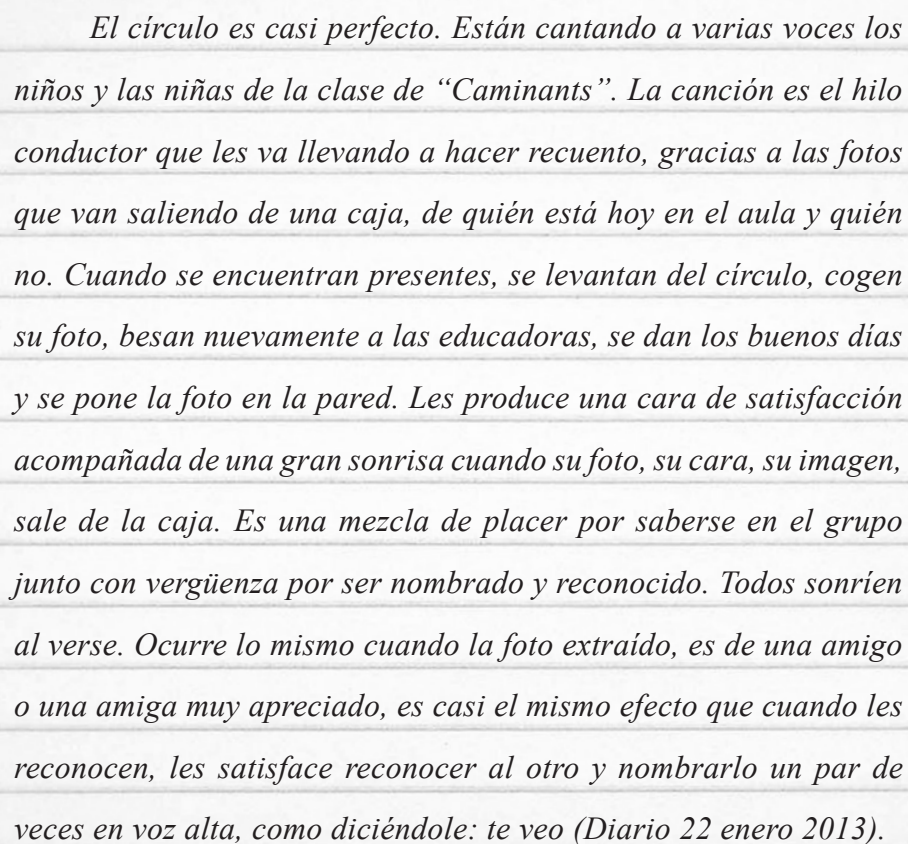
Tanto la **bienvenida** como la **despedida**; son momentos que se consideran desde la escuela infantil, como situaciones de separación y de encuentro. Por un lado, la separación de los familiares –o bien de los y las educadoras-, pueden ser dolorosas para los niños y las niñas porque les crea una angustia respecto a su propia seguridad. Fundamentalmente la separación de los adultos que son referencia para las criaturas, les puede crear sentimientos de miedo o malestar, que desde L’Alqueria se preocupan de ayudar a superar, tanto a padres y madres como a niños y niñas. Es por ello, por lo que el momento de llegada a la escuela es tan importante, es un momentos en el que se les transmite confianza y seguridad de que estarán bien atendidos –en todos los términos de la palabra-.

Los educadoras y las educadoras reciben a todos y cada uno de los alumnos y alumnas de manera personal, por eso, son recibidos dentro del aula junto con sus familiares para respetar sus ritmos de despedida y bienvenida. Lo mismo pasa en los momentos de despedida, los familiares entran a las aulas para que se puedan relacionar con las educadoras y los niños sientan la tranquilidad de que en el mundo adulto todo es correcto y se preocupan por él o por ella, ya que son los protagonistas de esos intercambios de información.

Durante estos períodos de tiempo, tanto a la llegada como a la salida de la jornada escolar, los niños y las niñas juegan libremente por el aula, se saludan, se reencuentran, se preguntan, se despiden, se besan o se abrazan. Es el tiempo de situarnos en el espacio nuevamente, de reencuentro con ellos mismos, de integrarse en la dinámica del grupo, de hacer un continuo entre el “yo” de casa con el “yo” de la escuela. Momentos para ponerse contentos por ser acogidos como seres individuales en el colectivo y por encontrarse nuevamente con el grupo y con los y las educadoras. Por otro lado, los momentos de despedida son también muy controlados. Para garantizar la seguridad de los niños y las niñas a la hora de la recogida es fundamental que los familiares avisen si va asistir un adulto que no es el habitual al centro, ya que, en caso contrario, no se podrá dar al o la menor.

Una vez pasada la acogida, llega otro momento ritual de la Escuela Infantil Municipal L’Alqueria de Alaquàs: la asamblea. Como comentó Conxa Delgado en su entrevista: “la

asamblea es posible, se hace y funciona. Es el momento en el que los y las educadoras sacan las fotos del grupo y preguntan: ¿Ha venido hoy no sé quién? Eso es reconocimiento del otro. En algunas escuelas tienen una caja y la escuela van poniendo fotos. Este tipo de cosas son fundamentales, en círculo y hay que crear el hábito porque los niños a parte que se lo pasan super bien, forma parte de la costumbre, y si un día no lo haces te lo piden, por eso, habituarlos a hacerlo es empezar a educarlos en la democracia. Se empieza por el reconocimiento del otro, y a medida que se van haciendo mayores, empiezan a ser el lugar en el que se toman decisiones; y además se educa en la participación y en el poder de tomar decisiones” (De mi entrevista con Conxa Delgado. Anexo nº3).



El círculo es casi perfecto. Están cantando a varias voces los niños y las niñas de la clase de “Caminants”. La canción es el hilo conductor que les va llevando a hacer recuento, gracias a las fotos que van saliendo de una caja, de quién está hoy en el aula y quién no. Cuando se encuentran presentes, se levantan del círculo, cogen su foto, besan nuevamente a las educadoras, se dan los buenos días y se pone la foto en la pared. Les produce una cara de satisfacción acompañada de una gran sonrisa cuando su foto, su cara, su imagen, sale de la caja. Es una mezcla de placer por saberse en el grupo junto con vergüenza por ser nombrado y reconocido. Todos sonríen al verse. Ocurre lo mismo cuando la foto extraído, es de una amigo o una amiga muy apreciado, es casi el mismo efecto que cuando les reconocen, les satisface reconocer al otro y nombrarlo un par de veces en voz alta, como diciéndole: te veo (Diario 22 enero 2013).

Además, la asamblea les da la oportunidad de planificar el día, de saber qué va ocurrir a lo largo del día y poder proyectarlo e imaginarlo antes de que ocurra. Es también el momento en el que los niños y las niñas expresan sus emociones, sus miedos. El lugar en el que comparten todo aquello que traen de fuera de la escuela, para que forme parte del colectivo, como propio. Un recurso para planificar los tiempos y gestionar tareas (Foto 42). Así lo afirma también una de las madres entrevistadas: “creo que les ayuda a ser partícipes activos de la organización de las actividades del día, además de que les ayuda a ubicarse en el tiempo, lugar y personas con las que compartirán el día” (Entrevista a la madre Gala Garrido. Anexo nº11).



Foto 42. La asamblea. Uno de los momentos de la asamblea de la mañana de la clase de bebés, mientras realizan el reconocimiento de sí mismos y de sus compañeros y compañeras.

Otro de los momentos que también se considera pedagógica y fundamental a lo largo de la jornada escolar, son todas las situaciones relacionadas con **alimentación**, prestando especial atención a la hora de la comida. Ya que desde los primeros meses de vida, el

personal de la escuela infantil, tiene claro que los niños y las niñas giran su actividad alrededor de las situaciones de alimentación, y por tanto, son situaciones que marcan toda la jornada porque hay criaturas, en la clase de “Lactants” que comen cada 3 ó 4 horas. Quitando de estos casos, el resto del alumnado tiene tres momentos de alimentación: almuerzo, comida y merienda. Desde L’Alquería, describen estos momentos como “moments en els quals es dona una relació única i exclusiva entr el xiquet/xiqueta i les educadores. A més de satisfer les necessitats d’alimentació, representa una situació de relació i comunicació privilegiada. El clima que cal crear al voltant d’aquestes situacions és important perquè aquestos moments siguen estables, relaxats, tranquils i esdevinguen contextos comunicatius de participació conjunta i de diàleg” (Proposta de Treball de les Rutines. Anexo nº17).

Teniendo muy en cuenta los siguientes criterios para cuidar estos momentos: a) se respetan los horarios de las comidas como primer organizador temporal, de esta manera, les están ayudando a estructurar los conceptos temporales; b) el aula, es el lugar escogido para estos momentos, ya que es un espacio reducido, conocido y atractivo. Existe un encargado de poner los manteles, y otro de poner la mesa –ambos llevan delantales para desempeñar su faena-. Este espacio les permite un espacio-ambiente limpio, sin ruidos. Así consiguen un ambiente agradable que les proporciona a los niños y a las niñas experiencias positivas, ya que se intenta que sea lo más parecido a la casa; c) la comida se presenta diariamente y se invita a que los niños y las niñas prueben todos los alimentos para educar el paladar; d) la autonomía respecto a estos momentos se va consiguiendo de manera progresiva: primero se les propone beber agua solos, después que coman algunos alimentos, repartir las comidas, ayudar a poner y quitar la mesa y finalmente que acaben comiendo solos (Foto 43).



Foto 43. Autonomía personal. Todos rituales llevados a cabo a lo largo del día, son propuestas pedagógicas que también ayudan al crecimiento y la autonomía personal.

¿Cuál es el rol que desempeñan aquí las educadoras y los educadores?, pues bien tienen establecido un consenso de actuación para estos rituales. El cual empieza por respetar los ritmos individuales de cada uno, se preocupan que los platos tengan todos la temperatura adecuada –tanto si están calientes cuando llegan, como si están fríos porque el ritmo de la ingesta es superior al del mantenimiento del calor de los alimentos-, y crean un crea agradable mientras comen: utilizan un lenguaje correcto para identificar alimentos, observar los si son necesarios los cambios de texturas en los alimentos según los ritmos de cada uno –por ejemplo, hacer el paso de triturado a sólido-, e ir invitando a que los niños y las niñas sientan placer por la cultura gastronómica.

EL MENJAR

A través del menjar aprenen a conviure, compartir, ajudar-se i adquirir unes pautes mínimes de comportament; així com uns hàbits sans d'alimentació. A més, el moment del menjar és un temps per a la comunicació, l'expressió i el desenvolupament del llenguatge.

L'alimentació dels més xicotets mereix una especial menció. Un bebé no ha de sentir canvis bruscos en la manera en què s'alimenta. L'educadora haurà de respectar els diferents ritmes d'alimentació atenent a les necessitats individuals de cada bebé.

En l'escola infantil es considera el moment del menjar com quelcom més que donar resposta a una necessitat biològica, és un acte social i educatiu .

Per tant es cuida que el menjar siga relaxat i agradable, que cada xiquet pugua experimentar els sabors, la textura i els olors dels aliments, que amb estima s'han preparat en l'escola.

Per això, cada xiquet/a ha de tindre l'oportunitat d'experimentar amb les mans, amb els utensilis i provar diverses estratègies per agafar els aliments amb una cullera o punxar amb la forqueta.

Els xiquets/es participen com ajudants en parar taula, repartint i recollint els plats, coberts...es tracta d'una responsabilitat que exigeix autonomia, compromís i creença en les possibilitats d'aquest/es.

El procés de menjar per a cada xiquet/a és, al mateix temps, individual i social. Individual, perquè cadascú té els seus propis gustos, ritmes, el seu particular apetit. Social, perquè el menjar és també, un moment per a dialogar amb els altres xiquets/es, una oportunitat per comunicar-se, per intercanviar gestos i emocions, per col·laborar i ajudar-se.



Cuadro G. Panel colgado en la pared de la escuela: El menjar.

Justo después de la comida principal, y siempre antes de la una de la tarde, todos los niños y las niñas tienen un rato de **descanso**, llamado siesta. El descanso durante el día, es fundamental para todas las criaturas de entre 0 y 3 años. Ya que duermen una media de diecisiete o dieciocho horas diarias durante los primeros años de vida. Poco a poco, se van alargando los períodos de vigilia gracias a la maduración de su sistema nervioso central. Para este momento de sueño, L'Alqueria se coordina muy estrechamente con los padres y madres para poder conocer el ritual que utiliza cada niño o niña para dormir, de esta manera, ayudan al alumnado a tener una situación afectiva y relacional tranquila con las educadoras (Foto 44).

A SON

En les edats més primerenques, la son es troba vinculada a les pautes alimentàries, sent aquesta una activitat controlada personalment, sempre que li siguin respectats els seus ritmes.

En aquest sentit sempre respectarem els ritmes de son/vigília dels bebés. Per això es imprescindible disposar d'un espai propi i especialment aïllat. Destaquem la importància de crear un ambient de repòs, tranquil, càlid, determinant per a un confiat i feliç descans .



S'ha de fer amb:

- :: tranquil·litat
- :: seguretat
- :: confiança
- :: afecte

Per això es procura :

- :: rituals de transició
- :: un ambient adequat
- :: respecte als ritmes i costums de cada xiquet/a
- :: seguretat afectiva
- :: presència contínua de l'educador/a durant la son.

Cuadro H. Panel colgado en la pared de la escuela: A son.



Foto 44. La siesta. Respetar los momentos de descanso este período, supone dejar a los niños y las niñas la oportunidad de ir asentando todo aquello que ha pasado desde que nos hemos levantado, pero continuar con el descubrimiento del mundo que me rodea tras despertar.

Y por último, hablaré de la propuesta de trabajo relacionada con los rituales, que es, la higiene. Este ritual es considerado de gran valor educativo por el equipo educativo de L'Alqueria. La higiene no solo comporta el aseo de la limpieza de manos, sino la higiene personal del cambio de pañales, el control de esfínteres y la higiene de las partes

del cuerpo. En su propuesta declaran lo siguiente: “el canvi de bolquers pot ser una activitat important de relació entre l’educadora i e xiquet/xiqueta. S’ha de fer de manera relaxada i tranquil·la i s’aprofita per establir una relació personal mitjançant la utilització de llenguatge contribuint a la salut i benestar dels xiquets/xiquetes. Són moments molt útils per establir una relació de confiança i seguretat entre l’educadora i el xiquet/xiqueta, i permeten també aprendre la seqüència dels esdeveniments. El control d’esfínters és un altre dels aprenentatges rutinaris que han de fer al llarg dels primers anys de vida i que també cal incorporar com a situació educativa a l’escola. Per a aconseguir un control d’esfínters és necessari que hi haja una maduració fisiològica del sistema nerviós i muscular, i un desenvolupament cognitiu, motor i afectiu. A més a més, es producte de tot un temps educatiu en el qual es passa d’una dependència total de la persona adulta a una participació progressiva del xiquet/xiqueta fins a la seua total autonomia” (Proposta de treball de les rutines. Anexo nº17).

El **cambio de pañal**, concretamente, es un ritual en todo el amplio sentido de la palabra para L’Alqueria. Es un momento en que me vuelco como adulto en el otro, no de una forma mecánica, sino de una manera en la que la relación entre ambas personas sea impresionantemente fuerte. Un cambio de pañal no es igual a otro. Como dice Emmi Pickler (2012), es una danza, una coreografía entre niño y adulto, donde el adulto toma la iniciativa y el niño la sigue, sin ser impuesta (Foto 45). Ciertamente, en L’Alqueria no existen los cambiadores que propone la pediatra húngara, pero sí que se manifiesta en sus cambios de pañal su espíritu ritualístico, como un acto de amor que siempre sabe bien. Alfredo Hoyuelos hizo una descripción exacta de lo que sería un buen cambio de pañal, durante nuestra entrevista, que en este caso, me serviría como relato para describir lo que ocurre en los cambiadores de L’Alqueria: “un buen cambio de pañal, es avisar al niño, donde el niño colabora, donde el niño está siempre activo, donde se le espera. La educadora acompaña, avisa, espera a que él tome la iniciativa, y simplemente acompaña” (Entrevista a Hoyuelos. Anexo nº6). Este momento es fundamental, es donde se establece el tú a tú, donde se le dedica un tiempo exclusivo al niño o a la niña, y dónde la actitud del adulto es de dedicación y relación. Además, existe un alto grado de colaboración y cooperación del niño y/o la niña.



Foto 45. Ritual del pañal. Un momento de cambio de pañal en la clase de Lactantes en el que establece un vínculo afectivo muy importante y es un momento único, para hablar con la mirada, los gestos y las caricias.

Los y las educadoras de la escuela, manifiestan un alto grado de tolerancia, y observan minuciosamente a cada sujeto en particular para adecuarse a su ritmo y posibilidades. Este proceso, lo realizan conjuntamente con familia y se consensúan las pautas a seguir tanto en casa como en el centro para que tengan la misma referencia en ambos contextos. Para ello, desde la escuela se demanda que los niños y las niñas lleven ropa cómoda que facilite su autonomía –tipo ropa deportiva, con cinturas de goma sin botones ni cremalleras-, tan importante en la etapa de Educación Infantil. Para contribuir a este proceso, el espacio

destinado a los baños, es adecuado a sus medidas físicas, teniendo baños en todas las aulas y en los patios exteriores.

Por otro lado, también se trabaja la higiene en relación a otras situaciones como son: lavarse las manos y la cara antes y después de comer, lavarse los dientes después de las comidas principales y sonarse los mocos de manera autónoma. Para que los niños y las niñas puedan llevar a cabo todo este tipo de acciones, deben tener cierto desarrollo del nivel motor. Para ello, las educadoras trabajan en la identificación de las situaciones necesarias, en la rotación de las manos para enjabonarse, pulsar el grifo, control del propio cuerpo para lavarse los dientes, para sonarse, etc., y así que sientan ganas de ir limpios y de cuidar sus propias necesidades y su propio cuerpo.

EL BANY

El cos, en els primers anys de vida, és el centre d'experiències, vivències i comunicació. Tot allò implica:

- :: Percebre
- :: Actuar
- :: Connectar amb l'exterior
- :: Sentir

Els actes de cura corporal constitueixen un moment privilegiat de trobada entre el xiquet/a i l'educador/a, del xiquet/a amb si mateix i amb el seu cos. Aquests actes porten a:

- :: Parlar de les seues diferències.
- :: Ajudar a que expressen les seues idees i els seus sentiments.
- :: Que siguin conscients d'elles.

El control d'esfínters és un moment important, no sols per ser un procés que requereix una maduració neuromuscular sinó pel component afectiu i d'autonomia que implica. Suposa:

- :: Coordinació amb les famílies.
- :: És un procés individualitzat.

- :: Acte natural i compartit amb la resta.
- :: Un pas més en el seu procés de maduresa.

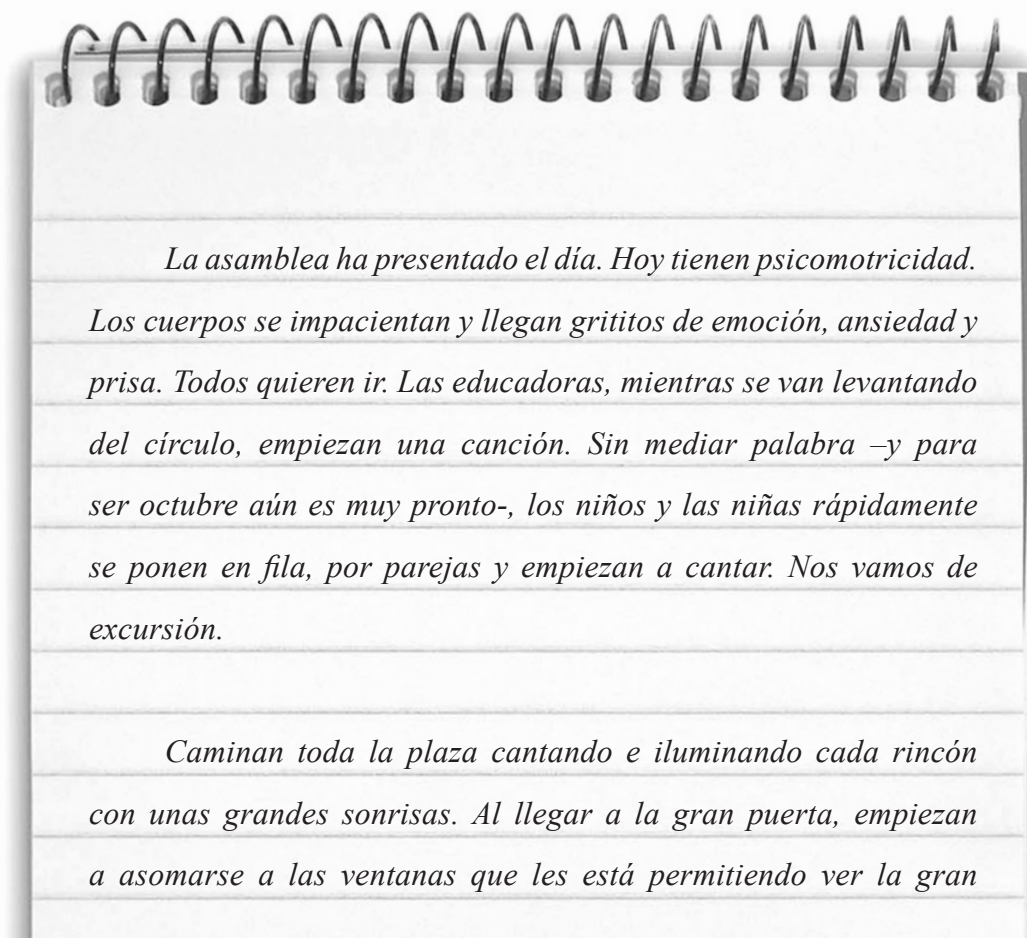
La higiene personal (rentar-se les mans i cara...) és un marc esplèndid per al desenvolupament de l'autonomia, de la capacitat de autorregulació i un recurs important per a crear una imatge positiva del propi cos.

L'escola infantil organitza els espais, els elements del bany, adequant-los a l'alçada i mesures dels xiquets i xiquetes, i les provocacions mitjançant els espills situats estratègicament, tenint en compte aquests aspectes tan importants en el desenvolupament del xiquet/a.



Cuadro I. Panel colgado en la pared de la escuela: El bany.

Hasta ahora, hemos descrito las propuestas anuales referidas a los rituales diarios que tienen lugar en la escuela, momentos pedagógicos de gran valor educativo a los que se les presta mucho mimo y atención, ya que, sin estas necesidades vitales satisfactoriamente cubiertas, a nivel físico, mental y emocional, cualquiera de las propuestas que vienen a continuación, no tendrían razón de ser. Los niños y las niñas de L'Alqueria que sienten importantes, queridos y respetados; ya que sus ritmos biológicos y vitales son comprendidos, proporcionándoles un alto grado de bienestar físico y emocional, mucha seguridad en sí mismos y mucha motivación para continuar con el resto de experiencias propuestas. Así pues, el otro gran bloque de **propuestas de trabajo**, son todos aquellos que hacen referencia a experiencias o situaciones de aprendizaje relacionadas con: la psicomotricidad relacional, el juego heurístico, la propuesta lingüística "El Senyor Pau", la música, el juego libre, la biblioteca, el libro viajero, y el jardín y el huerto.



muralla que hay dentro. Los cuerpos se estremecen de emoción, algunos, incluso se cogen del pañal como si estuvieran haciendo pipi del gusto que les produce saberse allí dentro. Tras un rápido recordatorio de normas sentados en el suelo en asamblea, los niños y las niñas empiezan a quitarse las zapatillas. Se van poniendo en fila contra la pared de cara a la muralla. Su nerviosismo se manifiesta en las manos, en las risitas rápidas y cómplices, en el baile de sus pies y en la luz de sus miradas.

Una, dos y tres.

Un sinfín de manos y pies corre hacia el muro, todos quieren explotar de emoción con él. Algunos consiguen llegar, otros no; y otros, ni siquiera lo han intentado. Aún así, cada uno se encuentra en el espacio, y empieza a explorar. Primero solo, luego acompañado. Primero destruyendo, luego construyendo. Primero explotándose, luego reconstruyéndose (Diario 1 octubre 2012).

Este relato de mi diario, ha sido clave para confirmar, tal y como nos comentó Alfredo Hoyuelos en su entrevista que: “el movimiento autónomo libre es fundamental. Cómo los niños y las niñas colocados en entornos óptimos y con una presencia del adulto adecuada y afectiva, hace que los niños estén buscando otras posturas sin que el adulto intervenga o adelante posturas motrices, lo cual quiere llevar no solo autonomía, iniciativa, mayor estabilidad emocional, mayor competencia motriz y mayor competencia cognitiva” (Entrevista a Hoyuelos. Anexo nº6). Es por esto, por lo que la Escuela Infantil

Municipal L'Alqueria de Alaquàs, considera de gran valor pedagógica la propuesta de **Psicomotricitat Relacional**, y para ello, el profesorado fue formado por psicomotricistas que impartieron monográficos en la propia escuela.

En la propuesta de trabajo que presentan, consideran que las manifestaciones motrices de los niños y las niñas no aparecen separadas de las cognitivas o de las emocionales; es por ello por lo que la expresividad psicomotriz consideran que la deben de trabajar de manera globalizada. Apoyándose en el psicomotricista Bernard Aucouturier (2004), manifiestan que “la pràctica psicomotriu es centra en el període de maduració del xiquet/a on el aspecte sensoriomotriu, el joc i l'acció són fonamentals per al seu desenvolupament psicològic. Totes les representacions mentals, tant conscients com inconscients, dels xiquets/es maduran a partir de l'acció, per a d'ells actuar és pensar. De les accions que produeixen plaer, els xiquets/es fan accions repetitives pel plaer mateix i perquè són necessàries per a la seua maduració mental. Evolucionen a partir de l'acció perquè fent, transformen el seu entorn i a la mateixa vegada a d'ells mateixos. Actuar els ajuda a crear les seues primeres formes de pensament, els esquemes d'acció. A més a més, permetre al xiquet/a la seua lliure expressió motriu, li ajuda a establir relacions cognitives amb el món exterior i a expressar el seu món emotiu, fonamental en la seua maduració i desenvolupament” (Proposta de Treball: Psicomotricitat. Anexo nº16).

Al igual que las y los profesionales de L'Alqueria, Empar Costa, durante nuestra entrevista, afirmó que la Educación Infantil se puede definir en psicomotricidad, y que el desarrollo evolutivo de un sujeto se puede comprobar por la evolución que hace de los objetos (Entrevista a Costa. Anexo nº2). Esa evolución las educadoras lo pueden observar a lo largo de las tres momentos en los que se estructura la sesión: un primer momento llamado “ritual de entrada”, donde se presenta la actividad, las normas de actuación y los materiales. Estos rituales dan seguridad, y sirven de referente para situar a los alumnos y las alumnas en un tiempo y un espacio determinado, ayudando así a estructurar su pensamiento. Un segundo momento llamado “desarrollo de la sesión” (Foto 46), el cual ocupa el mayor tiempo y deja espacio para la actividad sensoriomotriz y el juego simbólico; posteriormente a todas las actividades vividas, llega el momento de

plasmarse la experiencia vivida –con diferentes técnicas y métodos plásticos, según la edad-. Y por último el “ritual de salida”, es el momento en el que se invita al niño y a la niña a otros espacios, otras actividades y otras personas.

PSICOMOTRICITAT

El desenvolupament de la psicomotricitat del xiquet/a i de la seua intel·ligència requereix l'organització i estructuració del jo i del món a partir de la concepció d'algunes nocions fonamentals. Nocions que són descobertes a partir de les vivències del xiquet/a, de les seues experiències...Aquest món del xiquet projecta a través d'aquestes nocions primitives el seu estat d'ànim i el món dels seus afectes (Lapierre i Aucouturier 1974).

Quan parlem de psicomotricitat parlem de globalitat, d'una disciplina que actua sobre la totalitat de la persona, ja que incideix sobre les capacitats cognitives, afectives, motrius i relacionals.

Finalitat

Afavorir el domini del moviment corporal per a facilitar la relació i comunicació que el xiquet/a establirà amb la resta, el món i els objectes.

Descripció

La psicomotricitat és una proposta de descobriment i exploració a través d'un mateix on el propi cos és l'eix de l'activitat.

Objectius

- :: Viure el propi cos com lloc de plaer sensorial i motriu.
- :: Ajudar al xiquet a adquirir allò simbòlic i les representacions, per a aconseguir distanciar cada vegada més el pensament de l'acció.
- :: Viure el cos de manera diferenciada de la resta, com lloc de comunicació a nivell tònic i emocional.
- :: Crear una porta oberta a la creativitat, a la lliure expressió de les pulsacions en l'àmbit imaginari i simbòlic i al desenvolupament lliure de la comunicació.



The illustration shows two children, a boy and a girl, playing with colorful blocks. The boy is on the left, wearing a blue shirt and black shoes, standing on a green block. The girl is on the right, wearing a red dress and black shoes, standing on a red block. There are several other blocks on the ground: a yellow one, a pink one, and a blue one. The blocks are arranged in a way that suggests a game or activity.

Cuadro I. Panel colgado en la pared de la escuela: Psicomotricitat.

L'Alqueria tiene dividida esta propuesta según varias etapas a nivel práctica, del nacimiento a la adquisición de la marcha, de la marcha a la carrera, y después de la carrera. Gracias a esta progresión, consiguen: normalizar las conductas posturales inadecuadas de los sujetos, mediante ejercicios motores, los cuales se encuentran directamente relacionados con el pensamiento. Esta relación movimiento-pensamiento, mejora la actividad social y

su comportamiento, además de apoyar las estructuras básicas para el aprendizaje escolar, tales como esquema corporal, lateralidad, nociones espaciales y temporales. Y por último, se consiguen trabajar alteraciones psicomotoras que pueden haber estado originadas por fenómenos emocionales, ya que se expresan en el tono muscular.



Foto 46. La muralla. Momento previo al derrivo de la muralla en la clase de psicomotricidad que previamente a ella, las y los educadores han construido. Con su destrucción, comienza el momento del desarrollo de la sesión.

Esta propuesta, pone al cuerpo como instrumento que permite a los niños y las niñas vivenciar las diversas cualidades perceptivo-motrices como lo son el equilibrio, la coordinación fina y gruesa, la lateralidad, el esquema corporal, la organización y estructuración espacio-temporal; y nos da una visión pedagógica más abierta, donde el niño y la niña, son los propios gestores de sus aprendizajes, mediante el juego espontáneo, a través de un aprendizaje fácil y enriquecedor para él.



Foto 47. Desarrollo de la sesión de psicomotricidad. Cada uno y cada una, se pone sus retos y explora sus límites.



Foto 48. Unión de la acción con el pensamiento.

Las profesoras miran a los niños y las niñas con gran detenimiento, van guardando toda la información en la cabeza, como anotando sobre una libreta que dejaron a medias la sesión anterior. Ellos y ellas, mientras tanto, saltan, miran, se esconden, se tumban, construyen, destruyen, reconstruyen, suben, bajan, bucean, etc. Ni un grito, ni una pelea, ni un conflicto. Tras observar repetidas veces el escenario en diferente momentos, me doy cuenta de la importancia del espacio, de que cada uno de nosotros tengamos nuestro propio espacio personal, y sea respetado (Diario 22 enero 2013).



Foto 49. La deconstrucción del mundo. Tras el derrivo del muro, cada uno y cada una, explora sus propios mundos.



Foto 50. Representación simbólica. Tras el desarrollo de la actividad, se cierra la sesión con una representación gráfica –bien sea como en el caso de la foto con maderas, o bien sea mediante una representación plástica- de lo que ha ocurrido en ella.

Para anotar todo lo que acontece en las sesiones, van al cuento personal de cada uno de los niños y las niñas, y van apuntando allí a los padres y las madres sus pequeñas conquistas. No utilizan in situ ningún tipo de papel para ir anotando, ya que antiguamente sí que lo tenían y a lo largo de algunas entrevistas conversaciones me dijeron que lo dejaron de utilizar porque perdían mucho tiempo en rellenarlo y se perdían gran parte de las observaciones que eran necesarias hacer. Estas anotaciones tienen las mismas connotaciones para la siguiente propuesta de trabajo que son las **estrategias heurísticas**; que como bien decíamos al principio de ese epígrafe, son actividades de exploración de materiales reciclados de la vida cotidiana, de la naturaleza, etc. que ayudan a desarrollar la experimentación de cada uno de los niños y las niñas a su nivel, sin pautas dada por parte del profesorado.

EL JOC HEURISTIC

Es una activitat de joc destinada a xiquets/es entre 12 i 20/24 mesos, que tenen que dur-se a cap en grups xicotets (entre sis i deu xiquets/es) i està pensada com una continuació de la "panereta dels tresors".

Per a posar-lo en pràctica el joc es requereix que els xiquets prèviament tinguen ocasions d'explorar objectes de diversos materials i textures.

El joc heurístic es desenvolupa en l'escola 0-3 al llarg del curs, en una sèrie de sessions de nombre variable; també és variable la periodicitat i s'aconsella que entre una sessió i l'altra no passen molts dies.

El joc heurístic amb objectes és una activitat que aprofita les accions espontànies dels xiquets/es al temps que les potencia. Així mateix, contribueix a estructurar el pensament, el llenguatge, la relació personal i les accions dels xiquets/es.

Els objectes

S'utilitzen objectes que no tenen una finalitat lúdica preestablerta, però que són fàcilment combinables entre si: objectes recuperats de la natura, recollits en casa, en el comerç i la indústria.

Desenvolupament de la sessió

El joc té dues parts ben diferenciades: la primera correspon a l'exploració i combinació d'objectes amb altres i la segona, orientada per la persona adulta, és la recollida del material.

Què s'aconsegueix?

- ☐ Que els xiquets/es donen un gran pas endavant en l'estructuració del seu pensament.
- ☐ Augmenten la capacitat de comprensió verbal debut a que relacionen fets i successos concrets amb el llenguatge.
- ☐ Concentren l'atenció en la seua activitat amb els objectes i en les orientacions que dona la mestra.
- ☐ Coneguen algunes propietats dels materials que manipulen i com es comporten aquests quan entren en contacte entre si.
- ☐ Treballen de manera autònoma, cadascú al seu ritme i dins de l'oferta feta per la mestra amb llibertat per a elegir els materials.
- ☐ Experimenten sentiments d'èxit i satisfacció en la seua activitat.
- ☐ Valoren el material, el conserven i respecten.
- ☐ Accepten i respecten la presència activa d'altres xiquets/es.
- ☐ Posen en pràctica un tipus d'activitat que estimula la col·laboració amb la educadora.
- ☐ Manté una atmosfera de calma i de silenci.
- ☐ Generen un ambient exempt de les agressions mútues que amb freqüència es produeixen.
- ☐ Adquireixen hàbits de treballs.

Amb l'exercici del joc, la educadora té ocasió d'observar amb tranquil·litat l'actuació dels xiquets i, d'aquesta manera, conèixer-los millor; així mateix, poden tenir una visió global del grup i al mateix temps mantenir una certa distància al respecte. Tots aquests fets li faciliten la reflexió.



Cuadro K. Panel colgado en la pared de la escuela: El joc heurístic.

El objetivo que se plantea L'Alqueria para introducir el "Cesto de los Tesoros" o "Panereta dels Tressors" y el "Juego heurístico" de Elionor Goldschmied, es el reconocimiento de las características de sus objetos gracias al ensayo-error, asimilando así la causa y los efectos de sus acciones. Gracias a ello los niños y las niñas de la escuela infantil están estructurando el pensamiento, el lenguaje, la capacidad de concentración, las leyes de la naturaleza, la autonomía, la libertad, aceptarán sus propios ritmos, hábitos de trabajo y capacidad para la toma de decisiones.



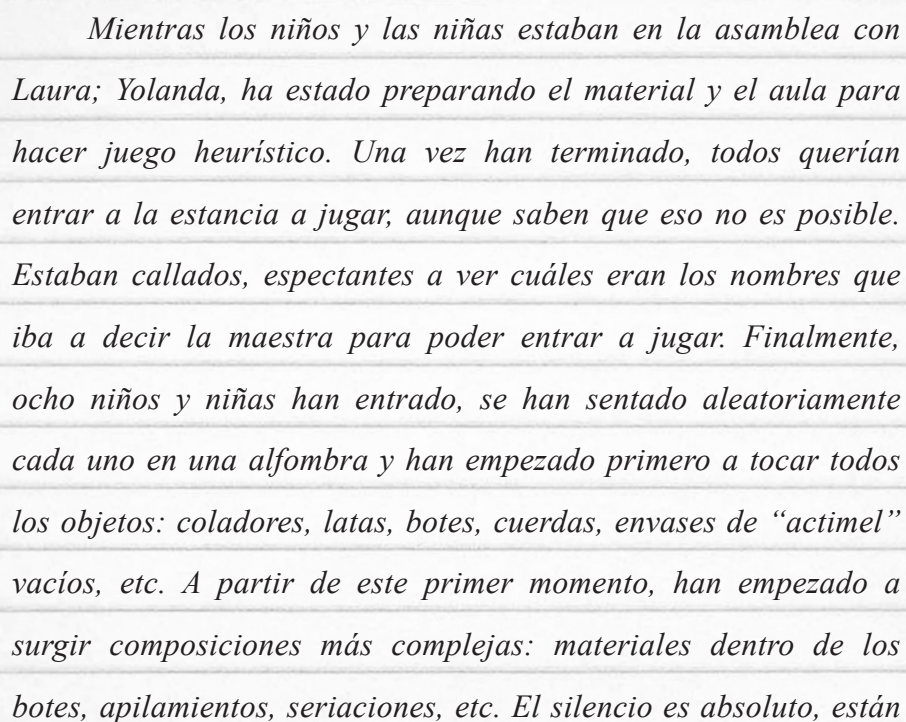
Foto 51. La panereta dels tresors. Una sessió de juego heurístico en la clase de bebés.



Foto 52. Objetos de la vida cotidiana. Momento de la clase de “lactants”, haciendo juego heurístico, o, la panereta dels tresors.

Resultados y desarrollo argumental

El lugar en el que se lleva a cabo esta actividad es, en la propia aula de la clase de los bebés, y el resto de clases en uno de espacios que da al aula central, destinado normalmente a la siesta. Para llevarla a cabo, es necesario presentar de manera estética, ordenada y atractiva los materiales; siempre estarán en una alfombrita roja de 1m x 1m, y todas tendrán los mismos objetos. La sesión tiene tres partes de trabajo, la primera destinada a la exploración del material, la segunda de recogida y clasificación de los mismos, siempre invitando y no imponiendo; y la tercera, el seguimiento, análisis e interpretación de las estrategias y procesos llevados a cabo. Las dos primeras fases, son llevadas a cabo por los niños y las niñas, y la última es tarea del profesorado.



Mientras los niños y las niñas estaban en la asamblea con Laura; Yolanda, ha estado preparando el material y el aula para hacer juego heurístico. Una vez han terminado, todos querían entrar a la estancia a jugar, aunque saben que eso no es posible. Estaban callados, expectantes a ver cuáles eran los nombres que iba a decir la maestra para poder entrar a jugar. Finalmente, ocho niños y niñas han entrado, se han sentado aleatoriamente cada uno en una alfombra y han empezado primero a tocar todos los objetos: coladores, latas, botes, cuerdas, envases de “actimel” vacíos, etc. A partir de este primer momento, han empezado a surgir composiciones más complejas: materiales dentro de los botes, apilamientos, seriaciones, etc. El silencio es absoluto, están

absortos con su tarea. A los cinco minutos, una de las niñas ya no quería continuar, y ha salido libremente del aula para reunirse con el resto del grupo; los demás ni se han dado cuenta. El tiempo ha ido pasando, hasta que finalmente sólo ha quedado un niño en el aula, han pasado treinta minutos desde el comienzo, al levantar la vista, se ha quedado boquiabierto buscando con la mirada por el aula. No queda nadie. “¿Dónde están todos?” (Diario 22 enero 2013).



Foto 53. El juego heurístico. La alfombra destinada para trabajar, permite a los niños y las niñas un alto grado de concentración durante un espacio y un tiempo determinado. Desarrollando estrategias y alternativas cognitivas complejas.



Foto 54. La disposición estética. Espacio destinado a la realización de juego heurístico en la clase de “Caminants”.

Por tanto, esta propuesta de juego heurístico, contiene todos los elementos necesarios para posibilitar la exploración autónoma de los materiales, que permite conocer las características de los objetos y sus múltiples relaciones y operaciones. Además, el éxito no surge de la relación que se establece entre los materiales, ni tampoco el error. No se dan ni aciertos ni errores. Se trata por tanto de un trabajo intelectual que respeta al niño y a la niña como persona.

La propuesta de trabajo **“Descobrim un món fantàstic”**, es la que hace referencia al proyecto de trabajo del “Senyor Pau” de literatura (Foto 55). La necesidad de crear este proyecto, se justifica desde L’Alqueria con el objetivo de acercar a los niños y las niñas afectiva e intelectualmente con la literatura infantil. La selección del mismo cumple tres condiciones necesarias y fundamentales para el equipo de educadores y educadoras; por un lado, quieren que dé respuesta a las necesidades del alumnado, por otro, ha de ser una propuesta atractiva, lúdica e interesante para ellos y ellas, y por último, debe tener como

base la palabra con finalidad artística y estética, como uno de los lenguajes que reivindica Loris Malaguzzi. El acercamiento de la literatura al mundo infantil, abre un mundo de posibilidades que facilita también la construcción de pensamiento y ayuda al conocimiento de cada uno (Proposta de Treball: Descubrim un món fantàstic!. Anexo nº13).



Foto 55. Descubrimiento de la literatura. El Senyor Pau, haciendo su presentación antes de entrar a la clase de “Caminants”.

El equipo educativo, sabe que “som tots nosaltres qui podem proporcionar les eines perquè els nostres xiquets i xiquetes realitzen un viatge. Un viatge que els transporte des del plaer d’escoltar, d’interpretar, de mirar i de compartir a la capacitat de llegir” (Proposta de Treball: Descubrim un món fantàstic!. Anexo nº13). Para ello, trabajan cuentos tradicionales, canciones populares, ritmos, cuentos escritos, poesías y teatro. Además de poner en práctica dramatizaciones y canciones en círculo; todo ello, en muchas ocasiones acompañado de imágenes, música y movimiento. Todo este tipo de material lo acompañan siempre de un muñeco que han realizado ellas “El Senyor Pau”, un personaje que al llegar al aula, la inunda de historias, aventuras y saberes. Siempre, acompañado de su maleta, la cual lleva la cuento –siempre jugando con el factor sorpresa- y cualquier objeto que se pueda encontrar en el mismo.

La selección de cuentos cumple unos criterios, y es que, han de ser sencillos y claros en cuanto a la idea y al lenguaje; con acciones lineales y cortas; y con pocos personajes. Se cuida mucho la selección de las historias para que sean apropiados a sus edades en cuanto a tema y contenido.



Foto 56. El Senyor Pau. Momento de la asamblea mientras se cuenta la aventura que esta semana trae el Senyor Pau trae.

Una de las educadoras del aula, ha desaparecido. Mientras tanto, la otra, va creando entre los niños y las niñas, que están explorando por el aula libremente, mucho misterio y expectación. Su voz, es muy bajita, y se va moviendo por el espacio casi de puntillas. Poco a poco, va captando la atención de todos y todas y van uniéndose a ella –como si fueran ratoncitos siguiendo al Flautista de Hamelín– en dirección a la alfombra de la asamblea. De repente, por una de las ventanas que dan a la plaza, una cabeza pelirroja se asoma llamando con los nudillos por el cristal. Todos y todas comienzan a gritar, parece que tengan miedo, pero me voy dando cuenta que en realidad, están jugando. La puerta del aula, se va abriendo lentamente, existe mucha tensión en el grupo, es una mezcla de nerviosismo y curiosidad. Finalmente, todos y todas –incluido el Senyor Pau– se sientan en círculo. Las educadoras, comienzan con una dramatización impresionante para acabar sacando el libro de la maleta, han atrapado absolutamente la atención del grupo. Es en ese mismo instante, en el que comienza la función. El Senyor Pau es un ser picarón, que hace preguntas abiertas a la narradora constantemente, es ocurrente y burlón. El cuento va pasando entre risas, conversaciones, preguntas, movimientos e incluso interpretaciones. Finalmente, nos despedimos (Diario 23 enero 2013).

RACÓ DEL CONTE

Partint de l'interès i curiositat dels xiquets/es i dels seus jocs d'imitació, els llibres d'imatges i els contes són un inici a la lectura, a la imaginació, a escoltar històries que possibiliten no sols identificar i reconèixer a persones, animals i objectes sinó a identificar-se afectivament amb ells, a cridar-los per el seu nom apropiant-se d'ells, fent-los seus d'altra manera.

Són moltes les ofertes de aquest racó, tant en la varietat dels contes: contes personals, d'imatges elaborats en l'escola, d'imatges comercials... com en les postures corporals quan els vegem: asseguts en un xicotet sofà, en el sol amb coixins o tombats sobre la catifa.

Cada narració, cada xicoteta història ens proporciona l'oportunitat de poder compartirla entre diferents xiquets/es, d'ampliar i desenvolupar les capacitats d'escolta, d'expressar les vivències utilitzant els distints llenguatges: comprensiu, expressiu i corporal.



Cuadro M. Panel colgado en la pared de la escuela: Racó del conte.

Habitualmente, la elección del libro está relacionada con el proyecto general que estén trabajando. Pero este proyecto de literatura, no es el único que se lleva a cabo en la escuela, existen dos acciones más que complementa la propuesta. Una de ellas es la biblioteca de aula, para ello, a principio de curso, el equipo educativo pide a los padres y las madres que aporte un libro para la biblioteca del aula. Estos libros, semanalmente van rodando por las casas de todos y todas como si de un préstamo bibliotecario se tratase, a esto lo llaman el **libro viajero**, el cual lleva el nombre del dueño y su foto. Y por último, se encuentra la **biblioteca de aula**, la cual contiene libros que van rotando por todas las clases, y que están al alcance de su mano.



Foto 57. Descubriendo un mundo fantástico. Una de las niñas de la clase de “Majors”, disfrutando con el mundo que le ofrece el libro de la biblioteca.



Foto 58. Construyendo un mundo fantástico. Imaginando otras posibilidades, otros mundos y otras realidades.

Otra de las propuestas que acompaña la cotidianidad de la Escuela Infantil Municipal L’Alqueria de Alaquàs, es la música. La **música** como eje vertebrador prácticamente de todas y cada una de las acciones del día a día³⁴. Añadir a lo descrito ya anteriormente, que consideran la música de gran valor educativo, ya que piensan que es el medio idóneo

³⁴ Ver epígrafe “Ambiente estético y su intencionalidad”, apartado “ambiente sonoro”.

para el desarrollo y el aprendizaje, fundamentalmente los primeros años de vida, y que gracias a ella, potencian el desarrollo integral de los y las alumnos del centro. Por tanto, dentro de su propuesta “La música a l’escola”, describen el trabajo que se va realizar en torno a ella: música para preveer las rutinas –rituales- (es decir, a la entrada y a la salida existe música clásica de fondo que ambienta las estancias); música cantada para saber qué vendrá después (por ejemplo, se canta una determinada canción para ir a comer, para salir al patio, para ir a psicomotricidad, etc.), música relacionada con las fiestas populares (villancicos en Navidad, canciones relacionadas con Jaume I para el 9 de Octubre, etc.), conciertos de música en directo en la plaza, historias musicales, y músicas del mundo (árabe, china, indú, latina, etc). Dejando así bien latente que “únicament l’ensenyament artístic ben entés, servirà de meravellós antídod contra la mecanització, l’aridesa que pateix la nostra vida actual. La música ocupa entre les matèries artístiques un lloc privilegiat en l’educació i el plé desenvolupament del ser. Maurice Martenot” (Proposta de Treball: La música a l’escola. Anexo nº15).

Para concluir con los proyectos anuales, hablaré ahora de la **“Proposta: Treballem a l’hort i al jardí”**, aunque también faltaría añadir al nombre del mismo: “y **las gallinas**”, ya que existe un gallinero. Esta propuesta se fundamenta en la importancia de uno de los principios de la renovación pedagógica que es el conocimiento del medio que nos rodea. Gracias a la observación de lo que pasa a nuestro alrededor, a la manipulación y la experimentación del medio natural y al trabajo al aire libre, los niños y las niñas de L’Alqueria construyen conocimientos significativos y funcionales. Gracias a “la manipulació directa sobre el jardí i l’hort de l’escola, poden manipular ferramentes i elements de la natura, vore com naixen i creixen les plantes. Al mateix temps que s’estimulen i es desenvolupen hàbits de respecte i cura cap a aquestes, es fomenten hàbits saludables potenciant una dieta equilibrada. D’aquesta manera l’alumnat es converteix en portadors/es d’una sèrie de valors ecològics que van a transmetre a totes les persones que els envolten” (Proposta: Treballem a l’hort i al jardí. Anexo nº20).

Las bolsitas que han realizado con sus familiares de tela, están siendo llenadas de pan duro que Isa –la cocina- les acaba de llevar a clase de días anteriores. Son muy precavidos y van cogiendo incluso las migas que caen al suelo, todas y todos quieren llevar la mayor cantidad de pan posible para dar de comer a las gallinas. Saliendo ya por el patio, uno de los niños se ha quedado rezagado, está cerca de unas plantas aromáticas que están plantadas casi en la puerta de la verja que da al huerto. Me acerco, y veo que ya lleva pan en la mano. Por un momento, siento casi la necesidad de decirle que ahí no estaban las gallinas, pero me detengo a pensar dos veces “eso ya lo sabe”. Entonces, ¿qué hace? Presto un poco más de atención y me doy cuenta de que le está dando de comer a las hormigas, que muy cuidadosamente van en fila transportando los últimos alimentos a casa antes de que llegue el otoño. El niño se enfada porque ninguna hormiga le coge el pan de las manos, más bien todo lo contrario, la fila se ha desmontado y revolotean por doquier. Finalmente, decide seguir el grupo a ver si tiene más suerte con las gallinas (Diario 27 septiembre 2013).

Resultados y desarrollo argumental

El gallinero y el huerto, no son propiedad de la escuela infantil. Son propiedad del Ayuntamiento de Alaquàs, el cual cedió a todos las escuelas infantiles y colegios públicos del municipio un terreno para organizar un huerto escolar. Pero la realidad, es que prácticamente parece privado, ya que la puerta de emergencia de L'Alqueria tiene acceso a la propiedad. Gracias a la facilidad y practicidad de tenerlo colindando, los niños y las niñas del centro disfrutan casi a diario de ese espacio. Con el cual colaboran profesores de secundaria de distintos institutos y los labrados de los huertos cercanos a él. Es un proyecto colectivo de todos y para todos, que ayuda a tomar conciencia de la importancia de la huerta valenciana.

Ya dentro del centro, en los patios exteriores, existen diferentes zonas con jardín, cada una de ellas con una temática diferente. Existe una zona con plantas aromática, otra con plantas que hacen flores de diferentes colores y son de hoja caduca, otra con plantas que tienen hojas perennes y una gran variedad de árboles que salpican todas las zonas comunes del exterior.



Foto 59. El huerto escolar.



Foto 60. El patio exterior. La playa con el mar y la arena.



Foto 61. Hierbas aromáticas.



Foto 62. El arenero.

Todas las propuestas de trabajo descritas en este punto, comparten un pilar fundamental para el desarrollo holístico de los niños y las niñas, que es, el juego. El **juego simbólico** entendido como “la actividad neurológica más alta de un ser humano, incluidos los adultos. Es el momento en el que estás realmente en un momento intelectual profundo” (Entrevista a García-Berlanga. Anexo nº5). Desde L’Alqueria comparten esta filosofía y es por ello por lo que existe mucha propuesta de juego libre desde las diferentes metodologías utilizadas; todas ellas, respetuosas con los ritmos y los intereses de los niños y las niñas mediante actividades que los hacen co-constructores de su propio ser.

JOC SIMBÒLIC

Des del naixement i a mesura que el xiquet/a interacciona amb la mare, amb el seu propi cos, amb les persones més properes i amb els materials col·locats al seu abast, va manifestant-se com un ser actiu i social, capaç de conèixer a si mateix i d'establir relacions amb ambients cada vegada més amplis.

Són els primers esborranys de les seues estructures mentals que, poc a poc, s'aniran deslligant de l'acció directa sobre els objectes, evolucionant cap a un pensament abstracte.

El xiquet/a es mostra creador, inventa situacions de joc que imiten o reconstrueixen altres viscudes amb anterioritat, en contextos propers o ficticis.

El joc simbòlic és el joc de "Fer com si..." (fer com que es dormen, es llaven, mengen, fer com sóc el papà, la metgessa...). El xiquet/a reproduïx el que les persones adultes fem normalment amb ell/ella, per a passar més tard a identificar-se amb allò que representa.



Constitueix una etapa primordial en el desenvolupament del coneixement del xiquet/a. Possibilita separar les coses reals del seu significat. La separació es realitza amb recolzament d'un objecte substituït que "s'assembla en les seues propietats" al real que representa.

A mesura que el joc simbòlic va evolucionant, el xiquet/a podrà anant prescindint de l'acció sobre aquests objectes substituïts i així, podrà pensar en els reals sense veure'ls, perquè ja serà capaç de elaborar una imatge mental dels mateixos.

Cuadro M. Panel colgado en la pared de la escuela: El joc simbòlic.

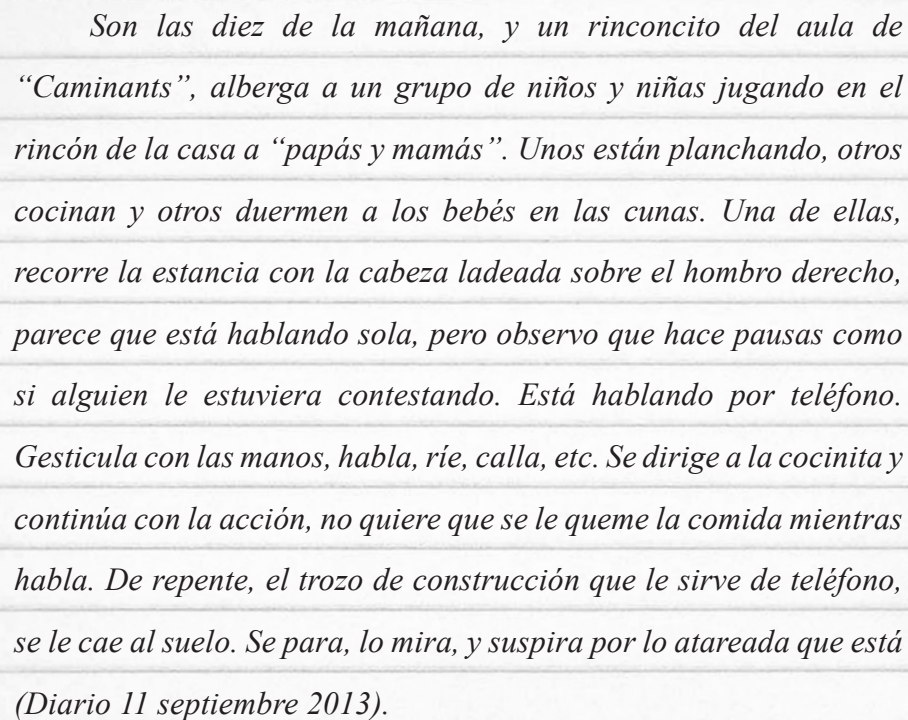
En uno de los carteles que cuelga por la escuela, dicen que el juego permite realizar actividades y experiencias que conecten al máximo con las necesidades, intereses y motivaciones de la población infantil y que les ayuden a aprender y a desarrollarse. Entienden el juego, como un recurso creador. Creador en el sentido físico –desarrollo sensorial, motro, muscular, coordinación psicomotriz) en el que los niños y las niñas ponen tu su desarrollo, su ingenio, su inventiva, su originalidad, su capacidad intelectual y su imaginación. Pero que además, crea valor social, ja que contribuye a la formación de hábitos de cooperación y ayuda, de enfrentamientos a situaciones vitales y resolución de problemas y, a tener un conocimiento más realista del mundo.

Resultados y desarrollo argumental

El juego por tanto, es considerado una fuente de aprendizaje, que estimula la acción, la reflexión y la expresión. Jugando, desarrollan su imaginación, su razonamiento, la observación, la asociación y comparación, su capacidad de comprensión y expresión, contribuyendo así a su formación integral. Ya que, existen diferentes estudios que afirman que aquellas personas que han tenido la oportunidad de jugar libremente durante su infancia, han tenido más éxito académico y profesional (Goldschmied y Jackson, 2007).



Foto 63. Juego simbólico.



Son las diez de la mañana, y un rinconcito del aula de “Caminants”, alberga a un grupo de niños y niñas jugando en el rincón de la casa a “papás y mamás”. Unos están planchando, otros cocinan y otros duermen a los bebés en las cunas. Una de ellas, recorre la estancia con la cabeza ladeada sobre el hombro derecho, parece que está hablando sola, pero observo que hace pausas como si alguien le estuviera contestando. Está hablando por teléfono. Gesticula con las manos, habla, ríe, calla, etc. Se dirige a la cocinita y continúa con la acción, no quiere que se le queme la comida mientras habla. De repente, el trozo de construcción que le sirve de teléfono, se le cae al suelo. Se para, lo mira, y suspira por lo atareada que está (Diario 11 septiembre 2013).

Por último, pasaré a nombrar los **proyectos de trabajo temporales**, que son aquellos que ocurren en un momento puntual del curso escolar y tienen un objetivo momentáneo. Entre ellos podemos destacar: el período de adaptación, la celebración de las festividades –El 9 d’octubre, castañera, Navidad, carnaval, fallas, pascua y final de curso-, las actividades con agua que se realizan con la llegada del buen tiempo y la escuela de verano que tiene lugar en el mes de julio.

De todos ellos, el que más va a marcar la futura vida escolar de los niños y las niñas, tiene lugar durante las primeras semanas del principio del curso escolar. La Escuela Municipal Infantil L’Alqueria de Alaquàs, presta especial atención y sensibilidad al período de adaptación o **tiempo de acogida** (Vecchi, 2013:19). Se trata de un espacio y un tiempo

flexible y relajado, en el que los padres y las madres podrán acompañar durante diferentes tiempo y espacios a sus hijos e hijas en el aula y en la escuela (Foto 64). Dependerá de la disponibilidad laboral de los padres y las madres y del ritmo de adaptación de cada una de las criaturas. Es por ello, por lo que aunque dispongan de unas normas generales flexibles y no rígidas, estos tiempos se comunican y negocian entre educadores y familias. Una de las madres entrevistadas, nos hizo hincapié en la importancia de este momento: “existe una importante participación de las familias en el período de adaptación de los niños a la escuela. Es un momento fundamental” (Entrevista a la madre Gala Garrido. Anexo nº11).



Foto 64. Tiempo de acogida. Padres y madres compartiendo los primeros días de septiembre en las aulas de sus hijos e hijas.

¿Por qué el período de adaptación es de vital importancia para las educadoras y los educadores de L´Alqueria a pesar de ser un proyecto temporal? La respuesta nos la dan ellos y ellas mismos durante sus conversaciones durante las observaciones realizadas durante este período. Consideran que es la fase más delicada del inicio de una nueva relación, un

momento en el que han de ser capaces de ofrecer respuestas adecuadas a las necesidades infantiles de los niños y las niñas. De esta forma, se hacen aceptar y construyen relaciones positivas con cada uno de ellos y ellas, para conocer hábitos individuales y apoyarse en ellos lo máximo para pasar el delicado paso de la familia a la escuela. A su vez, tienen que establecer una relación de confianza y cariño mútua con las familias.

Este tiempo de acogida, es considerado un tiempo de espera, un punto de partida que puede permitir una evolución en los propios protagonistas, si se respeta. En otras palabras, comprender que la separación de la madre o de las figuras parentales no es tarea fácil, implica comprender que estamos apoyando su desarrollando, y por tanto, les permitirá en un futuro establecer relaciones positivas y sanas con el resto de adultos, y tendrán la capacidad de relacionarse de forma constructiva con la realidad exterior.

La escuela infantil, tiene un plan de organización para la realización del período de adaptación. Tras el conocimiento previo de todas las familias antes del inicio de curso, se asigna un tiempo de duración prefijado para su adaptación, que puede variar de una situación a otra. En este caso, por lo general, en una semana se espera que el período esté completado –la organización ha de estar pactada previamente con los familiares-. Durante esta semana, el tiempo se distribuye de la siguiente manera: durante los dos primeros días, niños y niñas, familiares y docentes, conviven en el aula conjuntamente –el tiempo de permanencia depende de lo que cada familiar considere oportuno-; a partir de ese momento, el tiempo de presencia del adulto empieza a ser intermitente –la primera hora todos y todas conjuntamente, y el adulto se ausenta treinta minutos para dejar a su hijo o hija con el educador. Siempre diciéndole al menor la realidad de dónde va su persona de referencia e informándole que vuelve a por él después de jugar-. A esto hacía referencia Inma la educadora cuando nos dijo en su entrevista: “en el período de adaptación, no saben ni el tiempo ni el espacio que van a estar en el centro” (Entrevista a Inma. Anexo nº7).

PERÍODE D'ADAPTACIÓ

L'adaptació és el procés a través del qual el xiquets/es s'han adaptat a la separació dels pares durant unes hores en un espai nou on troben unes persones desconegudes.

Durant el període d'adaptació es treballa:

- :: l'adaptació del xiquet/a al nou entorn: educadora, companys, separació dels pares....
- :: l'adaptació dels pares i mares a la nova situació.
- :: l'adaptació de l'educadora als xiquets/es.

Es tracta d'un període variable en cada cas, ja que cada xiquet/a necessita el seu temps per adaptar-se a l'escola, alguns s'hi trobaran bé de seguida, a altres els costarà (unes setmanes- o inclús més-), en qualsevol cas és NORMAL.

