



**Universitat de les
Illes Balears**

TESIS DOCTORAL
2015

**BIENESTAR Y VIDA EN EDUCACIÓN INFANTIL:
UN ESTUDIO DE CASO ETNOGRÁFICO EN UNA
ESCUELA DE PISTOIA**

CATALINA RIBAS MAS



**Universitat de les
Illes Balears**

TESIS DOCTORAL

2015

Programa de Doctorado en Investigación e Innovación en
Educación

**BIENESTAR Y VIDA EN EDUCACIÓN INFANTIL:
UN ESTUDIO DE CASO ETNOGRÁFICO EN UNA
ESCUELA DE PISTOIA**

Autora:

Catalina Ribas Mas

Directora:

Dra. M. Antònia Riera Jaume

Estos dos años últimos que he dedicado a la tesis han coincidido con una época de lucha social y política en la que se reclamaba una educación de calidad frente a los deseos de quienes pretendían desprestigiar la educación pública y acabar con el modelo lingüístico propio de estas islas. Poco antes de finalizar esta tesis se produce un cambio político que puede ser la esperanza para los que han luchado para defender el derecho de los niños y de las niñas a gozar de escuelas de calidad. A todos los que no se han resignado, a los que no se han callado y no han perdido la esperanza, a todos ellos dedico esta tesis.

AGRADECIMIENTOS

Concluir una tesis supone poner fin a una etapa de trabajo intenso, concluir un periodo en el que el estudio se convierte en una prioridad de tu día a día. Por esto en este momento se mezclan sentimientos y sensaciones diversas: la satisfacción de haber culminado un trabajo hecho con mucho esfuerzo, el cansancio por las horas dedicadas a ello, la incertidumbre y el miedo a las valoraciones que harán los lectores... Y también el sentimiento de gratitud, consciente que un trabajo así no hubiera sido posible sin la colaboración de tanta gente.

Mi primer agradecimiento es para mi directora de tesis, la Dra. M. Antònia Riera. A ella le debo el primer empujón para lanzarme a la aventura de iniciar una tesis, me ha hecho creer que era capaz de realizar con éxito tal tarea y en los momentos en que las fuerzas decaían ha encontrado palabras de ánimo y coraje. De ella admiro su pasión por el trabajo bien hecho, su sensibilidad por la cultura de infancia, su empatía a la hora de trabajar con otros. Le agradezco enormemente su acompañamiento, implicación, rigurosidad y profesionalidad. Trabajar a su lado ha sido para mí un auténtico privilegio.

Doy las gracias a los profesionales de los servicios educativos de Pistoia que han abierto sus puertas y me han facilitado que pudiera realizar este estudio en su ciudad. A Donatella Giovannini, a Tonina Mastio y a Laura Contini, asesoras del *Servizio Educazione e Cultura del Comune di Pistoia*, por haber accedido a nuestra propuesta y facilitarme el acceso a sus servicios educativos. A todas las maestras y colaboradores de *La Filastrocca*, Stephi, Francesca, Loredana, Marzia, Rebecca, Mila, Manuela, Wilma, Maria A., Stella, Maria y Manuel, gracias a todos por haberme acogido y aceptar, sin reservas, compartir conmigo su día a día. A los 93 niños y niñas de la escuela y a sus familias que me posibilitaron no sólo recopilar todos los datos necesarios para mi estudio, sino que me han dado la oportunidad de vivir una experiencia que me ha hecho crecer profesionalmente y personalmente. Decía Andrea, un

niño de 5 años, en su último año de escuela: “Yo echaré de menos esta escuela tan bonita.” Confieso que también yo echo de menos *La Filastrocca*, una escuela bonita por su estética y por su gente. Gracias también a Anna Lia Galardini y a Alga Giacomelli por acceder a ser entrevistadas y enriquecer este estudio con su valioso bagaje.

Gracias a mis compañeras de trabajo, al grupo de trabajo del seminario de Pistoia y a otras amigas maestras con quienes comparto inquietudes, dudas, sueños, esperanzas... El compromiso por la educación y por la infancia que nos une ha sido sin duda un aliciente para atreverme a iniciar esta tesis. El resultado es también fruto de sus reflexiones, de su trabajo y de su lucha para una educación mejor.

Y finalmente, agradecer a toda mi familia su apoyo y comprensión. En una tesis que habla del bienestar y calidad de vida, inevitablemente uno reflexiona sobre su propia condición y quizá ahora, más que nunca, sé de la suerte que supone estar rodeado de un entorno amable, sereno y seguro. He de agradecerles ayudas puntuales referentes al formato y a la corrección de la tesis pero sobre todo les doy las gracias por ser mi fuente de recarga y descanso necesario para afrontar un trabajo que, con frecuencia, se hace excesivamente duro y solitario.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
A. TRAYECTORIA PROFESIONAL	1
B. ELECCIÓN DEL TEMA, DEL CASO Y DEL ENFOQUE METODOLÓGICO	10
C. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	16
D. ESTRUCTURA	18
PARTE I. MARCO TEÓRICO	21
1. EL BIENESTAR EN LA INFANCIA	23
1.1. CALIDAD DE VIDA Y BIENESTAR	24
1.1.1. Dimensiones e indicadores de la calidad de vida	30
1.1.2. Salud mental, calidad de vida y bienestar en la infancia	33
1.2. DE LAS NECESIDADES A LOS DERECHOS DE LA INFANCIA	43
1.2.1. Las necesidades de la infancia	45
1.2.2. El camino hacia los derechos	55
2. LA ESCUELA INFANTIL COMO CONTEXTO DE BIENESTAR	71
2.1. EL BIENESTAR COMO FINALIDAD DE LA EDUCACIÓN	73
2.2. LA ORGANIZACIÓN DE CONTEXTOS OPTIMIZADORES DE BIENESTAR	77
2.2.1. El espacio	81
2.2.2. El tiempo	86
2.2.3. Relaciones	94
PARTE II. METODOLOGÍA Y CONTEXTUALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	99
3. PLANTEAMIENTO METODOLÓGICO	101
3.1. JUSTIFICACIÓN DE LA OPCIÓN METODOLÓGICA	102
3.2. PROCEDIMIENTO	111
3.2.1. Acceso al campo de estudio	111
3.2.2. El rol de la investigadora y técnicas de recogida de datos	116
3.2.3. Análisis de datos	132
3.2.4. Elaboración del informe	137
3.2.5. Fases de la investigación	139
3.3. CALIDAD DEL ANÁLISIS Y ÉTICA	142
3.4. LIMITACIONES EN EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN	145

4. “LA PEDAGOGIA DEL BUON GUSTO”	147
4.1. LOS SERVICIOS EDUCATIVOS DE PISTOIA	148
4.2. PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS	150
4.3. LA CARTA DEI SERVIZI EDUCATIVI	159
5. CONTEXTUALIZACIÓN: LA SCUOLA DELL’INFANZIA LA FILASTROCCA	163
5.1. PRESENTACIÓN DE LOS ESPACIOS	164
5.2. LA IDENTIDAD DE LA ESCUELA	179
5.3. ORGANIZACIÓN DEL CENTRO	191
PARTE III. INFORME DE LA INVESTIGACIÓN	201
6. EL DÍA A DÍA EN LA ESCUELA: EL BIENESTAR EN LA COTIDIANIDAD	203
6.1. MOMENTOS DE ACOGIDA Y DESPEDIDA	210
6.2. MUCHO MÁS QUE ALIMENTARSE	227
6.3. EL MOMENTO DEL DESCANSO, UN TIEMPO “GANADO”	261
6.4. LA ASAMBLEA, ENCUENTRO DE IDENTIDADES	268
6.4.1. Rituales y comunidad	270
6.4.2. La seducción de la palabra hablada	277
6.4.3. El diálogo como vinculación y conocimiento	288
6.5. LOS PROYECTOS: ABRIR PUERTAS AL CONOCIMIENTO	321
6.6. JUGAR PARA VIVIR	387
7. LAS DIMENSIONES DEL BIENESTAR EN LA FILASTROCCA	449
7.1. BIENESTAR EMOCIONAL. AFECTOS E IDENTIDADES	452
7.2. BIENESTAR RELACIONAL. LA ESCUELA COMO COMUNIDAD	491
7.3. BIENESTAR COGNITIVO. APRENDER DESDE EL VIVIR	540
7.4. BIENESTAR FÍSICO. UN CUERPO QUE VIVE, SIENTE Y EXPLORA	565
7.5. BIENESTAR MATERIAL. EL LENGUAJE SILENCIOSO DEL ESPACIO	581
8. CONCLUSIONES	615
8.1. ¿QUÉ SE ENTIENDE Y CÓMO SE PROMUEVE EL BIENESTAR EN LA EDUCACIÓN INFANTIL?	616
8.2. LOS DERECHOS DE LOS NIÑOS Y NIÑAS EN <i>LA FILASTROCCA</i>	620
8.3. INVESTIGACIONES FUTURAS	626
8.4. REFLEXIONES FINALES	628
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	631
ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS	653
ÍNDICE DE FOTOGRAFÍAS	654
ÍNDICE DE ANEXOS	661

INTRODUCCIÓN

Tomar la decisión de iniciar una tesis doctoral presupone hacerte varios planteamientos profesionales y personales por la inversión de tiempo y energía que requiere y el esfuerzo y voluntad para llevarla adelante. Elegir un tema adecuado, de tu interés y que sea relevante para la comunidad científica, es uno de los aspectos cruciales para que las probabilidades de culminar el proceso con éxito sean elevadas. Y para ello es importante medir, además del interés del tema, las posibilidades efectivas de poder llevarlo a cabo. Aspectos prácticos como el tiempo de que dispones, el acceso al campo de estudio, los recursos... son elementos fundamentales a la hora de decidir qué tema elegir para una tesis.

En mi caso, la elección del tema está vinculado a mi historia profesional y en cómo se ha ido forjando mi admiración y relación con los servicios educativos de la ciudad de Pistoia. Por esto considero necesario empezar la tesis relatando cuál ha sido mi trayectoria personal y profesional porque sólo desde ésta puede entenderse el porqué de esta tesis.

A. TRAYECTORIA PROFESIONAL

Me atrevo a afirmar que esta tesis empezó ya en el año 2000 cuando cursaba todavía magisterio. Fue entonces cuando tres compañeras de carrera y yo tuvimos la oportunidad de hacer las prácticas de los estudios de Educación Infantil en los servicios educativos del ayuntamiento de Pistoia. Éramos las primeras alumnas de la *Universitat de les Illes Balears* (y quizá también de una universidad española) a las que se nos brindaba esa oportunidad. La experiencia de Pistoia no era todavía demasiado conocida internacionalmente y nuestra llegada allí fue por motivos bastante fortuitos. Recuerdo la sorpresa y la admiración que nos produjeron nuestros primeros encuentros en las escuelas donde hicimos las prácticas. Para mí y mis compañeras supuso un descubrimiento de un modelo educativo de calidad para la infancia. Creo que no exagero si afirmo que aquella experiencia fue determinante para mi

formación como maestra. De niña ya tenía muy clara mi vocación; después de Pistoia supe, además, qué maestra quería ser.

En ese mismo momento empezó una estrecha relación entre la universidad y la ciudad italiana que se ha ido institucionalizando y formalizando con los años. Ahora Pistoia es una localidad que recibe visitantes de todo el mundo y cada año hay un número de alumnos de la Universitat de les Illes Balears que realizan allí el prácticum.

Tras la finalización de la formación inicial de maestra de Educación Infantil empecé a trabajar en una Escuela Infantil (0-3) de un municipio de Mallorca. En aquella época compatibilizaba el trabajo con los estudios de Psicopedagogía ya que me interesaba continuar formándome. Trabajé dos años en ese centro para la primer infancia y allí reafirmé mi vocación de maestra; los miedos iniciales al sentir la gran responsabilidad que asumía ocupándome de un grupo de niños y niñas fue dando lugar a la satisfacción de poder compartir con las familias los avances y descubrimientos que realizan los niños y niñas durante sus primeros años de vida. Tuve la suerte de compartir la experiencia con otras maestras de las que aprendí cómo estar con los niños de manera respetuosa, creando contextos interesantes de vida y aprendizaje. Me percaté de la complejidad que supone ser maestra de niños y niñas de edades tempranas. Vi que suponía un reto de gran relevancia y que implicaba un compromiso profesional que requiere de formación específica y del desarrollo de unas aptitudes que es necesario trabajar y entrenar. Fueron dos años muy bellos en los que tuve el privilegio de iniciarme como maestra en una escuela no muy distinta de las que había visto en Pistoia, un lugar especialmente sensible a los derechos de la infancia. Sin embargo, no era difícil darse cuenta que la existencia de escuelas infantiles 0-3 en las que hubiera un proyecto educativo serio, comprometido y respetuoso con las necesidades de la primera infancia, no era la tónica general. Abundaban, y todavía a día de hoy, las denominadas “guarderías”, con profesionales poco formados y con una visión de la educación infantil muy asistencial y en algunos casos con la idea de pre-

escolarización, en las que se proporciona a los niños y niñas experiencias de aprendizaje no adecuadas para su edad y muy alejadas de sus necesidades.

Dada la dificultad de compatibilizar trabajo y estudios decidí dejar el trabajo en la escuela para centrarme en los estudios de psicopedagogía. El mismo año en que terminé la licenciatura aprobé las oposiciones para maestra de educación infantil de la Conselleria de Educación de les Illes Balears, para trabajar, por tanto, en las escuelas públicas de Infantil y Primaria. Desde entonces he trabajado en tres centros distintos. En el que estoy actualmente, llevo ya ocho años, salvo un paréntesis de medio curso en el que trabajé en la administración.

Desde mi experiencia, puedo afirmar que en el segundo ciclo de educación infantil existen más dificultades para mantener la identidad propia de la etapa. El hecho de compartir la escuela con la etapa de primaria hace que, demasiado a menudo, este ciclo se mimetice con la etapa superior y se aleje del primer ciclo (0-3) con quien comparte etapa y con quien, por tanto, debería compartir rasgos de identidad. Espacios poco adecuados donde predominan sillas y mesas, horarios donde no se contemplan los bio-ritmos de los niños y niñas de esta edad, ratios demasiado elevadas, separación de los momentos asistenciales de los denominados “didácticos,” desconsideración del valor del juego, asimilación de innovaciones creadas para Primaria, fragmentación de los conocimientos por áreas o materias, prisas por adelantar aprendizajes más propios de etapas superiores... son algunos de los ejemplos de trampas en las que ha caído la educación infantil¹. Mi ilusión por trabajar en el segundo ciclo chocó con la situación descrita y ahí si encontré un abismo entre aquello que encontré en Pistoia y la realidad de las escuelas donde debía trabajar. Desde entonces, considero que me he movido entre la aceptación de lo que viene dado y el inconformismo. Es decir, mi actitud ha sido la de

¹ Ver artículo sobre los riesgos de la educación infantil:

Hoyuelos, A. (2010). La identidad de la educación infantil. *Educação Revista do centro de educação* , 35 (1), 15-23. Recuperado de <http://www.redalyc.org/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=117116990002>

aceptar y buscar aquello bueno de la realidad en la que estamos y buscar siempre estrategias de mejora desde el convencimiento de que, en cualquier situación, es posible encontrar la manera de trabajar desde los principios que uno sostiene.

He tenido la suerte de encontrar siempre compañeras de trabajo con quienes he compartido inquietudes, percepciones y deseos de construir una escuela más respetuosa con la infancia y con el ser humano.

Mi lectura crítica de la realidad y mis ansias de cambiarla han ido acompañadas e impulsadas por la influencia de autores y experiencias que he ido conociendo a lo largo de estos años. Me parece fundamental mencionar cuáles han sido ya que han contribuido en la decisión de abordar una tesis sobre el bienestar.

En primer lugar, cabe citar a Loris Malaguzzi y las escuelas de Reggio Emilia, un referente esencial que nos presentaron ya en la formación inicial y que me obligó a romper con la idea tradicional de educación derivada de mi experiencia como alumna. Hemos conocido aquí a Malaguzzi muy de la mano de Alfredo Hoyuelos², gran conocedor y admirador del pedagogo italiano, quien ha difundido su obra, ayudando a entender el papel de la estética, del arte y de la expresión en educación.

En segundo lugar, debo citar a Emmi Pikler y la experiencia de Lóczy. Fue mientras hacía las prácticas de psicopedagogía en un Equipo de Atención Temprana cuando descubrí a fondo dicha experiencia a partir de un seminario impartido por Teresa Godall³. De Lóczy destacaría la importancia de los momentos de cuidado personal, los gestos, el tacto, la mirada, la

² Alfredo Hoyuelos realizó su tesis doctoral sobre la obra y pensamiento de Loris Malaguzzi:

Hoyuelos, A. (2001). *El pensamiento y la obra de Loris Malaguzzi y su repercusión en la educación infantil* (Tesis doctoral). Universidad Pública de Navarra.

³ Godall, T. (2007). *Emmi Pikler: el desenvolupament motor autònom des del naixement fins a la seguretat de les primeres passes. Estudi de casos basat en l'escala de desenvolupament motor de Pikler-Lóczy* (Tesis doctoral). Universitat de Barcelona.

comunicación que se establece con el niño. Me percaté de que lo más esencial para que un niño se sienta respetado es la manera como el adulto interacciona con él, le muestra respeto, confianza y le posibilita tomar iniciativa, comunicarse y expresarse. También la importancia de la autonomía del niño en el juego donde el rol del adulto consiste básicamente en organizar el espacio y seleccionar materiales, permaneciendo a una cierta distancia, sin interferir.

Otra influencia importante ha sido el movimiento de escuelas lentas. Mi primer conocimiento de esta visión fue a través del libro de Joan Domènech (2009), *Elogio de la educación lenta*, y éste me llevo a conocer a Zavalloni y Honoré. La pregunta que plantea Domènech en su obra, “¿más, antes y más rápido, es sinónimo de mejor?” me convencieron de la necesidad que tiene la escuela de plantearse cómo organiza sus tiempos, en qué los ocupa y qué sentido tiene marcar ritmos frenéticos sin plantearse donde queremos llegar y qué tipo de ciudadanos queremos educar. En educación infantil es la presión por avanzar conocimientos y las prisas para que los niños y niñas sepan leer y escribir cuanto antes, aquello que impide plantearse una manera de ser y estar en la escuela acorde con las necesidades reales de los niños y niñas en estas primeras edades.

Un hito importante en mi manera de “hacer” de maestra fue la visita a la escuela de educación infantil y primaria *El Martinet*⁴ de Ripollet, en Cataluña. Fuí a visitarla con mis compañeras de trabajo y descubrimos un centro educativo fruto del sueño de un grupo de maestros convencidos de que otra escuela era posible. *El Martinet* es un centro proyectado con la idea de la vida en comunidad donde un grupo de niños y adultos puedan vivir experiencias acorde a las necesidades e inquietudes de cada uno. Para ello se organizan los espacios de manera cuidadosa proporcionando experiencias de aprendizaje muy ricas, en las que cada uno puede trazar su recorrido. Niños y niñas pueden moverse en libertad a través de unos espacios con

4 La experiencia se relata en:

Bonàs, M., Esteban, L., Garmendia, D., Güell, E., Mira, N., Navarro, M., y otros. (2007). *Entramados. La experiencia de una comunidad de aprendizaje*. Barcelona: Graó.

materiales provocativos y sugerentes que invitan a la exploración y a la creación. Los adultos son acompañantes y espectadores privilegiados de los procesos de los niños y niñas.

Después de esta visita, volvimos a nuestra escuela con el convencimiento de que era imprescindible cambiar nuestra manera de hacer. Era demasiado utópico convertir nuestro centro en otro “Martinet” pero era posible y necesario hacer algunos cambios que supondrían una mejora sustancial. Fue así como decidimos iniciar lo que llamamos todavía hoy “Ambientes de trabajo”. De manera simple podemos decir que dicha metodología consiste en romper con la idea tradicional de cada grupo en su clase y con su maestra para convertir los espacios-aula en espacios-ambiente creados para realizar diferentes ámbitos de experiencia: juego simbólico, taller de expresión, construcciones, biblioteca... De esta manera conseguíamos crear espacios más ricos, cómodos, agradables, sugerentes... y aumentar y enriquecer las posibilidades de juego, descubrimiento, relación y creación. Fue sobre esta experiencia y sobre el proceso de innovación que para el centro supuso, que realicé mi memoria de investigación, trabajo previo a esta tesis. Con los años aquella experiencia que iniciamos, con temores y también ilusión, ha ido perfeccionándose, modificándose y enriqueciéndose y, lo que es más significativo, ha ido acompañado de una reflexión constante sobre qué es importante que la escuela ofrezca a los niños y niñas y cuál debe ser el rol de los adultos y de la escuela en el proceso de desarrollo durante los primeros seis años de vida.

La visita a El Martinet me llevó también a conocer a quienes, entre otros, inspiraron el proyecto educativo de la citada escuela, Rebeca y Mauricio Wild⁵. Este matrimonio fundó en los años 70 la escuela Pesta en Ecuador a partir de los conocimientos adquiridos a través de las investigaciones de Piaget, Montessori y otros psicólogos y pedagogos, pero sobre todo a partir

⁵ Sus experiencias y teorías pueden consultarse en:

Wild, R. (2006). Libertad y límites. Amor y respeto. . Barcelona: Herder.

Wild, R. (2007a): Calidad de vida. Educación y respeto para el crecimiento interior de niños y adolescentes. Barcelona. Herder.

Wild, R. (2007b). Educar para ser. Barcelona: Herder.

de sus propias observaciones y reflexiones sobre cómo aprenden y se desarrollan los niños. Crearon una escuela activa basada en un gran respeto por el niño y en la creencia que cualquier persona, siguiendo sus impulsos y motivaciones intrínsecas, puede encontrar el camino para su desarrollo y crecimiento armónico. Satisfacer las necesidades del niño, evitar que deba luchar para satisfacerlas, será siempre el objetivo principal de la escuela, siempre dentro de un entorno de calma y de respeto hacia uno mismo, los otros y el entorno. En la escuela Pesta, actualmente ya cerrada, se recreaba un ambiente rico, poco artificial donde los niños y niñas de manera natural y libre elegían las actividades que más se ajustaban a sus necesidades y motivaciones de su momento evolutivo. Fue tal el impacto de las lecturas de los diversos libros de Rebeca Wild que el verano de 2011 viajé a Ecuador para realizar un curso con ellos y reafirmé mi creencia de que la escuela requiere un cambio profundo replanteándose incluso sus objetivos.

Y como telón de fondo de mis referentes ha estado siempre Pistoia. Hace ya varios años organizamos un seminario de estudio formado por estudiantes que a lo largo de diferentes cursos habíamos realizado nuestras prácticas en Pistoia. Nos unía el convencimiento de que la experiencia vivida nos marcó en la manera de ver y percibir la educación infantil y que ha condicionado el modo de estar con los niños y de hacer escuela. El hecho de juntarnos profesionales con inquietudes parecidas es un aliciente para dialogar, confrontar ideas, reflexionar, buscar experiencias innovadoras que nos sirvan para mejorar y construir una educación de calidad en nuestro contexto. En el año 2009 organizamos un viaje de estudio a Pistoia que pretendía servir de reencuentro y para que otros profesionales de la educación pudieran visitar los servicios por primera vez. Esta visita supuso una mayor consolidación en la relación entre Mallorca y Pistoia contribuyendo así a la difusión de una experiencia que es ya un referente de buenas prácticas en Europa y América.

Personalmente, esta visita sirvió para reactualizar todos los conocimientos que había ido acumulando durante mi formación inicial, la experiencia práctica como maestra y la formación

continua que había ido realizando mediante cursos, lecturas... Pistoia me sedujo de nuevo; era una fuente inagotable de buenas prácticas que tenía todavía mucho que ofrecerme.

Dos años después fue Pistoia quién nos visitó: Donatella Giovannini y Tonina Mastio, asesoras del *Asesorato Alla Publica Istruzione*, fueron invitadas por el Centro de Profesores y la Universidad para dar un seminario dirigido a maestros. El grupo del seminario decidimos aprovechar la ocasión para hacer una recapitulación y reflexión sobre qué nos había aportado el modelo de Pistoia y cómo se han traducido estas aportaciones en nuestra práctica a partir de una documentación visual de procesos recogidos en nuestras escuelas.

Durante este tiempo yo había seguido con mi formación académica realizando cursos de doctorado sin tener claro, todavía, si era mi deseo realizar una tesis. Fue especialmente relevante para mí el curso impartido por las Dras. Maria Isabel Pomar y Dolors Forteza sobre la investigación cualitativa e investigación etnográfica. Descubrir de mano de la autora la tesis doctoral realizada por la Dra. Maria Isabel Pomar⁶, conocer cómo había sido el proceso de elaboración del estudio basado en una estancia prolongada en una aula de primaria, me despertó el interés hacia este tipo de investigación y tuve claro ya en ese momento que, si nunca realizaba una tesis o un estudio similar, sería claramente siguiendo una metodología cualitativa ya que me atraía la idea de involucrarme directamente con la realidad de las aulas para reflexionar y tratar de comprender la complejidad de los actos que en ellas se producen. En el 2011 presenté mi Memoria de investigación, *Implementació d'una nova metodologia de treball a l'educació infantil: el treball per ambients. Un estudi de cas*, un estudio cualitativo basado en la investigación de la propia práctica.

⁶ Pomar, M.I. (1998). La comprensió de l'acció docent des de l'estudi de la vida quotidiana a l'aula. Una recerca etnogràfica (Tesis doctoral). Universitat de les Illes Balears

En el año 2007 empecé a formar parte del Grupo de Investigación en Primera Infancia de la Universitat de les illes Balears⁷. He tenido la oportunidad de colaborar en diferentes proyectos relacionados con la innovación educativa lo que cual me ha permitido ir conociendo los procesos relacionados con el campo de la investigación. En el año 2011 inicié mi andadura docente en el ámbito universitario, trabajo que todavía hoy continúa. Concretamente imparto docencia en el Grado de Educación Infantil, con las asignatura *Estratègies d'Intervenció Educativa en la Primera Infància I* que supone una relación directa con el trabajo que realizo directamente en la escuela. Asumir esta tarea ha supuesto un reto en el sentido que ha requerido realizar un esfuerzo de clarificación, conceptualización y narración de todo lo que supone ser maestra y tener la responsabilidad de compartir el día a día con los niños y sus familias.

En el proceso previo a la decisión firme de elaborar esta tesis tuve la oportunidad de leer el libro de G. Rabitti (1994), *Alla scoperta della dimensione perduta*, que se basa en un estudio de caso de una Scuola dell'Infanzia de Reggio Emilia y que ya había leído hacía algún tiempo. Mientras lo releía pensaba en lo interesante que debía resultar para la investigadora un estudio basado en la observación directa y el seguimiento muy de cerca del día a día de una escuela. Me planteé si yo podría hacer algo parecido y enseguida pensé que el campo de estudio tenía que estar en Pistoia. Empecé a valorar las posibilidades reales, los planteamientos logísticos que serían necesarios para realizar un estudio de estas características y lo que en un primer momento era sólo un deseo empezó a concretarse en una posibilidad real. Pero resultaba imprescindible tener el permiso de Pistoia y poder disponer de unos meses para realizar el trabajo de campo. Una vez confirmados estos dos condicionantes empezamos a perfilar y diseñar el estudio. Más allá de la posibilidad de realizar una tesis se me abría una gran posibilidad de hacer un parón en mi vida laboral que, sin duda, era un privilegio.

⁷ <http://gte.uib.es/pape/gipi/inici>

Entrar en una escuela como observadora, adoptar un rol de aprendiz y poder reflexionar sin la presión de actuar.

Y así es cómo empieza esta historia...

B. ELECCIÓN DEL TEMA, DEL CASO Y DEL ENFOQUE METODOLÓGICO

He explicado cuáles fueron los antecedentes que me llevaron a decidirme por un estudio de estas características. Es necesario especificar ahora cómo se concreta el tema de estudio y cuál es la opción metodológica elegida.

Al decidirme por realizar una tesis sobre un servicio educativo de Pistoia tengo clara la idea de acercarme a una escuela y vivir allí el día a día con sus protagonistas para poder profundizar en su cultura, en su modo de ver la escuela, de concebir las relaciones, de dar valor a su quehacer cotidiano... Quiero hacer un estudio que me mantenga cerca de los implicados, presente en su cotidianidad, ser testigo de sus logros, de sus frustraciones, de sus alegrías, de su cansancio, de sus desilusiones... Para ello será crucial el trabajo de campo para poder captar en vivo la cultura de la escuela:

Lo que circula entre la gente es lo que, como antropólogos, buscamos y, por tanto, hay que captarlo mientras está circulando, en vivo, produciéndose, siendo testigos de sus testimonios. Para lograrlo hay que ponerse en el circuito, interactuar con los actores para percibir con ellos el flujo real y vivo de su cultura (Sanmartín, 2003, p.10).

A lo largo de mi experiencia como maestra me voy planteando varios interrogantes; tengo dudas acerca de cuál debe ser la función de la escuela y de cuál debe ser el papel de los maestros en una sociedad que cambia muy deprisa. Hay numerosos condicionantes que limitan nuestra labor: el número excesivo de niños, espacios poco adecuados y institucionalizados, currículums demasiado prefijados... pero más allá de eso me preocupa ver

a maestros y familias cuyo objetivo es conseguir que sus alumnos e hijos obtengan buenos resultados como si de ello dependiera irrefutablemente su éxito en su futuro profesional y personal. Observo niños que deben hacer grandes esfuerzos para adaptarse a la escuela, renunciar a los deseos propios de la edad para contentar a quienes les aseguran que sus sacrificios de hoy tendrán su recompensa mañana. Niños que deben discernir entre su parte emocional, física y cognitiva, dejar aparcados sus sentimientos cuando entran en la escuela. Con todo ello me pregunto; ¿Dónde quedan los *Cien lenguajes* de los que nos hablaba Loris Malaguzzi? ¿Qué clase de autonomía potenciamos cuando no les dejamos tomar la iniciativa, cuando no hay tiempo para esperarles, para escucharles tal cómo aprendimos con Emmi Pikler? ¿A dónde vamos con tantas prisas, como dirían Domènech, Zavalloni y Honoré? ¿Qué pierde el niño debiendo luchar para ver satisfechas sus verdaderas necesidades si la escuela no le permite desarrollarlas en un ambiente relajado, como nos recuerdan Rebecca y Mauricio Wild? Estas son las grandes preguntas que tanto yo como otras compañeras nos íbamos haciendo con la idea de encontrar estrategias para ofrecer a los niños y niñas la posibilidad de estar en un lugar donde crecer y aprender de manera relajada y satisfactoria. Pero ¿cómo debe ser esta escuela en la que el niño esté bien? Surge así el concepto clave de mis inquietudes: el bienestar del niño en la escuela.

Unir la idea de bienestar con los servicios educativos de Pistoia surgió de forma fluida; por mis contactos precedentes con Pistoia tengo claro que uno de los aspectos que más se persigue es el bienestar de los niños. Quien visita sus escuelas enseguida percibe la sensación de acogimiento y de encontrarse bien. Fijándonos en varios documentos escritos sobre Pistoia, encontramos de forma reiterada la idea de la escuela como promotora del bienestar en la infancia, la escuela como un ámbito donde se cuida el día a día acogiendo cada una de las necesidades de los niños y niñas. Se habla de la escuela infantil como un lugar de vida, un sitio

pensado para los niños, para posibilitar su crecimiento, sus deseos de aprender, de relacionarse, de vivir. Tal como lo expresa Anna Lia Galardini⁸:

Dagli anni della «scuola aperta» nelle scuole pistoiesi è rimasta forte l'attenzione alla globalità della giornata educativa più che ai momento delle attività in senso stretto, il che ha rafforzato l'idea della scuola come luogo di vita quotidiana per i bambini. Guardare alla scuola del bambino come ad un luogo di vita no vuole dire lasciarsi assorbire dal quotidiano scorrere di routines, ma significa cogliere la complessità della vita infantile nei comportamenti che si manifestano nei diversi appuntamenti della giornata e soprattutto nelle relazioni sociali. Questa complessità non può essere arginata in programazioni settimanali e mensili. Nei primi anni di vita i bambini procedono nella crescita quanto più sono rispettati nella globalità dei loro bisogni; per questo si è data attenzione alla costruzione di un clima di benessere più che all'organizzazione di uno spazio istituzionale (2005, pp.124-125).

I bambini trascorrono nei servizi un tempo lungo della loro giornata, devono quindi sentirsi accolti nella completezza dei loro bisogni, con il loro desiderio di crescere e di fare, ma anche con i loro affetti, con le loro fragilità, con le loro emozioni. Per questo ci piace definire il nido e la scuola dell'infanzia come luoghi di vita, dando a questa definizione un significato denso che raccoglie tutta la ricchezza dell'esperienza infantile che si dipana nello scorrere di ogni giorno (2009, p.25).

Los servicios educativos para la infancia son concebidos como lugares acogedores donde cada niño puede encontrar ocasiones y oportunidades de crecimiento. Así se recoge también en la *Carta dei Servizi educativi*⁹ (2004, en Becchi, 2009):

⁸ Anna Lia Galardini asumió en 1972 la dirección de los servicios para la infancia de Pistoia y en 1997 la coordinación de todos los servicios dirigidos a la persona hasta 2011. Ha liderado el proyecto educativo de los servicios educativos de Pistoia.

Nello sfondo educativo della città, i singoli servizi si propongono come luoghi di vita per i bambini che li frequentano, pensati “a loro misura”, ricchi di proposte che stimolano il desiderio di fare e partecipare, festosi e accoglienti (p.242).

Por otra parte, en el momento actual en el que hay un gran debate sobre los estándares de calidad y por analizar los sistemas educativos que consiguen mejores resultados, aparecen voces que alertan de los peligros de unas evaluaciones que contemplan sólo ciertos aprendizajes obviando la integridad del sujeto. Estos expertos reclaman la necesidad de que, lejos de mediciones que promueven la competitividad, la educación tenga como prioridad el bienestar de los sujetos y que éste sea el fin para la construcción de la calidad en la educación de la primera infancia (Peralta, 2012).

El discurso de la calidad podría llevarnos a llenar páginas por la complejidad del concepto y por las discusiones y divergencias de lo que entendemos por una escuela y una educación de calidad dependiendo del momento histórico, del contexto cultural, del paradigma teórico desde la cual se analiza. Dahlberg, Moss y Pence (2005) hablan del problema de la calidad para referirse a la dificultad de objetivarla y afirman que “nos encontramos con múltiples perspectivas y con ambivalencia” (p.19). Aún así, Peralta (2008, en Peralta 2012) señala ciertos componentes, a partir de diversos estudios, sobre qué se considera relevante cuando se habla de calidad en la educación infantil. A continuación los enumeramos y nos detenemos a observar, de modo global, cómo se dan en Pistoia:

- La *implicación de los padres* en el diseño, implementación y evaluación de los programas. Pistoia ha considerado siempre importante la participación de las familias. Una muestra puede ser la participación de una representación de padres en la elaboración y redacción de la carta de Servicios Educativos del Ayuntamiento de Pistoia.

⁹ La *Carta dei Servizi Educativi* es un instrumento de comunicación y de información elaborado en 2004 por representantes de la comunidad educativa con la intención de recoger las intenciones educativas y los objetivos del proyecto educativo de la ciudad y el compromiso de los agentes implicados.

- *La calidad de las interacciones* que se establecen entre todos los participantes y en especial las referidas a adulto-niño, tanto en lo que atañe a aspectos afectivos como cognitivos. En Pistoia encontramos ratios que se ajustan a las recomendaciones de la Red europea de Atención a la Infancia de la Comisión Europea que señala en los 40 objetivos de Calidad redactados en 1996.
- *Un programa educativo explícito, claro y relevante.* Pistoia se ocupa y preocupa de explicar cuál es su proyecto y sus intenciones y objetivos educativos.
- *Sistemas de monitoreo y evaluación del programa y de los aprendizajes de los niños.* La investigación hecha por los mismos profesionales y también realizada por investigadores externos hacen que constantemente se cuestione y evalúe todo lo que se lleva a cabo. Destacamos la experiencia de evaluación de la calidad educativa realizada conjuntamente con la Università degli Studi di Pavia, a través de la escala SOVASI y el análisis de la jornada educativa (Becchi y Bondioli, 1997).
- *Contar con espacios físicos adecuados, organizados educativamente y con acceso a materiales que permiten a los niños explorar, descubrir y transformar.* Como quedará claro en varios apartados de esta tesis uno de los aspectos que más destacan en los distintos servicios educativos de Pistoia es la atención y el cuidado de los espacios y los materiales.
- *Rutinas estables* que organicen adecuadamente el tiempo diario de los niños. Como se comprobará más adelante éste será una de los puntos sobre el que se hace hincapié en esta tesis por constituir uno de los pilares del bienestar de los niños.
- *Capacitación permanente del equipo de trabajo.* La formación continua de los profesionales de Pistoia es otro de los ejes fundamentales de su proyecto; dentro del horario laboral de los profesionales se incluyen un determinado número de horas de formación. Ésta se

diseña y planifica a partir de las necesidades y las inquietudes de los mismos profesionales para que la formación tenga una vinculación directa con la práctica diaria.

Tenemos, pues, motivos para afirmar que Pistoia ha orientado sus esfuerzos en perseguir la calidad de los servicios dirigidos a la primera infancia y a sus familias. Ello nos parece una buena razón para elegir una de sus escuelas como escenario para centrar nuestra investigación sobre el bienestar, entendido éste como un concepto muy ligado a la calidad.

En la búsqueda de otras investigaciones y tesis sobre calidad de vida, bienestar y salud mental en la infancia hemos hallado sobre todo estudios centrados en el ámbito de la educación especial (Schalock y Verdugo, 2003) y estudios dirigidos a la evaluación de programas sobre prevención especialmente dirigidos a adolescentes en ámbitos como la salud alimentaria, salud sexual, consumo de drogas... Destacamos las numerosas investigaciones realizadas desde el *Institut de Recerca sobre Qualitat de Vida* (IRQV) de la Universitat de Girona. Cabe mencionar la tesis de Carles Alsinet (1999) titulada *El benestar en la infància: una avaluació de les seves dimensions psicosocials* en la que se estudia el bienestar psicológico de los niños como uno de los elementos de la calidad de vida. En el ámbito educativo hemos encontrado la tesis de Q. Borghi (2011)¹⁰ que trata del bienestar. Es un estudio etnográfico que se centra sobre todo en los cambios culturales que se producen por fenómenos migratorios y cómo ello incide en las prácticas educativas de los nidos¹¹. La tesis recalca la idea de promover el bienestar en los nidos como garantía para promover el desarrollo de las capacidades de los niños en la primera infancia. No hemos encontrado más estudios sobre la calidad de vida en educación infantil desde la perspectiva de entender la escuela como un contexto de promoción del bienestar integral de la persona. Es, por todo ello que considero que hay

¹⁰ Borghi, Q. B. (2011). *Cambiamenti culturali e benessere nel nido d'infanzia. Convinzioni e credenze e buone pratiche degli educatori. Una ricerca etnografica nella città di Torino*. (Tesis doctoral). Universidad Nacional de Educación a Distancia.

¹¹ Escuelas infantiles de 0 a 3 años.

motivos suficientes que justifican emprender este estudio centrado en la promoción del bienestar en una escuela 3-6.

C. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Situados ya en el contexto donde se va a llevar a cabo la investigación y una vez he explicado qué me mueve a iniciar una investigación cómo esta, puedo establecer que la finalidad de esta tesis es analizar y profundizar en la comprensión del bienestar en la escuela infantil.

Pero es necesario un planteamiento inicial sobre qué se entiende por calidad de vida y bienestar. Parto de las premisas de Shalock y Verdugo (2003) que afirman que el concepto de Calidad de Vida “nos hace pensar sobre individuos, políticas y prácticas que cambian la vida de las personas y sus percepciones de lo que es una vida de calidad” (p.32) y que la Calidad de vida es un estado de satisfacción general, derivado de la realización de las potencialidades de la persona (Ardila, 2003)¹².

Calidad de vida y bienestar son conceptos inseparables que poseen elementos subjetivos y objetivos y que están determinadas por un contexto cultural y temporal tal como recoge Wallander (en Sabeh et al. 2009) “es la combinación del bienestar objetivo y subjetivo en múltiples dominios de vida considerados de importancia en la propia cultura y tiempo, siempre que se adhiera a los estándares universales de los derechos humanos” (p.11). Aplicado al contexto educativo y acercándonos a la pregunta de la investigación, me

¹² Como veremos en el capítulo 1, Ardila (2003) define la Calidad de vida como:

Un estado de satisfacción general, derivado de la realización de las potencialidades de la persona. Posee aspectos subjetivos y aspectos objetivos. Es una sensación subjetiva de bienestar físico, psicológico y social. Incluye como aspectos subjetivos la intimidad, la expresión emocional, la seguridad percibida, la productividad personal y la salud objetiva. Como aspectos objetivos el bienestar material, las relaciones armónicas con el ambiente físico y social y con la comunidad, y la salud objetivamente percibida (p.163).

interesa el planteamiento sobre la calidad de vida y bienestar que ofrecen los servicios educativos para la primera infancia. Como señalan Schalock y Verdugo (2003), el planteamiento de la calidad de los servicios debe tener como finalidad la calidad de vida de las personas y éstas deben ser el foco de atención a la hora de planificar y programar servicios de atención a los ciudadanos.

Son varias las preguntas que permiten enfocar y configurar la presente investigación:

- ¿Qué se entiende por calidad de vida y bienestar en Educación Infantil?
- ¿Cómo se procura un clima de “bienestar” en una escuela infantil y qué elementos y condiciones son necesarios para la creación de contextos óptimos?
- ¿Cómo favorece la escuela infantil el desarrollo de las diferentes dimensiones del bienestar: físico, afectivo, cognitivo, relacional y material?
- ¿Cómo perciben y viven el bienestar en la escuela los niños, los profesionales y las familias?

En definitiva, se pretende investigar y profundizar sobre la idea de bienestar en la Educación infantil, concretamente en una escuela infantil de Pistoia. Queremos entender los entresijos de la cotidianidad que ayudan a niños y adultos a encontrarse bien en ella.

Así pues, la pregunta central de la investigación es:

¿Qué se entiende y cómo se promueve el bienestar en la Educación Infantil?

Los objetivos que me propongo para dar respuesta a dicha pregunta son:

- **Explorar y analizar el concepto de bienestar y calidad de vida en la primera infancia.**

Con este primer objetivo pretendo situarme en la temática que nos ocupa, indagar sobre el concepto de bienestar y calidad de vida para asentar mi investigación sobre un modelo teórico que sirva de referencia y oriente el análisis de los datos recogidos. La búsqueda

bibliográfica debe permitir clarificar los términos y situar el estado actual de las investigaciones realizadas sobre el tema.

- **Identificar en la cotidianidad de la Escuela Infantil los aspectos promotores del bienestar.**

Para conseguir dicho objetivo se realizará la observación del día a día en una escuela de la infancia de Pistoia cuyos servicios educativos son reconocidos por su calidad. El trabajo de campo y el análisis de los datos recogidos permitirán identificar qué aspectos organizativos y metodológicos favorecen la promoción del bienestar. La descripción y la narración de lo que acontece en el día a día debería llevarnos a la comprensión de los aspectos que promueven el bienestar.

- **Identificar las dimensiones del bienestar en la escuela.**

Pretendemos profundizar en el análisis estableciendo relaciones entre lo observado y el marco teórico. Tomando como referencia las dimensiones apuntadas por Sabeh, Verdugo, Prieto y Contini (2009) se analizarán los datos recogidos para evidenciar y profundizar en cada una de estas dimensiones.

D. ESTRUCTURA

Hecha una primera presentación de la tesis me dispongo a explicar cómo la he estructurado y facilitar así que el lector pueda orientarse. Tras la presente introducción, en la que explico cómo surge la motivación por emprender este estudio y detallo los objetivos que me marco en la investigación, he dividido el estudio en tres partes que presento a continuación.

Parte I: Marco teórico.

Esta parte, dividida en dos capítulos, consiste en una búsqueda teórica sobre los conceptos de los que versará posteriormente el trabajo práctico.

En el primer capítulo hablo de bienestar en la infancia y otro concepto muy vinculado a ello, la calidad de vida. Expongo las distintas definiciones dadas sobre estos conceptos y la repercusión que tienen los estudios realizados. Hablo de los derechos en la infancia haciendo un recorrido histórico en la conquista de estos derechos y en la repercusión que tienen en la educación y en el bienestar de los niños y niñas.

En el segundo capítulo me centro en la escuela infantil como contexto de desarrollo y bienestar y cómo debe estar organizado el contexto escolar para propiciar el bienestar y el desarrollo infantil.

Parte II: Metodología y contextualización.

Este apartado está dividido en tres capítulos, en ellos se explicitan las condiciones para realizar la investigación y se contextualiza la ciudad y la escuela elegida para el estudio.

En el capítulo tres, detallo la metodología seguida. Argumento el porqué de un estudio de caso etnográfico y detallo el procedimiento seguido: el acceso al campo de estudio, el proceso de realización del trabajo de campo, cómo se ha realizado el análisis de datos, la elaboración del informe, las fases seguidas en la investigación, las medidas tomadas para asegurar la calidad del análisis, las consideraciones éticas y, finalmente, explico las limitaciones encontradas durante el proceso de la investigación.

En el capítulo cuatro, me centro ya en Pistoia y en su proyecto pedagógico. Presento el contexto educativo donde realizo mi estudio y aludo a los principios pedagógicos que permitirán entender los motivos por los cuales he decidido escoger una escuela de esta ciudad para realizar mi investigación.

En el capítulo cinco, presento y describo la escuela *La Filastrocca* con la intencionalidad de situar al lector en el escenario donde transcurre la investigación. Presento los espacios, hablo de los rasgos de identidad de la escuela así como de su organización.

Parte III: Informe de la Investigación.

La tercera parte es la más extensa ya que en ella se recopila el trabajo de investigación propiamente dicho. En él muestro el análisis realizado tras mi estancia en el campo de estudio, contrastando los datos obtenidos con el marco teórico.

En el capítulo seis, analizo cada uno de los momentos del día a día en *La Filastrocca* y detallo qué consideraciones y reflexiones se desprenden desde la perspectiva del bienestar. La manera como se narra este capítulo permite al lector conocer los detalles de la cotidianidad en *La Filastrocca* y los significados que le otorgan los diferentes protagonistas a partir de las conversaciones, entrevistas, notas de campo y registros fotográficos.

El capítulo siete, sirve para sintetizar y profundizar todavía más en la idea de bienestar y relacionarlo con todo lo narrado en el capítulo anterior, complementando y dando todavía más fuerza a todo lo que se expone. Para ello hemos utilizado los ejes del modelo de Sabeh et al. (2009).

Ya para finalizar, el capítulo ocho, recoge las conclusiones que se derivan de todo el proceso realizado. Se responde de manera concisa a la pregunta de investigación y se expone, a modo de cierre, un decálogo de derechos para *La Filastrocca*. Planteo también posibles nuevas investigaciones y cierro con las reflexiones sobre el sentido de esta investigación.

PARTE I.
MARCO TEÓRICO

1. EL BIENESTAR EN LA INFANCIA

El bienestar en la infancia es, sin duda, una de las finalidades básicas que se deberían plantear desde todos los ámbitos y agentes responsables. Invertir esfuerzos en salud, en educación, en atención social es apostar por el bienestar de las personas.

Los expertos coinciden en que los avances de los últimos tiempos así como el aumento de longevidad no ha conllevado necesariamente una mayor satisfacción de vida. Se sabe que el ritmo de vida, los cambios... pueden provocar estados de estrés que predisponen a la enfermedad y deterioro de la calidad de vida (Schwartzmann, 2003). Por ello se hace necesario detectar cuáles son los condicionantes que provocan un mayor bienestar con la finalidad de promover actuaciones que nos lleven a ello.

En este primer apartado pretendemos definir varios términos y ubicar las investigaciones y reflexiones de los expertos sobre algunos conceptos clave en el tema que nos ocupa como son: calidad de vida, bienestar, necesidades y derechos de la infancia al entender que éstos son aquellos aspectos clave que nos permitirán después adentrarnos en el análisis del material recogido durante el trabajo de campo en la escuela *La Filastrocca*.

1.1. CALIDAD DE VIDA Y BIENESTAR

La Calidad de Vida es un campo de la investigación que pretende definir qué es una buena vida, qué se requiere para hacer la vida mejor y evaluar cómo vivimos. El objetivo es obtener conocimientos para ayudar a crear una sociedad donde se viva mejor (Veenhoven, 1994).

Los resultados de los estudios sobre calidad de vida deberían servir, pues, para planificar políticas, servicios e intervenciones. Pueden servirse de ellos los gobiernos para impulsar políticas desde diversos ámbitos e implementar mejoras en los servicios que ofrecen y que están relacionados con el bienestar de las personas.

Veenhoven (1994) distingue entre los dos significados que se le dan al término “calidad de vida”: la presencia de condiciones consideradas necesarias para una buena vida y la práctica del vivir bien como tal. El primer significado se usa en el nivel de sociedad o individual, para indicar, por ejemplo, las condiciones de vida de un país (alimentación, vivienda, salud...) o de una persona. El segundo significado sólo es aplicable a nivel individual.

Ya en la antigüedad encontramos debates de carácter filosófico que versaban sobre la felicidad, la buena vida, la salud y la satisfacción, términos que serían un anticipo de lo que se entendería muchos años después como calidad de vida (Sabeh et al. 2009). Por ejemplo, Aristóteles señalaba que la finalidad de la convivencia social no es sólo vivir, sino vivir bien y plenamente. Epicuro hablaba del valor de la amistad y el contacto con la naturaleza para tener una buena vida. Pero es

hacia finales de los años 60, cuando se produce un cambio de perspectiva en la psicología y aparecen los primeros estudios sobre calidad de vida. Hasta ese momento las ciencias sociales se habían preocupado de aquello que produce malestar así como la medicina se preocupaba tan solo por las enfermedades y no sobre cómo evitarlas o promover la salud en positivo. La psicología se centraba en las enfermedades mentales y una nueva perspectiva llamada psicología positiva más interesada en cómo promover el bienestar y la calidad de vida tomó fuerza. Se iniciaron debates e intentos por comprender cómo favorecer la felicidad, el bienestar, la satisfacción, aspectos hasta entonces considerados demasiado subjetivos (Casas, 2007). Ello supone pasar de la intervención sobre aquellos aspectos que funcionan mal para conseguir un cambio social, a desarrollar intervenciones sociales de ámbito preventivo. Toma auge el concepto de promoción (Casas, 2004).

El cambio de perspectiva tiene que ver con lo que Inglehart (1977; 1990, en Casas, 1999) denomina la crisis de valores en las sociedades industriales avanzadas. Entonces la calidad de vida humana “rompe su fundamentación exclusivamente centrada en las condiciones materiales de vida (y en definitiva económicas) para empezar a entenderse como fuertemente impregnada de componentes que empiezan a denominarse equívocamente subjetivos, y que, en definitiva, son psicosociales” (Casas, 1999, párr. 4).

Si durante la primera mitad del siglo XX se consideraba que unas buenas condiciones materiales eran las que garantizaban el bienestar, se enfatizó después la importancia de cómo cada uno percibía su propia vida y otros aspectos más subjetivos, lo que llamamos bienestar subjetivo o bienestar psicológico. Los estudios sobre Calidad de Vida intentaban reconciliar aspectos objetivos y subjetivos del comportamiento social y humano. Se cree que el bienestar subjetivo o psicológico guarda estrecha relación con el concepto de “felicidad” y “satisfacción” y con aspectos como autoestima, control y apoyo social. El concepto de calidad de vida engloba, pues, el

bienestar social, condiciones materiales objetivamente observables, y el bienestar psicológico (Casas, 2004).

Según Diener (1984, en Casas, 2007) hay consenso en establecer que el bienestar subjetivo tiene tres características básicas:

- Se basa en la experiencia de cada persona y en sus percepciones y evaluaciones de esa experiencia.
- Incluye medidas positivas y no sólo ausencia de aspectos negativos.
- Incluye algún tipo de valoración global de la vida.

Felce y Perry (1995; 1996, en Sabeh et al, 2009) y posteriormente otros autores, consideran que la calidad de vida, además de integrar elementos objetivos (condiciones de vida y circunstancias de los individuos) y elementos subjetivos (satisfacción personal percibida) incluye un tercer elemento: los valores personales y aspiraciones. Los tres elementos se influyen mutuamente y pueden ser afectados por variables externas, por ello, los factores culturales, son considerados fundamentales para valorar la calidad de vida de un individuo.

Wallander (en Sabeh et al., 2009) define la calidad de vida como “la combinación del bienestar objetivo y subjetivo en múltiples dominios de vida considerados de importancia en la propia cultura y tiempo, siempre que se adhiera a los estándares universales de los derechos humanos” (p.11).

Ardila (2003) elabora una definición integradora en la que incorpora todos los elementos que a su entender le parecen relevantes:

Calidad de vida es un estado de satisfacción general, derivado de la realización de las potencialidades de la persona. Posee aspectos subjetivos y aspectos objetivos. Es una sensación subjetiva de bienestar físico, psicológico y social. Incluye como aspectos

subjetivos la intimidad, la expresión emocional, la seguridad percibida, la productividad personal y la salud objetiva. Como aspectos objetivos el bienestar material, las relaciones armónicas con el ambiente físico y social y con la comunidad, y la salud objetivamente percibida (p.163).

Urzúa y Caqueo-Urizar (2012) hacen un repaso a las diferentes definiciones y estudios realizados sobre calidad de vida y concluyen que es un término disperso y que puede abordarse desde diferentes disciplinas. Los autores agrupan las diferentes definiciones según cinco categorías que exponemos a continuación:

- La calidad de vida son las condiciones de vida objetivamente medibles tales como condiciones, de salud, de vivienda, ingresos, relaciones sociales... Es necesario establecer parámetros universales y podemos intuir ya la dificultad que ello conlleva.
- La calidad de vida es sinónimo a la satisfacción con la vida. Estas definiciones comportan medir la satisfacción personal en los diferentes dominios de la vida de una persona. Se centra el interés en los aspectos subjetivos y se dejan de lado las condiciones externas de la persona.
- La calidad de vida es la suma de las condiciones de vida objetivas y de la satisfacción con la vida. Estas definiciones pretenden conciliar las dos visiones anteriores y por tanto encontrar un equilibrio entre los aspectos objetivos y los subjetivos.
- La calidad de vida comprende descriptores objetivos, evaluaciones subjetivas de bienestar e incluye el papel de los valores que median en todo ello. La percepción individual viene marcada por el contexto, la cultura y los valores individuales y sociales.
- La calidad de vida comprende la evaluación de aspectos objetivos y subjetivos pero teniendo en cuenta que la percepción de la calidad de vida está mediada por aspectos cognitivos vinculados con la evaluación .

Shalock y Verdugo (2003) afirman que el concepto de Calidad de Vida “nos hace pensar sobre individuos, políticas y prácticas que cambian la vida de las personas y sus percepciones de lo que es una vida de calidad” (p.32). Según estos autores el concepto de Calidad de vida se utiliza como:

- Elemento sensibilizador que nos sirve de guía y referencia de la perspectiva del individuo, ayuda a detectar las necesidades y a fijar estrategias de mejora de la calidad.
- Un constructo social o criterio para evaluar las acciones que se realizan.
- Elemento unificador que proporciona una estructura sistemática para aplicar políticas y prácticas orientadas a la calidad de vida.

El concepto de calidad de vida en el contexto de la política social, tiene por objetivo garantizar una buena vida y la igualdad de oportunidades para todos los ciudadanos (Schalock y Verdugo, 2003). Así, el planteamiento de la calidad de los servicios debe tener como finalidad la calidad de vida de las personas y éstas deben ser el foco de atención a la hora de planificar y programar servicios de atención a los ciudadanos. La calidad de vida es uno de los conceptos más identificados internacionalmente con el movimiento de innovación y cambio en las prácticas profesionales y en los servicios y permite hacer avances en la promoción de actuaciones en el ámbito de la persona, de las organizaciones y del sistema social (Verdugo, M.A., Arias, B., Gómez, L., Schalock, R, 2008). El concepto de calidad de vida es utilizado en los servicios sociales, educativos y de salud y permite contemplar las opiniones y experiencias de las personas y planificar programas y acciones en función de lo evaluado.

Los primeros trabajos sobre calidad de vida se basaban en la idea de “bienestar general o de la satisfacción como un todo” (Sabeh et al., 2009) pero pronto se produjo un cambio de perspectiva y se vio que había diferentes ámbitos desde los cuales se puede percibir la satisfacción. En un principio se establecieron diferentes áreas específicas: trabajo, matrimonio, vivienda, amistades, educación... Posteriormente, se fueron integrando en dominios más generales.

Entre los autores encontramos diferencias entre las áreas o dominios que se establecen pero Sabeh et al. (2009) sintetizan los puntos en los que consideran que hay consenso:

1. Calidad de vida es un constructo que incluye elementos objetivos y subjetivos de la experiencia.
2. Los valores, metas, expectativas y necesidades tanto individuales como sociales, se conjugan con los elementos objetivos y subjetivos en la percepción de bienestar.
3. El concepto es universal (etic), a la vez que se encuentra determinado culturalmente (emic).
4. Su evaluación y estudio debe realizarse a diferentes niveles: individuos, organizaciones, grupos y sociedades.
5. Es plural, en tanto cada individuo tiene un particular punto de vista sobre la calidad de su vida, en función de sus logros, preferencias, elecciones y necesidades.
6. Está conformada por múltiples facetas, desde las necesidades básicas de alimentación, salud, vivienda, hasta los elementos que enriquecen la vida y le dan sentido (ocio, relaciones interpersonales, desarrollo personal).
7. Se ve influenciada por variables personales y ambientales.
8. Se compone de los mismos factores para todas las personas, independientemente de que tengan una dificultad de aprendizaje, una discapacidad, enfermedad, o cualquier otra característica diferente a la de la población general.

Otra concepción del bienestar, de carácter más antropológico, la encontramos en Borghi (2014) que hace una interesante distinción entre la idea de bienestar y el buen vivir. Según el autor el primer concepto se presenta como un bien de consumo en las sociedades occidentales mientras que el segundo se refiere al vivir en armonía en la tierra, idea muy arraigada en sociedades

andinas. El bienestar se refiere a la persona, al sujeto y en cambio el buen vivir se refiere a la idea de bien común en la vida colectiva en comunidad, lo que implica asumir deberes y responsabilidades para que sean respetados los derechos de todos.

Shalock y Verdugo (2003) confiesan la dificultad de dar una definición de Calidad de Vida por la complejidad y los problemas técnicos y filosóficos que ello conlleva y en su lugar establecen una serie de dimensiones que definen como “un conjunto de factores que componen el bienestar personal” y unos indicadores que se definen como “percepciones, conductas o condiciones específicas de las dimensiones de Calidad de Vida que reflejan el bienestar de una persona” (p.34).

1.1.1. DIMENSIONES E INDICADORES DE LA CALIDAD DE VIDA

Campbell (1976) es el pionero en establecer las dimensiones de calidad de vida. Posteriormente lo hicieron otros autores: Flanigan (1982), Cummins (1996) Felce (1997)... Shalock y Verdugo (2003), expertos sobre todo en el ámbito de la discapacidad, recogiendo lo que otros autores anteriormente consideraron, proponen ocho dimensiones básicas que pueden ser medidas a nivel personal, funcional u objetivo y social. Esta elección aporta una perspectiva empírica y vivencial de la calidad de vida. Las ocho dimensiones, comunes a todos los colectivos, son las siguientes: Bienestar emocional, relaciones interpersonales, bienestar material, desarrollo personal, bienestar físico, autodeterminación, inclusión social y derechos. Cada una de las dimensiones viene identificada por una serie de indicadores. En el *Institut Català d'Assistència i Serveis Socials* (s.f.) encontramos definidas cada una de las dimensiones propuestas por Schalock y Verdugo (2003):

1. Bienestar emocional: sentirse seguro, tranquilo, sin nervios.

“Es un estado en el cual se dispone de todo aquello que se necesita para vivir con dignidad. Es un estado de satisfacción personal definido por conceptos como felicidad,

salud, tranquilidad anímica, seguridad... Es un sentirse bien, una sensación de felicidad y percepción de reconocimiento y aceptación de uno mismo que se traduce en indicadores de autoestima, dominio de situaciones estresantes, satisfacción..." (p.11).

Indicadores más comunes: satisfacción, auto concepto y ausencia de estrés o sentimientos negativos.

2. Relaciones interpersonales: relacionarse con diferentes personas, tener amigos y tener buena relación con la gente próxima (vecinos, compañeros...)

Vivir en plenitud como ser humano tiene sentido viviendo en comunidad, participando de situaciones de grupo, compartiendo experiencias, valores, emociones, individualidades... En esta convivencia, que es el ámbito de expresividad inherente a la condición humana, la persona se enriquece y se favorece la estabilidad emocional y la salud mental. Hablamos de un cierto nivel de vida en la medida que compartimos sentimientos y experiencias con los otros, y también en la medida que podemos vivir nuestra propia interioridad (p.11.)

Indicadores más comunes: relaciones sociales, tener amigos claramente identificados, relaciones familiares, contactos sociales positivos y gratificantes, relaciones de pareja y sexualidad.

3. Bienestar material; disponer de los recursos materiales que se necesitan y se desean, tener vivienda y trabajo.

Satisfacción personal que es garantizada por situaciones de control del entorno físico y de los recursos y las propiedades que pueden proporcionar las condiciones de comodidad, confort, seguridad, ambiente, etc. Este bienestar define un estatus socioeconómico y facilita unas condiciones materiales que favorecen la satisfacción personal (p.12).

Indicadores más comunes: vivienda, lugar de trabajo, salario, posesiones y ahorros.

4. Desarrollo personal: posibilidad de aprender, conocer y realizarse personalmente.

Se trata de aspectos evolutivos y transicionales que hablan del dinamismo y la competencia personal, de habilidades y educación, de formación y rehabilitación, de progreso y crecimiento. La calidad de vida tiene pleno sentido en la consideración de persona adulta y es por esto que el desarrollo personal es la dimensión imprescindible inherente en el ser humano. Agrupa una serie de aspiraciones de mejora y actividades funcionales que impregnan la persona del dinamismo propio de la vida (p.12).

Indicadores más comunes: capacidades, acceso a las nuevas tecnologías, oportunidades de aprendizaje, habilidades relacionadas con el trabajo u otras actividades y habilidades funcionales.

5. Bienestar físico: buena salud, buena forma física, hábitos de alimentación saludables.

Se refiere a un estado de satisfacción y plenitud, un sentirse bien, en buena forma. Hablamos de este bienestar refiriéndonos a indicadores como el estado de salud, alimentación, seguridad, tiempo libre, ocio... (p.13.)

Indicadores más comunes: atención sanitaria, sueño, salud, actividades de la vida diaria, acceso a ayudas técnicas y alimentación.

5. Autodeterminación: decidir por sí mismo y tener oportunidades de escoger las cosas que se quieren, como se quiere que sea la propia vida, el propio trabajo, el tiempo libre, el lugar donde se vive, las personas con las que se está.

Es la capacidad de la persona para tomar decisiones referentes a sí mismas. Le permite hacer elecciones marcándose objetivos e hitos personales. La autodeterminación está definida en el concepto de autonomía personal. La capacidad de autodeterminación es el nivel de autonomía alcanzado por la persona y nos indica el grado de necesidad de apoyo que requiere para poder ejercer y ejecutar aquellas actividades a las cuales aspira (p.13).

Indicadores más comunes: metas y preferencias personales, decisiones, autonomía y elecciones.

6. Inclusión social: ir a lugares de la ciudad o del barrio donde van las otras personas y participar en sus actividades como uno más. Sentirse miembros de la sociedad, sentirse integrado, contar con el apoyo de otras personas.

La integración en la comunidad. Este es un proceso de inmersión en las actividades del grupo social y comunitario que revierte en la persona. Parte de la aceptación del rol de cada uno en el ejercicio de la ciudadanía y de la participación en las actividades propias del grupo social al cual pertenece (p.14).

Indicadores más comunes: integración, participación, accesibilidad y apoyos.

7. Derechos: ser considerado igual que el resto de la gente, que te traten igual, que respeten la propia manera de ser, opiniones, deseos, intimidad, derechos.

Toda persona en consideración a su dignidad de ser humano, tiene derechos y obligaciones. Estos derechos son indiscutibles e irrenunciables, se han de poder ejercer plenamente y sin más limitaciones que las exigidas por los derechos de los otros y los principios de seguridad y salud. El ejercicio de estos derechos es un claro exponente de la calidad de vida. Son los derechos promulgados universalmente que deben ser respetados y defendidos (p.14).

Indicadores más comunes: intimidad, respeto, conocimiento y ejercicio de los derechos.

1.1.2. SALUD MENTAL, CALIDAD DE VIDA Y BIENESTAR EN LA INFANCIA

La incorporación del concepto de Calidad de vida dentro del campo de la salud es relativamente reciente aunque ya en 1948 la Organización Mundial de la Salud definía la salud como “un estado de completo bienestar físico, psíquico y social y no meramente la ausencia de enfermedad” (OMS,

2001, p.3). Así, la calidad de vida es “una noción eminentemente humana que se relaciona con el grado de satisfacción que tiene la persona con su situación física, su estado emocional, su vida familiar, amorosa, social, así como el sentido que le atribuye a su vida, entre otras cosas” (Schwartzmann, 2003, p.14).

La OMS, en el informe sobre la salud en el mundo de 2001 dedicado a la salud mental, habla de la interrelación de la salud mental, física y social y de la importancia de cuidar los tres aspectos para el bienestar de las personas:

Para todos los individuos, la salud mental, la salud física y la salud social son componentes esenciales de la vida estrechamente relacionados e interdependientes. Cuanto mayores son nuestros conocimientos sobre esta relación, más evidente resulta la importancia básica de la salud mental para el bienestar general de los individuos, las sociedades y los países (OMS, 2001, p.1).

En 2005 la OMS publica unas Guías sobre Servicios y Políticas de Salud Mental¹³ en la que se establecen orientaciones para desarrollar políticas, planes y programas de salud mental ya que, como declara la OMS en la portada del informe “los gobiernos pueden promover la salud mental infantil mediante políticas y planes bien concebidos a favor del niño, la familia, la comunidad y la sociedad.” La Asociación Española de Neuropsiquiatría (2009) afirma que “estos planes contribuyen a mejorar la salud y el bienestar de los niños e introducen criterios de equidad, justicia, rigor y eficacia. Los beneficiarios son los niños, las familias, las comunidades donde viven y la sociedad en general” (11). Los cuidados a la salud mental, afirma la AEN, deben dirigirse por tanto a la atención a la familia, por la importancia que ejerce en el desarrollo del niño, y en el entorno social más próximo, así como a los profesionales que le atienden.

¹³ Child and Adolescents Mental Health Policies and Plans:
http://www.who.int/mental_health/policy/Childado_mh_module.pdf

El concepto de salud tiene vinculación directa con el bienestar físico, mental y relacional de la persona y por tanto un desarrollo y crecimiento saludables vendrán marcados por las condiciones del entorno que posibiliten o no el bienestar (Ferrer, Mir, Riera, 2008.)

Podemos distinguir en el campo de la investigación sobre Calidad de Vida relacionado con la salud tres tradiciones diferentes: 1) la investigación de la *felicidad* proveniente de la tradición psicológica, entendiendo la felicidad como un constructo psicológico que puede ser investigado; 2) la investigación en *indicadores sociales* proveniente de las ciencias sociales, que se centró en los determinantes sociales y económicos del bienestar, y 3) perfiles de salud (Schwartzmann, 2003).

La OMS (Grupo World Health Organization Quality of Life Assessment, 1995) define la calidad de vida como la “percepción del individuo de su posición en la vida en el contexto de la cultura y sistema de valores en los que vive y en relación con sus objetivos, expectativas, estándares y preocupaciones” (p.1). Esta definición pone de manifiesto la multidimensionalidad del concepto así como la variabilidad que puede darse en el tiempo.

Gozar de buena salud significa estar bien física, psicológica y socialmente. El concepto de salud mental es más amplio que la ausencia de trastornos mentales y abarca aspectos como el bienestar subjetivo, la percepción de la propia eficacia, la autonomía, la competencia y la autorrealización de las capacidades intelectuales y emocionales (OMS, 2001). La salud mental, afirman Ferrer, Mir y Riera (2008) “puede ser considerada un recurso individual que contribuye a la calidad de vida de la persona que puede aumentar o disminuir a partir de las acciones que ejerza la sociedad” (p. 163).

La educación para la salud debe tener como objetivo la promoción de hábitos saludables que promuevan el bienestar global de las personas y por tanto tiene un marcado carácter preventivo ya desde las primeras edades en que es responsabilidad de los adultos promover entornos que

favorezcan el desarrollo saludable de los niños. Será necesario prestar atención a los diferentes contextos frecuentados por el niño; familiar, escolar, y social y facilitar conexiones que garanticen el derecho de los niños a ser protegidos y a tener una vida saludable.

Tanto la Organización Mundial de la Salud (OMS) como el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) recalcan la importancia de la promoción de contextos saludables y enfatizan la importancia de la prevención en las primeras edades. La Red Europea de Promoción de la Salud Mental recomienda desarrollar políticas para la promoción de la salud mental y el bienestar de los niños, desarrollar escuelas infantiles y otros servicios que enfoquen y promuevan la salud mental infantil (Ferrer, Mir, Riera, 2008).

Son muchos los profesionales que han dedicado su esfuerzo en entender qué necesitan los niños para un desarrollo óptimo. Sin embargo, no siempre se llega a un consenso completo, y hay que tener en cuenta que las diferencias culturales pueden tener un peso importante.

Unicef (2013) recalca que promover el bienestar infantil, además de ser un deber moral de la sociedad, es una necesidad pragmática por los riesgos que puede conllevar no hacerlo en la vida adulta posterior:

No proteger y promover el bienestar de la infancia acarrea un aumento del riesgo en una amplia gama de resultados en la vida adulta. Estos resultados abarcan desde trastornos en el desarrollo cognitivo hasta niveles más bajos de rendimiento escolar, desde un menor nivel de competencias y expectativas hasta una menor productividad y menos ingresos, desde unas tasas de desempleo más elevadas hasta una mayor dependencia de la seguridad social, desde la prevalencia de conductas antisociales hasta la participación en actividades delictivas, desde una mayor probabilidad de consumo de drogas y alcohol hasta niveles más elevados de embarazos en adolescentes, y desde un aumento en los costos sanitarios hasta una mayor incidencia de enfermedades mentales (Unicef, 2013, p.4).

Son pocos los estudios sobre calidad de vida de los niños y niñas en que se tenga en cuenta aquello que dicen los mismos protagonistas del estudio. Así la mayoría de estudios se basan en las percepciones de calidad y las atribuciones de necesidades que hacen los adultos sobre los niños rompiendo la premisa de que la calidad de vida se refiere a la percepción o satisfacción sobre la vida de uno mismo. La perspectiva de calidad de vida debería tener en cuenta las condiciones de vida de los niños, la percepción y evaluación de los propios niños y la percepción así como la evaluación de otros agentes sociales (padres, educadores, personal sanitario...).

Sabeh, Verdugo, Prieto (2006) afirman que aunque es un objetivo de varios organismos la mejora de la calidad de vida de los niños, hay poca investigación sobre ello y no se recurre a ella para avanzar en las propuestas de actuación.

Sabeh et al. (2009) afirman que es necesaria una clarificación de los componentes específicos del bienestar en cada etapa ya que la calidad educativa se debe entender desde una perspectiva evolutiva porque las necesidades, valores y aspiraciones cambian en los diferentes momentos vitales.

Existen, sin embargo, pocos estudios sobre el bienestar infantil y pocos instrumentos de evaluación apropiados si se compara con la de los adultos (Terry y Huebner, 1995; Bullinger y Ravens-Sieberer, 1995; Alsinet, 1999; Sabeh et al., 2009). Uno de los motivos es la complejidad que supone establecer los componentes de una vida de calidad en cada etapa y cuáles son los indicadores adecuados para su medición. Estudiar la calidad de vida en la infancia puede suponer las siguientes dificultades (Sabeh et al. 2009):

1. Pocos datos empíricos sobre los dominios e indicadores de bienestar en cada uno de los grupos de edad en la infancia.
2. Pocos instrumentos de evaluación válidos y fiables.

3. Dificultades en el proceso de evaluación de percepción subjetiva debido a las limitaciones de expresión, comunicación y reconocimientos y explicitación de emociones, valoraciones...

Es en el campo de la pediatría donde se han hecho más avances en la consideración de aspectos subjetivos en el bienestar infantil. En el campo educativo, en cambio, es poca la investigación realizada. Hegarty (1994) en Sabeh et al. (2009) afirma que ello se explica por la percepción de “frivolidad” del concepto de calidad de vida en la escuela.

Como si el bienestar percibido en la escuela no fuera un elemento esencial para el aprendizaje, el desarrollo del potencial personal, y por ende, para la consecución de los objetivos tradicionales de la educación. En este sentido, para el autor, las escuelas que reconozcan la importancia de la calidad de vida de sus alumnos, alcanzarán de manera más eficaz sus objetivos tradicionales (p.13).

En el ámbito social los trabajos más importantes han sido realizados por organismos internacionales como Unicef y la OMS. Estos estudios informan sobre todo de las condiciones de vida de los niños en distintos países. El último informe de Unicef sobre el bienestar de la infancia en los países ricos (2013) presenta una clasificación del bienestar infantil de los 29 países con las economías más avanzadas. Para ello se toman en consideración cinco dimensiones: bienestar material, salud y seguridad, educación, conductas y riesgos, vivienda y medio ambiente. Se utilizan 26 indicadores que permiten la comparación entre países. Los indicadores recogen datos estadísticos que permiten conocer el bienestar de la población en general a partir de datos objetivos pero nada tiene que ver con los instrumentos que pretenden evaluar el bienestar particular de cada individuo. El informe es una comparación internacional que permite “poner de manifiesto lo que se puede lograr en el mundo real” (p.4) y evidencia que la calidad de vida está relacionada con las políticas sociales.

En las conclusiones del informe se reconocen las limitaciones de este tipo de estudio y la falta de consideración de aspectos importantes más centrados en el niño como pueden ser la calidad de la crianza de la primera infancia, la salud mental y emocional, la calidad y seguridad de los entornos... Además, se recalca que uno de los puntos débiles del estudio es la falta de datos sobre el bienestar infantil en lo que concierne a su desarrollo en los primeros meses y años de vida, etapa considerada fundamental para el desarrollo posterior y que por tanto requeriría de una preocupación y ocupación de la sociedad. Los instrumentos que existen actualmente recogen datos sobre la población de edades más avanzadas y eso conlleva a que las políticas dirigidas a la primera infancia actúen a ciegas.

Canadá y Australia son dos países que están empezando a crear sistemas de evaluación del desarrollo infantil que puede ayudar a establecer qué medidas hay que tomar para mejorar la calidad de vida de la primera infancia (Unicef, 2013). Los instrumentos consisten en una lista de verificación que cumplimentan los profesores después de que los niños lleven un tiempo escolarizado antes de la educación formal. Se contemplan cinco dominios del desarrollo de la primera infancia: salud y bienestar físico, competencia social, madurez emocional, capacidades lingüísticas y cognitivas y habilidades comunicativas. Es un instrumento de medición demográfica que tiene por objetivo informar sobre el desarrollo de los niños de una comunidad y así estudiar qué medidas es conveniente impulsar.

Unicef asume el reto de que en un futuro sea posible considerar los datos relativos al desarrollo de la primera infancia con el objetivo de dar pistas claras para la orientación de inversiones que tengan un efecto importante en el bienestar de la infancia y en su vida posterior y en el bienestar de la sociedad en su conjunto.

En la tabla clasificatoria del bienestar infantil publicada por Unicef en 2007 aparecía una sexta dimensión que hacía referencia al bienestar subjetivo. Esta última dimensión se apartó en posteriores informes al considerar que es una dimensión de carácter distinto a las demás y que

era mejor considerarla aparte. Se presenta, pues, en el informe del 2013 una tabla con el panorama de bienestar subjetivo en los mismos 29 países realizada a partir de una escala de satisfacción con la vida en la que niños de 11, 13 y 15 años responden como se sienten en lo que atañe a sus propias vidas. Este tipo de mediciones suscitan controversias en el ámbito académico. Los defensores argumentan que para conocer el nivel de satisfacción con la vida hay que preguntarles directamente a los afectados pero otros consideran que las respuestas están muy condicionadas a modelos culturales y que pueden tomar muy distintos referentes para responder. En cualquier caso dichas controversias nos indican que hay que ser cautos a la hora de valorar los resultados pero es indudable que registran también aspectos importantes del bienestar infantil.

Sabeh et al. (2009) realizan un trabajo de investigación que culmina con la elaboración de un instrumento de Evaluación de la Calidad en la Infancia para el cuál previamente, a través de un estudio cualitativo, detectan cinco dimensiones o dominios que permiten conceptualizar el bienestar infantil.

Los dominios señalados por estos autores, que servirán de base para la elaboración de los cuestionarios de evaluación, son: Bienestar emocional, Bienestar físico, Relaciones Interpersonales, Desarrollo Personal y Actividades, y Bienestar Material.

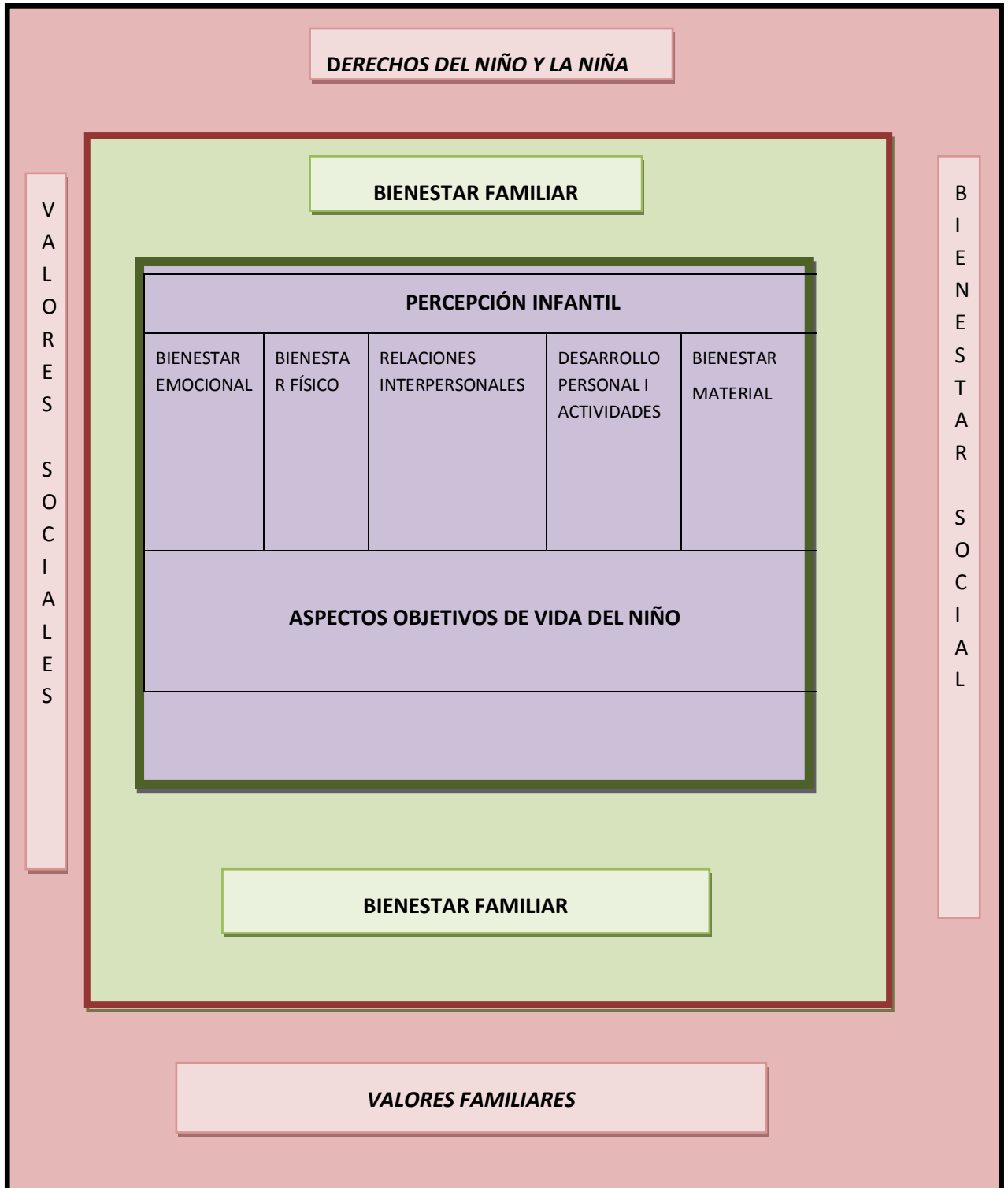


Tabla 1: Conceptualización de calidad de vida en la infancia. Fuente: Sabeh et. al., 2009, p.15.

Sabeh (2003) define así cada uno de los cinco dominios:

- 1- Bienestar emocional: comprende los estados emocionales (afecto positivo/afecto negativo) experimentados por el niño como la alegría, la tristeza, el nerviosismo, el humor, la preocupación; la percepción global de satisfacción con la vida; la visión de futuro (cómo cree que será su vida adulta); la autoestima/autoconcepto (cómo se ve y se valora a sí mismo y cómo cree que lo ven los demás en general).
- 2- Bienestar físico: hace referencia al estado de salud física del niño: sueño, enfermedades, síntomas y signos físicos, energía física, nivel de nutrición, desarrollo físico (peso-altura); también el acceso y satisfacción con la asistencia sanitaria.
- 3- Relaciones interpersonales: se define como la frecuencia, calidad y satisfacción con el afecto, interacción (positiva o negativa), comunicación y aceptación de y entre personas de la familia; el estilo educativo y de crianza de los padres (premios, castigos, abandono); frecuencia, calidad y satisfacción con las relaciones de amistad y compañerismo en el medio escolar y extraescolar; la satisfacción con las relaciones de amistad y compañerismo en el medio escolar y extraescolar; la satisfacción y calidad de las relaciones con los maestros. Percepción por parte del niño de apoyos, refuerzos, castigos, expectativas e imagen que tienen de sí los maestros
- 4- Desarrollo personal y actividades: se refiere al grado de desempeño, progreso, resultados y satisfacción personal con las actividades escolares de aprendizaje; la percepción que tiene el niño de sus habilidades cognitivas y oportunidades para desarrollarlas; la frecuencia y oportunidad de experiencias de ocio y tiempo libre tales como: juegos, deportes, actividad física, televisión, vídeos, la autodeterminación (posibilidad de elegir y tomar decisiones).