A mesura que van passant els dies, els xiquets/es es van adonant que les persones que estan en l'escola també els donen afecte, que estan pendents de les seues necessitats i els fem sentir segurs...També van descobrint que hi ha experiències agradables i variades durant la jornada escolar: el joc pels racons, les cançons, la magia dels contes i les sorpreses, ...etc. I així, poc a poc aquells que ploraven dissen de fer-ho i poden esser els més entusiastes a l'hora de vindre a l'escola.

Els/les xiquets/es reaccionaran de diferents maneres davant la nova situació:

- :: rebutjan-la i rebel.lant-se, amb rebequeries, plors, somatizacions de la ansietat que es hi provoca: pèrdua de la gana, regressions en el control d'esfínters, ús del xumet, algun trastorn de la son...etc.
- :: mostrant inseguretat, tristor...etc, només en el moment de l'arribada a l'escola, a l'hora de separar-se dels pares o familiars, una vegada que els pares s'han anat, se n'obliden i es distrauen.
- :: acceptant-la



El període d'adaptació és un procés que a vegades pot ser llarg per als pares/mares i fills/filles. Cal tenir una xicoteta paciència i poc a poc aconseguirem que l'infant es quede a l'escola tranquil, jugant amb els seus companys, i accepte la separació del pare i mare amb naturalitat.

Tot aquest procés d'adaptació els haurà ajudat a madurar, a fer-se més grans i més autònoms gaudint d'aquest nou ambient que els ofereix múltiples experiències enriquidores.

Cuadro N. Panel colgado en las paredes de la escuela: "Període d'adaptació".

El cuarto día el tiempo inverso al tercero, más tiempo sólo en el centro que con la presencia adulta. Y el quinto día, se hace un intento de dejar al niño y a la niña en el aula, y el adulto marcharse. Aquí, el tiempo de permanencia, por el momento es de una hora y media. A partir de esta primera semana de acogida, de cara a la siguiente empieza la incorporación progresiva de niños y niñas, entrando cada día grupos de 9 a 10. Por supuesto, pueden existir modificaciones al esquema propuesto según las necesidades específicas y con el acuerdo entre los docentes y la familia. De esta manera, es posible alargar el período de adaptación para que puedan adaptarse a la nueva situación de forma positiva y satisfactoria; o bien, acortarlos si la adaptación es rápida y se anticipa a la norma.

Respetando las distancias físicas que los niños y las niñas de la clase de un año ponen de barrera el primer día de convivencia en las aulas, las maestras no dejan de sonreír ni de chisporrotear brillo con los ojos. Sentadas en el suelo, cada una en un lugar diferente de la clase, conversan animadamente con adultos y con menores.

Los niños y las niñas, sintiendo la seguridad de la presencia de sus familiares –casi todo son madres, menos una niña que ha venido con su padre-, empiezan a indagar el espacio, los materiales, los sujetos, etc. alargando cada vez más la distancia que los vincula física y emocionalmente con éstos. Unos van, otros vienen, las mamás hablan entre ellas, también se están explorando y conociendo. Algunas son conocidas de la clase de lactantes, otras, sin embargo, son nuevas por primera vez.

Existe diálogo compartido entre todos y todas, caras sonrientes y emocionadas. Son conscientes de que es un gran paso, que es un momento importante, y así lo están viviendo, un momento que ayuda a sus hijos e hijas a crecer. Y además, están seguras, aprueban positivamente la manera de hablar, de ser y de hacer de las educadoras, eso les da tranquilidad, les da confianza y asienten positivamente con la mirada (Diario 10 septiembre 2013).

Estas relaciones que van tejiéndose entre todas las personas adultas que interactúan con los menores, son relaciones positivas que posibilitarán, ayudarán y favorecerán todas aquellas propuestas que surgen desde la escuela. En este caso, para la elaboración de los proyectos que hacen referencia a las festividades a lo largo del año en las cuales se

prepara algún tipo de evento festivo que es compartido por toda la comunidad educativa, se tratan de jornadas de puertas abiertas que tanto educadoras como familias preparan codo con codo en diferentes tiempos y espacios. Me estoy refiriendo a actividades como la celebración de la Navidad, el 9 d'octubre, la castañera, la pascua, las fallas, la fiesta de fin de curso, entre otros. La dinámica general para la realización de éstas actividades

Y por último hacer referencia a la organización de **“L'escola d'estiu”** para los niños y las niñas del municipio de cero a seis años. Tiene lugar los primeros quince días del mes de julio y se realizan actividades relaciones con: el color, el agua, la tierra y el aire. Se trabaja fundamentalmente al aire libre y se mantiene la filosofía reggiana durante esta época aunque cambien el tipo de alumnado. Aunque a continuación se explicifican los carteles relaciones con los temas de actividades anteriormente nombrados, aclarar que forman parte de los paneles colgados por la Escuela Municipal Infantil L'Alqueria de Alaquàs, porque a lo largo de todo el curso también se realizan proyectos temporales o actividades concretas relacionadas con: las vivencias con los colores, el agua y sus estados; y el aire, como elementos exploratos (Foto 65).



Foto 65. Panel colgado en las paredes de la escuela: “Període d'adaptació”.

Este tipo de organización veraniega, por otra parte, permite a los padres y las madres conciliar la vida laboral y profesional durante un período de las vacaciones estivales, asegurándose que sus hijos e hijas continúan en un entorno enriquecedor, con un personal que los respeta, los cuida y los quiere; y con un proyecto pedagógico que provoca que sus niños y niñas, salgan todos los días con una sonrisa en la boca, felices.

VIVÈNCIES AMB COLOR

El Taller de Plàstica és un espai físic, fora de l'aula, on els xiquets/es accedeixen diàriament en grup xicotet amb una educadora; d'aquesta manera es dona rellevància als llenguatges expressius, propostes i provocacions que possibiliten a cada xiquet/a expressar la seua creativitat, seguir els seus propis interessos.

Revela i valora altres llenguatges que han de veure amb la mà, la percepció, l'estètica, el grafisme, el color, el gest i, en general, amb tot el món de l'expressió.

La possibilitat d'expressió amb tots els materials plàstics és important per al xiquet/a; ho és per als seus processos mentals, el seu desenvolupament perceptiu i afectiu. És un lloc on es poden provar, explorar, inventar, eixir-se'n de la rutina.

El gargot, l'esbós, les formes, les composicions, reflecteixen la seua progressiva capacitat per sortir-se'n, de manera constructiva, dins d'una àmplia gamma de possibilitats.

Inventa les seues pròpies formes, posant part de si mateix, amb el seu propi enfocament artístic.

La creativitat es fa visible al mateix temps que el xiquet/a realitza els primers traços.



Cuadro O. Panel colgado en la pared de la escuela: Vivències amb color.

JOCS AMB AIGUA

:: L'aigua, element indispensable per a la nostra vida, forma part important de les vivències del xiquet des del naixement. Calma la set i és, al mateix temps, un element de higiene, de joc.

:: L'aigua embolica el joc, flueix, corre, fuig i les mans no poden contenir-la.

:: Té els seus propis sons: al caure, quan se submergeix un objecte, al xipollejar.

:: Es multiplica en gotes, esbara, banya... tot és possible amb l'aigua.

:: Canvia al colorar-se, amaga els objectes quan estan coberts de bromera, els transforma; proporcionant sensacions i experiències úniques.

:: Les activitats amb aigua són altres propostes de joc, d'experimentació, de descobriment que oferim als xiquets/es en l'escola infantil.



Cuadro P. Panel colgado en la pared de la escuela: L'aigua

LA TERRA

"Aprendre és un plaer comú a tots els éssers humans"

Crear, transformar, desfer, inventar... No serà necessari ensenyar el que poden fer amb la terra. Els xiquets i xiquetes són curiosos, tenen necessitat i redescobreixen el món que els envolta.



Troba els troncs, pals per deixar la seva empremta... Elabora la seva primera pintura amb aigua i fang...Inventa mil jocs per anar obrint les portes dels seus sabers. Coneixement que comparteix amb els altres en una costant interacció i reelaboració.

L'AIRE

Fer bombolles de sabó, inflar globus, fer volar catxirulos o experimentar les possibilitats de moviment amb diversos materials en l'aire. Són experiències que resulten d'una especial atracció per als xiquets/es i suposen ocasions privilegiades de plaer i aprenentatge.



Cuadro Q. Panel colgado en la pared de la escuela: L'aire

Este tipo de proyectos suelen tener lugar durante el curso escolar fundamentalmente con la llegada del buen tiempo. En Valencia, tenemos el privilegio de gozar de una buena climatología con lo que es probable que los niños y las niñas puedan realizar actividades al aire libre con agua, tierra y color durante largos períodos de tiempo. Transvases de líquidos, juegos con vasos, cubos, cucharas, botellas, etc.

Para concluir, el período de acogida se propone a principio del curso escolar como un momento de encuentro, abierto y dinámico, flexible y acogedor que acompaña a los infantes en su paso de la vida personal a la vida de comunidad.

III.3.4. El taller

En la siguiente categoría, podremos de manifiesto la propuesta metodológica que adopta la Escuela Infantil Municipal L'Alqueria de Alaquàs, justificaremos la elección de la misma gracias a la documentación y las entrevistas realizadas al personal del centro, daremos voz a los niños y a las niñas gracias a sus cien lenguajes, y expondremos de qué manera se organizan para llevar a cabo la propuesta –ya que no existe la figura de atelierista en el sentido malaguzziano- y qué tipo de desarrollo llevan a cabo.

L'Alqueria traslada esta propuesta del taller de las escuelas italianas reggianas adoptando su filosofía y su quehacer cotidiano con esta metodología. Entendiendo, como decía Vea Vechhi (2013), el taller como “el lugar de investigación en el que la imaginación, el rigor, el experimento, la creatividad y la expresión se entrelazarían y se complementarían mutuamente (...) de esta manera introducimos en lo que llama la dimensión estética o los lenguajes poéticos en el proceso de aprendizaje” (et al. 2013:45). O como decía Carla Rinaldi (2008), poniendo en marcha la “teoría fantástica”. De esta manera la Escuela Infantil Municipal L'Alqueria de Alaquàs, comparte esta idea de poner al taller en el corazón del aprendizaje. Es por ello, por lo que su arquitectura –como dijimos anteriormente- responde a esta razón y todas las aulas cuentan con un taller

propio que parte de un diseño complejo, un lugar añadido en el que se debe profundizar, ejercitar y afinar la vista, la aplicación gráfica y pictórica, para sensibilizar el buen gusto y el sentido estético (Foto 66).



Foto 66. El taller. Trabajo en pequeño grupo.

La forma de estar en el mundo del niño y la niña, significa estar en una situación físico-mental-emocional particular, una búsqueda personal que tiene necesidad de mucho conocimiento, de explorar diversos puntos de vista, de descubrir aspectos desconocidos de la realidad. Y por tanto, para dar vida a sus representaciones, son necesarios procesos de utilización de la experiencia y, al mismo tiempo, de distanciamiento de la misma. El arte obedece así a unas leyes internas caracterizadas por una particular búsqueda estilística.



Foto 67. Exploración sensorial. Momento del taller en la clase de “Caminats”, poniendo a prueba la magia de los colores y del cuerpo.

En este lugar, se provoca, se explora, se acepta y respeta el error, se hacen pruebas, locuras, se inventa, se indaga y se sale de la rutina (Foto 67). Se invita a que el alumnado se atreva a romper con lo cotidiano. Supone una ruptura para salir de los estereotipos, de las fórmulas hechas. Permite salir de las realidades estrictamente delimitadas, configuradas, medibles, para buscar, a través de una investigación cualitativa, nuevos puntos de vista de libertad expresiva. Es por ello, por lo que muchas de las investigaciones documentadas en L’Alqueria se llevan a cabo en este espacio. Esto es porque es un lugar especial que genera expectativas nuevas en torno a las posibilidades de los niños y las niñas, y los adultos. Además, el taller es un espacio flexible, con muchos materiales y herramientas al alcance. Así lo expresan también las propias educadoras:

Rocío: en el taller se puede hacer todo, no es algo dirigido. Las docentes tenemos una propuesta pero en el taller todo vale, es decir, ellos van a experimentar, a descubrir, van a hacerlo que quieran y cómo quieran. Es libertad total. Es como

la experiencia de todo vale, vamos a aprovechar a ver qué sale de aquí y a ver que yo también puedo sacar de aquí para los próximos talleres, enriquecer o cambiar. Porque si yo, a lo mejor, pudiera tener algo pensado que no tiene nada que ver con los intereses del grupo en este momento, me estaría perdiendo expresiones libres que, a lo mejor, no hubiera visto nunca.

Carmen: es una exposición de materiales alternativos, que lo pones, los dejas y no es te dirijo con un lápiz, al color o al rotulador, te manipulo y te digo que lo tienes que hacer así o allá; si no que te dejo a tu creatividad. El tema de ofrecer materiales alternativos como calabaza asada, chocolate, hielo, etc. me entusiasma del taller. Porque luego está el niño que le tiene miedo, que se retrae y no hace nada, y yo no soy partidaria de forzar ofrezcas lo que ofrezcas; si que veo que hay niños que rechazan y que luego poco a poco se acercan, eso a mi me llena de felicidad y me encanta. Es super bonito, es el aspecto del taller que más me gusta. Es el no cerrar el mundo a unos parámetros establecidos, sino que de forma natural y espontánea el niño decida.

(Entrevista con Rocío, Sandra y Carmen. Anexo n°8).

De esta manera también lo narran las paredes de sus talleres, las cuales hablan de la importancia y la necesidad de crear un espacio destinado al taller:

TALLERS

Fent nostres les paraules de LORIS MALAGUZZI:
"El Taller és un laboratori en l'escola on es produeixen investigacions i trobades que després són transportades a altres àmbits i llocs".

Finalitat

Aquestes propostes activen les potencialitats del xiquet/a a través del descobriment i l'experimentació, posant en marxa les seues capacitats sensorials, motrius, cognitives i afectives, afavorint així un desenvolupament globalitzat.

Objectius

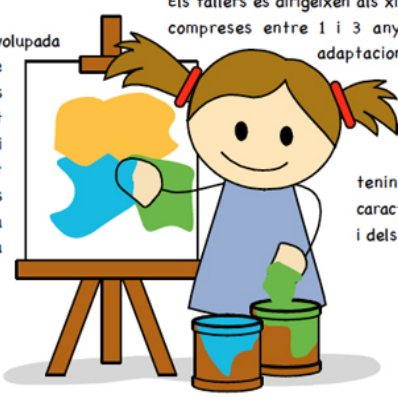
- :: Facilitar el descobriment, experimentació i manipulació de diferents materials.
- :: Gaudir amb les pròpies elaboracions i respectar les de la resta.
- :: Descobrir i utilitzar les pròpies possibilitats motrius, sensibles i expressives que ofereixen els diversos tallers.
- :: Experimentar a partir de diferents materials coneixent les diverses possibilitats que ofereixen.

Descripció

Activitat lliure i espontània desenvolupada en un ambient lúdic i suggestiu que contribueix a desenvolupar en els xiquets/es el seu esperit d'observació, capacitat d'anàlisi i creativitat. En definitiva, permet al xiquet expressar les seues vivències i fantasies despertant la sensibilitat creativa i la seua imaginació.

Dirigida

Els tallers es dirigeixen als xiquets/es en edats compreses entre 1 i 3 anys realitzant les adaptacions necessàries en relació als materials i aspectes organitzatius tenint en compte les característiques del grup i dels xiquets/es.



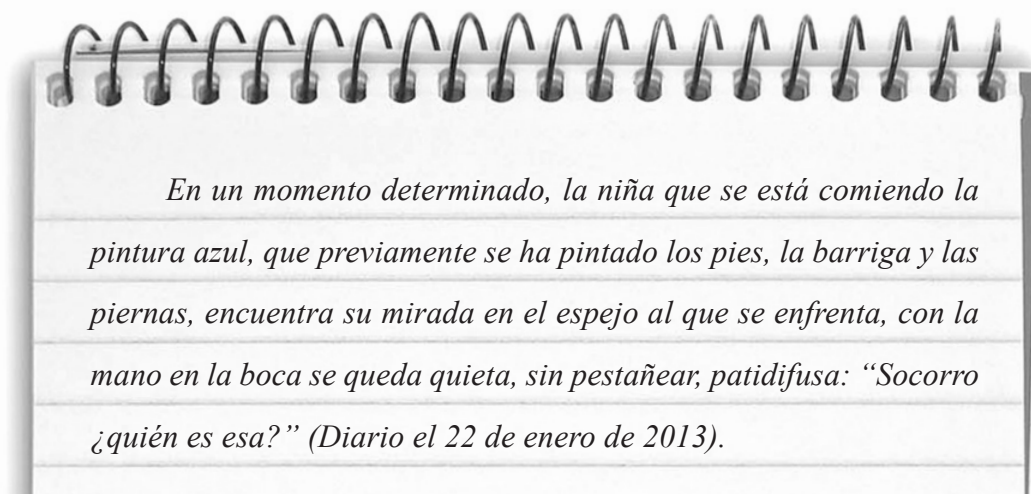
The illustration shows a young girl with brown hair in pigtails, wearing a blue dress, standing next to a wooden easel. She is holding a paintbrush and applying blue paint to a canvas. On the easel, there is a colorful abstract painting with yellow, blue, and green shapes. In front of her are two paint cans, one blue and one green.

Cuadro R. Panel colgado en la pared de la escuela: Tallers.

Cabe añadir al anterior cartel, que aunque recoja que está dirigido a niños y niñas de entre uno y tres años, en la escuela también realizan talleres con los niños de la clase de los lactantes. Aunque, hay que matizar, que es cierto que se realizan a partir del segundo trimestre y que no cambian de espacio físico para su realización. A diferencia del resto de las clases, que realizan el taller en su taller-aula.

La hora del taller ha llegado para los lactantes. El calor del suelo radiante, hace que, a pesar de estar metidos en el mes de enero, los niños y las niñas puedan estar en pañal tranquilamente por toda la estancia sin tener sensación de frío, o sin que hayan corrientes de aires. Mientras una de las educadoras los va desvistiendo poco a poco, siguiendo el ritmo de sus movimientos, escuchando el lenguaje de sus cuerpos, y dialogando con ellos sobre la actividad que se les iba a presentar a continuación; el otro educador, se encuentra preparando el escenario. Ha cogido un gran papel continuo que ha pegado en el suelo y está poniendo pintura de dedos –no tóxica- en platos de plástico duro. Hoy la pintura es de color azul y roja.

Aunque la actividad no ha terminado de ser preparada, tanto los niños y las niñas vestidos, como los no vestidos, sienten curiosidad por saber qué está pasando en medio de la casa. Sin que ningún adulto les haya explicado qué hacer y cómo hacerlo, sin que probablemente hayan tenido la oportunidad de ver pintar a nadie con su cuerpo, se sumergen en ese gran papel con la intención bien clara de saber dónde les lleva. Existe un instinto natural que les guía por un recorrido de explosión de color; cambio de realidad, de capacidad de transformación, al que se van sumando con más y más entusiasmo. La pintura ha llegado hasta la boca, se la están comiendo, los educadores observan y fotografían el momento.



El taller es el lugar en el que se garantiza la frescura y la originalidad de la infancia, en el caso de la escuela, las personas encargadas de llevar a cabo esta tarea, son las propias educadoras, ya que, como todos y todas sabemos, en España no está reconocida la figura del “tallerista”. Es por ello, por lo que el personal de la escuela infantil, se ha de buscar sus espacios de formación para poder ofrecer en el taller verdaderas oportunidades técnicas y expresivas. Para garantizarlas la pareja educativa ha de estar coordinada al máximo ya que al taller se entra en grupo reducido.

EL GRUP XICOTET

El xicotet grup és una dimensió organitzativa espontània i natural entre els xiquets i xiquetes. En les escoles infantils, es parteix de la tendència natural per aplicar-la d'una forma organitzada. Les activitats en xicotet grup es realitzen fora de l'aula; ocupant altres espais de l'escola on l'educadora presenta propostes diferents a les que s'hi realitzen.

Aquesta organització ens permet :

- :: una millor observació dels fets que es produeixen.
- :: millor coneixement dels processos de cada xiquet/a.
- :: la possibilitat de documentar gràficament les sessions.

Tot açò permet a l'educador una reflexió i anàlisi dels processos dels xiquets/es i de les seues respostes, per aplicar aquests coneixements a la resta de l'aula.



Cuadro S. Panel colgado en la pared de la escuela: El grup xicotet.

Esta distribución permite una observación directa en el momento del taller para que la educadora pueda recoger todos aquellos pequeños detalles que ocurran dentro, es por ello por lo que habitualmente se encuentran dentro del taller con la cámara fotográfica o de vídeo documentando la experiencia. Habitualmente en las mismas suele haber un clima tranquilo, relajado y de concentración, y por ello, en algunas ocasiones, la sesión empieza con música de fondo.



Foto 68. Manipulación del barro. La clase de bebés, modelando, transformando y creando formas con el barro. Participando en la actividad, se ve a la persona encargada de la limpieza.

El tiempo de duración de la misma, dependerá de la intensidad de cada uno de los niños y las niñas (Foto 68). El tiempo es flexible y abierto, y por tanto, puede variar en función de los infantes, de la época del año o de la propuesta personal de trabajo. En una de las entrevistas mantenidas con las educadoras apostaban por ello:

Rocío: se trata de respetar los ritmos de cada uno.

Sandra: ver cómo al principio se vuelven locos porque se han manchado una mano, que tengo fotos del primer trimestre que están como ahhh, como si estuvieran en el túnel del terror, y ver cómo con el tiempo desean entrar al taller.

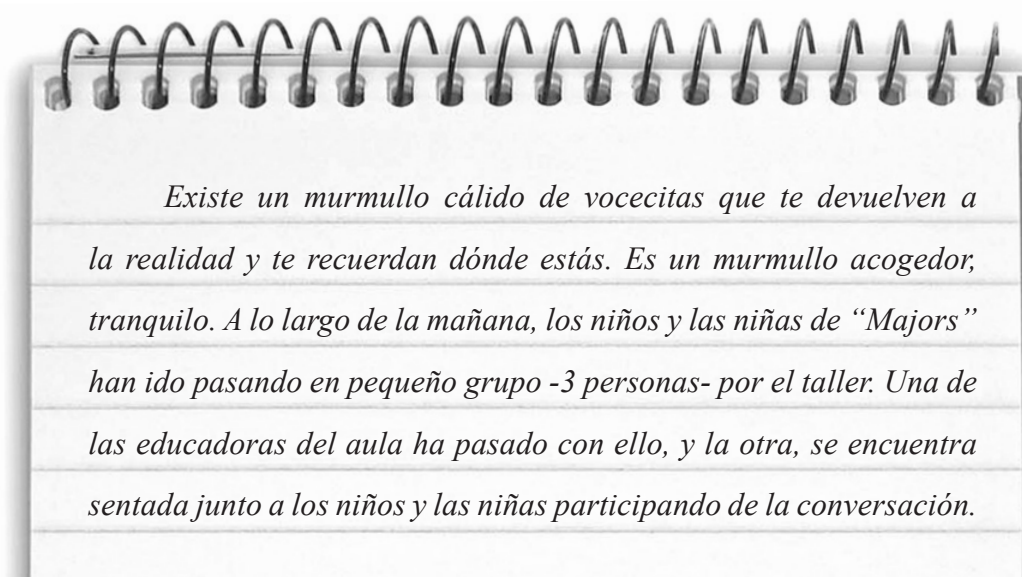
Rocío: es que a mi me ha pasado hasta con los bebés, me acuerdo de entrar con el chocolate y Noa ponerse a llorar pensando: “qué asco”, y luego, cuando pintamos con

el papel en el suelo que lo pusimos todo, estaba encantada, riéndose, comiéndose el chocolate, etc. Es que ocurre todo en un mismo trimestre, realmente es poco tiempo.

Sandra: es el medio de expresión por excelencia. Es pensar, hoy me voy a dedicar a estos cuatro nanos, y les voy a poner chocolate o gelatina o lo que sea, a ver qué hacen, qué piensan “me la como, no me la como; la restrego al de al lado en el pelo, y me río porque tiene un pegote ahí, etc.” es que es lo más.

(Entrevista a las educadoras Rocío, Sandra y Carmen. Anexo nº8).

Es cierto, que la escuela no cuenta con una figura de atelierista pura reggiana, ya que en España, este tipo de personal no tiene cabida a nivel legal. Por ello, L´Alqueria ha tenido que modificar, adaptar y hacer suya la propuesta para poder contar con personas que tengan formación en arte. Desde la escuela, se ha formado a las educadoras y educadores al contrario que propia Malaguzzi. Loris, apostaba por un perfil de atelieristas que aunque tuvieran formación artística “entablaran un diálogo íntimo con la pedagogía” (Vecchi, 2013:92). En nuestro caso, la formación inicial del profesorado, no cuenta con una preparación sensibilidad y estética al estilo malaguzziano, es por ello, que ellos y ellas mismos, se han visto en la necesidad de formarse en dicha realidad. Es así, como son ellos mismos los que hacen de atelieristas.



Al llegar al taller, todo el material está expuesto como si de un escaparate de una boutique de alta costura se tratara. Visualmente atractivo y ordenado. Encima de una mesa redonda, hay hueveras de media docena de cartón vacías; tres recipientes con pinturas de color naranja, rosa y morado; y pinceles de diferentes tipos. Cuando han entrado al aula, han ido directamente a ponerse a ponerse una bata de plástico por encima de la ropa, una bata, que gracias a su forma a algunos de ellos no les ha hecho falta la ayuda del adulto, al tercero sí, el cual ha pedido ayuda y Laura, ha colaborado con él.

A partir de este momento no hay instrucciones directas sobre la acción a realizar. Uno de los niños ha empezado a meter las manos enteras dentro de los platos de pintura, primero un color. El frío de la pintura le ha dado escalofrío y placer; sus ojos se han abierto de par en par en un reflejo de emoción momentánea. Cuando todas las manos estaba impregnadas de color, se ha ido a meterlas en otro plato, los colores se han empezado a difuminar y su cara no daba crédito a la transformación, estaba absolutamente concentrado en su quehacer, absorto. No se oye ni una mosca. Tiempo después, ha metido las manos en el tercer plato en un proceso todavía más complejo que el anterior. Tres color fusionándose en uno, algunos

ya mezclados haciendo un marrón, en otras partes, aún quedaba el color original. Se le ha puesto el ceño fruncido incluso del trabajo de investigación que está realizando.

Ha pasado mucho tiempo hasta que todo lo que tenía se ha convertido en marrón. Se ha quedado quieto, observando. De repente, su mirada se ha encontrado con las hueveras. Ha ido a por una. Y con sus dedos suavemente ha pintado todos los rincones de la caja.

Al terminar, ha ido donde estaba Laura y le ha dicho: mi piedra.

(Diario 21 de enero de 2013).

Las emociones que se ponen de manifiesto en momentos de la vida cotidiana como el que acabamos de narrar, ponen de manifiesto que los niños y las niñas tienen unas normas internas y unas formas de pensar que hacen que los adultos que documentamos sus vivencias, nos maravillamos con su mundo. Pone de manifiesto la necesidad de respetar sus ritmos individuales, y la necesidad de creer en ellos y ellas como seres ricos y complejos, tal y como hacen en L'Alqueria. Es una forma de hacer el aprendizaje visible mediante experiencias frescas e imaginativas (Foto 69).



Foto 69. Concentración. Las actividades que provocan exploración y experimentación, ponen a los niños y las niñas a un alto grado de concentración.

Es una manera de trabajar el arte, los sueños, la utopía, las huellas, los gestos. La escuela acoge amablemente al arte y a la creatividad a pesar de todas las trabas legales que últimamente se están poniendo a las actividades artísticas y musicales desde determinados gobiernos. Es una manera de dar relevancia al entusiasmo, al placer, a la alegría y a la sorpresa como una manera de compromiso político y de dignificación de la infancia. A modo de conclusión, aprovecharemos unas palabras de Gianni Rodari, que nos sirven para dar más valor, si cabe, a la propuesta planteada desde la escuela:

Pienso que la imaginación infantil tenga necesidad de nuestros cuidados, por lo menos como se tiene ciudad de la curiosidad científica. Que la fantasía sea la ayuda fundamental de una personalidad completa y que la experiencia de lo maravillosos, de la aventura, de lo cómico, de lo humano es una experiencia útil para la formación de la propia sensibilidad... Los cuentos nutren la capacidad de imaginar, movilizan los recursos de la fantasía infantil. Potencian una larga historia de observación, de reflexión sobre lo real, de saber estar en las cosas. Dan a la observación, a la reflexión y a la acción una base más amplia y desinteresada. Crean espacios para otras cosas que no sirven para nada, como la poesía, la música, el arte, el juego. Cosas que tienen

que ver directamente con la felicidad del hombre y no con su utilización en máquinas productivas. Los cuentos sirven a las matemáticas como las matemáticas sirven a los cuentos. Sirven a la poesía, a la música, a la utopía, al compromiso político: en definitiva, al hombre en su conjunto, y no solo al fantasioso (Rodari 1979:192-193).

Para que todo lo anteriormente descrito por Rodari se vea, se haga visible a los ojos de toda la comunidad educativa, las experiencias realizadas en el taller, en los proyectos o en cualquier actividad de la vida cotidiana de la Escuela Infantil Municipal L'Alqueria de Alaquàs; se dejan documentadas gráficamente para dejar constancia visible de los diferentes procesos o acontecimientos vitales que ocurren en cada rincón de la escuela. Es una manera de evitar buscar el producto –en este caso del taller- y así “desvelar el secreto de las posibilidades” (Hoyuelos en Vecchi, 2013:28). A continuación, profundizaremos en la documentación pedagógica como pieza clave de la propuesta educativa.

III.3.5. La documentación pedagógica

La documentación pedagógica en la escuela, es una actividad cotidiana que realizan los educadores y las educadoras prácticamente como un ritual. Es por ello, por lo que a través de la narración del siguiente epígrafe, describiremos e interpretaremos cuáles son los usos de la misma, con los siguientes fines: como herramienta para la evaluación tanto individual –de adultos y alumnado- como grupal, para poder reflexionar sobre la propia práctica educativa, para crear memoria histórica de la escuela, para poner al tanto a los padres y las madres del aprendizaje de sus hijos e hijas y así puedan involucrarse más en el proceso, para que los maestros comprendan mejor a los niños y a las niñas, para hacer que el alumnado sientan que su esfuerzo tiene un valor y como una práctica de y para la democracia.

La documentación pedagógica que se emplea, se realiza fundamentalmente de dos maneras: por un lado, a nivel escrito; y por otro, a nivel gráfico –mediante fotos y vídeos-. Los educadores y educadoras registran los comentarios de los niños y las niñas; fotografían cualquiera de las actividades llevadas a cabo en el día a día; y graban pequeñas conquistas que realizan los alumnos y las alumnas. Todas estas representaciones evidencian distintas maneras de pensar y aprender.

Tanto la pedagogía reggiana como L'Alqueria, relacionan muy directamente esta estrategia con la idea de la pareja educativa. Esta idea, se justifica debido a que la observación-documentación es un acto subjetivo-interpretativo, y por tanto está influido por la cultura, la manera de pensar y la formación que los educadores y las educadoras tengan. El hecho de tener a dos profesionales dentro del aula, permite unir múltiples interpretaciones subjetivas para llegar a una intersubjetividad, que ayude a sistematizar la mirada para modificar nuestra propia forma de ver el mundo. Así lo hacen saber en la evaluación de sus diferentes proyectos de trabajo, diciendo “a través de l'observació directa permetrà a l'educadora recollir el procés general de desenvolupament, cal tenir en compte que tindrà una caràcter subjectiu, donat que encara que controlant la seua actuació, es troba immersa dins d'ella. Aquesta documentació permetrà posteriorment

Resultados y desarrollo argumental

un anàlisi més exhaustiu de la sessió. A més aquest instrument permetrà a l'educadora realitzar una avaluació més objectiva sobre la pròpia actuació" (Proposta de treball. Anexo nº13 a la nº20).

Es en esa observación minuciosa y detallada donde aparecen los caminos insospechados de los procesos infantiles. Pero no basta con observar a los niños y a las niñas, si no dejamos huellas de ellos mismos, si no dejamos memorias de sus propias actuaciones. Esta premisa es aceptada por todo el equipo y por ello tienen claro que es importante documentar, documentar de una manera en la que se extraigan los significados y los sentidos que para el niño y la niña tiene aquello que hace dentro de los procesos de creación infantil. Así lo manifiestan en su Proyecto Educativo de Centro cuando afirman que la documentación pedagógica les permite promover su crecimiento profesional, dada la importancia que tiene la formación y la investigación en su proyecto.

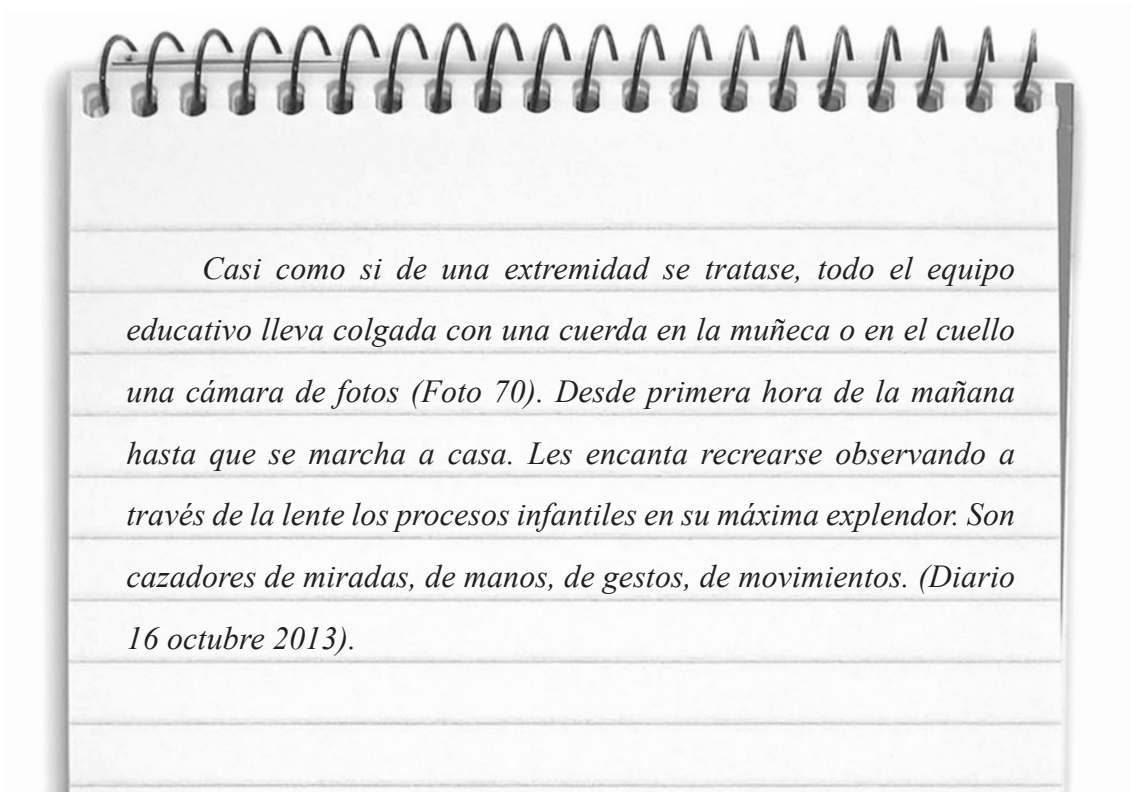




Foto 70. La cámara de fotos. Es una extensión más de los miembros superiores de los y las docentes para documentar todo lo acontecido.

El primer objetivo por el que se realiza la documentación pedagógica, es como **herramienta para la evaluación**. Esta evaluación consta de diferentes y se nutre de la observación y su registro. Por un lado, los y las educadores de L'Alqueria la emplean para la evaluación individual del alumnado mediante dos estrategias: un diario individual y un libro anual. Sobre la primera, ya Empar Costa durante nuestra entrevista apuntó: “el diario de cada niño o niña sirve para apuntar que pequeña conquista ha hecho hoy. No hace falta que la maestra vaya escribiendo todo el día, sino que a veces es coger un papel, escribir lo que quieras y te lo guardas en el bolsillo, y al finalizar el día, por ejemplo, coges los papeles y valoras las pequeñas conquistas. Es imposible que un niño pase un año sin hacer ninguna conquista. Esta ayuda a quien está observando como los niños van creciendo”. En esta dirección Rocío, educadora de L'Alqueria nos contaba que evalúan gráficamente y después “escribimos como una carta para que sus hijos les cuenten lo que han hecho durante el trimestres y los logros que han tenido. Nunca se resalta, es que no sabes hacer esto, se resalta todo lo que ha conseguido” (Entrevista a las educadoras Rocío, Sandra y Carmen. Anexo nº8).

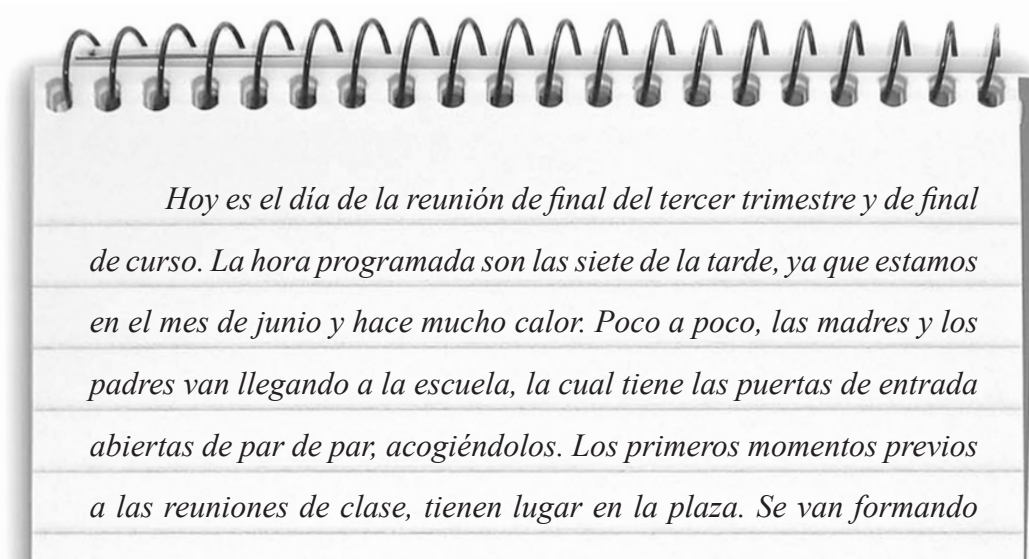
Laura, la coordinadora y maestra de la escuela, concretaba un poco más la información del informe trimestral diciendo en su entrevista: “diariamente evaluamos mediante la observación, después lo que hacemos al final del trimestre es una evaluación pero a modo de cómic o de carta y posteriormente hacemos una reunión para los padres, donde se habla de cómo ha funcionado, lo que ha gustado más o menos... todo lo que tenemos es abierto, entonces hemos de ir agregando, cambiando o quitando” (Entrevista a la directora Paqui y la maestra Laura. Anexo nº4)

La manera que se tiene de evaluar al alumnado es estar atentos a los niños y a las niñas, es decir, observando y registrando todas aquellas pequeñas conquistan que tienen lugar cotidianamente en las aulas cuando son respetados y valorados. Esta evaluación, a parte de dejarla plasmada en una informe trimestral, la realizan en formato diario para todas las familias.

Este libro anual se elabora conjuntamente con la familia viajando continuamente de casa a la escuela y de la escuela a casa. Es una manera de mantener el contacto asiduamente

y se compartan las vivencias que se realizan en ambos contextos, de esta forma, los niños y las niñas se sienten reconocidos y sujetos activos de sus propias conquistas y situaciones. En él se cuentan qué han hecho en períodos vacacionales, fines de semana, cumpleaños, se incluyen fotos y recortes que dejan testimonio vivo de los hechos; a la vez, que sirve de hijo de conductor para comprenderlos, conocerlos y saber sobre ellos y ellos.

En lo que se refiere a la documentación pedagógica como herramienta para la evaluación grupal. Ya ha introducido la idea en sus declaraciones la coordinadora, Laura, anteriormente, en las que deja ver que la evaluación grupal es complementaria a la individual y se realiza con los padres y las madres. Trimestralmente, una tarde L'Alqueria los convoca por aulas, con el objetivo de pasar una serie de montajes fotográficos que previamente han preparado y seleccionado los cuales reflejan distintas miradas sobre el proceso y la evolución de sus hijos e hijas a lo largo de los tres meses. Rocío, durante nuestra entrevista nos comentaba: “hacemos sobretodo una documentación visual para luego poder mostrar también a los padres lo que han hecho, sobretodo los papis que vienen el primer año, vienen un poco reticentes, saben que vienen a una escuela chula, saben cómo funciona, pero es como si se preguntaran ‘¿aprenderán? ¿no aprenderán? ¿harán algo? ¿no harán nada?’. Y cuando empiezan a ver el montaje de todo lo que hacen, y empiezan a ver la evolución de sus hijos y todo, les encanta. Algo visual es mucho más que si te escribo cuatro hojas. Algo visual les llega mucho antes” (Entrevista a las educadoras Rocío, Sandra y Carmen. Anexo nº8).



Hoy es el día de la reunión de final del tercer trimestre y de final de curso. La hora programada son las siete de la tarde, ya que estamos en el mes de junio y hace mucho calor. Poco a poco, las madres y los padres van llegando a la escuela, la cual tiene las puertas de entrada abiertas de par de par, acogiéndolos. Los primeros momentos previos a las reuniones de clase, tienen lugar en la plaza. Se van formando

grupitos por aquí y por allí y voy escuchando conversaciones a medias.

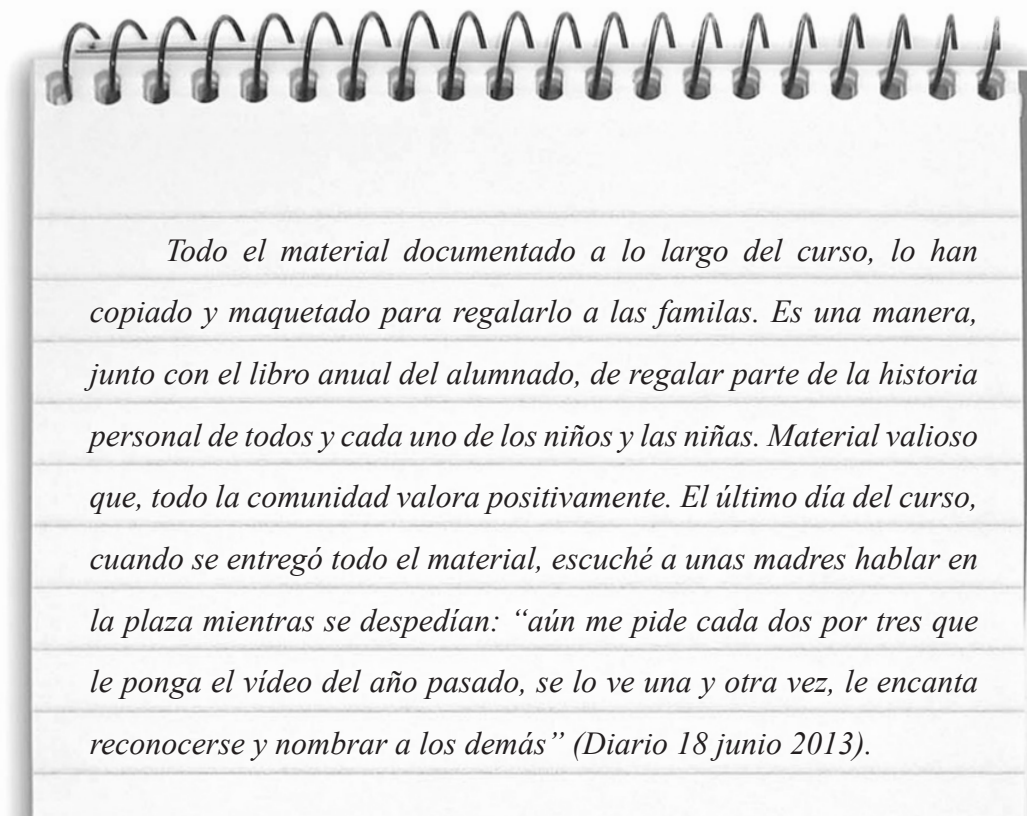
A las siete y cinco, cada uno se van distribuyendo por las aulas, y los padres y mamás que tienen dos hijos en cursos diferentes, se dividen. Las sillitas de las aulas están organizadas de manera circular frente una televisión que se ha puesto en las aulas con un carrito móvil. Se percibe que les interesa la presencia de las educadoras, pero en realidad, están ansiosos por ver la acción del vídeo. Así que sin más, se da al play.

Los padres comentan, rien, se sorprenden, y en sus miradas existe una llama. Una llama que les hace felices de saber que sus hijos e hijas son queridos, respetados y felices en un entorno como el que tienen delante.

Al acabar la reunión, se comenta, se habla, se pregunta, se debate y se comparten opiniones, ideas, dudas y propuestas de futuro. En un momento puntual, casi al final de la reunión, una de las madres saca de una bolsa un regalo que le entregan a una de las educadoras. Sin abrirlo, la emoción inunda sus ojos, y las lágrimas empiezan a resbalar por sus mejillas, lágrimas que llaman a otras lágrimas de otros ojos... y así sucesivamente. Se crea un clima mágico, agridulce. El sabor de las despedidas, siempre fue agridulce (Diario 17 junio 2013).

Otra de las vertientes que adopta la documentación pedagógica, es la **reflexión sobre la propia práctica pedagógica**. Se realiza de distintas maneras, por un lado, en reuniones semanales que tienen lugar entre todo el equipo docente; y por otro lado, mediante las reuniones que mantienen con los padres.

Las reuniones semanales que realiza el equipo, sirven para “comentarlo todo. Al final, lo hacemos todo entre todos y hay que verlo y comentarlo” (Entrevista a las educadoras Hugo, Inma y Raquel. Anexo nº7). Los lunes se producen debates, revisiones, comentarios y evaluación de todo aquello que están poniendo en marcha en la escuela. Son distintas miradas que se unen para trazar un camino intermultidisciplinar donde todos y todas son escuchados. Debaten democráticamente las propuestas que llevan a cabo y diseñan nuevos caminos, horizontes y fronteras. Así lo hacen saber también a los padres cuando les pasan la información general de principio: “avaluar el nostre treball” (Informació a les famílies de funcionament general. Anexo nº22). Además, este sistema de autoevaluación comunitaria, también la practican con el alumnado, ya que las imágenes o audiovisuales que realizan también se lo proyectan a ellos y ellos para que vean y observen las representaciones de su pensamiento y su aprendizaje, haciendo visible a los ojos de los niños y las niñas su propio proceso de evolución. Esta reflexión no se queda sólo en los profesionales y el alumnado, sino que hacen partícipes también aquí a las familias. Las cuales participan del proceso democrático de gestión y organización de la escuela y su práctica en la vida cotidiana.



Este extracto del diario de la investigadora, nos serviría a su vez para enlazar con el último punto que vamos a narrar de la documentación pedagógica. Estaríamos haciendo referencia a la importancia de crear historia de la escuela. Esa misma documentación que se entrega a las familias, que se negocia entre el equipo docente, que se presenta al alumnado, que se narra en escritos individuales y colectivos, se queda archivada en el centro a modo de memoria colectiva. Una memoria colectiva que no quieren borrar y quieren hacer constar para que otros y otras, en un futuro cercano o lejano, puedan hacer uso él. “Crear un arxiu sobre la històrica de l’escola i el plaer d’aprendre per xiquets/es i professorat” (PEC. Anexo nº21).

En definitiva, la documentación pedagógica es una práctica de y para la democracia. Un instrumento que ayuda al colectivo a comprender y a analizar todo el complejo universo de la infancia. Una mirada que saca lo mejor de cada uno y que llega a lo más hondo del ser humano. Una práctica compartida y valorada.

III.3.8. La ternura y el amor

Se les ve felices, porque disfrutan con todo (Entrevista a la directora Paqui. Anexo nº4).

En esta última categoría analítica, haremos un esfuerzo por recoger todas aquellas pinceladas que hayan podido ir dándose a lo largo de todas las categorías anteriores. Ha sido complicado no ir narrando de manera más detallada durante las categorías antecesoras la ternura y el amor, la vida emocional ligada a indiscutiblemente todo lo descrito hasta el momento sobre la práctica pedagógica de la vida cotidiana de la Escuela Municipal Infantil L’Alqueria. Hemos ido dejando a lo largo de todo el Informe Narrativo-Interpretativo miradas que se cruzan en un haz de segundo y chisporrean, besos que encienden el alma, caricias que marcan el mañana, respeto que alienta las acciones o expresiones que acarician la piel. Aún así, trataremos de hacer una síntesis por agrupar algunas ideas fuerza a esta última categoría. Porque la infancia es:

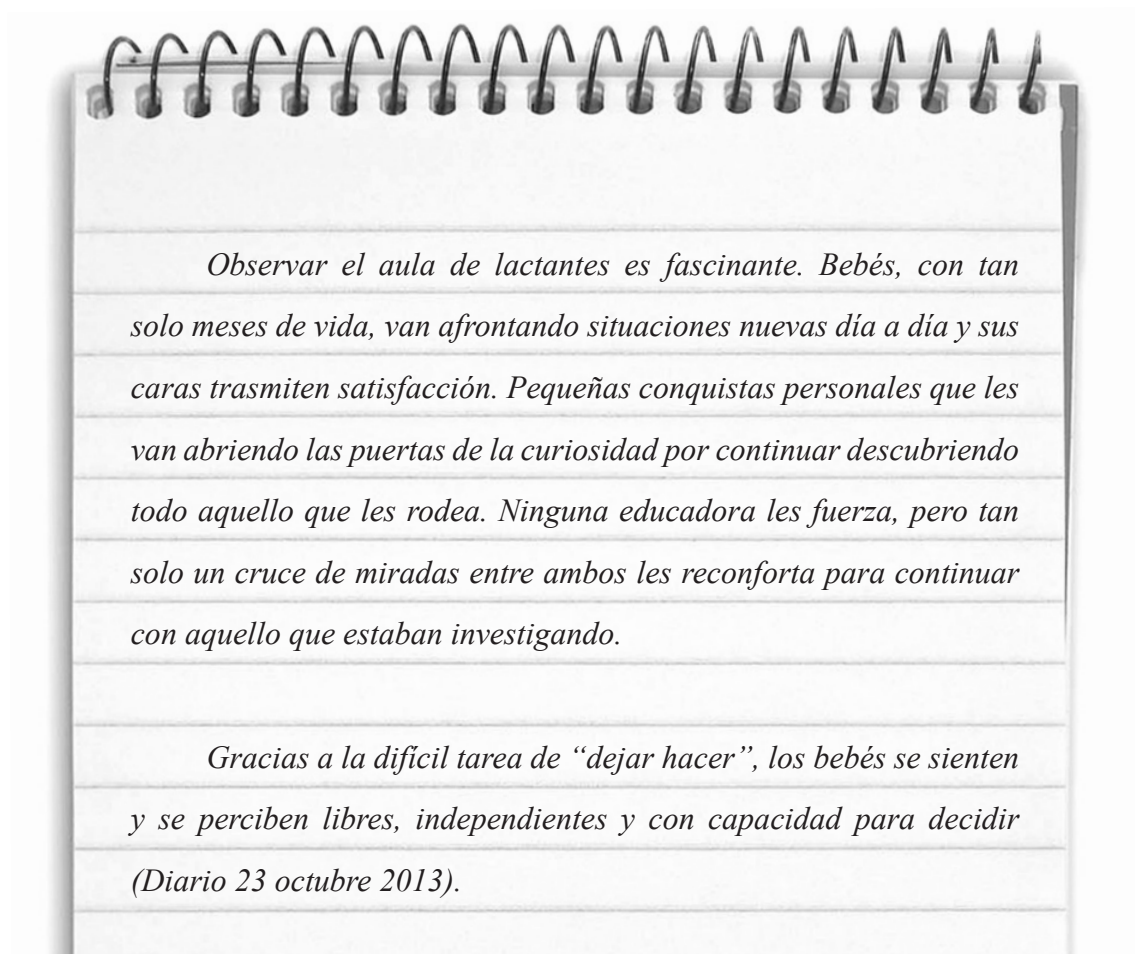
(...) el lugar entre todos que se lleva siempre consigo para bien o para mal. Se sale de ella inexorablemente, más ha de suceder en modo que no se la considere sepultada, ni siquiera abandonada, sino simplemente como la etapa inicial de la vida, que ha de ser superada como todas, pero a la que habrá que recurrir una y otra vez y no sólo en virtud de la nostalgia, sino de que es en la infancia donde hemos despertado a la vida dentro del cuidado, de la ternura, casi siempre, del amor (Zambrano, 2002:129).

Para centrar el discurso, diremos de antemano que la escuela da mucha importancia la cuidado, a la ternura y al amor; no sólo de los niños y las niñas, sino de toda la comunidad educativa, para favorecer el desarrollo armónico emocional de los niños y las niñas. Se pretende provocar sentimientos, o estados de ánimo en la comunidad que sean más positivos y duraderos, para que ayuden a llevar una vida más plena y satisfactoria. Esto beneficia a todos y todas, pero en especial a los niños y las niñas. Ya que el primer y más importante contexto afectivo y emocional es la familia. Los niños y las niñas necesitan sentirse aceptados por sus padres y por sus madres tal y como son y vincularse afectivamente a éstos para poder seguir creciendo en otros contextos.

La vida emocional de los niños y las niñas se nutre día a día de las rutinas cotidianas –que hemos descrito en los epígrafes anteriores- ya que desde L’Alqueria saben que les proporcionan seguridad afectiva y transmiten estabilidad aportando sentimientos de autoestima, autonomía y crecimiento personal. Este buen equilibrio emocional, va a proporcionar bienestar en cualquier pequeño acto de la vida cotidiana: “en el cambio de pañal se crea una relación adulto-niño impresionante, al igual que en el momento de sueño o en el momento de la comida” (Entrevista a Hoyuelos. Anexo nº6). Es en ese momento, a partir de la escucha de los cien lenguajes de los niños y las niñas, los y las profesoras de L’Alqueria trabajan en esa dirección saliéndose de lo previsto o establecido para anteponer las necesidades de su alumnado.

En los ámbitos familiar, escolar y social, se deberían de tener presentes estos factores y dejar a los niños y a las niñas tiempos y espacios para poder desarrollarlos. Sobre todo en la primera infancia –cuando las personas vamos construyendo nuestra personalidad-, permitir que la infancia disponga del tiempo necesario para poder resolver de forma autónoma sus propias necesidades y conflictos, facilita una estructura personal sólida, basada en una autoestima real (Palou, 2007:60).

Desde la Escuela Municipal Infantil L'Alqueria se trabaja y se valora muy positivamente la construcción de la autoestima real dejando que los niños y las niñas vivan en la primera infancia el placer, el deseo, la felicidad de conseguir una realización o las consecuencias de un fracaso. Es decir, les dejan ser responsables de su propia implicación con aquello que están haciendo, les dejan hacer las cosas por sí mismos para que tengan la implicación personal de querer aprender.



Observar el aula de lactantes es fascinante. Bebés, con tan solo meses de vida, van afrontando situaciones nuevas día a día y sus caras transmiten satisfacción. Pequeñas conquistas personales que les van abriendo las puertas de la curiosidad por continuar descubriendo todo aquello que les rodea. Ninguna educadora les fuerza, pero tan solo un cruce de miradas entre ambos les reconforta para continuar con aquello que estaban investigando.

Gracias a la difícil tarea de “dejar hacer”, los bebés se sienten y se perciben libres, independientes y con capacidad para decidir (Diario 23 octubre 2013).

Como hemos comentado en el Informe, los rituales de alimentación, sueño, higiene, etc., son actividades con una gran intencionalidad educativa. Para el equipo de L'Alqueria son momentos de gran valor ya que: “durante ellos se van configurando relaciones, la personalidad de los niños, conocimientos y habilidades para vivir” (Entrevista a la maestra Laura. Anexo nº4). Es por ello, por lo que las aprovechan al máximo para mejorar el establecimiento de lazos afectivos.

Debido a la gran importancia que se le están dando a las vivencias emocionales, el último curso de formación que ha realizado el equipo pedagógico tenía por contenido esta temática, ya que detectaron en una reunión de coordinación pedagógica que querían ser más conscientes del mundo emocional de la infancia. Esta formación, les está ayudando a plantearse un repaso del Proyecto Educativo de Centro, para hacer más visible la perspectiva emocional y poner en relieve aquello que se quiere favorecer.

Una de las emociones en las que se trabaja en la escuela, a través de cuentos de elaboración propia, es la asertividad: “las emociones están presentes en todo lo que hacen los nanos en el día a día, un día en psicomotricidad está super rabioso y tu ves como ese nano está actuando, o es muy cariñoso y se pasa el día dando abrazos desde que entra hasta que sale. Es que se refleja en todo lo que hace el niño día a día. Está presente pero si que es verdad que se está reforzando con actividades de cuentos que hemos ido preparando por aulas”, de esta manera “entendemos y sabemos lo que le pasa al otro” (Entrevista a Rocío, Sandra y Belén. Anexo nº8) (Foto 71).



Foto 70. Asertividad. Te veo, te comprendo, te respeto, te aprecio.

Gracias a ella, ayudan a los niños y las niñas a salir del egocentrismo propio de la edad para poder empatizar emocionalmente con aquellos y aquellas niños o adultos con los que se convive. La asertividad también se la trabajan los educadores y las educadoras para poder tener cada vez la fina capacidad de leer los cien lenguajes de los niños y las niñas (Foto 72).



Foto 72. La hora de comer. Para poner los baberos, se detienen en el suelo delante de cada uno y cada una. Es un abrazo, el que rodea el cuerpo de los bebés para su puesta. Todos y todas horizontalmente en el suelo.

El vínculo que se establece entre todos y todas es el camino que los guía y los ayuda a afianzar el aprendizaje, los capacita para relacionarse con ellos mismos y con los demás. Cubre todo el abanico de posibilidades de relación que necesitan para sobrevivir en su entorno más próximo desde el nacimiento. En consecuencia, cuanto mayor inteligencia emocional se les proporciona a los alumnos y las alumnas de L'Alqueria, relaciones más positivas tendrán con los demás.

Esta inteligencia emocional, a su vez, forma parte de la capacidad individual para resolver los conflictos personales y relacionales de manera que las interacciones con

los demás sean plenas, sanas y satisfactorias. Durante nuestra entrevista con Hoyuelos, también nos habló de las distintas posturas que el adulto puede adoptar a la hora de resolver conflictos, y llegamos a la conclusión que la mejor manera para trabajarla es abrir las puertas de las aulas a toda la comunidad educativa y poder hablar comunitariamente sobre aquellos detalles de la vida cotidiana dentro y fuera del aula, que preocupan; y así saber cómo gestinarlo.

En lo que respecta a la **actitud emocional de las educadoras**, habla a través de su lenguaje corporal, es el que habla sobre su postura emocional con el otro, eso es fácil de observar y detectar en L'Alqueria, ya que los cuerpos de los niños y las niñas fluyen naturalmente junto al del profesorado, permitiendo así que la melodía entre ambos suene y sea escuchada. El cuerpo no es sólo “un instrumento, sino que es una fuente de conocimiento, comunicación, relación y afecto” (Llinares y Navarro, 1998:26), un perfecto baile entre la estructura somática de los seres vivos, su estructura cognitiva y su estructura afectiva. Es así, como podemos ayudar al desarrollo armónico y global de los niños y las niñas, manifestando el mismo lenguaje verbal que corporal. Al igual que la modulación de la voz, que es otro elemento que puede ayudar a favorecer o perjudicar emociones de aceptación o rechazo.

Esta ternura y este amor, ayuda a los niños y a las niñas a desarrollar su autoestima, a confiar más en sí mismos, a desarrollar emociones, a amar, a cuidar y valorar. De esta forma, se está ayudando al alumnado de la Escuela Municipal Infantil L'Alqueria a desarrollar emociones, ternura, sueños, esperanzas e intereses. Y esto ocurre en gran parte, porque tanto familias como personal docente de la escuela, son modelos para los niños y las niñas. Modelos empedrados de personalidad, libertad, confianza y seguridad, y esta se expresa de forma natural en toda la comunidad educativa. Modelos que también reproducen entre ellos.

La ternura y el amor tienen diferentes maneras de expresarse, aún así, cabe destacar en esta categoría el tacto, el contacto físico como elemento o estrategia que vivencia la emoción. Los y las educadoras convierten las caricias en reconocimiento a los sujetos

que tienen enfrente. El tacto, la caricia y el abrazo, son actos que no se han escrito en ningún documento oficial, ni son enseñados en los libros de pedagogía ni en la formación inicial. Son expresiones que los y las docentes de L'Alqueria en la vida cotidiana de sus aulas, con gran sensibilidad, creatividad, interés y responsabilidad, aprovechan para que los niños y las niñas se desarrollen integralmente, y tengan así vías o símbolos de comunicación para ser conscientes de sus emociones (Foto 73).



Foto 73. El beso. La amistad crea sentimientos entre los amigos y amigas de pertenencia, reconocimiento y aceptación entre los iguales, contribuyendo a la construcción de la autoestima real.

Para acompañarlos en su crecimiento, en último lugar nombraremos el respeto por la equivocación. Es sano permitir que la equivocación entre en la vida cotidiana, y desde la escuela se acepta la frustración de los niños y las niñas, y de los adultos como práctica de persistencia para seguir intentando y probando hacer las cosas. La vida cotidiana permite en L'Alqueria el tiempo y espacio para el reto personal, y para que los niños y las niñas puedan superarse, hacer y deshacer cualquier actividad o equivocarse sin miedo al fracaso (Foto 74).