5- Bienestar material: comprende las posesiones materiales del niño y de la familia (regalos que recibe, ropa, juguetes, objetos); las características físicas de los ambientes en los que se desenvuelve (calidad y confort del hogar y del centro escolar); el nivel socioeconómico.

El instrumento diseñado por los citados autores consiste en un cuestionario-escala que deben responder los niños (CVI) para medir la satisfacción subjetiva desde la perspectiva del propio niño y un cuestionario que deben responder los padres y que evalúa aspectos objetivos de calidad de vida. El cuestionario está dirigido a niños y niñas entre ocho y doce años.

Con los resultados de una primera investigación realizada, Sabeih (2003) concluye que los cinco dominios están íntimamente relacionados y que en su conjunto contribuyen a posibilitar o limitar el desarrollo de una vida de calidad. Las intervenciones desde diferentes ámbitos como las políticas sociales, el sistema educativo y la familia deberían dirigirse al análisis de las condiciones y acciones que pueden contribuir a mejorar el bienestar en cada uno de los dominios.

1.2. DE LAS NECESIDADES A LOS DERECHOS DE LA INFANCIA

Sólo hace falta remontarnos menos de un siglo atrás para situar la génesis de los derechos de la infancia ya que no es hasta el 1924 donde encontramos la primera declaración. Hasta el siglo XX la infancia es considerada como una etapa en la que el niño debe ser instruido y domado para la vida adulta. Educar, explica González-Agàpito (2001) era reprimir y contener lo que de natural había en el niño. Podemos encontrar algunas excepciones porque también confluye una corriente basada en la bondad del niño y en la necesidad de escuelas que respeten su libertad. El ejemplo más representativo lo encontramos en Rousseau (s.XVIII) y más adelante con el apogeo de la Escuela Nueva.

El siglo XIX representa algún avance en el reconocimiento de algunos derechos de los niños y en su educación. Con la revolución industrial se hace necesario regular el trabajo infantil. En 1866, en el congreso de la Asociación Internacional de Trabajadores, reunido en Ginebra, se condena la situación de explotación infantil. Salen también varias voces que condenan el maltrato infantil y afirman que los niños tienen derechos desde su nacimiento y los padres tienen deberes en relación a la protección de sus hijos. En Francia, en 1876, María Deraismes utiliza por primera vez la expresión derechos de los niños y se rebela contra los excesos del poder paterno. Al mismo se va reivindicando la necesidad de la escolarización obligatoria.

Es ya en el s.XX, cuando se agudiza el debate sobre la necesidad de proteger a la infancia y reconocer al niño como sujeto de derechos. También en este siglo se produce un importante avance en lo que se denomina “ciencias del niño”: pedagogía, pediatría y psicología, campos en que permiten conocer el desarrollo infantil, los procesos de aprendizaje y por tanto dan orientaciones en cómo tratar a la infancia (Gaitán, L. 2006).

Expertos de diferentes campos han invertido grandes esfuerzos en tratar de entender qué es bueno para el desarrollo de los niños dando lugar en algunos casos a importantes desavenencias. Éstas vienen acusadas también por las diferencias culturales ya que cada cultura, cada periodo, cada sociedad construye la imagen de la infancia a su modo (Casas, 1998b).

Cots (1997) explica que hemos sido capaces de reconocer que los niños tienen derechos cuando los hemos considerado unos iguales nuestros, pero distintos de nosotros. Los niños tienen los mismos derechos pero necesidades diferentes. De ahí que el discurso de los derechos de los niños vaya muy ligado al reconocimiento y a la detección de las necesidades de la infancia porque como afirma Barudy (2005) “los derechos de los niños podrían resumirse en la afirmación: Todas las niñas y los niños tienen el derecho de vivir en condiciones y contextos donde sus necesidades puedan satisfacerse” (p.61).

Así pues, el reconocimiento de los derechos de la infancia y la reivindicación de que se respeten dichos derechos debe ir precedida por el estudio de cada una de las necesidades de la infancia.

1.2.1. LAS NECESIDADES DE LA INFANCIA

Los niños y niñas al nacer son seres totalmente dependientes y necesitan de los cuidados de los adultos para sobrevivir y crecer. Pero ¿qué tipos de cuidados son convenientes? Y ¿cuáles son exactamente las necesidades de los niños para desarrollarse y convertirse en personas independientes?

Wild (2007) nos habla de que los individuos son como células que necesitan desarrollarse desde el interior hacia el exterior y que la primera necesidad de la especie es protegerse del caos exterior. De sus estudios y sus experiencias con los niños llegan a la conclusión de que para que un niño se desarrolle según su ley interior sus necesidades deben ser satisfechas y que los adultos debemos aprender a distinguir entre las necesidades auténticas y las ficticias. El trato respetuoso a las necesidades básicas de la infancia implica crear ambientes en los que ellos puedan crear su “plan humano” (p.79). De los estímulos que se le ofrezcan él mismo seleccionará aquellos que se corresponden a sus necesidades.

Lurçat distinguía ya en 1986 entre necesidades comunes de todos y necesidades específicas de cada uno. Dice que las necesidades comunes a todos los niños son las mismas necesidades fundamentales que tienen también los adultos y que abarcan los aspectos de la actividad humana: necesidades materiales, afectivas, morales, intelectuales, culturales, técnicas, espirituales... Estas necesidades van apareciendo, se van acentuando o cambiando a lo largo del curso de la vida y dependen también del medio y de las costumbres de cada entorno. Pero las necesidades fundamentales como las de ser amado, de alimentación, de juego, afirma la autora, no son iguales para todos; cada niño tiene sus particularidades que el medio también acentuará. El respeto por las diferencias es uno de los aspectos clave para el bienestar del niño.

Lurçat señala que se pueden dar necesidades prioritarias dependiendo del contexto y de las particularidades de cada niño pero que esto no implica la pérdida de ningún derecho.

Brazelton y Greenspan (2005) dos doctores en medicina, identifican los requisitos indispensables para que la infancia transcurra como una etapa saludable. Apuntan lo que ellos denominan siete necesidades básicas sin las cuales los niños no pueden crecer y desarrollarse correctamente. Conocer qué necesitan los niños ayuda a definir estilos de crianza a los que todos los niños deben tener “derecho” y por tanto es obligación de los adultos y de la sociedad procurárselos y garantizar así su bienestar.

Los autores ponen de manifiesto las graves consecuencias que puede tener no atender dichas necesidades y hacen reflexionar sobre cómo los avances de los últimos años han llevado en muchas ocasiones al olvido de aspectos relacionados con el afecto y la interacción, base para el bienestar. Los nuevos estilos de vida y organización de las familias han creado la necesidad de servicios destinados al cuidado de los niños y alertan los autores sobre la calidad de estos servicios y la poca rigurosidad de las normativas en relación con la educación infantil. Alertan también de los peligros de que la educación formal se vuelva más impersonal por los avances tecnológicos. Todo se vuelve más individual y se pierde comunicación y contacto humano.

Los autores hablan de la importancia de la calidad de los cuidados para el correcto desarrollo infantil y la importancia de las condiciones de los contextos donde se crece ya sea dentro del ámbito familiar o en otros ámbitos creados principalmente para la conciliación familiar y laboral. La importancia de las experiencias en los primeros años de vida está ampliamente demostrada y de ahí la importancia de que el niño esté con adultos capaces de ofrecer las atenciones adecuadas.

La obra de Brazelton y Greenspan nos invita a la reflexión sobre los cuidados de la primera infancia, los cuáles recientemente, según los autores, han tomado un carácter eminentemente

competitivo en detrimento de cuidados afectivos. El propósito de la obra de Brazelton y Greenspan es detectar las necesidades básicas y reflexionar sobre la base necesaria para la construcción de habilidades intelectuales, sociales y emocionales y que estos conocimientos sean las herramientas principales para la creación de políticas y servicios de atención a la infancia y a la familia destinados a satisfacer y cubrir dichas necesidades. Estos autores reivindican que sea el Estado el que asuma la responsabilidad de promover los derechos de la infancia dotando los medios correspondientes porque no todo el esfuerzo puede y debe recaer en los padres y en los profesionales.

De las necesidades apuntadas por los autores mencionados (Lurçat, 1986, Brazelton y Greenspan, 2005; Barudy 2005) hacemos nuestra propia clasificación. Describimos a continuación cuáles podrían ser consideradas las necesidades básicas de la infancia:

1. Necesidad de recibir atenciones y cuidados físicos, seguridad y protección.

Los niños y niñas tienen necesidades de cuidados materiales y fisiológicos para sobrevivir: necesidad de permanecer vivos y con buena salud, recibir comida en cantidad y calidad suficientes, vivir en condiciones adecuadas, estar protegido de los peligros reales que pueden amenazar su integridad, disponer de asistencia médica y vivir en un ambiente que permita una actividad física sana (Barudy, 2005).

Aunque podría parecer evidente la necesidad de atención y protección física para el bienestar, son todavía demasiados los niños expuestos a situaciones de falta de alimentación, pobreza, viviendas poco saludables y falta de asistencia médica. En algunos países de pobreza acusada o en situaciones de guerra la situación general dificulta unas buenas condiciones de vida para una gran parte de la población. En otros países más desarrollados encontramos también casos de niños que viven en condiciones de riesgo. Casos de maltrato o abandono, exposición a alcohol, drogas o sustancias tóxicas, estrés de padres... exponen a los niños a situaciones poco aptas para la

protección y seguridad. Pero incluso también en entornos que podemos considerar favorables encontramos situaciones poco convenientes como alimentación poco saludable, entornos contaminados o un exceso de horas ante la televisión y el ordenador que con frecuencia no somos del todo conscientes de lo poco que contribuyen al desarrollo óptimo de los niños.

La exposición a ciertas sustancias ya dentro del útero aumenta las probabilidades de que el niño presente dificultades perceptivas o de atención. Los entornos caóticos influyen posteriormente en el desarrollo del sistema nervioso central. En cualquier caso se hace evidente la necesidad de atenciones pre-natales y post-natales especialmente en aquellos contextos o sectores donde la educación para la salud no ha conseguido concienciar de la necesidad de hábitos saludables para el buen desarrollo del feto y del bebé.

Apuntan los autores, que aunque sean cuestiones fundamentales para la supervivencia, los adultos no han sido capaces de evitar que millones de niños y niñas en el mundo no tengan cubiertas estas necesidades básicas (Brazelton y Greenspan, 2005).

2. Necesidad de establecer vínculos segurizantes.

Los niños y niñas necesitan cuidados afectivos que les permitan vincularse con quienes les cuidan y sentir que pertenecen a una comunidad que les protege. Sólo si establecen unos lazos afectivos fuertes de calidad, incondicionales, estables y continuos pueden sentir la seguridad necesaria para crecer y relacionarse de manera sana con los demás.

Barudy (2005) habla de la esfera afectiva del buen trato, constituida por la satisfacción producida cuando se cubren las necesidades de vinculación, aceptación y de ser importante para el otro. Estudios de varios autores como Spitz, Bowlby, Erikson, Freud, Burlingham constataron la importancia de los cuidados afectivos para la salud física, emocional, social e intelectual de la infancia y la necesidad de formar vínculos sólidos con los cuidadores que permitan establecer,

confianza, seguridad y empatía. Por desgracia hay demasiados ejemplos que manifiestan las nefastas consecuencias de cuando se carecen de estas atenciones afectivas.

Hay una estrecha relación entre aprendizaje y contacto e interacción humana. Un niño sólo es capaz de aprender en un ambiente de seguridad física y emocional. Además de tener las necesidades de alimentación y protección física cubiertas requiere de relaciones que le permitan regular su conducta y le den seguridad para conectarse con lo que le rodea. Las relaciones e interacciones emocionales enseñan también a comunicarse, a pensar y a regular la propia conducta manejando los símbolos y códigos propios de cada cultura. En palabras de Brazelton y Greenspan (2005) “hemos llegado a comprender que las interacciones emocionales constituyen los cimientos no sólo de la cognición, sino de la mayoría de las habilidades intelectuales posteriores, incluidas la creatividad y el pensamiento abstracto” (p.28). Y no sólo eso; también es a partir de las emociones que se ponen en juego en las relaciones que se asimilan conceptos de tiempo y espacio así como el sentido moral del bien y el mal.

En las relaciones es fundamental el papel del adulto que debe estimular y responder a las iniciativas de interacción del niño. Se requiere de un adulto disponible y atento que transmita seguridad y apoyo. Un adulto que disponga de tiempo y no esté desbordado ya que el estrés y el malestar dificulta establecer una relación de calidad con el niño. Brazelton y Greenspan (2005) proponen la necesidad de que existan programas de apoyo a las familias para facilitar la formación de vínculos saludables entre padres e hijos y la necesidad de que en los centros de educación infantil haya adultos capaces de establecer relaciones de calidad. Esto es sólo posible si las ratios adulto-niño no son excesivamente altas.

Los niños necesitan en sus vidas estructura, orientación y límites que le den seguridad y le permitan construir un sistema de valores. Los límites se adquieren a partir de los cuidados afectivos. Los niños buscan la aprobación constante de las personas que quieren y la

interiorización de pautas ayuda a la construcción de unos valores y objetivos propios. Pero la disciplina no debe basarse en castigos o amenazas, sino en el amor y los cuidados.

3. Necesidad de establecer relaciones sociales y pertenecer a una comunidad.

Las personas necesitan sentir que pertenecen a una comunidad que da protección y apoyo. Primero la familia es la que media entre el niño y el grupo y más adelante será autónomo para participar directamente en el entorno social. Dentro de las necesidades sociales Barudy (2005) distingue la necesidad de comunicación, de consideración y de estructura:

- Comunicación: capacidad de interacción y intercambio indispensable para la construcción del sistema social así como para ser reconocido por el grupo al que se pertenece.
- Consideración: ser reconocido y respetado por lo que cada uno es así como que se consideren los derechos de cada individuo.
- Estructuras: necesidad de ser educados y de aprender normas y reglas que estén basadas en el respeto a la vida, a la integridad y a los derechos de todos.

Brazelton y Greenspan (2005) hablan de los cuatro niveles de organización de las comunidades que guardan un paralelismo con los niveles de desarrollo humano:

- El primer nivel es la protección y seguridad física que ofrece la comunidad.
- El segundo nivel se refiere a la coherencia y conexión entre los miembros que ofrece la comunidad.
- El tercer nivel es cuando las comunidades tienen capacidad de comunicación entre sus miembros para conseguir algún objetivo y comparten símbolos, valores o ideales.
- Finalmente, en el último nivel encontramos las comunidades que son capaces de reflexionar y planificar el futuro.

Por el bienestar de la infancia se tendrían que hacer esfuerzos para favorecer que las comunidades fuesen seguras, cohesionadas, comunicativas y reflexivas ya que ello garantizaría la organización de estructuras de apoyo y protección a la infancia y de buenos modelos para un óptimo desarrollo. Los niños y niñas, como miembros de una comunidad y una cultura, adquirirán una serie de valores que serán garantía de un buen trato si son valores positivos que garantizan el respeto a la vida, la tolerancia y solidaridad. Ello permite “que los niños se sientan dignos, orgullosos y confiados en los adultos de su comunidad” (Barudy, 2005, p.74).

Las escuelas pueden ser en sí comunidades donde existan mecanismos de apoyo, comunicación y cohesión o pueden surgir de ellas asociaciones o estructuras que cumplan las funciones mencionadas.

4. Necesidad de experiencias de estimulación del desarrollo cognitivo y lingüístico.

Los niños y niñas van pasando por distintas fases de desarrollo. En cada una de ellas son necesarias ciertas experiencias para avanzar. La interacción con los adultos será fundamental para adquirir herramientas de comunicación y conexión con el mundo. Cada niño tiene su propio ritmo y es adecuado respetar y no forzar o apresurar el desarrollo de cada una de las etapas.

Brazelton y Greenspan (2005) señalan las seis etapas de desarrollo infantil en las que se desarrollan las capacidades básicas que agrupan todas las destrezas infantiles:

- Seguridad y capacidad de mirar, escuchar y estar tranquilo. Si están tranquilos muestran interés y prestan atención a cuanto les rodea.
- Relaciones con los demás: capacidad para sentir ternura y cercanía hacia los demás. Mostrar confianza y intimidad con los adultos y los compañeros. Sentir placer en el relacionarse con los otros.

- Comunicación intencional sin palabras. La comunicación es en primer lugar no verbal, con gestos, miradas, sonrisas. La comunicación e interacción humana no verbal es un componente importante de la socialización.
- Solución de problemas y creación de un sentido del yo. Van descubriendo cómo funciona el mundo y a reconocer qué acciones provocan determinadas respuestas.
- Ideas emocionales: forman ideas sobre lo que quieren y necesitan y sobre sus emociones y son capaces de expresarlas para comunicar lo que quieren o lo que sienten.
- Pensamiento emocional: establecen ya conexiones entre las distintas categorías de ideas y sentimientos.

Barudy (2005) indica que los niños deben recibir la estimulación y el apoyo necesario para desarrollar su pensamiento y capacidades de comprensión e interacción con lo que les rodea. Cabe satisfacer las necesidades cognitivas de estimulación, de experimentación y de refuerzo.

- La necesidad de estimulación: ofrecerles entornos que inciten a la curiosidad, a la motivación por explorar el mundo y proporcionarles oportunidades de conocimiento y desarrollo. Habrá que saber encontrar un equilibrio porque se sabe también que un exceso de estímulo puede generar estrés y angustia.
 - Experimentación: oportunidades de actuar y incidir en su entorno y explorar. Sólo será posible la exploración si se posee la seguridad suficiente proporcionada por las personas con quien se tiene vinculación.
 - Refuerzo: necesidad de que los adultos significativos reconozcan los esfuerzos, las conquistas, corrijan errores y refuercen las conductas adecuadas. Necesidad de que se les valore y se les reconozca sus capacidades.
5. La necesidad de experiencias adecuadas a las diferencias individuales.

Es obvio que todos los individuos somos diferentes y la ciencia durante mucho tiempo se ha encargado de intentar esclarecer qué peso tiene la genética y que peso tiene el ambiente en la

determinación de nuestra personalidad. Pero más allá de esto importa comprender cómo trabajar con las diferencias individuales. Se sabe ahora que la respuesta del adulto a los comportamientos del bebé puede tener un gran peso en su desarrollo y que ciertos rasgos físicos no tienen necesariamente que ser una limitación. Afirman Brazelton y Greenspan (2005) que “cuando los padres respetan las diferencias individuales, muchos pequeños nacidos con trastornos graves mejoran más de lo esperado” (p.111).

Según Brazelton y Greenspan (2005) el sistema educativo debe reconocer las diferencias individuales y saber dar la respuesta más ajustada a las necesidades particulares de cada niño.

Hablan de seis planteamientos que les parecen fundamentales:

- La unicidad de cada niño: los niños y las niñas se diferencian en la capacidad de prestar atención, en la capacidad de relacionarse, en la capacidad de resolver problemas, en la habilidad de crear y utilizar símbolos, en la capacidad de pensar... así como también es único cada familia, cada contexto y comunidad donde convive cada niño.
- Colaboración entre familias y educadores: para analizar el desarrollo del niño y establecer qué entorno físico, currículo y tipo de relaciones pueden fomentar el aprendizaje. La estrecha colaboración entre padres y maestros facilita la creación de oportunidades de aprendizaje.
- Aprender mediante interacciones emocionales dinámicas: el pensamiento abstracto se compone de experiencias emocionalmente significativas y de la capacidad para la reflexión.
- No hay lugar para el fracaso: se trata de encontrar los métodos para que cada niño y niña aprendan considerando su progreso en función de su punto de partida.
- Grupos pequeños: son necesarios grupos con menos alumnos que los que actualmente solemos encontrar en las aulas para atender correctamente a las diferencias individuales y desarrollar el potencial de todos los alumnos.
- Tiempo dedicado a las capacidades básicas cada día: las capacidades de procesamiento auditivo, procesamiento espacio-visual, modulación sensorial y planificación y secuenciación

motora son la base de la lectura, las matemáticas, la escritura y toda la modalidad de pensamiento académico y social. Según los autores gran parte del tiempo escolar debería dedicarse a trabajar estas capacidades básicas de manera explícita y sistemática.

6. Proteger el futuro.

Brazelton y Greenspan (2005) apuntan una última necesidad que requiere del compromiso de organismos, países e instituciones para garantizar las condiciones óptimas para cubrir estas necesidades. En muchos países los peligros por amenazas nucleares, biológicas o ecológicas o las nuevas enfermedades hacen que los esfuerzos de la población se limiten en muchos casos a sobrevivir.

Es necesaria la colaboración internacional para combatir estas amenazas. Hoy todos los lugares del mundo son interdependientes; dependemos económicamente, la comunicación nos conecta con individuos de cualquier parte. E incluso el miedo a peligros que pueden afectarnos a todos nos obliga tomar decisiones en común. La cooperación es necesaria, por tanto, para proteger futuras generaciones y el reto es combatir la tendencia a la impersonalidad y la fragmentación. Brazelton y Greenspan enumeran tres principios básicos para alcanzar el reto de garantizar los derechos de la infancia:

- La seguridad de tener las necesidades físicas cubiertas: toda la población ha de tener comida, vivienda y asistencia médica y esto debe ser una preocupación mundial.
- Una filosofía y una ética mundial a favor de relaciones humanas estables que conserve y asista a las familias y a las comunidades.
- Familias, entornos educativos y comunidades que ayuden a los niños a convertirse en miembros comunicativos y reflexivos de la sociedad.

1.2.2. EL CAMINO HACIA LOS DERECHOS

Cuando hablamos de derechos de la infancia se suele empezar haciendo referencia a la Declaración de los Derechos de la Infancia. Sin embargo, si nos remontamos un tiempo atrás, encontramos una declaración anterior cuyo autor es Janusz Korczak.

Janusz Korczak puede ser considerado el precursor de la Declaración de los Derechos Humanos. Este médico y humanista polaco (1878-1942) fundó varias casas para niños huérfanos y desarrolló innovadoras teorías pedagógicas y concretó sus técnicas para conseguir mejores oportunidades para los niños pobres (Lewowicki, 1999). Korczak luchó toda su vida por la defensa de los derechos de los niños. Formuló su particular declaración de los derechos que puede ser considerada un avance de lo que años después fue la Declaración de los derechos de los niños de 1959:

- El niño tiene derecho al amor.
- El niño tiene derecho al respeto.
- El niño tiene derecho a gozar de las mejores condiciones para su crecimiento y desarrollo.
- El niño tiene derecho a vivir en el presente.
- El niño tiene derecho a ser él mismo, ella misma.
- El niño tiene derecho al error.
- El niño tiene derecho a ser tomado seriamente.
- El niño tiene derecho a ser apreciado por aquello que es.
- El niño tiene derecho a desear, a pedir, a reclamar.
- El niño tiene derecho a tener secretos.
- El niño tiene derecho a “una mentira, una equivocación, un hurto ocasional.”
- El niño tiene derecho a que se le respeten sus bienes y su presupuesto.
- El niño tiene derecho a la educación.
- El niño tiene derecho a resistir las influencias educativas que entren en conflicto con sus creencias.

- El niño tiene derecho a protestar contra una injusticia.
- El niño tiene derecho a un tribunal de niños donde él pueda juzgar y ser juzgado por sus iguales.
- El niño tiene derecho a ser defendido ante un tribunal de justicia especializado en la infancia.
- El niño tiene derecho a que se le respete su tristeza.
- El niño tiene derecho a conversar íntimamente con Dios.
- El niño tiene derecho a morir prematuramente.

Vemos cómo en esta declaración, además de los derechos más básicos, Korczak reivindica para los niños derechos más sutiles que implican la consideración del niño como un ser capaz de decidir, de participar y cuyos sentimientos y deseos deben tener la misma consideración que la de los adultos.

Después de la primera Guerra Mundial nace la consciencia de que es necesario construir una sociedad pacífica y que se deben buscar mecanismos para garantizar los derechos más fundamentales. La protección de los niños es una prioridad y en la Declaración de Ginebra sobre los derechos de los niños de 1924 se establecen una serie de deberes de los adultos hacia los niños (Le Gal, J. 2005).

La autora del texto de la Declaración de Ginebra es Eglantyne Jebb, fundadora de la fundación "Save The Children". Sensible a las situaciones en que vivían tantos niños a causa de la guerra pensó que era imprescindible establecer un sistema de protección de la infancia y redactó un documento sencillo y claro con la intención de llamar la atención y provocar una transformación de las leyes (Cots, 1997). El texto es el siguiente:

Declaración de Ginebra¹⁴

Por la presente Declaración de los Derechos del Niño, llamada Declaración de Ginebra, los hombres y mujeres de todas las naciones, reconociendo que la humanidad debe dar al niño lo mejor de sí misma, declaran y aceptan como deber, por encima de toda consideración de raza, nacionalidad o creencia, que:

1. El niño debe ser puesto en condiciones de desarrollarse normalmente desde el punto de vista material y espiritual.
2. El niño hambriento debe ser alimentado; el niño enfermo debe ser atendido; el niño deficiente debe ser ayudado; el niño inadaptado debe ser reeducado; el huérfano y abandonado deben ser recogidos y ayudados.
3. El niño debe ser el primero en recibir socorro en caso de calamidad.
4. El niño debe ser puesto en condiciones de ganarse la vida y debe ser protegido de cualquier explotación.
5. El niño debe ser educado inculcándole el sentimiento del deber que tiene de poner sus mejores cualidades al servicio del prójimo.

Es un texto histórico en el que por primera vez se reconocen la existencia de derechos específicos para los niños y las niñas. Se reconocen las necesidades fundamentales de los niños; derecho al desarrollo, asistencia, socorro y protección. Contiene ya una visión global de la infancia aunque son todavía solamente derechos sociales. Sin embargo, si bien este texto contiene ciertos derechos fundamentales del niño, no tiene fuerza vinculante para los Estados firmantes aunque estos prometan incorporar estos principios a su legislación interna.

¹⁴ <http://www.isna.gob.sv/ISNA/phocadownload/01.%20Declaracion%20de%20Ginebra%201924%20-%20Derechos%20del%20Ninio.pdf>

Después de la Segunda Guerra Mundial se crea la Organización de las Naciones Unidas que en el 1948 adopta la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Falta, pero, una declaración específica para las necesidades, las libertades y los derechos de la infancia. Se tardará todavía diez años para la redacción de una nueva carta que será una transformación de la Declaración de Ginebra en la que se incorporan nuevos principios que pusieron de manifiesto la guerra (Cots, 1997). El 20 de noviembre de 1959, la ONU adopta la Declaración de los Derechos del Niño en que el niño fue reconocido como un ser humano que tenía que poder desarrollarse desde el punto de vista físico, intelectual, social, moral y espiritual, en libertad y dignidad (Le Gal, 2005). Continuaba sin ser éste un texto vinculante.

El 1979 fue proclamado por la ONU el Año Internacional del niño, lo cual supuso un impulso en la concienciación de la necesidad de pasar a acciones más comprometidas. El gobierno polaco propuso que la declaración del 1959 se convirtiera en Convención y durante un largo tiempo se trabajó para llegar a un consenso sobre qué derechos era necesario establecer que pudieran ser aplicados a escala mundial, en países, culturas y sistemas políticos muy diversos. El 20 de noviembre de 1989 se adopta la Convención de las Naciones Unidas para los Derechos de los Niños por unanimidad de los países miembros. Entró en vigor el 7 de setiembre de 1990 con la ratificación de 20 países, entre ellos España e Italia. Actualmente sólo dos países no la han ratificado; Estados Unidos, donde existe en algunos estados la pena de muerte a menores, y Somalia. La ratificación supone para los países un compromiso firme de obligatorio aplicación de los principios de la convención (Le Gal, 2005).

Según Meirieu (2009) los derechos de los niños se apoyan en una doble afirmación: el niño es al mismo tiempo un ser completo y un ser inacabado. Es un ser completo porque siente, tiene una vida interior, un psiquismo, piensa... y un ser inacabado porque es frágil físicamente y psicológicamente y necesita protección y que se le acompañe en su maduración. De esta doble condición surgen dos tipos de derechos propuestos en la convención de los Derechos de los niños:

los derechos-créditos y los derechos-libertades. Los primeros son los derechos “a”: derecho a ser alimentado, a tener un nombre, a ser protegido... Son aquellos derechos fundamentales necesarios para desarrollarse en un entorno seguro y digno, que aún así, no están hoy todavía generalizados a todos los niños del mundo. Los derechos-libertades son los derechos “de”: derecho de expresión, de participación, de información... Son estos derechos expresados en la convención de una manera más ambigua y que nos lleva a reflexionar qué entendemos por derechos de expresión o de participación. Derivados de estos dos tipos de derechos Meirieu (2009) considera que los adultos tienen un deber doble: por una parte han de crear las condiciones para que los niños puedan desarrollarse (condiciones físicas, materiales, afectivas sin las cuales un niño no puede crecer) y han de crear también situaciones en relación a los derechos-libertades. Situaciones en las que el niño pueda ser activo y pueda ser acompañado en el proceso que lo hará una persona libre, reflexiva, consciente y cívica.

La Convención sobre los Derechos del Niño de 1989 constituye la principal normativa internacional en materia de infancia. Por primera vez, reconoce a todas las niñas y los niños como sujetos de derechos y no simplemente como objeto de protección. A diferencia de la Declaración de Ginebra (1924) y la Declaración de los Derechos de la Infancia (1959), la Convención añade a la protección, el derecho a la provisión y a la participación (Martínez y Ligeró, 2003).

La Convención recoge cuatro derechos considerados principales (Save the children, 2009): 1) Derecho a la no-discriminación; 2) Derecho al interés superior del niño; 3) Derecho a la vida y 4) Punto de vista del niño (a expresarse y a ser escuchados y tomados en consideración).

Podemos agrupar los derechos según las temáticas o aspectos a los cuales hacen referencia:

- Derechos civiles y políticos: garantizan la consideración de los niños como personas con derecho a la participación y a incidir en lo que les atañe. Incluyen el derecho a un nombre, a una nacionalidad y a una identidad; la libertad de expresión; el acceso a la información; la

libertad de opinión, conciencia y religión; relación con otras personas y libertad de asociación; intimidad y el derecho a no sufrir torturas o tratos degradantes.

- Derechos sociales, económicos y culturales: derecho a ser protegido y a atenciones físicas y médicas.
- Vida cotidiana: derecho a recibir una atención diaria apropiada, principalmente por parte de los padres que tienen también derechos y deberes. Los niños tienen derecho a una familia que les proteja y cuando esto no es posible los gobiernos tienen que establecer medidas para garantizar la protección y bienestar de los niños.
- Salud y bienestar: derecho de los niños a gozar de buena salud y a vivir en entornos seguros, saludables y no contaminados que favorezcan el buen desarrollo de los niños.
- Educación, ocio y actividades culturales: derecho a la educación primaria gratuita, a escuelas que ayuden al desarrollo de la personalidad y de las habilidades. Derecho al descanso y a la participación a actividades artísticas y culturales.
- Medidas especiales de protección: derecho a recibir asistencia y protección en casos de niños refugiados, derecho a no ser reclutados para ir a la guerra (menores de 15 años), derecho a medidas especiales referentes a la justicia.

En definitiva, la Convención de los Derechos del niño, reconoce al niño como un ser humano de pleno derecho y no como un adulto en miniatura (Meirieu, 2004). Un niño que, como ya reivindicaba Korczak, tiene derecho a vivir en el presente porque tiene un presente y la infancia no es simplemente una preparación para la vida adulta.

Los derechos individuales cobran sentido dentro de una comunidad. La escuela, como lugar de encuentro y convivencia, debería reconocer las libertades públicas del niño y respetar los

principios fundamentales del derecho, siendo el maestro la figura que garantiza el respeto de las personas y las reglas de la vida en colectividad.

La Convención Internacional de los Derechos del niño es, afirma Meirieu (2004) un texto de indignación y rebelión porque “es imposible educar sin creer y sin esperar, sin indignarse ante el estado en el que se encuentra hoy el bien más precioso de la humanidad, su infancia, condenada a daños de toda clase” (p.15).

Meirieu (2004) afirma que la Convención toma partido en lo referente al acto pedagógico. Los derechos civiles y políticos, derecho a la libertad de expresión, de pensamiento, conciencia y religión; respeto a la opinión del niño; libertad de asociación, protección de la vida privada y acceso a la información, son considerados derechos de la pedagogía porque “son los artículos que ayudan a ser persona, los que favorecen la adquisición de responsabilidades, los que sirven para un diálogo leal con los adultos” (p.9).

La escuela debe tener un papel fundamental en la educación cívica; esto supone la adhesión a los valores democráticos adquiridos a partir del conocimiento de los propios derechos y deberes y a la práctica de la vida social y la participación. Como afirma Le Gal (2005) todo niño nace ciudadano pero la ciudadanía se construye mediante la acción.

El niño tiene un presente y este reconocimiento implica proponerle actividades que tengan un sentido hoy y no unos supuestos beneficios para un futuro incierto. El reto es hacer propuestas que sirvan realmente para crecer y para comprender el mundo (Meirieu 2004). El niño como “ser completo” lleva “entera la condición humana” y es al mismo tiempo un ser de sentimientos y un ser de razón. Como tal, entre sus derechos, están el derecho a la calidad, el derecho a la exigencia y el derecho a la cultura. Es necesario superar, pues, la idea de la educación como fabricación donde el adulto controla y domina y aceptar la praxis educativa como “encuentro”.

Sin embargo hay quienes objetan los peligros que puede comportar la consideración del niño como sujeto de libertades ya que puede llevar erróneamente a la idea del “niño-rey”. Para Hannah Arendt (en Meirieu, 2004) el papel de la educación consiste en introducir al niño en el mundo, ordenada y progresivamente y en preservarlo de las vicisitudes de la vida. No se ha de confundir infancia con infantilismo, entendido éste como la omnipotencia del capricho (Meirieu, 2009).

Según Meirieu (2009) para garantizar a los niños sus derechos-libertades o derechos “de” (expresión, participación, divergencia...) es necesario crear situaciones, proyectos pedagógicos, donde el adulto acompañe al niño hacia la libertad y hacia una expresión reflexiva que le permita progresar en su ciudadanía. Meirieu apunta tres elementos necesarios para acompañar el niño hacia una expresión cívica. En primer lugar hay que enseñarle a diferir, a no reaccionar de inmediato y a cambiar los impulsos por reflexiones. En segundo lugar debe aprender a simbolizar, a hacer presente lo ausente mediante el uso del lenguaje y la adquisición de modelos de la ciencia, la literatura... y finalmente debe saber asumir responsabilidades dentro del grupo humano al que pertenece.

Según Le Gal (2005) la clase y la escuela deben transformarse en lugares de prácticas ciudadanas que permitan a los niños:

- Participar en las decisiones colectivas dando su opinión, defendiendo su punto de vista y tomando decisiones, tanto si se trata de actividades, de organización o de reglamentos y reglas de conducta.
- Se comprometan en proyectos colectivos reales, negociados y pactados en los cuáles han de asumir su parte cooperativa.
- Asumen responsabilidades que marquen la pertinencia a un grupo y de las cuáles hay que dar cuentas.

- Se abran a los otros, los comprenda y cooperen (p.66).

Garantizar los derechos de participación significa crear dinámicas donde sea posible participar de las decisiones que afecten a la vida escolar, elaborar y consensuar las normas de convivencia que regulen la vida en el grupo así como las consecuencias de no aplicarlas, asumir las responsabilidades y tareas que contribuyan al bien común y comprometerse al respeto y cumplimiento de aquello pactado. Las competencias morales y ciudadanas, juzgar, escoger, decidir, argumentar, discutir, responder y comprometerse, deben tener un lugar junto a la formación del resto de competencias básicas. Freinet (1974, en Le Gal, 2005) afirmaba que la preparación para la democracia se realiza democratizando la escuela y que un régimen autoritario en la escuela no podría formar ciudadanos demócratas.

Al hablar de educación y derechos de la infancia no podemos dejar de hacer mención especial a Loris Malaguzzi, uno de los pedagogos más importantes de nuestros tiempos, defensor de los derechos de la infancia, dirigente y impulsor de las escuelas infantiles de Reggio Emilia, consideradas actualmente como un modelo de referencia en la educación infantil. La experiencia de Reggio Emilia es una de las referencias más importantes que se tomó para poner en funcionamiento los servicios educativos de Pistoia y por este motivo en las escuelas pistoiesas vemos reflejados muchos de los pensamientos pedagógicos expuestos por Malaguzzi.

Hoyuelos (2004a) recoge en su obra los principios en el pensamiento y en la obra pedagógica de Loris Malaguzzi. Para el pedagogo reggiano el tercer principio de carácter ético es que “el niño es un sujeto de derechos históricos y culturales”. De este principio derivan una serie de estrategias que todo pedagogo o maestro debería tener en cuenta para ejercer su profesión.

Malaguzzi considera inaceptable que los derechos de los niños sean una concesión caritativa que se ofrece a una infancia desvalida. En un primer momento Malaguzzi asocia el concepto de

derecho con el concepto de necesidad y apunta lo que en aquel momento le parecen los derechos fundamentales:

- Derecho a la educación: que entonces denominaba “derecho a estudiar”. Entiende como la posibilidad de una escolarización de calidad de todos los niños cuyas familias lo deseen. Incluye el derecho a aprender y a recibir una educación digna.
- Derecho a tener una relación aseguradora y positiva con los adultos y con lo coetáneos.
- Derecho a disponer de un espacio de acción suficiente.
- Derecho a ensuciarse: derecho que reconoce también el derecho al error, a probar, a desinhibirse.
- Derecho al ruido y al silencio, a estar solo o a estar con los otros.
- Derecho a comer y a dormir en condiciones adecuadas: derechos que nacen del reconocimiento del niño entero con todas sus necesidades psicológicas, afectivas, emocionales, intelectuales y biológicas.

De todos estos derechos se deriva la necesidad de replantear cómo se traducen en la práctica educativa y en la organización de la escuela. La escuela es vista como un lugar cuya misión no es cubrir únicamente las necesidades más básicas de la infancia con una función puramente asistencial. Malaguzzi critica la imagen de la infancia desvalida, sin opinión, tabula rasa a la que hay que simplemente proteger y entretener.

A partir de la década de 1990 Malaguzzi profundiza en la idea de los derechos de la infancia. En *Una carta per tre diritti* (1993) Malaguzzi juntamente con otros colaboradores plasman sus consideraciones al respeto; los niños son considerados portadores y productores de cultura y como sujetos tienen derechos individuales, jurídicos y sociales. Los niños no son vistos como

objetos de necesidades (que hay que llenar como si de un vaso vacío se tratara) sino sujetos con derechos. El derecho, según Malaguzzi, afirma Hoyuelos (2004a), puede contener la necesidad, pero la necesidad no lleva el derecho. La idea del niño como sujeto conlleva el reconocimiento de su identidad y de su capacidad. Malaguzzi reivindica que los niños puedan desarrollar todas sus potencialidades y que los adultos den prioridad a las formas autónomas de aprender de los niños. Declara el derecho a que los niños puedan construir y co-construir su conocimiento, ser participantes y creadores de cultura.

De este principio ético, el niño como sujeto de derechos históricos y culturales, se derivan tres estrategias fundamentales:

- Defensa de los derechos de los niños, de los educadores, de las familias y de la mujer.

Para Malaguzzi no se puede hablar del niño sin hablar del hombre y en el mundo educativo cuando hablamos de derechos de la infancia hay que defender también los derechos de los educadores y de las familias. Por esta razón, en *Una Carta per tre diritti* Malaguzzi incluye los derechos de los niños, los derechos de los educadores y los derechos de las familias.

Para Malaguzzi esta lucha está muy vinculada a las luchas sociales y culturales de los movimientos feministas y es necesario también el desarrollo de una declaración de los derechos de la mujer. También es preciso reflexionar sobre los cambios en las estructuras y organizaciones familiares y valorar qué nuevas necesidades se presentan y cómo se convierten en derechos.

Los derechos de la infancia están ligados según Malaguzzi al prestigio de la propia profesión educativa. Una profesión a menudo infravalorada, delegada a mujeres y con bajo reconocimiento salarial. Malaguzzi dedica esfuerzos en lograr la igualdad de salarios en el ciclo 0-3 y el 3-6, en incorporar figuras masculinas en la profesión y en suprimir la figura de

asistente delegado a tareas consideradas menos educativas. La valorización de la profesión requiere también una elevada cualidad y dedicación profesional.