Foto 74. Respeto por la frustración. El adulto interviene para ayudar a los alumnos y las alumnas cuando éstos buscan dicha ayuda.

Como decíamos al principio, y a modo de conclusión, tanto en la escuela como en las actividades cotidianas en casa deben tener criterios negociados en común. Ya que si ambos contextos comparten estrategias para llevar a cabo los rituales o la gestión de emociones, se estará favoreciendo a la consolidación de sentimientos positivos que ayudan a la construcción de su autoestima real. Permitiendo que el crecimiento sano y armónico emocional le permitirá estar abierto y receptivo a todo tipo de situación educativa que se les plantee.



CAPÍTULO IV

**CONCLUSIONES, PROPUESTAS
Y APERTURAS DE FUTURO**

IV. CONCLUSIONES, PROPUESTAS Y APERTURAS DE FUTURO

IV.1. Conclusiones del Estudio

Desde la experiencia y desde la alteridad no puede haber, para la educación, ni imperativos ni recomendaciones. Desde la experiencia y desde la alteridad el pensamiento de la educación no puede tener un final, ni finalidad, ni reposo. Sobre educación nadie puede tener la última palabra, ni siquiera la penúltima (Larrosa, 2005).

Para dar por finalizada la investigación de la presente tesis doctoral, diré, como afirma Larrosa en la cita que da inicio al capítulo de conclusiones, que con esta investigación, no pretendo solucionar problemas o recetar fórmulas mágicas sobre metodologías y técnicas que garanticen una escuela infantil emancipadora, crítica y al servicio de los seres humanos. He realizado el presente estudio, con la intención de comprender y profundizar en una realidad educativa que pueda dar claves, indicios o inspiraciones a maestros y maestras del primer ciclo de Educación Infantil, en otros lugares y en otros tiempos.

Pretendemos ahora discutir los resultados obtenidos en la investigación y exponer un conjunto de reflexiones finales que ello suscita. Es cierto, que aunque decimos que con este apartado de conclusiones no pretendemos hacer generalizaciones, hemos de asentar algunos elementos base para que profesores y profesoras puedan apropiarse de estas aportaciones teóricas y prácticas para que les ayuden a incorporar, en su conocimiento práctico y las actividades profesionales cotidianas, otros discursos sobre la renovación pedagógica en el primer ciclo de Educación Infantil. A su vez, también trataremos de abrir nuevas reflexiones sobre la acción pedagógica en la Educación Infantil.

El objetivo de la presente tesis doctoral era la inmersión en el interior de una escuela infantil de calidad y describir si en el conjunto complejo de experiencias de su vida cotidiana, encontrábamos claves que dieran indicio de renovación pedagógica. A lo largo de toda la investigación, se ha ido viendo una gran cantidad de descripciones e imágenes que han explicado los proyectos, las actividades, las formas de enseñar, los

Conclusiones, propuestas y aperturas de futuro

espacios, los rituales, la relación con las familias, la organización interna, la relación con otras instituciones, las opiniones del personal de la escuela infantil, las emociones, las ilusiones, las miradas, las sonrisas, las fiestas, los miedos, etc. En definitiva, todas las cosas que hacen la vida de la escuela.

Este apartado de conclusiones, nos va a permitir salir de esta descripción para construir mi propio análisis, el cual defenderé a partir de ahora, desde lo que he visto, he vivido, he leído y me he apropiado, de qué es lo que debería tener un buen proyecto de Educación Infantil 0-3 años. En definitiva, ¿qué me ha enseñado la Escuela Municipal Infantil L'Alqueria de Alaquàs?, ¿qué he aprendido durante los períodos de inmersión?

Por un lado, me he encontrado con una escuela de calidad, una escuela innovadora, con un proyecto educativo sólido, que forma sin duda parte de la renovación pedagógica del País Valencià dignificando la calidad de las escuelas públicas infantiles. Esta escuela, me ha permitido dar reconocimiento y prestigio a un ciclo del sistema educativo de vital importancia.

El estudio de la complejidad del día a día del centro, nos permite ahora enumerar, nombrar una serie de elementos que me van a permitir poner en relación todo lo que he visto, encontrado y leído, y me van a ayudar a defender qué dimensiones debe tener una buena escuela infantil de primer ciclo.

La primera dimensión que vamos a destacar es que **la educación debe estar al servicio de la ciudadanía**, y especialmente de aquellos sectores sociales y culturales más necesitados. Es por ello, que abogamos por una pedagogía crítica y emancipadora para la liberación del ser humano desde su nacimiento. Entendiendo la escuela como motor para la transformación social, que a su vez recoge y respeta la cultura de la infancia. Para ello, las políticas públicas deben concretarse en proyectos educativos que garanticen una educación para el bienestar individual y colectivo, y para el desarrollo integral y sostenible de los pueblos. Continúa estando pendiente desde la II República, una profunda y auténtica transformación de la educación, la cual solo será posible si todos los sectores

sociales asumen sus responsabilidades con la educación pública y se construyen consensos que estén por encima de miradas ideológicas o proyectos educativos partidistas de los distintos gobiernos. En este sentido, me gustaría destacar nuestra implicación directa, dentro de la asociación AMESTI Educació, en el Foro de Sevilla y la contribución en la elaboración del “Documento de bases para una nueva ley de educación. Acuerdo social y político educativo”³⁵. En el que destacamos la creación de foros sociales de participación ciudadana, donde el colectivo interesado no tiene limitaciones espaciales y temporales, donde poder debatir. La creación de este espacio, además puede ayudar a provocar una crisis en el modo de pensar y un conflicto sobre el significado de la escuela, con el único objetivo de crear crisis de pensamiento. Crisis que puede abrir nuevas posibilidades y expectativas, preguntas y soluciones alternativas, oportunidades a la interpretación y maneras de ver las cosas. Ya que, sin este cambio de paradigma, se ven constantemente truncadas las iniciativas pedagógicas de transformación social.

A pesar de no disponer todavía de dicho acuerdo, es cierto, que en muchos municipios, localidades, pueblos y ciudades se están llevando a cabo políticas educativas públicas municipales que apuestan por la gratuidad de las escuelas infantiles públicas sobretodo para los que más lo necesitan. Políticas municipales que ponen en marcha proyectos educativos desde los ayuntamientos, frente al inmovilismo del estado. Ayuntamientos como los de Reggio Emilia en Italia, en Pamplona, en Cataluña o aquí en Valencia hace años con el Patronat de Escuelas Infantiles. Y por supuesto, como es el caso de la localidad valenciana de Alaquàs, donde gracias a una conciencia política y educativa, se pudo llevar a cabo el proyecto educativo de la Escuela Municipal Infantil L’Alqueria. Necesitamos hacer de la Educación Infantil 0-3 años, una instancia pública desde la cual se asume la voz de participación de los niños y niñas que, dentro de la ciudad, dicen y ven las cosas de otra manera. Para que podamos pensar y sentir la infancia desde otro prisma.

Esta nueva mirada, necesita con urgencia dos cambios legislativos: por un lado, la revisión de los currícula que nos proporcionan los gobiernos; y por otro lado, de una la reformulación de cuanto a la formación inicial y permanente de los maestros y maestras.

³⁵ Ver en: www.porotrapolíticaeducativa.org

Entramos aquí en una nueva dimensión de análisis: **La formación inicial y permanente de los y las docentes**. Nos gustaría reivindicar la escasa formación académica que existe para los y las educadoras del primer ciclo de Educación Infantil (0-3 años), a través de un módulo de formación profesional de Grado Medio o de Grado Superior de dos años. Esto supone una gran desigualdad con respecto a la formación académica de los y las docentes del segundo ciclo de Educación Infantil (3-6 años), ya que necesitan un título universitario para poder desarrollar su profesión. Por eso, desde este espacio, creemos necesario y obligatorio poner de manifiesto la revisión y equiparación de titulaciones y currículum de formación de los y las técnicos superiores de Educación Infantil, con los maestros y maestras de Educación Infantil. En defensa de un cuerpo único de enseñantes motivado, responsable y con la formación inicial necesaria; con igualdad de condiciones laborales, salariales y curriculares. La formación inicial de este cuerpo único de enseñante:

deberá estar fundamentada en un profundo conocimiento de la psicología y sociología del desarrollo y del aprendizaje infantil; en un gran dominio de la teoría, desarrollo y evaluación curricular; y (...) puericultura, higiene y nutrición infantil. Además de conocimientos y destrezas en los campos de la expresión plástica, musical y dinámica junto con una buena formación didáctica de áreas de conocimiento y experiencia adecuada a los niños de estas edades (Torres 1988:62).

Este tipo de formación inicial, debe continuar a lo largo de la vida laboral, pudiendo encontrar espacios de formación permanente para el profesorado –como es el caso del I Curs d'experts de AMESTI Educació-; lugar que permite a los profesionales continuar formándose desde la experiencia y las prácticas de los otros y las otras, desde la horizontalidad y elaborando sus propios currícula, así es como se podrá ir haciendo realidad la figura del profesor-investigador en las escuelas infantiles.

Con este cuerpo único de enseñantes, que abarque desde la infantil hasta la universidad, se estaría rompiendo con la visión social de inferioridad que se ha visto al profesor o profesora de Educación Infantil. De esta manera, estaríamos permitiendo la circulación del profesorado a través de ciclos y niveles que dieran más herramientas

conceptuales y procedimentales a todos y todas los profesores del sistema educativo español. Una buena estrategia, que se podría añadir a ese concepto, es la apertura del puesto de trabajo a una estructura de pareja educativa, de esta forma, estaremos enriqueciendo los roles de los docentes, mejorando su práctica, diluyendo sus angustias y enriqueciendo las pequeñas acciones de la vida cotidiana. Se trata de una complementariedad en la que se gana en autonomía y libertad didáctica, desde la confrontación y el diálogo. Compartiendo la horizontalidad pedagógica, la pedagogía de la escucha -no sólo hacía los niños y las niñas, sino también hacia los compañeros y compañeras-, y democratizando la pedagogía.

El profesorado, además, tiene que saber que en las escuelas, se trabaja un tipo de enfoque y contenido curricular -lugar en el que se plasma un tipo de enfoque cultural-, cuya hegemonía se corresponde con la hegemonía en el mundo social: la reproducción de lo existente (Gimeno Sacristán, 1998:197). En oposición a este planteamiento es necesario destacar un **enfoque sobre el currículum y la cultura** que vele por una ciudadanía informada, activa, crítica y consciente, que les posibilite comprender, intervenir y transformar sus realidades más próximas y más globales. Esta selección cultural que realizan los y las docentes deben transformarla en un tipo de currículum que aumente la libertad de los niños y las niñas partiendo de experiencias que nutran sus aprendizajes. Experiencias relacionadas con su manera de entender el mundo en el que viven y que pueden distar, en la mayoría de ocasiones, de los currículums dictados por los gobiernos. Por ello, el currículum debe poder conectarse y dar respuesta a la disparidad de mundos individuales que existen en las escuelas para poder conectarlos entre sí. Es el currículum el que debe dar respuesta a la vida de los niños y las niñas y no viceversa. Para ello recuperamos el concepto de cultura popular como contenido legítimo en el currículum escolar.

La recuperación de esta cultura popular puede ser presentada en la educación como un acto de justa restitución y recuperación de una parte mutilada del acervo cultural, hasta como un compromiso de la escuela con las clases populares y, por otro lado, como una oportunidad de vivificar los contenidos escolares (Gimeno Sacristán, 1988:214).

Por tanto, tendremos que hablar de culturas y no de cultura, para poder tener escuelas a la medida de los “pueblos” adaptando sus currículums. Currículum que plasma la toma

de decisiones sobre qué enseñar, pero no sólo eso, sino que como apuntaba John Dewey para ello había que tener en cuenta al alumno y a la alumna, las demandas de la sociedad y el conocimiento (Sancho 1990:72).

Currículum que realiza de puente entre la práctica y la teoría interna que tienen los y las docentes y que organiza los conocimientos. La calidad de la educación se relaciona con la selección de estos contenidos, y de su puesta en marcha en las aulas; ya que el currículum se traduce en actividades que adoptan diferentes significados concretos a través de ellas. Este planteamiento curricular, nos lleva a entender la programación desde otro punto de vista, desde un planteamiento interdisciplinar, una propuesta integral. Esta propuesta curricular se puede llevar a cabo, como realiza L'Alqueria a través de proyectos, talleres, rincones o como se dice en Reggio Emilia: *programazione*.

Este enfoque globalizador, en cualquier de sus propuestas metodológicas, aborda la realidad sin parcelaciones disciplinarias. Un profesor o profesora investigador –como hemos dicho anteriormente- es necesario e indispensable para este modelo de enfoque curricular. Diferentes autores y pedagogos que hemos ido trabajando a lo largo de la investigación, ponen de manifiesto que todo aquel conocimiento que esté alejado de las preocupaciones e intereses de los niños y las niñas, y que no esté relacionado de alguna manera con la satisfacción de una necesidad, un deseo o la evitación de algún peligro, difícilmente puede llegar a convertirse en relevante y significativo para quien aprende (Torres, 2006).

Es una nueva manera de poner al sujeto en relación con el conocimiento, poner el conocimiento al servicio del sujeto y no al sujeto al servicio del conocimiento. Desarrollando para ello situaciones de aprendizaje a través de un currículo integrado que respete los conocimientos previos, las necesidades, los intereses, los ritmos de aprendizaje de cada estudiante y se define como:

un proceso de construcción colectiva, complejo dinámico y en permanente investigación, para que genere la articulación entre los desarrollos cognitivos, afectivos, sociales y las demandas de aprendizaje de los niños, niñas y jóvenes con el conocimiento y el desarrollo de las “herramientas para la vida” y las disciplinas. Debe promover la interdisciplinariedad y la transversalidad como estrategia para estudiar diferentes problemáticas de las áreas de conocimiento y de la vida cotidiana (Torres, 2006).

Vida cotidiana que tiene presente, además, **la relación con el entorno natural, social y cultural**. La relevancia de la conexión de la escuela con su realidad más próxima, la sensación de pertenencia a una tierra, una cultura, un idioma, una gastronomía y un folklore. Los proyectos educativos que nacen de los intereses de los niños y las niñas, no pueden obviar la curiosidad que éstos sienten por todos los procesos naturales que ocurren a su alrededor. Como ya apuntaba Freinet con su “paseo-clase”, la vida está fuera del aula, y es por ello por lo que los niños y niñas deben de estar en contacto con él para saber la realidad que deberán transformar. Esta relación con el entorno natural en los niños y las niñas de 0 a 3 años, aún es más relevante si cabe, ya que son científicos que realizan hipótesis a través de la observación directa.

Esta observación directa se va transformando en aprendizaje significativo y conocimiento de la realidad que les rodea. La creación de hipótesis, da paso el pensamiento divergente, que a la vez, es la capacidad que tenemos las personas de encontrar distintas soluciones a un mismo problema o planteamiento. En la charla que hemos nombrado anteriormente con nuestra amiga y pedagoga Lidia Turner, nos narró una historia de cuando era maestra, en la que un alumno le preguntaba por qué las arañas de cualquier parte del mundo hacían sus telas de araña exactamente iguales y en los mismos sitios; ella, muy intrigada por conocer la respuesta, llevó al niño al Centro de Investigación Natural de La Habana, y los científicos, les confirmaron, que ese, era uno de los grandes enigmas de las ciencias naturales.

Permitir que los niños y las niñas se planteen como científicos este tipo de cuestiones todavía sin resolver para los adultos, es una de las garantías por las que debe velar la escuela pública. Se les debe permitir conocer el medio que les rodea, sin enseñarles nada que ellos y ellas puedan aprender por sí mismos. Los profesores y profesoras investigadores, guiarán, y acompañarán a los niños y las niñas en el proceso gracias a un modelo organizativo de escuela, inspirado en las **escuelas democráticas** de Michael Apple (2005), entendiendo un tipo de escuela que se guía por valores de respeto, libertad, equidad, no discriminación, tolerancia, justicia, solidaridad e igualdad entre hombres y mujeres (Antúnez, 2008). Una organización basada en planteamientos democráticos, participativos y nada jerárquicos.

Saltando también los muros de las paredes de las escuelas (Malaguzzi, 2001) para dejar que los flujos de dentro hacia fuera y de fuera hacia dentro sean fluidos, permeables y transparentes.

Para ello, deberíamos pedirles a las Administraciones públicas que dejen de estar tan preocupados en demandar a las instituciones educativas un exceso de burocratización en sus prácticas de control de normativas, y que les permitiesen construir decisiones propias para cada comunidad educativa. Esto supondría, por un lado, dejar de exigir un perfil burocrático y administrativo de las y los docentes, para dar lugar a figuras de coordinación pedagógica; y por otro lado, que se les permitiese intervenir a los centros públicos en los procesos de adscripción del personal docente y otras figuras educativas, para constituir equipos de profesionales estables decididamente implicados y motivados en un proyecto compartido. Esto permitiría gestionar colectivos participativos y no con estructura organizativa piramidal, disminuyendo así la acentuación de poder de los órganos unipersonales. A pesar de las restricciones legales, la Escuela Municipal Infantil L'Alqueria, ha conseguido formar un equipo pedagógico estable, el cual se organiza desde la horizontalidad y la gestión participativa. Donde todos y todas tienen capacidad de decisión a través de procesos de confrontación y diálogo que les permite, junto con la comunidad educativa, formar un proyecto educativo de centro consensuado, democrático y asambleario.

Sería un modelo organizativo inspirado en Célestin Freinet cuando sugiere la cooperación educativa. Entendida como un lugar en los y las docentes:

aprendían a tomar decisiones colectivas apoyados en el intercambio de experiencias, la cooperación entre iguales, y las culturas del apoyo mutuo. En ese marco conceptual, la participación del profesorado implicaba igualmente la participación entre iguales del alumnado y las familias. Las decisiones trascienden las cuestiones inmediatas, los problemas puntuales, las necesidades concretas de recursos u orientaciones. Porque abren una práctica reflexiva que pone en cuestión el propio modelo de escuela y, por tanto, el sentido de la escolarización en la sociedades actuales. Esta es la cuestión de raíz, el compromiso con la mejora permanente de la escuela que es también el compromiso con la transformación social. Ese es el verdadero reto de la participación, dentro y fuera de la escuela (Martínez Bonafé, 2006:26).

Todo lo que hemos ido enumerando hasta ahora, nos lleva a otra dimensión, más holística y compleja, que para poderla llevar a cabo, es necesario interiorizar todas las dimensiones anteriores. Estaríamos hablando de la **integración de la estética, la ética y la política** en todos los proyectos educativos de las escuelas públicas. Con la integración de estos tres elementos es interdependiente y dotan a las escuelas de sentido vital y cultura en cada uno de los momentos del día a día de la pedagogía de la infancia. Alfredo Hoyuelos, en su tesis doctoral, hace un gran esfuerzo por concretar la obra pedagógica de Loris Malaguzzi a través de estos tres elementos, y dice, en su libro “La ética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi” que la integración de la estética, la ética y la política, supone:

Un proyecto que, narrado y testimoniado sin retóricas, reconoce a los niños y niñas recursos y potencialidades inéditos, que desvela las riquezas insospechadas de la especie humana, que trasciende -como expresa el arte- las culturas individuales. La pedagogía, el pensamiento y la obra de Loris constituyen una pedagogía ética, estética, política, compleja, biológica, cultural, relacional, sistémica, participante, transgresora y constructiva que indaga y narra -como proyecto inacabado- una imagen de una infancia con derechos universales. En ese sentido, el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi y de los ciudadanos (niños y adultos juntos) de Reggio Emilia son exponente del desarrollo de un dialógico proyecto humano (y no sólo escolar) de escucha de las esperanzas futuras de los hombres, más allá de las culturas particulares (Hoyuelos, 2004:26).

Lo que estamos planteando, a lo largo del recorrido de toda la tesis doctoral, y en concreto, del apartado de conclusiones, es la urgencia y la necesidad de tener una red de escuelas públicas infantiles, que transforme las realidades pedagógicas en las escuelas, para que éstas revolucionen las comunidades educativas en las que se enclavan, para que puede tener lugar la transformación educativa, y por tanto, la transformación social. Que podamos caminar hacia una sociedad más reflexiva, más crítica, más justa, más emancipada y más culta.

Más allá de lo que la propia investigación pueda contribuir o no la comunidad científica, me gustaría acabar al igual que empecé, y es, haciendo referencia al propio proceso personal investigador. Es ahora, después de cuatro años de estudio, de trabajo, de esfuerzo intelectual, cuando creo que estoy preparada para empezar la investigación. Es

ahora, al llegar a la lectura final, cuando me veo preparada para empezar de nuevo. Estos cuatro años de investigación, me han permitido diseñar mi propio currículum, mi propio viaje, mi propio destino. He podido explorar y experimentar, lo que significa trabajar desde el propio interés de la alumna, qué significa crear el ambiente para ir trazando un camino, lo gratificante que es conseguir retos personales para ir forjando la identidad y la autonomía personal, lo necesario que es el apoyo desde fuera de las personas que te guían, la importancia de trabajar holísticamente y la capacidad maravillosa del ser humano para ir creando estrategias de puente y vínculo entre toda la información recibida. Y puedo decir, que he aprendido más en estos cuatro años en los que he sido la protagonista de mi aprendizaje, que en cualquiera de las carreras universitarias cursadas con anterioridad. Esto me hace reflexionar, que el modelo pedagógico y las reflexiones aquí expuestas, las he ido vivenciando en primer persona a lo largo de toda la tesis doctoral, por lo tanto, todo lo aquí compartido, se puede extrapolar a cualquier lugar, a cualquier contexto, con cualquier persona y en cualquier situación.

IV.2. Dificultades y limitaciones

Somos conscientes de que existen ciertas limitaciones a lo largo de la presente tesis doctoral, y por ello, es por lo que nos gustaría ponerlas de manifiesto al lector por dos motivos:

1. Pueden ser fuente de inspiración para abrir futuras líneas de investigación.
2. Para poner de manifiesto que la investigación continúa abierta.

Pasamos a detallar algunos de los puntos que hemos detectado:

- En un centro de Educación Infantil 0-3 años, pasan multitud de cosas a la vez. Debido a esta complejidad del estudio de la vida cotidiana, que al atender a unas realidades concretas, hayamos obviado otras de igual o mayor relevancia para el estudio. Cuando, como ha sido el caso estudiado, la vida en las aulas es una vida

intensamente vivida, al investigador o investigadora poco experimentada puede que se le escapen matices, miradas, situaciones o acontecimientos relevantes. Aunque en nuestro caso nos hemos pertrechado de las herramientas y estrategias metodológicas de la etnografía, puede que las posibilidades de nuestra mirada interpretativa no estén siempre al nivel de exigencia de la complejidad de la vida escolar, pero lo hemos intentado con todo el rigor que exigen las ciencias sociales.

- Hemos de reconocer que en un estudio de este tipo siempre es posible incidir de un modo más específico en otro otro tipo de miradas. En nuestro caso, aunque ha estado presente como actitud y enfoque personal y científico, quizá hubiéramos podido ensayar con enfoques y metodologías nacidas del movimiento feminista, pero seguramente estamos hablando de otra tesis posible.
- También sabemos, que al haber optado por un modelo de investigación más global, es que al acudir a los estudios de pedagogos o teorías particulares en algunas de las cuestiones nos quedáramos en la superficie. Sin embargo, nunca despreciamos revisar aquello que nos ayudara a comprender mejor la experiencia vivida y sus posibilidades de interpretación. que es posible hayan quedado en la superficie.
- Finalmente, nos hemos dado cuenta ya acabando la investigación, que el papel que originalmente hicimos jugar a los expertos -a los que recurrimos para apoyar el sentido y oportunidad del problema de investigación- podría haber sido mucho más interactivo, recuperando su experiencia profesional y el diálogo en otras diferentes fases de la investigación.



**REFERENCIAS
BIBLIOGRÁFICAS**

V. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AA.VV. (1988) *L'infant travessa el mirall*. Barcelona: Rosa Sensat.
- AA.VV. (2012) Situació de l'ensenyament públic al País Valencià. *Revista Saó. Valencia*. Any XXXV. Nº 371:15-29.
- Abad, Javier (2012) *Imagen-palabra: texto visual o imagen textual*. Comunicación presentada en el Congreso Iberoamericano de las Lenguas en la Educación y en la Cultura / IV Congreso Leer.es.
- Alonos, Alicia y Alcrudo, Pepa (2011) La situación de la educación infantil en el estado español. *Revista Tarbiya. Revista de Investigación e Innovación Educativa* Nº42:13-28. Universidad Autónoma de Madrid.
- Altimir, David (2006) *Com escoltar els infants?*. Barcelona: Rosa Sensat.
- Álvarez, Carmen y San Fabián, José Luis (2012) La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de Antropología* Nº28/ 1. Artículo 14. Universidad de Granada.
- Angrosino, Michael (2012) *Etnografía y observación participante en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Antúnez, Serafín (2002) Yo tampoco quiero ser director. *Organización y Gestión Educativa*. Núm XLIII, año X, 15-18.
- Antúnez, Serafín (2008) *Organizaciones educativas al servicio de la sociedad*. Madrid: Wolters Klumer España- Educación.
- Apple, Michael y Beane, James (1997) *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
- Arendt, Hannah (1993) *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
- Armand de Meyer, Gant (2004) Les escoles Freinet. *Revista Infància a Europa*. Nº 6. Barcelona.
- Aucouturier, Bernard (2004) *Los fantasmas de acción y la práctica psicomotriz*. Barcelona: Graó.
- Austin, Rebecca (comp) (2009) *Deja que el mundo exterior entre en el aula*. Madrid: Morata.

Referencias Bibliográficas

- Ayala Carabajo, Raquel (2008) La metodología fenomenológico-hermenéutica de M. Van Manen en el campo de la investigación educativa. Posibilidades y primeras experiencias. *Revista de Investigación Educativa*. Vol.26, N°2:409-430.
- Badell, Nuria (2003) El reto de promover la filosofía de Reggio Emilia en Holanda. *Infancia: educar de 0 a 6 años*. N°77:11-15.
- Bardin, Laurence (1996) *El análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- Badillo, Isabel (1998) La cultura de la infancia. *Antropología* N°1:17-50.
- Balaguer, Irene (2005) Gestió social i participació. El cor i el cap a les escoles infantils de Reggio. *Revista Infància a Europa*. N° 9.
- Barbarin, Silvia; Goñi, Cristina y Oficialdegui, Javier (2011) Escuela infantil de Baztan: unión de proyecto educativo y proyecto arquitectónico. *Revista Tarbiya. Revista de Investigación e Innovación Educativa* N°42:71-78. Universidad Autónoma de Madrid.
- Barsotti, Carlo (2004) Caminant sobre fils de seda. Entrevista a Loris Malaguzzi. *Revista Infància a Europa*. N° 6.
- Bassedas, Mercè y Vila, Ignaci (1994) La família i l'escola: dos contextos educatius. *Revista Infància* N°76:25-29.
- Bassedas, Mercè; Buscart, Teresa; Benlloch, Montserrat y Morón, Silvia (2011) *L'educació de 0 a 6 anys avui*. Barcelona: Rosa Sensat.
- Beresaluce Díez, Rosario (2009) *La calidad como reto en las escuelas de Educación Infantil al inicio del siglo XXI: las escuelas de Reggio Emilia. Loris Malaguzzi, como modelo a seguir en la práctica educativa*. Tesis Doctoral leída en la Universidad de Alicante.
- Beresaluce Díez, Rosario (2010) *Las escuelas municipales de Reggio Emilia como modelo de calidad en la etapa de educación infantil*. Alicante: Club Universitario.
- Bisi, Olmes (et. Al) (2009) Taller "Raggio di luce". *Revista Infància a Europa*. N° 16.
- Blanco, Rosa y Umayahara, Mami (2004) *Participación de las familias en la educación infantil latinoamericana*. Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe.
- Bogan, R. Y Biklen S.K. (1992) *Qualitative research for education: an introduction to theory and methods*. Boston: Allyn & Bacon.

- Bonastre, Mercè y Fusté, Susanna (2007) *Psicomotricidad y vida cotidiana 0-3 años*. Barcelona: Graó.
- Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean-Claude (1979) La reproducción. *Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- Bourdieu, Pierre (2007) *Razones prácticas sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- Bronfenbrenner, Urie (1987) *La ecología del desarrollo humano: experimentos en entornos naturales y diseñados*. Barcelona: Paidós.
- Bruner, Jerome (1997) *La educación puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Bruner, Jerome (2004) Reggio: una ciutat de cortesia, curiositat i imaginació. *Revista Infància a Europa*. Nº 6.
- Bruner, Jerome (2006) *Actos de significado*. Madrid: Alianza.
- Bustelo, Eduardo (2007) *El recreo de la infancia*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Cabanellas, Isabel y Eslava, Clara (2001) La dimensión comunicativa en la Educación. *Aula de Innovación Educativa* Nº98:6-11.
- Cabanillas, Isabel y Eslava, Clara (2005) *Territorios de la infancia*. Barcelona: Graó.
- Calvino, Italo (2014) *Los libros de los otros: correspondencia (1947-1981)*. Madrid: Siruela.
- Calvo, Mercedes (1994) *La Educación Infantil en España. Planteamientos legales y problemática actual*. Tesis Doctoral leída en la Universidad Complutense de Madrid.
- Canes, Francisco (1988) *Escuela pública y renovación pedagógica en la ciudad de Valencia a comienzos del siglo (1900-1910)*. Tesis doctoral leída en la Universidad de Valencia.
- Carbonell Santonja, Jaume (2006) *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Madrid: Morata.
- Carbonell Santonja, Jaume y Serra, Àngel (2009) *La vida escolar en un curso: Escuela Andersen*. Barcelona: Graó.
- Castañeda, Carlos (1994) *El conocimiento silencioso*. Madrid: Gaia.

Referencias Bibliográficas

- Catarsi, Enzo (2004) Malaguzzi i la revolució de l'escola municipal. *Revista Infància a Europa* N° 6.
- CEAPA (2009) *Educación Infantil: 6 años clave para una vida. Propuestas para elegir una escuela infantil de calidad*. Ministerio de Sanidad y Política Social. Recuperado de internet: www.ceapa.es. Visto el 27 de mayo de 2013
- Civarolo, Mercedes y Barbero, M^a Valeria (2009) El ambiente: una cuestión educativa. *Infancia: educar de 0 a 6 años*. N°113:9-15.
- Click, Phyllis y Parker, Jennifer (2009) *El cuidado de los niños: una tarea comprometida*. México: Paraninfo.
- Codina, M^a Teresa (2002) Rosa Sensat y los orígenes de los Movimientos de Renovación Pedagógica. *Historia de la Educación: Revista Interuniversitaria* N° 21:91-104.
- Codina, M^a Teresa (2012) L'infant i el parvulari. *Temes d'infància* N°19. Barcelona: Rosa Sensat.
- Cohen, Louis y Manion, Lawrence (1990) *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Comune Di Reggio Emilia (1985) *L'occhio se salta il muro: una experiencia de Educación Infantil*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Contreras, José y Pérez de Lara, Nuria (2010) *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.
- Dahlberg, Gunilla; Moss, Peter y Pence, Alan (2005) *Más allá de la calidad en educación infantil*. Barcelona: Graó.
- Dahlberg, Gunilla y Moss, Peter (2013) Invitación a la danza. Vea Vecchi. *Arte y creatividad en Reggio Emilia*. (41-51). Madrid: Morata.
- De Castro, Ana; Horcás, Vicent y Martínez, Jaume (2012) *La reivindicación del juego como estrategia de integración vecinal: un proyecto de ApS en el Grado de Educación Social de la Universidad de Valencia*. Comunicación presentada en el III Encuentro de Aprendizaje Servicio en la Universidad. Institut de Ciències de l'Educació. Universitat de Barcelona.
- De Castro, Ana y Martínez, Jaume (2014) *Paraules per començar a amassar una vida educada*. Ponencia inaugural presentada en las I Jornadas de Educación Infantil. AMESTI Educació. Valencia.

- De Castro Hernández, Carlos (2005a) *Aprendiendo matemáticas a través de proyectos: una experiencia inspirada en el enfoque de Reggio Emilia*. Tesis Doctoral leída en la Universidad Complutense de Madrid.
- De Castro Hernández, Carlos y Escorial González, Beatriz (2005b) *Aprendiendo matemáticas a través de proyectos: una experiencia inspirada en el enfoque de Reggio Emilia*. Actas do I Congresso Internacional de Aprendizagem na Educação de Infância. Gailivro, Oporto. 39-150.
- Declaración de Simposio Mundial de Educación Parvularia o Inicial (1999) Una educación inicial para el Siglo XXI. *Revista IberoAmericana*. Nº 22:157-160.
- Deleuze, Gilles (2012) ¿Qué es el acto de creación? *Fermentario* Nº6.
- Delors, Jacques (1996) *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.
- Del Rincón, Delio (1995) *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Dykinson.
- Denzin, Norman K. (1970) *Sociological Methods: A Source Book*. Aldine Publishing Company. Chicago.
- Denzin, Norman K. y Lincoln, Yvonna S. (2005) *The Sage Handbook of Qualitative Research*. London. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.
- Dewey, John (1949) *El arte como experiencia*. México: F.C.E.
- Dewey, John (1967a) *Experiencia y educación*. Buenos Aires: Losada.
- Dewey, John (1967b) *El programa y el niño escolar*. Mi credo pedagógico. Buenos Aires: Losada.
- Dewey, John (1995) *Democracia y educación*. Madrid: Morata.
- Doménech, Joan y Viñas, J. (1992) Movimientos de Renovación Pedagógica. *Cuadernos de Pedagogía* Nº199:72-81.
- Doménech Francesch, Joan (2009) *Elogio a la educación lenta*. Barcelona: Graó.
- Domínguez Rodríguez, José (2012) *Educadores y Educandos Infantiles. Una utopía posible*. Madrid: Federación de Movimientos de Renovación Pedagógica de Madrid.

Referencias Bibliográficas

- Dubreucq, Francine (1995) *L'escola Decroly: una educació global des del parvulari*. Barcelona: Rosa Sensat.
- Escudero Muñoz, Juan M. y González González, María Teresa (1984) *El plan experimental de Educación infantil –recopilación de documentos de trabajo 1985-1988-*. Madrid: Escuela Española.
- Falk, Judit; Majoros, María y Tardos, Anna (2001) *Menjar*. Barcelona: Rosa Sensat.
- Falk, Judit –ed- (2005) *Educuar els 3 primers anys*. Barcelona: Rosa Sensat.
- Falk, Judit –ed- (2010) *Lóczy, educación infantil*. Barcelona: Octaedro.
- Fernández, Lissette (2006) ¿Cómo analizar datos cualitativos? *Butlletí LaRecerca*. Institut de Ciències de l'Educació. Universitat de Barcelona.
- Fernández de Castro, Ignacio y Rogero, Julio (2001) *Escuela Pública*. Democracia y poder. Madrid: Miño y Dávila.
- Fichnet, Bernd (2000) *Ensenyar i aprendre. Un diàleg amb el futur*. Barcelona: Rosa Sensat.
- Flecha, Consuelo (2005) Maestras que dejan huella. En *30 retratos de maestras: de la segunda república hasta nuestros días*. Barcelona: Cuadernos de Pedagogía.
- Flick, Uwe (2014) *La gestión de la calidad en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Freinet, Célestin (1936) *L'Éducateur. Proletarien* n°1.
- Freinet, Célestin (1973) *Parábolas para una pedagogía popular*. Barcelona: Laia.
- Freinet, Célestin (1974) *Las invariables pedagógicas*. Barcelona: Laia.
- Freinet, Célestin (1975) *Educación por el trabajo*. México: F.C.E.
- Freinet, Célestin (1976) *Modernizar la escuela*. Barcelona: Laia.
- Freinet, Célestin (1982) *Técnicas Freinet de la escuela moderna*. Madrid: Siglo XXI.
- Freinet, Célestin (1996) *La escuela moderna francesa. Una pedagogía moderna de sentido común. Las invariantes pedagógicas*. Madrid: Morata.
- Freinet, Elise (1975) *Nacimiento de una pedagogía popular*. Barcelona: Laia.

- Freire, Paulo (1970) *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, Paulo (1990) *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Barcelona: Paidós.
- Freire, Paulo (1993) *Pedagogía de la esperanza*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, Paulo (1994) *Cartas a quien pretende enseñar*. Madrid: Siglo XXI.
- Foucault, Michel (1996) El lenguaje del espacio. *Entre filosofía y literatura*. Vol. I. Barcelona: Paidós.
- Foucault, Michel (1999) *Estrategias de poder*. Barcelona: Paidós.
- Galardini, Anna Lia (2009) Els pedagogistes a Itàlia. *Revista Infància a Europa*. N° 16.
- Galardini, Anna Lia; Lozzeli, Sonia; Davoli, Mara y Tognetti, Gloria (2012) *Documentar: afinar els ulls per captar moments*. Barcelona: Rosa Sensat.
- Galindo, Rocío y Vilanova, Manena (2011) El deseo y la lucha por constituir una escuela infantil pública en el Ayuntamiento de Berriozar. *Revista Tarbiya, Revista de Investigación e Innovación Educativa*. N°42: 61-69. Universidad Autónoma de Madrid.
- García Montenegro, Iciar (2011) Vivir y atravesar la experiencia educativa de Reggio Emilia. *Tarbiya: Revista de investigación e innovación educativa*. N°42: 29-38. Universidad Autónoma de Madrid.
- García Nieto, Narciso (1995) El diagnóstico pedagógico en Educación Infantil. *Revista Complutense de Educación*. Vol. 6. N°1: 73- 160.
- Gardner, Howard; Feldman, David y krechevsky, M. (2001a) *El proyecto Spectrum (Tomo I): construir sobre las capacidades infantiles*. Madrid: Morata.
- Gardner, Howard; Feldman, David y krechevsky, M. (2001b) *El proyecto Spectrum (Tomo II): actividades de aprendizaje en la educación infantil*. Madrid: Morata.
- Gardner, Howard; Feldman, David y krechevsky, M. (2001c) *El proyecto Spectrum (Tomo III): manual de evaluación para la educación infantil*. Madrid: Morata.
- Gardner, Howard (2000) *Cómo educan las culturas. En la educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas. Lo que los estudiantes deberían comprender*. Barcelona: Paidós.
- Geis, Àngels y Langas, Jordi (2006) *Dirigir la escuela 0-3*. Barcelona: Graó. .

Referencias Bibliográficas

- Gil, Loli; Guzmán, Marta y Moreno, Esther (2013) *Caminando hacia la escuela que queremos*. Barcelona: Octaedro.
- Gino Ferri, David Altimir (2011) *Conversa amb Gino Ferri. Infància: educar de 0 a 6 anys*. N°181: 34-37.
- Gramsci, Antonio (1998) *Para la reforma moral e intelectual*. Madrid: Los libros de la Catarata.
- Gimeno Sacristán, Jose (1998) *El currículum es el texto educativo que contiene los textos culturales de la reproducción*. Madrid. Morata
- Grisales Junca, Paola Andrea (2011) *Construyendo un camino de la mano con la infancia: experiencia de una maestra en un jardín inspirado en la filosofía Reggio Emilia*. Bogotá, Colombia. *Tarbiya: Revista de investigación e innovación educativa*. N°42: 135-141.
- Goetz, Judith y Lecompte, Margaret (1988) *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Goldschmied, Elinor (2002) *Educación en la escuela infantil*. Barcelona: Octaedro.
- Goldschmied, Elinor (2011) *Educación l'infant a l'escola bressol*. Barcelona: Rosa Sensat.
- Goldschmied, Elinor y Jackson, Sonia (2007) *La educación infantil de 0 a 3 años*. Madrid: Morata.
- Goleman, Daniel (1996) *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Gómez Bruguera, Josepa (2007) *Sentir, amar, saber. La inteligencia emocional. Consideraciones en el parvulario*. En *Emociones y educación: qué son y cómo intervenir desde la escuela*. Barcelona: Graó.
- González, José (1996) *Vida cotidiana y profesión docente: teoría y prácticas educativas centradas en historias de vida*. Un enfoque etnográfico. Tesis Doctoral leída en la Universidad de Sevilla.
- Guardiola, Pep (2011) www.youtube.com/watch?v=sBpQFx9kbk4 Visto 15 enero 2012.
- Hoyuelos, Alfredo y Cabanellas, Isabel (1996) *Malaguzzi y el valor de lo cotidiano*. Ponencia presentada en el Congreso AMIE de Pamplona.
- Hoyuelos, Alfredo (2001) *El pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi y su repercusión en la Educación Infantil*. Tesis Doctoral leída en la Universidad de Navarra.

- Hoyuelos, Alfredo (2003a) *La complejidad en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. México: Multimedios.
- Hoyuelos, Alfredo (2003b) El futuro de la pedagogía de Loris Malaguzzi. *Revista Infancia: educar de 0 a 6 años*. Nº79: 26-31.
- Hoyuelos, Alfredo (2004a) *La ética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Barcelona: Rosa Sensat
- Hoyuelos, Alfredo (2004b) Una pedagogía de la transgressió. *Revista Infància a Europa*. Nº 6.
- Hoyuelos, Alfredo (2006) *La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Barcelona: Rosa Sensat
- Hoyuelos, Alfredo (2007) Documentación como narración y argumentación. *En Aula de Infantil*. Nº39: 5-9.
- Hoyuelos, Alfredo (2011) Educación Infantil: una canción a varias voces. *Revista Tarbiya, Revista de Investigación e Innovación Educativa*. Nº42: 5-11. Universidad Autónoma de Madrid.
- Hoyuelos, Alfredo y Azkona, Jesús María (2011) Reflexiones sobre la calidad en las escuelas infantiles. *Revista Tarbiya, Revista de Investigación e Innovación Educativa*. Nº42:157-186. Universidad Autónoma de Madrid.
- Hoyuelos, Alfredo (2013) Cada uno crece solo si es soñado. En Vecchi, Vea, *Arte y creatividad en Reggio Emilia*. Madrid: Morata. 11-31.
- Hoyuelos, Alfredo (2014a) Pedagogía y política en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi. *RELAdEI. Revista Latinoamericana de Educación Infantil*. Nº3 (1), 43-61.
- Hoyuelos, Alfredo (2014b) Los tiempos de la infancia.
<http://enelcorazondeinfantil.blogspot.com.es/2014/01/los-tiempos-de-la-infancia-alfredo.html> (Visto el 28 de diciembre de 2014).
- Ibarrola, Begoña (2000) L'educació emocional. *Revista Infància* Nº116:5-8.
- Inchausti, María José (2012) *Construir relaciones en entornos educativos para la infancia (0-6): la entrevista en la escuela infantil*. Tesis Doctoral leída en la Universidad del País Vasco.
- Jackson, Philip W. (1991) *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.

Referencias Bibliográficas

- Jubete, Montserrat (2007) *El valor educatiu de les coses de cada dia*. Barcelona: Rosa Sensat.
- Karp, Stand (2014) La problemática de los Estándares Comunes Estatales. *Rethinking Schools – The Magazine On Line*. Visto el 2 de febrero de 2014 .
- Larrosa, Jorge (2003) Experiencia y pasión. *Entre lenguas, lenguajes y educación después de Babel*. Barcelona: Laertes.
- Larrosa, Jorge (2005) *Entre pedagogía y literatura*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Lilly, María Luisa (1980) *Aportación de Celestin Freinet a la Renovación Pedagógica*. Tesina leída en la Universidad Pontificia de Salamanca.
- Lledó, Emilio (2000) *El surco del tiempo*. Barcelona: Crítica.
- Lozares, Carlos (1988) *Vida cotidiana. Aproximación conceptual y metodología*. Tesis Doctoral leída en la Universidad de Barcelona.
- Maffesoli, Michel (1997) *Elogio de la razón sensible*. México: Paidós.
- Malaguzzi, Loris (1945) *Nuova letteratura, nuova cultura*. *La Verit*, 19 settembre.
- Malaguzzi, Loris (1980) Se la pedagogia non mette i piedi a terra. *Revista Zerosei*, N9.
- Malaguzzi, Loris (1991) La integración de la diversidad. Contexto social en que se produce. *Revista Infancia* N 6.
- Malaguzzi, Loris (1994) Your image of the Child: Where Teaching Begins. *Child Care Information Exchange*. N96: 52-61.
- Malaguzzi, Loris (1996) *Malaguzzi i l'educacio infantil a Reggio Emilia*. Barcelona: Rosa Sensat.
- Malaguzzi, Loris (2001) *La educación infantil en Reggio Emilia*. Barcelona: Rosa Sensat.
- Mallart, Josep (1998) *L'educacio activa*. Vic: Eumo.
- Malonda, Joan Baptista (2012) La renovacio pedaggica a les escoles i les aules del País Valencià, malgrat.... *Revista Sa*. Any XXXV. Núm. 371:27-29.
- Martínez Bonafé, ngels (___) *Pensar històricament els moviments de renovacio pedaggica al País Valencià: 1975-2000*. Tesina presentada en la Universidad de València.

- Martínez Bonafé, Jaume (1988) El estudio de casos en la investigación educativa. Investigación en la *Escuela: Revista de investigación e innovación escolar*. N°6:41- 49. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Martínez Bonafé, Jaume (1989) *Renovación pedagógica y emancipación profesional*. Universitat D.L. Valencia.
- Martínez Bonafé, Jaume (1994) Los olvidados. Memoria de una pedagogía divergente. *Cuadernos de Pedagogía* n°230
- Martínez Bonafé, Jaume (1999) *Trabajar en la escuela. Profesorado en el umbral del siglo XXI*. Madrid: Miño y Dávila.
- Martínez Bonafé, Jaume (2001) Arqueología del concepto “compromiso social” en el discurso pedagógico y de formación docente. *Revista electrónica de Investigación Educativa*, N°3 (1) Recuperado de internet: <http://redie.uabc.mx/vol3no1/contenido-bonafe.html>. Visto 22 de mayo de 2012.
- Martínez Bonafé, Jaume (2006) El profesorado antes los discursos y las culturas de participación. *Revista Cuatrimestral del Consejo Escolar del Estado* N°3: 23-27.
- Martínez Bonafé, Jaume (2008) Las Reformas en la Formación Inicial del Profesorado y su debate social. En *Quaderns digitals: Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad*. N°51.
- Martínez Bonafé, Jaume (2010) *Canviar l'escola amb Freinet*. Universitat de València. Recuperado de internet: www.youtube.com/watch?v=VIQMuFcYSBI. Visto el 30 junio de 2011.
- Martínez Bonafé, Jaume (2012) El problema del conocimiento en el triángulo entre capitalismo, crisis y educación. *Revista Investigación en la Escuela* N° 76.
- Martínez Bonafé, Jaume (2013) Lo que pasa en las escuelas. Teorías y pedagogías críticas. Borrador de tesis o postulados de base. *Revista Interuniversitaria de Formación al Profesorado* n° 77. (27.2).
- Martínez Delgado, Clara (2013) Testimonis dels Moviments de Renovació Pedagògica al País Valencià. Recuperado de internet: <http://youtube.com/watch?v=oA7J5Es-8nY>. Visto el 10 octubre de 2013
- Mata, Marta (1983) *Renovación Pedagógica*. *Vida Escolar* N°224. Madrid: Dirección General de Educación Básica.

Referencias Bibliográficas

- Meirieu, Philippe (2006) ¿Es posible formar al profesorado para una escuela democrática?. En AAVV, *El protagonismo del profesorado: experiencias de aula y propuestas para su formación*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1985) *L'occhio se salta il muro: una esperienza de Educación Infantil*. Comune di Reggio-Emilia.
- Molina Armenteros, Antonio (___) Patronato de Escuelas Infantiles de la Ciudad de Valencia. Recuperado de internet: www.doredin.mec.es/.../00820073007297.pdf. Visto el 21 de mayo de 2012.
- Molina, Paola (2007) *El valor dels moments rutinaris. En El valor educatiu de les coses de cada dia*. Barcelona: Rosa Sensat.
- Molina, M^a Dolores (2010) *La práctica viva y la experiencia colectiva de la renovación pedagógica. Historia de la vida del MRP del País Valencià –Gonçal Anaya-*. Tesis Doctoral leída en la Universitat de València.
- Montessori, María (2003) *El método de la pedagogía científica: aplicado a la educación de la infancia*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Montessori, María (2014) *Ideas generales sobre el método*. Madrid: Ciencias de la Educación Preescolar y Especial (CEPE).
- Moreira de Oliveira, Georgia (2015) *Quando a melodia reinventa a partitura: fundamentos de uma prática curricular da Educação Infantil com base na experiência de liberdade compartilhada*. Tesis Doctoral leída en la Universitat de València.
- Morin, Edgar (1988) El método 3. *El conocimiento del conocimiento*. Madrid: Cátedra
- Muñoz, Marta (2013) *Ver, pensar y sentir: La educación infantil en Reggio Emilia. Un modelo a seguir en la práctica educativa*. Proyecto Fin de Grado presentado en la Universidad de Palencia.
- Naranjo, Claudio (2010) *La mente patriarcal*. Barcelona: Integral.
- Narváez Prosser, Lilian (2009) Reggio Emilia, lugar donde la infancia vive la ciencia. *Revista de estudios y experiencias en educación*. Vol. 8.15.147-154.
- Olaya Villar, M^a Dolores (1996) Los documentos del plan experimental de Educación Infantil. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado* N^o25:167-174.
- Osoro Sierra, José Manuel (2010) *Reggio Emilia: Educación Infantil 0-6 años*. Tesis Doctoral leída por la Universidad de Cantabria.

- Palacios, Jesús (1981) *La cuestión escolar. Críticas y alternativas*. Barcelona: Laia.
- Palou, Silvia (2007) *La vivencia emocional de la infancia*. En "Planificar la etapa 06. Compromiso de sus agentes y práctica cotidiana. Anton, Montserrat. Barcelona: Graó.
- Paniagua, Gema y Palacios, Jesús (2005) *Educación Infantil. Respuesta educativa a la diversidad*. Madrid: Alianza.
- Parra, Diego (2008) *L'escola del treball (1913-1939): renovación pedagógica y didáctica*. Tesis Doctoral leída por la Universidad de Huelva.
- Parra, José María (2005) *La Educación Infantil: su dimensión didáctica y organizativa*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Pérez Serrano, Gloria (1994) *Investigación cualitativa*. Madrid: La Muralla.
- Pikler, Emmi (2012) *Moverse en libertad. Desarrollo de la motricidad global*. Madrid: Narcea.
- Porquet, Madeleine (2001) *Les tècniques Freinet al parvulari*. Barcelona: Rosa Sensat.
- Puelles Benítez, Manolo (1980) *Educación e ideología en la España contemporánea*. Barcelona: Labor.
- Quinto Borghi, Battista (2005) *Los talleres en educación infantil. Espacios de crecimiento*. Barcelona: Graó.
- Quinto Borghi, Battista (2010) *Educar en el 0-3. La práctica reflexiva en los nidi d'infanzia*. Barcelona: Graó.
- Ransom, John (1997) *The Politics of subjectivity. Foucault's discipline*. United State of America: Duke University Press.
- Red Territorial de Educación Infantil de Cataluña (2012) *Documentar, una mirada nueva*. Barcelona: Rosa Sensat.
- Reichert, Evania (2011) *Infancia, la edad sagrada: años sensibles en que nacen virtudes y los vicios humanos*. Barcelona: La Llave.
- Riera, M^a Antonia (1997) El ciclo 0/3 en los planes de estudio de la especialidad de educación infantil: un compromiso ético y profesional. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 0. Vol.0.1.

Referencias Bibliográficas

- Riera, M^a Antonia (2005) El espacio-ambiente en las escuelas de Reggio Emilia. *Indivisa: Boletín de estudios e investigación*. Extra 3. 27-36.
- Rinaldi, Carla (2001) De madres y padres. *Revista Infancia: educar de 0 a 6 años*. N° 65: 30-34.
- Rinaldi, Carla (2001) La pedagogía de l'escolta: una perspectiva des de Reggio Emilia. *Revista Infància a Europa*. N° 1.
- Rinaldi, Carla y Moss, Peter (2004) Qué es Reggio. *Revista Infància a Europa*. N° 6
- Rinaldi, Carla (2008) Aprenent sense currículum. *Revista Infància a Europa*. N° 15
- Rinaldi, Carla (2011) *El diálogo con Reggio Emilia. Escuchar, Investigar, aprender*. Perú: Grupo Editorial Norma S.A.C.
- Ritscher, Penny y Staccioli, Gianfranco (2006) *Viure l'escola*. Barcelona: Rosa Sensat.
- Ritscher, Penny (2013) *Escola slow. Pedagogía del quotidià*. Barcelona: Rosa Sensat.
- Rodari, Gianni (1979) *Gramática de la fantasía*. Barcelona: Reforma de la Escuela.
- Rogero, Julio (2010) Movimientos de Renovación Pedagógica y profesionalización docente. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*. Vol.4. Núm.1:141-166.
- Rogoff, B (1993) *Aprendices del pensamiento: el desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.
- Rubin, Herbert J. y Rubin, Irene S. (1995) *Qualitative interviewing. The art of hearing data*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ryan, G.W. y Bernard, H.R. (2003) Data management and analysis methods. En *Collecting and interpreting qualitative materials*. De Denzin y Lincoln. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Sánchez, Antonio y Sánchez, Laura (2015) Educación emocional: diez razones para una propuesta pedagógica. *Cuadernos de Pedagogía* N°452: 86-91.
- Sánchez Rodríguez, Susana (2008) *La asamblea de clase para la didáctica de la lengua oral en el segundo ciclo de educación*. Tesis Doctoral leída por la Universidad de Santander.
- Sánchez-Romero Rodríguez, M^aRosario (2010) Proceso de socialización en educación infantil. *Innovación y Experiencias educativas* N°34:1-10.

- Sanchidrián Blanco, Carmen y Ruiz Berrio, Julio (2010) *Historia y perspectiva actual de la educación infantil*. Barcelona: Graó.
- Sancho, Juana María (et al.) (1993) *Aprendiendo de las innovaciones en los centros: la perspectiva interpretativa de investigación aplicada a tres estudios de casos*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- Santos Guerra, Miguel Ángel (1990) *Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de centros escolares*. Madrid: Morata.
- Save the Children (2009) *Análisis de la situación de los menores de cinco años en el mundo*. En Informe sobre el Estado Mundial de las Madres. Madrid. Recuperado: http://www.savethechildren.es/det_notyprensa.php?id=75&seccion=Not. Visto el 30 noviembre de 2011.
- Schaffer, H.R. (1989) *Interacción y socialización*. Madrid: Visor.
- Schekman, Randy (2013) *Por qué revistas como "Nature", "Science" y "Cell" hacen daño a la ciencia*. Periódico Digital El País. Visto el 12 de diciembre de 2013 http://sociedad.elpais.com/sociedad/2013/12/11/actualidad/1386798478_265291.html.
- Silveira, M^a Carmen (2002) *Rutines, activitat a l'escola*. Barcelona: Rosa Sensat.
- Silvestre, Jennifer (2015) *Un tomb per Reggio Emilia: Part III. L'ambient com a tercer mestre*. Recuperado: <http://veurepensarisentir.blogspot.com.es/2015/02/un-tomb-per-reggio-emilia-part-iii.html>. Visto el 9 de febrero de 2015.
- Simons, Helen (2011) *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- Spradley, James (1980) *Participant observation*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Stake, Robert (1998) *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Stenhouse, Lawrence (1991) *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.
- Suárez, Daniel (2007a) *¿Cómo documentar narrativamente experiencias pedagógicas?* Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Suárez, Daniel (2007b) *¿Qué es la Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas?* Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Tadeu Da Silva, Tomaz (1999) *Espacios de identidad. Nuevas visiones sobre el curriculum*. Barcelona: Octaedro.
- Tardos, Anna (1991) *La mà de l'educadora*. *Revista Infància* N°58:16-21.

Referencias Bibliográficas

- Tomás, Dolores María (2010) *Colaboración Familia-Escuela en Educación Infantil. Estrategias para mejorar la cooperación.*
- Tonucci, Francesco (1976) *La escuela como investigación.* Barcelona: Avance.
- Tonucci, Francesco (1997) La verdadera reforma empieza a los tres años. *Revista Investigación en la Escuela* N° 33. Sevilla. Editorial Díada.
- Tonucci, Francesco (2004) *La ciudad de los niños: un nuevo modo de pensar la ciudad.* Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Tonucci, Francesco (comp) (2006) *A los tres años se investiga.* Buenos Aires: Editorial Losada.
- Torregrosa, Vicent (2012) *Renovació Pedagògica i formació del professorat al País Valencià. Breu aproximació històrica (1975-1995).* Valencia: Universitat de València.
- Torres, Jurjo (1988) Educación Infantil. Formación inicial del profesorado. En *Cuadernos de Pedagogía* N°161: 60-63.
- Torres, Jurjo (1994) *Globalización e Interdisciplinaridad en el currículum integrado.* Madrid: Morata
- Torres, Jurjo (2004) Educación Preescolar. Equidad, justicia y educación infantil. En *A página da educação* N°139:42-44.
- Torres, Jurjo (2006) *La desmotivación del profesorado.* Madrid: Morata.
- Trueba, Beatriz (2000) *Talleres integrales en Educación Infantil: una propuesta de organización del escenario escolar.* Madrid: De la Torre.
- Van Manen, Max (2003) *Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad.* Barcelona: Idea Books.
- Van Manen, Max (2004) *El tono en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica.* Barcelona: Paidós.
- Vecchi, Vea (2013) *Arte y creatividad en Reggio Emilia. El papel de los talleres y sus posibilidades en educación infantil.* Madrid: Morata.
- Vega, Silvia (2008) *Ciencia 0-3. Recopilación de experiencias con niños de 3 años.* Barcelona: Graó.

- Veiga-Neto, Alfredo y Corcini Lopes, Maura (2011) Límites en la educación infantil: ¿rigidez o flexibilidad negociada? *Revista Educación y Pedagogía* Vol.23. Núm.60:77-88.
- Vélez, Olga Lucía y Galeano, María Eumelia (2002) *Investigación cualitativa. Estado del Arte*. Universidad de Antioquia. Medellín.
- Vignale, Silvana P. (2010) *Apertura a una experiencia del Otro para una pedagogía de las diferencias*. Visto el 12 mayo 2012
www.congresofyeenna.net16.net/files/c7_p05.pdf
- Vigotsky, Lev (1993) *Pensamiento y Lenguaje*. Vic: EUMO.
- Vila, Berta y Cardo, Cristina (2007) *Material sensorial 0-3 años. Manipulación y experimentación*. Barcelona: Graó.
- Woods, Peter (1987) *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Madrid: Paidós.
- Yanes, Juan (1997) *La república del profesorado: etnografía crítica de un movimiento de renovación pedagógica*. Tesis Doctoral leída por la Universidad de La Laguna.
- Zambrano, María (1991) *Algunos lugares de la pintura*. Madrid:Acanto: Espasa- Calpe.
- Zamora, Àngels (1996) La participació de les famílies. *Revista Infància* N°88:12-17.
- Zeichner, Kenneth (1993) *Formación del profesorado y la lucha por la injusticia social*. Madrid. Editorial Morata.
- Zufiaurre Goikoetxea, Benjamín y Albertín Lasaosa, Ana María (2005) *La Formación del Profesorado de Educación Infantil*. Universidad Pública de Navarra.

REFERENCIAS LEGISLATIVAS

- Decreto 37/2008, de 28 de marzo, del Consell, por el que se establecen los contenidos educativos del primer ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad Valenciana. Consellería de Educación. DOGV 5734.
- Decreto 2/2009, de 9 de enero, por el que se establecen los requisitos mínimos que deben cumplir los centros que impartan el primer ciclo de Educación Infantil en la Comunidad Valenciana. DOGV 5932.

Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación (LGE).

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de Octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE).

Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE).

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE).

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE).



ANEXOS

ÍNDICE DE CONTENIDO

ENTREVISTAS	5
Anexo 1. Elvira García, Alcaldesa de Alaquàs	5
Anexo 2. Empar Costa	7
Anexo 3. Conxa Delgado –Güin-	13
Anexo 4. Paqui Moreno y Laura de la Virgen	26
Anexo 5. Fidel García Berlanga	29
Anexo 6. Alfredo Hoyuelos	44
Anexo 7. Hugo García, Inma Comes y Raquel Sanchis	70
Anexo 8. Rocío Reina, Sandra Parra y Carmen Sanchís	80
Anexo 9. Arantxa Cruz, Belén Segura e Inma Puche	90
Anexo 10. Ana Alfani	94
Anexo 11. Gala Garrido	96
Anexo 12. David Cervera	98
DOCUMENTACIÓN PEDAGÓGICA	100
Anexo 13. Proposta de treball: Descubrim un món fantàstic!	100
Anexo 14. Proposta de treball: Joc heurístic	104
Anexo 15. Projecte: La música a l'escola	108
Anexo 16. Proposta de treball: Psicomotricitat	117
Anexo 17. Proposta de treball: Les rutines	123
Anexo 18. Proposta de treball: El taller	131
Anexo 19. Proposta de treball: La panereta dels tresors	134
Anexo 20. Proposta de treball: Treballem a l'hort i al jardí	138
Anexo 21. Projecte Educatiu de Centre	141
Anexo 22. Informació a les famílies de funcionament general	169

DERECHOS DE IMAGEN	176
Anexo 23. Respeto al derecho de imagen	176
CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	179
Anexo 24. Categoría de análisis 1	181
Anexo 25. Categoría de análisis 2	182
Anexo 26. Categoría de análisis 3	183
Anexo 27. Categoría de análisis 4	184
Anexo 28. Categoría de análisis 5	185
Anexo 29. Categoría de análisis 6	186
Anexo 30. Categoría de análisis 7	187
Anexo 31. Categoría de análisis 8	188
Anexo 32. Alternativa modelo de categorías analíticas	189
Anexo 33. Evaluación de las propuestas de trabajo	190

ENTREVISTAS

Anexo 1. Elvira García, Alcaldesa de Alaquàs

Día 13 febrero 2012, hora 10:30, lugar: Ayuntamiento de Alaquàs
Presentes: Elvira García, Paqui Moreno, Concejal de Educación de Alaquàs,
Jaume y yo

Currículum de Elvira García Campos:

Tomó posesión del cargo de alcaldesa de Alaquàs por el PSPV-PSOE el día 11 de julio de 2009, sustituyendo a Jorge Alarte. Desde 1995 ha sido concejal de Cultura y Educación del ayuntamiento de Alaquàs y desde 2007 es también la concejal delegada de Bienestar Social y Atención Ciudadana. Ha sido Primera Teniente de Alcalde durante tres legislaturas consecutivas, así como Vicepresidenta del Museu Comarcal de l'Horta Sud durante el período 2002-2005 y Secretaria de la Fundació per al Desenvolupament de l'Horta Sud. Y directora del CEFIRE de Torrente.