En *Una carta per tre diritti* Malaguzzi y colaboradores (1993) recogen lo que ellos consideran que son los derechos de los tres principales colectivos implicados en la educación de la infancia y que a continuación resumimos:

- Derechos de los niños: derecho a ser reconocidos como sujetos de derechos, portadores y constructores de culturas propias, partícipes en la organización de su identidad, autonomía y competencias a través de la relación con iguales, adultos, las ideas, las cosas y los acontecimientos.
- Derechos de los educadores: derecho a contribuir en la elaboración y en la profundización de los marcos conceptuales que definen contenidos, finalidades y prácticas en sintonía con los derechos de los niños y de las familias. Hacen falta debates abiertos, redes de colaboración y de interacción múltiple para acoger la aportación de ideas y competencias de cada uno.
- Derechos de las familias: derecho a participar activamente en las experiencias de crecimiento, atención y formación de sus propios hijos en colaboración con los educadores.
- La identidad de la escuela y de la educación infantil.

La escuela infantil es un servicio, dice Malaguzzi, social y educativo que debe tener en cuenta los derechos de los niños, de los educadores y de las familias. Las escuelas deben ser contextos educativos complementarios a la educación familiar que permitan a los niños desarrollar sus potencialidades mediante proyectos pedagógicos que no infravaloren las capacidades de los niños.

Considerar a los niños como sujetos de derecho implica no reducir la escuela a un lugar donde se cuida de los niños mientras sus padres trabajan, delegando esta labor a profesionales de baja formación y a espacios pobres y con pocos recursos justificados bajo la idea de que “los niños se contentan con poco”.

Malaguzzi apunta varios riesgos en los que puede caer la educación infantil que hacen peligrar la identidad de la etapa diferenciada de otras posteriores:

- Asistencialismo: la escuela como institución cuya misión es cubrir las necesidades básicas de la infancia, sin contemplar el papel educativo. La asistencialidad nace de la idea de que el niño necesita de socorro, de compasión y de la idea de un niño con carencias que pueden ser fácilmente atendidas por personas sin formación alguna.
- Pedagogía pediátrica: que se preocupa únicamente por la salud física de los niños.
- Pedagogía de enfermería: que ve gran parte de la infancia con anomalías, hándicaps que hay que “reorientar”.
- Instruccionismo: una escuela con programas predefinidos con objetivos, contenidos y actividades marcadas sin tener en cuenta la cultura de la infancia, sus intereses y expectativas. Instruccionismo que busca la productividad.
- Anticipación: entender la educación infantil como preparación para lo que vendrá después supeditándose a la educación de etapas posteriores.
- Precocismo o estimulación precoz: pretender acelerar los aprendizajes de los niños sin tener en cuenta sus ritmos, su naturaleza.
- Actividades escaparate: actividades mercantilistas que utilizan algunas escuelas para atraer “clientes”.

- Maternalismo: considerar que la escuela sustituye la madre.
- Pedagogía de la charcutería: metáfora para designar a la pedagogía que divide al niño, que no contempla su integridad y que por tanto puede jerarquizar los diferentes momentos y clasificarlos como “educativos” y “no educativos”.
- Separación de la función social y educativa de las instituciones.
- Falsa continuidad y macroescuelas: entender erróneamente que el proceso educativo es lineal y acumulativo. Malaguzzi defendía, además, las escuelas familiares donde fueran posible las relaciones cercanas
- Folclorismo. Apuntarse a modas pedagógicas pasajeras sin unas bases sólidas.
- Desarrollar los derechos de la infancia tomando prestada la voz de sus cien lenguajes.

En palabras de Hoyuelos (2004a), “Loris Malaguzzi y Reggio Emilia, al tratar de defender los derechos de la infancia toman prestada la voz de los niños para hacerla oír” (p.319). Los cien lenguajes de los niños es el título de una exposición que ha recorrido muchísimos lugares y en la cual se presentan experiencias, narraciones documentadas que “narran la historia de la educación posible de unos niños, de unos adultos sensibles y de una ciudad” (p.320).

Con la metáfora de los cien lenguajes Malaguzzi enseña una imagen de infancia capaz, que requiere de adultos capaces de escuchar e interpretar lo que los niños dicen. La exposición es un claro reconocimiento a los derechos de la infancia portadores de una cultura inédita. Invita a la reflexión, a la discusión, confrontación sobre las potencialidades y derechos de la infancia.

Finalmente, y ya para cerrar el apartado sobre los derechos de la infancia, hacemos referencia a la particular aportación de Gianfranco Zavalloni (2009) que presenta un manifiesto de “los derechos

naturales del niño”, derechos que a su entender con demasiada frecuencia los adultos no consideran y no respetan:

- Derecho al ocio: a vivir momentos no programados por los adultos.
- Derecho a ensuciarse: a jugar con arena, tierra, hierba, hojas, agua, ramas y piedras y otros elementos de la naturaleza
- Derecho a los olores: a percibir el olor y a reconocer los perfumes de la naturaleza.
- Derecho al diálogo: a conversar, a dialogar, a que le expliquen historias.
- Derecho a usar las manos: a tener oportunidades desarrollar las destrezas manuales.
- Derecho a un buen comienzo: a vivir en un entorno no contaminado, a tomar alimentos sanos, a beber agua limpia y respirar aire fresco desde el nacimiento.
- Derecho a la calle: a habitar y a jugar en espacios de los que con demasiada frecuencia se han apropiado los coches.
- Derecho a lo salvaje: a construir una cabaña, a jugar a esconderse, a subirse a los árboles... a vivir en espacios donde no todo esté ya planificado.
- Derecho al silencio: a oír el viento que sopla, el canto de los pájaros, el gorjeo del agua...
- Derecho a los matices: a ver salir y ponerse el sol, a percibir las tonalidades.

2. LA ESCUELA INFANTIL COMO CONTEXTO DE BIENESTAR

La escuela es un ámbito de gran influencia sobre el bienestar del niño y, afirma Sabeh (2003) que esta debería ser su máxima preocupación y no sólo el desarrollo cognitivo. Además la escuela influye también en la familia y en la sociedad y por tanto tiene un papel importante en la garantía y concienciación del cumplimiento de los derechos humanos. La educación en valores individuales y sociales ha de contribuir al bienestar del niño en todas sus facetas.

La escuela es, después de la familia, el contexto más significativo donde transcurre la vida de los niños al ser el lugar donde pasa gran parte de la jornada casi diariamente y al ser el lugar donde establece vínculos significativos con otros iguales y con otros adultos que cuidan de él. Por ello y

Por la función educadora que tiene encomendada es evidente el papel de la escuela como promotora de calidad de vida.

El concepto de Calidad de Vida ha emergido con fuerza también en el ámbito educativo. Como afirma Jurado (2009) “se ha convertido en el estandarte que sensibiliza y orienta los programas que hacia las personas se dirigen, incidiendo particularmente en el papel de los apoyos y de los entornos en los que se desenvuelven” (p.7). Debe servir como instrumento para impulsar la reflexión pedagógica sobre la dirección que deben tomar los procesos educativos y debe servir para el desarrollo de modelos educativos centrados en los alumnos.

Como afirman De Vincezi y Tudesco (2009) la intervención educativa debe ir encaminada a promover la salud fortaleciendo aquellos factores que mejoran la calidad de vida: los valores sociales, la participación de los individuos en actividades comunitarias y su integración en actividades grupales positivas, la integración de la familia a la actividad escolar y el desarrollo personal de los individuos.

En este apartado hablamos de los contextos de desarrollo y específicamente de la escuela como contexto que debe procurar el bienestar de aquellos que en él confluyen. Finalmente hablamos de la escuela, como contexto optimizador del desarrollo infantil, que debe organizar el espacio, el tiempo y las relaciones de manera que propicien el estar bien en la escuela. Estos tres ejes son determinantes a la hora de definir un modelo educativo, y serán claves de lectura que nos ayudarán a entender la escuela objeto de nuestro estudio.

2.1. EL BIENESTAR COMO FINALIDAD DE LA EDUCACIÓN

Sabemos que para garantizar un buen estado de salud mental y física se requieren unos buenos tratos durante la infancia. Ferrer, Mir y Riera (2008) afirman que “el bienestar infantil debería ser la finalidad de cualquier modelo educativo ya sea en un contexto familiar como escolar” (p.177). Este bienestar, apuntan las autoras, debe procurarse a través de sus profesionales, el currículum y la organización de contextos educativos de calidad.

La utilización del concepto de calidad de vida en el contexto escolar se ha centrado principalmente, en el ámbito de atención de las personas con necesidades específicas (Jurado, 2009). La poca atención a la calidad de vida pueda deberse a la idea de la educación como preparación para la vida adulta, a la preocupación dominante por los resultados y a la dificultad de evaluar la percepción y satisfacción de los niños con sus vidas.

Muchas son las voces que recientemente han abierto el debate sobre cuáles deben ser los fines de la educación. Tonucci (2012) en unas declaraciones en las cuáles da su opinión sobre el anteproyecto de la LOMCE, discrepa de la afirmación que se hace en ella de que “la educación es el motor que promueve la competitividad de la economía y el nivel de prosperidad de un país”. Según Tonucci “educación” y “competitividad” son dos palabras incompatibles; la sociedad y el mercado son competitivos pero esto no es razón para que la educación deba serlo. La educación, dice Tonucci, debe promover la cooperación, debe promover el encuentro y el saber vivir juntos. La escuela tiene una función muy fuerte a nivel social pero dice Tonucci (2012) que “el motor de todo esto, el juez, no puede ser el mercado, sino que debe ser la felicidad.” Para ello es necesario que la escuela sepa valorar todas las capacidades de los niños, sin jerarquizar lenguajes, de manera que cada niño pueda descubrir y potenciar aquello que le gusta y por lo cual es especialmente apto. Si cada uno puede cultivar sus capacidades, independientemente de que

sean estas las más valoradas por la sociedad y por los mercados, las personas podrán convertirse en constructoras de la sociedad que ellos quieran y no servidores de la que otros han pensado para ellos.

También Ken Robinson es uno de los expertos en potencial humano que ha reivindicado la necesidad de que la escuela sea el lugar donde cada individuo pueda encontrar su “Elemento” definido como “el punto de encuentro entre las aptitudes naturales y las inclinaciones personales”(Robinson, 2011, p.44), aquello en lo que cada uno es especialmente bueno y disfruta haciendo. Este gran desafío, que persigue la realización de cada individuo, requiere de una transformación de la escuela.

En los últimos años, afirma Borghi (2014), ha habido un cambio de perspectiva en lo que se refiere a la función que se espera que desarrolle la escuela; indica que la palabra “aprendizaje” ha sido substituida por la palabra “bienestar” y que la instrucción y la importancia de los conocimientos han dado paso a que la prioridad sea el tener una vida tranquila y una buena existencia.

Sin embargo, Peralta (2012) se cuestiona si los niños se sienten felices en los contextos donde participan y si se les respeta su etapa de la infancia como tal o si se les imponen perspectivas de adultos y se les presiona para que se adapten a la vida de los adultos. La autora plantea la necesidad de plantear el bien-estar o el estar-bien como un gran fin de la educación de la primera infancia e invita a la reflexión con el objetivo de que seamos capaces de crear un mundo respetuoso y amable con los niños, “un mundo en el que se sientan bien y aprendan todo lo que puedan maravillados de la época que han nacido, pero desde su ser de niño” (p.10). Esta idea choca con la presencia generalizada de escuelas donde los niños pasan muchas horas sentados haciendo actividades memorísticas con la intención de que asimilen contenidos muy alejados de las necesidades del presente de los niños y donde la calidad en educación ha tomado un carácter instrumental reduciendo ésta a parámetros basados en las matemáticas y el lenguaje

considerados éstos los aprendizajes básicos y necesarios para estar preparados para la educación en etapas posteriores.

La Organización Mundial para la Educación Preescolar (OMEP)¹⁵ en la Asamblea celebrada en Gotenborg en 2010 acuerda la *Declaración mundial del derecho y de la alegría de los niños y niñas a aprender a través del juego* en la que se critica el énfasis de los gobiernos en promover el desarrollo anticipado de las habilidades de escritura, lectura y cálculo sin tener en cuenta el enfoque holístico de la primera educación.

Debido a estas políticas, se están destrozando las bases y el sentido de la educación de la primera infancia. Esto implica la pérdida de valores esenciales, entre ellos, la creatividad, la imaginación, la mentalidad abierta y la expresión artística, afectando profundamente el derecho y la alegría del niño y la niña a aprender a través del juego (párr.3).

En su tesis, Borghi (2011) señala tres condiciones para que un niño pueda sentirse bien: en primer lugar se requiere de un ambiente adecuado, un sitio agradable donde sentirse a gusto. En segundo lugar se requiere el tener una ocupación que guste, que llene y que tenga sentido para el que la ejecuta. Y en tercer lugar estar acompañado de otros con los que uno se sienta cómodo, seguro y a gusto.

Peralta (2012) argumenta que la idea del bien-estar como meta para la educación actual se basa en aportaciones y reflexiones de la psicología contemporánea y que autores como Seligman, Gilbert, Langer o André señalan que la formación de un ser humano positivo debe basarse en el desarrollo de la curiosidad, creatividad y apertura. Afirma Peralta que “se busca el bienestar entendido como un proceso de construcción que se va logrando a través de actitudes y

¹⁵ La OMEP es una organización internacional, no gubernamental y sin fines de lucro con Estatus Consultivo en Naciones Unidas y UNESCO. Fue fundada en 1948, defiende y promueve el derecho de niños y niñas a educación y cuidados en todo el mundo, y apoya las actividades que mejoran la accesibilidad a la educación y cuidados de más calidad. <http://www.worldomep.org/es/>

experiencias positivas, que tiene sentido personal y social acorde a las diferentes etapas de la vida” (p.14).

Así, la construcción de criterios de calidad educacionales para la primera infancia debe tomar como referente este bienestar defendido por diversos autores. Esto lleva, según Peralta, a tomar tres aspectos en consideración:

1. Un programa de calidad debe estar contextualizado y situado ya que el concepto de bienestar puede ser diferente según los condicionantes sociales, culturales y personales.
2. El bienestar tiene una dimensión de integralidad y debe abarcar todos los planos del ser humano.
3. El bienestar es un concepto de construcción personal y dinámico; requiere de ciertas condiciones pero la construcción es personal y subjetiva.

En definitiva cabe tener en cuenta que el debate de la calidad en educación requiere de una reflexión previa sobre la idea de la educación y el papel que desarrolla en la formación de cada individuo y en la formación de las sociedades. Como afirma Jurado (2009):

La importancia de la atención a la calidad de vida en las escuelas no puede reducirse a un hecho anecdótico, pues debe posibilitar modificaciones sustanciales sobre el hacia dónde vamos, hacia dónde se dirige el proceso educativo y una profunda reflexión sobre el hecho educativo (p.9).

Dice Jurado que asumir la calidad de vida en los centros implica plantearnos cómo planificamos y cómo organizamos la escuela centrándonos sobre todo en el alumno, favoreciendo su participación en las decisiones. Se hace necesario replantear el currículum con el objetivo de que esté al servicio de las necesidades de los individuos, favorezca su adaptación a los contextos y se atienda a la formación integral de las personas.

Schalock (2001, en Jurado, 2009, p.10) indica algunos principios en relación a cómo la escuela debe asumir su papel en relación a la calidad de vida:

- La finalidad ha de incorporar la potenciación del bienestar de la persona.
- Debe tenerse en cuenta la herencia cultural y étnica de la persona.
- Un programa orientado hacia la calidad de vida debe ser colaborativo, de manera que tenga incidencia a nivel individual y social.
- Potenciar el grado de control personal y las oportunidades para participar con relación a los entornos.
- Priorizar la identificación de predictores de calidad de vida y el impacto con relación a los recursos, para maximizar los efectos positivos.

Para ello se habrán de impulsar procesos dialógicos que permitan construir contextos participativos e integradores donde todos puedan encontrar un lugar para crecer y desarrollarse.

2.2. LA ORGANIZACIÓN DE CONTEXTOS OPTIMIZADORES DE BIENESTAR

Es difícil entender el desarrollo humano sin tener en cuenta el ambiente donde el sujeto se desarrolla. Por ello, el estudio del individuo no puede hacerse de manera aislada. El término contexto es el utilizado para “hacer referencia a todos y cada uno de los ambientes, con sus características físicas y sociales, que enmarcan y rodean el cambio comportamental humano” (Clemente, 1996, p.19).

Clemente (1996) detalla las características que conforman los contextos:

- a) *Los contextos son construcciones humanas*: los contextos son mucho más que ambientes físicos. Son ámbitos que no pueden separarse de la influencia que ejercen en ellos las personas. Los humanos tienen capacidad incluso de construir sus propios contextos.
- b) *Los contextos son constructos eminentemente sociales*: los ámbitos espaciales donde tienen lugar las acciones humanas están dirigidos y organizados según reglas de comportamiento social.
- c) *Los contextos integran elementos de naturaleza psicológica no espacial*: los contextos muestran diferencias según las características de quienes forman parte de ellos.
- d) *Los contextos son lugares apropiados de investigación para conocer el comportamiento humano*: en contraposición a los ambientes artificiales de laboratorio. Se trata de estudiar el comportamiento de las personas en los espacios habituales de acción.
- e) *Los contextos enmarcan e influyen en el desarrollo*: los ambientes tienen un impacto en el comportamiento humano.
- f) *Los diversos contextos mantienen flujos de influencia recíproca*: las interrelaciones e intercambios producen efectos.

El enfoque ecológico se centra en los ambientes naturales y la consideración hacia el medio como un todo integrado por cosas, personas y redes sociales mutuamente organizadas (Clemente y Hernández, 1996). El modelo ecológico más difundido es el de Bronfenbrenner, según el cual el ambiente es multidimensional. Este autor aboga por estudiar el individuo en desarrollo dentro de su contexto particular y denomina a su perspectiva científica *ecología del desarrollo humano*.

La ecología del desarrollo humano comprende el estudio científico de la progresiva acomodación mutua entre un ser humano activo, en desarrollo, y las propiedades cambiantes de los entornos inmediatos en los que vive la persona en desarrollo, en cuanto este proceso se ve afectado por las relaciones en que se establecen entre estos entornos y por los contextos más grandes en los que están incluidos los entornos (Bronfenbrenner, 1987, p.40).

Para el autor el desarrollo humano es producto de la interacción del organismo con el ambiente en que se desarrolla. El ambiente se concibe como un conjunto de estructuras, las cuales pertenecen a otras estructuras más generales. Las estructuras se conectan entre sí de manera que se influyen mutuamente y por tanto es difícil estudiarlas de manera aislada.

Bronfenbrenner apunta cuatro niveles en los que encontramos las estructuras o contextos de desarrollo que denomina microsistema, mesosistema, exosistema y macrosistema.

El primer nivel, el microsistema, comprende los entornos más inmediatos de la persona. Son los entornos donde los individuos participan activamente. En el caso de los niños habitualmente estos sistemas serán la casa y la escuela.

Un microsistema es un patrón de actividades, roles y relaciones interpersonales que la persona en desarrollo experimenta en un entorno determinado, con características físicas y materiales particulares (Bronfenbrenner, 1987, p.40).

El segundo nivel, el mesosistema, se refiere a las relaciones existentes entre cada uno de los contextos del microsistema y nos hace mirar más allá de cada ambiente por separado. Un ejemplo podría ser las relaciones que existen entre la familia y la escuela.

El mesosistema comprende las interrelaciones de dos o más entornos en los que la persona en desarrollo participa activamente (Bronfenbrenner, 1987, p.44).

El tercer nivel, el exosistema, hace referencia a la influencia en el desarrollo de contextos en el que ni siquiera se está presente. Contextos en los cuales no se participa pero que influyen a contextos más próximos. El ambiente de trabajo de un padre puede ser un ejemplo de exosistema del hijo; el niño no participa pero recibe cierta influencia.

Un exosistema se refiere a uno o más entornos que no incluyen a la persona en desarrollo como participante activo, pero en los cuales se producen hechos que afectan a lo que ocurre en el entorno que comprende a la persona en desarrollo, o que se ven afectados por lo que ocurre en ese entorno (Bronfenbrenner, 1987, p.44).

El último nivel, el macrosistema, parte del fenómeno de que en una cultura o subcultura los entornos de una determinada clase tienden a ser muy parecidos y por tanto pertenecer a esa cultura tiene consecuencias en el desarrollo.

El macrosistema se refiere a las correspondencias, en forma y contenido, de los sistemas de menor orden (micro-, meso-, y exo-) que existen o podrían existir, al nivel de la subcultura o de la cultura en su totalidad, junto con cualquier sistema de creencias o ideología que sustente estas correspondencias (Bronfenbrenner, 1987, p.45).

La consideración de estos cuatro niveles nos obliga a tener una perspectiva amplia a la hora de estudiar el desarrollo del sujeto y a tener en consideración el contexto como algo cambiante, dependiente de otros contextos.

El desarrollo implica cambio. Los cambios o movimientos dentro del campo ecológico son denominados por Bronfenbrenner transiciones ecológicas. Se producen cuando hay un cambio de posición de la persona en un ambiente por un cambio de rol o del entorno.

Shalock y Verdugo (2003) también conciben el concepto de calidad de vida dentro de un enfoque ecológico y por tanto ven necesario incluir dimensiones e indicadores clave de calidad de vida que

reflejen los múltiples sistemas donde viven todas las personas. Señalan el microsistema como el contexto personal y social inmediato; el mesosistema compuesto por los servicios y el entorno; y el macrosistema como las políticas sociales. Cada una de las ocho dimensiones apuntadas por los autores (bienestar emocional, relaciones interpersonales, bienestar material, desarrollo personal, bienestar físico, autodeterminación, inclusión social y derechos) puede analizarse desde cada uno de los niveles: el microsistema a través de la valoración personal, el mesosistema a través de la evaluación funcional y el macrosistema a través de los indicadores sociales.

Si concretamos que la escuela debe ser un contexto donde se promueva el bienestar de la infancia la pregunta derivada de tal premisa es cómo debe ser la escuela para promover la calidad de vida de los que la frecuentan. Espacio, tiempo y relaciones son tres elementos transversales imprescindibles para ubicar cualquier situación educativa. Tres aspectos de los contextos escolares que impregnan y condicionan cualquier situación en las que se encuentran niños y niñas en la escuela. Lejos de ser elementos neutros, entendemos que requieren de reflexión y planificación para que estén al servicio del bienestar de los sujetos en cada una de las situaciones educativas, ya que su organización condicionará el desarrollo y el aprendizaje. Entendemos pues espacio, tiempo y relaciones como tres ejes básicos sobre el que se construirá una manera de hacer escuela y de construir contextos de aprendizaje y desarrollo.

2.2.1. EL ESPACIO

Toda experiencia humana y por tanto toda experiencia educativa se da en un lugar, en un espacio. El espacio no es un marco neutro donde encajamos nuestras experiencias sino que es el escenario que condiciona y determina conductas, posibilita o impide relaciones, formas de comunicación y media entre el individuo y el conocimiento del mundo:

Los espacios definen nuestro contexto de vida, nos vinculan a la realidad del aquí y ahora, nos permiten ser más autónomos o nos niegan esa posibilidad, nos acercan o alejan de los

demás, nos excitan o nos tranquilizan. Son el fondo sobre el que todo ocurre, pero un fondo que interactúa con el resto de elementos y los condiciona (Zabalza, 2014, p.14).

El reconocimiento de que el espacio posee una dimensión comunicativa y tiende a influir en el comportamiento de los individuos y en sus procesos de desarrollo, apunta Gariboldi (2011), viene resaltada en los últimos años por el desarrollo de un enfoque ecológico que acentúa la importancia de las relaciones entre el sujeto y su entorno y por la consolidación de un enfoque pedagógico que reivindica la importancia del juego, de las actividades exploratorias donde el niño gana autonomía, como base del aprendizaje significativo.

La concepción y organización del espacio en el ámbito escolar va muy ligado a las concepciones pedagógicas de quienes diseñan los espacios o quienes los orientan. Las prácticas educativas se ven condicionadas por el marco espacial donde tienen cabida y inevitablemente niños y adultos, maestros y alumnos ven condicionados sus modos de relación, comunicación e interacción con el medio por los mensajes implícitos que conlleva cada espacio.

El espacio escolar, el entorno físico, influye en la conducta de los escolares y de diversas formas. Esto sucede independientemente de la conciencia que tenga de ello el maestro o la maestra. El medio físico habla, emite mensajes explícitos e implícitamente. Es un transmisor, la prolongación de la acción de los profesores y profesoras, el reflejo de una determinada concepción pedagógica (Heras, 1997, p.54).

La mayoría de escuelas actuales presentan una distribución y organización bastante estandarizada que responden a la idea tradicional de educación en que el maestro habla y enseña y el alumno escucha y aprende. Entender otros modos de educación requiere plantear un modelo de espacio alternativo al que ha perdurado de manera dominante durante muchos años. Carbonell (2002) nos habla de la necesidad de reivindicar espacios alternativos, más agradables y bellos que inviten al bienestar de aquellos que lo habitan:

Se precisan espacios físicos, simbólicos, mentales y afectivos, diversificados y estimulantes, para facilitar el encuentro colectivo y la soledad, el trabajo individual y en equipo. Edificios estéticamente más agradables y educativamente más funcionales pensados para los objetivos innovadores de una escuela del siglo XXI y adaptados a cada contexto; espacios grandes y abiertos pero también rincones, muchos rincones; patios donde no todo lo ocupen las canchas deportivas ni el juego de los niños sino que existan otros espacios menos llanos y desnudos abiertos a la intimidad, la exploración y la fantasía. Y aulas fuera del aula: en otros espacios del centro, del campo y de la ciudad. Porque el bosque, el museo, el río, la charca, el taller de artesanía o la fábrica, bien aprovechados, se convierten en excelentes escenarios de aprendizaje (Carbonell, 2002, p.89).

Riera (1990) afirma que el entorno que se organiza ha de facilitar y promover el crecimiento global del niño en todas sus potencialidades y que ha de contemplar el niño en toda su globalidad considerando todas sus necesidades:

- Necesidades afectivas: el espacio deberá dar seguridad y será necesaria cierta estabilidad. El espacio ha de permitir el contacto adulto-niño y que se pueda establecer un clima tranquilo, acogedor y agradable.
- Necesidad de autonomía: espacios donde el niño pueda actuar de manera libre, que sean accesibles y que se puedan reinventar.
- Necesidad de movimiento: espacios donde los niños puedan satisfacer sus ansias de movimiento y puedan ensayar con su propio cuerpo destrezas motrices.
- Necesidad de socialización: espacios que faciliten la comunicación, el poder compartir vivencias con los otros pero también encontrar espacios de intimidad para reencontrarse con uno mismo.
- Necesidades fisiológicas: espacios adecuados donde los momentos de aseo, de alimentación y de descanso puedan realizarse en condiciones adecuadas.

- Necesidad de descubrimiento, exploración, conocimiento: es necesario un entorno con estímulos que permitan al niño investigar, actuar, interactuar con el entorno. Se necesita diversidad de materiales así como también espacios que permitan un juego rico y variado.

Añade también Riera que han de contemplarse las necesidades de los adultos que también habitan el espacio. Es necesario que los maestros se sientan cómodos en el espacio que comparten con niños y que las familias encuentren también espacios de comunicación e interacción.

Martín (2008) nos indica tres criterios generales que se han de tener en cuenta a la hora de diseñar la organización espacial de una escuela:

- Que esté racionalmente concebido, que se piense en las necesidades de los niños, que sea de unas dimensiones coherentes, con unas condiciones que lo hagan saludable y con estímulos que lo hagan interesante.
- Que esté funcionalmente estructurado, que sea coherente y funcional y suficientemente flexible para permitir cambios según las necesidades del momento.
- Que esté estéticamente conformada y que provoque placer sensorial, que sea un lugar cálido y bello donde tenga cabida la creatividad.

Eslava y Cabanellas (2014) reflexionan sobre el diálogo que sería deseable entablar entre pedagogía(s) y arquitectura(s) conscientes de que son pocas las propuestas que encontramos en las que se parte de la intención de encontrar soluciones para dar cabida a ámbitos creativos para la infancia. Las autoras apuntan doce nociones clave que son conclusiones y a la vez puntos de partida hacia el diálogo entre ambas disciplinas:

1. La huella en los “dedos” del recuerdo: los recuerdos de la infancia nos acompañan siempre y conforman la base del bagaje que condicionan las percepciones ya de adultos y la proyección de aquello que creamos. La memoria de la infancia se cuela en nuestro imaginario adulto descartando así la idea de una posible objetividad.

2. En busca de la emoción perdida: la creación de escuelas bajo estándares aniquilan la posibilidad de vivir la escuela como cuando éstas son proyectadas desde la emoción, escuelas que merezcan ser recordadas porque lo que allí se vive conecta con las emociones y necesidades de la infancia.
3. La escuela como deseo colectivo: la escuela ha de ser diseñada para acoger a un amplio número de personas que deben convivir en relación permanente. La organización de los espacios propiciarán unas relaciones u otras. Ha de encontrarse el equilibrio justo para ser punto de encuentro de diversidades sin caer en el anonimato más propio en escuelas grandes.
4. La escuela como espacio protector: la experiencia del espacio implica al niño en su globalidad, una conquista corporal en la que se despliegan todas sus dimensiones. Un espacio que protege es un espacio que alberga y evita el anonimato. Cabe crear espacios de juego y de aprendizaje que inviten a la exploración y al habitar desde la amabilidad de los espacios creados.
5. La escuela como espacio de mediación: la escuela puede y debe ser un instrumento de diálogo con el entorno. El acompañamiento pedagógico se produce desde el rol activo del espacio como elemento implicado en la experiencia educativa. La escuela es un lugar de encuentro de lo externo y lo interno, de lo individual y colectivo, de lo íntimo y lo público.
6. La escuela como espacio de emancipación: la protección, la acogida y el sostén actúan como base para la emancipación, confrontación y transgresión. Una emancipación que será en primer lugar corporal. La conformación del espacio es la que invita a alejarse, a esconderse, a explorar, a contemplar, a arriesgar... Acciones y gestos que llevan a conquistar la emancipación.

7. La escuela como experiencia de ecología: el espacio debe configurar paisajes estéticos y éticos que requieren de un compromiso global con el medio.
8. La escuela como experiencia en la ciudad: la escuela debe plantearse como un espacio de mediación conectando los ciudadanos con la ciudad que habitan.
9. La escuela como “objeto encontrado”: la arquitectura de los espacios educativos juega con lo disponible, transforma aquello encontrado, dando lugar a la reinterpretación y transformación de los escenarios creados.
10. La escuela como experiencia ética: los espacio no son nunca neutros y la arquitectura no está exenta de los condicionantes socio-económicos y políticos y de las ideas marcadas desde el poder. Las pedagogías y arquitecturas son un reflejo de ideas y concepciones de la colectividad social y la sociedad.
11. La escuela como experiencia estética: la arquitectura debe contribuir a crear una “escuela amable”, un espacio que acoja y que permita riqueza de experiencias desde la unión de lo emocional y lo estético.
12. La escuela como experiencia lúdica: la experiencia lúdica atraviesa el espacio y se posa en él convirtiéndose así en un aliado del juego. El juego además puede convertirse en un vínculo entre arte y escuela.

2.2.2. EL TIEMPO

La vida en la escuela viene regulada inevitablemente por el tiempo. La organización, la manera de distribuir y de ocupar el tiempo determinará el modelo educativo y la vivencia que podamos hacer de los aprendizajes.

Pero seguramente existen pocos conceptos tan difíciles de definir como el tiempo. El tiempo regula y ordena nuestras vidas, permite el devenir de las acciones.

El tiempo ha sido una forma de orientarse en el mundo de las cosas y de los fenómenos que cambian, un medio de orientarse en la vida social y para regular las relaciones sociales (Gimeno Sacristán, 2008, p.17).

Nos es difícil concebir nuestro día a día sin calendarios ni relojes que nos vayan pautando, que permitan medir el tiempo y regular nuestras actividades. Sin embargo, hubo un tiempo donde los hombres se regían por los ciclos de la naturaleza y por sus propios ritmos y se prescindía de instrumentos objetivos con los que medir el tiempo.

El tiempo es algo continuo pero limitado para cada uno de nosotros y ello conlleva a su regulación y organización. Cada cultura ha buscado sus formas de entender, de medir y distribuir el tiempo; en la sociedad moderna los tiempos de la naturaleza han sido sustituidos por “los ritmos de las máquinas, de las cadenas de producción, de las fábricas” (Red Territorial de Educación Infantil de Cataluña, 2009, p.74).

El tiempo de la escuela suele ser un tiempo fuertemente organizado sometido al calendario y al reloj. Gimeno Sacristán (2008) afirma que el tiempo escolar ha de ser comprendido desde cuatro dimensiones:

1. El tiempo físico-matemático, el tiempo que es mensurable y que es limitado. Es un tiempo continuo en el que podemos situar de manera ordenada, mediante secuencias, todo lo que va aconteciendo. Suele ser éste el tiempo que rige nuestras actividades; éstas no duran el tiempo que puede considerarse conveniente en cada ocasión sino que se supeditan al tiempo de que se dispone.

El tiempo físico es duración y estructura, marca un orden que apreciamos en la sucesión de secuencias. El tiempo es organizado individualmente y socialmente y sobre ello versan los

debates sobre el tiempo en educación; cómo distribuimos el tiempo de la jornada, el tiempo semanal, mensual, anual, cómo se distribuyen las etapas, los ciclos, cómo se distribuyen los contenidos a lo largo de la escolarización.... son debates que ocupan a maestros, pedagogos, sociólogos y políticos. Porque es esta la dimensión del tiempo que puede controlarse y por tanto sirve para medir, evaluar y comparar los sistemas educativos.

2. El tiempo biológico o biopsíquico: es el tiempo referido a biorritmos individuales y a procesos de maduración y crecimiento. Es el tiempo marcado por el propio cuerpo, por los estados de vigilia y sueño, por momentos de más energía y de fatiga pero también por los tiempos que transcurren mientras nos hacemos mayores y van dejando huellas y marcando en cada estadio la posibilidad de desarrollar diferentes capacidades.

Es el tiempo que hay que contemplar para considerar qué se puede aprender en cada estadio de desarrollo y cómo organizar la jornada escolar para ser respetuosos con los tiempos de cada uno sin llegar al cansancio y la fatiga.

3. El tiempo subjetivo, el tiempo como lo percibimos cada uno (tiempos que se nos hacen largos, que nos parecen cortos...) Es el tiempo que conforma la memoria y que por tanto selecciona los momentos, los tiempos con sentido.
4. La dimensión social del tiempo, el tiempo que condiciona los tiempos individuales para adaptarlos a la vida en grupo. Es el tiempo institucionalizado, el tiempo organizado por las normas sociales, por las costumbres y los hábitos sociales.

La forma de ordenar el tiempo refleja la organización de cada grupo social, las características de éste. El tiempo se organiza según las necesidades y valores de una sociedad y a la vez, esta organización determina los modos de vida de los miembros de una sociedad. El tiempo de la escuela y del trabajo son ejes que estructuran y regulan los horarios de todos los miembros de una sociedad.

En la escuela, las personas que allí se encuentran se ven en la necesidad de conjuntar y adaptar los propios tiempos a los tiempos conjuntos porque sólo así es posible la vida en grupo.

La escuela infantil, como otros espacios sociales donde los pequeños se encuentran, constituye un contexto muy importante de aprendizaje y socialización en el paso de un sentido del tiempo propio, marcado por el reloj interior y por las propias vivencias afectivas, a un sentido compartido, construido por el propio individuo desarrollado en una dimensión social (Nigito, 2011, p.91).

Las administraciones educativas regulan los tiempos físicos y sociales y marcan los tiempos de escolarización, los calendarios, la jornada y la división del tiempo por materias o áreas. La ordenación del tiempo se convierte en el criterio más útil de control y de homologación del sistema educativo. Según Gimeno (2008) el modelo de organización de los tiempos predominante en los sistemas educativos perdura desde hace tiempo y parece poco probable que haya cambios:

Hoy parece que es poco probable encontrar aliados que compartan la creencia de la importancia y necesidad de cuestionar y replantear el orden con el que se reparte el tiempo escolar o los criterios con los que se gestiona, tratando de hallar fórmulas más flexibles que las actuales, que permitan poder desarrollar estilos de aprender más personalizados, abiertos a la información, fuera y dentro de las aulas. Mientras que no cambien los tiempos acrisolados de la escolaridad, no será posible hacer de la vida un eje central de la educación. Cambian los tiempos, cambiamos con el tiempo, pero no es fácil que cambiemos aquellos que hemos instituido (Gimeno, 2008, p.52).

En los últimos años han salido voces que reivindican un replanteamiento de los tiempos educativos en defensa de un estilo de vida más apaciguado. Inmerso dentro del Movimiento slow (slow food, slow cities, slow sex...) pretende devolver el tiempo a las personas. Honoré,

Domènech y Zavalloni¹⁶ son tres autores que reivindican la necesidad de decir basta a un tiempo frenético donde el activismo sin medida, el “hacer por hacer”, anula y desacredita los tiempos de las esperas, de la reflexión, de la asimilación.

Perder tiempo es un auténtico pecado capital en un sistema social centrado en el beneficio a cualquier coste, está relacionado, en cambio, con una sociedad basada en los ritmos cíclicos, en un estilo unido a la naturaleza, al trabajo que desarrolla el hombre para producir su sustento (Zavalloni, 2010, p.10).

Domènech (2009) reflexiona sobre la necesidad de replantear la organización del tiempo en la escuela y de repensar el uso que hacemos de él. Indica que no puede haber innovación y cambio sin un replanteamiento a fondo sobre la utilización del tiempo, cómo se usa y qué prioridades establecemos. Indica que los aprendizajes necesitan tiempo para consolidarse y que es necesario romper con la idea de que “más, más rápido y antes” sea sinónimo de mejor.

Bondioli y Nigito (2011) han elaborado un instrumento de análisis y valoración de la organización pedagógica de la escuela infantil (DAVOPSI) tras un largo recorrido de investigación, reflexión y formación en diferentes escuelas y con diferentes profesionales de educación infantil. Dicho instrumento pretende servir para analizar cómo los tiempos, los espacios y los grupos condicionan el desarrollo y el aprendizaje de los niños y niñas. Por lo que se refiere al tiempo, las autoras establecen doce ítems que hay que tener en cuenta a la hora de organizar el ambiente educativo. El bienestar tanto de los niños como de los adultos, afirman las autoras, depende de cómo fluyen y se conectan las diferentes actividades que conforman la jornada y en cómo se contemplan las necesidades individuales y de grupo. Apuntamos a continuación los doce ítems que pueden

¹⁶ Domènech, J. (2009). *Elogio de la educación lenta*. Barcelona: Graó.

Honoré, C. (2004). *Elogio de la lentitud*. Un movimiento mundial desafía el culto a la velocidad.

Barcelona: RBA libros.

Zavalloni, G. (2011). *La pedagogía del caracol*. Barcelona : Graó.

servirnos de orientación para establecer una organización temporal respetuosa con las necesidades de niños y adultos:

1. La organización del tiempo en la escuela. El proyecto.

La organización de los tiempos tanto diaria como semanal y anual, debería ser el fruto de la reflexión y decisión de todo el equipo educativo fundamentada en argumentos pedagógicos.

La sucesión de actividades, la alternancia de ritmos y propuestas así como las transiciones, juegan un papel importante en la experiencia infantil y no pueden dejarse a la improvisación.

2. La jornada educativa. El ritmo.

Cómo se diseña la jornada, cómo se suceden los diferentes momentos y acontecimientos, a qué ritmo o velocidad se marcan los tiempos, son aspectos que influyen en cómo los niños viven su cotidianidad y elaboran su idea del tiempo. Combinar los tiempos institucionales con los tiempos infantiles requiere de una observación muy atenta de los educadores y de una reflexión continua para conocer cómo los ritmos marcados influyen en el bienestar de los niños y niñas.

3. La jornada educativa. La articulación de situaciones de experiencia y actividad.

En la jornada hay momentos más cotidianos que se repiten de una forma más o menos parecida diariamente, hay momentos de juego y propuestas que pueden ir variando. En cualquier caso debe haber una previsión de cómo se combinan los diferentes momentos en la jornada y cómo van evolucionando en el tiempo de manera que no se caiga en una rutinización. La diversidad de propuestas y la necesidad de encontrar novedades debe equilibrarse con cierta estabilidad para sentirse autónomo.

4. La jornada educativa. La continuidad de la experiencia.

Aprender es un proceso y para ello se requiere tiempo; por esto es importante poder dar continuidad a las experiencias para que éstas calen y se traduzcan en aprendizaje. Cómo se

conectan las diferentes situaciones y de qué manera se da continuidad en el tiempo influye en la posibilidad de poder avanzar, de poder encontrar más posibilidades sobre aquello ya conocido.

5. La gestión de las transiciones.

Las transiciones hacen referencia a cómo se pasa de unos momentos a otros y también cómo se pasa de un contexto a otro (transiciones ecológicas). Cómo se hace la entrada, cómo se pasa de unas actividades a otras, de momentos más calmados a más movidos, cómo se gestionan las esperas y qué valor se les da... influye en la calidad del proyecto y en la consideración educativa de todos los momentos y situaciones.

6. La personalización del tiempo colectivo.

Las necesidades y ritmos individuales deben ser respetados dentro de la comunidad sin que ello signifique renunciar a una vida en colectividad. La estructura de la jornada debe permitir una organización flexible de los tiempos que garantice el respeto a la diversidad de ritmos.