Asunto:

Tratar con la alcaldesa la posibilidad de realizar una tesis doctoral, la cual se va a basar en un estudio de caso – la Escuela Municipal Infantil L'Alqueria de Alaquàs-, de la cual ella es artífice de gran parte del proyecto cuando era Concejala de Educación. Una manera de hacer visible las buenas prácticas pedagógicas que existen en la Educación Infantil 0- 3.

- Empieza Jaume contándole a Elvira la posibilidad de entrar en L'Alqueria para realizar la tesis doctoral.
- Se le explica que previamente, la directora de L'Alqueria y yo habíamos mantenido una conversación telefónica y una visita a la Escuela, dónde habíamos intercambiado opiniones y habíamos estado barajando la posibilidad

del estudio. Tras estas primeras impresiones, Paqui acepta la propuesta y se muestra motivada y entusiasmada con la idea.

- Elvira por su parte nos cuenta cómo nació la escuela municipal, cuando ella era concejala de educación del ayuntamiento. Siempre había mostrado mucho interés por la EI ya que es la cuna –en sentido metafórico.- del sujeto. Anteriormente había sido maestra y había conocido de cerca las Escuelas Reggio Emilia y a Loris Malaguzzi. Por ello, al llegar a la concejalía de Educación, decide construir una escuela basada en la medida de lo posible en las escuelas reggianas de italiana.
- Posteriormente comenta que le gusta la idea de la tesis doctoral, porque dice que hay que dejar testimonio escrito de las buenas prácticas pedagógicas como legado del futuro.
- Por otro lado, Paqui se muestra intranquila diciendo que debido a los recortes que están teniendo lugar, que las cosas ya no son como eran en L'Alqueria cuando estaban los años de bonanza.
- Se concreta al final que vamos a realizar un cronograma de visitas, entrevistas.... Orientativo para que enviemos a L'Alqueria.

Anexo 2. Empar Costa

Entrevista a Empar Costa

Día 11 julio 2012, hora 18:00, lugar: Cafetería de la Facultad de Filosofía y CCEE.

Presentes: Jaume, Empar y yo

Currículum de Empar Costa:

1. Es maestra generalista y especialista en Escuelas Maternales y de Párvulos, por doble oposición del plan de estudios que finalizó en 1977.

2. Tiene diferentes niveles de idiomas:

Escuela Oficial de Idiomas, 3 cursos de Francés.

Escuela Oficial de Idiomas, 3 cursos de Inglés.

3. Otros

Universitat de València, 3 cursos de Derecho

Universitat de València, 1 curso de Psicología

Master de Formación Permanente del profesorado. Universitat de València 1994

4. Formación Permanente: Cursos recibidos

En 1967, finalizó los estudios de Magisterio y aprobó la oposición general de Maestra de Educación Primaria.

En 1970, aprobó la oposición para Escuelas Maternales y de Párvulos y descubrió el MCEP. Realizó de manera ininterrumpida cursos de Formación en Educación Infantil y de psicomotricidad relacional, alguno de ellos realizado en el extranjero (Roma centro Maria Montessori, Reggio Emilia, Tours (Francia), etc. y colaboró como alumna y docente en Escoles d'estiu de Barcelona i de València; realizando cursos de Organización Escolar, Seminarios de Carls Roger, etc.

Imparte muchos curso, teniendo en cuenta su trayectoria:

Cursos de la UPV, Escoles d'Estiu del País Valencià, Cursos de Reforma de LOGSE de Conselleria d'Educació, etc.

En 2012 se jubiló y en estos momentos está matriculada en la NAU GRAN, en Ciencias Sociales y Economía y participa como voluntaria en AVAPREM (Asociación Valenciana de niños Prematuros), acudiendo al hospital la Fe para atender a niño prematuros y familiares.

5. Docencia

En 1967. Oposición General, siendo el primer destino Valencia (algo caótico ya que unos maestros, casi adolescentes, tuvieron que montar desde las aulas hasta la actividad social del barrio de Orriols, junto con el médico y los frailes responsables de San Miguel de los Reyes. Una muy buena experiencia!). El segundo destino fue Chiva, siguió Losa del Obispo y Villamarxant. En 1970 inició la oposición para obtener la especialidad en Escuelas Maternales y de Párvulos en 1973, obteniendo plaza en Benifayó. Por concurso público obtuvo una plaza en el Centro Piloto Santo Cáliz dependiente de la Universidad Politécnica en preescolar, en Valencia durante dos años. Fue nombrada directora de Preescolar a propuesta del ICE de la UPV (12 unidades), durante cuatro años.

Por concurso público pasó a la Escuela Aneja de Valencia en Comisión de Servicio durante 4 años en una unidad de Educación Infantil.

Cuando se crean los CEP (Centros de profesores) en la Comunitat Valenciana, presentó su proyecto en la convocatoria pública de la Generalitat y obtengo la plaza de asesora de Educación Infantil en Valencia. 1986.

En 1989 presentó su currículum a una convocatoria de la Generalitat para la plaza de Coordinadora de Educación Infantil de la Reforma LOGSE y ocupó esa plaza hasta 1994 que concursó en una convocatoria para la Jefatura de Sección de Educación Infantil de la Conselleria de Educación. Puesto que ocupó hasta mi jubilación en 2012.

Transcripción de la entrevista:

Asunto: Pedirle desde se experiencia –la cual le dota de validez y categoría profesional- que me oriente y me dé herramientas, elementos, puntos de vista... que me orienten la mirada para el día que entre a observar la escuela infantil. Cómo detectaría ella la vida cotidiana en la renovación pedagógica en un aula 0-3.

Previo a la observación del campo, entrevistaría a las profesoras responsables de las aulas que voy a observar para preguntarles cuál es concepto de educación y cómo orientan su mirada dentro del aula. Este posicionamiento previo de las profesoras, me va a dar claves para saber con qué tipo de prácticas me voy a encontrar después. Charlas con ellas también sobre cómo programan, si tienen una programación preestablecida al inicio de curso, o si la van elaborando con los alumnos/ as a partir de las actividades que se van promoviendo. (Dice que los centros de interés han dejado de ser buenas prácticas)

Por otro lado, preguntarles de qué forma conocen a sus alumnos/ as y cómo y de dónde sacan información para conocerlos.

Qué tipo de relación se establece con los padres y madres de los alumnos/ as, si pueden entrar al aula cuando quieran, si participan en las actividades cotidianas...

Dentro de la vida cotidiana del aula, existen dos tipos de actividades, o mejor dicho, ella clasifica a las actividades en dos grupos: por un lado las que establecen rutinas de la vida social del sujeto; y por otro, las que desarrollan lo cognitivo del individuo. Observar cómo el profesores se plantea y enfrente a ambas.

Dice que la EI se puede definir en : psicomotricidad, y que el desarrollo evolutivo de un sujeto se puede comprobar por la evolución que hace de los objetos.

Abordamos un debate sobre que la EI 0-3 es fundamental para el desarrollo posterior del sujeto, y que no tiene el reconocimiento que se merece a nivel legislativo, ni burocrático ni social. Pero que en contrapartida sí que se están instalando en otras comunidades autónomas -que no en el País Valencia- el 0- 3 basado en competencias.

Observar la distribución de los espacios, materiales y tiempos, como herramienta de la que subyace toda una pedagogía, que puede concordar o no con la teoría que las maestras en un principio nos han contado.

Asunto: Se le pregunta al final de la entrevista si cree que la investigación tiene valor y si piensa que es o no relevante continuar con ella.

Le parece una investigación muy importante ya que dice que se le tiene que dar el valor que se merece a la EI 0-3.

Que no hay nada sobre esto escrito.

Resumen transcrito:

“¿Qué es para Empar la EI? Como el objeto evoluciona con el sujeto, el objeto evoluciona con la experiencia del sujeto, por lo tanto es el sujeto el que evoluciona. El sujeto se apropia del objeto, en esta apropiación es cuando está el aprendizaje.

No es casual que Empar empezara la entrevista hablando de la importancia de conocer a la maestra, porque la maestra deposita en su saber práctico, toda una teoría de que es lo que va a hacer, porque va a hacer determinadas cosas, y por tanto muchas de las cosas que yo voy a ver, a observar en la práctica concreta, van a tener una traducción teórica a través de la argumentación de la maestra. Eso pasa por un lado, por mantener una entrevista inicial con más o menos profundidad, para poder saber ella que dice, como piensa... y por otro lado, la conversación permanente con ella sobre lo que está pasando. Si estamos hablando de vida cotidiana, pues hablemos de ello, y eso solo lo podré hablar cuando pasen cosas, cuando este mirando...

Mirar la organización de la EI, como están las cosas organizadas, que no son casualidad –por eso se puede hacer una lectura y no otra. Y también hablamos del

currículum; Empar miraría dos cosas: rutinas que todos los días se hacen y por otra parte como la maestra introduce el saber social.

La importancia de las familias.

El diario de cada niño/a, para apuntar cada niñ@ que conquista ha hecho hoy. No hace falta que la maestra vaya escribiendo, sino que a veces es coger un papel, escribir lo que quieras y te lo guardas en el bolsillo, y al finalizar el día, por ejemplo coges los papeles y valoras las pequeñas conquistas. Es imposible que un niño pase un año sin hacer ninguna conquista. Esto ayuda a quien está observando como los niños van creciendo.

Hay dos tipos de diario, por un lado el diario de la maestra, cómo lo construye – observación cotidiana de cada nano- y por otro lado, mi propio diario como investigador. Porque yo voy a ver, según la teoría de Empar en la evolución del sujeto como se manifiesta esa renovación pedagógica, y eso sin situaciones, anécdotas... de cada nano. Esto obliga a una cierta observación continuada.

Secuencia del curso: Lo negociaré con la maestra para que las dos tuviéramos claro, y en función también de lo que ella haya planeado.

Un día al mes en cada aula y otro en la plaza colectiva.

Otra alternativa que da Jaume, es una semana intensa en cada aula y no volver –y si vuelvo o no vuelvo, dependerá de lo que me haga falta- . Empar apunta, que lo que le da miedo de una semana, es que no haya agotamiento de observación, ni vicio, porque la observación la puedes viciar el tercer día sin darte cuenta.

Lo que está claro es que hay tres aulas y espacios comunes, y que todo eso debe ser observado. Si se coge la opción de una semana inmersa tocándolo todo también puede estar muy bien porque te pasas una semana respirando la escuela a fondo, y empapándote de los imprevistos, como por ejemplo la visita de una madre, todos esos detalles te van

dando información y te van provocando cosas. Y también que a lo mejor niños de 1 a 2 están todavía desarrollando aspectos que en el aula 0- 1 (0 no debemos decirlo nunca, porque no existe) todavía no han pasado; ahí se confirma lo que estábamos diciendo, que la psicología evolutiva dice que cada niño lleva su ritmo, es decir, que no necesariamente andar con la pata coja requiere que tengan estos años... cosas de estas que requieren un conocimiento del marco teórico para ir rompiendo la rigidez de las tablas estándar.

Anexo 3. Conxa Delgado –Güin-

Día 18 julio 2012, hora 12:00, lugar: El botánico

Presentes: Güin y yo

Currículum de Conxa Delgado:

Estudió Magisterio (1975-1978) y Pedagogía (1984-1987) en la Universidad de Valencia. Fue miembro del Moviment Cooperatiu d'Escola Popular en 1977.

Participa en la fundación, grupos de trabajo y movilizaciones del patronato de Escuelas Infantiles de Valencia (1979-1981).

Es cofundadora de Margarida, el primer grupo antinuclear del País Valencià (1979).

Es fundadora del MRP Gonçal Anaya y de la Federación de MRP del País Valencià, colectivos en los que sigue participando.

Participa en el I Congreso de Renovación Pedagógica del Estado Español, en el que el ministro Maravall propone a los MRP trabajar conjuntamente en la reforma educativa en 1982.

Ha sido maestra de Educación Infantil y Primaria en las escuelas públicas de Enguera, Yatova y Benimamet, y en la anexa escuela de Magisterio de Valencia. Desde 1986 trabaja en el CP Mas d'Escoto, de Ribarroja del Turia, del que también ha sido jefa de estudios y directora.

Desde hace diez años, trabaja en el Instituto de La Misericordia en el Ciclo Formativo de Grado Superior de Educación Infantil, en el cual tutoriza a todos los alumnos y las alumnas que realizan prácticas en Reggio Emilia. Viajando a Italia anualmente para tutorizarlos.

Ha publicado materiales didácticos, artículos y libros mayoritariamente colectivos desde su militancia en el MRP Escola d'Estiu del País Valencià.

Transcripción de la entrevista:

A: Cuales serían los elementos, las claves o los pasos que observarías o mirarías tu al entrar a un aula de EI, para saber si hay o no hay renovación pedagógica.

G: Yo, separaría y observaría distintos aspectos: la educadora del aula, los niños y las niñas, el ambiente (aspecto físico: materiales, colores de las paredes, la organización...) del aula y la relación con las familias. También miraría –aunque esto ya es más de escuela-: la relación que hay entre las educadoras, el equipo educativo, la relación del equipo educativo con el colectivo de padres y madres, la relación de la escuela con otras entidades del pueblo –el ayuntamiento... u otras instituciones que puedan haber en el pueblo como asociaciones culturales (de iaíos...) que puedan ser útiles para el funcionamiento de la escuela.

Empezamos por el principio, por la educadora; entonces yo observaría –desde mi experiencia en infantil que fue en los primeros años, y desde los años que doy clase en el módulo de EI, que voy a observar con mis alumnas- con relación a la educadora, es necesario saber lo que ella piensa, cuál sería la teoría pedagógica que está detrás de su práctica, ¿cómo se puedo saber esto? Pues con una entrevista en la que hable y me cuente que es lo que ella piensa sobre qué es un nene o una nena, cómo se desenvuelve, si piensa que el niño es un ser medio inútil que piensa que llega indefenso allí y tú se lo tienes que dar todo, o piensa que es una persona que viene con unas capacidades, y su función es la de potenciar esas capacidades, por tanto, promover experiencias que a esa criatura le hagan crecer. Por lo tanto, en función de dónde ella se sitúe, yo podré observar el tipo de educadora que es. Esto en cuanto al pensamiento, después también está el aspecto físico de la persona: la manera de mirar – cuando yo hablo a una persona le miro a los ojos, y yo sé leer, y ya sé si esa persona tiene ilusión, tiene pasión... por lo que está haciendo. Y eso también lo sabrás hacer tú, Ana, cuando una persona habla y se le ilumina la mirada, entonces tú sabes que esa persona se está creyendo lo que te está contando.

Y después también la manera de acoger al nano, el contacto físico, la caricia, el abrazo –no el achuchón, que está forzando al nano, que no es natural y es un poco tensionante– el tiempo que le dedica a cada persona individualmente, porque es muy importante el tiempo colectivo, pero el individual, el de casa persona, es fundamental. Es verdad, que cuando tienes muchos nanos en el aula es complicado, en el 0-3 es más fácil, sobretodo con los más pequeños porque ahí hay un tiempo obligatorio individual que es el del cambio de pañal, ahí hay un contacto directo e individual. Este momento es fundamental porque estás estableciendo una relación de tú a tú, y todo el mundo debería de trabajarlo muy bien y no lo que yo veo en muchas escoletas, es que es como una fábrica de cambio de pañales. Es lo otro, buscar ese momento, para cambiarlos, para peinarlos cuando se van a casa, lavarles la cara... tiene que haber momentos aunque tengas muchos nanos en el aula para hacer esas cosas que deberían de ser sagradas. En el 0 – 3 es más fácil porque hay menos nanos y más en la Alquería que encima hay pareja pedagógica.

Después, el porte de la maestra también es importante, si es una persona muy tensa... Esto es importante en cuanto a la educadora, aunque también la relación que la educadora establece con los padres y madres, comprender que el período de adaptación que hacen los alumnos, que es tremendo, no es solo del niño o la niña, sino también del padre y de la madre, o del iaio y la iaia... de todas esas personas que envuelven a la criatura. Esa concepción errónea que tienen muchas educadoras de que las madres son unas puñeteras... es que es super lógico, entonces yo siempre les digo que se pongan en el lugar de la madre, piensa que tú eres la madre y vas a dejar a tu criatura en manos de una persona que no conoces de nada y en la que depositas aquello que más quieres. Y entonces comprenderás porque no se quiere ir, porque le cuesta, porque llora.. es un proceso y hemos de tener la paciencia de que es normal de que las criaturas lloren y que poco a poco se vayan adaptando. Entonces ahí también se puede observar el tipo de educadora que es, que te puede aportar datos en la línea pedagógica de la Alquería que es Reggio Emilia, Loris Malaguzzi...que lo que están intentando hacer es otro tipo de educación.

Esto en cuanto a la educadora; ahora respecto a los niños y a las niñas, esto ya es más individual, porque es ir mirando como cada criatura va evolucionando, como se relaciona consigo mismo, con la educadora, con otros adultos que pueden haber a su alrededor

–cocinera, ..- yo es que como me creo la escuela como un mundo, entonces no pienso solo en la educadora, creo que una buena relación con la cocinera es fundamental, con las mujeres que limpian es fundamental, con cualquier otra educadora, o la directora o quien pase por allí, es fundamental. Entonces ver cómo se establece, como poco a poco la educadora va provocando que el ámbito de relación de las criaturas se vaya ampliando y no es sólo la del aula; se va favoreciendo que haya ese conocimiento de las personas adultas. Después la relación que los nanos establecen entre ellos, que situaciones provoca la educadora para que esas relaciones se produzcan y se tenga el reconocimiento del otro, y no sólo el de sí mismo, que ellos poquito a poco lo van haciendo. Por ejemplo, yo creo que es muy importante el tema de la asamblea, la asamblea a pesar de que la gente diga que no, es posible, se hace y funciona. El momento ese que sacan las fotos grandes y preguntan: “¿Ha venido no sé quién?”, eso es reconocimiento del otro. En algunas escuelas tienen una casa y la escuela y van poniendo las fotos... estas cosas son fundamentales, en círculo y hay que crear el hábito porque los nanos a parte que se lo pasan super bien, forma parte del costumbre y si un día no lo haces te lo piden, por eso, habituarlos a hacerlo... es un poco empezar a educarlos en la democracia, se empieza por el reconocimiento del otro y a medida que los nanos se van haciendo más mayores en el aula de 4 ó 5 años y en la de 3 también pueden empezar a tomar decisiones, pues hoy nos gustaría hacer esto o lo otro, y es una forma de empezar a educarlos en la democracia, en la participación y en el poder de decisiones. Esto también te puede dar ideas de por donde va la cosa.

Después, también como las criaturas se relacionan con los objetos. Sería la relación con los adultos, la relación con el grupo y después con los objetos. Esto ya tiene mucho que ver con los tipos de materiales que tiene la escuela, como esos materiales están a la mano o no están a la mano, cuando están presentes y cuando no; porque depende, hay escuelas por ejemplo que los materiales están al alcance de los nanos y otras en las que las educadoras deciden cuando se sacan y cuando no, entonces a ti te da un poco la idea de saber de qué forma se provocan situaciones para que un juego sea individual o colectivo, esto también deberías observarlo, como los nanos se van relacionando con las materiales, las situaciones, las relaciones... en el aula. En 0-3 yo creo que la mayoría no deberían ser provocadas por la educadora y dejar que los nanos vayan provocando y la educadora

aprovechando esas situaciones, porque creo que es como los nanos aprenden. Es que, Ana, yo he visto cosas tan chulas y que no cuestan tanto, porque es menos costoso que empezarse en que se sienten en una silla a hacer una ficha que están rallando la fichando, que no quieren. Sin embargo si tu dejas esos materiales en una esquina a ver qué pasa y hacen milagros, los nanos hacen unas cosas que flipas, y si tu estás atenta, - yo eso se lo digo a mis alumnas, pero les cuesta, porque claro vienen con una escolarización que no lo entienden- pero tu tienes que aprovechar esas situaciones, porque si tu ves que un grupito de nanos, están haciendo una actividad super enriquecedora, pues ponte tu con ellos, y al final acabarán yendo los otros, y harán todos la actividad. Entonces no es tanto que tu prepares sino que sepas observar y aprovechar las situaciones o ver una situación que la derivarías por otro sitio, pues derivala, pero ponte a jugar tú con ellos, no vayas en plan vamos a hacer ahora marionetas –que esto también está muy bien- pero aprovecha también lo otro.

El tema del ambiente y la organización del aula, es fundamental, desde los colores de las paredes, que parece una tontería y no lo es, por ejemplo tu ahora pasas por la calle y ves las escoletas infantiles, por ejemplo ahora venía y he pasado por Liliput, ahí en Guillen de Castro, y claro, te atrae, porque tiene unos colores, naranja fuerte... pero yo de pronto pienso, todo el día ahí dentro, con este naranja fuerte y un verde pistacho que te ponen como una moto , imagínate las criaturas todo el día metidas dentro del aula. Entonces claro, ese se hace propagandísticamente es ideal, pero no están pensando en los nanos. Deja a los niños tranquilos que ya están suficientemente excitados, yo siempre digo que la escuela es un lugar de paz, y tal y como está el panorama, es el único lugar donde las criaturas pueden estar tranquilas sin excitación de ningún tipo, ni la tele... -aunque bueno, luego llegas a algunas escuelas infantiles que están todo el día con la tele-. Yo tengo una manía al Cantajuegos.

También es muy importante el suelo, que sea acogedor, a ver si tienen el suelo radiante como tienen en la Alquería estupendo, pero claro es importante porque las criaturas pasan todo el día en el suelo.

A ver también se me ha olvidado contarte de la educadora, si los nanos están todo el día en el suelo, la educadora también debería estar todo el día en el suelo, porque claro, tu

no puedes estar todo el día hablando al nano desde “yo mido dos metros más que tú y tu eres una mierda de enano”, sobretodo con los bebés han de estar todo el día sentadas en el suelo o para comer, pues inventar la mesa que tienen en la Alquería que es super chula y están todos al nivel y la educadora está super cómoda, y si no la tienes pues te tendrás que sentar y ver cómo te tienes que organizar.

Observar también cómo está el aula organizada, ver los tipos de rincones que tienen, cómo están, qué tipo de materiales tienen, si los materiales están al alcance de los nanos o no, cómo se organiza la recogida –porque eso también es importante, si los nanos recogen cuando acaban la actividad para habituarse a dejar las cosas en su sitio- el tema del cambiador también es importante, qué tipo de cambiador tienen, si hay ventana –aunque en alguna te encuentras que no hay-, si hay control o no mientras están cambiando para que no pase nada. El tema de los espejos, si hay espejos o no, si en el cuarto de baño hay espejo o no, yo he visto espejo en el techo, que eso es ideal. Las estanterías, los sistemas de seguridad... en la Alquería eso está super bien cuidado.

Compartir el tiempo entre que sea más individual, más que cada uno va haciendo cosas, y tiempo colectivo. Tipo de situaciones que la educadora provoca, ver si son de observar y participar, o más dirigidas... yo creo que debería de ser una cosa más equilibrada y en el caso de que no sea equilibrada es mejor que haya más tiempo para que los nanos hagan lo que ellos consideren, pero para provocar que las criaturas puedan desenvolverse bien, los materiales tienen que estar muy bien estudiados. Eso no quiere decir que haya que comprar materiales muy caros, porque eso es una tontería porque valen una pasta y luego no les hacen ni caso, y a la tercera ya están hartos. En la Alquería si que tienen el juego eurístico y lo hacen todas las semanas, y es un material super chulo y super enriquecedor, individual, cada uno con su alfombrita...

A: Eso te quería preguntar, porque el día que yo fui estaban haciendo juego eurístico, y dijo Paqui, preparamos esta aula con el material... y hoy le toca a fulanito a menganito...de tal hora a tal hora entran aquí.. y me gustó mucho el concepto de lo que estaban diciendo y haciendo, pero no la organización del momento.

G: Claro, pero lo que pasa es que lo hacen de forma que como todo el grupo entero no puede estar, parten por la mitad el grupo. No es mala solución, cuando no se puede hacer de una forma pues se hace de otra y todos los nanos saben que irán, en día u otro, el caso es que todo el mundo tenga esa posibilidad. Después allí yo observaría mucho como funcionan el tema de los talleres, porque claro yo tengo un concepto que no sé si es, porque claro cuando yo he ido, no he tenido oportunidad de estar mucho tiempo, porque voy con mis alumnas de visita y algunas veces si que los he pillado pintando con chocolate o calabaza... pero no sé cómo está organizado ni cómo lo hacen... curiosidades que yo tengo...

A: Pues ya te lo contaré

G: Porque es evidente que los talleres son muy pequeños, pero habría que ver cuántos entran, cómo entran, qué hacen, qué provoca esa situación... porque claro, yo en Reggio me lo imaginaba de otra forma, porque claro lo que he visto era de más mayores, no tan pequeños, una vez vi un documental que me dio una alumna de una de 0 – 3, de una maestra que estaba allí con unas cintas de papel pinocho y los nanos las movían, pero no vi nada más. Yo no sé los talleres cómo se trabaja, lo que sí que he visto en 4- 5 en Reggio es en base a un proyecto que los nanos hacen, y claro, aquí yo no sé si será en base a un proyecto. Porque Paqui te explica un montón de proyecto que hacen, y es super chulo. Entonces es ver cómo es se encarrila, porque no lo acabo de ver, pero vamos, seguro que estará chulísimo.

Vale, de los materiales, del ambiente, de las relaciones con las familias...ya sé que hemos hablado del período de adaptación, pero allí se trabaja mucho porque hay muchas actividades que son colectivas y el sentido de escuela, que no de aula –que es la manía que tenemos muchas, mi niño, mi aula- el sentirte parte de una escuela es muy importante. Hay muchas actividades colectivas: conciertos de música, el pase de modelos... hacen muchas actividades donde participan muchas familias, entonces es ver cómo se organiza, cómo se organiza desde las aulas, yo creo que bueno... -estoy emocionada de que hagas esto porque me parece muy interesante de verdad, ves, a mi me hubiera gustado hacerlo-

porque es una forma de poquito a poquito ir mirando cómo se organiza como tal, el tiempo necesario para decir pues esto no me gusta, esto hay que mejorarlo.. con los mismos recursos, porque claro, esto está cada vez peor, porque del primer año que yo fui a ahora no tiene nada que ver; van reduciendo personal, Paqui va como una moto, y no hay derecho, porque para que funcione la escoleta tu no te vas a dejar la vida.

El problema de una escuela es la cantidad de burocracia que tiene, porque yo he estado de directora de escuela y habían momentos que decías... yo qué hago aquí.. es que es tanto... y venga papeles y venga papeles. Y yo entiendo que ella, la última vez que la vi me dijera, “es que me he convertido en una burócrata, porque no hago otra cosa. Porque ahora cuando tu te vayas he de ir al Ayuntamiento a dejar no sé, a comprar no sé cuantos... -porque Ana, ella va a comprar el papel higiénico...- porque una cosa es que ella sea directora pedagógica, en el sentido de coordinar y facilitadora, y otra cosa es que sea ella la que va a comprar el papel higiénico para el water. Entiendes lo que te quiero decir, que yo entiendo que esta diga... pues de lo que yo pensaba, porque ella estaba en la EPA, la pide Elvira, se va a Reggio y aquí y allá, se lo lee... y pensará y ahora me he convertido en la que va al supermercado también. Y lo otro, cada vez, ella me contaba que antes se reunía mucho con las educadoras y ahora no sé si me dijo que se reunían una hora cada quince días o al mes. Porque como ahora la gestión es privada y la empresa se ha reducido para no tirar a nadie, se redujeron el horario, por tanto la pareja pedagógica... mmmmm, pero bueno es lo que hay, entonces con eso tenemos que aprender.

A ver qué más cosas, de la escuela, yo creo que está bien, y estos también lo hacen la relación con el Ayuntamiento, por supuesto, qué tipo de relación hay, porque esto también es importante verlo, porque claro en Reggio lo que hacen es un concierto con la cooperativa y la cooperativa es la que gestiona las escoletas, pero claro, allí está muy claro y tienen un proyecto pedagógico muy claro, entonces aquí con las rebajas veremos el proyecto educativo donde queda.

A lo mejor tu trabajo también puede servir para decirle al Ayuntamiento que allí se está haciendo un trabajo impresionante y esto hay que mantenerlo porque el proyecto

pedagógico es muy válido y hay que continuar trabajando por ahí...que también le puede servir al centro, a la escuela para decir, ehhh mirar que dicen, aquí esta mujer que ha estado haciendo una investigación y que lleva no sé cuánto tiempo trabajando... mira. Porque la gestión de la empresa esta, claro, tiene a estos allí y claro allí está Paqui intentando poner orden, porque claro igual te puede llegar gente enrollada como te puede llegar gente no enrollada, entonces claro, ella ha de asumir el proceso de formación de esa persona... es que claro, es que es mucho, todo para una persona. Porque claro, antes habían dos, una que llevaba los papeles y ella; y ahora está ella sola. Entonces la otra es la que iba al Ayuntamiento y si había un problema con un papel.. ya ahora está Paqui que lo hace todo. Es que no puede hacerlo, es que no puede hacerlo bien, y si los otros, tienen contratos de tantos horas laborales, y solamente tienen una hora al mes para reunirse, pues ya me contarás con una hora al mes que coordinas, si haciendo una hora a la semana no coordinas nada, pues una hora al mes menos. Entonces a lo mejor ella también, se encuentra de voz de pita de ahora toca el proyecto de no sé qué... en cuanto te descuidas. Es que para que funcione un equipo necesitas muchas horas.

Te voy a enviar, le pediré permiso, porque he tenido un alumno de prácticas en Reggio, e hizo el proyecto en la escoleta, un huerto de hierbas medicinales,, entonces te enviaré el proyecto porque está muy chulo y el nano este se curró los mapas de la escoleta...para que te hagas una idea de la estructura. Ha venido impresionado de la cantidad de material.. es que dice que no hay color...

Te decía esto por lo de la cooperativa, porque claro, me decía el nano que allí se reunían todas las semanas mogollón de tiempo, y claro así es como salen las cosas. Luego el me pregunta por correo que allí no tenían proyecto educativo, y yo le decía, a ver proyecto educativo hay, estará escrito o no, pero hay, y él decía, pues yo pregunto y no me entienden, es que aquí no tienen ni programaciones, y yo le decía, claro, es que se trata de eso. Decía es que aquí van a hacer un proyecto y empezaba uno, pues podíamos hacer esto y cada uno iba proponiendo... y yo también. Super encantado. Es que aquí no hacen programación, aquí se apuntan tal tal y tal...y yo le decía que a lo mejor se trataba de eso. Porque a lo mejor lo que tu dices que no es programación la tienen en la mente, y no hace

falta escribirla porque tienen muy clara cuáles son los objetivos que van a conseguir, si son esos seguramente aparecerán muchos nuevos, cómo evalúan... él decía, es que aquí no evalúan, y yo le decía, vamos a ver cómo no van a evaluar, cuando se acaba el proyecto no se sientan ... pues evaluación, no hace falta nada más. Y decían, se lo han pasado bien los nanos, han participado todos, ha habido conflictos... y yo le decía es que se trata de eso... es que la evaluación es eso, no hace falta un examen final.

Yo no sé este tipo de cosas, en la Alquería cómo estarán, porque claro, si no hay tiempo, estas cosas yo no sé como son posibles, para que fueran posibles el equipo tendría que ser un equipo que llevara 20 años trabajando juntos y que solo con mirarse ya lo tuvieran claro. Habría que verlo. A lo mejor, yo pienso, que es mejor estar una hora menos con los nanos y hablar a ver qué hacemos, cómo podemos mejorar... mas que nada, yo no sé, porque habrán proyectos que se repiten y eso yo no lo soporto porque me parece de una aburrido que te cagas, pero igual funciona, porque yo recuerdo cuando estaba en el cole que todos los años hacíamos carnavales, el 9 de octubre...

A: Ya, pero eso son fechas significativas...

G: Claro, pero eso eran proyectos de escuela, pero cada año eran proyectos diferentes, entonces claro, todos los años, por ejemplo el concierto está guay porque eso seguro que ningún año es igual; pero por ejemplo, el pasacalles, el desfile... pero bueno, también pienso que es una manera de que delante de mogollón de público —este es el reconocimiento de los nanos- tiene mucho significado porque la criatura no lo vive igual cuando tiene un año que cuando tiene dos o tres. Y tener la valentía de pasar por delante de todos, a mi me parece de una riqueza... la familia tampoco lo vive igual.

Por eso la cotidianidad del aula es fundamental, por eso yo tengo mucha curiosidad por ver — porque por ejemplo yo he visto muchos materiales en la Alquería, pero yo en un aula no he visto el material al alcance de los nanos- entonces ahí yo no sé que pasa, y para mi es un interrogante, por ejemplo yo he viajado dos veces a ver las municipales de Barcelona con las alumnas y he visto cosas impresionantes, ni Reggio Emilia ni

nada. He visto algunas que dices –a parte de que los edificios son super bonitos- una naturalidad, una cantidad de material... impresionante, pero material de estos no caros, si no materiales de la vida cotidiana. Mogollón de materiales en muchos rincones muy bien organizados, pero todo al alcance de los nanos, y no he visto nunca caos ni desorden, y he visto mucha actividad con una naturalidad impresionante. Entonces con eso, hay que ver que pasa, donde está el material, está accesible o no, es la educadora la que lo da o no, o a principio de curso la educadora tal y poquito a poquito va dándoselo a los nanos porque van cogiendo el hábito... Estas cosas son cosas que hay que observar a ver qué pasa.

Ahora, visitar todas las aulas, yo pienso que va a ser una locura, a ver... ¿cuánto tienes tu previsto de observación?

A: Es que no sé, esta es otra cosa que quería preguntarte a ver tu que piensas, porque no sé si a lo mejor hacer tres incursiones, aunque está claro que debería de ir antes de que empezaran para hablar con las educadoras, con Paqui... y situarnos un poco, ellas conmigo y yo con ellas. Y después no sé si sumergirme una semana en el período de adaptación a ver qué pasa en las tres aulas...

G: ¿Una semana en cada aula?

A: Por ejemplo, tres semanas; tres semanas después al comienzo del segundo trimestre después de Navidad, y tres semanas al comienzo del tercer trimestre. O a lo mejor hacer incursiones semanales, todas las semanas, pero claro, yo creo que si son períodos cortos se pierde la esencia. Por eso tampoco sé si observar las tres aulas, solo una, o cuánto tiempo...

G: Mujer, lo ideal sería observar las tres aulas, pero es que después... bueno yo no lo sé porque no he hecho nunca una investigación, yo lo veo muy complicado. Porque con tanta información a ver luego dónde la colocas. Lo ideal sería hacer lo de las tres aulas, y observar las tres edades porque así tienes todo el seguimiento, y si lo haces solo de una aula...

A: O la otra idea que barajaba era hacer la observación de las tres aulas, o la posibilidad de hacer solo un aula pero en tres escuelas, para no quedarme solo en la Alquería, por ejemplo les Bressols, me da miedo centrarme solo en la Alquería por el hecho de que sea un Malaguzzi valenciano, y dejar de hacer cosas.

G: Yo no sé, pero lo digo por la faena, es un faena hacer tres escuelas, y te vas a volver loca, porque claro, tirale horas de observación.

A: Creo que tienes razón, y evidentemente si sólo cogiera un aula de la Alquería también estaría bien, porque solo quiero una excusa para hablar de lo que realmente creo que vale la pena hablar, y hablar de otra cosa. ¿qué piensas?

G: Es interesante, yo si lo hiciera yo, haría sólo la Alquería, para no complicarme y porque tengo un interés especial en saber si otro modelo de escuela es posible, porque yo sé que hay otras, porque con mis alumnas las visito como es el Príncipe Valiente y la de Pinedo Municipal, y en cualquiera de las tres entras y se respira otro rollo, están muy bien, pero la Alquería tiene algo, empezando por el edificio que ya es algo diferente, y eso ya te contextualiza, es que hay una plaza central que en las otras no hay, si es verdad que en el Príncipe Valiente tienen esa salita a la entrada con ese conserje que es un manitas... y es impresionante como trabajan el miedo... pero yo tengo ese interés especial en la Alquería, pero entiendo que tengas interés por saber que elementos de la Renovación Pedagógica se están trabajando en estas escuelas infantiles en el País Valencia.

A: Vale, y a ver, si me quedara con la Alquería, con que periodicidad lo harías.

G: Lo que tu has dicho está bien, pasar períodos largos porque si no estoy segura de que no te enteras, porque la cosa que observes un día se te ha desmontado al día siguiente seguro.

A: Entonces recapitulando serían tres visitas, en los tres trimestres una semana. Independientemente de que fuera un aula o las tres aulas, eso ya lo barajaría yo. O a lo

mejor me plantearía observar solo un aula tres veces pero en períodos de dos semanas, porque en dos semanas pasan muchísimas cosas.

G: Pero deberías de hablar también con Paqui para hacer coincidir los periodos de observación con momentos colectivos de escuela para poder observar todo el proceso de cómo se va organizando ese momento colectivo.

A: Cuéntame que pasó con el Patronato, esto ya es por hacer un poco de historia y memoria que no la sé.

G: Cuando se empieza es porque hay muchas escuelas infantiles en los barrios de Valencia, entonces te puedo contar mi caso. Yo estaba en Benicalap y muchas de las escuelas infantiles se crearon a partir de las asociaciones de vecinos, porque era una reivindicación del movimiento vecinal porque claro las madres se iban a trabajar y a ver que hacían con las criaturas. Entonces hubo un momento en que éramos tantas que se organizaron y todas recibíamos porque nos agrupamos en el Patronato, una subvención del Ayuntamiento, la idea, que por ejemplo en Barcelona se plasmó y aún continúa, aquí hubo un momento que estando el Partido Socialista en el gobierno municipal, pues claro, nosotros exigíamos, entonces hubo un momento en que el regidor, el Sr. Millán, que además tenía una academia privada y era socialista, dijo que retiraba la subvención y que el Ayuntamiento no podía asumir... y se cargó el Patronato. Aún así ahora está lo del cheque escolar, pero se desmontó toda la paraeta, pero claro, podíamos haber tenido como en Barcelona una red de escuelas infantiles.

Algunos piensan que se lo cargó la Rita Barberá, pero cuando ella llegó el trabajo ya estaba hecho, igual que el PSOE desmontó la asociación de vecinos, pues fue un estrategia para desmontar todo el asocionismo que había en la ciudad de Valencia, empezando por las escuelas y acabando por las asociaciones de vecinos.

Anexo 4. Paqui Moreno y Laura de la Virgen

Día 23 octubre 2012, hora 10:00, lugar: L´Alqueria
Presentes: Paqui (Directora), Laura (maestra) y yo

Paqui: mira, pues yo he entendido que educar es estimular o desarrollar todas las capacidades o potencialidades que tienen los niños/ as, es verdad que los niños nacen con un componente genético ya determinado, pero todo lo que les pasa a partir del nacimiento tiene mucha importancia en el tipo de niño que será. Es por ello por lo que este ciclo es fundamental, y no se valora.

Laura: es que se nota mucho cuando pasan de ciclo los que no han venido a la escuela en el primer ciclo, en los hábitos, la autonomía... Es todo.

Paqui: el problema es ese, que este ciclo no está valorado, por cuestiones económicas y por cuestiones de desconocimiento, porque muchos padres, incluso gente del gremio, no ven todas las potencialidades que hay ahí. Que son la base, y después mucha gente también se plantea que es como preparar para ciclo siguiente o la primaria, y siempre vamos con la misma. Y este ciclo tiene valor en sí mismo, los niños, los niños son personas, pequeñas personas, no son futuras personas. Siempre dicen, ahora no, porque como ahora no se enteran, y claro que se enteran. Pero la importancia que tiene el ciclo es en sí misma, y después veremos que pasa en el segundo ciclo, en la primaria o en secundaria. Y aquí lo vemos todos los días, la evolución que hacen de principio a final.

Laura: es el cambio de principio y fin, se nota mucho, es cambian de no hablar a hablar, de no andar a andar, de no coger cosas a cogerlas...y es genial ver como ellos van construyendo los aprendizajes.

Paqui: Aquí en LAlqueria las situaciones de enseñanza- aprendizaje en la vida cotidiana se realizan mediante situaciones de todo tipo, todo tipo de materiales y no se dirige. Esto es fundamental en este ciclo. Es un proyecto educativo potente, pensamos cual

era el objetivo y cómo nos planteábamos la educación de los más pequeños. Y dijimos, que vaya descubriendo el mundo a través de todas sus potencialidades y capacidades, pero que sea autónomo. No se les puede estar dirigiendo y diciéndoles siempre lo que tienen que hacer.

Laura: y adaptándonos sobre todo a los ritmos de cada uno, porque cada uno tiene un ritmo. Y hemos de saber cómo adaptarnos a cada niño, al igual que ellos se han de adaptar a nosotras.

Paqui: aquí la idea fundamental es plantear todo de situaciones posibles de aprendizaje, y poner al alcance de su mano todo tipo de material porque están descubriendo el mundo. Entonces la tarea que tienen los educadores es preparar todas estas situaciones, planificarlo, preparar juego heurístico y que ellos vayan a su ritmo, su ritmo de aprendizaje se respeta, se respeta su autoestima, la psicomotricidad relacional también va en esa línea. Porque por qué un niño que no ha llegado no sé donde no tiene un positivo o un aprobado... es absurdo. Podíamos comentar que un niño, porque podemos fomentar un niño autónomo, activo, participativo, que construya su propio aprendizaje...

Laura: sobre todo respetando los ritmos de cada uno, porque una maestra no puede trazar en este ciclo unas metas, cada uno acabará alcanzando los objetivos pero poco a poco.

Ana: y en las situaciones de enseñanza- aprendizaje cuales son las cosas que trabajáis, las que dice Consellería que ha de trabajarse o cómo las planteáis?

Paqui: a ver, nosotras tenemos el currículum porque está el decreto, y esto está claro, porque según cómo tu lo enfoques, se puede trabajar de diferentes formas...

Laura: y más en infantil que está todo globalizado.

Paqui: estoy convencida que cuando acaban aquí no han aprendido eso, sino mucho más. Porque la predisposición, la actitud... todas las bases de las capacidades

las van a tener y mucho más, porque son niños que están acostumbrados a que los inviten a descubrir todo, entonces no van a tener ningún problema. Se les ve felices, porque disfrutaban con todo.

Laura: y como vamos cambiando que cada actividad cada día, las propuestas de trabajo van cambiando...que no es siempre lo mismo.

Ana: y cómo programáis, entre todas?

Paqui: a ver, el proyecto inicial... aquí hemos trabajado al contrario, lo normal es que un equipo se plantee lo que quiere hacer y lo pone en marcha. Aquí pasó un poco a la inversa, el proyecto estaba claro porque Elvira lo tenía claro, que en aquel momento era la regidora del Ayuntamiento, muy concienciada con la educación y con mucha sensibilidad. A mi me lo ofrecieron, y yo como no era de infantil, lo que hice fue documentarme muchísimo, visité Pamplona, les Escolles Bressol de Cataluña, leí mucha literatura de Educación Infantil. Me fundamenté mucho en la línea de Reggio Emilia porque es un trabajo muy bonito. Entonces a partir de ahí planteamos un proyecto, la línea base era Reggio Emilia y Pamplona, y después yo incorporé unas cuantas cosas más porque el clima condiciona mucho, y aquí en Valencia se puede trabajar mucho en el exterior, también incorporamos la música que en otros sitios la dejan de lado, la psicomotricidad relacional, el juego heurístico que ya se trabajaba por ahí como juego de exploración...

Laura: música, psicomotricidad, dos días de talleres, juego heurístico, el proyecto de literatura del Señor Pau... Lo del Señor Pau va cambiando cada año, puede ser música, literatura, pintura... Y este año tocaba Señor Pau que lo teníamos guardado.

Paqui: entonces se hizo un proyecto y cuando se incorporó el personal, se formó con ese proyecto. Vino una especialista de psicomotricidad relacional y los preparó, vinieron a prepararnos también de Pamplona, para el juego heurístico, los atelieristas... fue un poco al contrario, pero fue así. A todo el mundo que se incorpora le gusta el proyecto. Desde que empezamos con el proyecto han cambiado dos o tres personas.

Laura: a todas nos gusta cómo se trabaja aquí, porque es diferente a la forma de trabajar de cualquier escuela infantil o guardería de primer ciclo. El espacio, la metodología.... Es que es todo diferente. Se nos ha olvidado decir, que aunque cada clase tiene su horario, luego tenemos las propuestas de trabajo que las vamos cambiando cada mes y las adaptamos según vamos viendo la cosa. Por ejemplo empezamos con la adaptación, luego con conocer la escuela... ahora estamos con la familia, y después pasamos ya al otoño. Siempre buscando centros de interés que se adapten a los niños.

Ana: y ellos se enganchan a esas propuestas, no?

Paqui: ellos a todo, es que es verdad, ves cómo disfrutan con todo. Es que por ejemplo haces un taller de cocina... a ver, ellos tienen unas rutinas que son importantes, pero después en todas las propuestas de trabajo les encantan.

Laura: es si hoy toca taller, y la semana que viene toca taller, da igual, porque como se cambian, les encanta descubrir. También se nota mucho la diferencia los que están aquí desde lactantes a los que empiezan nuevos, pero al final se acaban adaptando perfectamente.

Ana: y cómo evaluáis todas las propuestas?

Laura: diariamente evaluamos mediante la observación, después lo que hacemos al final del trimestre es una evaluación pero a modo de cómic o de carta y hacemos una reunión para los padres, donde se habla de cómo ha funcionado, lo que ha gustado más o menos... todo lo que tenemos es abierto, entonces se ha de ir agregando, cambiando o quitando...

Paqui: pero todos los documentos desde el PEC hasta la última actividad. Las propuestas concretas que hay responden a los intereses de los niños al principio se hacen entrevistas individuales a los padres sobre lo que les gusta, no les gusta, también a través de la observación, también por el conocimiento que tenemos en general como profesionales, como padres o madres... no sé, lo que observas que les gusta. Si los animales les gustan, les gustan y se nota... también les gusta el circo...

Anexo 5. Fidel García Berlanga

Día 5 febrero 2013, lugar: Minglanilla

Participan en la entrevista: Fidel, Jaume y yo.

Currículum de Fidel García Berlanga:

Estudió la licenciatura de Pedagogía entre 1974 y 1979 en la Universitat de València.

- Entre 1976 y 1979 trabajó con un colectivo en dinamización infantil y juvenil y alfabetización de jóvenes gitanos en Paterna y Nazaret. Elaborando material basado en la metodología freiriana para gitanos ambulantes y que dirigió Josep Vicent Marqués.
- En 1979 trabajó en las escuelas infantiles del Patronato de Valencia en Nazaret y después en la Avenida del Cid (E.I. Xiquets). Eran cooperativas de padres y trabajadores, que se creaban y nacían desde las Asociaciones de Vecinos.
- En 1982, estuvo en la Universidad de Pensilvania, y estudió tres meses con Thomas Yawkey, director del proyecto P.I.A.G.E.T sobre importancia del juego.
- Participó en un grupo de investigación y trabajo de la Comisión Europea sobre la participación de varones en el cuidado de la infancia (trabajo, casa y escuela).
- Participó como representante en la Plataforma de Escuelas Infantiles estatal.
- Activista comprometido con los Movimiento de Renovación Pedagógica de l'Escola d'Estiu.

- En 1985, aprobó la oposición de maestro de Educación Infantil, pasando a la red de escuelas públicas en Paterna.
- Asesor-coordinador de Educación Infantil en el equipo experimental de Reforma (preparación de la LOGSE). Cumplido el compromiso de tres años (1990-1992) con los compañeros, volvió a la escuela infantil de segundo ciclo, donde siguió trabajando hasta 2004.
- En 2009 se sumó al proyecto de las Universidades Rurales Paulo Freire que lidera Plataforma Rural.

Transcripción de la entrevista:

N: Piensas que la tesis tiene valor?

F: Diría que es “la tesis”, que es seguramente el aspecto más importante de la E.I. Cuando tenía pensado hacer mi tesis, pensaba hacerla sobre un tema parecido: un aspecto concreto y detallado avanzando dentro del trabajo de Nancy King, que era una tesis que dirigió Apple, y del libro que publicó: *All things bright and beautiful?* (¿Todo brillante y magnífico?) Era un análisis muy interesante que copiaba metodología vigostkiana sobre la presencia de los valores y los modelos de trabajo y juego en la escuela infantil 0-3. Te sería muy útil. Era un estudio en el que confluía modelo educativo, sociología del conocimiento y modelo social en la EI ..

N: ¿Y dónde está ese libro?

F: Yo ese libro lo tengo fotocopiado en la versión inglesa.

F: Los aspectos del currículum vital de la vida cotidiana, el currículum oculto, son los contenidos reales de la escolarización. El aprendizaje que perdura es el del modelo de socialización, el de la organización y las actividades cotidianas... este es el núcleo duro del contenido educativo. De los aspectos del currículum formal, todos sabemos el

porcentaje de pérdida de ese conocimiento aprendido y que el porcentaje de asimilación de esos contenidos de aprendizaje es muy reducido. Lo que han aportado los estudios sobre el análisis de la interacción verbal y la interacción activa (Wells, ..) es que la propuesta, el objetivo, el contenido o el procedimiento o la competencia que se programa y que se piensa que se obtiene, no se obtiene en realidad. Estamos hablando de que el conocimiento académico que perdura es menor del 10%, y a veces incluso menos. Pero el aprendizaje de los modelos de socialización entre alumnos, con el adulto, con el contenido, de dependencia de la propuesta organizativa de qué has de hacer, que no has de hacer... éstos son los contenidos esenciales, los que perduran.

N: Y en 0-3 más aún.

F: Y en 0-3 igual o más aún. Entonces te diría que esa tesis es imprescindible. Si podemos ir conceptualizando y perfilando esos contenidos reales, avanzaremos mucho, y si por otro lado conseguimos retomar al menos en el estado Español la importancia de la vida cotidiana en la EI, avanzaremos un poco o volveremos a posicionarnos en el pensamiento educativo de la importancia de estos aspectos. Porque desgraciadamente, la evolución de la educación, y más aún en el 0-3 y el 3-6 ha sido una pérdida de estos contenidos y de la importancia del aprendizaje autónomo y de la investigación frente a la formalización, fundamentalmente a través de unos materiales que son la mayor mentira. Y es que además todo el mundo se acoge a esa mentira para trabajar. Todo el mundo dice, a ver conocimiento del medio, y saca un papel, un Din.A4 blanco que los niños de 3 años al cabo de un mes ya saben lo que es: un papel apaisado y que es el único objeto real del medio que conocen en la escuela; y que vuelven a conocer para trabajar, por ejemplo, contenidos matemáticos.

Por otra parte, toda la desaparición sistemática, y cada vez más, de los aspectos de conocimiento del medio frente a la presencia sistemática y absolutamente demoledora de los aspectos instrumentales. Y esto es que ya está en el 0-3.

(Sobre las fichas) hay dos cosas, dos consecuencias a estudiar. Una es el aprendizaje de la morfología y la topología de ese rectángulo apaisado que debe de marcar físicamente

y mentalmente: esa presencia del rectángulo apaisado durante 6 años, debe influir topológicamente. Los occidentales tenemos la morfología esa del rectángulo que se nos queda y debe de marcar para todo, para el diseño e incluso para la conceptualización de la vida emocional. Y la otra cosa es que creo que todos los niños occidentales tienen una formación magnífica de pintor de brocha gorda, porque todos cuando llegan a los 6 años han pintado unos 6.000 m².

N: Si tu entras en una escuela 0-3, en que te fijarías para identificar prácticas de renovación pedagógica? De lo que tú considerarías que es una escuela que hace RP?

F: Lo primero que haría sería fijarme en la entrada. Antes de acceder, el primer aspecto es la relación de la escuela con los progenitores y el entorno, y sobre esto, la entrada de la escuela ya te dice mucho. ¿Entran? ¿Hay relación real con el mundo adulto, con el mundo social, con los progenitores? ¿O es un espacio cerrado? Evidentemente no es solo la entrada, pero es un aspecto esencial -en general en la escuela pero especialmente en la EI-. Entre otras cosas porque estuvo y ha estado presente y debemos de intentar que no se pierda. Que se recupere la relación directa cotidiana, espacial -en horarios y en relación humana- con los progenitores y con el resto de los miembros de la sociedad del barrio o del pueblo. Sin esta parte ya hemos perdido un aspecto esencial.

Segundo, que también es relacional es, si estamos entrando o estamos saliendo, si los niños están solamente dentro de la escuela, tampoco nos sirve. A ver, el problema de la socialización y la interacción del mundo adulto- infancia, la segregación, y la intención de hacer desaparecer del mundo social a la infancia es un fenómeno nuevo y occidental -aunque ahora ya extendido a todo el planeta-. Es la historia del intento de hacer desaparecer la infancia y cerrarla: institucionalizarla y cerrarla.

N: Te refieres al secuestro institucional de la infancia?

F: Esa es la denominación. Si estamos entrando a la escuela, y nos quedamos dentro de la escuela.

N: Explícanoslo en positivo, a ver, lo que quieres decir es que se está cerrando la experiencia social, cultural, familiar, personal... de la infancia. Pero qué sería una escuela que no hace eso??

F: Es el secuestro institucional de la infancia y es el secuestro vital para los adultos de los niños y de la infancia, que es aún más importante. El hecho de que los adultos no tengamos a los niños a la mano, cotidianamente al lado, esto aún es más grave. En el sentido que muestra la metáfora: quien se da cuenta de que el emperador, no lleva vestido mágico, es una niña. La capacidad de interpelación de cuestionar de la infancia desde el interés de participación, pero a la vez, sin el formato social institucionalizado y la capacidad que tienen de modular y modelar nuestros horarios, nuestras acciones, nuestras voluntades... es imprescindible.

Yo en las reuniones de RP o del mundo rural ahora y siempre digo que estamos fallando si no están los niños allí. Podemos estar 10 horas de reunión si no están los niños, pero no tienen ningún sentido. De verdad, es más importante la presencia de los niños en la vida de los adultos, que la presencia del mundo social en la vida de los niños. Ahora, ¿que supondría? Primero, que las paredes y las membranas son absolutamente permeables en horarios, en presencia cotidiana, en salidas y presencia de los niños en el entorno, en la vida social, cultural...

Dentro del desarrollo que hice de la tesis de Nancy había un montón de contenidos de conocimiento del medio, del conocimiento social que no existen en el currículum. Es por ejemplo preguntarles a los niños qué hacen su padre o su madre, por qué no están y por qué no los ves. En 5 años, el 85% de los niños no sabían que hacían sus padres. Nominalmente a lo mejor sí, pero si se les preguntaba qué hacen qué son... no tenían ni idea, pero sí que saben el dolor, lo que supone no tenerlos, los horarios... Esta historia de la permeabilidad también a nivel organizativo. De que la escuela realmente sea un lugar donde los maestros, el director y los progenitores... tengan una presencia organizativa en la gestión, en el contenido, en la interacción sobre el contenido, en el debate... Tener una presencia en las decisiones de la vida cotidiana.

N: Estamos tratando de identificar elementos que puede tener una escuela 0-3 para identificar si existe RP, entonces has dicho: las familias, la interacción con el entorno... Este es el discurso clásico de Freinet y Tonucci.

F: Y de las “lecciones de cosas”. En los años 30 la salida de la escuela era semanal. La historia de salir al patio, al herrero, al panadero... Evidentemente en Freinet y Tonucci está ahí cotidianamente. Y también en las escuelas italianas está muy presente.

Al mismo tiempo, este es un aspecto esencial para encontrar otro modelo de aquello tan manoseado, que es la conciliación familiar. La conciliación se hace en el día a día y evidentemente no incrementando el secuestro en horarios, dando lugar a la guardería del puesto de trabajo: lo llevas a las 8 y lo recoges a las 18.

N: Cómo es una buena maestra 0-3? Cómo te la imaginas?

F: Una buena maestra como en cualquier otra etapa, es una persona con una empatía y sensibilidad humana importante; con una capacidad de investigación y de búsqueda e interés por los modelos de socialización, de transmisión del conocimiento; por los modelos económico-sociales y de hegemonía y de deconstrucción de la hegemonía, desde la actividad cotidiana; con un contenido, una vocación y una dedicación intelectual sobre la especialización del conocimiento: es una especialista del conocimiento y por tanto de cómo se construye, deconstruye y reconstruye más solidario, con capacidad de investigación, de socialización y de individualización. Y al mismo tiempo con una capacidad de organización colectiva y cooperativa esencial, con sus compañeros y con el resto de los protagonistas de la vida social de esos niños, con una capacidad de atención directa a los conocimientos previos –qué saben, qué desean, qué es lo que están investigando...-

Todos sabemos que en 0-3 te estás encontrando con los seres humanos que tienen mayor actividad neuronal, intelectual y afectiva. La mayor frontera que hay en el planeta no es la de Gibraltar entre Marruecos con España: la mayor frontera es la de un

adulto con niños 0-3 que utilizan otro sistema de conceptualización, un modelo global del aprendizaje, una presencia de los contenidos emocionales, una voluntad y deseo de aprendizaje bestial, pero al mismo tiempo con una gran diferencia de lenguaje. Hablan otra lengua, pero además una lengua alienígena; la diferencia de conceptualización de lenguaje es brutal-. Esto supone: uno, la necesidad de organizar autónomamente a los niños, aprovechar la capacidad de aprendizaje y el juego entre niños y entre niños de diferentes edades. Es decir, la zona de desarrollo proximal nos está diciendo, el niño de 2 años quiere estar con el de 3 y el de 3 con el de 4... porque ahí están con niños con los que pueden jugar, pero además que saben más y puede aprender... Contigo que tienes 20, 30 ó 40 años más, la distancia es abismal, y además tú sientes que estás a esa distancia abismal de los niños.

Al principio hemos dicho que observaríamos fuera, pero ahora si observamos el espacio desde la valla hacia dentro, ¿hay espacios para la interacción? ¿o es una organización espacial carcelaria como el que tienen las escuelas de primaria? En ese espacio que hay desde la puerta hasta la clase ¿hay espacios de interacción? ¿los pasillos son calles vacías para circular en masa? ¿o son espacios llenos de posibilidades para la interacción? ¿hay niños ahí interactuando fuera? ¿hay niños de diferentes edades interactuando? En juego libre o porque tienen la biblioteca o están jugando y hay un sofá para sentarse y unas mesas y un carrito con ruedas lleno de libros para que pueda ir de un lado a otro... Estos son los elementos que te están diciendo si realmente hay actividad –todos sabemos que la actividad neurológico más alta de un ser humano sucede mientras se está jugando, incluidos los adultos. Cuando estás realmente en un momento intelectual profundo, como estudia “Los orígenes del conocimiento y la imaginación”. (de Jacob Bronowsky)

En la educación hay que hacerlo, pero mucho más en la educación infantil y romper con ese modelo de la educación bancaria. No se trata de que tú estés hablando; tú como maestra tienes que organizar el espacio, crear situaciones, crear espacio- tiempo. Y esto lo vas a encontrar en los espacios previos a entrar al aula, y evidentemente dentro del aula también.

Otro aspecto dentro del aula, y además esto es muy fácil de observar, son los materiales, porque en la vida cotidiana un niño es “bolsillos ambulantes”: llenos, cargados, llevan piedras, animalitos, un juguete... ¿Esto está permitido dentro? ¿Se han incorporado en la escuela o no? Este es un elemento de detección bien fácil, más fácil que hacer un análisis de la interacción, ¿Está presente la vida del niño que la lleva con sus propios objetos?? Después evidentemente estará el espacio, y la organización del aula, en el sentido de ¿hay espacios para la interacción? ¿existe actividad? Si la actividad es una actividad de investigación... Esas cosas que se trabajaban hace 30 años en libros como el de Tonucci, “A los tres años se investiga”.

N: ¿Cuál sería una buena organización del aula?

F: Yo siempre he visto la escuela como una casa pero la escuela por dentro tiene también el aspecto de una ciudad: cada aula es como una casa, y los pasillos son como las calles. Y puede ser una ciudad moderna, pensada para el tráfico, en la que lo que interesa es que las vías estén limpias para poder circular. O puede ser que la ciudad sea de la medina árabe, donde las calles son un batiburrillo absolutamente vivo de intercambio e interacción. Esta metáfora dentro de la escuela es potente para analizar.

Dentro del aula, dependiendo de las posibilidades que estemos creando y de la utilización del espacio exterior al aula, habría un lugar especialmente pensando para la interacción del gran grupo, la asamblea. La asamblea es mucho más que la asamblea; es también la capacidad de narración, de dramatización, el aprendizaje de las modalidades lingüísticas, y al mismo tiempo de presentaciones personales, de materiales, visuales, de interacción... Muchas veces por falta de sitio se tiene que utilizar también de lugar de relajación, esto desde el punto de vista de organización de los espacios es contradictorio.... ¿Porqué en el siglo XXI seguimos haciendo una caja ortogonal, donde el sonido retumba por las paredes, creando las peores condiciones; dibujando o escribiendo en una tabla plana, con lo cual tienen el pie debajo del culo para poder levantarse y ver bien, dejándose las espaldas torcidas. ¡Por eso luego todos tenemos mal la espalda!. Estamos destrozando la espalda de millones de niños y niñas y nos parece lo más normal. En mi escuela (cuando

yo era un niño) el pupitre era inclinado, donde escribir era mucho más sencillo y no torcías la espalda.

Estos aspectos son importantes, pero también es muy importante que hayan espacios para la interacción en pequeños grupos con nanos de otras edades y para la investigación y manipulación. Es la historia de los talleres de Reggio: tener lugares para tener por ejemplo una binocular, observando todo lo que llevan en los bolsillos o lo que encuentran en el patio.. Además los objetos tienen, en los proyectos de investigación y conocimiento, tienen una presentación-representación importante, plasmada y claramente perceptible. Y eso en Reggio es esencial.

N: Pero por ejemplo, en Reggio, la organización de los talleres, están organizados por los nanos, o están predefinidos??? Y cómo hacen, ¿los nanos van a cada taller cuando quieren o van por orden?

F: A ver, cuando empezamos a hablar de módulos y talleres, Beatriz Trueba propuso mucho la dinámica de talleres (cada aula se convierte en un taller específico y los niños ruedan de una a otra) . Esto está muy bien si tienes otros aspectos esenciales de la EI presentes como la interacción, la emoción, la relajación, la conversación ... Espacios para hablar.. ¿dónde pueden estar los niños/ as conversando? Tener una especie de sofá, un lugar donde puedan estar relajados, sentados... -como estamos nosotros- creando un espacio en el que estás para hablar, para contarte las cosas... Esto es esencial, esto es vida cotidiana; es la vida cotidiana de ellos, cómo se organizan su vida afectiva, y cómo se organizan la interacción entre ellos. Otro aspecto es el de la resolución de conflictos; no puedo ser mero espacio carcelario, necesitan desarrollar sus interacciones sociales y desarrollarlas, no sólo en EI sino también en ESO: un espacio para estar a gusto.

N: Por lo que tú dices, la función de la escuela es crear espacios y posibilidades para que tú te puedas desarrollar como sujeto. Ese sofá que dices es una posibilidad, que lo habrá llevado un maestro o una maestra, ¿porqué? Pues por que seguramente está dando la posibilidad de que un día un par de nanos se sienten a interactuar de una

manera voluntaria. Pero la maestra o maestro está creando la posibilidad, la espacio, la opción, la condición..

F: ¿Cómo vamos a educar las relaciones afectivas o sensuales? Sentados cada uno en una silla, aislado y separado del compañero o la compañera??

N: Estábamos identificando escenarios y espacios; vamos a hablar un poco de sujetos, qué sería un sujeto de EI 0-3 tanto desde el punto de vista de la docencia como desde el punto de vista del niño/ a. La condición de sujeto en términos de acciones, de actividades... Me estoy acordando ahora cuando en les escoles d'estiu se decía: "menos teoría y más práctica", y Stenhouse que decía y eso pónmelo en forma de currículum. ¿Qué significa en forma de práctica concreta estar de verdad en un aula 0- 3 o en una escuela?

F: Empezamos por los niños/ as, los sujetos reales del aprendizaje, los que hacen. Lo primero es qué hacen: la actividad es el indicador de la actividad de aprendizaje. Una cosa importantísima es la actividad física en el 0-3. La actividad física ha de estar presente en todo el espacio escolar y el horario. El aula debe estar acondicionada, y la permeabilidad de espacios para realidad actividad física. Los niños/as de 2 y 3 años son "motorets", y han de estar todo el día moviéndose. Otra es la afectividad, el niño/ a es activo, sujeto de aprendizaje, tiene conocimientos e intereses que son la base de su aprendizaje, es sensual, afectivo y sexual; y por otra parte es un niño/ a y tiene deseo de interactuar con adultos.

¿Indicadores? esencialmente la actividad, la actividad de ellos: primero la motilidad si hay o no; si hay interacciones uno a uno –hablando, resolviendo, deseando, contándose...-; si hay acciones de conocimiento-investigación. Y después la continuidad de la experiencia es esencial. Cuando hay un proyecto, un contenido, una propuesta de conocimiento ha de ser coherente y para ello debe acabar de conocerlo y no cortar cuando sea. Sí cortar, hoy pero continuar mañana, porque hay una continuidad. Ese conocimiento se ha de redondear y se ha de acabar. Acabamos cuando hemos terminado de conocerlo hasta donde podemos.

Y después hay presencia del mundo real. Sobre la presencia del docente, esa irracional idea de que el docente ha de ser actor, guionista, interlocutor de las realidades del mundo, y de todas las realidades del mundo y de todas las realidades sociales y personales. Si te lo dicen a ti igual dices que no eres super-man o super-woman para hacer eso. Y además desde un punto de vista democrático y epistemológico y desde la teoría del conocimiento, yo no puedo representar la realidad del mundo, no soy capaz ni quiero. Otras situaciones de otras partes del mundo, tendrán que decir lo que sea..

Yo (como docente) tengo que centrarme en interactuar con otros docentes y por otro lado, elaborar la propuesta; la actuación de proposición del docente es donde está realmente lo esencial. Y ahí ya hemos dado pistas: la historia de los objetos, la realidad social ... es la que aporta los contenidos y tu puedes introducir una sorpresa, un contenido, un objeto, un proyecto... pero a veces. No puedes ser el continuo propositor, porque es humanamente imposible, y porque además hace falta que no se haga así.

N: Una cuestión última, la Renovación Pedagógica tiene también sus enemigos. Hasta ahora hemos hablado de cómo identificar escenarios, situaciones, espacios, sujetos... desde la Renovación Pedagógica en un centro 0- 3. Pero también tienen sus enemigos, dificultades... entonces a la hora de analizar desde la RP, habría que analizar por dónde te las dan. Vamos a ver cómo Ana, en tanto que etnógrafa, también ha de saber y perfilar por donde le nacen los enemigos a un proyecto que en principio puede molar.

F: Cuando hablábamos de los maestros/ as, ahí un aspecto importante es el de la formación, la autoformación, formación colectiva... es un aspecto esencial para la Renovación Pedagógica. Hablando de las dificultades, este es un aspecto esencial. Ese aspecto del maestro, como investigador, como sociólogo, como especialista en sociología del conocimiento, de transmisión del conocimiento.... Esta es la primera dificultad, la formación inicial y después la absoluta nulidad de la formación permanente de los maestros/ as.

Otra dificultad es el modelo hegemónico de escolarización, que en este intento de incorporar la EI al modelo educativo, con la idea de que fuera capaz de influir a los ciclos

superiores, resulta que ha pasado todo lo contrario. Y nos hemos encontrado con este modelo hegemónico que además está formulado en un aspecto muy concreto que son los materiales, las fichas- lo propedéutico, es decir preparar para el siguiente escalón-, pero además que es una propedéutica falsa.

Después el absoluto desequilibrio del currículum en EI. El currículum de las editoriales en E.I. 0-3 se centra en gran parte lo que todos los niños/ as saben y aprenden naturalmente. Todos los niños/ as saben: grande, pequeño, dentro, fuera... No conozco ningún niño/ a, a no ser que tenga algunos problemas graves, que no aprenda dentro, fuera, rojo, azul... pero entonces ¿para qué lo estás enseñando, si los niños/ as aprenden solos todo esto perfectamente?. Están también las tareas instrumentales: el pintar, rellenar, repasar... Aparte de que está todo formalizado.

Y evidentemente está la comercialización y el aspecto económico. Esta presencia bestial de las grandes editoriales que además han construido grandes imperios. Esto creo que es típico y único del estado español; los grandes medios de comunicación, los grandes grupos media se han constituido a partir de los libros de texto. Aquí la influencia de la ley Villar Palasí, también con la historia de Díaz Hotchleiner pasando el currículum a Polanco para que lo editase antes que nadie, y Antena 3 que nace de Anaya...

N: ¿Tú crees que hay negocio potencial o real en el 0-3?

F: Yo siempre hago este cálculo que es muy sencillo y en Primaria aún es mucho más escandaloso. Si coges .. el número de niños/ as de una escuela, de dos líneas, hablamos de 75 u 80 niños/as, que tienen material a partir del año, y multiplicas por lo que cuesta el material y tenemos 15 ó 20 mil euros. Con 15 ó 20 mil euros utilizados en material real, tendríamos unos centros con posibilidades increíbles: decíamos binoculares, hasta microscopios atómicos para los nanos... podrían estudiar la estructura atómica de la materia. Es una barbaridad, porque eso es cada año. Evidentemente cuando vas a Primaria dices, este centro se podría convertir con todo ese dinero, en un centro de formación y divulgación cultural para todo el pueblo o barrio.

N: Te quedan enemigos. ¿Cómo ves lo de la política municipal y las escuelas infantiles?

F: La política municipal. A ver, la presencia de la idea de los municipios es una propuesta en principio interesante y que funciona bien; modelos como el italiano, el danés, Nueva Zelanda... hay proyectos interesantes. Lo que pasa es que la carencia del estado democrático en el estado español, porque realmente aquí no hemos tenido instituciones democráticas y ahora lo estamos viendo, ha pasado factura a este modelo. Así que evidentemente llegas a los Ayuntamientos y la regiduría de cultura y educación... y bueno en cultura aún mantienen esa idea, ese aspecto de que traen a este grupo en las fiestas del pueblo y se gastan una parte del presupuesto... Dentro de esta regiduría qué regidores de cultura, cuántos Ayuntamientos se gastan el presupuesto en cultura real y no en folklore. Sería para analizarlo. Pero evidentemente cuando entras en Educación no sé si el 1% -y sería seguramente muy optimista- de esos responsables han tenido un bagaje de política educativa. Que no existía porque salíamos de una dictadura bestial, y de una destrucción absoluta de la creación de pensamiento colectivo público, de las instituciones, de cultura democrática, de educación y formación como valor. ¡En un país como España que había sido un ejemplo único de Renovación Pedagógica, como fueron los años 20-30! Pero lo cierto es que tampoco ha habido desde la política, desde los partidos políticos, ningún interés de fomentar eso.

Entonces nos hemos encontrado con la gente responsable de las gestiones municipales que el 90%, cuando había dinero, veían en la creación de escuelas, propaganda para la obtención de votos, pero reflexión sobre el modelo de interacción familiar, niños/ as, la importancia de la EI no está ni latente. Incluso el Instituto de la mujer, se planteó en los años 90 -al final de las últimas legislaturas del partido socialista, cuando empezó la primera crisis laboral- dijo, las mujeres sin formación a un centro de formación de niños/ as: las mujeres que se quedan en el paro, que se encarguen de una escuela, un centro de cuidado de la infancia. No había ningún planteamiento de la importancia de lo que suponía.

A partir de ahí se planteó la historia de intentar que esté dentro del sistema educativo: con la LOGSE se integró el 0-6 y el 0-3 dentro de la legislación. Pero esto sólo fue el articulado, de ahí no pasó a nada más. No hubo mentalidad de hacer un marco de tal forma que los Ayuntamientos tuvieran un marco legislativo para que supieran que había una cosa llamada Infantil. Se enunció pero sin ninguna implicación ni concreción. Si a esto se junta que nunca ha habido un presupuesto para Infantil, y la atención a la infancia es dinero -no es que el dinero asegure una calidad educativa ni la Renovación Pedagógica, pero vale dinero-.

Hay un modelo hegemónico implantado: desconocimiento, desvalorización y ningún interés en reconocer y escuchar la voz “científica” sobre la importancia de la infancia y la capacidad de aprendizaje de los niños/ as pequeños. No ha habido ninguna propuesta política estratégica de implantación y de defensa del modelo de E.I.

Se ha gestionado desde los Ayuntamiento, que no han tenido ningún poder político estricto y correcto de la palabra educación. Y mientras tanto ha entrado un modelo empresarial en las escuelas que ha ido buscando negocio y que lo ha creado y por otra parte también un espacio para la introducción de sus materiales educativos desde estas propuestas. Y por otra parte una administración educativa que nunca se ha creído lo de la Educación Infantil. Tan sólo ha habido historias puntuales como las de Barcelona, Navarra...

Anexo 6. Alfredo Hoyuelos

Día 10 julio 2013, hora 16.30, lugar: Universitat de València
Presentes: Alfredo, Jaume y yo

Currículum de Alfredo Hoyuelos Pinilla:

Estudios realizados

-Diplomatura en Profesorado de E.G.B. en la Escuela Universitaria Huarte San Juan de Pamplona. 1985. Con premio especial por el mejor expediente académico de la promoción.

-Licenciatura en Filosofía y Ciencias de la Educación. Universidad de Navarra. 1993.

-Cursos de Doctorado y suficiencia investigadora. Universidad Pública de Navarra. 1996.

-Becado por el Departamento de Educación del Gobierno de Navarra para estudiar en Reggio Emilia (Italia), durante el curso 1986-87.

-Becado por el Departamento de Educación del Gobierno de Navarra durante los años 1995-98 (en diversos períodos mensuales) para recoger datos documentales para la realización de la tesis doctoral.

-Becado por la Fundación Sta. María (1999-2000) para la realización de la Tesis Doctoral.

-Tesis doctoral El pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi y su repercusión en la Educación Infantil. Dicha tesis ha sido dirigida por la Dra. Isabel Cabanellas y por el Dr. Imanol Agirre, ambos profesores de la Universidad Pública de

Navarra. Ha sido realizada mediante un convenio de colaboración con Reggio Children y el Ayuntamiento de Reggio Emilia en Italia. Fue leída el 22 de noviembre de 2001 obteniendo la calificación de sobresaliente cum laude por unanimidad, con la mención de Doctor europeo.

-Título de ciclo superior en euskera de la Escuela Oficial de Idiomas de Navarra. Septiembre 2004.

Premios

-Premio Ansoleaga 1986 concedido por ser el mejor expediente académico de la promoción de Magisterio de 1982-85.

-Premio especial del jurado al vídeo “Mensajes entre líneas”, concedido por la revista Bambini en 1996.

-Primer premio Loris Malaguzzi concedido por L’Associazione Internazionale Amici di Reggio Children con il contributo di Antonio Malaguzzi, concedido en Reggio Emilia (Italia) el 27 de febrero de 2004.

-Mención Honorífica concedida como coautor del libro Territorios de la infancia. Diálogos entre arquitectura y pedagogía, editado por la Editorial Graò, en la categoría de Investigación Educativa en la 1ª edición de los Premios Aula, al mejor libro de Educación. Madrid, 9 de marzo de 2006.

LIBROS PUBLICACIONES

CABANELLAS, I. y HOYUELOS, A., *Mensajes entre líneas*, Ed. Patronato Municipal de Escuelas Infantiles. Pamplona, 1994.

CABANELLAS, I. y HOYUELOS, A., *Momentos. Cantos entre balbuceos*, Ed. Universidad Pública de Navarra. Pamplona, 1998.

HOYUELOS, A., *La ética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*, Barcelona: Octaedro-Rosa Sensat, 2004

HOYUELOS, A., *La complejidad en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*, México: Multimedios, 2003.

HOYUELOS, A., *Biografía pedagógica di Loris Malaguzzi*, Bergamo: Edizioni Junior, 2004.

HOYUELOS, A., *La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*, Barcelona: Octaedro-Rosa Sensat, 2006.

HOYUELOS, A. y CABANELLAS, H., *Mensajes entre líneas. Diálogos entre la forma y la materia*. Reedición. Editorial Centauro, Lima, 2006.

HOYUELOS, A., *The Ethics in Loris Malaguzzi's Philosophy*. Isalda: Reykyavík, 2013.

HOYUELOS, A., *Il soggetto bambino. L'etica pedagogica di Loris Malaguzzi*. Parma: Edizioni Junior, 2014.

ALCRUDO, P.; ALONSO, A.; ESCOBAR, M.; HOYUELOS, A.; MEDINA, A. y VALLEJO, A., *La educación infantil en España*. Madrid: Escuela de Fantasía, 2015.

HOYUELOS, A. y AZKONA, T., *Parkeak bizitzeko modu berriak*. Donostia: Herri Hezitzaila.

HOYUELOS, A. y RIERA, J., *Complejidad y relaciones en Educación Infantil*. Barcelona: Octaedro-Rosa Sensat (en prensa).

OPÚSCULOS

AJONA, I.; ARAUJO, A.; HOYUELOS, A.; ROS, B.; URRESTARAZU, M., *Nire argazkidun ipuina-Mi cuento de fotos*. Ayuntamiento de Pamplona, junio 2002.

IZARTEGI H. E., *Umeen gaitasunak eta haien hezkuntza- Las capacidades de los niños y niñas* (trabajo de imágenes y maquetación junto con Garikoitz Torregrosa). Ayuntamiento de Pamplona, 2008

ESCUELAS INFANTILES MUNICIPALES DE PAMPLONA, *Adierazpen tailerra-El taller de expresión* (texto, imágenes y maqueta), DL.: NA 1606-2012.

Transcripción de la entrevista:

Jaume: hemos estado hablando también con Amparo Costa, que fue durante mucho tiempo una persona que ha estado vinculada en la formulación del proyecto de aquí de la Comunidad Valenciana del decreto de la Educación Infantil desde un enfoque progresista. Ella es una persona muy preparada tanto personal como profesionalmente... después ya lo que quedó plasmado en la ley, es una cosa que dependió de otras personas. También hemos entrevistado a Guin, que lleva toda su vida trabajando en educación infantil y da didáctica en el módulo de Educación Infantil. También con Isabel Gallardo, que es profesora actualmente del departamento de Didáctica y Organización Escolar y ha sido asesora de EI del CEFIRE. Y por último, con Fidel García Berlanga, que fue la persona que les Escolles d'Estiu, más preocupada y más ocupada y más sabia también en cuestiones de EI, su manera de argumentar en la entrevista aquel día fue preciosa.

Ana: El título de la tesis es: “Vida cotidiana y renovación pedagógica en el primer de educación infantil: un estudio de caso.” El primer capítulo de la tesis es la Introducción, que está dividida en seis grandes bloques: el primer de ellos es el camino subjetivo que me conduzo a esta investigación, en el que hablo un poco de mi trayectoria profesional, lo que he observado por mi paso por los ciclos de Educación Infantil, Primaria y Secundaria, actualmente me encuentro trabajando en Magisterio, en la formación inicial del profesorado, y un poco que me suscita y me lleva a realizar la presente investigación. Seguimos con la relevancia del proyecto tanto a nivel personal, social, pedagógico y de formación del profesorado. La relación personal es fundamentalmente debida a que el momento personal en el que decido realizar la investigación coincide con el nacimiento de mi hijo Nico, y el conocimiento del trabajo de Reggio Emilia, Loris Malaguzzi...y

eso me lleva a poner en práctica con la crianza de mi hijo determinados enfoques que contraponen con la crianza que se extiende a nivel social de lo que se supone que se tiene que hacer, y esto me lleva a querer escribir sobre lo que estoy viviendo. La relevancia social, porque cuando llega el momento en el que tengo que escolarizar a mi hijo porque me tengo que incorporar a trabajar me doy cuenta de que existen guarderías y escuelas infantiles, la mayoría de ellas entendidas como la primera, donde literalmente guardaban a mi hijo, y con 10 meses lo ponían a hacer una ficha y yo no quería. La relevancia pedagógica, me baso mucho en un video en el que tú también colaboras llamado “6 años clave para la vida” donde hago un reclamo de la importancia de este ciclo y este momento vital de los seres humanos. Y la relevancia en cuanto a la formación del profesorado, que debería de cambiar o qué paradigmas se deberían de cambiar en la formación inicial del profesorado. Desde esta mirada, pasamos al segundo bloque que es la aportación de las miradas expertas, lugar donde entra tu aportación y la aportación de todas las personas que anteriormente te ha mencionado Jaume. A partir de este momento me planteo el problema y la necesidad de un estudio de caso. Este planteamiento surge porque el año pasado cuando me estreno como profesora en la UV, en lugar de quedarme con mis alumnas en el aula para explicarles que existen otro tipo de prácticas, salimos del aula para ir a visitar un gran número de escuelas infantiles que me parecían que tenían otro tipo de prácticas distintas a las metodologías tradicionales. A partir de las visitas a los centros, construimos teoría. De todas las escuelas infantiles que visito y la que más me llama la atención y sobre la que más datos tengo es L’Alquería, de la cual Paqui es la directora que se formó en Pamplona contigo una semana. El problema que nos planteamos es saber u observar que tipo de prácticas o de buenas prácticas de renovación pedagógica existen dentro de esta escuela de EI, y a su vez hacer un reconocimiento a esas maestras, no solo de la Alquería sino en cualquier escuela infantil, que son la punta de lanza de la innovación y no tienen voz. De ahí hago una búsqueda de cómo está el estado de la cuestión – tesis, artículos, congresos, contribuciones, publicaciones editoriales...- El último punto es elaborarme una caja de herramientas, unos ojos conceptuales con los que luego ir a la Alquería a realizar observación.

Jaume: Los anteojos conceptuales de dónde los sacas?

Ana: Están extraídos de la literatura pedagógica fundamentalmente y de aquello que en las entrevistas los expertos me aportado. Los anteojos están divididos en tres puntos como el propio título de la tesis dice: renovación pedagógica, vida cotidiana y El 0-3, qué teorías, qué pedagogos han hablado antes que yo de esto. Una de las cuestiones que me gustaría comentar contigo es que, cuando yo hablo de qué personas o qué pedagogos han hablado antes que yo del 0-3, si crees que Froebel, hermanas Agazzi, Reggio Emilia y el proyecto Spectrum son una representación significativa que hable de infantil exclusivamente en el 0-3.

Alfredo: para mí en estos momentos, lo que no puedes no obviar es la experiencia de LOCKSY y Emmi Pickler. Para mí es lo más acertado para hablar de vida cotidiana en el 0-3, y concretamente en el 0-1; es un referente mundial en estos momentos sin el cual no puedes proceder. Tienes que meterte a tope, a parte de que entres en Froebel, Agazzi, Reggio Emilia y Spectrum, pero tienes que incorporar a Pickler porque es referente mundial en 0-3 y en vida cotidiana además, porque lo que más trabajan en la vida cotidiana son los cuidados: el momento del cambio de pañal, el momento de la comida, el momento del baño y el momento del sueño. Si no lo añades, está muy cojo.

Jaume: creo que hay un monográfico publicado por cuadernos dedica a LOCKSY.

Alfredo: Bibliografía hay un montón, además hay una amiga mía que hizo la tesis doctoral en Barcelona sobre Emmi Pickler, pero hay mogollón. Hay varios libros, uno que se llama “Locksy y educación infantil” de unas francesas. Locksy era un orfanato originariamente y en los años 60 Emmi Pickler que es una pediatra húngara le encargan la dirección de un orfanato y entonces ella hace unas teorías muy interesantes basadas en dos aspectos fundamentalmente: uno que llama cuidados, porque hasta ese momento lo que se encontraba en los orfanatos era el síndrome de hospitalismo, de institucionalismo que se llamaba basado en Spich o Bolbich; y ella dice que hay que buscar una nueva experiencia. A partir de ahí lo que idea son dos estructuras o dos herramientas muy importantes en la cotidianidad precisamente que son, como decía los cuidados –yo hice un curso de cambio de pañal con las húngaras de 40 horas en Barcelona y no sé cambiar un pañal. Yo en Magisterio con muñecos hacemos cambio de pañal obligatoriamente

porque me parece que la relación que se crea adulto niño es impresionante, al igual que en el momento del sueño o en el momento de la comida. Y la otra cuestión es el movimiento autónomo libre, que habla de cómo los niños y niñas colocados en entornos óptimos y con una presencia del adulto adecuada y afectiva, hace que los niños estén buscando otras posturas sin que el adulto intervenga o adelante posturas motrices, lo cual quiere llevar no solo autonomía, iniciativa, mayor estabilidad emocional, mayor competencia motriz y mayor competencia cognitiva en sentido de los materiales, juguetes... En estos momentos el orfanato ya no existe por suerte, yo estuve en febrero viendo la experiencia porque me interesaba muchísimo; en estos momentos es una escuela infantil, y hay unas asociaciones a nivel mundial en Cataluña hay una muy fuerte, en el País Vasco hay otra, en Francia hay una muy potente, en Bélgica, en Suiza, en Latinoamérica... y son referentes mundiales por la forma de tratar al niño. Es importante que te metas porque precisamente es el tema que tratas, y sin ello se quedaría muy muy cojo. Tienen mucho material bibliográfico, pero sobretodo tienen mucho material videográfico. Puedes encontrar aunque se ve muy mal un material que se llama “Moverse en libertad” que tiene también un libro de Emmi Pickler que se llama también “Moverse en libertad”, pero yo no te recomendaría empezar por el libro, porque es un libro que tiene unas connotaciones pediátricas, yo creo que deberías empezar por el de “Locksy y la Educación Infantil”. La página web de la revista Infancia tiene una bibliografía extensísima de todo lo que puedes encontrar. Y ya si lees francés, en francés hay muchísimo. El último libro que me ha regalado Teresa Godall Castell, mi amiga a la que le dirigí la tesis “Los orígenes del juego”. Una de las personas que puedes encontrar ahora de referencia de LOCZY es la hija de Emmi Pickler que se llama Anna Tardos. Hay un libro que es como las bases pedagógicas de la experiencia de Emmi Pickler que es el de Miriam Deivis y Genovive Apple, que es muy interesante, que se llama “LOCZY y Educación Infantil, una experiencia insólita”, de la Editorial Rosa Sensat – Octaedro-. Y otro que llama “LOCZY, Educación Infantil” es gris, y son distintos capítulos de la base de este proyecto. Yo creo que el proyecto de lo que yo conozco de lo que tienes ahí, es el que más entra en el planteamiento de la cotidianidad en el sentido más profundo. Tienes que añadirlo porque es lo más fuerte que hay. Si no haces esta incorporación se te va a quedar cojo, porque a ver, Froebel está bien, las hermanas Agazzi están bien... Habría que discutir si Montessori tendría que estar...

Ana: Esa es una de las cosas que si que he comentado con Guin...

Alfredo: Pero lo que por narices tiene que estar es LOCZY...

Ana: Es que respecto a lo de Montessori, también he tenido yo mi propio debate interno. A mi Montessori...

Alfredo: Está más para a partir de los 3 años..

Ana: Hombre, a mi, a nivel de hacer un mapa conceptual y una caja de herramientas... a lo mejor tendría que incorporarla, pero no me termina... y he decido autodescartarla... aunque a lo mejor debería justificar porque no la he puesto, porque efectivamente a lo mejor que le viene una persona a la cabeza es... ¿porqué no está Montessori

Alfredo: Sí, yo creo que deberías justificar el porqué de la elección.

Ana: Ahora ya, nos metemos en el capítulo de metodología, donde hago una breve introducción donde justifico el porqué de un enfoque fenomenológico- hermeneúutico, por aquello de interpretar la realidad, que es de calibre cualitativo, estudio de casos como método, técnicas de recogida de información –observación, entrevista, análisis de documentación- y le comentaba a Jaume que a raíz de escucharte el otro día hablar creo que es muy importante porque sí que he hecho fotografías, añadir la fotografía porque sí que es una técnica de recogida de información.

Alfredo: Hay un trabajo de fin de master, de un chico que estuvo el año pasado conmigo durante mes y medio. Que estaba haciendo un máster precisamente sobre metodología de la Universidad de Sao Paulo –Brasil- y él defiende en su proyecto – que yo lo tengo en casa, no sé si estará en internet- defiende como propia metodología de investigación la documentación. La documentación concretamente visual, no entro ni siquiera en la audiovisual. Él hace una ... o sea, defendida científicamente y trató de avalar, un aval científico, universitario.. de crear un precedente, donde habla de la

documentación como forma de investigación. Entonces vino a observar desde la práctica toda la documentación en ese sentido, e hizo un corpus teórico que podía ser interesante. Él es Paulo Focchi. Habría que ver si lo ha colgado en internet, si no yo tengo el trabajo que es bastante amplio. Está basado como en fuentes conceptuales... y luego su propia aportación para ver... Coge tres pilares que son Malaguzzi, Pickler y Bruner, y a partir de ahí hace una conjunción para defender que Bruner tiene una parte que habla mucho de la narración, las narrativas, entonces como la documentación es una narrativa, lo cita por ahí, Malaguzzi evidentemente, y Pickler por todo lo que afecta. Lo que hace es analizar secuencias de cotidianidad en el primer año de vida, pero valorando como la documentación que él hace visual es una fuente diríamos etnográfica fenomenológica para tanto metodológicamente poder desvelar el sentido de los problemas y poder interpretarlos. Yo creo que es interesante que la consigas, si no te la paso.

Ana: Luego hablo del trabajo de campo, de la triangulación como método de validez.

Jaume: Yo lo que le decía a Ana es que solo si se justifica desde esas bases, por ejemplo Malaguzzi, de que la documentación como tal... Utilizo la fotografía pero tienes que avalarlo.

Alfredo: Está Paolo que lo hizo científicamente y luego a ver está todo el trabajo de Malaguzzi, todo el trabajo de Carla Rinaldi y luego en el libro que yo tengo de la estética que hay un apartado todo dedicado a la documentación pedagógica, y por lo tanto avala. Sería ver si la observación sale, según el planteamiento de Paolo, es decir, la documentación ya es una observación narrativa interpretativa de acontecimientos.

Ana: Ya no cabe la observación...

Alfredo: No, no cabe porque la documentación parte de una pedagogía de la escucha, de una buena observación etnometodológica y de una interpretación de los fenómenos, por lo tanto en la documentación incluye un tipo de observación. Que es lo que defendió Paulo en su proyecto de máster. Para conseguirlo si queréis yo os paso su correo, por si os lo puede pasar en formato pdf.

Ana: Llegamos al tercer bloque que sería la Resultados y desarrollo argumental, donde describo el centro estudiado y ya me meto en descripción del caso. En la descripción del caso hay una serie de categorías que salen de la observación realizada en L'Alquería. Estas categorías son 10.

Jaume: Estas categorías salen básicamente de la propia Alquería que tiene unos documentos públicos donde aparecen esta tipo de formulaciones.

Alfredo: Ahí a mi se me ocurren varias aportaciones. A mi con respecto al estudio de casos y de ver que hay en cierto modo un análisis de los planteamientos que tiene un centro y al mismo tiempo el sentido y el significado que dan, me parece un libro extraordinario se llama "Más allá de la calidad en Educación Infantil". Situa muy bien como los actores de un contexto dan sentido consensuado a algo que para ellos tiene significado. Unido a esto, hay un monográfico que se puede bajar xq está en pdf, que está en internet, es de la Universidad Autónoma de Madrid, se llama Tarbiya, me pidieron coordinar un monográfico desde el DICE de la Autónoma. En esta revista de 300 páginas, en el último artículo escribimos Xusma Ascona y yo – él es director de una escuela infantil en Navarra Estella- el artículo se llama "Educación Infantil una canción a varias voces" es el monográfico. El último artículo que se llama "Reflexiones sobre la calidad en las escuelas infantiles" ahí intentamos ampliamente una serie de parámetros para analizar ... hay unas tablas.... Y elementos para analizar la cotidianeidad: la limpieza, los trabajos idóneos, la transparencia, compatibilidad de derechos, la participación democrática... luego hay unas tablas, que está un poquitín basado en el FQM, pero le dimos la vuelta. Está todo detallado en cuanto a pautas de observación. Sería ver si esto te sirve para cuando toques cada uno de los elementos que están recogidos en cuanto a indicadores y evidencias que pueden servir ...

Jaume: que te pueden ayudar a definir el tipo de mirada, el indicador...

Alfredo: hay de un montón de momentos, por ejemplo el cambio de pañales, y mira, están los indicadores que es por lo que te digo que te puede servir porque son los

elementos con los que fijarte en eso en particular. Porque mira te pongo en situación, cómo si un cambio de pañal que es tan fundamental... cuales son los elementos que pueden ser observados en un cambio de pañal, o en el plan de formación, o en los derechos de los niños con NEE o en los materiales o en la relación con las familias.. por eso yo creo que algo sí que te puede servir si vas mirando.

Luego, más cosas, que he hecho de menos y se me ocurren, por un lado, me parece importante que aparezcan las palabras “complejidad” y “estética” al menos por lo que conozco de la experiencia de Reggio Emilia, sabéis que Malaguzzi era un defensor del paradigma de la complejidad. Hay un libro que está agotado aquí porque se publicó en México y se agotó que se llama “La complejidad en el pensamiento de la obra de Loris Malaguzzi”. Entonces ahí cuando hablas de un niño rico, en el punto 1, tienes que hablar de un niños rico y complejo, por todo lo que involucra una imagen rica y compleja, por todo lo que lleva de relación, desde la idea ecológica. En el entorno acogedor, su ambiente y la intencionalidad educativa creo que pondría entorno estético y acogedor, definiendo muy bien lo que es la estética. Ha salido publicado un libro de una atelierista histórica que es la que más trabajó con Malaguzzi que se llama Bea _____, que ha salido un libro de Morata, que ahí está muy bien definido lo que es la estética, como ser sensible a la estructura de las conexiones. Un tema que hemos debatido y no se cita, es el tema de la rutina, en castellano, tiene sentido peyorativo, es una repetición sin sentido de algo, a mi me parece que precisamente lo estamos sustituyendo explicándolo bien, por hábitos o rituales, porque es diferente. Un hábito no tiene eso, pero un ritual tu lo puedes repetir, pero tiene sentido antropológico, la muerte de un cambio de pañal es la rutina, y termina haciéndose por hacer, en cambio el convertir en un acto simbólicamente antropológico de ritual... Nosotros estamos haciendo hábitos y rituales, explicando porqué. Lo de rutinas me choca mucha, porque ahora en las escuelas infantiles de Pamplona hay un partado que se llama hábitos y no rutinas. Ahora hay libro que se llama “Educar en el asombro” de Catherin Leculler, y otro que se llama “El sentido del asombro” habla de cómo los seres humanos perdemos la capacidad de asombrar según crecemos y son los niños/ as los que realmente nos llevan a volver a asombrarnos por esa capacidad de asombro. Por eso no es casual que en la última exposición de Reggio Emilia se llame “El asombro de conocer”.

Reggio Emilia también está en esa discusión. Y habla y defiende muy bonito en uno de los capítulos que el asombro se produce a partir del tratamiento de los rituales. Esto por si quieres encontrar una base fundamentada. Aunque en algunas escuelas infantiles defienden las rutinas. A mi ya, por la propia definición del diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, que es como la repetición sin sentido, peyorativa, que no tiene... y yo creo que todo tiene que tener sentido aunque lo repitas muchas veces en la escuela infantil. Yo cambiaría eso.

Jaume: Quizás sea una contradicción con respecto al propio discurso educativo que viene a plantear la socialización del niño en la escuela infantil a través de eso, de las rutinas... a eso, a que se acostumbre a todo lo rutinario..

Alfredo: Pero desde el punto de vista de Loris Malaguzzi, habla del asombro de la sorpresa... que son contradictorios con las rutinas.. por ejemplo, el cambio de pañal nunca es igual, es siempre una danza de donde está el niño, y tiene una estructura pero tiene el sentido ritualístico... yo con las alumnas que no terminan de entenderlo les digo, para mi es un acto de amor cuando estás enamorado, cada beso que das a la amada es un acto en sí mismo único y original y por la tanto cuando muere el amor es cuando cae en una rutina. Tu puedes estar amando durante 20 años pero cada beso es único porque hay un acto de amor. Entonces cuando tu haces un cambio de pañal tienes que estremecerte, o el baño... Y esto lo ves claramente el LOCZY, si tu coges los cambio de pañal de LOCZY... yo por ejemplo con Teresa Godall leí muchísimo, pero no entendía ciertas cosas, porque yo soy muy visual, entonces cuando vi moverse en libertad, pero vi también la película de Martino, es una película "Un hogar para crecer". Si entráis en la asociación LOCZY de Cataluña pues venden DVD, materiales... lo interesante es ver los cambios de pañal, porque Pickler habla de una coreografía entre el niño y el adulto donde el niño tiene que tomar la iniciativa y el niño seguir, y no que el adulto impongan. Los cambiadores tienen unas vallitas para que el niño pueda moverse y hacer el cambio de pañal en movimiento.

La otra cosa que he visto que diría es, contexto socializador, os digo la crítica de Malaguzzi, hay desde el punto de vista sociológico varias teorías, y te digo la crítica que

te haría, desde el punto de visto sociológico se piensa que el niño no nace suficientemente social y se hace social con dos tipos de socialización la primaria y la secundaria – la primera en la familia y la segunda en la sociedad o en una institución- en cambio Malaguzzi piensa que el niño es social desde que nace, el niño ya es social, é está contraria a la idea del vínculo primero de apego... es muy crítico con todo lo psicoanalítico, entonces desde el punto de vista de que el niño es social y no que se hace social, en cierto modo, lo que no admitía Malaguzzi es que el niño es un ser poco dotado, si es un niño rico, significa que es social desde que nace y por lo tanto tiene facultades sociales para interactuar con el entorno al máximo rendimiento, independiente de que sea el padre o la madre. Él habla y tiene un escrito donde precisamente el habla y rechaza la escuela como lugar de socialización pero habla de una pedagogía de la relación al interactiva. Para mi tu punto, traducido a Malaguzzi sería contexto relacional o interactivo, explicando porqué no socializador porque ya el niño es social y por lo tanto no tiene que socializarse, tiene que tener un entorno cómodo donde se permitan relaciones, intercambios, interacciones... pero donde no se convierte en un elemento a socializar porque el niño tiene ya unas posibilidades de relación. De este punto sería cambia rutinar y cambiar contexto socializador, y lo de la imagen compleja y “Ambiente estético y su intencionalidad educativa” , quizás así es mucho más rico. Haciendo una revisión tanto pickleriana como malaguzziana que es donde yo en estos momentos me muevo.

Jaume: esta es la formulación que se saca de la Alquería.

Alfredo: y probablemente será así porque ellas estarán ahí. Pero yo a nivel de tesis diría, esta es la formulación que ellas me han dado allí, pero claro yo diría que se tiene que hacer una revisión crítica y en las conclusiones añadiría que han llegado a esto pero se han quedado ahí, sería una ocasión para dialogar con la Alquería y ver que pasa. Te podrían decir, pues mira no lo habíamos pensado pero puede ser un planteamiento a futuro... Si cogieras alguna escuela municipal infantil de Pamplona para el estudio de caso, ya no estamos ahí.

Ana: Mi primer momento era, yo voy a observar para realizar la parte de descripción del caso –que es este- del propio proceso de ir investigando y observando... que es

modificable, yo parto de un sitio, y luego tengo que ir documentándome, leyendo y estudiando, y modifico. Me gustan estas aportaciones que me has ido diciendo... pero yo no sé si tu piensas que me falta algo por recoger.

Alfredo: si viésemos el artículo este que te he recomendado de la revista Tarviya, tiene tanta cantidad que casi es un exceso...

Jaume: yo lo que haría es, revisar la tesis a la luz del artículo, porque vosotros lo que haceis es una estructura identificativa de categorías por un lado y luego de elementos con los que poder encontrar evidencias para hablar de esas categorías, yo creo que hay que volver a revisar eso.

Alfredo: o ver, siguiendo cada uno de tus apartados, por ejemplo sabiendo que en el contexto educativo y su intencionalidad, incluiría la arquitectura, teniendo en cuenta que dentro de la arquitectura, por ejemplo, está la plaza; o donde cada aula tiene que tener para ser adecuadamente funcional, tiene que tener aula, baño, minitaller, dormitorio y comedor. Pero, otra cosa que hemos visto en la arquitectura, es que las aulas en “L” dan mayor posibilidad que las aulas cuadrangulares, porque las de “L” crean ámbitos y espacios por su propia distribución que no crea la cuadrangular porque todo es mucho más público. Esto, por ver cómo rizar el rizar, dices “materiales”, y entra mobiliario... hay un libro para mi fundamental que ya está en castellano que se llama “niños ambientes relaciones” que lo edita la Red Solare, donde está también el vídeo que puse el otro día de “abriendo espacios”, este libro que es una experiencia de Reggio Emilia es para mi el mejor libro que existe de tratamiento del espacio ambiente, y habla del paisaje objetual, habla del paisaje lumínico, del paisaje sonoro y del cromático.

Jaume: no te parece que entonces la arquitectura debería ser una categoría en sí?

Alfredo: es que realmente podría estar donde está, yo lo que haría es, coger el artículo.... Es que hay estudios de calidad que dicen que para que mejore deben haber alumnos/ as de diferentes procedencias de inmigración, uno de los aspectos de calidad

es tener en cuenta si el profesorado también es de esa procedencia porque hay mayor empatía... claro, eso no lo dice la Alquería. Yo no sé si haría como dos columnas, y diría, a lo que ha llegado la Alquería es esto, pero hay otros parámetros que no voy a tocar pero que los tengo en cuenta, uno que los selecciono porque los tiene la Alquería y no los olvido. Cogiendo nuestro artículo tan amplio... es que hablamos hasta de la cocina, que en Reggio Emilia es básica..

Ana: la cocina la he incluido donde pone contexto socializador..

Alfredo: ... pues esto hay que explicarlo bien porque también puede ser un ambiente. También hablas de la pareja educativa, pero dónde está las relaciones entre el personal limpieza y cocina?

Ana: si, si yo también lo tengo en cuenta... y por eso, una de las cosas que yo le comentaba a Jaume cuando estábamos revisando estos parámetros es que me sentía encorsetada y me daba cuenta que al clasificar la observación a ese cuadro... habían aspectos que necesitaban un ítem o categoría más, porque no me sirvo ponerlas en cualquier lugar.

Alfredo: a ver, si vamos a cosas que abarquen un poquito más, se podrían sustituir la pareja educativa, por personal de la EI, es hablar de las educadoras- pareja educativa, de la cocinera, el personal de limpieza, si hubiera alguien de mantenimiento, la dirección, psicóloga, atelierista... hay que buscar bloques más amplios para que te abarque todo. Hay un escrito que yo publiqué en Infancia que habla del rol de la cocinera y del personal de limpieza en la EI.

Ana: lo he leído, y es el vivo retrato de lo que pasa en la Alquería, por eso yo me doy cuenta que hay elementos que son importantes y que a lo mejor ahí está problema, en que habría que hacer las categorías más amplias.

Alfredo: por eso te digo, que yo sustituiría la pareja educativa por el personal de la EI.

Jaume: a ver, a mi eso desde luego me parece bien, pero lo que yo estaba pensando escuchándote y viendo ahora el listado, es que hay un tipo de conceptos que están ya muy interiorizados en la institución, por ejemplo: ambiente, contexto de socialización... y sin embargo, hay otros que todavía no han tenido visibilidad, reconocimiento... desde el punto de vista académico o teórico, por ejemplo lo que hablábamos antes de la cocina.. a mi me parece que convertirlos en categorías para el análisis y por tanto sacarlos fuera hacerlos explícitos, nombrarlos... lo importante no es que sean 7 ó 13, sino que tengan fuerza, que tengan sentido y que muestren que hay otras miradas que hasta ahora, quizás, por lo de buscar inclusiones no han sido tratadas como tocaban... yo creo que hay cosas que hay que poner, y que tienen que ver con la mirada, y especialmente en el 0-3, a ver, yo no controlo 0-3, pero por ejemplo en otros niveles yo hoy no puedo pensar la escuela sin la relación con la ciudad... y sin embargo no hay elementos para poder hablar de esa relación. Yo entre concentrar a través de una generalización o mostrar que tienen potencia en sí mismo una categoría para poder hablar de ella, para poder sacar evidencias y luego hacer análisis... yo la nombraría.

Alfredo: habría que ver, habría que ver tu análisis con dónde está la Alquería. Porque a ver, en el paisaje objetual tenemos en cuenta 5 aspectos, uno el color de las paredes que sería la primera piel que nos la da el arquitecto –que la puede fastidiar o no-, luego está el color de la segunda piel, es decir, lo que se coloca encima, el color del mobiliario, el color de los materiales y objetos y el color de las personas... y todo eso tiene que ser como un lienzo, tiene que armonizar. Qué pasa en algunos espacios? Que no hay forma, porque el paisaje objetual es color parchís, el color del arquitecto no se puede aguantar... y ahí empieza a tener un estrés cromático que no hay quien lo aguante. Entonces...

Jaume: el estudio de casos está bien para discutir con... es decir, el análisis es para ver, en efecto, hasta donde esa vida cotidiana, esa renovación pedagógica está presente en una escuela como la Alquería, y por eso ha sido elegida, pero también en efecto cómo se discute.

Alfredo: es claro, pareja educativa... tu das la definición de la Alquería, es una duda que me pondría yo, o das tu punto de vista. No sé si me explico, por ejemplo, en

Pamplona tenemos distintas modalidades, de las cuales yo solo defiendo una, y las otras me parecen criticables, por ejemplo, hay escuelas que consideran que pareja educativa son dos personas que están juntas en un mismo espacio y se dividen a los niños tutorialmente; esto para mí no es pareja educativa. En otro lado lo que hacen es decir, pareja educativa es que tutorialmente dos personas se comprometen a ser tutoras de todo el grupo, de todos y cada uno de los niños y niñas, y no hay subdivisión. Entonces yo no sé dónde se sitúa la Alquería.

Ana: en la segunda.

Alfredo: perfecto. O por ejemplo, el tratamiento de los materiales, en el ambiente, a ver, dónde se sitúa la Alquería... yo concibo un lugar donde el plástico prácticamente no existe, donde existan dos parámetros importantes: uno, que el paisaje objetual sea polisensorial y dos que sea no estructurado. Para mí sería en cuanto a un inventario de material. No sé la Alquería dónde se sitúa. Y luego es la forma de ubicar un material, es otro tema importante xq por ejemplo si yo colo los materiales juntos en una cesta de los tesoros y el niño lactante llega gateando junto al material, como actúan de dentro a fuera, las posturas son mucho más inmóviles porque el niño llega y se sienta ahí. En cambio si yo abro el material de dentro a fuera, el niño llega y coge dos cosas para relacionar, por naturaleza se tiene que mover. Por lo tanto una cosa que valoramos en el material es si crea una relación de dentro a fuera y no de fuera a dentro, no sé donde se sitúa la Alquería. Desde el punto de vista de Pickler esto es un error, la manera de evitarlo es precisamente creando áreas complejas de relación donde los materiales no estén juntos, donde el niño pueda entrar dentro y pueda girar de un lado a otro para que el niño se mueva entre la búsqueda de relación de los materiales.

Por decirte, cómo te ubicas tú como observadora? Esos parámetros teóricos, a mí eso es lo que no tengo resuelto..

Ana: es conforme me lo he estructurado yo en la cabeza, el siguiente punto que sería el último, el de análisis... porque dónde estoy describiendo el caso estoy describiendo

lo que veo, pero no estoy haciendo todavía una interpretación de esa información. Este punto es descriptivo, esto es lo que hay en la Alquería...

Alfredo: Vale, lo veo

Ana: y ahora cuando voy a analizar digo, aquí se ha quedado la Alquería y aquí...

Alfredo: Claro, porque si tu has cogido todos esos referentes teóricos Fröebel, Agazzi, Lockzy... eso te lleva a una forma de mirar... para interpretar la realidad, entonces... O por ejemplo, el cambio de pañal, tienen...(nos enseña un vídeo de un cambio de pañal Lockzy) porque tu dices, a ver, tienen cambiador? Sí, claro. Y observas que es un lugar dónde los niños cada vez que se hacen encima los atienden; pero cómo se cualifica eso desde el punto de vista Lockzy? Xq es muy específica.

Jaume: hay una mirada que puede ser más o menos compleja, en efecto de los diferentes teóricos...que te da una mirada analítica que esa la construyes. Para que veas el procedimiento por el que nosotros hacemos un estudio de casos, por un lado la descripción ,¿xq separar la descripción del análisis? Xq la descripción la negocias -en una investigación mínimamente respetuosa con la gente-, la negocias con quien te ha dado la información, la negocias no, la devuelves, y dices: esto es lo que yo he visto. Y otra cosa que ya es solo tuya, es lo que yo analizo. Una cosa es lo que veo, y lo que anoto de lo que veo, y otra cosa es cómo pienso lo que he visto. Y es importante diferencias ambas cosas porque sino, claro, tu puedes simplemente decir desde lo que tu piensas lo que has visto y eso no es así.

Alfredo: -visualizamos el video- veis, este es el cambiador, entonces es seguir al niño todo el tiempo, y eso no quiere decir que no colabore. Si el niño quiere ponerse de pie y quiere estar seguro tiene que tener dónde cogerse, otros cambiadores donde encajonan al niño y no se pueden mover. Esto es una aberración con respecto a Lockzy. Veis por ejemplo aquí, donde a parte de la interacción etc, es un buen cambio de pañal, de avisar al niño, el niño colabora, el niño que está siempre activo, se le espera, veis, la educadora

acompaña la iniciativa del niño que quiere adoptar nuevas posturas, no se le hace nada sin avisar, se le espera que él tome la iniciativa, véis, se espera a que él lo suelte... no se lo engancha, y ahora la educadora complementa...

Por ejemplo, yendo al ambiente, esto es lo que tu dices Jaume, tienen cambiador independiente? Que sería un elemento a valorar, sí que lo tienen. Ahora si tu sabes que Pickler dice que tiene que ser así el cambiador, tu ahí ya estás interpretando y diciendo, sí pero tiene un límite.

Jaume: pero a ver, si tu tienes categorías Lockzy, cuando dices sí, dices sí de una determinada manera. Es decir, haces una descripción más o menos completa de lo que es un cambiador.

Alfredo: el tema es cuando hacerlo metodológicamente, si realmente es después al interpretar los datos cuando lo haces, xq sino lo tendrías que pensar un poquito más –lo estoy pensando en voz alta- xq por un lado en el corpus teórico tu has descrito una serie de elementos que te llevan a mirar de una determinada manera; por otro lado escoges un caso. Y se entiende que en un momento dado tendrás que hacer una interpretación relacional. Cómo lo haces éticamente con el grupo?? Xq claro, si al final es una reflexión crítica, dónde entra la ética de que el grupo crece con y no es juzgado? Esto es lo que me preocuparía en cuanto a ética.

Jaume: esto claro que nos preocupa xq es clave. Me parece que hablando en términos puramente teóricos, esta es una investigación donde la participación de la gente es importante, y por tanto, también el análisis y también las conclusiones. Cómo hacer eso? Yo creo que ahí hay una relación entre ética y estética que hay que encontrar... tu no puedes herir, ni agredir, ni disminuir a una persona que...

Alfredo: ellos están de acuerdo en el que el análisis crítico forma parte del proceso..

Ana: a ver, yo en el proceso de negociación con Paqui –la directora- estaba muy reticente al proyecto, porque pensaba que se iba a sentir muy evaluada y no quería sentirse

así. Luego ella reflexiona, tenemos muchos encuentros, y ella ya ha llegado un punto en nuestra relación –xq claro son tantos días allí en la Alquería, tanto momentos hablados- que ella dice, es que yo lo que ahora quiero de esto – de hecho, ya hemos ido a tomar un café fuera de la Alquería y me cuenta lo que le pasa, sus preocupaciones con respecto al centro...- estamos en un paso más de nuestra relación. Ella me decía, yo lo que quiero es que me ayudes, xq dice, yo me formé en su momento cuando me nombran directora de la escuela me voy a Reggio, a Pamplona, en Mallorca. Y dice, pero ha llegado un punto en el que llevo 6 años sin salir de aquí...y decía todas las aportaciones que tú me quieras hacer, me las dices dime dime... Pero yo aún no me siento preparada para decirle he visto o ... pero ella si que me lo dice.

Alfredo: lo que yo he hecho alguna vez es, a ver, tu puedes describir, y luego en el análisis interpretativo hacer una reflexión crítica, pero hay un punto ético que es decir, mira, yo he visto esto, pero mira de todas las reflexiones críticas que he hecho yo solo voy a poner las que me autoriceis. Este puede ser el límite y es muy honrado, xq claro tu cuando hables de la escuela agradecerás y tal...y la profesionalidad de personas que quieren crecer, de personas que reconocen sus limitaciones y que están todavía en un camino de mejora; entonces han sido compartidas... entonces igual a las educadoras no les importa, es más todo lo contrario xq saber que aún tenemos muchas cosas que hacer es genial. Mira yo me muevo en trece escuelas, tenemos educadoras que lo ven como una aberración que alguien les juzgue y no quieren ni saber, pero sí tenemos otras ... Mirar si queréis ahora os pongo ejemplo que es de una educadora buenísima en un proyecto hablando sobre la relación de los niños en un proyecto de investigación que estamos haciendo, es ver el tratamiento de los conflictos, como la educadora interviene en los conflictos. Entonces en una reunión con las familias, hay una educadora muy buena que lleva 35 años trabajando donde había escogido una escena para enseñar a los padres en la que aparecían dos niños tirando de un objeto y la educadora les dice: “mira, como veo que lo queréis los dos lo voy a sortear”, entonces hace el sorteo y dice: “pues a quien le toque le toca, y luego se lo deja al otro”. Esto se lo deja a los padres y entonces los padres empiezan a opinar: “pues a mi me parece muy buena idea, porque me paso un caso con los primos, con los hijos...” y después de dejar hablar a los padres dice ella: “pues mirar yo os tengo que reconocer que llevo 35 años trabajando y aún no sé cómo acertar las

cosas: “quién soy yo para imponerles a los niños. Si os dáis cuenta los niños no se miran entre sí, estoy creando una dependencia del adulto para solventar un problema” Les da una argumentación super básica.... Y claro, esto por decirlos que va a ser un documental público, donde ella se ha comprometido transparentemente y profesionalmente a reconocer los errores que profesionalmente pueda tener. Entonces claro, si la Alquería estuviera ahí, pues es estupendo. Yo me muevo con educadores que no harían nunca esto y educadoras que sí que lo quieren hacer público porque dice: “estoy después de 35 años aprendiendo”. Y este es el mejor regalo que te puede hacer una profesional.

Jaume: claro, pero eso es una estrategia de investigación- acción- participación, donde ella hace y discutís y abris un proceso de diálogo sobre... una tesis doctoral tiene otras cosas. De todas formas creo que también tenemos que hacer eso, negociar qué cosas del análisis... la idea que señalas de bueno, vosotras diréis lo que se puede decir o lo que se puede publicar. A mí me parece que si se relaciona... a ver, tu misma has dicho que ya has conseguido salir con Paqui a tomar el café... es decir que se produce otro tipo de relación que quizá haga al final posible que ellas vean que esto es una ayuda que les va a permitir pensarse y mejorar lo que están haciendo si es necesario, sin que se sientan juzgadas. Es que claro, tu imagínate que llega alguien de fuera, diciendo que quiere hacer una tesis doctoral, la academia...

Alfredo: por eso lo veo, entonces igual lo mejor es ponerlo encima de la mesa, ser tan sutil en la forma de escribir que digas bueno agradezco... yo tengo siempre una educadora que me dice cuando voy a su escuela: “observame y dime lo que no te gusta, que lo que te gusta, no me interesa para nada” Te lo digo porque no sé donde se mueve la Alquería, si fueran como esta mujer estarían encantadas de que hicieras una reflexión crítica sobre lo observado. Otra solución podría ser a ver por ejemplo si en el cambio de pañal yo he cogido lockzy por el movimiento autónomo libre, y si en el cambio no se da porque uno el cambiador no lo favorece, dos porque la concepción es difícil tenerla –cómo cambio a un niño con caca que se está todo el rato moviendo- .. igual decir, yo os hago una reflexión crítica pero la oportunidad de que el equipo en reflexión responda a eso, y tu la escribes y la dejas.

Yo creo que en una tesis doctoral eso podría entrar porque que mayor riqueza que una retroalimentación de un caso práctico. Y ya luego, no hay contradialógo, pero recoges lo que has dado el equipo que te lo devuelve y crea un documento académico.

Jaume: sería un círculo en el que se pueda conversar con el equipo y abrir un autoanálisis con Ana...

Alfredo: o también se podría dar que no estuvieran nada de acuerdo con lo que dices... Y ya está, se queda así. Negociando metodológicamente así con el equipo yo creo que es un buen trabajo de análisis de retroalimentación que además multiplica su valor... y también académico. Y ya pensando en un tribunal que algo mejor que revierte en la práctica y vuelve. Y tu haces tu análisis con tu argumentación... y a ti te van a valorar tu parte académica, que ya vas a hacer tu acreditación académica con tus citas, tus páginas... como hay que hacer para pasar por el aro. Pero además ofreces algo más.

Jaume; es que además eso es lo que tiene más sentido, la academia está ahí, pero lo que tiene sentido es el sentido de utilidad social, profesional, pedagógica... es decir, que tu te sientas útil hacia los demás y que los demás vean que ha valido la pena dejarte entrar y darte su palabra su experiencia y su historia. La idea del círculo Freireano, la idea de que no llega el experto o la experta a decir ... el documento facilita el diálogo pero es en un diálogo horizontal donde es posible abrir análisis.

Alfredo: por eso, volviendo a donde hablas de metodología igual cuando hablas del enfoque fenomenológico hermenéutico, podrías añadir dialógico. En el ámbito más freireano del término y entonces ya lo cierras. Así lo avisas desde el principio que va a ser así. A mi así ya me empieza, si la Alquería está de acuerdo, adquiere además una razón de ser.

Jaume: cómo has negociado tu el trabajo con la imagen.

Alfredo: para que los permisos legales estén, bueno pues en este caso cuando cualquier familia hace la inscripción en la escuela, antes de entrar firma varios papeles,

esto nos lo ha llevado todo una abogada, -os puedo pasar el formato si queréis- uno de esos papeles es para dejar que al niño se le de una medicación en caso de que pase de 38,5°C y no encontremos a los padres y madres y evitar un colapso podemos dar apiretal, tiene que firmar para las salidas... y para las imágenes hay un protocolo que dice que da la autorización para el uso de imágenes de carácter pedagógico y no para lo que sea, es decir, pedagógico porque estas imágenes no las podemos comercializar ni vender y que no las podemos prestar a un tercero porque no sabemos que uso va a hacer.

También tengo un caso de Teresa Podal que viene de la Universidad de Barcelona porque estamos haciendo un documental en tres de las escuelas de Pamplona, que sería el mismo caso que el tuyo, le han tenido que firmar los padres y madres a ella un documento que dice yo padre del niño tal -os lo puedo pasar- acepto que las imágenes grabadas en la escuela y que son del proyecto realizado por la doctora tal para análisis del movimiento puedan ser usadas en contextos pedagógicos, educativos... y te firman las familias para el proyecto, porque no formas parte de la institución. Lo que hay que dejar bien claro es que tu con esas imágenes no te vas a lucrar. Si es una familia en la que los padres no están separados basta que firma padre o madre, si están separados deben firmar los dos.

Ana: ya por cerrar, me gustaría por último preguntar, si con todas las aportaciones que tu has hecho crees que este proyecto tiene relevancia?

Alfredo: si, si,si, si, tiene relevancia porque es algo muy interesenta que se tiene que hacer, donde hay unos parámetros muy claros que delimitan el problema para observarlo de una determinada manera, porque además atraviesan la realidad interpretativamente de esa forma, añadiendo Lockzy que es lo que me parece que faltaba y que tiene mucha relevancia y porque además devuelve al equipo interpretaciones que pueden ayudar a hacerla mejorar con su práctica educativa. Con lo cual la relevancia está ahí. Convendría también que conocieras, porque algo también muy parecido, muy parecido hizo Iñaki Larrea de la Universidad de Mondragón, problema, está todo en euskera, él la hizo sobre calidad y también creó unas pautas de observación y también devolviendo a la escuela. Tendrías que estar con él, porque claro, te da la tesis en euskera y nada. Sería un antecedente.

Ana: eso quería preguntarte ahora, si hay muchos antecedentes y es un poco repetitivo. Es decir, si la tesis es solo relevante a nivel local de la Alquería o tiene una relevancia social, pedagógica... más allá de poder utilizar la Alquería como excusa para poder hablar de...

Jaume: yo creo que hay que ir creando lazos de diálogo entre unas investigaciones y otras... y saber si hay gente que se acerca al mismo tipo de problemática que tú estás planteando.

Alfredo: yo lo que no he visto, si que conozco experiencias más de casos... pero lo que no he visto desarrollado como mirada es el corpus teórico que has planteado, desde Espectrum a Pickler, Malaguzzi y Fröebel, no lo he visto desarrollado de esta manera, para mí sería la mayor aportación, porque hay incluso hay broncas, si eres Pickleriano, no eres malaguzziano... el esfuerzo que intentó hacer Paulo Focki, fue tratar de unir a Pickler y Malaguzzi por primera vez. Entonces en ese grupo de autores es donde tendrás que hacer el mayor esfuerzo conceptual, porque a ver, cómo es compatible al mismo tiempo una mirada pickleriana y malaguzziana, porque por ejemplo en Reggio Emilia no existe este cambiador, una de las cosas que los distancia a los enfoques es que Lockzy cree que el vínculo que el niño desarrolla con el adulto es absolutamente fundamental en el dar a los niños hasta que los niños terminan comiendo en una mesa con adultos, hay cuatro fases: primero le das de comer en brazos, en brazos, en brazos y sin tiempo, después se pasa a una especie de pupitre donde se le da al niño solo sentado, la tercera es en pareja y luego ya en grupo. Reggio Emilia por convencimiento de que el niño es social desde que nace pone a los niños ya en una condición de grupo, lo cual es una aberración para Lockzy y viceversa, lo cual, hay un trabajo de compaginación de la esencia.