7. El tiempo compartido. El uso social del tiempo.

La experiencia de un niño en la escuela infantil tiene especial valor al ser un lugar donde puede compartir momentos de juego y de vida con otros niños y adultos. El placer de estar con los otros se ve reconocido cuando se contemplan tiempos en los que las relaciones pueden darse en un clima de tranquilidad y donde es posible la interacción y cooperación. La motivación de estar con los otros es lo que permitirá al niño tomar conciencia de la necesidad de adaptar su tiempo al tiempo colectivo.

8. El tiempo y las figuras de referencia.

La presencia de figuras con las que los niños tienen un vínculo y una relación afectiva de seguridad permite una vivencia positiva del tiempo. Cuando los niños se ven en la situación de no encontrar sus maestros de referencia o cuando hay poca coordinación entre los

diferentes adultos responsables de un grupo las vivencias pierden continuidad y la experiencia es excesivamente interrumpida. En estas situaciones los niños y niñas se ven desorientados y sin referentes claros que les den seguridad.

9. El tiempo y el papel del adulto.

Se refiere este ítem a como los adultos son sensibles a los estados emocionales de los niños, cómo los reconocen y les dan respuesta ajustando la organización de tiempos y actividades a las necesidades que van detectando. Es necesario que los adultos sepan observar, reflexionar y tengan estrategias suficientemente flexibles.

10. El tiempo y el desarrollo de la autonomía.

La conquista de la autonomía está relacionada en cómo los niños pueden gestionar y disponer de su tiempo. Cuando niños y adultos pueden discutir sobre cómo se organiza el tiempo, es posible tomar las riendas de la propia experiencia.

11. El tiempo y la construcción de la identidad.

La identidad se forma a partir de los recuerdos, la percepción del presente y la proyección al futuro. La escuela debe permitir recordar acontecimientos, reconstruir experiencias pasadas para darles sentido y para ser consciente de la propia historia y configurar así la identidad de uno mismo.

12. El tiempo y la competencia simbólica.

Mediante el juego simbólico, los cuentos, las narraciones... los niños pueden tomar conciencia de la estructura del tiempo y pueden “jugar” con él a nivel simbólico. Actividades simbólicas de juego y narración posibilitan representar temporalmente las experiencias haciendo así un ejercicio complejo de metacognición.

2.2.3. RELACIONES

La escuela es sobre todo un lugar de encuentro, donde el niño tiene la oportunidad de ampliar su círculo de relaciones saliendo del contexto familiar. Ello le da la oportunidad de establecer los primeros vínculos afectivos con otros iguales y con otros adultos.

Las relaciones entre iguales, apunta Savio (2011) tienen una repercusión importante en el proceso de maduración de la identidad y en el desarrollo de las competencias sociocognitivas. El sentido de la identidad y la representación de la imagen de uno mismo es un proceso que se realiza en interacción con los otros. Compartir vivencias con coetáneos pone en conflicto sociocognitivo a los niños que se ven obligados a buscar estrategias para superar su egocentrismo. La interacciones con los otros son una oportunidad para revisar las propias percepciones y creencias, ver las cosas desde diferentes puntos de vista y descentrarse cognitiva y socialmente.

Las relaciones y las emociones juegan un rol fundamental en los procesos de aprendizaje (Penso, 2009). El desarrollo cognitivo sólo es posible cuando hay un entorno relacional positivo, una relación con el entorno formado por aquellas personas con las que se establece un vínculo afectivo que da seguridad. Por esto, afirma Penso, la acción educativa debe centrarse en los aspectos afectivos y relacionales ya que la escuela infantil, debe ser el lugar donde además de los aprendizajes cognitivos y formales, el niño encuentre seguridad emocional, calor, afecto y bienestar.

El reto de la escuela es promover el desarrollo individual de cada uno de los niños en el seno de una comunidad, contemplando las diferentes formas de ser, de estar, de vivir. El grupo protege, ofrece seguridad, alienta, pero también puede cubrir y borrar las individualidades. De ahí la importancia de que los maestros sepan buscar estrategias para que los grupos sean lugar de cobijo y de desarrollo de las capacidades individuales y grupales.

La escuela debe plantearse de qué forma prevé que niños entre sí y niños con adultos interaccionen y cómo se crea un clima que favorezca poder tejer relaciones que proporcionen

seguridad y propicien un desarrollo afectivo positivo. Hay que considerar qué posibilidades organizativas y metodológicas son posibles y de qué manera influyen en la comunicación, en el juego y en el aprendizaje. Habrá que tener en cuenta cuál es el desarrollo social habitual de los niños en cada una de sus fases de crecimiento para entender de qué manera puede relacionarse el niño con sus coetáneos y con adultos.

Fusté y Palou (2008) señalan la conveniencia de variar la distribución de alumnos durante la jornada dando así diferentes posibilidades de interacción, de resolver conflictos, de afrontar retos y de poner en práctica diversos recursos personales y sociales. Según las autoras las propuestas individuales (actividades de vida cotidiana, juegos didácticos en solitario, expresiones y producciones plásticas, musicales, escritas, corporales...) permiten encontrar un tiempo de silencio y de introspección, necesarios también en un entorno grupal. Las propuestas en grupos reducidos permiten realizar un trabajo común con la participación de todos los componentes del grupo. Los pequeños grupos suelen ser la forma más natural de agruparse y de relacionarse al ser fácil la interacción y la comunicación espontánea. El trabajo en pequeño grupo permite una relativa facilidad en la gestión y cada miembro del grupo puede encontrar su rol. Una cierta continuidad en los grupos permite tiempo para encontrar dinámicas funcionales y estilos de trabajo eficaces y gratificantes. Los momentos o propuestas de grupo-clase permiten crear una cohesión y formar la identidad de grupo. Es difícil en grupos numerosos que todos participen en la misma medida pero son momentos de crear sentimiento de pertenencia a un grupo que comparte metas, proyectos y vivencias.

Cabe contemplar también la posibilidad de establecer agrupaciones con niños de diferentes grupos y de diferentes edades. Las relaciones con niños de diferentes edades provocan situación de aprendizaje por imitación, por colaboración o a través de tutorización. Unas relaciones que permiten además, tomar conciencia de las propias capacidades y formarse una imagen de sí mismo; verse cómo serán de mayores, reconocerse en aquello que fueron cuando eran más pequeños.

El número de alumnos por aula y la ratio maestro-alumno es un factor determinante para la calidad educativa. Frente a las opiniones que defienden quienes mantienen una visión economicista de la educación y que aseguran que se puede mantener la calidad educativa ampliando el número de alumnos por aula, los maestros señalan este aspecto como relevante en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En el dossier d'Actualitat elaborado por el Departamento de Psicología Aplicada y Pedagogía de la Educación de la UIB (2012)¹⁷, se señalan varios beneficios de apostar por clases con un número reducido de alumnos: mejores resultados académicos; mayor satisfacción profesional del profesorado; más tiempo dedicado a los aprendizajes; se favorece la implicación familiar en la educación de los niños y niñas; y mejora la interacción profesor-alumno. Este último aspecto, añade el informe, es especialmente relevante en la etapa de educación infantil.

Anotamos a continuación los ítems apuntados por Bondioli y Nigito (2011) en la escala DAVOPSI sobre los grupos que nos sirven como indicaciones a tener en cuenta a la hora de organizar las modalidades de agrupamiento:

1. La organización de los grupos. El proyecto.

La decisión de agrupar los niños siguiendo unos criterios determinados y optar por unas modalidades u otras para los diferentes tipos de actividades, debe ser el fruto de la reflexión y consenso de todo el equipo educativo, consciente de que la decisión influye en cómo se desarrollarán las distintas actividades y en las posibilidades de interacción y comunicación de los miembros del grupo.

2. El tamaño de los grupos.

Teniendo en cuenta que es en grupos pequeños donde la comunicación y la participación de todos los niños y niñas es más efectiva y las experiencias suelen ser más enriquecedoras, convendría buscar estrategias para posibilitar el juego y el trabajo en pequeños grupos, los

¹⁷ http://www.uib.es/digitalAssets/213/213547_1-dossier.pdf

cuales con ayuda y mediación de algún adulto en momentos puntuales, puedan disponer de espacio y tiempo para desarrollar sus proyectos.

3. La estabilidad de los grupos.

Crear lazos afectivos significativos requiere de tiempo. Las interacciones y cooperaciones en el seno de un grupo podrán evolucionar y enriquecerse si hay tiempo para que cada grupo cree sus dinámicas y crezca el sentimiento de pertenencia y de responsabilidad hacia el grupo. Por ello es importante cierta estabilidad en la formación de los grupos, para posibilitar que haya un crecimiento como colectivo.

4. La variedad de los grupos.

La estabilidad de los grupos no está reñida con la necesidad de tener diferentes experiencias con variedad de agrupamientos durante la jornada. Deben poder combinarse diferentes modalidades de agrupamientos que enriquezcan la experiencia de los niños siempre basados en la reflexión de cómo ello repercute en su bienestar.

5. La pertenencia a un grupo y su significado.

Sentirse parte de un grupo refuerza el compromiso de cada uno de los miembros así como el verse reconocido y respetado dentro de éste. El sentimiento de pertenencia viene reforzado por la existencia de ritos, símbolos y elementos que pertenezcan, identifiquen y consoliden el grupo.

6. Los grupos y sus reglas.

En el seno de un grupo es donde se toma conciencia de la necesidad de que existan pautas y normas que aseguren la convivencia. Estas reglas, si son consensuadas y debatidas en el sí del grupo, adquieren especial relevancia al entenderse no como una imposición sino como un compromiso para el bienestar de todos.

7. Los grupos y las figuras de referencia.

Los niños necesitan para sentirse seguros dentro del grupo la presencia de adultos de referencia que proporcionan seguridad y confianza. La mediación en ciertas ocasiones de los adultos puede ser una garantía de justicia y equidad y de que las necesidades particulares serán respetadas en el sí del grupo.

8. Los grupos y el papel del adulto.

A menudo puede ser relevante la mediación del adulto para dinamizar y animar a la participación de todos los miembros del grupo. El adulto puede proponer y promover modos de interacción que enriquecen la actividad compartida y facilitan la comunicación y socialización. A veces puede situarse como participante activo y otras como observador haciendo intervenciones más sutiles o indirectas.

9. Los grupos y el desarrollo de la autonomía.

En el seno del grupo los niños deben ser capaces de encontrar la manera de gestionarse y de asumir responsabilidades dentro del grupo. El adulto debe saber mediar para que se asuman cargos y tareas que promuevan una autonomía progresiva.

PARTE II:
METODOLOGÍA Y
CONTEXTUALIZACIÓN DE LA
INVESTIGACIÓN

3. PLANTEAMIENTO METODOLÓGICO

El objetivo de este capítulo es presentar el diseño metodológico de la investigación sobre este estudio de caso y justificar el porqué esta opción metodológica. Narraremos el procedimiento seguido desde que se toma la decisión de iniciar un estudio de estas características, cómo se accede al campo de estudio y se realiza el trabajo de campo, cómo se realiza el análisis y el informe final. Finalmente, hablaremos de las consideraciones éticas que se han tomado y de las limitaciones encontradas en el proceso.

3.1. JUSTIFICACIÓN DE LA OPCIÓN METODOLÓGICA

El objetivo que me he marcado con este estudio es indagar de qué modo se promueve el bienestar de los niños y niñas en una escuela de educación infantil. Este propósito determina que optemos por un enfoque cualitativo. Optar por esta metodología fue una decisión fácil ya que el objetivo del estudio es comprender una situación y no tanto explicarla, en la cual la implicación del investigador es casi un requisito y no un inconveniente y donde no se trata tanto de descubrir un conocimiento como de construirlo (Stake, 1998).

La distinción fundamental entre investigación cuantitativa e investigación cualitativa estriba en el tipo de conocimiento que se pretende. (...) Los investigadores cuantitativos destacan la explicación y el control; los investigadores cualitativos destacan la comprensión de las complejas relaciones entre todo lo que existe (p.42).

Aproximarnos a una situación educativa con toda su complejidad requiere de una metodología suficientemente abierta que sea capaz de recoger aquello inesperado. Recordemos que se trata de conocer una realidad de la que, ni nosotros ni los protagonistas de las acciones que observaremos, conocemos de antemano todo aquello que va a suceder. Son necesarios, por tanto, métodos que nos permitan captar e interpretar aquello que acontece.

La complejidad de un estudio cualitativo hace difícil predecir con gran precisión lo que va a suceder, por ello la característica fundamental del diseño cualitativo es su flexibilidad, su capacidad de adaptarse en cada momento y circunstancia en función del cambio que se produzca en la realidad que se está indagando. Desde la investigación cualitativa es preciso «planificar siendo flexible» (Erlandson et al, 1993) (Rodríguez, Gil i García, 1996, p.91)

Recogemos a continuación las peculiaridades del diseño cualitativo señaladas por Janesick (Rodríguez et al., 1996) y que encajan con las características del estudio que nos disponemos a realizar:

- 1) Es holístico. Se mira con una visión amplia, y se comienza una búsqueda para comprender lo complejo.
- 2) Se centra en las relaciones dentro de un sistema o cultura.
- 3) Hace referencia a lo personal, cara a cara, e inmediato.
- 4) El diseño cualitativo se interesa por la comprensión de un escenario social concreto, no necesariamente en hacer predicciones sobre el mismo.
- 5) Exige que el investigador permanezca en el lugar de estudio durante un largo tiempo.
- 6) Exige tanto tiempo para el análisis como para la estancia en el campo.
- 7) Supone que el investigador desarrolle un modelo de lo que ocurre en el escenario social.
- 8) Requiere que el investigador se constituya en el instrumento de investigación. El investigador debe tener la habilidad suficiente para observar y agudizar su capacidad de observación y entrevista cara a cara.
- 9) Incorpora el consentimiento informado y la responsabilidad ética.
- 10) Describe las posibles desviaciones propias del investigador y sus preferencias ideológicas.
- 11) Requiere el análisis conjunto de los datos (p.91).

Después de indagar con más profundidad sobre metodología cualitativa (Rodríguez et al., (1996); Sandin, (2003); Stake, (1998); Blaxter, Hughes y Tight, (2000); Simons, (2011); Flick

(2012; 2014); Angrosino (2012)), veo que la opción más adecuada al tipo de estudio que quiero y puedo hacer (los condicionantes temporales son determinantes) es la de un **Estudio de Caso etnográfico**.

El caso elegido para la investigación es la Scuola *dell'infanzia*¹⁸ *La Filastrocca*. Opto por centrarme en una escuela porque pretender abarcar toda la red de escuelas de los servicios municipales de Pistoia me parecía demasiado ambicioso e inabarcable. Focalizar el estudio en una escuela permite indagar en la cotidianidad de ésta y explorar los entresijos de su día a día, pudiendo acercarnos a sus protagonistas y entender el porqué de sus actuaciones y de su manera de estar y ser en la escuela. En un momento dado reflexiono sobre la conveniencia de concretar el estudio en un grupo-aula para poder hacer un seguimiento más exhaustivo y sin interrupciones pero descarto rápidamente la idea al considerar que perdería aspectos globales de la vida del centro muy importantes y que el estudio perdería valor. Decido centrarme en el día a día de una escuela y observar los tres grupos que allí conviven.

El caso se escoge en función del interés propio del investigador y del interés que éste cree que el estudio puede aportar en el campo en cuestión. Pero lo que será decisivo serán las circunstancias que me permiten acceder o no al caso. El investigador tendrá que limitarse a escoger un caso que le sea accesible aunque su interés pueda recaer en otros casos que pueden resultar muy interesantes pero no factibles en la práctica.

Solicito hacer el estudio en una escuela 3-6 ya que es el ámbito donde más tiempo he trabajado y el que mejor conozco. Tonina Mastio, como asesora de las escuelas de la Infancia (hasta diciembre de 2012), me asignó en un principio la Escuela de la Infancia Parco Drago, una escuela con una trayectoria reconocida por su buen hacer y por el interés del equipo de maestras en colaborar en trabajos que puedan suponer reflexionar e indagar

¹⁸ En Italia una scuola dell'Infanzia es una escuela de educación infantil 3-6 años .

sobre su propia práctica. Una vez ya en Pistoia y por motivos que más tarde explicaremos, Laura Contini quién pasó a substituir a Tonina Mastio después de su jubilación, decidió que la escuela más apropiada para mi estudio era *La Filastrocca*.

Afirma Simons (2011) que “el estudio de caso es un estudio de lo singular, lo particular, lo exclusivo” (p.19). En el presente estudio de caso se ha iniciado un proceso de indagación que se caracteriza por el examen detallado, comprehensivo, sistemático y en profundidad del caso objeto de interés (Rodríguez et al., 1999). La principal finalidad de un estudio de caso es según Simons (2011) “investigar la particularidad, la unicidad del caso singular” (p.20).

Un caso puede ser una persona, un aula, una institución, un programa, una política, un sistema. Simons (2011) recoge las ideas de Stake (1994), Merriam (1988), MacDonald y Walker (1975) y Yin (1994) y formula su propia definición de estudio de caso:

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 (por ejemplo, en una tesis), un programa, una política, una institución o un sistema, para generar conocimientos y/o informar el desarrollo de políticas, la práctica profesional y la acción civil o de la comunidad (p.42).

El estudio de caso se estudia en su contexto “natural”, lejos de las metodologías propias de laboratorio. Y es en este contexto donde se procura sacar el máximo de información que nos ayude a la construcción de la comprensión del caso. De ahí la importancia de poder permanecer diariamente durante tres meses en la escuela siendo testimonio de todo lo que

allí acontece. Es importante explicar las características del contexto al lector para que pueda comprender el significado que el investigador ha dado a sus datos recogidos. En el estudio de caso cualitativo “el investigador es el principal instrumento en la recolección de datos, la interpretación y el informe” (Simons, 2011, p.21).

Al centrarme en una sola escuela de Pistoia de toda su red de servicios no pretendo hacer generalizaciones, pero pienso que puede ayudar a entender otras situaciones y muchos lectores pueden ver situaciones conocidas reflejadas en aquel caso particular; el estudio en profundidad de un caso puede “iluminar” a otros docentes con experiencias diferentes o parecidas a las narradas. No se puede hablar, por tanto, de “generalización científica” pero sí de lo que Stake (1998) denomina “generalización naturalística”:

Los casos particulares no constituyen una base sólida para la generalización a un conjunto de casos, como ocurre con otros tipos de investigación. Pero de los casos particulares las personas pueden aprender muchas cosas que son generales. Y lo hacen en parte porque están familiarizados con otros casos a los que añaden el nuevo, y así forman un grupo un tanto nuevo del que poder generalizar, una oportunidad nueva de modificar las antiguas generalizaciones (p.78).

El estudio de caso que nos ocupa puede definirse como un estudio de caso etnográfico. De hecho en un primer momento pensamos en realizar una etnografía pero la revisión de las características de esta metodología nos hizo replantear si nuestro estudio cumplía con los requisitos para ser denominado como tal. Carles Serra (2004) hace una crítica de la reducción que con frecuencia se hace de la etnografía a estudios basados en la observación naturalista realizados en el interior de las aulas. Aunque el trabajo de campo sea la base principal de una etnografía, ésta no se reduce a ello. Uno de los principales requisitos de una etnografía es una estancia prolongada en el campo de trabajo. Aunque pocos autores se atreven a definir qué se entiende por estancia prolongada, el hecho de disponer sólo de tres

meses (aunque con una permanencia diaria continuada) nos obliga a ser cautelosos a la hora de utilizar el término etnografía.

Otro aspecto que me planteaba respecto a la opción metodológica era la definición del tema ¿hay que definir previamente el tema de estudio o éste se va definiendo una vez se está ya en el campo? En mi investigación, decidí concretar el tema a priori por dos motivos: primero por el hecho de tener un tiempo predeterminado y segundo porque las experiencias y contactos anteriores ya nos daban un conocimiento para valorar la conveniencia y la adecuación del tema escogido. Según Simons (2011) el estudio de casos etnográfico difiere de la etnografía clásica por la prolongada inmersión en el campo aunque utiliza métodos que le son comunes como es la observación participante y la entrevista. El estudio de caso etnográfico, afirma Simons, “se centra en un proyecto o programa particular sin dejar de aspirar a comprender el caso en su contexto sociocultural y teniendo presentes conceptos de la cultura” (pp.44-45). El estudio de caso, a diferencia de una etnografía clásica permite más flexibilidad, no depende del tiempo ni está limitado por el método, lo cual nos permite adaptar nuestra investigación a nuestras necesidades y posibilidades logísticas, sin renunciar al rigor y credibilidad que toda investigación requiere.

Así pues, nos será de gran utilidad tener presente algunas de las particularidades de la etnografía, ya que en la presente investigación haremos uso principalmente de los métodos de recogida de datos que le son propios así como la pretensión de llegar a describir, captar y entender la cultura de los sujetos protagonistas del caso elegido.

Afirma Serra (2004) que el objetivo principal de un trabajo etnográfico es la descripción antropológica de una cultura o de algunos aspectos de una cultura y no simplemente la adopción de las técnicas habituales de los trabajos etnográficos tales como la observación participante y descripción naturalista. Angrosino (2012) la define como “el arte y la ciencia de describir a un grupo humano: sus instituciones, comportamientos interpersonales,

producciones materiales y creencias”(p.35). Y añade que “los investigadores etnográficos se preocupan fundamentalmente por la vida rutinaria cotidiana de las personas que estudian”(p.35). Según este autor los principios básicos de la etnografía son la búsqueda de patrones que den una visión panorámica global del todo y la atención cuidadosa al proceso de investigación de campo que se debe prestar. Ésta ha sido nuestra intención desde el principio de nuestra investigación: adentrarnos en la vida de una escuela, formada por personas que conforman una comunidad, con sus costumbres, sus valores, sus hábitos, creencias... y llegar a poder describir y comprender esta forma de hacer y relacionarse.

Existe una distinción, según Angrosino (2012), entre el método etnográfico y el producto etnográfico. El primer concepto se refiere a la recogida de datos y en el uso de diferentes técnicas para aproximarse y conocer el objeto de estudio. El producto etnográfico se refiere al informe o producto final que incorpora la información recogida y nos da a conocer las conclusiones o resultados del estudio.

El método etnográfico se caracteriza por (Angrosino, 2012):

- Es un método de campo: se realiza en contextos reales, en su escenario natural, lejos de laboratorios.
- Es personalizado, llevado a cabo por investigadores que están en contacto diario con los sujetos que se estudian, observan desde el mismo campo.
- Es multifactorial, utiliza diferentes técnicas para triangular.
- Requiere un compromiso a largo plazo, una estancia larga en el campo.
- Es inductivo, de las observaciones de detalles surgen teorías o patrones más generales.
- Es dialógico, se construye contrastando las conclusiones a las que se va llegando.

- Es integral, pretende construir un retrato lo más completo posible del grupo estudiado.

En nuestro caso vemos cómo se cumplen estas condiciones al situarnos dentro de la escuela permaneciendo junto a las personas observadas, compartiendo su día a día y estableciendo un contacto cercano con el fin de recoger información utilizando diferentes técnicas (observación, entrevistas, fotografías...). La estancia será de tres meses¹⁹, tiempo que permite distinguir lo sustancial de lo anecdótico. El análisis se irá construyendo en un diálogo entre lo observado, lo recogido por los protagonistas y la información bibliográfica recopilada teniendo siempre una visión global y contextual de cada uno de los aspectos que vayan surgiendo.

Mills y Morton (2013) señalan tres principios básicos etnográficos:

- La etnografía como un modo de ser, estar, pensar y escribir: cuatro verbos que recogen la complejidad de la etnografía como método.
- La etnografía como una ciencia incómoda: incómoda porque supone la implicación del investigador, con frecuencia sumergiéndose en culturas que le pueden ser muy ajenas.
- La etnografía exige empatía, entendida como la habilidad de entender y estar atento a los sentimientos de los otros y entender sus modos de sentir y pensar.

Genzuk (2003) habla de tres principios metodológicos referidos a la etnografía: naturalismo, comprensión y descubrimiento:

- Naturalismo: se pretende captar el comportamiento humano en su contexto natural y de ahí la importancia del trabajo de campo.
- Comprensión: partiendo del hecho que el comportamiento humano y el mundo social no pueden explicarse por razones de causa y efecto simples.

¹⁹ Marzo, abril y mayo de 2013

- Descubrimiento: a través del método inductivo.

Álvarez (2008) destaca cuatro finalidades de la etnografía: la descripción cultural; la interpretación y comprensión (interpretación subjetiva que permite la comprensión del lector); la difusión para que pueda producirse mejora; y finalmente la transformación del investigador o autoconocimiento.

En el ámbito educativo la etnografía nos posibilita acercarnos a una comunidad educativa y conocer de cerca la cultura propia de un determinado grupo acercándonos a su modo de actuar, de interaccionar, de relacionarse con su entorno, y de vivir las complejidades de la vida en las aulas, en la escuela. La etnografía educativa nos ha de permitir adentrarnos en los entresijos cotidianos de la vida en las aulas, la característica principal es que se da dentro de una comunidad y por tanto requiere de patrones, normas (explícitas o implícitas), costumbres, tradiciones, rituales que definen y determinan la vida de los miembros de este grupo. Un conocimiento centrado en la observación cuyo fin último debe ser la mejora de las prácticas educativas.

Así pues, pienso que la perspectiva etnográfica es la que nos permitirá un conocimiento suficientemente amplio y una comprensión de lo que acontece en el día a día de una escuela sobre la base de un acercamiento al campo de estudio desde el rol de participación en su quehacer cotidiano. Sólo así, creo, será posible la comprensión de la cultura de la escuela, la descripción e interpretación y la asignación de significados que se atribuye a la idea de bienestar en la escuela.

Velasco y Díaz de Rada (2006) afirman que “los procesos de elaboración de datos que conducen a generar un discurso inteligible, significativo, son fundamentalmente los siguientes: describir, traducir, explicar e interpretar” (p.42). Estas son las cuatro acciones que persigue un trabajo etnográfico. Veamos con más detalle cada una de ellas:

- Describir: hacer etnografía es hacer una descripción densa, entendiendo que no es una simple descripción superficial, sino que se para en aquellos aspectos que parecen significativos.
- Traducir: traducir es según los autores, tomando las palabras de Evans-Pritchard (1973) “revivir una experiencia en forma crítica e interpretativa” transcribiendo esa experiencia “en las categorías y valores de su cultura y en función de los conocimientos de su disciplina” (p.51).
- Explicar: Aunque las descripciones son en cierto modo explicaciones, Hempel (1979) afirma que explicar un fenómeno es “dar las causas de él, ya se trate de hechos, tendencias o regularidades” (p.56).
- Interpretar: Hacer comprensible la situación descrita.

La observación participante, la entrevista y el análisis de documentos son las tres estrategias de recogida de datos para la etnografía, de las cuales hablaremos al narrar el trabajo de campo.

3.2. PROCEDIMIENTO

A continuación nos disponemos a explicar cómo se accede al campo de estudio y cómo se prepara, se lleva a cabo el trabajo de campo, se realiza el análisis y la elaboración del informe.

3.2.1. ACCESO AL CAMPO DE ESTUDIO

Una vez valorado el interés de las aportaciones que se podían generar de un estudio de estas características me dispuse a establecer los contactos para obtener los permisos necesarios. En un primer momento, la Dra. Maria Antònia Riera, directora de la tesis y quien tiene un

estrecho contacto con las asesoras y dirigentes de los servicios de Pistoia, hace un primer contacto telefónico con la asesora pedagógica Donatella Giovannini²⁰, con la cual se han establecido en estos años estrechos lazos profesionales y de amistad. La respuesta inmediata es de disposición y de interés. Entonces redacto una carta de presentación explicando más detenidamente cuáles son nuestras motivaciones e intenciones iniciales y se pide el permiso oficial para poder realizar una estancia de tres meses en una escuela de la Infancia de Pistoia con la finalidad de realizar mi trabajo de tesis.

A través del correo electrónico recibo respuesta para confirmarme nuevamente su consentimiento para realizar mi investigación y expresarme también su interés y gratitud por su parte. Donatella me remite a Tonina Mastio que es la asesora encargada de las escuelas de la Infancia.

Durante el verano me ocupo de revisar la bibliografía relacionada con la experiencia educativa de Pistoia (Galardini, 2005; Becchi, 2010; Iozzelli, 2010; Galardini y Iozzelli, 2010). Me parece importante revisar previamente la documentación teórica generada por otros investigadores que se han interesado por ésta. Estos conocimientos serán indispensables para conocer mejor el contexto en el que me pretendo sumergir y establecer el punto de partida sobre el cuál construir mi diseño de investigación.

Es en este momento cuando establecemos un primer borrador sobre el tema en el que queremos centrar nuestro estudio. Los motivos que nos llevan a elegir este tema han sido explicados anteriormente.

A principios del curso 2012-13 concerté una visita a Pistoia y un encuentro con Tonina Mastio. A pesar de que el uso de las tecnologías de la información facilita la comunicación y hacen casi innecesarios los desplazamientos me pareció que era conveniente un encuentro directo para

²⁰ Asesora Pedagógica de los servicios educativos de Pistoia desde 1987. Se ocupa especialmente de los Nidi (escuelas infantiles 0-3 años).

presentarme y explicar cara a cara mis intenciones. Me parecía necesario hacer una visita de cortesía que sirviera para demostrar mi gratitud y a la vez podía servirme para hacer un primer contacto con el campo de estudio y facilitarme así la preparación del trabajo. Así pues, el día 1 de noviembre de 2012 viajé hacia Italia y el viernes día 2 me recibió Tonina Mastio en las oficinas de la Publica Istruzione. Anteriormente me habían comunicado ya que la escuela que me habían asignado era *Parco Drago*.

El encuentro con Tonina sirve para presentarme y para agradecerles nuevamente su disposición a que realice este trabajo. Por su parte puedo ver también la valoración positiva que hacen del contacto con la universidad, ya sea de las prácticas que cada año hacen un grupo de estudiantes como de las colaboraciones hechas por la Dra. Maria Antonia Riera. Enseño a Tonina un documento con un primer borrador del diseño inicial de la investigación. Para mí es importante saber cuál es su opinión al respecto y si cree que la propuesta realizada es coherente y adecuada. Tengo claro que es imprescindible hacer una investigación acorde con sus planteamientos y que sólo pactando el enfoque y la perspectiva sobre la cual indagar e investigar puedo asegurarme su colaboración que será necesaria para el éxito del estudio. A Tonina le parece muy adecuado enfocar la investigación desde la perspectiva de la escuela como lugar que procura el bienestar y me hace aportaciones que me serán de gran utilidad para saber dónde enfocar la mirada:

“Tonina explica que el bienestar es necesario para un mejor aprendizaje, es la base para que el niño sea capaz de aprender y tenga ganas de hacerlo. Estar bien en la escuela es la condición necesaria para el crecimiento sano del niño, un crecimiento físico, emocional y cognitivo. Sólo cuando el niño está bien es capaz de convertirse en autónomo. El objetivo de que los niños estén bien en la escuela no es solamente garantizar la felicidad del niño, es de permitirles crecer más ricos, más competentes, más seguros.

Me recalca que los pilares fundamentales para conseguir el bienestar (y que por tanto debo abordar en mi trabajo) son: la importancia del espacio, el grupo de trabajo, la formación continua de los educadores, la co-participación con los familias, la documentación y el trabajo en pequeño

grupo y laboratorios.

No olvidar el bienestar de los adultos; el niño está bien cuando puede expresar sus potencialidades y sólo podrá hacerlo rodeado de adultos que saben lo que hacen, que tienen también curiosidad y ganas de aprender, que estén bien en su lugar de trabajo.” (2 noviembre-diario de campo)

A continuación me acompañan a la Scuola dell'infanzia *Parco Drago* y conozco la escuela asignada en principio para realizar mi estudio y a la persona que tendré como referencia. Comparto el día con uno de los grupos de la escuela lo que permite familiarizarme con lo que debe ser mi campo de estudio y me ayuda a empezar a visualizar lo que podrá ser mi trabajo (aunque más adelante explicaremos que finalmente no realizo en esta escuela mi investigación).

En el intervalo de tiempo que va desde esta visita al inicio de mi estancia en Pistoia aprovecho para seguir documentándome sobre la perspectiva etnográfica y observación participante, y sobre bienestar en la infancia y calidad de vida, derechos de los niños y salud mental.

Finalmente, el 28 de febrero me desplazo hasta Pistoia para empezar mi estancia de tres meses en los cuales realizaré el trabajo de campo. Día 1 de marzo me reciben en la *Pubblica Istruzione*²¹ Monica Scartabelli, maestra de Parco Drago y Laura Contini, quien reemplaza a Tonina desde que ésta se jubiló en diciembre. La primera mañana sirve para una primera presentación y contacto. Es en este momento cuando me informa Monica que ella los lunes y los martes trabaja en el *Area Blu*²² haciendo proyectos con grupos de niños de varias escuelas y que el resto de la semana está en la escuela. Su idea es que también yo los lunes y martes esté en el taller. Comentándolo con mi directora de tesis consideramos que, aunque podía ser muy interesante conocer el funcionamiento del *Area Blu* y seguir el trabajo que allí lleva a cabo

²¹ Área educativa y cultural del ayuntamiento de Pistoia con sede en villa Baldi-Pappini, donde se encuentran las oficinas en las que trabajan administrativos, asesores y dirigentes del área educativa y se realizan encuentros formativos.

²² El Area Blu es un taller que se ofrece como servicio educativo especializado en arte y en los lenguajes expresivos. Acuden grupos de escolares por las mañanas para realizar diferentes proyectos y se utiliza también en horarios extraescolares para actividades diversas.

Monica, se encontraba fuera del foco que nos interesaba para llevar a cabo el estudio, centrado en el día a día de una escuela. Pensábamos que, ya que sólo disponíamos de tres meses, no podíamos reducir los días de observación en la escuela. Después de comentarlo con Laura Contini²³ y explicarle detenidamente el diseño del proyecto se me asigna una nueva escuela que considera más idónea para realizar un estudio de estas características. La escuela elegida es la escuela de la Infancia *La Filastrocca*, donde tendría una persona de referencia presente en la escuela durante toda la semana. El equipo de maestras, con quien Laura había hablado, estaba de acuerdo en recibirme y acogerme durante estos tres meses. *La Filastrocca* es una escuela con una organización muy estudiada fruto del trabajo de reflexión de un grupo de maestras muy comprometidas, y por tanto, pensó Laura, podía ser un buen contexto para una investigación cuyo tema era el bienestar.

Así pues, el lunes 11 de marzo me encontré a primera hora de la mañana con Laura quien me acompañó a *La Filastrocca* y me presentó a Stephania quien sería la persona de referencia durante mi estancia. Tanto Stephania como el resto del equipo de la escuela se mostraron desde el principio muy atentos conmigo y disponibles lo cual es muy de agradecer teniendo en cuenta las circunstancias que hicieron que me asignaran esta escuela de manera un tanto precipitada y con poco tiempo para valorar lo que ello supondría. Durante el primer día Stephania me presenta el resto del personal de la escuela y me va explicando el funcionamiento de la escuela, especialmente del grupo de 5 años del cual ella es maestra. Cuando podemos sentarnos para hablar tranquilamente le explico con más detalle en qué consiste mi investigación, qué pretendo observar y recoger, cuál será mi rol y cuáles serán mis compromisos. Su actitud es de plena colaboración.

Debo decir, una vez explicada la historia de cómo accedo al campo de estudio, que no hicieron falta trámites complicados gracias a la disponibilidad desde el primer momento del equipo de

²³ Asesora Pedagógica de los servicios educativos de Pistoia desde enero de 2013 en substitución de Tonina Mastio. Se ocupa de las scuole dell'infanzia.

asesoras pedagógicas del ayuntamiento y gracias a sus buenas gestiones para procurar en todo momento que hubiera quien pudiera acogerme, atenderme y estar disponible a mis necesidades. Durante estos tres meses me he encontrado, dentro y fuera de *La Filastrocca*, personas muy atentas dispuestas a darme la información que me interesara y mostrando su gratitud por mi interés y valoración de su trabajo.

3.2.2. EL ROL DE LA INVESTIGADORA Y TÉCNICAS DE RECOGIDA DE DATOS

Voy a describir a continuación cuál ha sido mi rol como observadora participante y las técnicas que he utilizado para la recogida de datos.

Encontramos en la bibliografía que diferentes autores hablan de la observación participante como método, como estrategia de recogida de datos o como el rol que el etnógrafo debe tomar. En cualquier caso, la observación participante permite un contacto directo con el campo de estudio y con la realidad que queremos conocer. Afirma Sanmartin (2003):

La observación participante conserva en sí misma cualidades propias del proceso más básico y radical del conocimiento. Se enfrenta a lo desconocido de la forma más primaria: yendo al lugar donde se están produciendo los hechos para observarlos mientras se producen, en vivo y en directo (p.66).

Observar presupone ponerse en contacto con la realidad que se estudia y desde este acercamiento ver más allá de lo que los mismos protagonistas son capaces de ver de sí mismos o de explicitar verbalmente.

Hay que aceptar que toda observación pasa por los filtros del mismo observador, por sus condicionantes derivados de las limitaciones del propio método pero también de las características personales, las ideas, conocimientos, las experiencias anteriores. Ser consciente de ello y explicitarlos da mayor validez a la investigación y ayuda al lector a tener presente la

perspectiva desde la cual se ha hecho el estudio. Se dice del etnógrafo que debe ser capaz de dejar aparte sus ideas, liberarse de prejuicios y llegar al campo de trabajo haciendo un ejercicio de “extrañamiento” enfrentándose a la realidad como si todo le fuera desconocido. Afirma Angrosino (2012) que “tenemos que trabajar mucho para ver de verdad completamente los numerosos detalles de una situación nueva o para ver las situaciones familiares con los ojos de aquellas personas que son, en muchos aspectos, «extrañas» a esas situaciones” (p.62).

La implicación del investigador en la situación investigada es una variable fundamental a la hora de establecer el rol del investigador. Junker y Gold (Rodríguez et al., 1996) distinguen en la investigación cualitativa entre los roles de participante completo, participante observador, observador participante y observador completo. Como participante completo consideraríamos aquellos estudios realizados por quien ya es o quien se convierte en un “nativo” o un miembro más de de la cultura que se estudia. En el otro extremo un observador completo sería el que mantiene una distancia con los “observados” manteniéndose en el campo de la manera más discreta posible. Entre un extremo y otro ubicaríamos el rol de participante como observador y el de observador como participante según prevalega más un rol u otro.

En la investigación etnográfica se suele hablar de observación participante donde los participantes adoptan un rol de pertinencia periférica, activa o completa (Angrosino, 2012). Los tres tipos de pertinencias implican contacto e interacción pero difieren en el grado de implicación y participación.

En mi caso opté por un rol de observadora participante. Mi función principal en el campo de estudio era la de observar lo que allí acontecía y en ningún momento escondí mis pretensiones. Sin embargo, intenté adentrarme en la cotidianidad de la escuela participando de ella, compartiendo las sensaciones y emociones desencadenadas por todo aquello que se vivía en el seno de cada comunidad.

Angrosino (2012) señala tres grandes categorías donde enmarcar las técnicas específicas de recogida de datos: la observación, las entrevistas y la investigación de archivos.

- **Observación: notas de campo y fotografías**

La observación participante, más que un método de investigación, puede considerarse una estrategia que facilita la recogida de datos. Álvarez (2008) señala las dos principales exigencias que debe cumplir un investigador etnográfico en su quehacer cotidiano: el extrañamiento y el tratar de ser uno más. El extrañamiento se refiere a la actitud del investigador en observarlo todo despojándose de prejuicios o ideas preconcebidas para descubrir la cotidianidad con ojos nuevos. El tratar de ser uno más implica saber integrarse utilizando la intuición, la reflexión y la empatía.

Simons (2011) da cinco razones de por qué la observación formal es un método complementario de la entrevista en la investigación con estudio de caso:

1. Podemos componer una “imagen” completa del escenario.
2. La documentación de los incidentes y los sucesos observados es una “descripción rica”.
3. Podemos descubrir las normas y valores de la cultura que observamos.
4. La observación ofrece otra forma de captar la experiencia de quienes tienen menos oportunidad de expresarse a través de las entrevistas.
5. Las observaciones ofrecen un análisis cruzado de los datos obtenidos en las entrevistas.

Sin embargo el carácter etnográfico de nuestro estudio de caso hace que la observación sea en gran parte la esencia de la investigación constituyéndose como el instrumento principal con el cual hacer una descripción de la cultura estudiada y una reconstrucción de los hechos significativos.

En nuestro caso la investigadora es alguien ajena al grupo que llega con el objetivo de investigar y por tanto de observar. La observación se hace incorporándose en el grupo como una invitada a participar en las actividades propias del grupo. Todos saben y aceptan desde el primer momento mi función de observadora y mi cuaderno y bolígrafo que me acompañan permanentemente así me delatan. Aún así me esfuerzo en encontrar un equilibrio entre la comodidad de observar desde la distancia y la necesidad de participar con el fin de sentirme cercana al grupo, interesada por lo que hacen. Así pues voy combinando momentos en que es posible observar y coger notas in situ con otros momentos en que la prudencia recomienda dejar apartada la libreta y actuar como un miembro más del grupo intentando posteriormente anotar aquello que se recuerda como importante. Quizá el ejemplo más claro lo encontramos en el momento de la comida; es un momento en el que ocurren cosas interesantes pero es también un momento de una carga afectiva y relacional importante en la que niños y maestras comparten un momento agradable y distendido. Maestras y colaboradores comen con los niños y por tanto también yo soy invitada a hacerlo. Además de incómodo me parece poco cordial en este momento seguir recogiendo notas continuamente. Opto pues por dejar aparcada la libreta e intentar retener aquella información que considero importante para transcribir en otro momento. Aún así mantengo la libreta cerca y pasadas ya las primeras semanas, en momentos puntuales voy a ella a escribir algo que no quiero que se me olvide pero sin que ello me impida poder compartir estos momentos con quienes comparto mesa contribuyendo también en las tareas necesarias (ayudar a servir...) En otros momentos procuraba que la escritura no me mantuviera aislada del grupo y mantenía una actitud de predisposición para ayudar o colaborar en aquello que las maestras considerasen oportuno.

Como afirma Genzuk (2003):

El propósito de la participación es desarrollar una visión de lo que pasa desde dentro y esto implica que el observador no sólo ve qué pasa sino que lo siente como uno más del grupo. (...) El reto es combinar la participación y la observación para ser capaz de

entender la experiencia como alguien interno mientras se describe como alguien externo (párr. 9-10).

El hecho de observar requiere de ciertas actitudes y comportamientos que tengan en consideración el respeto por las personas que se observan esforzándote para que no les incomode tu presencia y tu actividad. Aunque tenía el permiso de las personas observadas para poder realizar las tareas necesarias en el trabajo de campo para realizar mi tesis y tenía muy en cuenta las consideraciones éticas pertinentes, era consciente de que ser observado puede no siempre agradar y hay que ser perspicaz para detectar cuando es mejor desistir de tomar notas. En mi caso debía ser especialmente cuidadosa en los momentos de llegada de los padres. Si bien con las maestras y los niños enseguida se estableció una relación de confianza, con los padres se requería ser más prudente ya que era más difícil conocer su opinión respecto a mi tarea. Los niños mayoritariamente se mostraban naturales ante mi presencia y con frecuencia me preguntaban qué estaba escribiendo. Aún así, en algunas ocasiones noté que a algún niño le molestaba que lo observara y enseguida cambiaba mi foco de observación. Había momentos íntimos o personales como el momento de la despedida de los padres, enseñar algún objeto personal a un amigo, abrir las cajas personales... que aunque eran para mí de especial interés requerían de mucha cautela a la hora de observar y de mucho respeto por lo cual intentaba observarlos desde la distancia o pidiendo directamente permiso a los protagonistas.

Se habla del sesgo del observador para referirse a las variaciones que la presencia del propio observador puede provocar en las conductas de los observados. Pretender anular del todo estos efectos es tarea casi imposible pero el hecho de pasar un periodo largo en el campo los minimiza considerablemente ya que llega un momento que mi presencia se vive con mucha naturalidad. Además, con el tiempo se llega a discernir entre lo que son comportamientos

puntuales y lo que son conductas habituales o patrones de comportamiento que de manera especial nos interesan para entender la cultura del grupo.

Creo que el hecho de tomar notas continuamente tenía también su efecto positivo; maestros, niños, padres y colaboradores podían deducir de mi interés constante en escribir lo que veía, que aquello que hacían tenía valor y con frecuencia se dirigían directamente a mí para darme explicaciones que podían complementar y ayudar a entender aquello observado.

La observación empieza en el mismo momento en que entramos en el campo y todo aquello que captamos con los cinco sentidos puede darnos información que nos ayude a entender lo que está sucediendo y por qué.

La observación etnográfica tiende a ser no estructurada, al menos en un principio, es decir directa y naturalista, sin esquemas o diseños preconfigurados y objetivos muy definidos. Las observaciones son primordialmente descriptivas.

Simons (2011) afirma que hay que tener en cuenta cuatro puntos al pensar qué observar: el público y la finalidad del estudio; estar abiertos y no limitarnos a confirmar aquello que ya sabemos; esforzarnos para ver las cosas de manera distinta; y observar durante un tiempo largo para comprender suficientemente lo que observamos.

En mi caso, aunque tenía ya definido un tema, empecé la observación predispuesta a captar todo aquello que me pudiera ayudar a entender dónde me encontraba. En un primer momento necesitaba un conocimiento general de cómo era la escuela, cómo funcionaba, cómo eran sus protagonistas, cómo se relacionaban... A parte, debía tantear cómo me acogían y me aceptaban y aproximarme a ellos para obtener su complicidad. Las primeras observaciones, pues, narran aspectos muy generales especialmente relativos a la organización y funcionamiento. Al principio todo es novedoso, todo parece importante y es fácil recoger mucho material. Poco a poco se hace innecesario repetir la descripción de aquellos aspectos

que se dan casi diariamente y me voy centrando en las variaciones y sucesos particulares. La descripción de los aspectos organizativos deja lugar a la descripción de relatos, de mini-historias de los protagonistas, así como de aspectos concretos de las particularidades de las maestras, de ciertos niños...

Durante el tiempo que estoy en la escuela voy rotando por las diferentes clases en periodos aproximadamente de dos semanas. Esto implica que cada vez que cambio de grupo debo realizar una nueva adaptación y aproximación progresiva. Paso más días con el grupo de 5 años por el hecho de que ahí está Stephania, maestra que tengo de referencia y porque me interesa hacer un seguimiento de los proyectos que llevan a cabo. Con el grupo de 3 años, sin embargo, mi estancia es más corta.

Un primer análisis de los datos recogidos durante las primeras semanas me ayuda a empezar a esclarecer categorías y relacionar la información recogida con el tema predeterminado a la vez que éste se concreta y ajusta a la realidad observada. Este primer y provisional análisis me ayuda a planificar y orientar mis observaciones estableciendo algunos focos donde centrar mis observaciones para no divagar en exceso. Aun así, este planning me sirve simplemente de orientación porque con frecuencia suceden imprevistos que me obligan a reorientar la mirada hacia un lugar distinto al previsto. Es importante mantener una actitud y una mirada abierta para no cerrarnos a aspectos imprevistos pero que pueden ser relevantes.

Así, durante los 49 días que duran las observaciones en la escuela he realizado:

- Observaciones generales del funcionamiento y de la vida cotidiana de la escuela.
- Observaciones de micro-historias o cortos relatos.
- Observaciones sobre la utilización de determinados espacios.
- Observaciones durante toda la jornada de un mismo niño.

- Observaciones durante una misma jornada de una maestra.
- Observaciones sobre los proyectos realizados.

Debo confesar que no ha sido siempre un trabajo fácil y que me he sentido con frecuencia algo desorientada. Afirma Angrosino (2012) que “el único equipo del que un investigador etnográfico depende en último término es él mismo” (p.50) y esto te hace sentir una gran responsabilidad no siempre fácil de asumir. El miedo de no saber captar aquello importante, de no saber llegar más allá de lo evidente, de no ser capaz de “descubrir” algo nuevo ha estado muy presente. Un sentimiento que se ha mezclado también con el placer de estar aprendiendo y de estar enriqueciéndome del contacto con personas muy competentes. Las revisiones frecuentes con mi directora de tesis, hacer el recuento de la información recogida y prever las observaciones próximas han hecho posible poner orden y afrontar mis temores.

Las observaciones se recogieron básicamente mediante un diario de campo. Tomaba notas in situ usando una escritura veloz, a veces simplemente mediante palabras sueltas. Por las tardes me dedicaba a pasar a limpio las notas de campo reconstruyendo los hechos mediante las observaciones recogidas y lo que recordaba. Era importante, pues, hacer este trabajo el mismo día cuando el recuerdo de lo que había ocurrido era todavía muy presente. He utilizado el diario de campo para recoger las vivencias e impresiones personales del proceso. Tal como apunta Zabalza (2004), el diario me ha permitido recoger datos más descriptivos y otros aspectos ya frutos de mi reflexión inmediata de los hechos ya que “lo bueno de un diario, lo que le convierte en un importante documento para el desarrollo personal, es que en él se pueda contrastar tanto lo objetivo-descriptivo como lo reflexivo-personal” (p.19).

Las fotografías podemos considerarlas el segundo instrumento en importancia utilizado para esta investigación. El uso de las fotografías es relevante para:

- Ilustrar los espacios y materiales.
- Complementar las situaciones descritas en las notas de campo.
- Narrar micro-historias, situaciones: las fotografías y en especial las secuencias de varias fotografías constituyen con frecuencia una descripción visual de un acontecimiento.
- Evidenciar situaciones, detalles... que no se habían captado de manera directa y que se nos manifiestan a través de las fotografías.

Banks (2010) señala tres premisas apuntadas por Caldarola (1985) que hay que considerar cuando se hace uso de fotografías como datos que se utilizarán para una investigación:

- Las imágenes fotográficas son representaciones de acontecimientos específicos y no ha de pretenderse hacer generalizaciones.
- Cualquier significado en la imagen depende del contexto en el que se produjo.
- Es un acontecimiento social e implica comunicación y comprensión entre quien realiza la fotografía y el sujeto de la imagen.

Si, como hemos ya comentado, la observación debe hacerse siempre desde el respeto a quien se observa, en el caso de las fotografías este aspecto toma todavía más relevancia; no a todo el mundo le gusta ser fotografiado y algunos pueden verlo como una intromisión a la propia intimidad. Aunque tenía el permiso para realizar fotografías tanto de las maestras como de las familias procuré no entrometerme demasiado y desistir de hacer fotografías si captaba que podía molestar. Debo decir que los niños de la escuela están acostumbrados a ser

fotografiados ya que se realiza muchísima documentación fotográfica y por tanto mi cámara no les resultó un elemento extraño o novedoso.

Las dos últimas semanas se realizaron también grabaciones en vídeo con el objetivo de obtener escenas que nos permitieran hacer un análisis más exhaustivo de aquello registrado.

- **Entrevistas**

La conversación es un modo antiguo y natural de obtener información directa de los otros. La entrevista es una forma más formal de conversación que suele perseguir unos objetivos que la convierten en un útil instrumento de investigación, es una forma específica de conversación en la que se genera conocimiento mediante la interacción entre un entrevistador y un entrevistado (Kvale, 2011).

La entrevista es sin duda, junto a la observación participante, la estrategia metodológica que nos acercará al conocimiento de la cultura estudiada recogiendo la voz de los protagonistas del caso. Deben entenderse la una como un complemento de la otra ya que no tiene sentido el uso de una técnica al margen de las otras. La entrevista tiene sentido inserida dentro del trabajo de observación en el campo. Afirma Sanmartín (2003) que:

La entrevista es más eficaz, penetra mejor en aquello que debe alcanzar, cuando, siendo fiel a la vida real por la cual se pregunta, se amolda a ella como si fuese un hecho más de interacción ordinaria, convirtiendo la entrevista en una de sus situaciones normales (p.80).

Afirma Kvale (2011) que “una entrevista de investigación cualitativa intenta entender el mundo desde el punto de vista del sujeto, revelar el significado de las experiencias de las personas, desvelar su mundo vivido previo a las explicaciones científicas”(p.19).

En la presente investigación se hace uso sobre todo de las entrevistas semi-estructuradas con el objetivo de:

- Extraer información sobre sucesos pasados con el objetivo de contextualizar lo que sucede en el presente.
- Conocer la historia tanto de la experiencia en general de los servicios educativos de Pistoia como de la escuela *La Filastrocca* en particular y profundizar sobre las trayectorias de cada uno de los protagonistas entrevistados.
- Indagar sobre las particularidades del vivir el día a día en la escuela y las perspectivas de cada uno de los sujetos, expresados en sus mismas palabras.
- Descubrir pensamientos, emociones, conocimientos, percepciones de los protagonistas. Conocer aquellos aspectos no del todo visibles.
- Averiguar la interpretación de los sujetos entrevistados sobre los aspectos observados a modo de triangulación de datos.

Las entrevistas se planifican y realizan durante la segunda mitad del periodo de trabajo de campo ya que se diseñan a partir de la información recogida en una primera fase de modo que las preguntas ya estén enfocadas en recoger la información complementaria y acorde a la realidad observada. También por el hecho de que ya se ha establecido una relación de mayor confianza entre la investigadora y los sujetos entrevistados y esto comporta una relajación de los entrevistados al conocer ya mis intenciones y objetivos.

Se elabora un guión de entrevista para cada uno de los colectivos a entrevistar con una serie de preguntas divididas por apartados. Son entrevistas bastante detalladas aunque con frecuencia este guión se ve modificado o simplificado porque los entrevistados con frecuencia contestan varias preguntas a la vez o alguna de sus respuestas quitan sentido a preguntas posteriores. Algunas veces la entrevista se alarga o se acorta según la predisposición que se ve

en ellos, la evaluación de la conveniencia en el momento de hacer determinadas preguntas o no...

Aunque me rijo considerablemente por el guión elaborado previamente, me permito también introducir nuevas preguntas que hacen referencia a algún aspecto mencionado por los mismos entrevistados para profundizar en determinados aspectos que me parecen importantes. También esto demuestra interés por aquello que se dice y le da relevancia. Procuro mostrar en todo momento una actitud de interés, no muestro prisa alguna y dejo que el entrevistado hable incluso cuando su respuesta se desvía de aquello preguntado. Considero que incluso esta información puede darme pistas para conocer mejor la persona que tengo delante. En algunas ocasiones me permito hacer algún comentario para dar valor a aquello que me están explicando y también para mostrar que son aspectos en los que me he fijado durante el tiempo que he estado con ellos. Pienso que ellos agradecen recibir en algún momento de la entrevista algún tipo de feed-back o reconocimiento pero tampoco quiero centrar la entrevista en mi visión de las cosas.

Las entrevistas recogen con frecuencia reflexiones que los protagonistas hacen en aquel mismo momento. Es fácil contestar a aquellas preguntas donde la respuesta supone simplemente contar algún hecho ocurrido o sobre algún aspecto que ellos ya han reflexionado con anterioridad y de alguna manera “saben” la respuesta. Pero con frecuencia las preguntas versan sobre aspectos que se habían cuestionado poco con anterioridad. Algunos ejemplos podrían ser: “¿Cuál es tu idea de “bienestar” en la escuela?” o –“¿Cómo se mantiene la pasión? ¿Cómo se combate el cansancio?”. Son preguntas que generalmente requieren de un tiempo de reflexión para responder obligándoles a hacer conscientes aspectos que no se habían cuestionado.

Exponemos a continuación las entrevistas que se han hecho incluyendo entrevistas grupales a los niños y cuestionarios a las familias.

ENTREVISTAS				
PROTAGONISTAS DE LA <i>FILASTROCCA</i>				PERSONAS EXTERNAS A LA <i>FILASTROCCA</i>
Maestras: <ul style="list-style-type: none"> • Stephania. • Francesca. • Loredana. • Manuela. • Mila. 	Colaboradores: <ul style="list-style-type: none"> • Maria. • Stella. 	Niños y niñas: (entrevista grupal) 2 grupos de 3 y 4 niños de 5 años.	Familias: (cuestionarios) 25 cuestionarios recogidos.	<ul style="list-style-type: none"> • Anna Lia Galardini (exdirigente) • Laura Contini y Donatella Giovannini (asesoras) • Alga (maestra de <i>La Filastrocca</i> jubilada).

Tabla 2: Entrevistas realizadas

Me interesaba recoger la voz de todos los protagonistas de la escuela y también de aquellas personas vinculadas de alguna manera a ella.

En primer lugar era necesario entrevistar a las maestras. Me propuse en un principio entrevistarlas a todas pero finalmente entrevisté a cinco de ellas. Aquellas personas que no puede entrevistar fue o bien por falta de tiempo, o, en un caso, porque se encontraba en periodo de oposiciones y me parecía poco oportuno pedirle parte de su tiempo para entrevistarla. En cualquier caso pienso que fueron suficientes y entre las entrevistadas estaban aquellas maestras de quienes me interesaba especialmente recoger su voz.

Entrevisté a dos de los cuatro colaboradores, aquellas que veía con una mayor predisposición y que además llevaban más tiempo trabajando en la escuela. He de decir que fue especialmente interesante entrevistar a Maria y a Stella así como también hacer un seguimiento directo del

trabajo que llevaban a cabo. Pienso que ellas lo vivieron como un reconocimiento a su trabajo y se mostraron muy abiertas a aportarme toda la información que creían que podría servirme. Me hablaron además de su trabajo, de cómo veían la escuela, la relación con los niños, las maestras y las familias, lo cual me demostró su implicación y vinculación con la escuela y el papel relevante que tenían en la construcción de la identidad de la escuela.

Quería también recoger la voz de las familias. En un principio tenía pensado entrevistar de manera directa a algunas familias. Sin embargo, las maestras me recomendaron hacerlo a modo de cuestionarios escritos ya que así podrían responder de forma anónima y garantizaba más sinceridad. También era un modo de llegar a más familias ya que no era factible entrevistar directamente a un número considerable de padres y madres. Pedí a las maestras que revisaran el cuestionario y ellas mismas se encargaron de repartirlo y solicitar a las familias su colaboración.

Por lo que respecta a los niños creíamos que era también justo recoger su voz. Para tal finalidad opté por la modalidad de entrevista grupal y formé dos pequeños grupos de niños de 5 años con los que mantuvimos una conversación en la que les explicaba primero qué pretendía y lo importante que era para mí que me ayudaran en mi trabajo respondiéndome a algunas de mis preguntas. No fue tarea fácil dinamizar estas conversaciones pero pienso que surgieron pensamientos de los niños muy reveladores.

Además de entrevistar a los protagonistas directos de la escuela; maestras, colaboradores, familias y alumnos, me parecía oportuno entrevistar a personajes con una vinculación indirecta con la escuela pero con un peso importante dentro de los servicios educativos. En primer lugar entrevisté a Anna Lia Galardini, exdirigente de los servicios, impulsora de la creación de los servicios en los años 70. Es quizás la persona más relevante en estos años de historia de los servicios educativos. Entrevistarla podía aportarme mucha información útil para entender las características particulares de la experiencia de Pistoia y contextualizar el lugar

que ocupa *La Filastrocca*. Anna Lia es una mujer sabia, de un prestigio indiscutible reconocido en Pistoia y fuera de ella. Entrevistarla fue para mí un auténtico privilegio.

Alga Giacomelli es una ex maestra de *La Filastrocca* jubilada desde dos años antes de mi estancia en el centro. Era la encargada del laboratorio del libro, de la biblioteca de la escuela. Ha desarrollado su carrera profesional mayoritariamente en *La Filastrocca* donde se jubiló después de 30 años de trabajo en esta escuela. Alga ha tenido un papel importante en la construcción del proyecto educativo del centro y su labor permanece todavía muy presente. Alga y su trabajo está todavía en boca de todos e incluso llegué a tener la sensación de saber mucho de ella incluso antes de conocerla personalmente. Me parecía que hablar con ella era imprescindible para entender mejor como es todavía hoy la escuela.

Y finalmente era necesario hablar con Laura y Donatella como asesoras. Laura Contini es la actual asesora pedagógica de las escuelas de la Infancia mientras que Donatella se encarga de los Asilo Nido y las area bambini pero aún así su larga experiencia en el cargo le da un gran conocimiento de la globalidad de todos los servicios. Realizamos la entrevista conjuntamente lo cual resultó interesante porque las respuestas de una se iban complementando con las de la otra.

Las entrevistas se realizaron en espacios cerrados, alejados de ruidos que pudieran interferir y en horarios que permitieran realizar la conversación sin prisas. La mayoría de entrevistas fueron grabadas con el permiso de los entrevistados. En dos ocasiones las personas entrevistadas manifestaron que les incomodaba ser grabadas y se tomaron notas de sus respuestas.

- **Análisis de documentos**

El análisis de documentos es otra técnica que suele utilizarse en etnografía. Consiste en el análisis de los documentos a los que se puede acceder desde el campo de trabajo y pueden

complementar las observaciones realizadas y la información obtenida a través de las entrevistas.

Los documentos recogidos durante el trabajo de campo han sido:

- Proyecto educativo: documento que recoge las señas de identidad de la escuela, la organización de los espacios y de la jornada educativa.
- Paneles informativos: documentación escrita y fotográfica que se cuelga en las paredes dirigida primordialmente a las familias.
- Programaciones de diversos proyectos.
- Información escrita puntual dirigida a las familias.
- Álbumes individuales con trabajos de los niños y documentación de los proyectos realizados.

A continuación presentamos un cuadro en el que esquematizamos los datos obtenidos mediante las tres técnicas anteriormente expuestas:

Observaciones	<ul style="list-style-type: none"> • Diario/Notas de campo (49 días) • Fotografías • Vídeos
Entrevistas	<ul style="list-style-type: none"> • Maestras (5 entrevistas) • Colaboradores (2 entrevistas) • Niños y niñas (2 entrevistas grupales) • Familias (25 cuestionarios) • Otros profesionales (3 entrevistas)
Documentos	<ul style="list-style-type: none"> • Proyecto educativo • Paneles informativos • Programaciones • Álbumes individuales

Tabla 3: Datos recogidos durante el trabajo de campo

3.2.3. ANÁLISIS DE DATOS

Afirma Angrosino (2012) que “los hechos no hablan por sí solos” (p.95) y que por tanto toda la información recogida requiere de interpretación y análisis para que la investigación adquiera sentido.

Es ésta, sin lugar a dudas, la parte más costosa de toda la investigación. Entre otras cosas porque en la metodología cualitativa es complicado establecer mecanismos “standard” de análisis de datos que permitan un seguimiento lineal y sistemático. La naturaleza de los datos cualitativos hace que sea complejo manejar los datos de una manera unívoca y cada investigador acaba estableciendo su propio proceso de análisis:

Para algunos autores el análisis de datos cualitativos debe tener necesariamente un carácter intuitivo-artístico, sin que puedan explicitarse técnicas o procedimientos concretos para su ejecución, los cuales no harían sino encorsetar un proceso que por naturaleza habría de ser flexible y no prefijado (Gil Flores, 1994, p.8).

Es erróneo situar la fase de análisis de datos como posterior a la recogida de todos los datos; de hecho es difícil separar cuando acaba la recogida y cuando empieza el análisis. Gibbs (2012) afirma que “el análisis puede y debe comenzar en el campo”(p.22) y Blaxter et al. (2000) afirman que “la investigación es un proceso desordenado cuyas etapas no siguen un orden lineal” (p.235). Una tarea y otra coinciden en diversos momentos en la franja del tiempo y se condicionan mutuamente. Podríamos afirmar que el análisis empieza en el momento que empezamos a recoger datos o incluso antes si tenemos en cuenta que la elección del tema y del foco de observación deriva ya de un primer análisis casi intuitivo de lo que conocemos de antemano y pensamos que puede ser relevante para nuestra investigación.

En nuestro caso podemos afirmar que el análisis empieza en el momento en que nos ponemos a recopilar información sobre la experiencia de Pistoia; nos sirven los contactos previos pero

también la información extraída de la bibliografía sobre los servicios educativos. Y de un modo más directo, de la primera visita realizada en el mes de noviembre donde se extrae ya un primer análisis que será fundamental para establecer las primeras hipótesis de trabajo y concretar y planificar el trabajo de campo posterior.

Analizar los datos cualitativos consiste básicamente en extraer sentido a los datos (Gil Flores, 1994). Para hacerlo suelen utilizarse los procesos de codificación y clasificación. El objetivo es establecer patrones o categorías que ordenen e interpreten la información recogida.

Gibss (2012) señala dos tipos de codificación; la que se realiza guiada por conceptos, codificación elaborada a priori sobre alguna base teórica, y la codificación guiada por los datos, elaborada de manera abierta sin nada prefijado. No son dos enfoques excluyentes ya que difícilmente una codificación inicial no sufrirá cambios a medida que avanza la investigación y por otra parte es casi inevitable que los conocimientos iniciales que uno posee sobre el tema no incidan en la manera de establecer una primera categorización. Es positivo empezar con unas primeras ideas pero mantener la mente abierta y adaptar la codificación a los que nos depara el análisis de los datos que vamos realizando.

En nuestra investigación hemos utilizado los dos tipos de codificación para establecer un sistema de categorías que permitiera exponer el significado e interpretación que hemos realizado de toda la información recopilada durante nuestra estancia en la escuela. Es difícil relatar los pasos seguidos hasta llegar a la estructura final ya que no se han seguido fases claramente diferenciadas. Ha sido un proceso con idas y vueltas, con modificaciones y rectificaciones pero con ensayos necesarios para llegar a la estructura definitiva. Partimos en un primer momento del marco teórico sobre las dimensiones del bienestar de Sabeh, Verdugo, Prieto y Contini (2009). Queríamos observar cómo en la escuela se posibilitaba el bienestar desde las cinco dimensiones establecidas por estos autores y ellas nos permitían establecer una primera codificación. La documentación bibliográfica sobre cada una de estas dimensiones

nos permitía estar alerta a qué queríamos observar. Las primeras observaciones fueron muy generales ya que era necesario estar abierto a todo lo que acontecía. Al cabo de dos semanas se empezó con la revisión de los datos obtenidos. A partir de las dimensiones de bienestar mencionadas se fueron clasificando los datos a la vez que surgían ideas que se repetían y que podía relacionar con las dimensiones ya establecidas. Así pues, se iban combinando procesos deductivos (clasificar datos según la dimensión a la que hacían referencia) y procesos inductivos (generar nuevas sub-categorías a partir de los datos recogidos). En estos momentos ya me percaté que había dos posibles ejes para clasificar y analizar los datos; uno era, como ya hemos citado, las dimensiones del bienestar que permitían relacionar de una manera muy directa los datos recogidos con el marco teórico; la segunda era ordenar los datos según los momentos de la jornada a que hacían referencia y desglosar cómo en cada uno de estos momentos se fomenta y respeta el bienestar de los niños y niñas y adultos. Ya ahí se vio que una de las ideas de peso en el análisis era el bienestar de la cotidianidad o cómo la organización de la jornada tiene una fuerte influencia en el bienestar. De este primer análisis fueron surgiendo ideas y conceptos clave que permitieron organizar y estructurar las sucesivas observaciones así como diseñar las entrevistas y cuestionarios.

A mediados de abril se hizo una revisión de la información recogida y un primer borrador o esquema que podría considerarse ya un sistema de codificación o categorización. En este momento se realiza un pequeño informe que se debate con Laura Contini y Donatella Giovannini, asesoras pedagógicas encargadas de las escuelas municipales.

DIMENSIONES DEL BIENESTAR (Sabeh et al., 2009)	NECESIDADES DE LA INFANCIA (tomando como referencia a Greenspan y Brazelton; Barudy y Dartagnan)	DERECHOS DE LOS NIÑOS (tomando como referencia a Malaguzzi y Korczak)	ASPECTOS A OBSERVAR
Bienestar emocional	<ul style="list-style-type: none"> • Necesidad de relaciones afectivas estables • Necesidad de lazos afectivos seguros y continuos 	<ul style="list-style-type: none"> • Derecho a ser querido • Derecho a relaciones segurizantes y positivas • Derecho al amor al respecto, a que se le respete su tristeza 	<ul style="list-style-type: none"> • Rátios • Vínculos • Relaciones niños-adultos • Relaciones entre coetáneos • Ambiente de calma y tranquilidad • Autoestima y autoconcepto • Consideración de las emociones • Pedagogía de la escucha
Bienestar físico	<ul style="list-style-type: none"> • Necesidades fisiológicas • Necesidad de seguridad, regulación y protección física 	<ul style="list-style-type: none"> • Derecho a la salud. • Derecho a comer y a dormir en condiciones adecuadas 	<ul style="list-style-type: none"> • Los momentos de cuidado personales como momentos educativos • Espacios saludables • Alimentación
Bienestar relacional	<ul style="list-style-type: none"> • Necesidad de relaciones afectivas y estables • Necesidad de comunidades estables y de continuidad cultural • Necesidades sociales: comunicación consideración y estructuras 	<ul style="list-style-type: none"> • Derecho a relaciones segurizantes y positivas tanto con los coetáneos como con los adultos • Derecho al ruido y al silencio, a estar con los otros o solo 	<ul style="list-style-type: none"> • Grupos • Diálogo • Comunidad • Comunicación y participación de las familias • Comunicación y lenguajes
Bienestar cognitivo	<ul style="list-style-type: none"> • Necesidad de experiencias adecuadas a las diferencias individuales • Necesidad de experiencias adecuadas a la etapa de desarrollo • Necesidades cognitivas 	<ul style="list-style-type: none"> • Derecho a construir y co-construir su conocimiento, es decir, su cultura • Derecho a la educación • Derecho a vivir la infancia 	<ul style="list-style-type: none"> • Actividades de vida cotidiana • El juego • Los proyectos • El taller y el laboratorio • Los lenguajes
Bienestar material		<ul style="list-style-type: none"> • Derecho a disponer a un espacio de acción suficiente 	<ul style="list-style-type: none"> • Espacios y materiales

Tabla 4: Cuadro-resumen primer borrador de categorías

También se convoca una reunión con el equipo de maestras de la escuela para compartir con ellas el trabajo realizado.

Una vez finalizado el trabajo de campo, ordenados los datos recogidos y transcritas las entrevistas se inicia el análisis de todo ello. La idea es seguir utilizando las dimensiones del bienestar como macro-categorías. En primer lugar pasamos a codificar los datos recogidos relacionando los fragmentos de texto con las dimensiones del bienestar (utilizando diferentes colores). Nos percatamos aquí ya de la dificultad de hacer tal clasificación ya que muchos fragmentos podían aludir a aspectos de diversas dimensiones. A través de un procesador de textos es posible agrupar todos los fragmentos que pensamos hacen alusión al bienestar emocional y mediante varias relecturas vamos estableciendo palabras clave con las que configuramos temas diversos que nos permiten desglosar la información e interpretar los datos recogidos. Sin embargo, observamos que dicha manera de organizar la información resultaba poco esclarecedora para transmitir al lector como transcurre la cotidianidad de la escuela. De ahí que nos percatemos que la manera más clara de reflejar como viven la escuela sus protagonistas es analizando cada uno de los momentos de la jornada. Después de reallizar el análisis del momento de entrada y salida vemos que realmente hemos dado con la estructura adecuada y que desde cada uno de los momentos del día podemos ir encontrando categorías que nos ayudan a interpretar cómo la manera de organizar y de vivir cada uno de los momentos en la escuela repercute en el bienestar. Sin embargo, nos siguen pareciendo importantes las dimensiones del bienestar que recuperamos para hacer un segundo análisis (capítulo 7) en el que establemos relaciones y sacamos a la luz aspectos que no se habían mencionado. En todo momento la revisión de los datos recogidos ha ido muy ligada a la revisión bibliográfica de los temas a los que hacían referencia los datos de manera que hemos ido estableciendo continuas relaciones entre teoría y práctica.

3.2.4. ELABORACIÓN DEL INFORME

Nada del trabajo narrado hasta el momento tiene sentido si no culmina con la elaboración de un informe para ser presentado a un público determinado. De los datos recogidos y del análisis de estos debe salir una narración, escrita o en otros formatos, que sirva para comunicar y dar a conocer la experiencia investigada. Son múltiples los formatos en los que se puede presentar un estudio de casos o una etnografía pero hay que tener presente cuál es la finalidad y qué queremos transmitir para buscar el camino que pueda resultarnos más cómodo y claro.

Escribir puede suponer un gran esfuerzo y requiere de entrenamiento y persistencia. Afirma Sanmartín (2003) que “el aprendizaje de la escritura es siempre algo muy personal y que no se produce sin el repetido esfuerzo del intento” (p.132). La construcción del texto es un proceso largo que requiere de muchos pasos previos y de decisiones que deben tomarse de antemano. En la escritura hacemos uso de los datos recogidos pero también reflejamos la experiencia vivida y el sentido que le hemos ido dando sin olvidar la necesidad de contextualizar y situar al lector. El informe refleja mucho más que simplemente los datos recogidos; según Sanmartín (2003) en la escritura inevitablemente reflejamos “la imagen del hombre y el horizonte de la época” (p.134).

Mills y Morton (2013) señalan tres virtudes que los escritores etnográficos deberían tener en cuenta: modestia, honestidad y visión analítica. Modestia como forma de no apoderarse de la verdad absoluta y presentar el informe como una visión particular de cómo se percibe que los actores del caso dan significado a su experiencia; honestidad porque es útil y necesario explicitar las limitaciones personales y contextuales con que se ha realizado la investigación; y visión analítica que debe integrar análisis teórico con los datos prácticos.

No es asunto menor el estilo que utilizamos a la hora de narrar así como el lenguaje utilizado. Es a través de las palabras que transmitimos pensamientos, evocamos imágenes, hacemos

presente lo pasado, desvelamos lo que no se ha visto... Escribir es más que relatar, ampliar la experiencia. Contreras y Pérez de Lara (2010) afirman que “la escritura es pasaje, puente, mediación, traducción entre vivir y pensar” (p.81). En la investigación cualitativa el investigador debe saber hacer uso del lenguaje, buscar la palabra idónea para ser fiel a lo que quiere transmitir, huir de un lenguaje demasiado institucionalizado y saber ser sugerente para fomentar la reflexión. Así expresan Contreras y Pérez de Lara (2010) la importancia de ello:

La forma en que hablamos del mundo y de la educación construye nuestra mirada, nuestra capacidad perceptiva. La mirada que proyectamos sobre el mundo y sobre nosotros mismos en él, al fijarse en unas cosas, al darle relevancia y sentido de existencia a unas cosas sobre otras, al ponerle nombre, el nombre adecuado, el que vibra en nosotros, el que es su nombre de verdad, también proyecta, crea el mundo en el que vivimos: lo mira y lo revela de una manera que le da proyección y por tanto posibilidad de existencia, nos recrea y nos sitúa en él (p.82).

Simons (2011) nos indica que puede partirse de cualquier punto para informar y escribir pero debemos siempre mantenernos fieles a los datos y construir una narración coherente y esclarecedora. Pocas veces la escritura es un proceso lineal. Dice Santmartín (2003) que “los pasos no son caóticos, pero su orden no es previsible” (p.135). Cuando se empieza no suele estar el análisis concluido y los dos procesos avanzan de manera dependiente. Aunque la meta debe estar clara, se avanza y se retrocede, “se regresa para poder avanzar” y se avanza “ahondando en el problema” (Sanmartin, 2003, p.135).

Afirman Blaxter et al. (2000) que “escribir no es sólo un elemento fundamental sino permanente del proceso de investigación que debe comenzar apenas iniciado el proyecto y continuar hasta su conclusión e incluso más allá” (p.279). Así ha sido la redacción del informe que constituye esta tesis. Soy ahora incapaz de asegurar por qué parte del informe empecé porque las primeras páginas que constituían la redacción de mis primeros análisis acabaron

desechándose al considerarse posteriormente inadecuadas. Sí puedo afirmar que redacción y análisis e interpretación han sido procesos que han ido muy de la mano y es impensable concebir el uno sin el otro.

Se ha buscado la estructura que permitiera al lector hacer una lectura amena y ágil del informe sin que ello signifique menor profundidad en el análisis. La exposición de datos (notas de campo, fragmentos de entrevistas, fotografías...) van intercalándose con la narración y la interpretación de modo que el informe constituye algo más que la simple descripción o yuxtaposición de datos. La organización del informe no es fortuita ya que, como explicamos, las categorías nacidas en el seno del análisis, son ya una clara interpretación de la experiencia y en la organización de los apartados y sub-apartados puede visibilizarse ya el análisis y la interpretación que se da a la experiencia. Para ello se ha tenido especial esmero en buscar las palabras más apropiadas para nombrar los títulos o categorías, consciente de que ellos transmiten nuestra visión de lo observado. Con la finalidad de ayudar al lector en la lectura del informe, en los fragmentos del diario de campo que hemos transcrito para ilustrar diferentes escenas, hemos resaltado en negro los nombres de maestras y colaboradores para evitar que puedan confundirse con los de niños y niñas.

3.2.5. FASES DE LA INVESTIGACIÓN

Ofrecemos a continuación un cuadro que ilustra gráficamente cómo se han dado en el tiempo las diferentes fases de la investigación explicadas anteriormente. Destacamos del cronograma dos aspectos:

- En primer lugar cabe observar que situamos las primeras acciones del estudio ya en el año 2000 en el que realizo una estancia en los servicios de Pistoia para realizar las prácticas de los estudios de Educación Infantil. Consideramos ya esta estancia, así como las visitas y encuentros posteriores con profesionales de Pistoia, como parte del trabajo de campo de

nuestro estudio ya que dichas estancias y encuentros me permitieron un conocimiento importante de los servicios educativos y la definición del tema y los objetivos de nuestra tesis.

- En segundo lugar, observamos cómo la fase de búsqueda teórica y revisión bibliográfica empieza en el momento en que decido iniciar la tesis y dura hasta el momento final de la redacción del informe. Ha sido esta una tarea relevante y constante durante todo el proceso ya que tanto las decisiones metodológicas, las tareas de trabajo de campo y, sobre todo el trabajo de análisis y redacción, han ido muy de la mano de la revisión bibliográfica, haciendo que teoría y práctica se hayan ido fusionando.

No hemos incorporado en este cronograma el periodo que dedico a la realización de mi memoria de investigación ya que versa sobre una temática diferente a la de la presente investigación. Sin embargo, es un periodo importante que supone para mí un primer acercamiento a la labor de investigar y que marca muchos aprendizajes que han sido claves para poder emprender esta tesis.

3.3. CALIDAD DEL ANÁLISIS Y ÉTICA

Cualquier investigación requiere de ciertas garantías de calidad; es decir, tener la seguridad de que los métodos utilizados han sido los adecuados para dar respuesta al problema planteado y de que los resultados planteados son fiables. En investigación cualitativa sigue siendo un reto encontrar soluciones y respuestas para asegurar una gestión de calidad y encontrar mecanismos para evaluar la investigación. Hoy en día ya no se debate el prestigio o la validez de la investigación cualitativa sino que se plantea cómo hacer buena investigación cualitativa. A diferencia de la investigación cuantitativa es difícil establecer instrumentos para asegurar la calidad en la investigación cualitativa y por tanto evaluarla (Flick, 2014).

La calidad en la investigación cualitativa va más allá de la definición y aplicación de criterios y estándares. Como afirma Flick (2014) “la calidad es el resultado de una serie de decisiones que parten de la formulación de la pregunta de investigación y continúan con el hallazgo y uso de los métodos apropiados para trabajar en la respuesta a esta pregunta” (p.175). Por ello es importante la transparencia a través de la documentación y redacción del proceso que se ha seguido para dar a conocer los motivos y contextos de cada selección y opción elegida por el investigador.

La triangulación es la estrategia metodológica más recurrente a la hora de establecer garantías de calidad en la investigación. La triangulación, según Flick (2014) “incluye la adopción por los investigadores de diferentes perspectivas sobre un problema sometido a estudio o en la respuesta a las preguntas de investigación” (p.67).

Denzin (1970, 1989 en Flick, 2014) distingue entre la triangulación de datos (obtención de datos a partir de diferentes fuentes); triangulación de investigadores (diferentes observadores, entrevistadores para minimizar los sesgos del investigador individual); triangulación de teorías

(tener presentes múltiples perspectivas e hipótesis); y triangulación de métodos (utilizar y combinar diferentes métodos de investigación). Ésta última es la más usada y a la que se refieren la mayoría de autores al hablar de triangulación en investigación cualitativa.

En la etnografía se combinan diferentes métodos o estrategias de recogida de datos y ello supone ya una triangulación implícita. Hemos explicado ya en apartados anteriores como hemos utilizado la observación participante, las entrevistas y el análisis de documentos como estrategias complementarias para obtener datos. Ello nos ha permitido obtener un análisis más sólido y unas categorías argumentadas a partir de datos obtenidos con diferentes estrategias. Además, las observaciones se han realizado durante un tiempo prolongado lo que nos ha permitido discernir entre lo puntual o excepcional y lo cotidiano. El número de entrevistas pensamos que ha sido considerable y hemos recogido la voz de todos los colectivos de la comunidad educativa (asesoras, maestras, colaboradores, familias, niños) pudiendo recoger los puntos de vista de quienes viven la escuela desde diferentes roles y posiciones.

Los sesgos que pueden derivar del investigador individual han podido ser reducidos por el seguimiento realizado por la directora de tesis, quien conoce la experiencia educativa de Pistoia y visitó la escuela durante mi estancia en ella con el fin de contribuir y aportar su experiencia en la investigación. También se han hecho varias consultas en momentos de dudas con investigadores y profesores expertos en metodología cualitativa y etnografía y otros profesionales conocedores de la experiencia de Pistoia.

Hemos mencionado también anteriormente que al establecer las primeras categorías se entregó y discutió un primer informe con las asesoras pedagógicas y con las maestras de la escuela quienes aprobaron ese análisis inicial y dieron su conformidad.

Finalmente tenemos que hablar de las consideraciones éticas. Cualquier investigación debe tener en cuenta qué medidas toma para asegurar el respeto a todas las personas que de un

modo u otro se ven involucradas en la investigación. Según Simons (2011), “el principio ético fundamental de la investigación, cualquiera que sea la metodología que se escoja, es «no hacer daño»” (p.141). Habremos de establecer qué supone “no hacer daño” en cada caso.