Jaume: pero a ver si te entiendo bien, una cosa es compaginar la esencia y hacer un proceso de aportación viendo lo que hay de común o lo que puedes integrar de experiencias distintas y otra cosa es subirte al caballo de la contradicción, por ejemplo en la materia que yo trabajo obsesionarte con un texto de programación por competencias y luego ver en la bibliografía a Stenhouse...sería una forma automática de descalificar el trabajo. Esto es lo que me preocupa de lo que acabas de decir... por que claro, yo prefiero trabajar en

profundidad Stenhouse y defender una pedagogía de procesos... que no obsesionarme por ver.... Yo prefiero una en profundidad que tres que son contradictorias.

Alfredo: es un riesgo... para mi son complementarias, pero yo discuto con personas que dicen que son incompatibles, es saberlo a la hora de defenderlo.

Ana: yo un poco eso lo escojo subiéndome al carro de Malaguzzi cuando él habla de cómo se construye a sí mismo, yo no quiero seguir una corriente pura, es como si Paqui en L'Alquería quisiera ser un Reggio Emilia al 100%... pues mira no puede ser... Es la compatibilidad de corrientes de teorías de discursos.. me da lo mismo, claro que efectivamente si nos basamos en un discurso puro de Frobel o de Loris Malaguzzi, pues claro, a lo mejor acabo a hostias con el texto pero si aprendo a relativizar...

Alfredo: yo solo te digo que para mi, son compatibles, pero haciendo de abogado del diablo, puedes tener en el tribunal alguien que dice que son incompatibles... Pickler es más un trabajo que va del adulto al niño, y después es algo más social, en cambio Malaguzzi defiende que hay una comunidad que coaprende desde el nacimiento del niño. Es saberlo y poderlo responder. Cual es para mi la compatibilidad: la esencia, que es que ambos defienden la esencia de la cultura de la infancia y el respeto a los procesos infantiles, para mi los dos lo defienden, aunque de formas diferentes, pero son miradas complementarias. En Lockzy por ejemplo no saben lo que es la estética, yo me horrorizo... porque para mi el ambiente estético es muy Malaguzziano, pero la resolución de relación es pickleriana... entonces hay compatibilidad. Por eso, decirte, que te pueden machacar, como me están machando a mi.

Jaume: a ver, las prácticas no las puedes cambiar, pero tu puedes cambiar las herramientas teóricas con las que te acercas a mirar, es verdad que si esa herramienta teórica es una apropiación que tu te haces de estos autores, pues es el modo en el que tu te apropias de las categorías que te sirven para poder hacer ese análisis; no se trata tanto de defender la pureza de cada uno, si no ver en que medida eso a ti te sirve, es tuyo, porque lo haces tuyo para tu poder seguir trabajando.

Alfredo: pero a mi en tu tesis este punto me parece fundamental, a parte de que las teorías las haces como puntos independientes, en el momento en el que tu te pones a hacer análisis, no lo haces independiente, lo haces a través de unas relaciones estéticas de los elementos que has escogido. Cómo relaciones esas teorías, que es el intento de Paulo Focci (Universidad Porto Alegre)?? Yo creo que esto es para mi lo más interesante que sería un precedente para tu tesis, por tanto lo de Paulo lo tienes que conseguir. Para mi esa es la relevancia de lo que conozco, es lo que no he visto. Intentar una mirada que aglutine , no creando una yuxtaposición, sino una transdisciplinariedad, es lo que a mi parece interesante de tu tesis.

Anexo 7. Hugo García, Inma Comes y Raquel Sanchis

Día 17 de diciembre de 2014, hora 10:30, lugar: Escuela Infantil Municipal L'Alqueria
Presentes: Hugo García (educador), Inma Comes (educadora), Raquel Sanchis (educadora) y yo

Transcripción de la entrevista:

Ana: Vamos a empezar por las líneas pedagógicas del centro, así que vamos primero a comentar la idea de “una imagen rica del niño y de la niña”, qué significa para vosotros como educadores y educadoras esta afirmación en el aula

Hugo: tener en consideración las posibilidades que tienen que son todas las que ellos quieren, y por supuesto nosotros les dotamos de herramientas para que ellos y ellas puedan potenciarlas, pensamos que cada uno puede dar lo mejor de sí mismo si tiene y apoyo y el apego necesario.

Raquel: sabes que no todos los niños son iguales e intentamos sacar y explotar al máximo sus cualidades en cada aspecto del niño.

Inma: y siempre hay niños, dentro de la variedad que hay, que destacan en unas cosas más que en otras y entonces se potencia respetando a cada uno sus posibilidades. Pero siempre, se intenta potenciar las posibilidades de cada uno. Eso se ve, si uno por ejemplo, le gusta más cantar o hablar, pues se potencia; a otro a lo mejor le gusta más disfrazarse, ya que en la plaza tenemos disfraces, pues se le anima, y sin embargo hay niños que no quieren disfrazarse. Intentamos potenciar a cada uno sus cualidades.

Hugo: pero en este caso también, por ejemplo si habla de cantar, por supuesto el que nosotros le demos también un espacio a ella, motiva a los demás, porque otros descubren ya que no les había nacido en ese o en otro momento, y eso también colabora a que otros se fijen en eso y si cada uno tiene una variedad distinta de gustos o intereses...

Inma: si que es verdad que cada uno tiene un potencial distinto para trabajar con ellos.

Ana: y pensáis que el espacio o el ambiente, o la manera en que está diseñada L'Alqueria, influye también a que esa visión del niño y de la niña se beneficie?

Inma: por supuesto, no tiene nada que ver una planta baja a un colegio como este. Aquí se tiene la filosofía de escoleta infantil, que no tiene nada que ver con una escoleta que esté en una planta baja: en el horario, en los espacios... en todo.

Raquel: y ya no porque lo digamos nosotras, yo creo que todo el mundo, aunque no tengan nada que ver con la educación, cuando ha entrado aquí le ha cambiado la visión. Es entrar aquí y... El otro día nos hicieron un curso, y las chicas que vinieron cuando entraron y lo vieron les encantó y se quedaron alucinadas. Es que transmite buen rollo.

Hugo: el huir también del infantilizar los espacios, que siempre son de niños para niños pero pensado en el sentido de que no saben hacer nada, y decoran con Mickey y cosas así, y no, este es un espacio donde tiene cabida cualquier cosa y ponen cosas como letras y números por las aulas... en vez de poner los dibujos que han hecho ellos, o que todo esté a su nivel.

Inma: aquí no están los dibujos típicos, ni las paredes típicas de una escuela infantil decorada con dibujos animados de la televisión.

Ana: es decir, que aquí dáis importancia a sus producciones, los hacéis sentir importantes colgando sus cosas y no cosas que están fuera de ellos y ellas.

Inma: rehuimos de las fichas, entonces pintamos más o menos libre, por decirlo de alguna forma, expresión plástica para ellos. Si que llevamos una relación con el contexto, porque si ahora estamos en navidad, sí trabajamos los colores rojo y verde que son los colores de la navidad. Pero hay años que dibujamos una vela o un cirio y años que dibujamos libremente, depende.

Ana: y cómo pensáis que ellos se apropian del espacio? O cómo hacéis vosotros que ellos y ellas se apropien del espacio? Porque las aulas ya hemos visto que tienen forma de “L”, que tienen mucho espacio... De qué manera pensáis que se apropian del espacio?

Raquel: ellos tienen ya establecidos sus espacios, la asamblea, el comer...

Hugo: es que lo apropian, la clase es suya, la taquilla es suya... yo no le voy a decir a un niño que no abra la taquilla; yo solo le pido que la abra con cuidado para que no se pille los dedos al abrirla o al cerrarla. Que tenga en consideración eso hacia él y hacia los demás. Pero del taller está la puerta abierta, por ejemplo, es suyo. Evidentemente no vamos a dejar que entre un niño solo, simplemente por problemas de seguridad, sin que yo lo tenga a la vista; pero si estoy cerca, está la puerta abierta y entra, se le deja. El espacio es suyo.

Inma: eso se nota mucho al principio, en el período de adaptación, no saben ni el tiempo ni el espacio que van a estar en el centro, y entonces lloran muchísimo. Luego cuando ya van asimilando el espacio, lo conocen realmente y eso se nota, van cogiendo confianza cada vez más. Y cuando pasa el período de adaptación se nota que los niños están adaptados al espacio y a los educadores. Se conocen. El primer día les dices: “al patí de l’ escola” y se quedan parados diciendo “dónde voy” y lloran al cambiar de espacio. Ahora ya saben perfectamente que es el patio del colegio. Y saben perfectamente lo que hay, a lo que juegan y lo que les gusta. Porque hay uno que igual le gusta coger flores, y al otro tirarse por el tobogán. Ellos una vez conocido el espacio, lo disfrutan. Es que claro, la diferencia entre esta escuela y una planta baja, es entre otras cosas, el espacio. Tu imagínate si a nosotros nos impacta, pues a ellos también.

Ana: cómo vivís trabajar con pareja educativa?

Raquel: es una gozada.

Inma: es una gozada. Si la pareja educativa tiene las cosas claras de trabajo y los mínimos de responsabilidad y de respeto compartido, se trabaja super bien.

Raquel: es que puedes trabajar el doble, tienes una capacidad de poder estar, de seguridad... porque sabes que está todo controlado porque está tu y está tu compañera. Si todo es normal y todo va bien, claro.

Hugo: es que, sabes lo que pasa, que aunque si que es verdad que todos nos llevamos bien, en el caso de que haya algún problema o lo que sea, lo que importante son los niños, por lo tanto dentro de clase no tiene porqué afectar eso, en el sentido de que son los niños, esto no va de ti y de mi, lo que tenemos que hacer es una determinada actividad, y por lo tanto, hacerla lo mejor posible. Entonces intentamos, bueno, intentamos no, conseguimos hacerlo y que no haya ninguna disputa que afecte a los niños.

Raquel: pero bueno, que tampoco es malo, que en la pareja se tiene que dialogar y debatir.

Inma: pero vamos, si tuviera que ponerlo en una balanza, lo tengo claro, porque no se puede trabajar este proyecto, si no es en pareja educativa. Porque trabajamos en pequeños grupos, y una entra diariamente a lo que se trabaja en pequeños grupos, y la otra se queda con el resto de la clase, con lo cual, si no trabajáramos con pareja, no se podría trabajar.

Ana: y entonces, cómo os organizáis?

Raquel: nos vamos turnando, generalmente.

Inma: yo por ejemplo lo hago así generalmente, bueno y mis compañeros también, si el lunes toca “joc heurístic”, pues una semana entra mi compañera y otra semana entro yo.

Raquel: una semana prepara una, otra semana prepara otra...

Inma: “joc heurístic”, psicomotricidad, taller, o lo que toque. El espacio del proyecto cada día lo hace uno.

Ana: y como s is dos en el aula, luego, como aquí trabajáis con documentación pedagógica, est  bien que cada semana entre uno, porque supongo que luego confront is las observaciones que cada una tienen sobre los niños y las niñas, no?

Inma: efectivamente, y se van conociendo y todo.

Ana: y de qué manera registr is lo que observ is en una sesión por ejemplo de juego heurístico o en una de psicomotricidad.

Inma: Muchas veces en el diario. Día a día no registramos. Si todo va bien, no se registra porque...

Hugo: bueno y con la fotografía, las fotografías se hacen muy a menudo y siempre se tiene la cámara a mano para poder registrar todos los momentos y hacer una cadena.

Ana: es decir, que document is con fotos y con diario personal del niño.

Raquel: lo que pasa que el diario nos lo quedamos para nosotros. Así como las fotos queda para todos. El diario hay uno para los padres y otro para el aula.

Inma: a final de curso se llevan, un vídeo con todas las fotos y un diario.

Ana: y de qué manera evalu is a los alumnos y las alumnas?

Hugo: hay varios niveles ese sentido. S  que hacemos una evaluación trimestral, que se basa en los objetivos del currículo de infantil, y nosotros pues viendo un poco por dónde va, vamos adecuándolo a cada niño para luego entregarle algo a los padres. Es algo un poco simbólico, pero nuestra manera de evaluación es estar atentos a los niños y las niñas y cómo se comportan, si les podemos ayudar en lo que sea... observando. Y luego si tenemos algún problema, tenemos aquí a la psicopedagoga con la que consultamos problemas que pensamos que ya tenemos que estar atentos.

Inma: todos estos temas también salen en las reuniones que tenemos los lunes de coordinación. En estas reuniones evaluamos todo.

Hugo: también algún día a la semana a medio día también nos reunimos, para comentar algo. Porque al final, se hace todo entre todos, y hay que comentarlo. Es como lo de la pareja, en realidad, que enriquece mucho. Yo por ejemplo el año pasado estaba con Belén, que somos muy diferentes y eso enriquecía mucho a los niños y a la actividad educativa.

Inma: igual que en los niños potencias una cosa, la pareja educativa si no la potencias... por ejemplo si uno tiene más habilidad para hacer una cosa, pues no pasa nada, hazla y yo hago otra cosa. Y eso también nos ayuda. Por eso te digo, que si tienes conocimiento a la hora de hablar, de relacionarte... No tiene porqué haber ningún problema, yo sinceramente estoy muy contenta, contentísima.

Raquel: y si hay problemas, pues se solucionan.

Hugo: yo también quiero comentar una cosita sobre la organización. En realidad, hacemos lo de cada día uno, pero luego el resto de cosas que haya que hacer lo repartimos, pero diciendo tu te encargas de tender los pechitos y yo de no se qué. No. Surge la repartición espontáneamente...

Inma: y de la responsabilidad. Yo por ejemplo este año tengo una pareja educativa, y el año pasado tuve otra. O por ejemplo, con Hugo nunca he trabajado con pareja educativa. Pero luego cuando nos reunimos y hacemos una actividad, pues la hacemos conjunta él y yo. Estamos todos interrelacionados.

Ana: y cuál es la presencia de los padres y las madres.

Inma y Raquel: es muy importante.

Hugo: pues mira, por un lado está el AMPA, pero luego entrar al aula con los niños, hablamos a diario.

Raquel: les hacemos partícipes de todo. Yo creo que pecamos incluso a veces de pesadas. Porque siempre estamos ahí, y suelen responder bastante bien. Es bonito.

Hugo: hacemos taller, por ejemplo cuando vienen las fallas o carnestoltes, que vienen aquí a rematar el disfraz o a lo que sea. Para Reyes también vienen, o luego por ejemplo, pedimos voluntarios para hacer obras de teatro, para que se disfracen de reyes. Los cumpleaños también, por ejemplo.

Inma: el AMPA es muy importante también.

Raquel: en los cumpleaños preparan una actividad, vienen a estar con los niños.

Hugo: y a parte, les decimos siempre que cuando quieran alguna cosa.... Aunque les cuesta más. Pero tu les dices, si alguna vez pensáis en venir, venir, o si eres profesor de tal ven y... o si sabes hacer lo que sea, ven. Hoy por ejemplo he hablado con un padre que ha hecho electrónica y le he propuesto que se prepare una cosita así chula, y que venga y la hacemos. Cualquiera cosa que sea nueva. Además, nos encanta eso, que siempre haya algo nuevo. No sé si diariamente, en el sentido de gran actividad, ya que al día se producen cien mil situaciones nuevas. Que haya siempre algo que no hayan visto, que no conozcan... Por ejemplo, un cuento nuevo que no hayan visto... a mi me gusta que los niños traigan cosas de casa, ya que aprenden a compartir y son materiales nuevos. Y eso tiene que ver con los padres también claro.

Ana: Estáis hablando de que participan, pero si habláramos de las propuestas de trabajo en general, tenéis unas que son anuales y otras que son puntuales. Ellos participan en los dos tipos de propuestas? Y vosotras y vosotros cómo os organizáis las propuestas de trabajo? Hay unas que ya están cerradas, que son para todo el año, y otras eventuales que pueden durar, dos días, quince días, una semana... dependiendo de lo que da el grupo y la actividad en sí.

Raquel: todas las propuestas las coordinamos en las reuniones.

Inma: eso lo llevamos a propuesta, podríamos hacer esto o lo otro, la debatimos, lo vemos y lo aprobamos. Si es fácil, si no... que materiales necesita..

Raquel: hay propuestas que por ejemplo, una que hicimos del pueblo en el que vivimos, con “caminants” y “bebés” nos dimos cuenta que no se podía trabajar. Pues todo eso lo comentamos arriba.

Ana: es decir, que vosotras y vosotros hacéis reuniones para evaluar los proyectos, o sea, que se podría decir que los proyectos temporales se programan semanalmente conforme vais viendo el ritmo del curso..

Inma: y así lo alargamos o lo acortamos.

Hugo: en ese sentido también, no solo tenemos suerte con la pareja educativa, sino que también con Paqui, ya que nos deja hacer. Igual que a la hora de organizar, si vemos que los niños no quieren, no les apetece, o nosotras decimos hoy vamos a aprovechar porque hoy no hay nadie en la sala de luces y vamos a ver... lo que sea. Pues no hay ningún problema, podemos hacerlo, lo hablamos con ella y se puede hacer perfectamente. Eso a la hora de organizarnos está fenomenal.

Ana: y quién os formó por ejemplo en psicomotricidad, o en juego heurístico... que son propuestas de trabajo muy concretas y muy específicas?

Raquel: vinieron educadoras de Pamplona, y luego para la psicomotricidad, una psicomotricista.

Ana: y os gusta la manera de trabajar?

Hugo: yo me incorporé más tarde, y no estuve en esa formación, pero en un centro dónde estuve de prácticas en Pinedo, compartían algunas de estas propuestas, y ya venía un poco con la lección aprendida. Y luego a la hora de ponerlo en práctica, como somos pareja educativa, la ventaja es que primero había empezado mi compañera y ella me fue explicando y yo fui viendo. Ya que en Pinedo era igual pero era de otra manera, el juego heurístico en este caso.

Ana: y cómo era? Qué diferencias habían?

Hugo: todos los materiales los agrupaban juntos, por ejemplo, todos los embudos, juntos; todas las cadenas, juntas; en una sala amplia que tenían, porque claro sólo tenían una sala amplia, no es como aquí que tenemos varias. Y como sólo había una educadora, entraban todos los niños juntos. Aquí sin embargo entran solo 8-10 niños.

Ana: y luego, el último punto del esquema, es el de la educación emocional, que es un tema que se puede trabajar en todo y en nada en concreto.

Raquel: justamente este año sí que hemos pensado que lo teníamos abandonado y hemos preparado unas sesiones –cada aula-. Para trabajarlo más.

Ana: pero metido dentro del horario de la semana como si fuera una sesión de trabajo?

Hugo: sí, habíamos quedado que cuando toca psico, como la preparación inicial es menor que en otras actividades, ahí cogemos un pelín de tiempo de esa asamblea y hacemos la actividad.

Ana: y qué tipo de actividad os estáis planteando?

Inma: por medio de cuentos. Cada uno ha cogido un sentimiento para trabajar. Los hemos hecho nosotros.

Hugo: que tienen algo añadido, ya que tiene materiales también fuera del cuento, no sólo a través de contarlos, sino también para plasmarlos de otra manera.

Ana: y para terminar ya, cuál es vuestra valoración del ciclo en el que trabajáis y de la etapa 0-3.

Raquel: que es muy bonita, y que está muy poco valorada.

Inma: y es importantísima, son los pilares del desarrollo, de 0-3 la gente no valora lo suficiente como realmente se tendría que valorar.

Raquel: y no se le dá importancia.

Inma: un niño estimulado, un niño valorado.. es otra cosa, aunque tenga meses, o añitos. No tiene nada que ver un niño estimulado con un niño no estimulado. Emocionalmente, de apredizaje... Nosotras sí que lo valoramos, lo que pasa que la sociedad no lo valora, y esa es la lástima, que solo hay una escoleta en Alaquàs. Ese es el problema que solo hay una Escoleta Infantil Municipal como L'Alqueria en toda la Comunidad Valenciana. Y fue por un proyecto muy bueno, de gente del pueblo que se lo cree. Si no te crees el proyecto, no montas una escuela así. El proyecto municipal lo tienen claro clarísimo, L'Alqueria está en Alaquàs porque el gobierno local lo tiene claro, que antetodo es la educación y ha hecho la escoleta que ha hecho. Y se nota.

Hugo: igual que cuando te comentan del colegio de aquí al lado, o padres incluso, que te dicen, como se nota que el niño ha ido a la escoleta en el 0-3. Y eso entiendes siempre que es algo bueno, en el sentido en que tiene curiosidades, conceptos...

Raquel: la madre de una niña, me dijo por ejemplo, cómo se nota que ha ido a L'Alqueria.

Inma: es que claro, niños que son tímidos para relacionarse, o que no han estado estimulados, las madres en un principio no lo notan, pero cuando pasa un tiempo se nota que los niños han cambiado. Y los colegios también nos lo han dicho, que cuando vienen de L'Alqueria lo notan. Parece que los niños de L'Alqueria en los otros colegios se los rifan. Se nota que llevan otro aprendizaje.

Hugo: eso es importante para algunos que van un paso atrás en según qué cosas. La escuela hace que cuando llegan aquí todos los niños son iguales y los tratamos para que lleguen a ese punto en el que siendo distintos sean iguales.

Anexo 8. Rocío Reina, Sandra Parra y Carmen Sanchís

Día 17 de diciembre de 2014, hora 11:00, lugar: Escuela Infantil Municipal
L'Alqueria
Presentes: Rocío (educadora), Sandra (educadora), Carmen (educadora) y yo

Transcripción de la entrevista:

Ana: Vamos a empezar por las líneas pedagógicas del centro, así que vamos primero a comentar la idea de “una imagen rica del niño y de la niña”, qué significa para vosotros como educadores y educadoras esta afirmación en el aula. ¿Qué concepción tenéis del niño y de la niña? ¿Qué quiere decir que tenéis una imagen rica del niño y de la niña?

Rocío: No nos limitamos a que tienen o son un recipiente vacío que hay que llenar, ellos son personas independientes y vienen aquí con sus conocimientos y con sus vivencias; así que vamos a aprovechar esas vivencias y eso que ellos ya traen para que enriquecerlos más y a parte para también aprender de ellos. Porque lo que ellos hayan vivido con un año o con meses o con el tiempo que tengan, a lo mejor no es lo mismo que he vivido yo con 37 años. Una imagen rica del niño es eso, valorarlo en su justa medida como persona individual diferente de todo el mundo, y todo el mundo tiene sus peculiaridades.

Carmen: para mi el niño es una esponja que absorbe todo lo que hay a su alrededor, lo bueno y lo malo, y que de alguna manera en sus principios parece que todo lo hace por imitación, los demás somos siempre modelos de lo que ellos van recogiendo, y que yo creo que la labor del educador es precisamente encauzar esas cosas que van absorbiendo y ahí está el aprendizaje en todos los aspectos, no solamente en conocimientos conceptuales sino en vivencias, en experiencias, a nivel emocional... es un todo. Es una esponja que todo todo lo va absorbiendo.

Sandra: y básicamente lo que han dicho ellas, nuestra labor sobretodo es favorecer esas situaciones donde el niño pueda enriquecer esa imagen en todos los sentidos y en

todos los aspectos. Nuestra labor es esa, y tener en cuenta también no ceñirse a unos patrones cerrados de un niño a los dos meses ha de hacer esto y esto, y a los cuatro meses esto, y a los doce anda... sino respetar el ritmo del niño y todas sus generalidades, y fomentar eso básicamente.

Ana: ya que estás hablando de que nuestra función es esta, aquí trabajáis por pareja educativa; entonces, cómo vivís vosotras trabajar con pareja educativa?

Carmen: yo muy bien, porque nos complementamos y yo aprendo muchas cosas de mi compañera y rectifico muchas cosas mías, intento ser un apoyo para ella, ser excelente compañera, hablarlo todo, comunicarme con ella, intercambiar ideas, intentar buscar cosas diferentes a ver si las podemos acoplar...yo estoy muy contenta trabajando en pareja. Enriquece mucho mi trabajo.

Sandra: yo creo que también, aunque siempre me acuerdo Ana, cuando vinieron unas chicas de Pamplona a darnos una charla y me acuerdo de una frase que dijeron, y es que “una pareja educativa puede ser lo mejor que te ha pasado o lo peor”, yo hasta ahora, para mi todo han sido experiencias super positivas porque es lo que dice Carmen, es el no centrarte solo en tu yo, es ampliar tu visión, es una manera de contrarrestar y poder contrastar y decir, oye no, yo creo esto, pues vamos a probar hoy como lo haces tu y la semana que viene como lo veo yo; pero también creo que a lo mejor si no tienes esa suerte, o tienes un carácter complicado también estar todo el día en un aula con una persona que te está llevando la contraria tiene que ser muy duro. Aunque no es mi caso. Y creo que siempre es más positivo que negativo, porque siempre se puede llegar a un acuerdo.

Rocío: y a parte también el decir, yo me tengo que hacer cargo de 13 ó 20 en “majors” y estoy sola, es como que solo puede hacerme cargo de que no se hagan daño, que no se peguen... si tengo a mi compañera podemos trabajar como trabajamos y podemos hacer muchas otras cosas con más tranquilidad, atendiendo a las necesidades de cada uno y en cada momento.

Ana: y qué beneficio pensáis que tienen ellos y ellas?

Rocío: primero que tienen modelos distintos, y eso también les favorecen que puedan tener más afinidad con una porque puede que sea más cariñosa o menos afinidad con otra porque yo hago determinados juegos... complementa tanto ellos como experiencias que están viviendo como entre nosotras.

Sandra: y al final los niños eligen, eligen para todo en la vida como los adultos, y son muy listos, eligen hacer ciertas cosas contigo, y eligen hacer ciertas cosas como con el modelo que tienen en casa, a lo mejor. Un padre y una madre, o dos madres o dos padres, o dos abuelos porque les ha tocado eso en la vida. Entonces ellos van eligiendo mucho a ti te quiero para dormir, te quiero para comer, me voy a jugar porque la otra me divierte más... y eso es un enriquecimiento grandísimo esa posibilidad de elección, a parte de que creo que este proyecto si no fuera en pareja, es imposible porque es lo que dice Rocío, yo tengo que controlar básicamente que se muerdan, el cambio de pañales, la alimentación... y todo lo demás se quedaría muy reducido.

Carmen: seríamos más autómatas.

Ana: y pensáis que el ambiente, la manera en que está pensada la escuela a nivel arquitectónico, los espacios, las aulas, los colores, las ventanas, la luz... también influye en vuestro planteamiento en el día a día.

Rocío, Sandra, Carmen: sí, sí, sí, muchísimo.

Rocío: tu entras a la escuela, todo el mundo que entra a la escuela, dice madre mía que tranquilidad, aunque tengamos a todos los niños del colegio en la plaza y tu estés diciendo madre mía que están todos gritando. Y la gente dice, qué tranquilidad, miralos, están todos jugando. La percepción de alguien que viene de repente a preguntar información sobre la escuela o lo que sea; o en la hora de la comida, o cuando ven los espacios, ellos mismos te lo dicen, claro que influye. Todo influye. Lo nota una persona

que viene un día, imagínate los niños que vienen todos los días, lo notan mucho más. Y eso también ayuda a que son espacios, por ejemplo la plaza, de encuentro, empiezan a interaccionar, a perder miedos. Las clases son clases amplias, que pueden hacer ... y los colores también.

Carmen: todo muy abierto, parece que sales fuera y lo de fuera se mete dentro. Es esa simbiosis. Mucha luz, mucha claridad.

Sandra: no es lo mismo tener a 20 nanos en 10 m² que tenerlos en un espacio amplio. Es que la tensión al final quieras que no son muy sensibles a todo, a todo. A cualquier cambio, a cualquier cosa; y los adultos también.

Ana: y cómo valoráis vosotras el taller? Me contaba Paqui que tenéis propuestas que son anuales y luego propuestas temporales, del momento. Y dentro de esas propuestas anuales estaría el taller, que además es una de las piezas fundamentales dentro de la filosofía reggiana. Cómo lo valoráis?

Rocío: el taller es como que pueden hacer todo, no es algo dirigido. Las docentes tenemos una propuesta pero en el taller todo vale, es decir, ellos van a experimentar, a descubrir, van a hacer lo que quieran y cómo quieran. Porque yo a lo mejor tengo pensado que vamos a pintar de rojo porque estamos en navidad, y puedo introducir no sé... pero luego va a salir lo que ellos quieran porque no vas a cuartar, es libertad total. Yo para mi, es como la experiencia de todo vale vamos a aprovechar a ver qué sale de aquí y a ver que yo también puedo sacar de aquí para en próximos talleres enriquecer o cambiar. Porque a lo mejor yo tengo algo pensado que no tiene nada que ver con los intereses de este grupo de niños en este momento, y en enriquece mucho porque experimentan libremente, porque descubren cosas que tu a lo mejor ni has visto.

Carmen: yo lo que veo del taller diferente a otros sitios, es esa exposición de materiales alternativos, que tu los pones, los dejas y no es te dirijo al lápiz, al color o al rotulador y te manipulo y te digo que lo tienes que hacer así o allá, o que te deje a tu creatividad. El tema

de ofrecer materiales diferentes, alternativos: calabaza asada, chocolate, hielo... otras cosas más que pudieran ofrecerse es lo que me gusta y me entusiasma del taller. Porque luego está el niño que le tiene miedo, que se retrae y no hace nada, y yo no soy partidaria de forzar ofrezcas lo que ofrezcas. Si que veo que hay niños que rechazan y que luego poco a poco se acercan, eso a mi me llena de felicidad y me encanta. Eso es super bonito, es el aspecto del taller que más me gusta. Porque luego ya que mogen el pincel y hagan así o allá, bien, no está mal, pero la oportunidad de experimentar con diferentes materiales, de no cerrar el mundo a unos parámetros establecidos –esto es así o allá-, sino que de forma natural y espontánea el niño decida “voy a experimentar” sin que yo lo dirija.

Rocío: se trata de respetar los ritmos de cada uno.

Sandra: y lo que dice Carmen, ver como al principio se vuelven locos porque se han manchado una mano, que tengo fotos de este primer trimestre que están como “ahhh” como si estuvieran en el tunel del terror, y ver cómo luego no le ha tocado entrar a ese niño porque no estaba en el grupo que entra a taller, y te aporrea la puerta porque quiere entrar.

Rocío: es que a mi me ha pasado eso hasta con los bebés, me acuerdo de entrar con el chocolate y Noa ponerse a llorar de que asco, y luego, cuando pintamos con papel en el suelo que lo pusimos todo estaba encantada, riéndose, comiéndose la pintura... todo. Es que en el mismo trimestre, realmente en poco tiempo ...

Sandra: la evolución es... y lo que comentaba también Carmen es el medio de expresión por excelencia, el que tu dices, me voy a dedicar a estos cuatro nanos y les voy a poner chocolate, o gelatina a ver qué hacen, qué piensan “me la como no me la como”, la restrego al de al lado en el pelo... y me rio porqué tiene ahí un pegote. Eso vamos, es lo más.

Ana: y luego todas esas experiencias cómo las documentáis?

Rocío: a través sobretodo de fotos. Si que es verdad que se empezaron tomando muchas notas, pero el tomar muchas notas también te restaba mucho tiempo de estar con ellos.

Sandra: es básicamente el estar con la cámara, pam, pam, pam... que a lo mejor de 20 fotos hay 5 que dices, mira. Es sobretodo visual la documentación.

Rocío: para luego poder mostrar también a los padres lo que has hecho, para que ellos también sobretodo los papis que vienen el primer año vienen un poco reticentes, saben que vienen a una escuela chula, saben cómo funciona, pero es como... aprenderán, no aprenderán, harán algo, no harán algo... y cuando empiezan a ver todo lo que hacen, y empiezan a ver la evolución de sus hijos y todo, algo visual es mucho más que si te escribo cuatro hojas. Algo visual les llega mucho antes.

Ana: entonces la evaluación, digamos del trimestre o del curso, entonces la hacéis gráfica?

Rocío: realmente hacemos algo gráfico y también algo escrito. Por todo el rollo de Consellería, la Generalitat... algo escrito se hace. No se hace lo típico de poner los objetivos y yo te digo si lo ha conseguido o no lo ha conseguido. Escribimos como una carta que sus hijos les cuentan lo que han hecho durante el trimestre y los logros que han tenido. Nunca se resalta, es que no sabe hacer esto, se resalta todo lo que ha conseguido. O por ejemplo, yo las estaba haciendo porque hoy tenemos la reunión de padres, y tengo a Marc que ha empezado a andar, pues yo he resaltado mucho eso, que Marc ha empezado a andar, que ha empezado a tocar diferentes texturas. Tengo dos gemelos que uno gatea y el otro no, y yo no he puesto es que no gatea; pues no, he puesto que bien ya empiezo a arrastrarme, sé que tengo que practicar... resalto siempre todo lo positivo.

Sandra: no es, reconozco el color rojo, no, eso no. No son esos parámetros cerrados. Es, estoy empezando a reconocer los colores, a través del otoño, o de lo que sea. O los estoy trabajando.

Carmen: o bueno, yo lo he hablado con mi pareja educativa, en la reunión, porque a veces los padres vienen con unos defectos, y ven a sus hijos como lo mejor de lo mejor, y vienen aquí como lo mejor. Y no resaltarlo como defecto, pero si un poco decir, os aconsejamos intentar colaborar con nosotros, hemos detectado.... Siempre muy en positivo, pero haciéndoles ver la peculiaridad un poco de cada uno, porque sin la colaboración de la familia nuestra labor se pierde mucho, mucho, mucho.

Ana: ya has introducido el siguiente punto, la colaboración de los padres y las madres.

Rocío: este año son un encanto todos, y cualquier cosa que pido o que propongo... este año mi clase es muy peculiar porque solamente tenemos cinco. Y de esos cinco, hoy solamente tengo uno porque están malitos. Pero los padres están dispuestos a todo. Yo creo que también ven cómo trabajamos, ven que no se les cierran la puertas, que pueden entrar a la escuela cuando quieran para hacer... y ellos también se animan porque ven que hay libertad. Y por nuestro parte, saben que estamos encantadas de que vengan, en los cumpleaños, vienen los padres a hacer actividades con los niños. Mira un cumpleaños que tuvieron en su clase, hace poco, en mi clase por la tarde había tres niños, y dijimos “nos podemos pasar a vuestro cumpleaños?” y dijero que sí. Ya no es solamente el me puedo pasar, sino que convencimos a la madre y al tío que habían venido a hacer una actividad con esos niños e iban a tocar la guitarra, y acabamos todos en la plaza disfrutándolo. Claro que sí. Es como que involucras a la gente enseguida porque ven que pueden participar sin problemas.

Ana: por último, como hablábais antes de cómo un niño se queda en principio retraído en un taller y luego reaccionan. Y creo que igual eso también está muy relacionado con ciertas actividades como la psicomotricidad, el juego heurístico, la educación emocional... que al fin y al cabo es una manera de expresar emociones. Me contaban vuestros compañeros que este año lo trabajábais un ratito específico a la semana, pero imagino que también lo trabajáis de manera global, o cómo lo hacéis.

Sandra: básicamente como has comentado, las emociones están presentes en todo lo que hacen los nanos en el día a día, un día en psico está super rabioso y tu ves como ese nano está actuando, o muy cariñoso y se pasa el día dando abrazos desde que entra en la clase hasta que sale. Es que se refleja en todo lo que hace el niño día a día. Está presente pero si que es verdad que se está reforzando con actividades de cuentos que hemos ido preparando por aulas.

Camen: sobretodo lo que más gastamos Belén y yo es la asertividad, porque si no es que no hay manera de entender al otro y saber lo que le pasa. Son pequeños, entonces el lenguaje nuestro es sobretodo gestual, con mucha expresión... y a veces te da la sensación de que no te van a entender, pero ha pasado un mes y los nuestros se pegaban, se estiraban del pelo, se mordían... todo lo expresaban a través y canalizaban la rabia. Y hemos conseguido que se abracen, se besan... muy bien, estamos muy contentas. Es muy poquito a poco, porque es un trabajo muy lento, pero contentas.

Rocío: es que desde la entrada los padres ya ven como los nenes se tiran a abrazarse, a abrazarte... que eso antes no lo hacían.

Carmen: antes entraba uno y el saludo era... pom, empujón. Ahora se tocan, se buscan.

Rocío: es que está aprendiendo a convivir, porque claro, pasan de ser yo solo, a ser 13 ò 20 ó 8 ó 5 o los que sean, y claro tienen que empezar a convivir y a entender que hay otro aquí a mi lado que tiene unas necesidades y que vamos a intentar llevarnos bien.

Ana: y para finalizar, ¿qué pensáis del ciclo en el que trabajáis? ¿qué pensáis de este momento evolutivo, de esta etapa?

Sandra: pues que es la más importante. Es el momento donde el niño a nivel psicológico, físico neurológico es dónde más puede captar de todo. Su cerebro es, yo creo que cuando más se desarrolla de todas las fases. Es un esponja de todo de todo de todo lo que me vayas a proponer. Y está muy poco valorada.

Rocío: las experiencias que tengan del 0-3 son las que van a marcar su desarrollo y evolución posterior.

Sandra: todo lo demás va a estar muy condicionado por lo que han vivido en esa etapa.

Rocío: que luego el 3-6 también hace mucho, y también aún hay libertad, no está tan reglada como la primaria, pero realmente en el 0-3 hay un montón de cambios en muy poco tiempo, en tres años hay una evolución enorme. Si esa evolución está beneficiada por todas las experiencias que vivas, te va a enriquecer un montón.

Carmen: es un poco el punto del que partes. Si hay una filosofía en el sentido de yo entiendo que la educación es desde que uno nace, en un sentido amplio, no se limita a unos conocimientos en un sistema institucional en el que yo aprendo a sumar, restar, leer... No, la educación tiene un sentido amplio, yo nazco, vengo al mundo y ya esas primeras experiencias a mi me van marcando, de una manera. Entonces si partes de esa filosofía, cualquier etapa de la vida, se va desarrollando a partir de esta.

Rocío: por lo que dice Carmen y Sandra, yo el año pasado las prácticas de cuarto las hice en cole de aquí de Alaquás, que está en barracones, que quieren cerrar líneas, todos protestando con camisetas naranjas... y un día nos fuimos todos a la universidad con niños para que ellos dieran una clase que era sobre movimientos sociales, y llevamos niños desde la clase de 4 años -3 no tienen porque les han cerrado la línea de acceso- hasta niños de 5º de primaria. Que dieron una clase en la universidad, explicaron perfectamente ellos solos sin que nadie les dijese nada, porque el encierro de 100 días, porque han ido a determinadas manifestaciones... explicando cómo es su colegio, porque hay una determinada persona que ha decidido que ese colegio no vale y porque el colegio que está al lado sí.... Todas esas vivencias que están teniendo, educa y les ayuda a razonar. La clase fue una asamblea, y pedían turnos... y les haces pensar cómo están las cosas y cómo quieren cambiarlas. Tienen un conflicto y a ver cómo lo solucionamos.

Carmen: es que educar no es tener un 8 en matemáticas. Entonces educativo es todo lo que pasa desde que se nace.

Sandra: entonces en esta fase que tienes un poco más de libertad porque no está tan reglada y encima tienes un proyecto que te va a enriquecer a todos los niveles, da igual que salgas y sepas cual es el color rojo, pero todo el bagaje y todos los valores que sin saberlo está adquiriendo el niño, todo eso le va a ayudar en su desarrollo después.

Carmen: les va haciendo historia.

Anexo 9. Arantxa Cruz, Belén Segura e Inma Puche

Día 17 de diciembre de 2014, hora 11:30, lugar: Escuela Infantil Municipal L'Alqueria
Presentes: Arantxa (educadora), Belén (educadora), Inma (educadora) y yo

Transcripción de la entrevista:

Ana: Vamos a empezar por las líneas pedagógicas del centro, así que vamos primero a comentar la idea de “una imagen rica del niño y de la niña”, qué significa para vosotros como educadores y educadoras esta afirmación en el aula. ¿Qué concepción tenéis del niño y de la niña? ¿Qué quiere decir que tenéis una imagen rica del niño y de la niña.

Arantxa: una imagen rica del niño y de la niña, en general, sin quitar una parte psicológica ni una parte emocional, un conjunto, lo que constituye el niño en sí,

Belén: a nivel emocional, a nivel físico... todo.

Inma: yo estoy un poco en proceso de aprendizaje porque empecé el año pasado haciendo sustituciones. Es mi segundo año y estoy aprendiendo mucho de todas mis compañeras, del equipo directivo... ya que trabajar con ellas me está aportando mucho, sobre la imagen del niño, lo que yo he podido aprender y estoy aprendiendo, es que cada cosa que hacen, en conjunto es importante tanto para nosotras, como para ellos. Su conjunto.

Ana: mira, ya que has dicho que estás en proceso de aprendizaje, como trabajáis en pareja educativa –que para ti también sería eso una novedad-, cómo vivís y qué pensáis del trabajo en pareja?

Belén: es una gozada y enriquece mogollón la marcha de la clase, porque lo que una

no hace la otra sí... es una ventaja tener una compañera, para todo, en cualquier situación de la clase.

Arantxa: a la hora de preparar actividades, a la hora de estar con los nanos... también los espacios son muy grandes, el estar una única persona es inviable, los espacios están pensados para estar dos personas. Luego el tema de cómo está estructurado el horario en talleres... también está pensado para estar en pareja, mientras una está con pequeño grupo, la otra está haciendo cualquier otra actividad. Es que trabajar con pequeños grupos solo lo permite la pareja educativa. Tu te metes al grupo chiquitín, el resto se queda con la compañera. Es otra manera de trabajar, se puede trabajar, se puede hacer de todo. Puedes estar atendiendo al niño.

Ana: Inma, y tu como persona que se incorpora al proyecto cómo lo vives?

Inma: a mi me llamó muchísimo la atención porque entrar a un aula, la metodología que se sigue en la escuela... a mi me gustó mucho. Me sentó Paqui y me explicó cómo se trabajaba, me puso unas diapositivas que tenía.... Pero claro, cuando realmente lo vives es cuando tú estás en clase con tu pareja. Era a la vez que estabas trabajando con ellos, también estabas prestándoles atención a un niño que en ese momento se ha ido al baño, o a un niño que se ha caído.... Al trabajar en pareja educativa, se atiende al niño mucho mejor.

Belén: abarcas más en general. Todas las situaciones que surgen en clase, se nota, porque puedes trabajar mejor.

Inma: yo aluciné, la verdad.

Ana: estábais diciendo antes, que trabajar en pareja educativa os permite ir al taller, el juego heurístico, la psicomotricidad... qué pensáis del taller como estrategia de trabajo? O del juego heurístico...

Belén: cada cosa tiene su cosa buena, el taller por ejemplo, les encanta pintar a la mayoría. El tener ahí un buen rato, donde los nanos puedan pintar tranquilamente, pues es muy positivo, se lo pasan bien, se expresan... y así en todas las actividades. El trabajar en pequeño grupo es lo que pasa, que disfrutan mucho más.

Arantxa: estoy de acuerdo. Cada actividad te ofrece unas cosas de los nanos. En el taller por ejemplo te encuentras desde el que no quiere entrar desde el primer día porque pringarse no le gusta... pues claro, vas viendo una evolución, y eso solo lo permite el grupo pequeño, que puedes entrar y puedes ver esas cosas. Claro, cuando tienes a veinte pintando, pues al final no te has dado cuenta si les ha gustado o han disfrutado todos o si han cogido el pincel. En psicomotricidad y en juego heurístico igual, te permite ver la evolución del niño, te permite estar más atenta...

Belén: ...o motivarles si hay que motivarles porque no les ha gustado desde un principio.

Arantxa: se puede trabajar de manera diferente.

Ana: y cómo incorporáis a los padres dentro de esas propuestas de trabajo? O de qué manera participan en general?

Belén: los padres participan pero es más en las fiestas y cosas de esas. Por ejemplo ahora para Reyes, van los regalitos y cosas de estas. Y desde el AMPA este año también se ve que están haciendo cosas. Pero bueno, el contacto con los padres sí que es todos los días.

Arantxa: ellos conocen todas las actividades que tienen, porque al principio de curso se les pasa el horario de la semana para que sepan lo que tienen cada día, y normalmente te preguntan, el padre que está interesado pues pregunta, qué habéis hecho hoy?, habéis tenido taller? Y qué tal?

Inma: a mi es algo que también me llamó mucho la atención, la relación con las familias en este escuela, porque realmente de una manera u otra son partícipes diariamente de lo que están haciendo sus hijos y lo ven. Se les permite verlo, es que es todo un cristal, transparente. Me llamó mucho la atención que ellos entraran al aula con sus hijos a dejarlos a recogerlos que ven sus trabajos día a día expuestos , y eso es algo que me gusta mucho.

Ana: y qué pensáis de este ciclo? De esta etapa educativa? De este momento 0-3?

Arantxa: es una gozada. Es una edad bonita. Es una etapa muy llena y muy por llenar.

Belén: tenemos la oportunidad de estar, de formar parte de esas vidas durante muchas horas al día y disfrutar todo lo que tú puedas darles y todo lo que ellos te den también. Haces un vínculo que es una pasada, los últimos días lloras y todo cuando se van los mayores.

Arantxa: y luego de cada grupo también depende, porque cada grupo tiene su cosa, pasan de no aguantarse sentados y salir del aula andando, corriendo...

Inma: es que te aportan tanto.

Arantxa: hemos estado todas en todas las clases y al final dices disfrutas con todo.

Inma: en tan poco tiempo, por las sustituciones, he tenido la ocasión de estar en todas las clases, este año me dijeron que iba a entrar en bebés, y me daba un poquito de miedo, los veía tan pequeños, pero sí que es verdad que hay una diferencia de principio a ahora, que son tan indefensos que de una manera u otra te buscan. Crean un vínculo, que independientemente de la edad, ellos te tienen ahí como referente.

Belén: yo tengo amigas que me dicen, pero qué hacéis ahí? Son tan pequeños? Pues un montón de cosas. Yo estoy muy satisfecha.

Inma: es muy gratificante el trabajo.

Anexo 10. Ana Alfani

Día 14 junio 2013, hora 9:30, lugar: Escuela Infantil Municipal L'Alqueria
Presentes Ana (madre de la escuela) y yo

Transcripción de la entrevista:

Yo: ¿Qué imagen piensas que tiene la escuela infantil sobre los niños y las niñas?

Ana: Actualmente la imagen que tiene la escuela infantil sobre los niños y niñas es la de una tarea educativa y no meramente asistencial como en el pasado.

Yo: ¿Qué te parece el momento matutino de la asamblea? ¿Para qué crees que sirve?

Ana: Pues es una rutina y un momento del día tranquilo y enriquecedor. Llegan se sientan, cada uno cuenta sus vivencias, escuchan lo que van a hacer, y como rutina que es, les aporta seguridad y confianza.

Yo: como madre, ¿Crees que l arquitectura del edificio y alrededores ayuda al aprendizaje de los pequeños?

Ana: Sí, por supuesto todo influye. Unas buenas instalaciones y un buen entorno siempre va a influir en la calidad de la enseñanza.

Yo: ¿Qué tipo de participación tiene la familia en la escuela? ¿La consideras alta? ¿Te sientes parte importante de la escuela?

Ana: La participación de la familia en la escuela es alta, ambas, escuela y familia intentan conseguir un mismo objetivo, que es ayudar a los pequeños en su desarrollo y formación. Para conseguirlo es importantísimo que exista una gran coordinación y comunicación entre la escuela y la familia. Obviamente me siento parte importante de la escuela.

Yo: ¿Sabes qué tipo de actividades se llevan a cabo? De todas ellas, ¿cuál dirías que es la más rica para el desarrollo de tus hijos?

Ana: Les enseñan hábitos, rutinas y normas de convivencia que les van a ayudar a afrontar la vida de manera más independiente. El respeto por la naturaleza, los animales y el medio ambiente en general. Aprenden a comer de forma autónoma, a ponerse el abrigo, a permanecer sentados esperando su turno, a compartir con otros niños/as, aprenden a hacer fila, a recoger juguetes, a ordenar, a identificar sus propias características con las de los demás, aprenden a pensar por ellos mismos, a darse cuenta de sus errores, en definitiva a crecer como personas. No podría destacar una sola, todas ellas contribuyen al desarrollo integral del niño/a.

Yo: ¿Por qué decidiste esta escuela y no otra pública del municipio?

Ana: Por sus instalaciones y entorno natural. Desconocía la metodología y el programa educativo.

Yo: ¿Qué tipo de sistema de evaluación tienen? ¿Qué te parece?

Ana: La evaluación que tienen es de carácter continuo, se adapta a las necesidades o posibilidades de los niños y niñas. Me parece acertada y lógica en edades de 0 a 3 años.

Yo: ¿Qué papel tienen la cocinera y el personal de administración y servicios dentro del proyecto?

Ana: Son uno más, su implicación y buen hacer es parte importantísima del proyecto educativo del centro.

Anexo 11. Gala Garrido

Día 14 junio 2014, hora 10:15, lugar: Escuela Infantil Municipal L´Alqueria
Presentes: Gala (madre de la escuela) y yo

Transcripción de la entrevista:

Yo: ¿Qué imagen piensas que tiene la escuela infantil sobre los niños y las niñas?

Gala: Creo que la escuela infantil, la imagen que tienen de los niños, es de unas personas que debido a principalmente su edad y el inicio de su independencia, tienen gran curiosidad, están necesitadas de nuevas experiencias, de aprender, experimentar y comprobar, abiertos a todo y diferentes entre sí con distintas necesidades de aprendizaje, desarrollo y de expresar emociones y recibir afecto.

Yo: ¿Qué te parece el momento matutino de la asamblea? ¿Para qué crees que sirve?

Gala: Creo que les ayuda a ser participes activos de la organización de las actividades del día, además de que les ayuda a ubicarse en tiempo, lugar y personas con las que compartirán el día.

Yo: Como padre o como madre, ¿Crees que la arquitectura del edificio y alrededores ayuda al aprendizaje de los pequeños?

Gala: Por supuesto que el edificio en sí, su iluminación, confort, accesibilidad, adecuación a edades tempranas permite y ayuda a que los niños puedan aprender más y mejor en buenas condiciones. Y los alrededores pueden ayudar a enriquecer las experiencias de aprendizaje que viven en la escuela, como es el caso, por ser un entorno de campo y huerta.

Yo: ¿Qué tipo de participación tiene la familia en la escuela? ¿La consideras alta?

Gala: Sí que existe una importante participación, primero en el periodo de adaptación

de los niños a la escuela, en algunas actividades puntuales dentro del proyecto educativo y principalmente en todas las actividades lúdicas del centro, además de la asociación de padres y madres. Sí, te hacen partícipe, además de que la accesibilidad de los padres para de forma física acceder a la escuela es total, lo que denota la importancia que nos dan.

Yo: ¿Sabes qué tipo de actividades se llevan a cabo? De todas ellas, ¿cuál dirías que es la más rica para el desarrollo de tus hijos?

Gala: Sí, porque además nos facilitan C.D con imágenes que sirven de resumen de todas las actividades realizadas en el trimestre, son actividades muy variadas para su desarrollo en todas las áreas: psicomotriz, cognitiva, emotiva.. que destacan por su carácter lúdico. Una que se podría destacar es la importancia que se le da a la música y baile muy importante para el desarrollo psicomotriz del niño.

Yo: ¿Por qué decidiste esta escuela y no otra pública del municipio?

Gala: Es la única escuela pública del municipio, pero la elegí sobre las privadas porque ya la había visitado en una visita de puertas abiertas y nos había encantado, además de escuchar las buenas opiniones de conocidos y profesionales de la educación.

Yo: ¿Qué tipo de sistema de evaluación tienen? ¿Qué te parece?

Gala: No se como se denomina el tipo de evaluación, pero es una evaluación sin calificaciones cuantitativas ni cualitativas, explicando de forma genérica la evolución de la clase en su conjunto y después especificando. Puede ser que echemos de menos alguna especificación mas de cada niño en concreto, aunque la forma general de evaluación creo que es la adecuada para estas edades.

Yo: ¿Qué papel tienen la cocinera y el personal de administración y servicios dentro del proyecto?

Gala: Pienso que tiene una forma adecuada de integrar a todo el personal aunque no sea docente, siendo personas conocidas también por los propios niños.

Anexo 12. David Cervera

Día 14 junio 2014, hora 11:00, lugar: Escuela Infantil Municipal L'Alqueria
Presentes: David (padre de la escuela) y yo

Transcripción de la entrevista:

Ana: ¿Qué imagen piensas que tiene la escuela infantil sobre los niños y las niñas?

David: La escuela infantil tiene un cuidado extremo con los niños, es como una pequeña familia y saben que el tratar con cuidado a los niños de 0 a 3 es muy importante para su posterior desarrollo en edades más avanzadas.

Ana: ¿Qué te parece el momento matutino de la asamblea? ¿Para qué crees que sirve?

Es un momento especial para los niños, porque se reúnen y ponen en común los temas del día, fin de semana, etc. Sirve para hacer grupo, tomar decisiones en equipo, compartir experiencias, en definitiva una puesta en común que refuerza a la autoestima de los niños.

Ana: Como padre o como madre, ¿Crees que la arquitectura del edificio y alrededores ayuda al aprendizaje de los pequeños?

David: La arquitectura del edificio es especial, ya que se trata de una alquería rehabilitada, situada en la huerta. No es la típica guardería en los bajos de un edificio. Tiene una luz extraordinaria, espacios amplios e instalaciones como aula de psico, plaza, etc. Que la hacen diferente a las demás. Con respecto al entorno, el estar en contacto con la huerta y zonas verdes, hace que los niños conozcan esa parte de nuestra cultura que es esencial y la vivan intensamente.

Ana: ¿Qué tipo de participación tiene la familia en la escuela? ¿La consideras alta? ¿Te sientes parte importante de la escuela?

David: La familia participa de manera importante en, Ampa, talleres, fiestas de fallas, primavera, castañera, verano, etc. La participación es elevada y la escoleta te hace ser una parte imprescindible en el desarrollo del niño.

Ana: ¿Sabes qué tipo de actividades se llevan a cabo? De todas ellas, ¿cuál dirías que es la más rica para el desarrollo de tus hijos?

David: Talleres, fiestas, disfraces, salidas a granja escuela, música en la propia escoleta. Las que se desarrollan con música son muy importantes para la evolución del niño.

Ana: ¿Por qué decidiste esta escuela y no otra pública del municipio?

David: En Alaquàs sólo existe esta escoleta pública.

Ana: ¿Qué tipo de sistema de evaluación tienen? ¿Qué te parece?

David: Hacen diferentes proyectos, en general son muy lúdicos y enseñan a los niños jugando y divirtiéndose. Los evalúan según su participación y comprensión de los mismos. Este tipo de evaluaciones me parecen correctas ya que el niño aprende jugando y no se le empieza a presionar con métodos memorísticos.

Ana: ¿Qué papel tienen la cocinera y el personal de administración y servicios dentro del proyecto?

David: Un papel muy importante, ya que la comida es elaborada allí y en estas etapas de inicio de su vida escolar los niños han de empezar a comer sano y variado.

El personal de administración es atento y muy eficaz, resolviendo cada pequeño problema que pueda surgir, además de involucrarse plenamente en la educación y actividades de los niños.

DOCUMENTACIÓN PEDAGÓGICA

Anexo 13. Proposta de treball: Descubrim un món fantàstic!

1. Justificació

Aquesta proposta de treball té com a objectiu produir una proximitat afectiva i intel·lectual a la literatura infantil, de manera que aquest contacte produisca una estimació genèrica cap als llibres.

El primer contacte del xiquet/a amb la literatura es produïx amb la família. La veu materna arriba al xiquet/a com a element tranquil·litzador, protector i plena de tons afectius, introduint al xiquet/a en el món de la llengua parlada i despertant en ell l'interès oral, a través de les cançons bressol de tipus popular i els primers contes. Aquesta bona disposició haurà de curar-se i continuar aprofitant-la a l'escola.

La primera trobada amb els llibres ha d'ésser per a gaudir del plaer de les imatges. Unes, properes al seu entorn; i d'altres, llunyanes que amplien el seu horitzó. Descobrint d'aquesta manera el seu món, desenvolupant les competències lingüístiques i cognitives i construint d'aquesta manera, nous aprenentatges.

Atenent a l'evolució psicològica del xiquet/a i relacionat amb els estadis de Piaget, es centrarem al "cicle literari glòssic-motor" (de 0 a 4 anys): en aquest període, el xiquet/a té les seues possibilitats de comprensió molt limitades (als 2 anys comprenen al voltant de 200 paraules i als 3 anys, 600), però el moviment els impressiona des dels huit mesos i per això la seua atenció es centra al principi més que en la comprensió de les paraules que "escolta", en el moviment de mans, palmes i senyals... que es fan acompanyant les rimes, cançons, contes... s'associen en aquesta etapa el moviment, la paraula i el so.

A més, la literatura forma part del marc curricular Decret 37/2008, dintre de l'àmbit "Els llenguatges: comunicació i representació", per la qual cosa es treballarà al llarg del curs de manera planificada i sistemàtica.

I en tot moment, la proposta haurà de complir tres condicions fonamentals: ha de donar resposta a les necessitats dels xiquets/es; ha d'ésser atractiva, lúdica i interessant per als xiquets/es receptors/es; i ha de tenir com a base la paraula amb finalitat artística i estètica com un dels cent llenguatges que reivindica Loris Malaguzzi.

Som tots nosaltres qui podem proporcionar les eines perquè els nostres xiquets i xiquetes realitzen un viatge. Un viatge que els transporte des del plaer d'escoltar, d'interpretar, de mirar i de compartir a la capacitat de llegir.

Objectius:

- .- Estimular la imaginació i la fantasia.
- .- Desenvolupar la capacitat d'escoltar.
- .- Ampliar les seues experiències i coneixement del món.
- .- Suscitar la creativitat.
- .- Desenvolupar les capacitats lingüístiques i cognitives.
- .- Descobrir el plaer de les imatges, dels sons, de les paraules...
- .- Manejar llibres.
- .- Fomentar l'interés per la lectura (de imatges...)
- .- Transmetre els valors d'igualtat, interculturals, respecte...
- .- Afavorir el procés de maduració integral de la personalitat del xiquet/a.
- .- Fomentar la socialització i la participació activa.
- .- Revaloritzar la presència del llibre en la vida del xiquet i xiqueta mitjançant accions conjuntes amb les famílies.
- .- Afavorir moments de diàleg i trobada afectiva entre la persona adulta i el xiquet/a.
- .- Enriquir la cultura tradicional.
- .- Enriquir l'educació estètica

Continguts:

- Veu parlada i escoltada. Expressió i comunicació.
- Observació sistematitzada i interpretació d' imatges senzilles.
- Contes, cançons i poesies.

- Exploració i maneig de llibres.
- Participació de les famílies en el projecte.
- Revalorització del llibre infantil

Metodología

A l'hora de treballar aquesta proposta, inclourem els aspectes folclòrics (contes tradicionals, cançons populars, rimes...), aspectes literaris (contes escrits per a xiquets/es, poesies i teatre) i aspectes pedagògics i psicològics (dramatitzacions, cançons de rogle...) així com aquelles produccions on la paraula va acompanyada amb imatges, música i moviment (televisió, cine...).

A més, a l'hora de seleccionar "històries" , aquestes han d'esser senzilles i clares en quant a la idea i el llenguatge, l'acció deu d'esser lineal i curta, amb pocs personatges, ja que la capacitat d'atenció no està molt desenvolupada en aquesta edat. S'han de curar els temes o continguts i han d'aparèixer nombroses onomatopeies i reiteracions que ajuden a mantindre l'atenció del xiquet/a.

Una vegada passat el Període d'Adaptació, ens visitarà un personatge fantàstic amb una maleta on portarà un llibre màgic que es contarà als xiquets i també anirà acompanyat amb objectes que es puguin trobar al conte. Aquest moment es farà coincidir a l'horari previst per al joc heurístic i es portarà a terme amb la meitat del grup (l'altra part del grup estarà la dormitori treballant el joc heurístic amb l'altra educadora).

A més, a principi de curs demanarem a les famílies l'aportació d'un llibre per a la biblioteca d'aula i cada setmana els xiquets se'ls podran emportar a casa com a préstec per a què la mare/pare se'l conte.

Activitats

- .- Decorar l'aula amb motius de contes
- .- Visita del personatge fantàstic amb la maleta.
- .- Contar contes.

- .- Llegir contes curts.
- .- Representar mitjançant titelles un conte o història.
- .- Representació de contes amb ombres xinesses.
- .- Representació en murales de contes.
- .- Teatre
- .- Aprendre cançons i poesies
- .- Veure en DVD contes.
- .- Associar paraules amb gestos i moviments.
- .- Manipular els contes del racó de la biblioteca.
- .- Pintar amb tot tipus de material imatges relacionades amb el conte, la cançó, poesia o teatre que es treballa.
- .- Aprendre vocabulari relacionat amb els diversos contes, cançons ...
- .- Practicar la pronúncia correcta i diferents modulacions de veus.
- .- Memoritzar, recordar i repetir: personatges del conte, paraules significatives, afectes i sentiments expresats al conte.
Realitzar exercicis d'atenció, silenci i escolta .
- .- Reconèixer expressions, posar noms,
Dir si està bé o mal la conducta i actitud rebujables o acceptables dels personatges.
- .- Visitar la biblioteca

Anexo 14. Proposta de treball: Joc heurístic

Fundamentació

Oferir una gran quantitat d'objectes i recipients de diferents tipus per a què cadascú descobrisca per sí mateix les qualitats dels objectes i les relacions que es poden establir entre ells.

El xiquet/a coneix les característiques dels objectes per assaig i error assimilant la causa i efecte” de les seues accions.

Una manera ordenada d'aprofitar i potenciar l'activitat espontània dels xiquets/es a partir del primer any de vida, amb materials de la vida quotidiana, plantejada de forma intencional per les educadores, amb uns criteris determinats.

Objectiu general

Aprendre per sí mateix mitjançant l'experiència i el descobriment.