Hemos hablado anteriormente de cómo intenté que mi presencia en el campo fuera lo menos invasiva posible y cómo intenté encontrar un equilibrio entre el deseo de documentar todo cuanto veía y la necesidad, en varias ocasiones, de apartar mi cuaderno y mi cámara para participar directamente de la situación o para alejarme y respetar la intimidad de los protagonistas. En cualquier caso disponía, obviamente, de la autorización y el consentimiento de asesoras, maestras y colaboradores para realizar las observaciones y, evidentemente, de las entrevistas, las cuáles realicé siempre desde una actitud de respeto y de no ir más allá de aquello que el entrevistado quisiera contar. En cuanto al consentimiento de niños y familias, aunque expuse mi disposición para explicar a las familias mis intenciones y si fuera necesario pedir una autorización por escrito, me explicaron las maestras que todas las familias firmaban al principio de curso una autorización para la realización de fotografías, documentación e investigación y las maestras se encargaron de explicar el porqué de mi presencia en la escuela.

A la hora de redactar el informe me han surgido dudas a la hora de encontrar la manera de proteger la privacidad e identidad de las personas y de la escuela. He optado por desvelar el nombre de la escuela ya que me parecía imposible y un tanto absurdo intentar esconderlo; por la descripción de la escuela y por las fotografías es sumamente reconocible saber de qué escuela se trata. He optado por no cambiar el nombre de los niños y niñas, ni maestras y otros adultos que aparecen porque también es tarea fácil deducir de quienes se tratan. El uso de fotografías impide el anonimato de los protagonistas y en este trabajo tienen un peso relevante; aún así considero parece que la información que publico en este informe no es comprometida y se basa en el respeto y la valoración del trabajo realizado por todos los

profesionales. En cualquier caso he sido transparente mostrando en todo momento qué trabajo hacía.

3.4. LIMITACIONES EN EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN

La investigación es siempre un proceso y éste no está exento de momentos de cierta dificultad. Por el camino nos vamos encontrando dificultades, algunas derivadas de nuestras propias imperfecciones y otras totalmente ajenas a nosotros. En cualquier caso nos parece sensato explicitar cuáles han sido las limitaciones de nuestro trabajo.

En primer lugar hay que confesar las limitaciones propias como investigadora. Mi principal ocupación es hacer de maestra y la realización de la tesis podríamos decir que es algo adicional. Mi falta de experiencia en investigaciones de este tipo y el ser el primer estudio de caso de tal magnitud que llevo a término han supuesto tener que ir aprendiendo a medida que avanzaba la investigación, teniendo que afrontar una experiencia nueva cada vez que me disponía a iniciar una nueva tarea. Ello ha supuesto un reto enriquecedor pero no exento de miedos y dudas.

En segundo lugar, una importante limitación ha sido el tiempo. Mi trabajo como maestra y la realización de una tesis no son dos tareas fácilmente compatibles. Por un lado, el no poder pedir un permiso de más de tres meses, me obligó a concentrar el trabajo de campo en este periodo de duración. Pienso que fue un tiempo suficiente para recoger una cantidad de información significativa pero sentía la presión de que no podía quedar nada en el aire por la imposibilidad de volver a Pistoia para recoger más datos sobre el terreno ya fuera haciendo otras observaciones, realizando nuevas entrevistas o recogiendo más documentos. Hubiera sido deseable disponer de un tiempo más dilatado en el que hubiera podido combinar el

trabajo de campo con el análisis para que ambos procesos se retroalimentaran. Por otro lado, una vez transcurrido este período, tuve que incorporarme de nuevo a mi trabajo y compaginar la jornada laboral con el trabajo de análisis y elaboración del informe. Dicha tarea se ha alargado más de lo que hubiera deseado al poder tan sólo dedicarle las tardes, fines de semana y vacaciones, con el cansancio que ello supone.

He hablado anteriormente, al explicar cómo se realizaron las observaciones, las fotografías y las entrevistas, las dificultades para obtener en todo momento la información que perseguía. Tanto desde la administración como del personal de la escuela he obtenido todas las facilidades para realizar la investigación y se han mostrado en todo momento muy predispuestos, pero ello no quita que no haya tenido que tomar precauciones para ser cauta y mostrar en todo momento respeto y no ser invasiva en la vida de maestros, colaboradores, familias y niños.

Y finalmente, debemos mencionar la dificultad que ha supuesto adentrarme en un contexto con un idioma que no es el mío. A pesar de las similitudes entre el italiano, el español y el catalán y de que tenía conocimiento previo del italiano, ha resultado un tanto difícil captar toda la información que escuchaba, sobretodo en conversaciones en las que yo ejercía de oyente. La amabilidad y el esfuerzo que han hecho las personas con quién he compartido este tiempo han permitido que dicha dificultad se convirtiera en un asunto solventable.

4. “LA PEDAGOGIA DEL BUON GUSTO”

Una pedagogia del buon gusto es el título que da Eggle Becchi (2010) al libro que recoge la experiencia educativa de Pistoia y que sintetiza de manera muy acertada la pedagogía sensible, cuidadosa e integradora que llevan a cabo desde hace años en Pistoia.

En este apartado pretendo introducir al lector en el contexto donde se ubica la escuela donde realizo el estudio. Se hace en primer lugar una introducción a los servicios educativos de Pistoia para explicar, a continuación, cuáles son los principios pedagógicos que han guiado la construcción del proyecto y han hecho posible los servicios educativos que encontramos actualmente. Finalmente, me detengo en *La carta de los servicios educativos*, documento que pretende ser instrumento de diálogo y de compromiso de todos los colectivos implicados en la atención a la infancia.

4.1. LOS SERVICIOS EDUCATIVOS DE PISTOIA

Pistoia es una ciudad importante de la Toscana con 90 000 habitantes que pertenece a la zona metropolitana alrededor de Florencia.

Es una ciudad que ha cuidado con especial atención y sensibilidad las necesidades de los niños y sus familias, creando una red importante de servicios educativos. Esta red constituye un sistema variado y complejo que se inició hace ya casi 40 años y en estos momentos cuentan con 10 Nidi (Escuelas 0-3), 14 Scuole dell'infanzia (Escuelas 3-6), 4 Area bambini y 2 laboratorios de Pistoiaragazzi.

La primera Escuela Infantil municipal se inauguró en 1965. Eran aquellos unos momentos de gran efervescencia política y democrática. Con los movimientos del 68 se manifestó la voluntad de asignar a la educación, al mundo de la escuela, una función importante para reforzar la democracia y por tanto asegurar el principio de igualdad de oportunidades entre los niños. Diversos estudios ponían ya de manifiesto que los primeros años de vida son decisivos en el desarrollo del niño y por tanto para dar a todos igualdad de oportunidades se debía asumir un compromiso educativo en los primeros años de vida. Había voluntad, pues, de extender los servicios educativos para la infancia, primero para los niños entre 3 y 6 años y en 1972 también para los niños menores de 3 años.

Estos fueron unos años muy importantes, sobre todo en algunos ayuntamientos de Italia, ayuntamientos de izquierdas que tenían como prioridad invertir en educación. Pistoia fue uno de estos ayuntamientos que en muy pocos años creó numerosas escuelas para acoger un porcentaje importante de los niños y niñas de la ciudad. Con la apertura de las escuelas de la infancia se pretendía superar esta función asistencial de las escuelas ya existentes, muchas de

ellas de orden religioso, que tenían un carácter más “maternal”, sin un proyecto educativo definido.

Pistoia, desde la postguerra hasta hoy, ha tenido siempre gobiernos de izquierda o de centro-izquierda que han priorizado la educación. En aquel momento los políticos con responsabilidades educativas entendieron que además de voluntad política se requerían competencias técnicas para impulsar un proyecto educativo sólido. Se tomó como ejemplo la experiencia de Reggio Emilia y Anna Lia Galardini fue nombrada dirigente de los servicios por su perfil pedagógico como figura que pudiera acompañar la implantación de estos servicios juntamente con un equipo psicopedagógico. Explica Anna Lia Galardini en la entrevista que le hago durante mi estancia en Pistoia, que había una fuerte voluntad política para encontrar los recursos que se requerían y la competencia pedagógica necesaria. Había también una apuesta clara por el trabajo cooperativo y la constitución de grupos de trabajo. Quiso que su rol como asesora pedagógica fuera de acompañamiento y de apoyo. Interpretaba así Anna Lia su cargo que nacía no desde una función jerárquica sino desde una función técnica con la finalidad de sostener los procesos de cooperación implicando a todos los equipos educativos en las nuevas directrices pedagógicas y culturales.

Podríamos establecer tres momentos clave en la historia de los servicios educativos que han representado un salto cualitativo en la implantación y la mejora de los servicios. El primer momento serían los inicios, momento en que hubo una gran efervescencia y explosión de nuevos centros surgidos de la demanda social y con el entusiasmo de querer construir un proyecto realmente importante. El segundo momento, en los años 90, fue la creación de nuevos servicios fruto de la reflexión de que las nuevas demandas sociales y familiares requerían también de nuevas estructuras educativas. Así surgieron las Areebambini²⁴ y los

²⁴ Las Areebambini son servicios educativos alternativos a los nidi y las scuole dell’infanzia. El Arearossa es un servicio dedicado a las familias; ofrece a los niños de 1 y 2 años la posibilidad de acudir al servicio dos mañanas a la semana y consta también del Spazio Piccolissimi, espacio de encuentro y reunión de

laboratorios. Y el tercer momento clave (2004) sería la redacción de la *Carta dei Servizi Educativi* que comentaré más adelante.

4.2. PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS

Anna Lia Galardini resume en un capítulo en Becchi (2010) los principios que podrían definir la fisionomía de los servicios, aquellos aspectos que dan cuerpo a una experiencia que se ha ido consolidando durante todos estos años. Resumimos a continuación cada uno de los principios que señala Galardini:

1-Servicios de la ciudad.

Lo servicios educativos nacen dentro de una comunidad donde la infancia forma parte del entramado social con el cual está en relación. Nacen como una necesidad de responder a un derecho de los niños y niñas como ciudadanos y a la voluntad de crear unas condiciones óptimas para el aprendizaje y el desarrollo integral. Para ello ha sido crucial la voluntad política de los responsables de la administración municipal que han puesto su empeño en hacer realidad la demanda social estableciendo una fuerte relación entre la red política y la red pedagógica para garantizar la construcción de un proyecto fuerte y coherente. La consolidación de éste ha sido posible gracias en gran parte a la estabilidad de las figuras responsables y a la continuidad de su trabajo en el que se han ido involucrando profesionales de diferentes ámbitos a los que se ha permitido desarrollarse profesionalmente aportando las competencias y capacidades de cada uno. Poco a poco se ha ido formando una red con un proyecto común coherente e integrado que abarca diversas tipologías de servicios con profesionales que comparten experiencias, aprendizajes y objetivos que dan fuerza y valor al

familias con niños menores de un año. El Area Gialla es un centro especializado en literatura y expresión oral, el Area Blu es un taller de lenguajes artísticos y expresivos y el Area Verde está dedicada a la Naturaleza. Estas tres últimas áreas ofrecen talleres ya sea para grupos escolares como actividades abiertas en horario extraescolar.

proyecto global. El intercambio y la comunicación son los que garantizan la creación de vínculos y compromisos compartidos más allá de las simples experiencias individuales.

Desde 1995 se establece un perfil único para todos los profesionales lo que asegura la igualdad y la posibilidad de movilidad entre los distintos servicios: Asilo nido, Scuola dell’Infanzia, Area bambini y Laboratorios permitiendo así la circulación de saberes y la creación de una continuidad entre los servicios.

Todo ello ha sido posible también gracias a una dirección pedagógica sólida y estable que ha promovido una organización que facilita a los profesionales poder llevar a cabo su trabajo con garantías y con la seguridad de contar con una estructura que los sostiene, los apoya y reconoce su labor. Un reconocimiento que también incluye el de valorar los intereses y capacidades de cada uno de los profesionales y de cada colectivo, para así poder dotar a cada servicio de una identidad propia. Así cada escuela y servicio puede especializarse a través de sus laboratorios en un área o en un tema específico. No menos importante es la estabilidad de cada equipo para que cada uno de los proyectos se vaya consolidando a partir de los vínculos que se crean y de las dinámicas de trabajo basadas en el diálogo, la reflexión y aprendizaje compartido sobre la propia práctica.

2- Tejer los hilos de una profesión:

La formación continua de los adultos que están con niños y niñas ha sido uno de los pilares de la experiencia de Pistoia. Una formación basada en la reflexión constante sobre la práctica y en el enriquecimiento personal a partir del contacto con otros profesionales. El aprendizaje continuo forma parte de la profesión docente dando por descontado que los saberes absolutos no existen y es necesario revisar constantemente el valor y el sentido de los conocimientos y creencias y cómo éstos repercuten en la práctica. La reflexión sobre la práctica tiene por objetivo mejorarla y promover el crecimiento cultural a partir de la confrontación de experiencias y el diálogo con los otros. Lo temas y contenidos tratados en la formación han

sido con frecuencia a demanda de los mismos profesionales, no sólo maestros sino también colaboradores, cocineros, personal administrativo... siguiendo la idea que todos forman parte de un mismo entramado con funciones importantes para el buen funcionamiento del sistema.

Se ha privilegiado la formación dentro de cada uno de los servicios para así reforzar la identidad y el reconocimiento de la comunidad como núcleo de aprendizaje, de confrontación, y crecimiento. La colaboración y el diálogo son los instrumentos que han de permitir combatir la soledad educativa que con frecuencia se encuentran los que trabajan como docentes. El compartir inquietudes, miedos y también satisfacciones y alegrías en un clima de confianza y compromiso permite mantener la confianza en uno mismo y en los demás teniendo siempre el grupo como punto de apoyo.

Diálogo, reflexión, confrontación de experiencias, sin dejar de lado referentes teóricos que orientan la práctica, sirven para construir un conocimiento que orienta, enriquece y da sentido al saber hacer de los adultos. En las temáticas que se eligen está siempre presente la imagen de un niño con potencialidades sociales y cognitivas, un niño curioso, deseoso de aprender y de relacionarse con el mundo. Fundamentales han sido las teorías socioconstructivistas con autores como Piaget, Vigotsky, Bruner y cabe destacar la experiencia de los servicios de Reggio Emilia, con Loris Malaguzzi como principal impulsor, como una referencia importante donde dirigir la mirada. Pero además de temas que atañen al desarrollo infantil, han puesto la mirada a las realidades que viven hoy en día los niños y las necesidades con que se encuentran las familias con frecuencia desorientadas ante los nuevos roles que deben asumir en una sociedad cambiante.

Y así como han ido apareciendo nuevas temáticas se ha puesto de manifiesto las preferencias de algunos profesionales que muestran una especial sensibilidad o actitud hacia un campo específico. Se han encontrado maneras para aprovechar estos talentos creando los laboratorios y también las áreas que ofrecen itinerarios específicos para trabajar distintas

temáticas valorizando las aptitudes individuales y creando espacios complejos y variados. Estos nuevos servicios suponen un aire de renovación, un crecimiento dentro del sistema que permite buscar servicios alternativos que enriquecen la red.

Decir también que junto a la formación ha sido importante la investigación y la evaluación a través de distintos instrumentos creados en colaboración con la *Università degli Studi di Firenze*, la *Università di Pavia* y el *Istituto di Scienze e Tecnologie della Cognizione del CNR*²⁵. La colaboración de profesionales de los servicios y de investigadores ha contribuido a dar valor a la labor de los primeros que han tenido a la vez nuevas oportunidades de intercambiar y poner en confrontación su labor profesional.

3-Innovación y creatividad organizativa.

Mantener durante los años la cantidad y la calidad de los servicios no siempre ha sido fácil pero la voluntad de los profesionales y dirigentes, la firmeza del proyecto y la confianza de las familias y el compromiso social hacia ellas y los niños han permitido no dar pasos hacia atrás.

La búsqueda de la creatividad y la innovación han sido constantes y eso ha permitido renovarse, estar al día, adaptarse a nuevas necesidades, a nuevos descubrimientos... Renovación en las prácticas y en la organización de cada servicio pero también en la oferta educativa. De ahí nacen los laboratorios, como voluntad de enriquecer las escuelas de la infancia y de ofrecer propuestas variadas a los niños y niñas y ofrecerles así más oportunidades de relación y aprendizaje. Cabe nombrar también las diferentes propuestas culturales que en su conjunto permiten concebir Pistoia como una ciudad educativa, incluyendo museos, biblioteca, teatros... como instituciones también accesibles a los niños con ofertas y programas adecuados a ellos, y también con la intención de dar visibilidad en la ciudad a los niños, a sus capacidades y de concebir la ciudad entera al servicios de los niños y niñas.

²⁵ Consiglio Nazionale delle Ricerche

Dados los cambios producidos en las necesidades de las familias algunos años después de la creación de los primeros Nido y las primeras escuelas de la infancia, Pistoia se adelantó a otras regiones del país creando nuevos servicios que ofrecen también una atención a los niños y a las familias pero repensando los tiempos y los espacios ofreciendo así una oferta más flexible. Las *Areabambini* han dado la oportunidad a aquellas familias que no requieren de un centro educativo a tiempo pleno pero desean ofrecer a sus hijos oportunidades de relación y encuentro en un servicio con tiempos más breves de permanencia pero igualmente pensados y cuidados. Además, la inclusión de laboratorios dentro de las áreas las hacen también un recurso para las escuelas para la elaboración de distintos itinerarios de formación sobre diferentes temáticas, ampliando aquello que pueden trabajar en la misma escuela y enriqueciendo así la labor que cada grupo de docentes ejerce. Las *Areabambini* son una muestra del esfuerzo de la ciudad para ofrecer las atenciones necesarias a cada niño y a cada adulto buscando alternativas a los servicios convencionales que a su vez complementan y enriquecen a éstos aportando elementos de renovación.

4-Junto a los niños

El trabajo hecho ha tenido siempre como foco principal los niños y niñas. Se ha tenido en mente siempre la imagen de un niño con múltiples potencialidades, un niño capaz, curioso, motivado a relacionarse con los otros y con todo lo que le rodea. Así lo evidencian numerosas investigaciones sobre el desarrollo infantil y el aprendizaje pero también las observaciones que hacen día a día aquellos que están en contacto con los niños y niñas.

Para fomentar el crecimiento de un niño ansioso por descubrir es fundamental permitir la exploración poniendo a su disposición espacios pensados y articulados con materiales ricos en posibilidades explorativas, ambientes sugerentes que permiten ejercitar las propias competencias cognitivas. Ha supuesto un esfuerzo para buscar y encontrar alternativas a todo aquello que puede inducir a experiencias repetitivas y de poco interés. El objetivo es promover

el crecimiento de los niños sin forzar ni anticipar con requerimientos o propuestas no adecuadas a la etapa de desarrollo y a las necesidades de cada momento.

Las escuelas infantiles, *Nidi* y *Scuole dell'infanzia*, se ofrecen como sitios de gran intencionalidad educativa entendidos como “espacios de vida” donde desde la cotidianidad se establece un clima de seguridad y afecto que asegura el bienestar de cada niño. Un bienestar que se traduce en que los niños puedan ver atendidas cada una de sus necesidades, puedan ser acogidos con sus particularidades, con su bagaje y encuentren oportunidades y estímulos para aprender, para estar junto a los otros, para jugar, para compartir y, en definitiva, para vivir. La identidad de cada niño se refleja en los espacios para permitir que cada niño encuentre su lugar dentro del espacio común. El niño debe sentir que se le acoge con todas sus peculiaridades, que se le sostiene con sus emociones. Y para ello hacen falta adultos que lo sepan escuchar y observar, que lo acojan con la voz, con el cuerpo, con los gestos. El trabajo en pequeño grupo será la modalidad más adecuada para favorecer esta relación cercana y para facilitar el aprendizaje en grupo donde el intercambio es fundamental. Sin olvidar el juego, inherente a la infancia y fundamental en su desarrollo y aprendizaje y que estará en el centro de atención a la hora de pensar espacios y tiempos en las estructuras escolares. Todo ello enmarcado en una estructura temporal flexible, con ritmos respetuosos y evitando las prisas.

5-Relaciones acogedoras.

La vida en grupo es aquello que caracteriza las acciones educativas haciendo posible así el reconocimiento de uno mismo a partir del encuentro con los otros. Se habla de pedagogía de las relaciones por el hecho que entienden los servicios educativos como contextos privilegiados de encuentro e intercambio efectivo que posibilitan el aprendizaje. Encuentros, intercambios y relaciones que van en distintas direcciones: adulto-niño, maestras-familias, niños-niños... Éste ha sido sin duda uno de los temas sobre los que más se han centrado los estudios hechos por investigadores así como por los mismos profesionales de los servicios.

Se ha buscado siempre crear un buen clima de relaciones empezando por los mismos profesionales los cuales se convierten en ejemplo para los niños que son testimonios del placer que produce estar juntos. Con las familias se busca establecer un clima de confianza basado en el diálogo y la escucha cultivada en el contacto cotidiano y en las ocasiones especiales de participación. Saber establecer vínculos con las familias ha sido siempre uno de los puntos principales en la formación de los profesionales; unos vínculos basados en la confianza, el diálogo y la escucha, el deseo de compartir y la participación.

Sin duda, en el proyecto es importante la relación que cada maestra establece con cada niño, como lo acoge y lo respeta como individuo particular sabiendo que los niños que se sienten escuchados son capaces de escuchar y están abiertos a lo que les llega de los adultos con los que confían. Relacionarse con los niños requiere de competencias profesionales, empatía y capacidad de observar con todos los sentidos.

Tan importante como la relación adulto-niño son las relaciones que se establecen entre los iguales; el grupo se convierte en lugar de aprendizaje, supone una riqueza para su crecimiento y para su inteligencia. Cada niño construye su historia a partir de las experiencias compartidas con el grupo. De ahí la importancia de grupos no demasiado grandes, estables, con los que sea posible establecer relaciones de confianza donde haya un sitio para que cada uno sea protagonista y se puedan experimentar el placer de estar juntos.

Todo ello comporta la necesidad de saber organizar espacios, tiempos y actividades coherentes con las formas de socialización que se pretenden sostener.

6-La atención al espacio ambiente

Las reflexiones y convicciones sobre la calidad educativa deben concretarse y traducirse en una organización compleja de los servicios y en particular del espacio. Un espacio no es nunca un contenedor neutro; manifiesta valores, ideas y desprende mensajes.

Equipar espacios capaces de favorecer el bienestar y las relaciones ha sido uno de los puntos centrales del proyecto educativo de los servicios. Con el tiempo los espacios han resultado más bellos, más pensados y más ricos en propuestas. Las elecciones hechas se han basado en el conocimiento del desarrollo infantil y en las necesidades de los niños en cada momento evolutivo. Se ha buscado que sean espacios bien caracterizados y organizados temáticamente y que faciliten la concentración. Espacios con materiales bien seleccionados, ricos en calidad y cantidad, dispuestos de manera que inciten a la curiosidad, a la motivación por aprender y a la autonomía por explorar. Predominan los materiales naturales, material reciclado u objetos no estereotipados, diferentes a aquellos más convencionales. Los espacios y materiales deben favorecer también la socialización y promover la cooperación. Para ello es fundamental la reflexión y debate constante de las maestras, el trabajo en grupo para buscar aquella disposición o aquel material más adecuado para cada ocasión.

Todos los espacios son importantes, incluyendo corredores o espacios que pueden ser secundarios pero que bien dotados pueden convertirse en lugares privilegiados de encuentro y acción. Se da valor a los detalles, a todo aquello que contribuye a crear espacios bellos, agradables y que contribuyen a crear una atmósfera agradable y no institucional. La escuela debe ser un lugar de vida y por tanto debe contar también con la calidez propia de un hogar.

Los servicios se presentan no solamente como espacios de acción sino como lugares que acogen pensamientos, recuerdos, emociones, que favorecen y tejen la identidad de adultos y niños que pueden encontrar señales de sí mismos.

En definitiva se ha tenido cuidado en la elección de objetos y materiales, pero también de la luz, del color, de la continuidad con el exterior, de la documentación en las paredes, de las producciones de los niños... Elementos no siempre tangibles pero que guardan relación con la emoción y la afectividad. Sin olvidar el papel de la imaginación y el conocimiento creando oportunidades que difícilmente se prevén en las casas.

7-El sentimiento estético.

Además de la atención a los espacios se ha buscado también la belleza y la estética partiendo de la convicción que niños y adultos tienen derecho a vivir en lugares bellos. Se busca la belleza mediante la armonía de colores, la selección de objetos, el cuidado de los detalles.

El gusto por la belleza ha llevado a frecuentar y estar en contacto con museos de la ciudad, con el trabajo de artistas, con el arte y con la naturaleza. Ha habido una búsqueda de materiales considerados bellos extraídos de la naturaleza o material recuperado que combinado con otros materiales tiene potencialidades creativas importantes y con frecuencia inesperadas. El contacto con lo bello contagia la imaginación de niños y adultos que buscan también hacer producciones bellas, alimentando así el “buen gusto”.

Todo sobre la base que lo bello emociona y que emoción y cognición están conectadas dado que las emociones motivan el conocimiento.

En un lugar bello es más fácil sentirse bien, sentirse acogido. Los lugares agradables favorecen la creación de un clima de relación. Así, “la pedagogía del buen gusto” se entiende como posibilitadora de un cuidado integral de la persona en todas sus dimensiones.

8-Dejar huellas

El esfuerzo y empeño por la documentación también es algo que se ha ido consolidando con el tiempo. Documentar significa observar, explicitar, compartir, comunicar y reflexionar conjuntamente.

La documentación permite valorar la riqueza de las experiencias de los niños y las niñas y hacerlas objeto de análisis. Es preciso saber observar, recoger e interpretar. Se requiere nuevamente un trabajo en equipo para reflexionar y exponer los diversos puntos de vista que permiten interpretar y dar sentido a los comportamientos de niños y niñas. Se discute sobre la ubicación de la documentación, el formato, el texto, las imágenes... porque todo contribuye a

dar identidad a los espacios que ocupa la documentación. El acto de documentar es también un instrumento de crecimiento profesional porque requiere poner en juego saberes, reflexiones, conocimientos y contrastarlos y discutirlos con los compañeros.

Las imágenes y textos escogidos hablan de la inteligencia y de las habilidades de los niños, de las emociones que han acompañado una experiencia. La documentación habla a los adultos, pero también a los niños; les ayuda a recordar situaciones, acciones, emociones y ven reconocidas sus experiencias. Ha servido para establecer una relación con las familias haciéndolas conocedoras de lo que ocurre en la escuela y transmitiéndoles el clima y los principios que rigen la escuela. La documentación habla de la escuela y de quienes la habitan. Es, en definitiva, un testimonio del valor que se le da a la infancia y contribuye a la creación de una cultura propia.

4.3. LA CARTA DEI SERVIZI EDUCATIVI

La Carta dei Servizi Educativi es un documento obligatorio de acuerdo con la directiva del Presidente del Consejo de Ministros, de 27 de enero de 1994. Debe ser un documento que explicita la oferta de servicios y los principios fundamentales sobre los cuales se sustenta.

La construcción el año 2004 de la Carta en Pistoia es una ocasión para discutir y reflexionar con todos los colectivos implicados sobre la educación y atención que la ciudad debe garantizar a los niños como ciudadanos de plenos derechos. El documento se convierte en un instrumento que invita a cuestionarse a expertos, dirigentes, profesionales y familias sobre los principios que deben sostener cualquier proyecto educativo y sobre los derechos que deben quedar garantizados.

El trabajo de redacción de la Carta fue coordinado por un grupo de docentes de la *Università di Pavia* que recogieron las aportaciones de los diferentes colectivos e incitaron a la participación

favoreciendo el intercambio y el consenso para construir una carta de todos. Afirma Sonia Iozelli (2010), dirigente de los servicios educativos hasta 2012, que el documento pretende ser “una ocasión para fomentar el papel activo de los padres, pensando en un ciudadano «participante», en condiciones de construir su relación con las instituciones y no de sufrirlas pasivamente” (p.59).

La Carta en definitiva constituye y simboliza el empeño en la participación de los ciudadanos en aquello que les atañe “Participar”,-afirma Iozelli (2010)- “significa, para la realidad pistoyana, ser parte activa, proponerse como protagonistas responsables, contribuir a la construcción de una comunidad capaz de crecer porque es capaz de discutir y compartir” (p.59). La Carta es pues una ocasión de dialogar y establecer vínculos entre las familias y las instituciones.

En la Carta se explican y detallan los principios en los cuales se inspira y que enumeramos a continuación:

1. *Igualdad, diversidad, coparticipación y transparencia*: se trata de garantizar la igualdad de oportunidades valorando y acogiendo las diversidades físicas, cognitivas, culturales, de sexo, procedencia... promover la coparticipación de las familias y establecer procesos de admisión y gestión explicitados y transparentes.
2. *Coherencia en la organización de los contextos de crecimiento*: servicios pensados para las necesidades de niños y familias, con organización cuidadosa de los tiempos, con una relación numérica adulto-niños adecuada, con atención a las adaptaciones.
3. *Profesionalidad, renovación, autonomía y colegialidad del trabajo pedagógico*: selección no trivial del personal y promoción de una formación continua de calidad.

4. *Una pedagogía para la infancia.* Una pedagogía que nace de la práctica diaria, de la reflexión, en evaluación constante, abierta a la investigación científica y a la innovación. Esta pedagogía consta de algunas ideas clave:

- *La ciudad entera como lugar de vida y de cultura está al servicio de los niños y niñas y constituye un recurso más para su educación.*
- *Todos los ciudadanos son responsables:* debe existir, por tanto, un proyecto educativo de ciudad.
- *Los servicios educativos para la infancia son concebidos como lugares acogedores en los cuales cada niño puede encontrar ocasiones y oportunidades de crecimiento:* los diferentes servicios deben entenderse como “espacios de vida” pensados a medida de aquellos que lo frecuentarán. Espacios que promuevan el crecimiento basado en la idea que éste solo puede darse en contextos donde el niño se encuentre bien, se encuentre acogido, seguro y con estímulos que solicitan su curiosidad, la exploración, el pensamiento y la cooperación.
- *La educación cultiva especialmente la iniciativa del niño en el dar sentido al mundo:* y lo hace a partir del juego, la fantasía, la expresión simbólica.
- *La educación cultiva el gusto estético de los niños:* a través de la cura de los ambientes, la selección de los materiales, del contacto con el arte y la belleza.
- *La educación es de niños y de adultos:* los adultos también como individuos en continuo aprendizaje de y con los otros, adultos y niños.
- *La educación infantil tiene su particularidad:* tiene su identidad y no se buscan modelos de formación de niños más mayores.

- *La educación para los niños y niñas de Pistoia se realiza a través de la construcción de una competencia pedagógica, la participación de las familias, la formación continua de los profesionales y la documentación.*

En la Carta se habla de los órganos encargados de velar por la calidad de los servicios así como de las funciones de cada órgano y cada colectivo. Se nombran y explican cuales son las garantías para el cumplimiento de los principios señalados: formación de los profesionales, una adecuada relación numérica adulto-niño, participación de las familias y atención a la organización de los espacios. Finalmente se habla de la gestión de las relaciones con los usuarios y del sistema de evaluación y seguimiento

Una vez finalizada, la Carta constituye un instrumento de información y comunicación. Sirve como carta de presentación pero no se limita a ello. Es un documento abierto que precisa de una revisión periódica para que no se convierta en un instrumento atemporal. Es necesaria una supervisión continua que a la vez sirva de reflexión y evaluación de los cambios que se van dando en la sociedad y en los servicios.

5. CONTEXTUALIZACIÓN: LA SCUOLA DELL'INFANZIA LA FILASTROCCA

La Filastrocca es una de las 12 escuelas de la Infancia municipales que existen en Pistoia, donde se acogen en el curso 2012-13 a 93 niños y niñas de tres a seis años.

La scuola dell'infanzia *La Filastrocca* se encuentra en el barrio popular *Le Fornaci*, situado en una zona periférica de la ciudad. La escuela está situada entre dos zonas, una con población que vive en situaciones claramente desfavorecidas y otra zona, en cambio, más favorecida. Gran parte de la población inmigrante de la ciudad se aglutina en este barrio. Actualmente acuden a la escuela niños de familias con domicilio cercano a la escuela y otros de barrios más lejanos al estar ubicada la escuela en una de las calles principales de acceso a la ciudad. El perfil de las familias usuarias de la escuela es muy variado.

Fue una de las primeras escuelas municipales que se abrieron y posteriormente ha sufrido dos ampliaciones. El edificio era anteriormente una escuela de Primaria. Junto a la escuela hay una construcción que era antiguamente una fábrica y ahora se usa como centro social y cultural para personas con discapacidad. La actual biblioteca de la escuela es una sala rehabilitada de este centro pegado a la escuela.

“Filastrocca” significa pequeña rima o cancioncilla tradicional. No existe en español una palabra equivalente. El nombre fue elegido por el primer grupo de niños y familias de la escuela. El nombre guarda relación con la temática protagonista de la escuela, las rimas, historias, fábulas, libros... y que ha dotado de identidad la escuela.

Con el fin de situar al lector realizamos a continuación una presentación de la escuela objeto de nuestro estudio. En primer lugar hacemos una descripción de los espacios haciendo un recorrido por todas sus salas. Después presentamos los principales rasgos de identidad de la escuela que la definen y la caracterizan. Finalmente presentamos a los protagonistas de la escuela y explicamos cómo se organiza el día a día en ella.

5.1. PRESENTACIÓN DE LOS ESPACIOS

La Filastrocca es una escuela no proyectada desde el inicio como una escuela infantil. La escuela ha pasado por tres fases diferentes para llegar a estar conformada tal y como está actualmente. En un primer momento la escuela contaba sólo con los espacios que ahora ocupan los niños de la clase de 3 años. Había ya niños de 3, 4 y 5 años pero con grupos más reducidos. Contaban con menos espacios pero estos adquirían múltiples funciones. Hacia el año 1993 la escuela se amplía considerablemente juntando los espacios que hasta ese momento ocupaba una escuela de primaria. Las dos alas paralelas quedan conectadas por otra ala perpendicular que las une y a través de la cual se accede a la escuela. El edificio queda así

claramente dividido entre dos grandes zonas; en un ala se ubican las zonas de referencia del grupo de 3 años y en la otra los grupos de 4 y 5 años. En el año 2004 se construye la biblioteca en un espacio cedido que era anteriormente un taller. La escuela está conformada hoy por múltiples espacios alternándose los que son de uso exclusivo para cada grupo (espacios de referencia) y espacios de uso común, que aún así son usados prioritariamente por un grupo u otro.



Figura 1: plano de la escuela

Ilustramos a continuación, a modo de presentación, cada uno de los espacios. En el capítulo 7 haremos un análisis minucioso de los espacios y cómo estos repercuten en el bienestar de quienes habitan. De momento nos limitamos a mostrarlos y presentarlos. Podemos dividir el edificio en tres partes: entrada y pasillo central; zona 3 años; zona 4 y 5 años y biblioteca.

Entrada y pasillo central:

1-*Entrada*: El edificio de la escuela consta de tres alas en forma de “U” con un jardín en el centro. Se accede a la escuela por el ala central. Desde la entrada se puede divisar el jardín gracias a los grandes ventanales que hay a lo largo de todo el pasillo y que conectan gran parte del interior de la escuela con el exterior. .



Fotografía 1: Entrada



Fotografía 2: Mago

2-Rincón presentación *La Filastrocca*: dirigiéndonos hacia la derecha nos encontramos con la zona que podríamos denominar como de presentación de *La Filastrocca*; en la pared hay varios paneles con una presentación de la escuela y encontramos un viejo armario que recoge la memoria de la escuela a través de álbumes con fotografías y textos de varios acontecimientos de *La Filastrocca*.



Fotografías 3 y 4: Rincón presentación *La Filastrocca*

3-*Rincón de la ventana del mago y caballo Marino Marini*: de la entrada hacia la izquierda nos encontramos un espacio que precede la zona de los percheros. Aquí nos encontramos con la ventana del mago, un gran caballo de madera lo cual nos permite ya intuir la relación de la escuela con la obra de Marino Marini²⁶, documentación en las paredes sobre proyectos que se llevan a cabo con los niños en relación a la ciudad y algunos trabajos realizados por los niños enmarcados en dichos proyectos.



Fotografía 5: Rincón ventana del mago



Fotografía 6: Rincón caballo Marino Marini

4-*Zona armarios*: si seguimos un poco adelante nos encontramos con un rincón de información y a dos pasos están los percheros, divididos en tres secciones para cada grupo y señalizados con el símbolo pertinente: gatos, caballos y leones.

²⁶ Marino Marini (1901-1980), pintor y escultor pistoiés. El tema dominante de su obra son los caballos y los jinetes.



Fotografía 7: Rincón armarios



Fotografía 8: Rincón de información

Zona grupo 3 años:

Siguiendo esta dirección llegamos al ala izquierda de la escuela donde encontramos, además de la cocina y los dormitorios, la sección dedicada a los niños y niñas de 3 años. Las distintas habitaciones se distribuyen a lo largo de un corredor:



Fotografía 5: Armario cajas personales al final del pasillo

5-*Cocina*: Aunque el almuerzo viene de un servicio de catering en la cocina se preparan los utensilios para poder servir la comida.

6-*Sala construcciones*: sala dedicada al juego de construcciones.



Fotografía 6: Sala construcciones

7-*Sala comedor* (grupo 3 años): espacios donde desayunan y almuerzan el grupo de 3 años así como desarrollan ciertas actividades lúdicas o proyectos.



Fotografía 7: Sala comedor

8-9- *Dormitorios*: dos dormitorios donde los niños de 3 y 4 años realizan la siesta después de comer.



Fotografía 8: Dormitorio

10-*Sala juego simbólico*: espacio que simula ser una casa donde jugar con las muñecas.



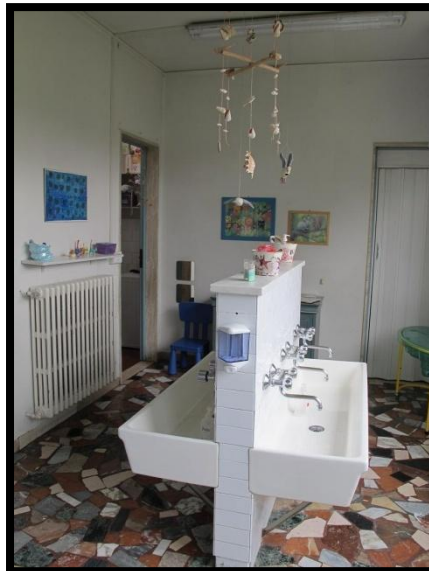
Fotografía 9: Sala juego simbólico

11-*Sala asamblea* (grupo 3 años): sala para los momentos de reunión de todo el grupo. Esta sala también se utiliza para actividades diversas de pintura, modelaje... realizadas normalmente en pequeños grupos.



Fotografía 10: Sala asamblea

12-Baño:



Fotografía 11: Baño

Zona grupos 4 y 5 años:

En el ala opuesta encontramos las zonas que habitan los niños de 4 y 5 años.

13-Pasillo: Esta ala es un amplio corredor desde el cual se puede ver en todo momento el jardín central gracias a los ventanales que ocupan uno de los lados del corredor. El pasillo es mucho más que un lugar de paso ya que en él encontramos varias zonas de juegos o asientos para poder descansar o mirar un libro tranquilamente. Destaca el castillo de madera que conecta con el exterior a través del “pasadizo secreto”.



Fotografía 12: Vista pasillo



Fotografía 17: Cajas personales



Fotografía 18: Castillo con pasaje secreto



Fotografía 19: Casita de muñecas



Fotografía 20: Rincón de lectura



Fotografía 21: Zona construcciones



Fotografía 22: Vista del pasillo desde la puerta de la biblioteca



Fotografía 23: Entrada biblioteca

Desde el pasillo se acceden a diferentes salas:

14-Habitación de “Topo Annibale”: Éste es un personaje fantástico de la escuela, un pequeño ratón al que le suceden mil historias. En esta habitación los niños pueden jugar con una reproducción de la casita del ratón y hay varios materiales para escribirle cartas.



Fotografía 13: Habitación “Topo Annibale”

15-Sala grupo 4 años: la clase de 4 años es la más grande de la escuela y en ella encontramos una zona de construcciones, una zona donde realizan la asamblea y la zona de sillas y mesas, donde también desayunan y almuerzan. Encontramos varios armarios y estanterías con

materiales diversos. En un ángulo de la habitación hay un rincón con vestidos y materiales de la China para jugar, relacionado con una historia sobre la cual trabajaron.



Fotografías 14 y 15: Sala referencia grupo 4 años

16-17: *Salas grupo 5 años*. Este grupo dispone de dos clases de referencia más pequeñas que la del grupo de 4 años. Una de ellas se utiliza de comedor para todo el grupo durante el desayuno. Para el almuerzo un grupo de niños come en la sala de al lado, denominada la habitación del jardín transparente. Esta es la sala que se utiliza para la acogida de las mañanas. Las dos habitaciones se utilizan para trabajos en pequeños grupos.



Fotografías 16 y 17: Salas referencia grupo 5 años

18-*Baño*: desde el pasillo también se accede al baño que es compartido por el grupo de 4 y por el grupo de 5 años.



Fotografía 18: Baño

19-*Oficina*: despacho utilizado por los adultos.