Objectius específics

- Afavorir l'estructuració del pensament.
- Afavorir l'estructuració del llenguatge.
- Adquirir la capacitat de concentració.
- Identificar i conèixer les propietats dels objectes.
- Afavorir l'aprenentatge a partir de l'assaig /error.
- Conèixer les lleis de la natura.
- Adquirir llibertat i autonomia en l'acció.
- Possibilitar d'actuar al seu propi ritme.
- Realitzar la seua pròpia selecció espontània entre una ampla varietat d'objectes.
- Relacionar-se amb la resta.
- Afavorir la concentració en l'acció.
- Adquirir hàbits de treball.

Destinataris

A xiquets/es de 12 a 24 mesos. Aquestos xiquets/es mitjançant el joc heurístic aprenen a través de l'experimentació.

Organització

1. Abans de la sessió:

- Elecció d'objectes fàcilment combinables per als xiquets/es i sense risc.
- Elecció de l'espai de caràcter permanent: sense elements distorsionadors, sonors, creant un ambient tranquil, sobre les catifes es col·locaran els objectes i deixant espai per a què el xiquet pugui col·locar-se també en ella.
- Tindre preparat el full de registre.

2. Desenvolupament de la sessió:

- La proposta de joc heurístic com qualsevol altra, es mostrarà als xiquets/es de manera ordenada, estètica i atractiva essent conscients de que ajuden a emergir les potencialitats dels xiquets/es.
- L'educadora partirà sempre de la consigna " Anem a eixir a fer la sessió de joc heurístic i asseure a treballar".
- L'estructura serà:
 - 1^a part: Exploració.
 - 2^a part: De recollida:
 - L'educadora serà observadora, anotant, filmant allò que aconsegueix.
 - L'educadora es dirigeix als xiquets/es per a convidar-los a recollir i classificar el material utilitzat.
 - Tots els xiquets/es disposen dels mateixos objectes i del mateix nombre d'ells, el que evita possibles inhibicions per desig del que no tenen.

3^a part:

- Seguiment.
 - Anàlisi e interpretacions de les estratègies i processos.
 - L'educadora interpreta les accions realitzades.

Registre

(NOTA: Especificat en les fulles de registre d'observacions).

Material

- Criteris de selecció:
 - Intenció en la selecció.
 - Requereixen una cura i un manteniment regulars, cal que es puguin llavar, secar, i fins i tot poden ser rebutjables.
 - Segurs per el xiquet/a.

- Son materials específics per l'activitat: catifes, contenidors, classificadors...

- Requisits
 - Llistat d'objectes per famílies: fusta, plàstic, tela, llana, suro, metall, goma, de la natura...
 - Nombre d'unitats de cada objecte 50.
 - Contenedors es disposaran de 3 o 4 unitats per xiquet/a, seran de diferents formes, mides, estables i resistents.
 - Contenedors es necessiten per facilitar la recollida de materials per part dels xiquets/es.

- Situació de l'educadora: Cal que estiga prop, sense parlar ni intervindre.

Temps i espai

- Per la seua dinàmica es preferible organitzar les sessions pel matí ja que la dinàmica porta gran activitat.
- La sessió s'estructura en dos temps de 30 minuts, una o dues vegades per setmana.
- La duració entre 40-50 minuts aproximadament.
- La selecció dels xiquets/es segons criteri de l'educadora.
- En les sessions inicials cal donar l'oportunitat a tots els xiquets de la classe.

Rol de l'educadora

Per a definir el rol de l'educadora és necessari tenir en compte les dues parts en les que es divideix la sessió:

1^a part: Actitud observadora i registre del procés del xiquet/a o grup.

- No intervé a no ser que el xiquet/a ho necessite.
- L'educadora ha de voler que el sorprenguen.
- Organitza la sessió i facilita que vaja bé.

2^a part: L'educadora es dirigirà als xiquets/es per convidar-los a recollir tots els materials utilitzats.

Orientacions

- Espai càlid sense objectes que distrauen l'atenció del xiquet/a.
- El dormitori o qualsevol altre espai polivalent val com espai per al joc heurístic.
- Les catifes individuals són un element de gran ajuda per limitar la distracció.

El joc heurístic és un enfoc i no una recepta. No hi ha una forma correcta de realitzar-lo, llibera la creativitat de l'educador/a , aquest/a tindrà les seues pròpies idees i recopilarà el seus propis materials

Anexo 15. Projecte: la música a l'escola

Justificació

La música té un valor formatiu extraordinari, per això es considera un medi idoni per al desenvolupament i l'aprenentatge, fonamentalment als primers anys de vida. Amb ella podem potenciar el desenvolupament integral del xiquet/a.

En aquest cicle es dona molta importància a l'educació sensorial, és a dir, experimentar abans d'asimilar. L'activitat musical en aquest cicle ha de ser fonamentalment agradable i gratificant, cal entendre-la com un continu joc a partir de contextos significatius i familiars dels xiquets/es. I a través de les diferents activitats musicals desenvoluparan diverses capacitats com: la memòria, discriminació auditiva, sincronització, atenció, participació, consciència de grup (socialització)...

Objectius

- .- Fomentar el desenvolupament cognitiu, ja que potència en el xiquet/a la capacitat per a observar, explorar, escoltar, produir...és a dir permeteix la construcció progressiva i significativa del pensament.
- .- Desenvolupar una aptitud musical a través de vivències i destresses amb el ritme, que potencien la discriminació respectiva, la memòria auditiva i la producció de sons amb el propi cos i amb instruments senzills.
- .- Fomentar la socialització al compartir experiències amb altres companys/es i persones adultes significatives.
- .- Adquirir normes i hàbits.
- .- Potenciar el desenvolupament motor (fi i gruixut) amb el ball, imitació de gests, moviments i establir relacions entre el seu cos i objectes.
- .- Contribuir al desenvolupament del llenguatge, afavorint l'aprenentatge de paraules i frases noves... i propiciant una major fluïdesa a l'expressió oral.
- .- Afavorir la seguretat del xiquet/a al desplaçar-se i ubicar-se en el temps i l'espai.
- .- Provocar una emoció estètica, gaudint de les "coses belles".
- .- Apropar al xiquet/a i famílies a la cultura musical (clàssica,intercultural i contemporània).

Distribució anual

El treball musical no ha de contemplar només l'ensenyament de cançons i jocs amb música, sinó que ha d'anar més enllà; a més l'ensenyament musical serà sistemàtic i planificat.

Durant el 1er trimestre es treballarà:

- .- En les rutines (entrada i sesta): música clàssica amb Mozart, Bethowen
- .- A l'espai reservat a l'horari: Històries musicades (silenci-so, sons produïts amb el nostre cos, sons amb objectes de la vida quotidiana, diferents ritmes, moviments...)
- .- Música del món: africana
- .- Música popular: cançons de la castanyera, Jaume I, nadalenques...
- .- Concerts: violí, flauta...

2on Trimestre

- .- En rutines: música clàssica amb Chopin, Bach...
- .- A l'espai reservat a l'horari: Històries musicades (sons amb objectes de la vida quotidiana, sons dels instruments de música, diferents ritmes, moviments...)
- .- Música del món: oriental (àrab, xinessa, indú...)
- .- Música popular: cançons falles, primavera...
- .- Concerts

3er Trimestre

- .- En rutines: música clàssica amb Vivaldi ...
- .- A l'espai reservat a l'horari:
 - Històries musicades (sons amb objectes de la vida quotidiana, sons dels instruments de música, diferents ritmes, moviments...)
- .- Música del món: latina
- .- Música popular: cançons de pasqua...
- .- Concerts

Objectius 1er trimestre:

- .- Despertar la curiositat pel seu entorn sonor: sons que podem emetre o que sentim dintre del nostre cos (estornudar, badallar, xiular, bufar, fer palmes, sorolls amb els peus...).
- .- Escoltar sons i sorolls diversos.
- .- Aprendre a mantindre silenci.
- .- Aprendre cançons.
- .- Aprendre a ballar.
- .- Aprendre jocs units a les cançons.
Aprendre a sincronitzar la música i el moviment del cos.
- .- Familiaritzar-se amb la música clàssica de Mozart i Bethowen a través d'audicions diàries.
- .- Gaudir i apreciar les peces musicals dels autors seleccionats.
- .- Distingir entre so-silenci.
- .- Reconéixer i produir diferents sons amb el nostre cos(mans, peus , boca...)
- .- Reconéixer instruments musicals de percussió de fusta i metall, seleccionats per al trimestre (Pals de pluja, pandereta, xilòfon, maraques, tambor d'aigua, tan tan i bongos)
- .- Experimentar amb els instruments musicals.
- .- Desenvolupar l'expressió corporal lliure al compàs de sons i música africana.
- .- Afavorir l'expressió oral amb l'aprenentatge de cançons, històries musicals, sons onomatopeyics.
- .- Imitar els gestos que acompanyen les cançons.
- .- Familiaritzar-se amb ritmes de la música africana.
- .- Aprendre cançons i escoltar audicions musicals relacionades en la cultura popular i festes de 9 d'octubre, Castanyera, Nadalenques i rutines.
- .- Fomentar hàbits d'escolta, d'atenció i gaudir davall d'audicions musicals en directe.

Activitats proposades

- * Escoltar les peces seleccionades fent relaxacions i nomenar els autors.
- * L'educador/a proposa als xiquets/es fer molt de soroll i en un moment determinat
- * Jugar al joc de les cadires amb les peces seleccionades.
- * Imitar els sons que fa l'educadora.
- * Associar el moviment a la música i el silenci a no moure's, quedar-se quiet per a no fer cap so. Demanem als xiquets que vagen caminant i s'aturen quan arribe el silenci.
- * Posar la cançó del silenci de "Tot sona" de Dámaris Gelabert.
- * Manipular els instruments seleccionats per al trimestre.
- * Fer ritmes amb palmes per treballar el so i el silenci.
- * A la sala de llums i ombres, utilitzar les llums encenent-les i apagant-les per treballar el ritme.
- * Treballar la cançó de la Castanyera a classe.
- * Per a treballar les diferents parts del cos, es cantarà la cançó de "El Joan petit quan balla"; Pin Pon, Qui ha vingut hui? El bon dia...
- * Treballar les cançons de les rutines (assemblea, menjar , replegar etc.)
- * Utilitzar la cançó "Quan les oques van al camp" per treballar els nombres (1-5) a les classes de Majors.
- * Treballar una nadalenca a classe.
- * Fer una ambientació com si foren tots ballarins i ballarines i desplaçar-se ballant per la classe amb la simfonia de:
Beethoven: Para Elisa nº59 (nº 8 del cd)
Sinfonia nº 5 (nº1 del cd)
- * Fer una sessió de psicomotricitat amb:
Mozart: Vacaciones de "Ah vous dizai-je mamon" (nº 4 del cd)
Sonata para piano en AK331 3º movimiento (nº 7 del cd)
- * Joc d'orientació per l'oïda "La gallineta cega".
- * Audicions de concerts, cor i música africana a les festes i celebracions.
- * Ambientació de la plaça amb fotografia dels músics i d'instruments.
- * Colocar al tauló tota l'oferta cultural sòcio-cultural del poble i voltants, per a que puguem assistir amb les famílies.

Material y Recursos

- Recursos espacials: la classe, la plaça i l'aula de psico
- Recursos materials: elaboració dels instruments de paper, la caixa d'instruments de música ..
- Imatges (autors, instruments, CD Putumayo African playground, CD Baby Mozart i vídeo Baby Mozart Festival Musical...), CD Tot sona de Dàmaris Gelabert.
- Colaboració del Cor i instruments del CP Bonavista i actuació del grup Música africana.

Històries musicades (recursos)

Objectius 2 on trimestre:

- Familiaritzar-se amb la música clàssica de Bethowen i Bach a través d'audicions diàries.
- Gaudir i apreciar les peces musicals dels autors seleccionats.
- Distingir entre lent i ràpid .
- Reconèixer i produir diferents sons amb el nostre cos(mans, peus , boca...)i objectes de la vida quotidiana.
- Reconèixer instruments musicals seleccionats per al trimestre : guitarra, flauta
- Experimentar amb els instruments musicals : octoblock, campanes, ous sonoros, boomwhackers, a més dels treballats en el 1er trimestre.
- Desenvolupar l'expressió corporal lliure al compàs de sons i música oriental.
- Afavorir l'expressió oral amb l'aprenentatge de cançons, històries musicals, sons onomatopeics.
- Imitar els gestos que acompanyen les cançons.
- Familiaritzar-se amb ritmes de la música oriental.
- Aprendre cançons i escoltar audicions musicals relacionades en la cultura popular i festes de carnestoltes, falles i rutines.
- Fomentar hàbits d'escolta, d'atenció i gaudir davall d'audicions musicals en directe.

Activitats proposades

- * Escoltar les peces seleccionades fent relaxacions i nomenar els autors.
- * Manipular els instruments seleccionats per al trimestre.
- * Fer ritmes amb palmes per treballar el so i el silenci.
- * Posar diferents sons, els xiquets/es hauran d'endivinar qui o què el produeix.
- * Pintar instruments musicals sobre paper.
- * Fer un mural amb fotografies relacionades amb la música.
- * Posar la cançó “A poc a poc i de pressa” del Tot sona de D. Gelabert. Els xiquets imitaran el moviment de la tortuga caminant poc a poc i quan comence el ritme ràpid imitaran el moviment de la gasela.
- * Fent servir algun instrument de percussió (el pandero), marcarem dos ritmes, un lent i un altre ràpid. Els xiquets imitaran el ritme amb palmes, altre instrument o amb moviments.
- * A la sala de llums i ombres, utilitzar les llums encenent-les i apagant-les per treballar el ritme (ràpid-lent)
- * Treballar les cançons de les rutines (assemblea, menjar , replegar etc.)
- * Expressió corporal de sentiments i emocions que els suggereixca la música de:
- * Bach, J S: Conciertos de Bradenburgo nº 2 (projecte Nugaris de 1 any)
“Air Suite para orquesta nº 3 en RE mayor”(“ “ de 4 mesos)
- * Beethoven: Sinfonia nº 9 (himne de l'alegria) CD Baby B.
- * Escoltar, familiaritzar-se i aprendre (segons el nivell), cançons populars relacionades amb el carnestoltes i falles.
- * Audicions de concerts, cor i música oriental a les festes i celebracions.
- * Ambientació de la plaça amb fotografia dels músics i d'instruments.
- * Colocar al tauló tota l'oferta cultural sòcio-cultural del poble i voltants, per a que puguem assistir amb les famílies.

Materials i recursos

Recursos espacials: la classe, la plaça i l'aula de psicomotricitat.

Recursos materials: elaboració dels instruments de paper, la caixa d'instruments de música ..

Imatges (autors, instruments, CD Putumayo Asia playground, CD Baby Bethowen i vídeo Baby Bach Festival Musical...)
Colaboració del Cor i instruments del CP Bonavista i altres actuacions.

Històries musicades (recursos)

Objectius 3 er trimestre:

- .- Familiaritzar-se amb la música clàssica de Vivaldi a través d'audicions diàries.
- .- Gaudir i apreciar les peces musicals dels autors seleccionats.
- .- Distingir entre fort- flux.
- .- Reconèixer i produir diferents sons d'animals i de la natura (pluja, tro, serp ...)
- .- Reconèixer instruments musicals més significatius seleccionats al llarg del curs.
- .- Experimentar amb els instruments musicals.
- .- Desenvolupar l'expressió corporal lliure al compàs de sons i música latina.
- .- Afavorir l'expressió oral amb l'aprenentatge de cançons, històries musicals, sons onomatopeics.
- .- Imitar els gestos que acompanyen les cançons.
- .- Familiaritzar-se amb ritmes de la música latina.
- .- Aprendre cançons i escoltar audicions musicals relacionades en la cultura popular i festes de Pasqua , primavera, estiu i rutines.
- .- Fomentar hàbits d'escolta, d'atenció i gaudir davall d'audicions musicals en directe.

Activitats proposades

- * Escoltar les peces seleccionades fent relaxacions i nomenar els autors.
- * Manipular els instruments seleccionats .
- * Comparar diferents instruments que uns sonen més fort que altres.

- * Cantar una mateixa cançó amb les dues intensitats.
- * Fer ritmes amb palmes (fort-fluix)
- * Posar diferents sons, els xiquets/es hauran de dir si es fort o fluix.
- * Fent servir algun instrument de percussió (el pandero), marcarem dos intensitats, una forta i una altra fluixa. Els xiquets imitaran el ritme amb palmes, altre instrument o amb moviments.
- * Treballar les cançons de les rutines (assemblea, menjar , replegar etc.)
- * Expressió corporal de sentiments i emocions que els suggereixca la música de:
Vivaldi: Las cuatro estaciones
Concierto nº 12 para violín 1er i 3er moviment.
- * Escoltar, familiaritzar-se i aprendre (segons el nivell), cançons populars relacionades amb la Pasqua, primavera i l'estiu.
- * Audicions de concerts, cor i música oriental a les festes i celebracions.
- * Ambientació de la plaça amb fotografia dels músics i d'instruments.
- * Colocar al tauló tota l'oferta cultural sòcio-cultural del poble i voltants, per a que puguem assistir amb les famílies.

Materials i recursos

Recursos espacials: la classe, la plaça i l'aula de psicomotricitat.

Recursos materials: elaboració dels instruments de paper, la caixa d'instruments de música ..

Imatges d'autors, instruments, CD Putumayo Caribbean playground, CD Baby Vivaldi i vídeo Baby Neptune (descubriendo el agua), Baby World Animals, Baby Un dia a la granja....

Colaboració del Cor i instruments del CP Bonavista i altres actuacions.

Històries musicades

- .- “Quin gust fa la lluna”
- .- “Els mitjans de transport”

- .- Un dia en la selva.
- .- La festa d'aniversari.
- .- Viatge a la illa.
- .- L'índi matuxín.
- .- El carnestoltes dels animals.
- .- La princesa rogeta i el bosc.
- .- El xiquet/a i el seu cos.

Anexo 16. Proposta de treball: psicomotricitat

Justificació

El xiquet/a de 0 a 7 anys és un ésser que funciona de manera globalitzada, el seu desenvolupaments afectiu, motriu i cognitiu estan íntimament lligats. Les manifestacions motrius del xiquet/a no apareixen separades de les cognitives o de les emocionals, això es diu expressivitat psicomotriu.

La pràctica psicomotriu de Bernard Aucouturier sorgeix de la voluntat d'ajudar a desenvolupar la totalitat corporal del xiquet/a en aquestos tres nivells i potència l'expressivitat psicomotriu per ajudar al xiquet/a en la seua evolució, cap a la comunicació, la creació i la formació del pensament operatori.

La pràctica psicomotriu es centra en el període de maduració del xiquet/a on el aspecte sensoriomotriu, el joc i l'acció són fonamentals per al seu desenvolupament psicològic.

Totes les representacions mentals, tant conscients com inconscients, dels xiquets/es de 0 a 7 anys maduren a partir de l'acció, per a d'ells actuar és pensar. El joc és una necessitat vital en el xiquet/a, tot el seu desenvolupament es troba plenament vinculat.

De les accions que produeixen plaer, els xiquets/es fan accions repetitives pel plaer mateix i perquè són necessàries per a la seua maduració mental. Evolucionen a partir de l'acció perquè fent, transformen el seu entorn i a la mateixa vegada a d'ells mateixos.

Actuar els ajuda a crear les seues primeres formes de pensament, els esquemes d'acció.

Permetre al xiquet/a la seua lliure expressió motriu, li ajuda a establir relacions cognitives amb el món exterior i a expressar el seu món emotiu, fonamental en la seua maduració i desenvolupament.

A nivell pràctic, podem distingir varies etapes:

- 1.- Del naixement a l'adquisició de la marxa (de 18 mesos a 3 anys).
- 2.- De la marxa a la carrera.
- 3.- Després de la carrera (a partir de 3 anys).

Objectius

La pràctica psicomotriu educativa i preventiva té com a objectiu la maduració dels processos psicològics a partir de l'acció i del joc.

- Reconèixer la seua identitat corporal.
- Vivenciar el propi cos com a joc de plaer sensoriomotriu.
- Ajudar al xiquet/a a adquirir allò simbòlic i les representacions, per a què puga assolir el distanciament entre el pensament de l'acció.
- Vivenciar el cos de forma diferenciada de la resta, com a lloc de comunicació a nivell tònic-emocional.
- Crear una porta oberta a la creativitat, a la lliure expressió de les pulsions en l' àmbit imaginari i simbòlic i al desenvolupament lliure de la comunicació.
- Estimular la capacitat representativa o simbòlica i l'operativa concreta.
- Desenvolupar la capacitat d'expressar-comunicar a través del llenguatge verbal. I a la mateixa vegada adquirir el sentit de l'escolta.

Continguts

- Identitat corporal.
 - Característiques físiques pròpies.
 - Coneixement de si mateix, d'acceptació i dels propis límits.
 - Coneixement de la pròpia dominància lateral.
 - Manifestació de les pròpies emocions.
 - Reconeixement dels objectes, les seues característiques, qualitats, semblances i diferències.
 - Acceptació progressiva de les normes bàsiques de convivència.

- Moviment.
 - Control postural tant estàtic com dinàmic.
 - Sensoriomotrius: caigudes, balanceig, trepar, arrossegar, girs, equilibris i desequilibris.
 - Coordinacions òculo-manual i òculo-peu.

- Comunicació i relació.
 - Gaudi de les possibilitats del joc.
 - Utilització de materials donant-los progressivament contingut simbòlic.
 - Interacció correcta amb la resta dels xiquets/es.
 - Representació de seqüències en el joc simbòlic.

- Representació.
 - Comentari de les experiències viscudes.
 - Explicació dels fets ocorreguts al final d'una sessió.
 - Representació en algú moment mitjançant la paraula, el traç, el dibuix o la construcció.
 - Representació d'escenes.

Metodología

L'espai psicomotriu és un lloc de seguretat física i afectiva i per tant, les agressions no estan permeses.

Ha de ser un lloc significatiu per als xiquets/es, on les seues produccions han de ser respectades i reconegudes. L'educadora és qui decideix quines manifestacions poden funcionar o no, en funció de l'aula on es desenvolupen, el temps o les repeticions. Haurà de reconèixer les manifestacions dels xiquets/es, acceptar-les i mitjançant la seua intervenció (directa o a través de la manipulació dels espais o els objectes), donarà eixida a unes o altres sempre amb la idea d'afavorir la comunicació, la creativitat i el desenvolupament del pensament operatori.

Els espais creats a la sala proporcionen al xiquet/a un itinerari de maduració global (motriu, afectiu i cognitiu) i poden invertir-los al seu gust: en l'espai del plaer sensoriomotriu, en el joc simbòlic i en l'espai de la distànciació.

Per afavorir un ambient facilitador desenvoluparem les capacitats que tenen a veure amb: l'acollida, l'escolta, la comprensió, la confiança, l'acceptació..., l'educadora ha d'afavorir aquest entorn per a crear una situació de seguretat afectiva que li permeta al xiquet/a manifestar-se amb tota la seua expressivitat.

L'educadora estableix paràmetres i pautes d'observació destacant les accions, actituds i comportaments de cada xiquet/a, a més de la dinàmica i desenvolupament de la sessió en conjunt. És convenient que cada trimestre es registre una sessió en vídeo per poder visionar-la posteriorment amb l'equip d'educadores. Cal tindre una actitud atenta que pot plasmar-se a través de la mirada, els gestos, somriure, a nivell verbal, etc.

Un requisit molt important que ha de tindre l'educadora és mostrar seguretat i empatia als xiquets/es, animant a que proven diferents coses així com a estar alerta quan fan accions repetitives i no evolucionen. També és important saber quin és el moment d'intervindre per a no interrompre el procés de cada xiquet/a.

Per últim, aconseguir que els xiquets/es es comuniquen entre ells i gaudisquen del que estan fent.

Estructura de la sessió

- Ritual d'entrada

Presentació de l'activitat, del material i de les normes d'actuació. Els rituals són referents, donen seguretat, són moments que ajuden a situar als xiquets/es en un temps i un espai determinats. Ajuden a estructurar el seu pensament.

- Desenvolupament de la sessió

És un temps en el que s'ofereix l'espai sensoriomotriu i de joc simbòlic. Aquest moment és el central de la sessió i el que ocupa la major part del temps.

Moment per a la representació que constitueix un moment per a pendre distància de les sensacions viscudes mitjançant les activitats sensoriomotrius i simbòliques. A través dels materials plàstics el xiquet/a experimentarà la possibilitat de plasmar l'experiència viscuda.

- Ritual d'eixida.

Indica la separació i prepara el pas del xiquet/a a altre espai, altres activitats o altres persones.

Temporalització

La distribució del temps en la sessió de psicomotricitat està en estreta relació amb l'edat dels xiquets/es, la dinàmica i les característiques del grup, el desenvolupament de la sessió i el moment del curs escolar. Quant més menuts són els xiquets/es, els moments diversos de la sessió són més flexibles i alterns per poder ajustar-nos al seu ritme.

La duració serà aproximadament d'una hora classificada de la següent forma: 10 minuts per al ritual d'entrada, 30 minuts per a la sessió sensoriomotriu i el joc simbòlic, 10 minuts per a la representació i 10 minuts per al ritual d'eixida.

Recursos

Formen part de les estratègies d'intervenció de l'educadora i enriqueixen molt les activitats perquè faciliten i completen les accions dels xiquets/es. Els objectes podem classificar-los segons aquestos paràmetres.

Fixes	Mòbil	
Accesible	No accesible	
Dur	Tou	
Estable	Mòbil o modificable	
Gran	Mitjà	Xicotet

Aquesta classificació correspon als materials que utilitzem i que es troben a la sala de manera permanent i fixa: no obstant, uns estan sempre disponibles i visibles (matalassos, espatlleres, rampes, etc), i altres com cordes, teles, pals, etc.

En primer lloc, anomenarem els materials que s'utilitzen per a les activitats associades al plaer sensoriomotriu. Solen ser objectes durs i tous, grans i accessibles: estructures fixes, matalassos, túnels, espill, bancs, pilotes, llit elàstic, coixins de diferents dimensions i formes, mòduls de diferents mides i formes, etc.

En segon lloc, citarem els materials utilitzats en les activitats de representació, que faciliten les produccions distanciades del moviment i del cos. Els materials que recomanem per al segon moment de la sessió són: papers i cartolines de diverses dimensions i textures, colors, ceres molles i construccions de fusta.

Una característica comú de tots aquests materials és que en la seua majoria no són figuratius, no serveixen per a una acció única i concreta; el significat ve donat per les seues característiques físiques i per l'acció del xiquet/a: un coixí pot ser un cotxe, un cavall, un escut...

Anexo 17. Proposta de treball: Les rutines

A l'etapa de l'educació infantil les rutines són molt importants, ja que hi ha una sèrie de aprenentatges que enllacen molt clarament amb necessitats vitals dels xiquets i les xiquetes d'aquestes edats, que els ajuda a organitzar els temps a la seua ment i per tant a mantenir el seu benestar.

Les rutines estran centrades principalment en el descans, l'alimentació i la neteja, encara que hi ha tota una sèrie de situacions durant la jornada que són també molt importants, en el sentit que ajuden a organitzar personalment el xiquet i la xiqueta i a establir una bona relació amb els objectes i les persones que el rodegen.

A més de estar fonamentades en les seues necessitats vitals, les rutines, tenen un doble objectiu, afavorir l'autonomia del xiquet i la xiqueta i crear un ambient càlid i segur per al seu desenvolupament. Al tractar-se d'una activitat coneguda per el xiquet, auquets es capaç de concentrar-se en el que està fent sense pensar ni preocupar-se del que vindrà després.

Objectius

- Integrar en la dinàmica del grup al xiquet /xiqueta així com que se situe dins la classe.
- Sentir-se acollit con a ésser individual i mostrar-se content de retrobar al grupo i les educadores.
- Ser capaç de manifestar les emocions i anar poc a poc acceptant la separació de qui l'acompanya.
- Establir una bona relació de comunicació entre les famílies i els educadors, en la que el xiquet/xiqueta pugua participar activament, fent d'aquesta forma que les famílies estiuen tanquiles deixant el xiquet/xiqueta en l'escola
- Conciliar la vida familiar i laboral mijançant una jornada escolar completa (amb els serveis de menjador i matinera).
- Adquirir hàbits relacionats amb l'alimentaicó, la neteja i el descans adequats a les seues necessitats fisiològiques.

Organització

A continuació comentarem les situacions que considerem que cal tenir presents al llarg del curs perquè podem ser marcs fonamentals que permeten un procés de desenvolupament i d'aprenentatge.

Les situacions d'alimentació

Durant els primers mesos de la vida del xiquets i xiquetes, l'alimentació es va a convertir en l'eix vertebrador de totes les demés activitats, ja que el seu horari d'alimentació (cada 3-4 hores) va a marcar profundament la jornada a l'escola.

Els tres moments d'alimentació, a l'escola, seran : l'esmorzar, dinar i berenar. És per això, que al llarg de l'etapa de l'educació infantil hi ha grans canvis en el temps que ha de dedicar-se a la satisfacció d'aquesta necessitat bàsica. Cadascú d'aquets moments no són simplement una mera satisfacció de la necessitat d'alimentar-se, sinò que representen una ocasió única i exclusiva de relació i comunicació entre els diferents xiquets/xiquetes i les educadores. Per això és molt important el crear un clima relaxat i estable on es pugui donar la opció a la creació de contextos comunicatius i de diàleg entre els participants.

Els aspectes els quals caldria cuidar en els moments de'alimentació serien:

- Respecte pels horaris:

El considerem el primer organitzador temporal.

El primer any d'escola, a l'aula del lactants, cal respectar el ritme individual de cada criatura, encara que a poc a poc s'aniran establint horaris en la mida del possible, ja que a partir de l'any, és molt important establir un horari fix per a que ells i elles siguin capaços d'anar situant les situacions de menjar respecte d'altres que es fan al llarg de la jornada escolar i, d'aquesta manera, estructurar els conceptes temporals d'abans i després.

- L'adequació de l'espai:

És aconsellable que l'espai destinat a l'alimentació, siga un espai reduït, per aquest motiu plantegem dinar a la pròpia classe. A més, es planteja al nostre projecte, la importància de cuidar l'espai-ambient, fent que aquest siga atractiu (amb mantels, encarregat de taula amb davantal...), net i lliure d'olors i sorolls, creant, d'aquesta manera un ambient agradable que proporciona i es relaciona en experiències positives per als xiquets/es.

- La presentació del menjar:

La presentació del menjar tampoc es pot descuidar, és de vital importància que els xiquets/es senten curiositat per voler tastar el que tenen davant. A més s'intentarà mantenir una connexió entre l'escola i la família, i per això s'intentarà que la taula siga el més semblant possible a la de casa i els xiquets/xiquetes el reconeguen fàcilment.

- La participació progressiva dels xiquets/xiquetes en la situació d'alimentació.

Es tracta de que els xiquets/xiquetes vagin aconseguint progressivament un major grau d'autonomia, per això facilitarem activitats com que comencen a beure aigua sols/es, a menjar alguns aliments sols/es, repartir l'esmorzar i berenar per als altres xiquets/es, ajudar a parar taula,... per a d'aquesta manera acabar dinant a soles.

- La funció de les educadores.

En la nostra escola són les educadores qui ajuden als xiquets/es a dinar, ja que es considera un moment més de la jornada educativa i a més, com hem dit abans, considerem els moments d'alimentació com a situacions molt enriquidores en la comunicació i relació entre els xiquets/xiquetes i les educadores que han de ser aprofitats al màxim.

Paper de l'educadora. Aspectes metodològics que cal tenir en compte a les situacions de menjar

Com acabem de comentar el paper de l'educadora es molt important, ja que no a soles es va a limitar a cobrir la necessitat dels xiquets/xiquetes de ser alimentats i per això s'ha de cuidar tots els aspectes relacionats amb el menjar com:

- Muntar les situacions de manera que:
 - Les esperes entre plat i plat es vegem reduïdes al mínim temps possible.
 - La temperatura dels aliments siga l'adequada quan els xiquets i xiquetes vagen a menjar-se'ls.
 - L'ambient siga agradable per a tots.

- Ser conseqüent amb les exigències dels diferents moments pels que poden estra passant els xiquets o xiquetes, com per exemple el període d'adaptació, alumnes nous a la classe, etc.

- S'ha d'utilitzar un llenguatge correcte de tal forma que els aliments siguen identificants correctament per els xiquetes/xiquetes.

- Que les classes estiguen netes i ben endreçades, ja no a soles durant el moment del menjar, sinò una volta hagen acabat.

- Tindre una conceixement profund de cada xiquet i xiquetea, de tal forma que a cadascú se li fique la quantitat de menjar necessaria al plat, respectant d'aquesta manera les diferències individuals.

- Respectar al màxim el ritme individual de cada xiquet o xiqueta, però sense deixar de banda els límits establerts per a aquesta situació (abans de la una del migdia han d'estar tots al llit).

- Ser conscient de la necessitat de la criatura de passar del menjar triturat al sòlid, donant molta importància a un correcte aprenentatge de la masticació.
- Tindre una actitud positiva davant dels xiquets i xiquetes q no volen menjar o que rebutgen algun aliment i demanar-los que els tasten tots anant augmentant la quantitat d'aquets, amb la finalitat d'arribar a aconseguir que se'l mengen tot.
- Seguir sempre la seqüència ordenada en la situació de menjar.
- El paper de l'educadora no pot mantenir-se estable durant tot el curs, cal que varie i que passe der ser l'organitzadora total de la situació a ser un agent dinamitzador i de suport per al xiquets/xiquetes, que poc a poc aniran tenint més responsabilitats. Això és especialment important a les edats de 2-3 anys.

La situació de menjar

	Lactantes	Caminants	Majors
T E M P S	- 11:15/11:30: Canvi. - 11:30/12:30: rentar mans-dinar- aseo.	- 11:30/12:00: Canvi, rentar mans. - 12:00/13:00: dinar	- 11:30/12:00: Canvi, rentar mans. - 12:00/13:00: dinar
E S P A I S	- Els xiquts/xiquetes dinen tots en la seua cadira a la taula, encara q com es tracta de xiquets molt xicotets haurem d'adaptar-se a les seues peculiaritats per a poc a poc acabar dinant sentats a la taula. - La resta de la classe estarà ordenada i en ambient traquil que facilite el pas al descans després de dinar.	- Els xiquts/xiquetes dinen tots en la seua cadira a la taula, encara q com es tracta de xiquets molt xicotets haurem d'adaptar-se a les seues peculiaritats per a poc a poc acabar dinant sentats a la taula. - La resta de la classe estarà ordenada i en ambient traquil que facilite el pas al descans després de dinar.	- Els xiquts/xiquetes dinen tots en la seua cadira a la taula, encara q com es tracta de xiquets molt xicotets haurem d'adaptar-se a les seues peculiaritats per a poc a poc acabar dinant sentats a la taula. - La resta de la classe estarà ordenada i en ambient traquil que facilite el pas al descans després de dinar.

M A T E R I A L	- Pitets. - Biberons. - Tovalloles. - Sabó. - Plats. - Culleres. - Forquilles. - Paper de mans.	- Pitets. - Biberons/gots. - Tovalloles. - Sabó. - Plats. - Culleres. - Forquilles. - Paper de mans.	- Pitets. - Gots - Tovalloles. - Sabó. - Plats. - Culleres. - Forquilles. - Paper de mans.
E D U C A D O R E S	- Presencia de les dos educadores durant tot el dinar. - La cuinera es l'encarregada de portar el menjar a classe, ficar els plats i emportar-se'ls.	- Presencia de les dos educadores durant tot el dinar. - La cuinera es l'encarregada de portar el menjar a classe, ficar els plats i emportar-se'ls.	- Presencia de les dos educadores durant tot el dinar. - La cuinera es l'encarregada de portar el menjar a classe, ficar els plats i emportar-se'ls.

Les situacions de neteja

Durant aquesta etapa d'educació infantil (0-3 anys) els xiquets i xiquetes vana a nar adquirint a poc a poc nous èxits que els van a portar a tindre una millor cura del seu propi cos en relació amb la neteja com poden ser els canvis de bolquers, el control d'esfinters, la higiene d'algunes parts del cos,...

El **canvi de bolquers** va a representar una activitat molt importan en la relació que van a establir l'educadores i els xiquet o xiqueta, per això ha de fer-se en un ambient relaxat i tranquil. A més hem d'aprofitar per a fer aquet moment personal, de tal manera, que es puga establir amb el xiquet/xiqueta una relació de confiança i seguretat. Per últim mencionar que la utilització del llenguatge va a contribuir a la salut i el benestar de les criatures.

El control d'esfinters és a aquestes edats un altre dels aprenentatges significatius que els xiquets i xiquetes han de fer en aquesta etapa i que per tant hem de tractar a l'escola con a situació educativa. Aquesta gran adquisició es considera que es pot dur

a terme entre el segon i el tercer aniversari, encara que com ja sabem cada xiquet és diferent i per això pot avançar-se o retardar-se. És molt important que tingan en compte que es tracta de una maduració a nivell fisiològic del sistema nerviós i muscular, a més del desenvolupament cognitiu, motor i afectiu, per això hem de respectar el moment evolutiu en el que cada xiquet/xiqueta està i tindrà paciència ja que el que hem d'aconseguir passar d'una dependència total de l'adult a una autonomia total del xiquet. També hem de tindre en compte que el control diürn es dona avanç que el nocturn.

Pel que fa a la higiene en general, durant aquesta etapa, s'ha de treballar la netaja de mans, cara, dents, sonar-se,...i que els xiquets i xiquetes identifiquen quan són necessaries i les duguen a terme per si mateixos.

Les situacions de descans

Durant aquesta etapa, els xiquets i xiquetes dormen gran part del dia i a poc a poc aniran llargant el temps de vigília, ja que es seu sistema nerviós també anirà madurant.

Per a tindre una coneixement profund del rituals de somni dels xiquets i xiquetes cal establir una bona relació amb les famílies, ja que elles van a ser les que ens aporten les claus dels rituals que utilitza el xiquet o la xiqueta per dormir.

Davant situacions de dificultats en relació al somni cal ajudar a les criatures a superar-les i ficar al seu abast tots allò possible per a que siga capaç de dormi-se sol, dormir sense xumet, superar pors,... La presència de les educadores, les seues paraules, carícies, etc. Van a judar a superar totes aquestes situacions.

Les situacions d'ordre

Durant aquesta etapa hem d'ensenyar la importancia de mantindre les coses en ordre i hem d'incorporar als xiquets/xiquetes a exercitar-lo, ja que han de participar en l'ordenació i distribució de l'aula. Han de valorar l'ordre de les coses personal així com les del grup.

Tota aquesta tasca donarà al xiquets més seguretat i els responsabilitzarà de les coses, els farà col·laborar en el dia a dia del grup, els permetrà desenvolupar el seu raonament lògic i per supost els farà apreciar els ambients agradables i funcionals.

Les situacions de entrada i eixida

L'entrada i eixida de l'escola han de tractar-se amb molta cura, ja que es tracta de moments de separació i retrobament de les famílies i poden ser doloroses, ja que es creen sentiments de por, desconfiança, malestar, ... que cal ajudar a superar. Per això aquests moments han d'estar molt ben atesos per tal de donar-li a totes les criatures la seguretat de que hi haurà un nou retornaments amba els seus familiars.

Perquè aquests moments no siguem tant traumàtics cal que les educadores puguem rebre a cada xiquet o xiqueta i donar-li la confiança suficient als pares perquè deixen els seus fills amb tranquil·litat, ja que des de l'escola es van a respectar en tot moment els ritmes de cadascú i les decisions preses seran compartides.

Anexo 18. Proposta de treball: el taller

Justificació

Fent nostres les paraules de Loris Malaguzzi: “El taller és un laboratori en l’escola, on es produeixen investigacions i descobriments que després són transportats a altres àmbits i llocs.” Aquestes propostes activen les potencialitats del xiquet/a a través del descobriment i l’experimentació, posant en marxa les seues capacitats sensorials, motrius, cognitives i afectives, afavorint així un desenvolupament globalitzat. El taller és una activitat lliure i espontània desenvolupada en un ambient lúdic i suggestiu que contribueix a desenvolupar en els xiquets/es el seu esperit d’observació, capacitats d’anàlisi i creativitat. En definitiva permet al xiquet/a expressar les seues vivències i fantasies, despertant la seua sensibilitat creativa i la seua imaginació.

Objectius

- Facilitar el descobriment, experimentació i manipulació de diferents materials.
- Gaudir amb les pròpies elaboracions i respectar les de la resta.
- Descobrir i utilitzar les pròpies possibilitats motrius, sensibles i expressives que ofereixen els diferents tallers.
- Experimentar a través de diferents materials, coneixent les distintes possibilitats que ofereixen.

Destinataris

Els tallers es poden dur a terme amb xiquets/es de edats entre 1 i 3 anys realitzant les adaptacions necessàries en relació als materials i aspectes organitzatius, tenint en compte les característiques del grup i dels xiquets/es.

Organització

Cada taller presenta una organització i desenvolupament particular que depèn dels materials i espai en el què es realitza.

Els tallers presenten la següent estructura comú d’organització:

1. Abans de la sessió:

- Planificació-programació de l'activitat per part de l'educadora.
- Elecció de materials i espais.

2. Desenvolupament de la sessió:

- Reunió dels xiquets/es en grup.
- Donar les pautes de comportament.
- Presentació dels materials.
- Desenvolupament de la sessió.
- Recollida.
- Endreç i neteja.

3. Anàlisi i reflexió de la sessió.

Observació

L'observació es realitzarà amb material audio-visual

Materials

El tipus de material a utilitzar dependrà del taller que es realitze. Cal que estiga especificat en el apartat "Materials", de cada proposta. Aquest aspecte serà un dels més importants a tenir en compte a l'hora de la programació per edats.

Temps i espai

Les sessions de taller es realitzen amb el grup aula, sempre que es treballa en parella educativa, quan açò no siga possible serà necessari el recolzament d'un altra educadora en determinats moments com la presentació dels materials o el moment de la neteja.

Al ser unes propostes de lliure experimentació i manipulació, on es va valorar més el procés d'elaboració que el resultat final, és difícil establir el temps que han de durar. Així la motivació, l'interès i les emocions que desperte l'activitat en els xiquets/es seran el més important. Ells mateixa són els que decideixen quan finalitzar l'activitat.

Rol de l'educadora

- Serà responsabilitat de l'educadora crear un ambient adequat per afavorir la seguretat i tranquil·litat que necessiten els xiquets/es per obrir-se totalment a l'experiència.
- Afavorir una situació determinada per a què els xiquets/es exploren lliurement seguint el seu desig i siguen protagonistes principals.
- Deixar el temps necessari per a què puguin decidir quan acabar, respectant el ritme de cadascú.
- Evitar fer valoracions del tipus “ Què bé que ho has fet”, per a què els xiquets/es s'acostumen a realitzar una determinada cosa pel propi gust de fer-la, no per buscar l'aprovació de l'educadora.
- Valorar el procés i el joc de relació que duen a terme durant la sessió i no sols els resultats.
- Mantenir una actitud d'observació, més que de direcció, per recollir observacions individuals i de grup.

Orientacions

Els tallers es desenvolupen en l'aula-taller en funció del nombre de xiquets/es amb els què es treballa. És convenient que siga un aula espaiosa i amb bona il·luminació sense elements que puguin distraure l'atenció dels xiquets/es.

Podem crear un clima de concentració i relax introduint al començament de la sessió música suau de fons.

Anexo 19. Proposta de treball: la panereta dels tresors

Fundamentació

És una proposta dirigida a xiquets/es de 6 a 10/12 mesos. És una proposta de joc amb una rica varietat d'objectes de cada dia que son triats amb la finalitat d'estimular els sentits dels moviments dels cossos en l'espai. És una activitat d'exploració, concentració i atenció. La Panereta dels Tresors proporciona al xiquet/a l'oportunitat d'interessar-se per moltes coses que té davant d'ell/ella mateix/a.

Objectius generals

Proporcionar estímuls i experiència als cinc sentits del xiquet/a i al moviment del cos.

Objectius específics

- Afavorir l'aprenentatge autònom, sense intervenció de l'adult.
- Conèixer les propietats dels objectes.
- Obtenir precisió en els moviments.
- Possibilitar el poder actuar al seu propi ritme.
- Escollir amb bon juí (selecció espontània entre amplia varietat d'objectes)
- Iniciar la conducta social (ofereix oportunitats d'observar interacció socials dels bebès, primeres comunicacions, mirades, baralles per possessió d'objecte favorit).
- Desenvolupar la creativitat.
- Desenvolupar la capacitat de coordinar ull, mà i boca.
- Proporcionar l'oportunitat per interessar-se per moltes coses, que té davant d'ell/ella.

Descripció

Activitat d'exploració. Per dur-la a terme, hi ha que omplir una cistella de vímet amb objectes d'ús quotidià, escollits amb la finalitat de proporcionar estímuls i experiència als cinc sentits del xiquet/a: el descobriment i el desenvolupament del tacte, del gust, de l'olfacte, de l'oïda, de la vista, i del sentit del moviment del cos.

Dirigida

Xiquets/es de 6 a 10/12 mesos, que saben seure's de forma independent, però que encara no es desplacen. Aquests xiquets/es necessiten una varietat de diferents objectes que atrauen el seu interès, estimulen els seus sentits i el seu enteniment en fase de desenvolupament.

Organització

1. Abans de la sessió

Elecció d'objectes fàcilment combinables i elecció del espai de caràcter permanent.

Preparació:

- Que facilite la concentració en la feina.
- Absència d'elements distorsionats.
- Absència d'elements sonors externs.
- Crear ambient mitjançant música suau per acompanyar la sessió.
- Col·locar en la cistella de vímet diferents objectes seleccionats.

2. Desenvolupament de la sessió:

- L'educadora propiciarà sempre un ambient calmat, serà observadora, anotant, filmant..., allò que esdevinga (accions que el xiquet/a realitza).

3. Finalitzada la sessió

- Seguiment
- Anàlisi i interpretació de les estratègies i processos seguits pels xiquets/es amb els materials.
- Interpretar les accions dels xiquets/es per donar significat a les observacions i a partir d'ací ajustar les futures accions.

Registre

El registre s'elaborarà en fitxes tècniques que omplirà l'educadora mitjançant l'observació.

Materials

- Criteris de selecció
- Requereix una cura i un manteniment regulars, els objectes han de poder-se llavar, secar i inclús poden ser rebutjables.
- Segurs per al xiquet/a.
- Variats, que faciliten el canvi i l'evolució continua, per a garantir el manteniment de la curiositat, estimulació e interès.
- Elaborats amb materials naturals (ofereixen una enorme varietat de sensacions).
- Característiques:
 - La cistella ha de tindre 35 centímetres de diàmetre i 10-12 centímetres d'altura com a mínim. Fundamentalment ha de tindre base plana, sense anses i suficientment forta per a que el xiquet/a pugua recolzar-se en ella sense que es tombe. Ha de ser de material natural (vímet).
 - Ha de estar ple d'objectes fins al cantell, per a que el xiquet/a pugua separar i escollir el que més li atraiga.

Els objectes es trien un per un atenent a les seues característiques; fusta, vímet, metall, palla, objectes naturals..., també han de ser creatius i renovadores per oferir als xiquets/es.

- Situació del adult: assegut prop, sense parlar, i intervenir, a no ser que el xiquet/a necessite clarament que se li atenga.

Temps i espai

- Sessions en grups de 3 o 4 persones.
- Freqüència: una o dos vegades per setmana.
- Duració: entre 40-50 minuts aproximadament depenent dels xiquets/es, de la seua disposició i de la forma en que es vaja desenvolupant la sessió.

És convenient situar la Panereta en un racó estable dins de l'aula, damunt d'una catifa. Crear un joc propi en el que puguen jugar còmodament amb un màxim de 3 o

4 xiquets/es al mateix temps; ells/elles estaran asseguts al voltant de la cistella i molt prop d'ella, així podran accedir fàcilment als objectes amb les mans, i els serà més fàcil mantindre l'equilibri. Hi ha que evitar interferències i afavorir sempre la lliure exploració, manipulació, concentració i atenció dels més xicotets/es.

Rol de l'educadora

L'educadora oferirà l'oportunitat d'observar tranquil·lament als xiquets/es, sense intervindre en ells/elles, i això ajudarà a un millor coneixement de cada xiquet/a i del seu ritme. Enriquir la imaginació i la creativitat mentre recol·lecten els materials. Aprendre junt als xiquets/es a adonar-se de les seues possibilitats creatives. Una reflexió sobre la pròpia formació.

Orientacions

La Panereta dels Tresors estarà be prevista i haurà de canviar i evolucionar constantment (afegir coses noves i llevar les caducades o deteriorades).

No és necessari intervindre amb llenguatge, doncs la seua ment està ocupada de forma molt activa, i que la educadora parle no fa més que distraure (ja hi ha altres moments per conversar).

No és necessari que les educadores prenguen la iniciativa d'animar als bebès, perquè ells mateixos son capaços d'iniciar el seu propi aprenentatge i exploració.

Si el bebè indicara amb claredat que no li apeteix aquest tipus de joc en aquest moment, hi ha que respectar-ho també.

La Panereta dels Tresors és un enfoc i no una recepta. No hi ha una forma correcta de realitzar-ho, allibera la creativitat de l'adult, aquest tindrà les seues pròpies idees i recopilarà els seus propis materials

Anexo 20. Proposta de treball: treballem a l'hort i al jardí

Justificació

Mitjançant l'observació del que succeeix al seu voltant i de la manipulació i experimentació dels materials que posem al seu abast, el xiquet/a anirà desenvolupant els sentits de la curiositat i de l'observació, la qual cosa els ajudarà a comprendre millor els fenòmens naturals, físics i tècnics.

Es treballa a l'aire lliure ja que les condicions climàtiques ens ho permeten, i a més la situació de l'escola (a l'horta) ens posa al nostre abast aquest mitjà.

Les activitats que es poden programar al voltant d'aquest tema atractiu i suggerent com és el de les plantes, poden dur-se a terme sense dificultats pels xiquets/es menuts/des. Amb elles serà més fàcil la construcció de coneixements significatius i funcionals. Una de les més completes és l'actuació directa sobre el jardí i l'hort de l'escola, on els xiquets/es poden manipular molts elements, ferramentes i on poden descobrir com naixen i creixen les plantes. Al mateix temps que s'estimulen i es desenvolupen hàbits de respecte i cura cap a aquestes, es fomenten hàbits saludables potenciant una dieta equilibrada. D'aquesta manera l'alumnat es converteix en portadors/es d'una sèrie de valors ecològics que van a transmetre a totes les persones que els envolten.

Objectius

- .- Gaudir de l'aire lliure.
- .- Observar l'entorn físic i els canvis que experimenta.
- Desenvolupar els sentits de l'olfacte, vista i gust.
- .- Manipular diferents materials: rastrell, terra, flor seca, aigua, hortalisses...
- .- Conèixer el món de les plantes.
- .- Potenciar la creativitat mitjançant l'expressió artística.
- .- Identificar i conèixer alguns elements de les plantes: fruits, flors, fulles i soca.
- .- Desenvolupar la capacitat d'expressió oral per a formular preguntes.

- Ser capaç d'expressar sentiments i emocions.
- Descobrir la importància de les plantes en la vida de les persones i els animals.
- Participar en activitats cooperatives.
- Potenciar l'hàbit d'una alimentació saludable.

Continguts

Conceptuals:

- Materials: flors, rastrell, pala, arruissadores, hortalisses, arbres...
- Necessitats de les plantes.
- Utilitat de les plantes per a l'alimentació, decoració...

Procedimentals:

- Observació del medi que ens envolta.
- Evolució de la planta des de la llavor.
- Estimulació dels sentits de l'olfacte, de la vista, del gust i del tacte.
- Manipulació de materials.
- Potenciació de la creativitat.

Actitudinals:

- Curiositat, respecte i cura de les plantes com primeres actituds per a la conservació del medi natural.
- Gaudi d l'aire lliure.
- Participació alegre i positiva en les tasques de grup.
- Respecte pel treball de la resta dels companys/es.
- Curiositat davall de les propostes d'exploració, degustació dels diferents productes de l'horta.
- Foment del consum d'aquests aliments

Activitats

- Preparar l'hort (terra, llavors...) i els personatges.
- Ambientar la plaça i classes.

- Sembrar llavors i observar, de tant en tant, la seua evolució.
- Arruissar les plantes.
- Eixir a fer la collita amb cistelles.
- Degustació dels productes (carlotes, faves, ràvens, encissams brocoli...)
- Conta contes amb titelles d'hotalisses, amb contes.
- Cançons al voltant de l'hort amb guitarra i flauta.
- Experiència amb mel.
- Ambientadors: arplegada de plantes aromàtiques al jardí i omplir bossetes .
- Pintar amb pinzell un bodegó en grup.
- Aprendre vocabulari relacionat.
- Música clàssica: La primavera de Vivaldi.
- Conte (l'abella i la mel)
- Comentar i observar els aliments que componen el menú diari.

Aportació de les famílies

- Portar retalls de teles.
- Costura de xicotetes bossetes.

Anexo 21. Projecte Educatiu de Centre

Index

0. Introducció.

1. Anàlisi del context:

1.1- Marc legislatiu.

1.2 -Entorn:

- Situació geogràfica
- Situació socio- econòmica
- Situació demogràfica
- Situació educativa del 0 a 3 anys
- Recursos culturals i educatius del poble.

1.3 - L'escola:

- Situació geogràfica.
- Titularitat del centre.
- Unitats del centre.
- Serveis complementaris.
- Perfil del professorat.
- Personal no docent.
- Tipologia dels xiquets/es i de les seues famílies.
- Gestió econòmica.
- Edifici i equipament escolar (mobiliari i recursos didàctics)

2. Trets d'identitat

2.1- Valors

2.2- Principis bàsics de la tasca educativa

3.-Programa de valencià

4.-Estructura organitzativa

4.1.- Organització del centre:

A.- Equip educatiu

B.- Alumnat

C.- Jornada escolar

4.2.- Participació dels diferents estaments de la comunitat escolar.

4.3.- Coordinació amb els serveis del municipi

5.- Mesures d'atenció a la diversitat

6.- El reglament de règim intern del centre

7.-Avaluació del projecte educatiu de centre.

8.-Difusió del projecte educatiu de centre.

0.- Introducció:

El Projecte Educatiu de Centre és un instrument clau per a poder desenvolupar la participació de tota la Comunitat Educativa (equip educatiu, famílies i xiquets/es) i afavorir l'autonomia del centre.

El Projecte Educatiu de Centre defineix el conjunt de trets d'identitat que ens mostren la filosofia de l'escola: valors i principis educatius, plantejaments ideològics, objectius educatius, estructura organitzativa i de funcionament i recursos i estratègies per a orientar l'acció educativa.

Aquest document s'elabora i s'aplica de manera participativa i democràtica i naix del consens i d'interessos diversos. Com a tot projecte, no és un document estàtic i tancat, sinó que demana una anàlisi de la situació de partida i un compromís constant de millora basat en la revisió i avaluació del seu compliment.

Aquest document ha de ser el marc de referència en la nostra tarea educativa diària, facilitant l'acció coordinadora i eficaç de totes les persones implicades en ell.

D'aquesta manera, el nostre Projecte Educatiu de Centre va a definir el nostre estil educatiu, a determinar valors i objectius, a unificar criteris, a estructurar la nostra organització i a donar coherència al funcionament del Centre.

1.- Anàlisi del context

1.1.-Preceptes legals:

Declaració dels Drets Humans: En aquesta declaració aprovada per les Nacions Unides el 10 de desembre de 1948, es contemplaven alguns dels drets del xiquet/a, que més tard donàren lloc a la Declaració dels Drets Específics del xiquet/a.

Declaració dels Drets del Xiquet/xiqueta: El 20 de novembre de 1959 la Assamblea de les Nacions Unides aprovà per unanimitat la Declaració dels Drets del xiquet/a. Aquesta declaració consta de 10 principis i el seu objectiu és el benestar del xiquet/a, el disfrute de les seues llibertats i drets.

També es senyala que el xiquet/a està necessitat de acurats i de protecció especials degut a la seua mancança de maduresa física i mental, per tant la humanitat ha de donar-li el millor que tinga.

La Constitució espanyola: La Constitució espanyola de 1978 reconeix en el seu articulat el dret a l'educació i encomana als poders públics la promoció de les condicions d'igualtat i llibertat per a què es duga a terme dit dret.

LLEI ORGÁNICA 5/82 ESTATUT D'AUTONOMIA

LLEI 4/83 D'ÚS I ENSENYAMENT DEL VALENCIÀ

L.O.G.S.E (Llei Orgànica 1/1990 de 3 d'octubre de Ordenació del Sistema Educatiu):

La L.O.G.S.E. donà forma jurídica a la reordenació del sistema educatiu, establint la demanda escolar creixent en l'Educació Infantil i el sistema general de les seues activitats educatives.

Segons l'article 7 del capítol 1, la E.I és de caràcter voluntari, garantint l'escolarització de la població que ho necessite, contribuint d'aquesta manera al desenvolupament físic, intel·lectual, afectiu, social i moral dels xiquets i xiquetes.

En el primer cicle de E.I. s'atendrà al desenvolupament del moviment, al control corporal, a les primeres manifestacions de la comunicació i del llenguatge, a les pautes elementals de la convivència i relació social i al descobriment de l'entorn immediat.

Els continguts educatius s'abordaran a partir d'activitats que tenen significat per al xiquet i xiqueta, basats en l'experiència i desenvolupament infantil, en un ambient d'afecte i confiança.

Real decret 1004/1991

S'estableix els requisits mínims dels centres que imparteixen ensenyaments de règim general no universitari.

El real decret 1330/1991 de 6 de setembre:

Estableix els aspectes bàsics del currículum d'educació infantil. Entén el currículum com el conjunt d'objectius, continguts, mètodes pedagògics i d'avaluació que han de regular la pràctica educativa en aquesta etapa (art. 7).

Així mateix, els elements del currículum de la E.I. estan determinats tant per les demandes socials com pels factors i processos evolutius que configuren les possibilitats d'experiència, de desenvolupament i d'aprenentatge.

Decret 19/92

S'estableix el currículum d'educació infantil en consonància amb allò establert en el RD 1330/91: estructurant les àrees o àmbits d'experiència, objectius i continguts.

Decret 2/2009

S'estableixen els requisits mínims que han de complir els centres que impartisquen el 1er Cicle de l' Educació Infantil.

Ordre 8/2011 de 23 de febrer de la conselleria d'educació

S'establix el procediment provisional previst en la disposició adicional segona , apartat u del Decret 2/2009 de 9 de gener del Consell pel qual s'establixen els requisits mínims que han de complir els centres que impartisquen el 1 Cicle de E. Infantil en la Comunitat Valenciana.

Llei orgànica 9/1995 de participació i govern del centre docent

Introduïda, per garantir un ensenyament de qualitat, nous manaments als poders públics sobre foment de la participació de la Comunitat Educativa en l'organització i govern en els centres docents i en la definició del seu Projecte Educatiu.

Llei orgànica de 2/2006 d'educació

- Referent a l'etapa educativa, marca els següents aspectes:

- Etapa corresponent: primer cicle d'educació infantil.

- Acció: atenció progressiva a: desenvolupament afectiu, moviment, hàbits de control corporal, manifestacions de comunicació i llenguatge, pautes elementals de convivència i relació social, descobriment de característiques físiques i socials del medi, elaboració d'una imatge positiva i equilibrada de si mateix, adquisició d'autonomia personal.

Decret 37/2008 de 28 de març, del Consell pel qual s'establixen els continguts educatius del primer cicle de l'Educació Infantil a la Comunitat Valenciana.

Ordre de 24 de juny 2008 sobre avaluació en l'educació infantil.

Referent al conjunt de les capacitats expressades en els continguts generals d'etapa, tindrà un caràcter continu, formatiu, regulador i orientador.

Ordenança municipal reguladora de la prestació del servei d'educació infantil.

Té per objecte regular el servei d'educació infantil dirigit a la primera infància (0 a 3 anys) a oferir per el Excm. Ajuntament d'Alaquàs, amb la finalitat d'afavorir el desenvolupament integral dels/les menors i donar compliment a les competències que en aquesta matèria correspon als ajuntaments, segons el disposat en la Llei Territorial 1/1997, de 7 de Febrer, d'Atenció Integral al Menor.

Llei orgànica 8/2013 de 9 de desembre per a la millora de la qualitat educativa (LOMCE)

1.2.- L'entorn:

Situació Geogràfica:

El municipi d'Alaquàs es troba a l'anomenat Pla de Quart, a la comarca de l'Horta Sud, a 7 kilòmetres al Sud-oest de la ciutat de València. Limita al nord i a l'oest amb Aldaia, a l'est amb Xirivella, i al sud amb Picanya i Torrent. Amb un terme de 3.9 km quadrats i una altitud mitjana de 35m. El terme és pla i en l'actualitat, està pràcticament tot urbanitzat, essent destinat principalment a habitatge i indústria.

Entorn socio-econòmic:

En l'actualitat, l'agricultura és un sector residual (1'8% de la població ocupada, i unes 200 ha. de terreny) que produeixen principalment cítrics i hortalises, havent desaparegut pràcticament els conreus de secà). En canvi, la indústria ocupa el 46'7% de la població, i es localitza a l'oest del nucli poblacional i al polígon Bovalar, amb un total d'un es 160 ha. a les quals cal afegir el polígon dels Mollons. La producció industrial és principalment del sector del moble, però el creixement de la zona industrial ha permés també la instal.lació d'empreses d'alimentació o de productes metàl.lics, entre altres. D'altra banda, el sector serveis ocupa el 42% dels treballadors actius (comerç, administració pública...) i la construcció un 9'5%. Actualment la situació econòmica està molt afectada per la crisi i moltes empreses i comerços han tancat, amb el consegüent augment de l'atur.

Estructura demogràfica:

El nombre d'habitants ha anat creixent paulatinament, doncs a partir de la dècada dels 60 del s.XX el creixement de la indústria i l'arribada de gent d'altres comunitats de l'interior i el sud peninsular fa créixer la població de forma espectacular.

1520	120 famílies
1609	200 famílies
1713	143 famílies
1787	1.384 habitants
1970	19.367 habitants
1990	24.603 habitants
2000	27.470 habitants
2007	31.000 habitants

La zona més antiga del poble s'estructura entre el carrer Major, Venerable Sarrió, València i Pare Guillem. Cap al s. XVIII i XIX s'expandeix cap a la Plaça dels Ollers, el carrer Sant Hipòlit i Convent. A partir del s. XX l'expansió continua, primer, cap a Aldaia, i a mitjan segle en totes direccions, essent aquestes zones les de traçat ordenat i geomètric.

Situació social –econòmica de les famílies d'Alaquàs

Les famílies que tenen xiquets/es de 0 a 3 anys, es constata que el 90'88% d'aquestes corresponen a una renda per càpita anual entre 0 i 6000 euros. Per una altra part en el 41'29% de les famílies treballen els dos progenitors i en el 56'83% un d'ells. Situació que està canviant en els darrers anys degut a la crisi econòmica.

Situació educativa del 0 a 3 anys al poble.

Actualment i des de fa alguns anys, existeixen al poble aquests servicis però depenent d'empreses privades La nostra escola és la primera i única escola pública que es va crear al municipi.

En aquest moments , la situació des de la creació d'aquesta escola ha canviat i molt; per una part, s'han construït més centres d'educació infantil privats i les “guardèries”

que hi havia s'han adaptat a la normativa de Conselleria d'Educació; per la qual cosa hi ha prou oferta de places ; i per un altra, la situació econòmica de les famílies ha estat afectada per la crisi i també ha tingut molta repercussió en aquest cicle, ja que la demanda és menor.

En el nostre cas, cal dir que la demanda continua siguent gran i que tots els cursos es queden xiquets sense plaça i en llista d'espera.

Recursos culturals i educatius del poble:

Biblioteca, Aula de Cultura, Serveis Socials, Departament de la dona, CIJ (Centre d'Informació Juvenil), Centre Municipal de Formació “Francesc Ferrer Martí”, FPA Enric Valor, Centre Obert, Xarxa Municipal de ludoteques, Gabinet Psicopedagògic Local, Agència de Desenvolupament Local, Centre Benàger (llar dels jubilats), Ràdio Alaquàs, Uniò Musical (teatre i escola de música), Castell (centre cultural i d'exposicions), Poliesportiu, Associacions: SOADI (ajuda als immigrants), Ames de Casa TYRIUS, ADARA (alcohòlics rehabilitats), Associacions de veïns, Associació Mare de Deu de l'Olivar; Consell Escolar Municipal de xiquets/es, Prevenció Infantil, Centres Escolars: CP González Gallarza, CP Sanchis Almiñana, CP Vila d'Alaquàs, CP Bonavista, CP Ciutat de Cremona, CC Madre Josefa Campos, CC Mare de Déu de l'Olivar I, CC Mare de Déu de l'Olivar II, Institut d'Educació Secundària Dr.Faustí Barberà, Institut d'Educació Secundaria Clara Campoamor; i, 5 Guarderies o escoles privades per a xiquets/es de 0 a 3 anys.

1.3. L'ESCOLA :

Situació geogràfica del centre

El centre es troba a l'horta rodejat de tarongers i altres terrenys de cultius , al carrer Camí del Dijous núm. 2, junt l'Albereda i pròxim al col.legi públic Bonavista i al Parc del Dijous.

Titularitat

L'Escola Infantil és una escola pública i de qualitat, de titularitat Municipal i autoritzada per Conselleria, amb el codi de centre 46028454.

Té un total de 74 places per a xiquets/es d'edats compreses entre 16 setmanes i 3 anys.

Unitats

Hi ha 5 unitats: 1 aula de lactants amb 8 bebés, 2 aules de 1 a 2 anys amb 13 xiquets/es (total 26), i 2 aules de 2 a 3 anys amb 20 (total 40).

Tipologia dels xiquets/es i de les seues famílies

En l'escola hi ha actualment 74 famílies, en la seua majoria nuclears formades per pare, mare i dos fills, i algun cas de família monoparental (família en la que no més consta la mare per a fer-se càrrec del xiquet/a).

La majoria de les famílies es dedica al sector de la producció, al comerç i serveis. Esta homogeneïtat en ocupacions comporta un poder adquisitiu a nivell socio-econòmic i cultural mitjà-baix.

Cal nomenar la presència de algunes famílies d'inmigrants en alguns cursos, perfectament integrades de les quals, els fills/es són nascuts aquí, per la qual cosa no consten inmigrants en les dades de la PGA.

També, l'assistència a l'escola d'algun xiquet de famílies provinents de Serveis Socials que reben diferents ajudes econòmiques de l'Ajuntament.

Perfil del professorat

L'Equip Educatiu de l'Escola Infantil, està format per 12 persones.

- L'Escola Infantil compta amb personal qualificat, de conformitat amb la normativa educativa reguladora de la materia .Entre les educadores que

- s'ocupen de l'alumnat es troben diferents titulacions, mestres , tècniques de Cicle Superior d'E.I. i pedagogues, i amb experiència laboral en aquest cicle.
- A més, el centre contempla altre personal com : directora, psicòloga i pedagoga-tallerista.
 - Cal destacar que el personal s'ha format en la pedagògica i filosòfica de Reggio Emilia (amb professionals de Pamplona), psicomotricitat relacional, música...per a treballar en la mateixa línia

Personal no docent

La línia educativa de l'escola es compartida per la resta del personal no docent: recepcionista- administrativa (2 dies al mes) , cuinera, i personal de neteja. Aquestes persones, a més de la important llavor que desempenyen en el centre , tenen un contacte diàri i directe amb els xiquets/es i les seues famílies.

Serveis Complementaris

L'escola compta amb el següents serveis: Cuina (elaborada al Centre i amb menús estudiats per nutricionistes) i Gabinet Psicopedagògic: amb psicòloga de referència (M^a José Cubells).

Relació amb els pares i mares

L'Escola Infantil es converteix en el gran referent per a les famílies.

Les preguntes i propostes seràn rebudes en l'escola a les que dedicarem diferents moments i espais.

La participació activa dels pares serà mitjançant assemblees d'escola, reunions d'aula, entrevistes personals, festes, excursions, xarrades, contactes diàris en les entrades i eixides, AMPA, Consell Escolar, dia del pare i la mare i fonamentalment al Període d'Adaptació tant important per a la resta de l'escolarització.

Són un component essencial en el nostre programa. Els pares són una part competent i activa de l'experiència d'aprenentatge dels xiquets /es i al mateix temps una ajuda per a assegurar el seu benestar a l'escola.

Família – escola, són dos contextos diferents amb un objectiu comú ,han de compartir l'acció educativa :establir criteris educatius comuns, conèixer al xiquet/a, oferir models de intervenció i relació amb els xiquets/es, ajudar a conèixer la funció educativa de l'escola.

Edifici i espai escolar

El centre està ubicat al C/ Camí del Dijous, 2 (pròxim del col·legi Bonavista) amb una superfície total de 1.318 mts construïts i dos zones de jocs d'exterior (120 mts) i jardí de 600 mts aprox.

Es tracta d'un edifici sostenible amb cobertura vegetal. Tota la part superior és un jardí que aïlla de forma natural del fret i del calor.

Estan estudiades les corrents d'aire (ventilació creuada) per la qual cosa és suposa que no tindrem necessitat d'aire acondicionat encara que la preinstal·lació està preparada.

La calefacció és de sòl radiant.

En quant a la distribució ,totes les dependències estan al voltant de la plaça o àgora, espai de trobada de tots, xiquets/es i famílies, com la plaça del poble on es va a celebrar, a contar, a resoldre...

A la casa de l'escola es troben els despatxos de: Administració, Direcció, Sala de professorat, Atenció a pares/mares i Sala màquines, vestuaris , a la part superior.

Hi ha 5 aules, sala d'usos múltiples, recepció, cuina, menjador del personal, bugaderia, magatzem, sala de cadires (aparcament).

Cadascuna de les aules té el seu dormitori, aseos, menjador integrat i taller. A més les aules estan organitzades per racons (espais delimitats i concrets amb materials específics; on el xiquet pot elegir allò que li és més significatiu, organitzant-se de forma autònoma ell/a a soles, amb altres companys, amb persones adultes... diversificant les seues possibilitats d'accions, pensaments, coneixements...

L'Escola Infantil està molt ben equipada, hem de dir que és un edifici contruït amb criteris pedagògics i on tot està molt pensat:

- la selecció de materials;
- els colors de les les parets, tranquils i relaxants;
- amb plantes aromàtiques, de colors...; amb arbres de fulla caduca per a que l'escola es transforme amb les estacions i d'altres de fulla perenne;
- els jocs d'exterior ,seleccionats per a que es treballen totes les possibilitats motrius (girar, trepar, pujar escales, deslitzar-se ...) i a més a més contextualitzats (una zona verda de bosc i una zona amb blau turquesa i ocres que formen xicotetes dunes de platja.

Equipament: Mobiliari i Recursos Didàctics

Tot el mobiliari dels sectors està realitzat en fusta, i dissenyat en funció de diversos criteris: funcionalitat, qualitat, estètica, seguretat i adaptabilitat a les característiques, interessos i necessitats dels xiquets/es. Així mateix els materials que, en funció de l'edat, complementen l'equipament de cada sector de xiquets i xiquetes.

Equipament d'ús comú:

- | | |
|-----------------------------|------------------------------|
| - Projector de diapositives | - Reproductor de DVD |
| - Càmera de video digital | - Televisió |
| - Càmera de fotos | - Pantalla de projecció |
| - 4 ordinadors | - Panells d'informació |
| - Escàner i fax | - Diferents jocs de pati |
| - Impresora | - Diversos materials de pati |

Equipament del sector de Lactants:

- Reproductor de CD
- Dues prestatgeries
- Micrones
- 9 culleres de silicona
- 8 quadrets
- taula per a dinar
- 6 cadires
- taula redona
- 5 cadires de fusta
- armari
- 2 amaques
- 2 espills
- tanca de fusta
- 2 mobles per a contes
- 8 cassellers
- classificador amb rodes
- armari amb 9 classificadors
- catifa
- catifa d'activitats
- 7 peluixos grans
- 2 peluixos xicotets
- 26 contes
- maletí de primers auxilis
- 6 pals de pluja
- 3 maraques de plàstic
- 4 trenca-closques de fusta.
- 3 ninots balancins
- 6 sonells amb cascavells
- 6 sonells mordedors
- 2 jocs d'activitat
- 2 caixes de plàstic
- 3 mòbils de cuna
- 2 mòbils de sostre
- 5 carraques
- 4 mòbils de ninots
- barra de fusta
- estructures blanques de psicomotricitat
- estor
- 8 cunes
- 8 matalassos
- 4 mòbils musicals de cuna
- canviador amb escala
- dispensador higiènic-sanitari
- orinal
- banyera
- 2 bidets

Equipament del sector de Caminants:

- 2 jocs d'utensilis de cuina
- jocs de construcció
- plastilina
- 12 telèfons mòbils
- reproductor de CD
- 9 trenca-closques
- 2 dominò
- material de papereria i fungible
- ceres de maquillatge
- 23 llibres
- 2 prestatgeries
- camions i cotxes
- 3 peluixos
- 3 encaixables de triangles
- 4 bressols
- 4 nines
- sofà
- 3 cadires
- 2 taules
- 6 àbacus
- 2 florers
- arcó
- espill
- espill amb barra
- 2 mobles amb rodes de tipus casseller
- 2 mobles amb dues prestatgeries i calaixos
- prestatgeria de paret
- moble amb 3 prestatgeries i un calaix
- canviador complet
- dispensador higiènic-sanitari
- 12 trenca-closques
- joc de "loto"
- joc "ull de bou" amb temàtica de fons marí
- ulleres gegants
- instruments musicals
- moto correpasadis
- joc manipulatiu gran
- estructura blana de psicomotricitat
- 14 cassellers
- xilofón

- joc manipulatiu gran
- estructura blana de psicomotricitat
- 14 cassellers
- xilofón
- carraca
- tambor
- xiulet
- moble bebeteca
- 4 caixes de peces de fusta
- sol de paret
- sonell de boles
- 26 llits

Equipament del aula de usos múltiples:

- Teles de diferents mides
- Globus
- Papers
- Mòduls: cilindres, quadrats, ponts, escales i rampes, totxanes.
- Bancs
- Pilotes de diferents mides
- Cordes
- Cercles
- Espatlleres
- Matalassos
- Tubs d'escuma
- Tunel
- Xanques
- Cons
- Sac penjat
- Fustes de construcció
- Rodes
- Boti-Boti
- Cacahuet
- Espill
- Llit elàstic
- Fustes de diferents mides (Psicomotriciat relacional)

Equipament del Taller:

- taules i cadires
- pica
- cavallet
- pissarra
- armari classificador amb cartolines, fulls
- armaris expositors i contenidors de material
- témperes
- pinzells
- ceres
- fang
- cola

Adscripció de tutoriales als grups:

- .- Lactants:
- .- Caminants 1
- .- Caminants 2:
- .- Majors 1 :
- .- Majors 2:
- .- Psicòloga: M^a José Cubells
- .- Directora: Francisca Moreno Regajo

Gestió Econòmica

El cost d'una plaça escolar anual es divideix en 10 mensualitats de les quals els pares paguen una parta, Conselleria consedeix el bo infantil, que varia segons el tram d'edat i el curs; i l'Ajuntament es fa càrrec de la resta.

Pel servici de Menjador abonaran els dies de menjador que hagen consumit i inclourà tota l'alimentació del dia (esmorzar, dinar i berenar). També es contempla la possibilitat de comprar ocasionalment tique del dia , i bonos de 10 menjades.

2.-Trets d'identitat

Les línees pedagògiques en les que es basarà el treball a l'Escola Infantil està inspirada en les escoles de Reggio Emilia (nord d'Italia) amb la pedagogia de Loris Malaguzzi i les escoles nòrdiques (molt avançades en E.I.), i aquí, en les experiències de Pamplona, Catalunya, Menorca i alguna de València ... on porten molts anys d'experiència en este tram de 0 a 3.

No es tracta de importar un model pedagògic, sinò d'arreplegar algunes idees concretes (alternatives metodològiques) que no són utòpiques, ni novedoses però que responen a les necessitats dels xiquets més xicotets/es i que ja han mostrat el seu valor en diferents centres i països, és a dir, són propostes molt assolides i contrastades.

2.1 FILOSOFIA O LÍNIES PEDAGÒGIQUES:

1.- Una imatge rica del xiquet/a:

La imatge d'infància en la que creiem és una imatge constructivista, plena de potencialitats de creació i d'invenció. Cadascú és protagonista de la seua educació; tenen necessitats de provar, de descobrir, de trobar. Està molt lligada a la forma en com els xiquets i xiquetes entre si, i com les persones adultes construeixen el coneixement, de forma conjunta, raonant i dialogant.

2.- La parella educativa

Dues educadores que treballen en un mateix grup de xiquets i xiquetes. Suposa un enrequeriment de criteris, de punts de vista, de decisions, estratègies de negociació,

resolució de conflictes, major capacitat organitzativa, de propostes, d'anàlisi, ofereix als xiquets i xiquetes la possibilitat de diversificar les seues relacions amb les persones adultes.

3.-L'espai-ambient

El concepte ambient és un aspecte interdisciplinari que és necessari contemplar des de molts aspectes: científics, ecològics, polítics, demogràfics, urbanístics.

Per això, tractem de projectar un lloc on jugar, riure, amar-se, trobar-se, perdre-se, viure...un lloc on cada xiquet i xiqueta troben un espai de vida, troben respostes a les seues necessitats fisiològiques, afectives, d'autonomia, de socialització, de moviment, de joc, d'expressió, d'experimentació, de descobriment.

4.- La presència de l'Atelier i l'atelierista

Com element essencial per a assegurar l'atenció a l'art, a la creativitat, a l'estètica i a la investigació contínua com metodologia de treball.

- Conté gran varietat de materials eines i recursos.

- Es utilitza sistemàticament per tots els xiquets/es i educadores per a explorar, expressar i crear pensaments.

Valora i revetla altres llenguatges que tenen a veure amb les mans, la percepció, el color, el fang, .. l'art és més que passar el temps, és una comunicació amb si mateix.

5.- La documentació

Inclòs, les transcripcions de comentaris dels xiquets/es, les fotos i audiovisuals de les seues activitats i les representacions del seu pensament i aprenentatge al usar diferents mitjos.

Té varies funcions:

- Fer conscients als pares de les experiències dels seus fills/es.

- Permet al professorat comprendre millor els xiquets/es ; avaluar el seu propi treball ; i promoure el seu creixement professional donada la importància que té la formació i la investigació al nostre Projecte.

- Facilita la comunicació i l'intercanvi d'idees entre els educadors/es.

- Fer conscients els xiquets/es que el seu esforç és apreciat.
- A més a més, crear un arxiu sobre la història de l'escola i el plaer d'aprendre per xiquets/es i professorat.

6.- El paper dels pares i mares

La participació activa dels pares potser a través de : assemblees d'escola, reunions d'aula, entrevistes, festes, tallers de pares, dia del pare/mare a l'escola, AMPA.... i fonamentalment al període d'adaptació tan important per a la resta de l'escolarització.

7.- Les estratègies heurístiques (Elinor Goldsmied)

Són activitats d'exploració de materials reciclats de la vida quotidiana, de la natura... front als joguets elaborats i convencionals.

Desenvolupen l'experimentació de cadascun dels xiquets al seu nivell sense pautes donades per part dels educadors/es.

- És important un clima que invite a l'atenció i manipulació del món físic.
- Es fa en grups reduïts.
- L'educador/a permanece a l'ombra, prepara l'ambient, organitza el material, cuida el clima, observa
- La "panereta del tresors" per a bebés de 6 a 12 mesos que consisteix en presentar dins d'una cistella una rica varietat d'objetes de la vida quotidiana, seleccionat amb la fi d'estimular els 5 sentits i de què es familiaritzen en els moviments del cos...
- Els majors, tenen el materials en capses: tapes metàl·liques, gomes de llavadores, teles, rulos, cadenes, ... amb tot allò ,manipulen, exploren les possibilitats; al acabar, arrepleguen i clasifiquen.
- El resultat és d'estructuració del pensament i desenvolupament de la concentració.

8.- “Educar emocionalment”

Mitjançant una activitat efectiva, es crea un clima de confiança, respecte i complicitat.

Les emocions primàries les tenim des de què naixem, i l’escola deu oferir espais de possibilitats expressives fent ús de tots els llenguatges, en jocs, amb escolta empàtica i deu creure en les capacitats dels xiquets/es.

És molt important cuidar la qualitat de les relacions, expressar els sentiments i les emocions per a què no ens passe com a la girafa.

“la girafa té el cap tan lluny del cor, que es va enamorar ahír i encara no ho sap”
(Loris Malaguzzi)

2.2 Valors:

1. Treballar en un entorn acollidor , on tots els espais tenen una intencionalitat educativa.
2. La’escola serà compensadora de les desigualtats ,atenent a la diversitat dels xiquets i xiquetes.
3. La família es considerarà part essencial de l’educació amb l’ escola, amb el mateix objectiu.
4. L’escola es presenta com un context socialitzador.
5. L’educació en valors per a la pau, solidaritat, salut, coeducació, respecte a l’entorn natural...en la vida diària de l’escola.
6. Importància de l’activitat quotidiana : totes les tasques són educatives (dinar, activitats a l’aula, al pati, eixides ...)
7. Es fomentarà la creativitat, imaginació, comunicació... a través de l’expressió artística (plàstica, música, teatre, ...)
8. L’escola ha de ser una escola amable, acollidora, on l’afectivitat i les relacions interpersonals són fonamentals.
9. El coneixement del valencià i de la nostra cultura formaran part del nostre treball educatiu.

3.- Programa de valencià:

Al centre s'utilitzarà el valencià com a llengua vehicular a nivell escrit (documentació administrativa, cartells, comunicacions familiars, expedients...) i a nivell oral en general.

Respecte a l'alumnat l'escola aplicarà el Programa d'Incorporació Progresiva del Valencià que Conselleria proposa per a municipis de predomini lingüístic valencià, amb l'objectiu que l'alumnat es familiaritze amb les dues llengües valencià i castellà.

S'utilitzarà el valencià com a mínim en totes les activitats de "rutines" com són la benvinguda, rotgla, menjar, acomiadament... a més de les consignes i d'altres activitats; excepte al Període d'Adaptació on cal dirigir-se a cada xiquet/a en la seua llengua materna.

Cal comentar que l'alumnat d'aquest curs prové majoritàriament de famílies castellàparlants, que entenen el valencià i mostren una actitud positiva i molt d'interés cap a aquesta llengua. També, l'existència de famílies immigrants d'altres països, encara que els xiquets/es són nascuts aquí, que intenten integrar-se i s'esforcen per entendre el valencià.

4.- Estructura organitzativa:

4.1 L'organització del centre:

A.-Organització de l'equip educatiu:

A l'hora d'organitzar l'equip educatiu, és imprescindible partir dels principis generals i dels trets d'identitat que inspiren aquesta proposta.

Es planteja una organització del personal educatiu en base a l'estructura de Parella Educativa essent el primer escaló del treball en equip tan important per a un projecte coherent.

Els educadors/es, acompanyaran i atendran als xiquets/es des de què arriben a l'escola fins que es van d'ella, inclòs el temps de menjar i sesta; els seus horaris

s'organitzaran en funció dels horaris dels xiquets, garantint l'atenció suficient per a que els xiquets/es no estiguen sols ni un moment.

La relació amb les educadores es converteix per als xiquets en el punt de referència de tota activitat quotidiana, és la persona qui els acompanya durant tota la jornada i, per això, el bon quefer educatiu és imprescindible per a que els xiquets/es troben la seguretat afectiva necessària que potèncie i afavorisca el seu benestar i desenvolupament integral.

L'Equip Educatiu de l'escola, format per la directora, psicòloga, mestra i educadores disposarà, a més de les hores d'atenció directa, d'hores complementàries que es destinaran a l'atenció a pares i mares, i a preparar, planificar i organitzar el treball que es realitze al centre, d'acord a:

- Elaborar i posar en pràctica, revisar i modificar el Projecte Educatiu i Projecte Curricular del centre.

- Preparar el treball diari que es realitze amb els xiquets/es durant el temps que permaneixen en el centre.

- Planificar, programar i dur a la pràctica les activitats i propostes necessàries per a assolir els objectius.

- Realitzar el control i seguiment dels xiquets/es i avaluar el procés d'aprenentatge, desenvolupament de cadascú dels mateixos. Preparar i realitzar les entrevistes i les reunions que es mantinguen amb les famílies.

- Participar en cursos de formació.

És un equip amb il·lusió, dinàmic, obert, i amb ganes de fer coses innovadores, reflexionant sobre la pràctica educativa i participant junt amb els altres membres de la Comunitat Escolar en la seua organització i gestió.

El treball en equip respon a les necessitats d'aprenentatge i professionalització del personal . Possibilita l'intercanvi i contrast, i simultàneament, és la base d'un objectiu comú: conjugar la tasca de tots per oferir als xiquets/es, coherència i unitat en el Projecte Educatiu.

Volem que l'escola siga una realitat integrada i no la suma del treball de nivells, i que les educadores que la constitueixen, formen un equip coherent, que siga motor de tot el funcionament de la mateixa. Així mateix, l'escola està disposada i oberta per a rebre alumnes de pràctiques: de Magisteri i d' Instituts (Cicle Superior d'Educació Infantil).

En aquest sentit promourem la formació permanent dels educador/es facilitant la seua assistència a cursos, per tant de què dita formació, contribuisca posteriorment al enrequeriment de l 'equip pedagògic i de la línia educativa del centre. Açò permetrà millorar la pràctica docent i aconseguir una intervenció planificada, coherent i compartida.

B.- Organització de l'alumnat:

Els criteris d'agrupament dels xiquets/es es realitzen segons marca Conselleria seguint l'any natural de naixement, és a dir, a l'aula de Lactans tots els xiquets nascuts/ des al 2008, en l'aula de Caminants els nascuts al 2007 i en l'aula de Majors els nascuts al 2006. Així mateix, per tal de donar resposta a la individualitat del procés educatiu, en les aules de Caminats i Majors distribuïrem als xiquets segons el mesos de naixement, en un aula els nascuts des de gener fins a juny aproximadament, i en l'altra els nascuts des de juny fins a desembre.

C.-Organització de la jornada escolar:

Calendari i horari escolar:

El calendari del curs s'elabora d'acord amb el que disposa Conselleria d'Educació. L'horari de funcionament és de 9 a 12h. i de 15 a 17h.

Per atendre les necessitats de les famílies, este horari el flexibilitzem de la manera següent:

-Entrades: de 9'00 a 9'30 hores i de 15'00 a 15'30 hores.

-Eixides: de 11'45 a 12'00 hores i de 16'30 a 17 hores.

L'horari de juny i setembre és de 9'00 a 13'00 hores. Dins d'aquest horari, cada família acorda amb l'escola el seu propi i es compromet a complir-lo.

Període d'adaptació:

L'entrada al Centre suposa un important canvi per al xiquet/a: l'eixida del món familiar, on ocupa un paper definit, es relaciona basant-se en uns codis determinats i es mouen en un espai segur, conegut i protegit.

La separació xiquet/a –família no és sols una separació física-espacial, sinó que és una separació intrapsíquica (conflicte intern de sentiments). És a dir, al xiquet i a la xiqueta els sorgeixen sentiments d' inseguretat, angunia, por, i aïllament.

Jornada escolar

Superat el Període d' Adaptació, la jornada dels xiquets i xiquetes al centre, seria de la següent forma:

Entrada de 9:00 h a 9:30 h. i eixida de 16:30 a 17:00 h.

La planificació dels horaris dependrà de les edats dels xiquets i xiquetes i aniran en progressió a l'edat.

La distribució de la jornada al centre estarà marcada pel ritme dels propis xiquets i haurà d'establir-se temps per a:

- . Acollida Diària
- . Temps de joc lliure, dins i fora del centre.
- . Assemblea.
- . Esmorzar
- . Temps d'activitat educativa pròpiament dita (Treball de projecte, taller, psicomotricitat...)
- . Temps dedicat a la higiene.
- . Menjar
- . Temps de la sesta
- . Temps dedicat a la higiene.
- . Activitat (conte, música, joc lliure, massatge...)
- . Acomiadament.

-Acollida diària: l'arribada al centre es donarà en un interval de 9'00 a 9'30 h. Es posarà atenció en què esta acollida personal cap al xiquet o xiqueta, siga carinyosa i serveisca de motivació per a integrar-li en les activitats de l'aula.

-Alimentació: a través del menjar aprenen a conviure, compartir, a ajudar-se i a incorporar unes pautes mínimes de conducta, així com uns hàbits sans d'alimentació. Però a més, el moment del menjar és un temps per a la comunicació, l'expressió i el desenvolupament del llenguatge. És competència de l'educadores contribuir a d'aixó amb una actitud adequada.

És fonamental l'estabilitat en l'educadora de referència que l'alimenta; deurà respectar els diferents ritmes d'alimentació, atenent a les necessitats individuals de cada bebé.

-Higiene: la pròpia higiene corporal constitueix un altra de les necessitats bàsiques de la vida dels xiquets/es en relació a la seua salut i benestar. Es consideren de gran importància les vivències satisfactòries en torn a aquets tema ja que estan en joc aspectes totalment relacionats amb l'acceptació del propi cos i l'autoavaluació.

Així, els moments i les diferents activitats en relació a la higiene corporal tenen gran repercusió afectiva. Per això és fonamental que siguen les educadores les responsables de cobrir aquestes necessitats.

Els canvis de bolquers ofereixen moments d'especial atenció i tracte individualitzats. Es tracta d'anar més enllà del mero fet físic de netejar-los, impregnant cadascú d'aquestos canvis amb l'intercanvi de carícies, mirades, paraules, gestos suaus i propers.

Llavar-se mans i cara avant i després de cada menjar i al finalitzar activitats de major envergadura, contribueix a la creació d'hàbits d'higiene i de la cura autònoma que incideix directament en la seua salut; a la vegada que proporciona moments de variades i riques experiències en torn l'aigua, element que suscita especial interès en totes les edats.

- **La son:** En les edats més tempranes, la son es troba fonamentalment vinculada a les pautes alimentàries, sent aquesta una activitat controlada personalment, sempre que li siguin respectats els seus ritmes d'adequació. És imprescindible que es dispose d'un espai i crear un ambient de repòs, tranquil, càlid, determinant per a un feliç descans.

Pretenim que els xiquets adquirisquen hàbits relacionats amb el respecte i l'autonomia, que es puguin concretar en els següents:

- . permaneixer tranquils en el dormitori durant la sesta.
- . aprendre a respectar la son de la resta.
- . col.laborar en llevar-se/posar-se la roba i sabates amb ajuda.
- . deixar col·locades les seues peces de roba personals.

- **Acomiadament:** L'eixida del centre serà de 16:30 a 17:00 h. Es planificaran activitats que faciliten que el xiquet/a que espera l'arribada dels seus familiars es mantinguen en actiu i entretinguts sense impacientar-se.

L'organització del personal educador va a permetre, que els familiars s'apropen al lloc on es realitze l'espera i que l'educador/a trasmetra la informació sobre com ha viscut la jornada, establint, així un pont d'unió entre el centre i la família.

4.2 Participació dels diferents estaments de la comunitat escolar.

Els diferents estaments de la comunitat escolar poden participar en els diferents governs de participació que tindrà el centre:

- AMPA

1. Xarrades informatives, especialment a principi de curs, per a orientar a les mares i pares, donar-los a conèixer l'estructura organitzativa i el règim de funcionament del Centre i de l'A.M.P.A.
2. Organització d'activitats complementàries i extraescolars, de caràcter

formatiu i que propícien i desenvolupen el concepte d'educació integral.

3. Activitats formatives al llarg del curs: xarrades, taules redones.
4. Oportunitat d'integrar-se en grups de treball que propícien l'enriquiment personal i possibiliten una actuació eficaç de l'A.M.P.A.
5. Informació a través d'un bulletí informatiu de l'A.M.P.A. que es farà arribar a tots els socis.
6. Seguiment i informació del mejador escolar .
7. Celebració d'una setmana cultural i de diversos dies per a sometre a revisió temes d'importància educativa i desenvolupar activitats que fomenten la convivència.
8. Coordinació amb les administracions públiques i O.N.G.s per a prestar serveis que redunden en una millora de la qualitat educativa.
9. Coordinació amb AMPAs d'altres centres per a organitzar activitats culturals i esportives.
10. Atenció individualitzada a totes les mares i pares per a escoltar els seus problemes, atendre les seues demandes o traslladar les seues peticions individuals.
11. Promoure la participació de les mares i pares en les eleccions a consells escolars i les seues implicacions en les assemblees i diverses activitats organitzades per l' A.M.P.A.
12. Potenciar tots els drets individuals i col.lectius dels pares i mares.
Implicar-se en la gestió del centre.

Consell escolar:

- .- Directora
- .- Regidor d'Educació.
- .-2 Representants de pares i mares .
- .-2 Representants de l'equip docent
- .- 4 Representants de l'Ajuntament.
- .- 1 persona sgnificativa del poble.

Funcions:

- .- Aprovar i avaluar la Programació General Anual, el Projecte Educatiu del Centre, Projecte Curricular i Reglament de Règim Intern.
 - .- Proposta d'admissió de l'alumnat d'acord amb el barem aprovat.
 - .- Promoure la conservació i renovació de les instal·lacions.
 - .- Proposar col·laboracions amb administracions, entitats i altres organismes.
 - .- Aprovar les activitats extraescolars i complementàries.
- CLAUSTRE. Composició i funcions al R.R.I.

4.3 Coordinació amb altres serveis:

- .- Serveis socials
- .- Policia local
- .- Departament de cultura: biblioteca, perfeccionament en valencià, teatre...
- .- Escola de música d'Alaquàs: audicions, concerts a l'escola
- .- Centre de salut
- .- Altres escoles del municipi
- .- Cefires Torrent i València...

5.- Mesures d'atenció a la diversitat

La necessitat d'atendre la diversitat dels xiquets/es s'ha tingut en compte com a conseqüència de:

- Les grans diferències que hi ha entre els xiquets/es d'una mateixa edat en aquest nivell d'escolaritat, ja que els canvis són molts grans al llarg d'un any de vida.
- La influència del marc familiar és més evident en aquestes edats i fa que xiquets/es provinents de famílies diferents puguen tindre capacitats i comportaments molt diversos.
- L'accés a l'escolaritat, en no ser aquesta obligatòria, és heterogeni i això fa que en un mateix grup hi hagen xiquets/es per a qui el context escolar és

totalment desconegut, al costat de xiquets/es que estan ben adaptats al ritme escolar.

- La dificultat de pretendre que en aquestes edats tots els xiquets/es facen al mateix temps una cosa.
- L'acceptació de la integració a les aules de xiquets/es amb necessitats educatives especials o com és el cas d'aquest curs, la integració de xiquets provinents de famílies immigrants (xinesa, nigeriana, colombiana...), reflex de la societat actual al nostre país i comunitat.

En definitiva, l'actitud més positiva a l'etapa d'educació infantil d'acceptar les diferències entre els xiquets/es com una cosa natural i a partir de la qual s'ha de treballar.

Aquest fet ha comportat tenir més en compte els elements bàsics com són: flexibilització en l'organització, en els objectius, diversificació de situacions d'aprenentatge, de materials, etc.

6.- Reglament de règim intern de l'escola

El Reglament de Règim Intern està desenvolupat a l'Annex I

7.-Avaluació del projecte

Per a què el P.E.C. siga un instrument útil per a la millora de la nostra escola, és necessari que revisem el seu grau d'utilitat i validesa. Per tant, hem de seguir les següents fases:

- A principi de curs, les persones que entren a formar part de l'equip per primera vegada tindran l'obligació de llegir el P.E.C. amb la finalitat de conèixer i assumir els objectius i el funcionament de l'escola.
- A la fi de cada curs, es farà una lectura avaluativa, per tot l'equip, que servirà per a:

- Revisar els diferents punts.
- Valorar el que s'ha aconseguit al llarg del curs.
- Canviar, si és necessari, algun dels punts. Si es modifica alguna cosa, ha de quedar constància al projecte de la justificació del canvi. Ha de ser aprovat per majoria.

8.-Difusió del projecte

Per tal d'assegurar el primer grau de participació, que és la informació, l'escola prendrà les següents mesures: Comunicar i informar, sobre el seu contingut, als membres del Consell Escolar i de la junta directiva de l'A.M.P.A .

De la mateixa manera, es notificarà i es farà entrega d'un extracte per tal de què els pares i mares coneguen les línies generals del projecte, així com les normes del Reglament Intern.

Anexo 22. Informació a les famílies de funcionament general

1.- Com és la nostra scola.

L'Escola Infantil Municipal és un centre d'educació infantil públic i de qualitat, que depen de l'Ajuntament d'Alaquàs. En ella, s'enten per educar, el desenvolupament de totes les capacitats físiques i psíquiques (intel·lectuals, afectives, socials i cognitives).

Té un caràcter plenament educatiu (1er Cicle de l'etapa d'Ed. Infantil) i és un cicle important per diverses raons:

- Perquè en els primers anys de vida és quan es desenvolupen al màxim les connexions neuronals i el cervell té una major plasticitat.
- Perquè és un dret de tots els xiquets/es reconegut en diferents documents i lleis (Constitució, Llei d'educació, Declaració dels Drets dels xiquets...).
- I perquè com es va dir en la Conferència Internacional d'Educació en Jomtien "L'aprenentatge comença amb el naixement".

Les Línees Pedagògiques característiques del centre són:

1.- Una imatge rica del xiquet/a:

Amb possibilitats, curiositat i actius. Pretenim formar xiquets/es amb uns hàbits però fonamentalment que siguin autònoms, amb iniciativa i capacitat per a resoldre xicotets problemes.

2.- La parella educativa:

Les educadores treballen en parella en cadascuna de les aules. Suposa una major atenció al xiquet/a, afavoreix l'intercanvi d'opinions, major capacitat organitzativa, i facilita la recollida d'informació.

3.-L'espai-ambient:

L'espai-ambient, es considera el tercer educador junt a la parella educativa.

Per això, tractem de projectar un lloc on jugar, riure, amar-se, trobar-se, viure... un lloc on cada xiquet i xiqueta troben un espai de vida, troben respostes a les seues necessitats fisiològiques, afectives, d'autonomia, de socialització i de joc

4.- La presència del taller:

Com element essencial per assegurar l'atenció a l'art, a la creativitat, a l'estètica i a la investigació continua com a metodologia de treball.

5.- La documentació:

Inclou, les transcripcions de comentaris dels xiquets/es, les fotos i audiovisuals de les seues activitats i les representacions del seu pensament i aprenentatge quan utilitzen els diferents materials. Té la funció de fer conscients als pares i mares de les experiències del seu fill/a; permet al professorat comprendre millor als xiquets/es, l'intercanvi d'idees i avaluar el seu propi treball.

6.- El paper dels pares i mares:

Són un component essencial en el nostre programa. Família – escola, són dos contextos diferents amb un objectiu comú, han de compartir l'acció educativa (establir criteris educatius comuns, conèixer al xiquet/a, oferir models d'intervenció i relació amb els xiquets/es, ajudar a conèixer la funció educativa de l'escola).

La participació activa dels pares potser a través de : assemblees d'escola, reunions d'aula, entrevistes, festes, tallers de pares, dia del pare/mare a l'escola, Consell Escolar, AMPA.... i fonamentalment al període d'adaptació tan important per a la resta de l'escolarització.

7.- Propostes de treball:

- **Activitats rutinàries:** d'acollida i acomiadament, menjar, sesta...etc.

- Les **activitats d'exploració** de materials reciclats de la vida quotidiana, de la natura... front als joguets elaborats i convencionals.
El resultat és d'estructuració del pensament i desenvolupament de la concentració

- La **Psicomotricitat** és una proposta de descobriment i exploració mitjançant el propi cos. A través del treball de la psicomotricitat el xiquet/a expressarà el seu estat anímic i la seua afectivitat.

- **La Música**, a través de les activitats musicals es desenvolupen la memòria, l'atenció, la socialització etc.

- **Treball per Projectes.**
Totes aquestes activitats tenen caràcter educatiu i es donaran en un context bilingüe i en un entorn d'horta i natura.

8.- “Educar emocionalment”

És molt important cuidar la qualitat de les relacions i que el clima de l'escola siga de confiança , respecte, complicitat i d'afecte. A més s'ha de donar la possibilitat d'expressar els sentiments i les emocions per a què no ens passe com a la girafa

“La girafa té el cap tan lluny del cor, que es va enamorar ahír i encara no ho sap”

(Loris Malaguzzi)

2.- Normes de funcionament

2.1 Horari

L'horari de funcionament és de 9 a 12h. i de 15 a 17h.

Per atendre les necessitats de les famílies, flexibilitzem aquest horari de la manera següent:

-Entrades: de 9'00 a 9'30 hores i de 15'00 a 15'30 hores.

-Eixides: d' 11'45 a 12'00 hores i de 16'30 a 17 hores.

L'horari de juny i setembre és de 9'00 a 13'00 hores.

En cas d'utilitzar el Complementari inclourà: Servei de Primera Hora de 7'00 a 9'00 del matí, de 12'00 a 12:30h i de 17'00 a 17'30 hores.

2.2 Menjador.

L'escola ofereix aquest servei i la seua utilització és voluntària. El menjador funcionarà de setembre a juny , de 12 a 15 h, excepte el període d'adaptació.

En cas de què una família opte per no utilitzar-lo, haurà de respectar els horaris d'entrada i eixida previstos en el centre, de manera que no interferisquen en l'atenció de la resta dels xiquets/es que mengen i dormen a l'escola.

Per a utilitzar el servei de menjador caldrà comunicar-lo abans de les 10 h.

2.3 Calendari.

El calendari del curs s'elabora d'acord amb el que disposa Conselleria d'Educació. Adjuntem aquest en el present dossier.

2.4 Assistència: altes, baixes, quotes.

En el cas de què la família haguera de donar de baixa al xiquet/a, hauria de notificar-lo a la direcció del centre amb un període de quinze dies d'antelació i signar el document corresponent.

El pagament de la quota d'escolaritat es realitzarà mensualment del dia 1 al 10 de cada mes, la falta de pagament d'un rebut, comportarà la suspensió de la matrícula i la baixa.

2.5 Recollida.

Per a garantir la seguretat dels xiquets/es, si no és la família habitual qui ha d'arrecplegar-lo, aquesta ho haurà de notificar amb antelació i la persona encarregada de fer-ho haurà de presentar el DNI. Els menors de 16 anys no estan autoritzats a arrecplegar els xiquets/es.

2.6 Autorització d'ús d'imatge.

Durant el curs es realitzaran treballs d'investigació i informació sobre l'activitat dels xiquets/es a l'escola. Per a poder utilitzar aquest material en publicacions, cursos, panells...etc, és necessari comptar amb l'autorització de la família que aportem en aquest dossier.

3.- Mesures d'higiene i sanitàries.

Pel fet que el sistema immunitari durant els primers anys de vida no està plenament desenvolupat, els xiquets/es són més susceptibles a les infeccions i per tant emmalalteixen més habitualment que les persones majors.

Quan a l'escola arriba un xiquet/a amb una malaltia contagiosa, exposa als altres xiquets/es a riscos de contagi. Per tant, convé que no assistisca a l'escola cap xiquet/a malalt/a.

A l'escola per a reduir al màxim el risc de contagi, no s'admet l'entrada de cap xiquet/a que presente:

- Febra (temperatura superior a 37,5o C)
- Diarrea líquida o amb sang.
- Estomatitis (infeccions o llagues en la boca).
- Erupcions o altres alteracions de la pell (excepte si porten informe de pediatria amb el diagnòstic de què no són contagioses).
- Conjuntivitis sense tractament (en el cas que haja començat el tractament podrà assistir a l'escola).
- Vòmits.
- Dolor intens en alguna part del cos.
- Paràsits capilars.
- Qualsevol altra malaltia contagiosa.

Els xiquets/es que patisquen malalties infeccioses agudes **no podran ser admesos en l'Escola Infantil fins que el/la pediatra certifique que no hi ha perill de contagi.**

Els xiquets/es que puguen presentar una infecció crònica que no requerisca l'administració de tractament en l'escola ni atencions especials (citomegalovirus, virus de l'hepatitis B, VHI, tuberculosi no bacilifera en tractament,.....) podran assistir a l'escola en funció de la seua situació concreta. Les precaucions d'higiene de l'escola protegeixen contra la transmissió d'aquestes infeccions. Si sorgiren dubtes, es resoldran per consens entre la direcció, el servei mèdic de la família i comissió corresponent . Si es considera que la presència d'un xiquet/a amb problemes crònics en l'escola pot plantejar problemes de transmissió, podria ser exclòs temporalment de l'escola.

Si alguna vegada un xiquet/a necessita medicació mentre està a l'escola, s'haurà de donar a l'educadora la recepta en què el/la pediatra indica la dosi i l'hora. Si en circumstàncies excepcionals no poguera donar-se la recepta del/la pediatra, s'haurà d'omplir un imprés de l'escola indicant amb detall el diagnòstic i la medicació.

Si un xiquet/a es posara malalt a l'escola, s'avisarà a la família immediatament. Aquesta indicarà a quin hospital o clínica prefereix que es trasllade el seu fill en cas d'urgència o de malaltia important, sempre que les circumstàncies de la urgència permeten una elecció. En cas contrari, es traslladarà el xiquet/a a l'hostipal o centre sanitari més pròxim.

Recordeu que , com va definir l'Organització Mundial de la Salut en 1948:

“La salut és un estat de complet benestar físic, psíquic i social, i no sols l'absència d'infecció o malaltia”.

DERECHOS DE IMAGEN

Anexo 23. Respeto al derecho de imagen

Respeto al derecho de imagen

Las imágenes “producidas” en la Escuela Infantil Municipal de L’Alqueria de Alaquàs -fotografías - se obtienen con una finalidad pedagógico-didáctica, buscando ante todo documentar procesos y/o situaciones de desarrollo y/o conocimiento por parte de los niños y niñas.

Dichas imágenes serán posteriormente visionadas, tanto por parte de los grupos de niños donde se obtienen como por otros de la escuela, educadoras y familias en las reuniones que se organizan con éstas u en otros lugares de documentación audiovisual de las escuelas.

Ocurre también que, las familias suelen solicitar una copia de las mismas a modo de recuerdo del paso por la escuela infantil, con lo que dichas imágenes terminan también en el domicilio de muchos de los usuarios.

Por otra parte, dichas imágenes sobre propuestas educativas y con los mismos fines mencionados, serán utilizadas única y exclusivamente para la realización, defensa y difusión de la tesis doctoral de Dña. Ana de Castro Calvo, con el título “Renovación Pedagógica y Vida Escolar en el Primer Ciclo de Educación Infantil. Un estudio de caso.” De la Universidad de Valencia.

Os solicitamos autorización para que imágenes en las que aparecen vuestros hij@s sean utilizadas en las situaciones anteriormente comentadas.

Don/ña:

Padre/madre del niñ@:

Doy mi autorización para que imágenes realizadas en la Escuela Municipal Infantil L'Alqueria de Alaquàs, en las que aparece mi hij@, puedan ser utilizadas con los fines que se señalan anteriormente.

Alaquàs,



**CATEGORÍAS
DE ANÁLISIS**

Anexo 24. Categoría de análisis 1

①

1.

"UNA IMAGEN RICA y COMPLEJA DEL NIÑO y DE LA NIÑA"

- Sujeto
 - El profesor/a Guin p.1.
 - La institución Empar p. 3
Diario 19.6.13

- Objeto — El niño/a Empar p.4 / Fidel p.8
Carteles p.1
 - Relación

Adulto		Diario p. 28.1.2013
objetos		Diario p. 28.1.2013
otros niños/as		Diario p. 28.1.2013
 - No solo aspectos cognitivos Información a las familias
 - Emociones PEC.
 - Ritmas Laura p. Hugo p. Róño p.
Diario p. 23.1.2013
 - Reconocimiento como ciudadanos Guin p.
como personas Territorios p.160
(llamando a todos/as
c. educativa x su nombre)

- Asamblea
 - Diario
 - Jarbiya p.43

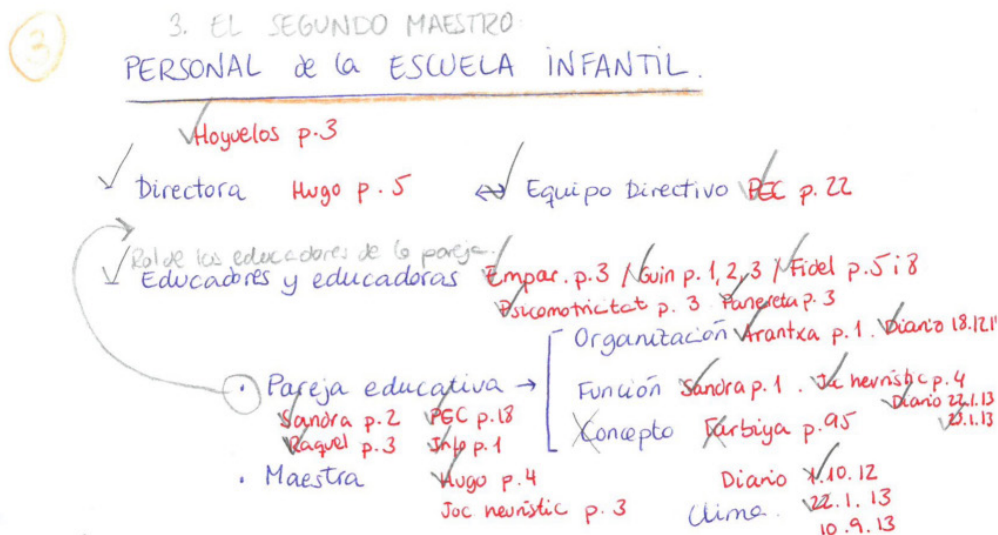
favorece las relaciones

Paradigma de la Complejidad (Moin)
Diálogo - Recursos - Hologramático

Anexo 25. Categoría de análisis 2

2. EL PRIMER MAESTRO
LA COMUNIDAD EDUCATIVA
Guin p. 2 i 5
- Maestros y maestras (epígrafe 3)
✓ Claustro PEC p. 26
 - Niños y niñas ✓ Fidel p. 4 / X Anna p. 3
Diaro 21.1.13 / 23.1.13 / 14.6.13
Testigo diario Hugo p. 6 / X Anna i Arantxa p. 3
Entrevistas individuales Laura p. 3 / Diaro 9.9.13
Reuniones aula Diaro 9.9.13
AMPA Hugo p. 6
Consejo Escolar PEC p. 11 / Diaro ~~22.6.13~~
 - Padres y madres
Diaro 17.6.13
Panels p. 5
Fiestas Hugo p. 6 / PEC p. 12 / Diaro 14.6.13
Cumpleaños Carmen p. 7 / Hugo p. 6 / Diaro 13.6.13
Período de adaptación Diaro 10.9.13 / PEC p. 24
Colaboración Carmen p. 6 / Diaro 13.3.13
 - Familiares ⇨
 - Barrio - Pueblo Tarbiya p. 143
 - Serricos (Relaciones externas) ✓ PEC p. 28 / Fidel p. 5
Proposta Mónica p. 5
Proposta Hort Diaro 18.6.13
Diaro 24.1.13
Diaro 14.6.13
 - Cocinera Diaro p. 13.6.13
 - Personal de limpieza Diaro p. 21.1.13, 25.1.13
Diaro 12.6.13
 - Directora Fidel p. 4 / Diaro 12.6.13
 - Alumnado de prácticas y virtas Diaro 13.6.13 / Diaro 14.6.13

Anexo 26. Categoría de análisis 3



✓ (X) Comnera

✓ (X) Limpieza

✓ Reuniones pedagógicas semanales ✓ Farbiya p.67
 ✓ Anna p.6

✓ Formación Ana y Raquel p.5

- Contratación Diario 13.6.13 → Eliminat

(X) Auxiliar punt de treball.

Anexo 27. Categoría de análisis 4



Anexo 28. Categoría de análisis 5

7

6.

PROYECTOS de TRABAJO (propuestas)

- Justificación: ~~Empar p.2~~ / ~~Laurap.2~~ / ~~Diario 12.6.13, 20.6.13, 17.12.14~~
- Anuales
 - (Rituales) ~~PEC p.25-26~~
 - ~~Propuesta Bitinas~~ / ~~Diario 23.1.13~~
- (Trabajo) ~~Info PEC p.2~~
 - Cambio pañal ~~Hoyuelos p.6 i 7 i 11~~ / ~~Guin p.1~~ / ~~Diario 21.1.13~~
 - Asamblea ~~Guin p.2~~ / ~~Diario 22.1.13~~
 - Alimentación ~~Carteles p.16~~
 - Higiene ~~Carteles p.9~~
 - Despedida
 - Sueño ~~Carteles p.4~~
 - ~~Info~~ Previsora de acontecimientos ~~Diario 1.10.12~~
- Horarios ~~Laura p.3~~ / ~~Fidel p.4~~ / ~~Info p.3~~
 - Horarios.
- Temporales ~~((Tales))?~~ ~~Diario 12.6.13~~
 - vivencias con color ~~Carteles p.1~~
 - Agua ~~Carteles p.1~~ / ~~Diario 20.6.13~~
 - Tierra " p.6
 - Aire " p.8
 - Período de adaptación ~~Carteles p.8~~ / ~~Diario 10.9.13(+)~~
 - Magia de las sombras ~~Carteles 14~~

Anexo 29. Categoría de análisis 6

④

7.

EL TALLER

✓ "Lugar de investigación" (Vechhi, 2013:45)

✓ Ateliera "introduce lenguajes poéticos"

o "dimensión estética"

- Justificación ✓ ~~Rol~~ p.4 i ~~Carmen~~ p.4
✓ ~~Fidel~~ p.7
✓ ~~Carteles~~ p.10
✓ Vechhi 2013 46

- Niños y niñas ✓ ~~Diario~~ p. 22.1.13

- Organización ✓ ~~Proposta Taller~~ p.1
✓ ~~Raquel e Inma~~ p. 7
✓ Vechhi 2013 47

- Desarrollo (ej) ✓ ~~Diario~~ 21.1.13
✓ ~~Diario~~ 28.1.13

Anexo 30. Categoría de análisis 7

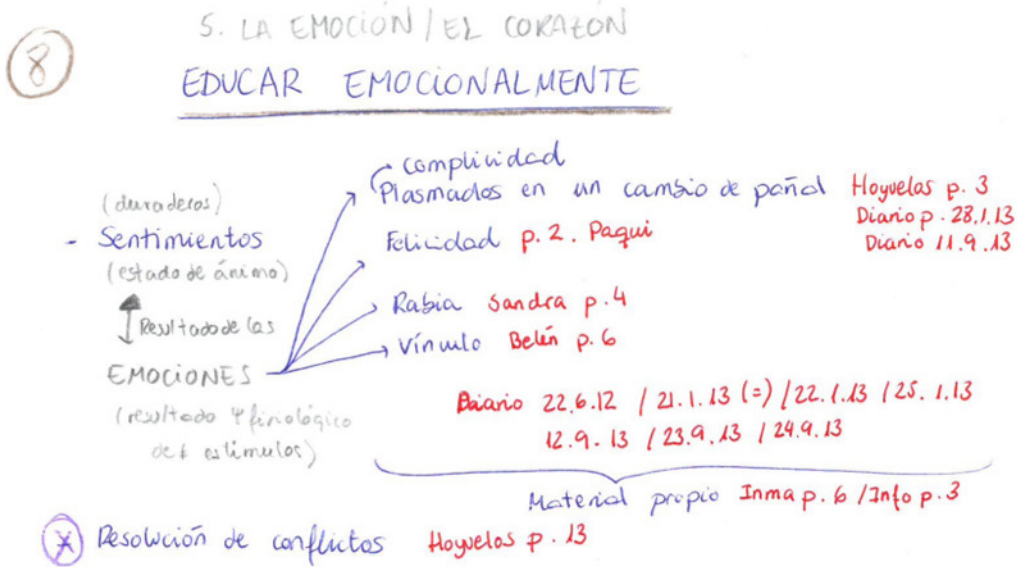
5

8.
LA DOCUMENTACIÓN PEDAGÓGICA

- Herramienta para la evaluación
 - Diario individual ✓ Empar p.3 / Roío p.6 / Raquel p.5 / Hugo p.5
libro anual → Paredes p.3 + Diario 13.6.13
 - Evaluación grupal ✓ Laura p.3 / Roío p.5 / Diario 22.1.13
Diario 17.6.13
 - Se nutre de la observación y su registro ✓ Joch. p.3
Mónica p. última
y p.5
- Reflexión sobre la práctica (Evaluación propia)
 - En las reuniones semanales ✓ Inma p.5 i Hugo p.5
 - Info PEC p.2
 - Con los padres Diario 18.6.13
- ✓ crear historia PEC p.19

✓ x Una práctica de y para la democracia.

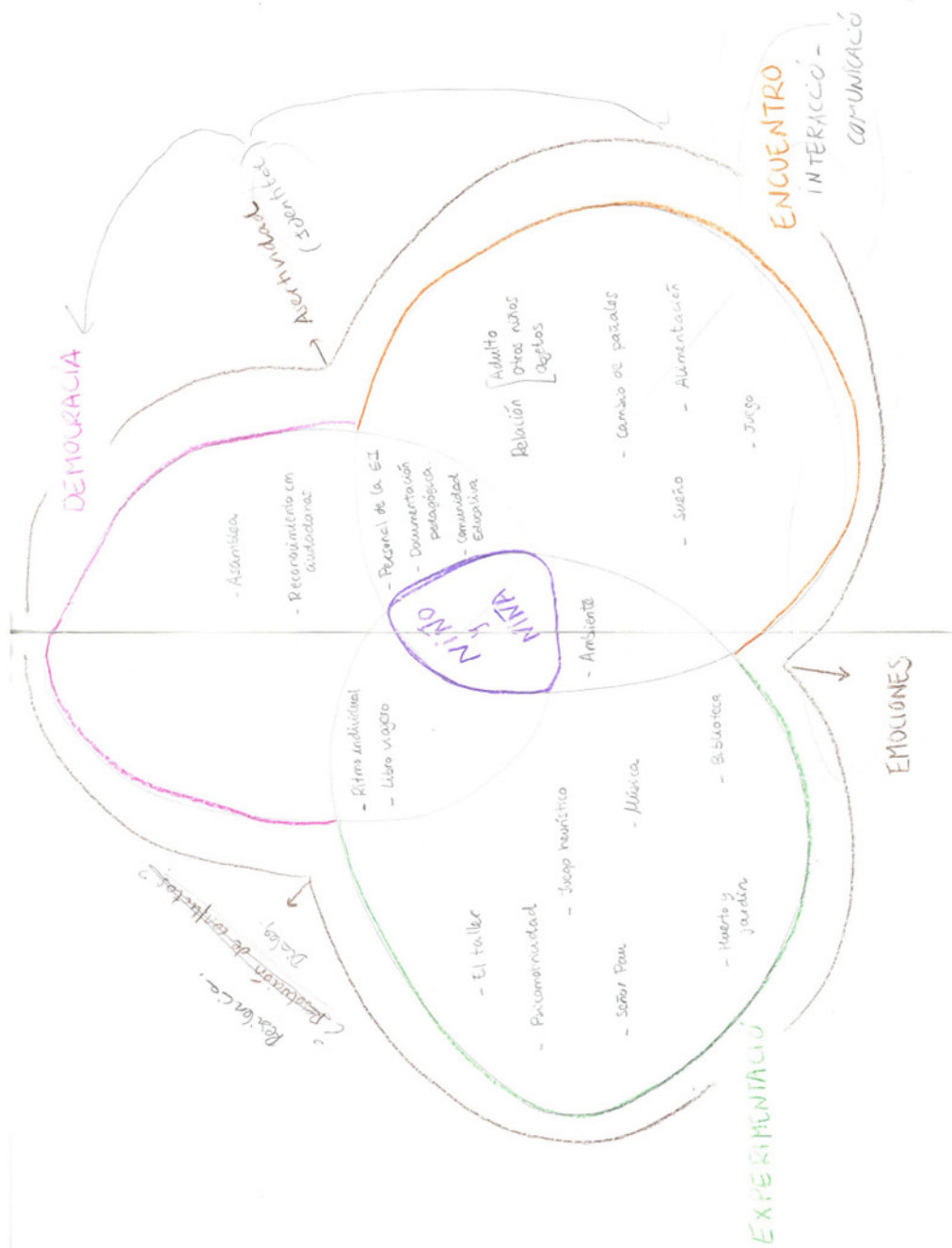
Anexo31. Categoría de análisis 8



- Asertividad Carmen p. 4
(Hab. ya actuar / expresar ideas y sentimientos propios de manera serena)
↓
Satisfacción personal
↓
Buenas relaciones, ↑ autoestima.

- Emoción como forma de investigación Pasión Diario 22.6.12

Anexo 32. Alternativa modelo de categorías analíticas



Anexo 33. Evaluación de las propuestas de trabajo

L'avaluació és una part important en el procés educatiu en la que es revisa el que s'ha planificat i realitzat, amb la finalitat de millorar la pròpia intervenció i ajustar-la més per tindre millors resultats.

Avaluació de les propostes educatives

L'avaluació no solament s'ha de fer en relació amb l'alumnat, sinó també en relació amb l'ensenyament que duem a terme i amb el tipus d'intervenció i d'activitats que plantejem a l'aula.

→ Guió per analitzar les activitats i propostes didàctiques que utilitzem

• Clima relacional i afectiu:

Comprovar si hi ha una relació de confiança, si els xiquets/es saben què poden fer i què no poden fer, si l'aula s'ha organitzat de manera que els xiquets/es puguen tindre un cert grau d'autonomia...

• Inici de l'activitat o de les activitats:

- **Presentació:** Si hem afavorit que relacionen el que hem proposat amb els seus coneixements previs, si s'han mostrat interessats i motivats al voltant de l'activitat...

• Avaluació dels coneixements previs:

És a dir, si hem pogut descobrir els coneixements previs dels xiquet/es al voltat dels continguts que hem plantejat.

• Explicació dels objectius de l'activitat:

Saber si hem explicat el que pretenem que aprenguen els xiquets/es.

• Consignes inicials:

Descobrir si l'activitat ha resultat tal com estava prevista, si ens hem trobat problemes que no esperàvem i de quin tipus...

• **Organització i funcionament del grup al llarg de l'activitat:**

Saber si han funcionat les dinàmiques de grup, si s'han establert relacions positives entre l'alumnat...

• **Actitud i participació de l'alumnat:**

Conèixer si l'alumnat s'ha implicat activament, si ha manifestat interès i si hi ha participat...

• **Organització del temps:**

Descobrir si l'activitat s'ha fet massa llarga o no, si hem tingut poc o prou temps..

• **Organització i utilització dels espais:**

Saber si hem utilitzat l'espai adequat per l'activitat que s'ha realitzat.

• **Tipus d'intervencions de les educadores i interaccions amb l'alumnat:**

Saber si al llarg de l'activitat ha segut necessari realitzar o no moltes intervencions i amb quina finalitat (controlar, dirigir, ajudar, contrastar, avaluar...)

Establir si hem interactuat o no amb els xiques/es i quin tipus d'interacció s'ha establert.

• **Atenció a la diversitat:**

Tindre en compte si hem pogut atendre la diversitat al llarg de les diverses activitats.

• **Els materials:**

Conèixer si els materials utilitzats han estat adequats i si han motivat i interessat als xiquets/es.

• **Avaluació:**

Tindre en compte si s'ha parlat en grup sobre com ha anat l'activitat, saber si hem pogut aportar criteris sobre el propi procés de valoració..