20-*Taller*: se utiliza para diversas actividades plásticas. Encontramos una gran estantería con materiales muy variados, una mesa de luz, una mesa para modelar barro y un gran caballete de madera para pintar en vertical.



Fotografías 19 y 20: Taller

21-*Habitación de la luz y el movimiento*: se utiliza para juegos diversos motrices o para la proyección de imágenes de libros, pinturas de artistas...



Fotografía 21 y 22: Habitación de luz y movimiento

22-Biblioteca "Arcobaleno": al final del corredor encontramos la entrada a la biblioteca, construida el año 2004.



Fotografías 23, 24, 25 y 26: Biblioteca

23-Jardín: finalmente está el jardín, visible desde gran parte del interior de la escuela. La mayoría de la superficie del jardín está ocupada por tierra y hierba. Dispone de árboles y elementos vegetales lo que hace que la fisonomía del jardín cambie dependiendo de la época del año. Destacan dos grandes estructuras de madera, una de ellas conectada con el castillo interior desde el cual se puede acceder al jardín a través de un ventanal. Un arenero de madera permite el juego con la arena que contiene en su interior. Hay una pérgola con bancos que permite sentarse en la sombra.



Fotografías 27, 28 y 29: Jardín

5.2. LA IDENTIDAD DE LA ESCUELA

Una vez ya mostrados los espacios de la escuela, me dispongo a señalar sus rasgos identitarios, aquellos aspectos que la definen y la diferencian de otras escuelas.

- ***La Filastrocca***

Una “filastrocca” podría definirse como una pequeña historia rimada. Las rimas, las historias, la literatura en general es el tema que caracteriza esta escuela otorgándole una identidad que la hace distinta de las demás escuelas.

La narración de historias es pues una de las actividades más habituales de la escuela y se convierte en un instrumento de cohesión, de acogida y de conocimiento. La existencia de varios tiempos dedicados a contar cuentos, a recitar rimas y la incorporación de elementos literarios dentro de las actividades habituales hacen que la escuela quede impregnada de una atmósfera propia de la literatura popular y fantástica. .

Se parte del hecho que la literatura oral es un instrumento muy potente para trabajar el lenguaje y las habilidades lingüísticas. Pero además las buenas historias llevan una carga emocional fuerte y permiten hacer surgir emociones, encontrar instrumentos para elaborarlas y por tanto ayudan al niño a crecer.

Las historias populares, las fábulas propias de la región, forman un bagaje cultural digno de conservar y de dar a conocer porque reflejan la historia de cada lugar, las tradiciones y la cultura propias de cada comunidad. Este es un motivo por el cual deben tener un peso importante en las escuelas, que se convierten en lugar de recuperación y transmisión de un bagaje cultural tan valioso. Dichas historias populares conviven con una literatura más actual, con libros ilustrados de autores más contemporáneos en los cuales las imágenes adquieren importancia.

Este hecho es más relevante aún teniendo en cuenta el contexto donde está ubicada la escuela. Son numerosas las familias inmigrantes y por tanto la presencia de niños con lenguas maternas distintas al italiano. La escuela promueve así, por tanto, la creación de estrategias para aproximar el uso oral de la lengua, facilitar la comprensión y incentivar la expresión. Pero además, son numerosos los hogares de los niños donde es poco habitual encontrar libros o que sea frecuente la narración de historias. Así, la escuela se convierte en elemento facilitador de acceso a la cultura y al conocimiento tanto de los niños como de las familias siguiendo el principio de la escuela como promotora de la igualdad de oportunidades.

A través de varias historias se crea un imaginario colectivo que llena de simbolismos la vida en la escuela. Son varias las historias que se han hecho ya un lugar y que suelen repetirse cada año con cada nuevo grupo de niños. Son historias con algún interés especial y con elementos que las hacen útiles y adecuadas para momentos específicos. Por ejemplo, una de las primeras historias que se explica en el grupo de 3 años es la historia del gato Teodoro, una historia que habla de la amistad, un valor importante en la escuela, y que sirve para introducir el símbolo del grupo.

- **El imaginario de la escuela**

Encontramos en la escuela varios elementos de carácter fantástico que tienen un papel relevante en la escuela. En primer lugar, cabe citar los diferentes personajes que se han hecho un hueco en la escuela formando parte del patrimonio y de la identidad de ésta.

El mago es sin duda el personaje más destacado. Digamos que es el personaje “protector” de los niños que entran en *La Filastrocca*, el amigo de los niños, que los recibe el primer día de escuela y el que les guía en los días sucesivos haciéndoles pequeños regalos. Es el personaje que se ocupa de la escuela y el que, de vez en cuando, con su magia, aporta alguna que otra sorpresa. El mago simboliza la amistad y la canción del mago así lo describe:

Mago, amico mago,
 Amico, mago, amico.
 tu sei il nostro amico,
 sono io che te lo dico.
 Sei amico dei bambini
 dei Gatti, dei cavalli e leoni,
 sei amico della Filastrocca,
 ti mando un bacio con la bocca.

El mago es, a la vez, un personaje con historia; vivía antiguamente en el palacio del ayuntamiento, ubicado en la plaza de la catedral. El baptisterio de la misma plaza es el lugar donde vive la “Bruja Nerina”, personaje antagónico al mago que visita de vez en cuando la escuela de noche causando algún que otro problema. Los personajes surgieron de una historia que inventaron el año 1988 los niños del grupo de 5 años. Había la idea de involucrarse con la ciudad, de estar abiertos a ella. Las fiestas se hacían en la ciudad, en la plaza de la catedral y con frecuencia surgía la incógnita de quién debía vivir en el palacio municipal. Son edificios medievales y sugieren historias de caballeros, princesas... Entonces cuando se propuso donde poder construir una historia enseguida surgió la idea de ir allí, donde habían ido tantas veces. Y allí nacieron los personajes, el mago y su antagonista, la bruja Nerina. En algún momento de los tres años que los niños permanecen en *La Filastrocca* se hace una visita al centro histórico de la ciudad en busca de los escenarios relacionados con los personajes de la escuela. La plaza de la catedral, el lugar quizá más emblemático de la ciudad, es para los niños de *La Filastrocca*, la plaza de los amigos por su relación con el mago.

La existencia del mago en la escuela se remonta unos treinta años atrás de manera que su presencia es anterior incluso a las maestras más antiguas de la escuela de manera que podemos afirmar que es el mago quien ha podido testimoniar el paso de los años de *La Filastrocca*. El mago, figura de día de cartón-piedra, permanece en la entrada de la escuela de

manera que da la bienvenida a todo aquel que llega al centro. El primer mago fue construido por un grupo de padres y hace unos pocos años se rehízo. Su vestido es de color violeta y este es el color que domina en los espacios comunes de la escuela. De su varita mágica sale el arcoíris, símbolo también de la biblioteca de la escuela.

En el grupo de niños de 5 años existe el cargo “Amigo-mago”. Es el cargo quizás más importante porque quien lo tiene debe realizar aquellas tareas relacionadas con la vida en comunidad, como por ejemplo ir a hacer el recuento de niños y niñas que se quedan a comer, o ir a comprobar si el mago ha dejado alguna sorpresa en su cesta.

Cerca de la entrada de la escuela hay una pequeña ventana denominada “la ventanilla del mago”. Es una pequeña ventanilla a la altura del niño desde donde se puede ver quien llega o quien sale de la escuela. Para muchos niños y niñas es un ritual ir a despedirse a través de la ventana de quien les ha acompañado. A primera hora de la mañana podemos ver algunos padres o madres que dan un último abrazo a su hijo cerca de la ventana y después los niños esperan a que su padre o madre salga y les salude por la ventana. Después se dirigen ya solos hacia su clase.

Otro personaje importante es “Topo Annibale”. Es una marioneta que toma vida a través de la mano y la voz de Alga, quien ha sido la maestra encargada de la biblioteca durante muchos años. Topo Annibale visitaba a los niños para contarles historias que le habían sucedido, muchas de ellas incluían también otros personajes como el mago o la bruja Nerina. Eran historias de vida cotidiana que hacían sentir el personaje como alguien cercano y amado. Con la jubilación de Alga también Topo Annibale se fue a Canadá y regresa de vez en cuando de visita. Las historias de Topo Annibale llegaron a tener tal fuerza afectiva que Alga decidió recogerlas y publicarlas para regalarlas a los niños que habían pasado por *La Filastrocca* a modo de recuerdo.



Fotografía 30: Portada libro *Le storie di Topo Annibale*

En la escuela encontramos todavía la habitación dedicada a Topo Annibale. El grupo de maestras tienen pensado hacer renacer este personaje una vez ya no estén en la escuela aquellos niños que conocieron este personaje a través de Alga. Entonces el personaje tomará vida de nuevo de la mano de otro adulto que le otorgará una identidad que difícilmente podrá ser idéntica a la que tenía con Alga, pero sin duda es un personaje que puede dar de nuevo mucho juego.

Además de los personajes nos encontramos con los símbolos de cada grupo. La escuela se divide en tres grupos según la edad (3, 4 y 5 años). Cada grupo tiene su propio símbolo que permite a los niños identificarse como miembro de ese grupo diferenciado de los otros. El grupo de 3 años son los gatos, animal que evoca a algo suave, tierno, como se pretende que sea la acogida de los recién llegados a *La Filastrocca*. A los 4 años son caballos, figura con una gran vinculación con la obra del artista local Marino Marini. Durante el año de caballos es cuando los niños suelen visitar el museo del pintor y escultor y realizar algún proyecto

relacionado con su obra. Y el grupo de 5 años son los leones, animal ya con gran fuerza que es seguramente como se sienten ya los más mayores de la escuela. El león es también un animal muy representado en los detalles ornamentales de los edificios históricos de la ciudad y eso lleva a realizar durante el año una “caza del león” por la ciudad.

Los símbolos ayudan a que el niño identifique cada edad con un espacio diferente y tome conciencia de su crecimiento. El discurso del tiempo se vincula al discurso del símbolo. Se avanza y se retrocede en el tiempo tomando el símbolo como punto de referencia. Esto permite trabajar la dimensión temporal ayudando a los niños a ser conscientes que existe un pasado, un presente y un futuro. “Antes éramos gatos, ahora somos caballos, próximamente seremos leones.” Todo ello permite continuidad en la experiencia educativa y sirve para construir una conciencia colectiva.

La identificación del grupo con el símbolo viene reforzada por la narración de diversas historias y canciones con protagonistas que son gatos, caballos y leones. La imagen que representa cada símbolo es elegida democráticamente a inicio de curso de entre una selección de imágenes y dibujos. Luego cada niño personaliza su propio símbolo. El símbolo del grupo toma así una fisonomía particular para cada niño que se lo apropia y lo hace distinguir del resto.



Fotografía 31: Panel “Los leones y leonas han escogido su símbolo”

La Filastrocca es una escuela con una historia muy presente. Sólo hacen falta unos pocos días en el centro para darte cuenta que pocas cosas son recientes. No sólo los personajes no son de reciente creación, la organización de lo que se hace viene de años atrás, adaptándose a las nuevas necesidades que puedan surgir pero sin perder su sentido. Encontramos muebles que vienen siendo usados desde hace tiempo, y son varios los proyectos o propuestas que se repiten año tras año porque son propuestas que funcionan, que se van mejorando si cabe, pero que lejos de aborrecer aseguran la estabilidad del buen hacer.

Porque en la escuela aquello que cala, que gusta, que funciona, se cuida y se mantiene en los años para el goce de todos los niños que van llegando. Por esto quien regresa a la escuela se encontrará probablemente con elementos que le son conocidos, le será fácil hacer memoria de lo que allí vivió. La explicación que da Alga de este hecho es la siguiente:

“Nosotras partíamos de la idea de que todas las decisiones se tenían que discutir en el colectivo. Entonces, cuando las decisiones son un poco de todas, cuando todos tienen conciencia y se ve que la decisión funciona y se comparte, entonces se busca de mantenerlo. Pero no mantenerlo para pararse y ya está, se busca siempre mejorar” (entrevista Alga Giacomelli).

Las maestras hablan del patrimonio de la escuela para referirse a todos los elementos que se han ido construyendo durante los años y que han calado de una manera especial. Un ejemplo son las historias creadas por grupos de niños, ilustradas en algunos casos, y que se conservan con especial delicadeza porque son historias que se siguen explicando. Son historias que a pesar del paso de los años no han perdido su valor.

Un ejemplo es la historia de “Tobor” el personaje principal de una historia inventada por un grupo de niños en el año 1984. Esta historia se sigue explicando y trabajando cada año con el grupo de niños de 4 años. En ella aparecen escenarios de la ciudad, el palacio del ayuntamiento con varias de las estatuas que hay en su interior. Se mezclan elementos históricos con personajes fantásticos, algunos tradicionales como príncipes y caballos y otros

más modernos como es Tobor, un marciano que llega con su nave en el palacio del ayuntamiento.

- **El laboratorio del libro**

Son varias las escuelas de Pistoia que disponen de un laboratorio. Los laboratorios nacen de la idea de dotar las escuelas de espacios, materiales y profesionales especializados en una temática para enriquecer las experiencias que pueden llevar a cabo los niños. Se trata de poder profundizar en algo a través de recursos poco habituales en las escuelas. Así cada escuela viene caracterizada por un laboratorio que le otorga una identidad específica creando una oferta educativa muy variopinta.

La Filastrocca ya desde sus inicios se distinguió por el trabajo con los libros que se llevaba a cabo y el laboratorio, por tanto, no podía ser otro que una biblioteca, escenario privilegiado para los libros. Pronto se empezó con el préstamo de libros para dar la oportunidad a los niños de llevarse a casa libros de calidad, bien seleccionados, siguiendo la idea de ponerlos en contacto con aquello bello. Alga lo explica así:

“Queríamos potenciar que los padres se sentaran a leer un libro con su hijo de calidad porque con frecuencia ellos compraban libros poco adecuados, con poco criterio. Así empezamos el trabajo con el libro porque nos pareció que podía ser un instrumento importante para estimular el lenguaje y la fantasía. Y también incentivar la idea de la escuela que da confianza al niño y a la familia, de darles una cosa que pueden tener y luego devolver. Entonces no la puedes romper porque es algo de todos, hay un trabajo de responsabilidad, de comunidad”(entrevista Alga Giacomelli).

Otra razón de peso era el hecho de que en muchos de los hogares de las familias de la escuela difícilmente se encontraban libros y sabemos que el contacto con los libros desde pequeños favorece la creación del hábito lector. Afirmo Alga:

“los libros son importantes para el niño si el niño desde pequeño está cerca de los libros, si lo ve como un amigo, como un placer y como algo que le sirve, no sólo en la adquisición de competencias lingüísticas, la capacidad de atención y de memoria, para interpretar el mundo, para estar dentro de

una sociedad, para aprender y, sobre todo, en los niños pequeños, por la relación que te permite con los padres" (entrevista Alga Giacomelli).

El libro se convierte, pues, en un instrumento con múltiples posibilidades.

En un primer momento la biblioteca era un rincón del aula donde ahora comen los niños de 3 años ya que no se disponía de más espacios. Los libros estaban colocados en una estantería con los colores del arcoíris porque es lo que sale de la varita del mago. Con la ampliación que sufrió la escuela el 1989, la que es ahora aula de referencia para el grupo de 4 años pasó a ser la biblioteca y pudo intensificarse el repertorio de actividades así como incentivar el préstamo de libros. En este momento Alga pasó a ocuparse a tiempo completo de la biblioteca lo que le permitía muchas horas de dedicación y preparación para dinamizar las múltiples actividades y iniciativas del laboratorio.

En el 2004 se cedió un espacio del edificio adjunto a la escuela y se empezó con el diseño de la nueva biblioteca. Empezó un proceso de colaboración entre el arquitecto, los niños y las maestras²⁷ y que culminó con la realización de una biblioteca ideada de manera conjunta.

La biblioteca es pues un lugar especial de la escuela, donde se va a escuchar la narración de alguna historia o donde se va a buscar alguno de los múltiples libros que contienen sus estantes. La biblioteca dispone de siete apartados, de los siete colores del arcoíris que sirven para clasificar los libros según temáticas. Esta es la clasificación utilizada: rojo: libros de miedo; naranja: libros con protagonistas niños; amarillo: libros de animales de tierra; verde: libros de animales de la selva; azul; libros del mar; lila: libros fantásticos; violeta: libros en otros idiomas. Todos los libros vienen marcados por un círculo del color que les corresponde para hacer más fácil su ubicación en el lugar correspondiente. En otra estantería encontramos los libros más delicados, marcados con una estrella.

²⁷ Esta experiencia es narrada en profundidad en el capítulo 7, en el apartado 7.3. Bienestar cognitivo; aprender desde el vivir.



Fotografía 32: Estantes biblioteca

Todas las familias pueden visitar la biblioteca en el momento que llegan a la escuela o en el momento de recogida de los niños. Siempre que lo deseen pueden tomar en préstamo los libros que quieran y apuntarse en el cuaderno de los préstamos. Así, el servicio de préstamo está gestionado directamente por las familias.



Fotografía 33: Préstamo de libros

Es el grupo de 5 años el grupo que más trabaja en la biblioteca. Durante los años que estaba Alga, cada día trabajaba con un pequeño grupo de niños para realizar varias actividades relacionadas con los libros. Actualmente no hay nadie en la escuela encargado únicamente de la biblioteca y son las maestras del grupo de 5 años quienes han tenido que asumir el rol de dinamizadoras de la biblioteca. Entre las actividades destacadas hay el préstamo de libros que difiere del préstamo utilizado con las familias en la implicación y responsabilidad que tienen los niños; cada semana cada niño escoge un libro; dibuja la portada y el título en un cartelito que engancha en un panel para que quede constancia de qué libro se ha traído cada niño. El libro es llevado el viernes a casa dentro de una bolsita de tela que cosieron varias abuelas y que cada niño personalizó. En casa son las familias las que deben leer la historia del libro. La semana próxima el libro es devuelto a la escuela y en pequeños grupos, cada niño explicará el argumento de la historia, explicará quien se lo ha leído, dónde y cuándo. Finalmente enseñará su página favorita que más tarde dibujará. La idea es trabajar más intensamente sobre un libro elegido por cada uno y tener la responsabilidad de leerlo en casa y después de explicarlo a los compañeros.



Fotografía 34: Trabajo en la biblioteca sobre el préstamo de libros

En las estanterías de la biblioteca podemos ver algunos trabajos plásticos elaborados en años anteriores sobre libros o sobre historias algo especiales.

La biblioteca es, sin duda, el lugar más especial de toda la escuela. Es un sitio singular por su arquitectura, por la originalidad y la belleza de sus elementos, por la existencia de rincones inéditos como la habitación de los secretos o la habitación del mago. Pero es también un lugar especial porque acoge allí un gran número de libros con historias que divierten, que seducen, que emocionan. Y es seguramente por esto que los niños se sienten atraídos por este lugar que todos consideran como el tesoro de la escuela.

- **La escuela en diálogo con la ciudad**

Son varios los elementos que encontramos en la escuela que hacen referencia a la ciudad. Se pretende que la escuela no sea un lugar aislado del contexto y de la población donde está ubicada y que se enriquezca de aquello de fuera. Por tanto, desde la escuela se ve un esfuerzo para aproximar a los niños a conocer su ciudad porque sólo desde el conocimiento se promueven sentimientos de pertenencia, respeto y estima.

Los niños salen con frecuencia a la ciudad para vivirla. Se visitan museos, bibliotecas o simplemente se pasea para descubrir o redescubrir todo lo que ofrece la ciudad. Con frecuencia estas visitas se formulan en forma de juego, por ejemplo ir a la caza del león para encontrar tantísimos leones que se esconden en fachadas y columnas de edificios históricos de la ciudad.



Fotografía 35: Visita a la plaza del Duomo (imagen de un panel de la escuela)

El mismo imaginario de la escuela está impregnado de elementos de la ciudad. Los niños relacionan el mago y la bruja con sitios emblemáticos. La biblioteca de la escuela reproduce algunos elementos arquitectónicos del centro histórico y también algunas historias, como la del marciano Tobor, están ambientadas en lugares emblemáticos de Pistoia.

5.3. ORGANIZACIÓN DEL CENTRO

A continuación narraremos los aspectos organizativos del centro; por quién está compuesta la escuela, cómo se reparten las tareas y cómo se organiza la jornada.

En la escuela hay este curso 93 niños y niñas, 8 maestras y 4 colaboradores. Están divididos en tres grupos según la edad, el grupo de 3 años, los gatos, está compuesto por 27 niños y dos maestras, Mila y Manuela. El grupo de 4 años, caballos, por 29 niños y dos maestras a tiempo pleno, Francesca y Loredana y una maestra de apoyo, Wilma, con una presencia de 5 horas diarias ya que es un grupo con varios niños con necesidades educativas especiales. El grupo de 5 años, los leones, es el grupo más numeroso con 37 niños y niñas. Hay tres maestras encargadas del grupo, Stephania, Marzia y Rebecca.

Junto con los niños también las familias son las usuarias de la escuela al tenerse éstas en gran consideración a la hora de pensar una escuela que favorezca el bienestar de los niños y niñas y de todo aquello que conforma su entorno. Así pues, consideramos que forman también parte de la escuela las 90 familias (hay algunos hermanos) de los 93 niños y niñas mencionados. Son familias de procedencia variada; algunos viven en el barrio mientras otros habitan en zonas más lejanas y llegan en vehículos. Las hay que desde siempre han vivido en Pistoia y otras tantas que han llegado más recientemente y proceden de países diversos. También la diversidad se hace patente en los niveles culturales, económicos y sociales. En el Consejo de Gestión, órgano que participación y decisión del centro, hay una representación de padres de cada grupo.

En las escuelas de Pistoia se trabaja siempre por parejas educativas dado la importancia que se da al trabajo cooperativo y a la importancia que se da a la existencia de más de un referente para cada grupo de niños. Cada maestra hace un turno de seis horas en la escuela con permanencia directa con los niños, a lo que hay que añadir una serie de horas para planificar, reunirse con los compañeros y para realizar formación. De las dos maestras que normalmente hay en cada grupo una hace el turno de mañana, de 8,00h a 14,00h y la otra el turno de tarde, de 10,00h a 16,00h. En las cuatro horas centrales de la jornada hay co-presencia de las dos educadoras del grupo. En el caso del grupo de 5 años en el que hay tres maestras, la tercera realiza el turno de 9,30h a 15,30h. Mientras que Wilma, en el grupo de 4 años, hace de 9,00h a 14h.

Las maestras permanecen con el grupo de niños los tres años que éste permanece en la escuela, favoreciendo así la continuidad y la estabilidad de referentes.

El equipo de maestras es bastante estable. Hacemos a continuación una breve presentación de cada una de las maestras:

Mila: Trabaja en las escuelas de Pistoia desde 1983. Empezó trabajando en nidos; en el 1990 con un grupo de maestras inauguró el nido Il Sole donde ha trabajado 10 años y donde se siente todavía muy vinculada. Trabaja en *La Filastrocca* desde el año 2000.

Manuela: Su trayectoria es casi idéntica a la de Mila; las dos trabajaron en el nido Il Sole los mismos años y empezaron en el año 2000 en *La Filastrocca*. Un año después formaron pareja educativa y desde entonces la han mantenido.

Loredana: Trabaja en la escuela desde hace 20 años; los cinco primeros cubriendo sustituciones y desde 1998 con plaza propia. Anteriormente trabajó en varios nidos haciendo sustituciones.

Francesca: Trabaja en las escuelas de Pistoia desde 1998 y en 2001 empezó en *La Filastrocca* donde ha trabajado siempre con Loredana como pareja educativa.

Wilma: maestra interina. Trabaja este curso en *La Filastrocca* como refuerzo para el grupo de 4 años.

Stephania: empezó a trabajar en el año 1979; primero en el nido Il Grillo donde estuvo 10 años. Después trabajó 10 años más en el Nido Arcobaleno donde llevó a cabo un proyecto particular y colaboró con varias investigaciones junto con un grupo de tres maestras. Desde el año 2000 trabaja en *La Filastrocca*.

Marzia: trabaja en la escuela desde 2008. Anteriormente trabajó en otros nidos y escuelas. Desde 1978 trabaja en los servicios educativos de Pistoia.

Rebecca: maestra interina. Es el tercer curso que trabaja en la escuela para ser la tercera maestra del grupo de 5 años que es más numeroso que el resto. Anteriormente había trabajado haciendo sustituciones en varios nidos.

Además de las maestras trabajan en la escuela los colaboradores. Aunque se ocupen de las tareas de limpieza y comedor su perfil profesional es socio-educativo. Tienen un contacto diario con los niños y las familias y realizan por tanto una labor educativa de gran importancia complementando y posibilitando el trabajo realizado por las maestras. De los cuatro colaboradores que trabajan este año en *La Filastrocca* tres son estables y el cuarto cubre con frecuencia otras substitutiones por lo cual su presencia no es diaria. Hay un colaborador asignado para cada grupo; Stella, con el grupo de 3 años, Maria con el grupo de 4 años y Manuel con el grupo de cinco. Especialmente en el grupo de 3 años, la colaboradora está presente con ellos una gran parte de la jornada ya que además de colaborar durante los momentos del desayuno y el almuerzo también ayuda en los momentos de higiene o de actividades diversas. Hay que tener en cuenta que sobre todo a principio de curso los niños de 3 años son relativamente poco autónomos y son necesarios varios adultos para dar una atención individualizada y atender las necesidades físicas y afectivas de todos los niños y niñas.

Los colaboradores realizan también varios turnos. Su jornada laboral es de 7 horas diarias y 12 minutos. De las 7,30h a las 8,00h se ocupan de aquellos niños que llegan a temprano. A las 8,00h llegan las maestras del turno de mañana. A partir de las 8,00h y hasta las 9,30h siempre hay un colaborador en la entrada para abrir la puerta, recibir las familias y vigilar la entrada. Durante el resto de la jornada se ocupan de preparar todo lo necesario para el desayuno y el almuerzo, se ocupan de la limpieza y el cuidado de la escuela (aunque por la tarde llega personal de limpieza) y de ayudar a las maestras en lo que precisen. Hay que resaltar la importante labor de “cuidado” de la escuela, ocupándose de que todo esté en orden, casi como si de su propia casa se tratara.

- **La organización de la jornada**

La jornada educativa se organiza alternando actividades más dirigidas y actividades más libres. Las necesidades de alimentación, descanso e higiene marcan las pautas del horario

estableciendo momentos estables que darán estabilidad y orden a la jornada. Dichos momentos van intercalados por otros tiempos dedicados al juego y a otras actividades o propuestas más dirigidas.

La organización del tiempo sigue dos importantes premisas; en primer lugar se contempla que sea un tiempo sin prisas, para poder vivir intensamente cada momento con tranquilidad. Podríamos hablar de la importancia del tiempo vivido donde es el tiempo que está al servicio de las personas y no al revés Y en segundo lugar se contempla una valorización igualitaria de todos los tiempos, sin jerarquías entre actividades de la vida cotidiana o actividades más dirigidas.

La repetición diaria de las mismas actividades permite adquirir un dominio sobre la jornada que proporciona seguridad. Poder prever y anticipar qué viene a continuación otorga autonomía e independencia del adulto.

La jornada educativa en *La Filastrocca* está organizada de la siguiente manera:

7,30h-8,00h.: Llegada de los primeros niños. A esta hora son recibidos por uno de los colaboradores en el espacio de las construcciones.

8,00h.-9,00h. A las 8,00h llegan las maestras del turno de la mañana. Los que llegan más temprano son recibidos también en la sala de construcciones. Al cabo de un rato cada grupo va a su aula de referencia con su maestra. Mientras van llegando todos los niños y niñas pueden jugar libremente con el material disponible. Las familias acompañan a los niños hasta su clase y es frecuente que intercambien con la maestra algunas palabras. Es un momento de encuentros, saludos y despedidas.

9.00h-9,30h: Sobre las 9,00h llega el colaborador con el desayuno. Se preparan las mesas, se sientan todos en su sitio y los encargados del desayuno empiezan a servir te, agua o leche con

galletas. Es este el primer momento de reunión de todo el grupo. Van llegando todavía algunos niños.

9,30h-9,50h: Sobre las 9,30h se empieza a quitar la mesa y retirar las cosas del desayuno. Por grupos se va al baño y se preparan para el momento de la asamblea.

9,50h-10,30h: Se realiza la asamblea o momento del círculo compuesto por varios rituales. Se empieza por el juego del “Chi c’è”²⁸ en el cual un encargado va llamando uno a uno a todos sus compañeros para que enganchen en un panel su tarjeta con la fotografía o el símbolo. Es un juego que sirve para comprobar quién está presente ese día en la escuela. Es en este momento cuando suele llegar la segunda maestra. Después de este juego le siguen varios rituales que pueden variar de un grupo a otro. Suele ser común en los tres grupos un momento dedicado a la narración de una historia

El momento de la asamblea sirve también para hablar y poner en común aspectos relativos a la organización y convivencia del grupo. Se hablan de acontecimientos, de conflictos surgidos para buscar soluciones, se comentan anécdotas, se dan noticias personales... Es también un momento para organizar el trabajo que se debe realizar a continuación.

La duración de este momento puede variar de un grupo a otro y de un día a otro. En el grupo de 4 años, suele ser habitual alargar este momento a veces incluso hasta la hora de comer ya que en la asamblea se discuten varios temas algunos de los cuales generan la aparición de un proyecto. En el grupo de 5 años, al ser tan numeroso, después de los rituales diarios se pasa directamente a dividir el grupo en sub-grupos que facilitan el trabajo.

10,30h-11,45h: Tiempo dedicado a diversas actividades, normalmente en agrupaciones diversas al gran-grupo. Pueden ser utilizados varios espacios de la escuela dependiendo de la actividad.

²⁸ “¿Quién hay?”

11,45h: Preparación para el almuerzo. Los colaboradores llevan a las clases los utensilios necesarios. Los niños encargados ayudan a poner la mesa. El resto empiezan a prepararse limpiándose las manos.

12,00h-13,30h: Almuerzo. Prácticamente la totalidad de los niños y niñas comen en la escuela. Es un momento muy cuidado en el cual se trabajan normas de convivencia, hábitos y se aprende a asumir responsabilidades.

13,30h-14,00h: Horario primer turno salida. Algunos niños vienen a buscarlos después de comer. Esperan en la biblioteca que vengan a recogerlos con las maestras del turno de mañana que a las dos ya terminan su jornada laboral con los niños.

13,30h-15,30h: Descanso. Los niños de 3 y 4 años hacen siesta después de comer. Sobre las 15,15h se van despertando y preparándose para la salida. Los niños de 5 años no hacen siesta; si el tiempo lo permite salen a jugar al jardín i, si no, descansan un rato en la sala de la luz mientras se les leen historias.

15,30h-16,00h: Salida.

- **La vida en comunidad**

En *La Filastrocca* tiene mucha importancia la vida en comunidad y ello requiere de una gran organización. Son varias las tareas que hay que realizar diariamente para dar sentido a la vida de grupo y se considera que estas tareas pueden ser llevadas a cabo por los mismos niños, tutorizados por adultos al principio pero que pronto llegan a poder hacer de manera autónoma.

Se da importancia a que todos sean conscientes de qué actividades rutinarias diarias requieren de una preparación y requieren un trabajo previo. También es fundamental para encontrarse

bien en la escuela que haya un orden, un cuidado de los espacios, de los materiales que son utilizados. El hecho de compartir espacios y materiales debe llevar a la consciencia de que es necesario el compromiso de todos para cuidar aquello común porque sólo así es posible encontrarse a gusto donde se vive y con quien se vive diariamente.

De ahí la importancia de una buena organización de la vida de grupo y esto además de la necesidad de establecer unas normas, comporta organizar ciertas tareas que deben realizarse para uno mismo y para los otros.

Están establecidos, pues, en *La Filastrocca* una serie de cargos, más complejos cuanto mayores son los niños, que asumen de manera rotatoria. Cada lunes por la mañana se asignan los cargos que se mantienen durante toda la semana de manera que haya tiempo para mejorar y perfeccionar las tareas que se asumen. Por la mañana los niños con algún cargo se colgarán un cartelito con la fotografía representando la tarea que les corresponde realizar.

Los cargos que realizan los niños y niñas del grupo de 5 años son:

Camarero del desayuno: hay un camarero para cada mesa. El camarero del desayuno, se pondrá un delantal con el color de su grupo, ayudará a colocar el mantel, repartirá servilletas y llevará a la mesa una cesta con galletas. Preguntará a cada niño de su grupo qué desea tomar, irá al carro a buscarlo y servirá a todos los niños de su mesa. Después será quien retirará las cosas.

Camarero del almuerzo: El camarero del almuerzo pondrá la mesa con la ayuda del colaborador. Después del primer plato retirará uno a uno los platos y los irá dando al colaborador o a la maestra que esté junto al carro. Después del postre retirará todos los platos, cubiertos y vasos de la mesa.

“Porta-sciotoli”²⁹: Son los encargados de llevar a la mesa las bandejas o boles con la comida y las jarras de agua y también de retirarlos después. Después del primer plato acompañarán al colaborador a la cocina con el carro para dejar los platos sucios y llevar el segundo plato.

Ayudantes del baño: Tienen la tarea de cortar papel y darlo a todos los niños para secarse las manos. También fregarán el baño si ven que hay agua en el suelo.

Encargados del material: Su tarea consiste en recoger el material y ordenarlo después de ser usado para alguna actividad.

Encargados de la biblioteca: Son los encargados de ocuparse que la biblioteca esté ordenada. Dado que la asamblea del grupo de 5 años se realiza en la biblioteca, ellos después de desayunar, irán los primeros hacia la biblioteca a disponer el espacio para realizar el círculo. Deberán llevar los materiales de la clase necesarios para realizar el juego del “Chi c’è” y los demás rituales de la mañana.

Ayudantes del mago: Su tarea diaria es la de ir a las tres clases a hacer el recuento de los niños y niñas que ese día se quedan a comer. Llevan un papel donde las maestras de cada grupo anotarán el número de niñas de esa clase. Los ayudantes del mago, después de pasar por las tres clases, llevarán el papel a los colaboradores en la cocina. Además los ayudantes del mago serán los que irán a comprobar de vez en cuando si el mago ha dejado algo en su cesta para el grupo. También ellos ayudan a los encargados de la biblioteca a preparar el espacio para la asamblea de la mañana ya que son muchas las sillas que hay que colocar en círculo y vario el material que hay que transportar de la clase a la biblioteca.

²⁹ La traducción literal sería: “lleva-bandejas”.

PARTE III:
INFORME DE LA INVESTIGACIÓN

6. EL DÍA A DÍA EN LA ESCUELA: EL BIENESTAR EN LA COTIDIANIDAD

Hablar de la vida cotidiana es hablar de lo que cada día puede depararnos. De esos azares pequeños y controlables. Del regalo de gozar otra jornada sano y salvo. Con salud y libertad. Contigo mismo y con otros. Es hablar de vivir (Díez, 2009, p.142).

Para hacer público todo aquello vivido, observado y documentado durante la estancia en *La Filastrocca* y realizar el pertinente informe, hemos optado por estructurar nuestro estudio a partir del análisis de cada uno de los grandes momentos en que podemos dividir la jornada escolar. Esta opción, viene dada, como ya explicamos anteriormente, por la claridad que pensamos que puede resultar explicar así el día a día, y por la relevancia que tiene la

Estructuración de la jornada en el bienestar de los niños y niñas y de los adultos que comparten con ellos el día a día. Una jornada que viene muy marcada por las actividades llamadas rutinarias (palabra con las que se denominan las actividades que tienen que ver con la satisfacción de necesidades de alimentación, higiene y descanso) y por la estructuración de otras actividades más dirigidas o más libres (juego libre) que se intercalan en el horario sin que haya una preponderancia de unas u otras. Fischer y Staccioli (2006) explican cómo deben combinarse de forma armónica unos y otros tiempos en la escuela:

Un dia equilibrat a l'escola està format per tres temps, com un vals: les activitats programades, les rutines, el joc lliure, complementaris entre ells. Tots tres són importants, més ben dit, indispensables. Val la pena que els assumim plenament tots tres amb la nostra responsabilitat professional. Ocupar-se de la jornada escolar sencera no significa convertir-se en "amo" de tots els moments; significa, al contrari, ser conscient del seu valor educatiu. Significa pensar-los i organitzar-los (en estreta col·laboració amb el personal) perquè les nenes i els nens puguin experimentar de ple i viure bé la dansa del temps (p.44-45).

En *La Filastrocca* la jornada se estructura de una manera muy clara y estable. Ciertos momentos se repiten diariamente a la misma hora consolidando una manera de hacer y actuar en el día a día. Las vivencias de cada uno de los niños vienen dadas en un marco que da estabilidad y seguridad. Por esto hablamos de la seguridad de la cotidianidad como premisa de la escuela que nos permite relacionar *La Filastrocca* con la idea de bienestar.

Para sentirnos bien necesitamos sentirnos seguros en los contextos en los cuales nos movemos. La seguridad tiene que ver con la confianza de quienes se ocupan de nosotros pero también con el conocimiento de lo que nos rodea y con la predictibilidad de lo que va a acontecer. Dicho conocimiento y predictibilidad nos permiten cierto dominio del transcurrir de los acontecimientos y por tanto autonomía en nuestras acciones y decisiones. Como afirma

Bondioli y Nigito (2011) “la línea evolutiva que va de la dependencia a la autonomía pasa por una progresiva capacidad de hacer un uso consciente del tiempo cotidiano, individual y colectivo” (p.93).

La asistencia regular a la escuela permite establecer unas rutinas, unos hábitos que ayudan a ordenar nuestro día a día. Encontrarse en un lugar conocido, con personas que conocemos, permite establecer vínculos de seguridad. Pero además necesitamos una organización de la jornada más o menos estable que haga sentirnos seguros y que ponga orden a nuestros cuerpos y mentes. La escuela, en muchos casos, puede constituir una de las primeras experiencias de una jornada estructurada con claros referentes temporales. Como afirma Geddes (2010) “un régimen seguro ofrece al niño o la niña la oportunidad de poner en práctica su capacidad de adaptación a un ambiente” (p.114) y esto puede reducir su nivel de ansiedad.

Seguir unos horarios que estructuren nuestro tiempo ayuda a establecer un orden en nuestras vidas. La repetición diaria de ciertas acciones, puede sonar excesivamente conservador, aburrido en una sociedad donde se exalta la novedad, el cambio y donde todo pierde muy rápido su valor y enseguida se queda obsoleto. Pero como afirma Cardús (2005) “la rutina és el mecanisme fonamental de l’organització, de l’ordre. I, en molt bona part, educar no és altra cosa que entrenar en el domini de tota una sèrie de rutines pràctiques” (p.156). Añade el sociólogo que la disposición de horarios que garantizan que las acciones se conviertan en rutinas son además el marco de transmisión de los valores de cada contexto:

Els horaris, en definitiva, són una graella elemental d’organització que ens estalvia feina, són estructures d’acció que transmeten valors fonamentals i que permeten que aquests valors siguin experimentats més que no pas reivindicats (Cardús, 2005, p.310).

Los horarios, el establecimiento de ciertas rutinas o pautas que repetimos diariamente es lo que nos permite consolidar nuestras conquistas, afianzar los descubrimientos y los aprendizajes realizados:

Infatti è dalla ripetitività dei momenti che nasce il ricordo, l'impressione della memoria, la previsione di quello che sta per accadere e pertanto la sicurezza in se stesso, negli altri, le radici dell'apprendimento (Penso, 2013, p.239).

Barbosa (2002) distingue la rutina de la cotidianidad. Afirma que la cotidianidad contiene la rutina pero que no se reduce a ella:

En contraposició a la rutina, allò que és quotidià té un abast molt més ampli i es refereix a un espai-temps fonamental per a la vida humana, perquè és en ell que succeeixen les activitats repetitives, rutinàries, trivials i, alhora, és el locus on hi ha la possibilitat de trobar allò que és inesperat, on hi ha marge per a la innovació (p.14).

Así pues, en la cotidianidad encontramos aquellos elementos que dan estabilidad, que nos sitúan y sobre los cuáles nos apoyamos para encontrar un orden que nos facilita el estar sin tensiones, sin alerta continua. Pero la cotidianidad alberga a la vez un espacio para lo inesperado, para lo especial, para lo diferente. Y eso hace que la cotidianidad no se haga monótona y absolutamente predecible. Casi todo cabe en la escuela encajado dentro de la estructura que nos da seguridad.

Las palabras de Stephi en las que relaciona bienestar con organización ya nos dejan intuir la relevancia que tendrá este aspecto en *La Filastrocca*:

“¿Qué condiciones crees que ha de cumplir la escuela para que los niños se sientan bien en ella?

Yo creo que la escuela debe estar bien organizada, que cuando el niño llega sabe qué sucede, que no esté improvisado. Sabe que cuando llega hay un tiempo para jugar, después hay un tiempo para

desayunar con los amigos... Cuando en la jornada el tiempo está bien estipulado, cuando un niño sabe qué sucederá después. Yo pienso que estas son las condiciones que dan la idea al niño de bienestar. Cuando se hace una actividad, un juego, cinco minutos antes de empezar se les dice que vayamos terminando, que es hora de recoger, que debemos prepararnos para lo que vendrá después. Es repetitivo pero da mucha seguridad” (entrevista Stephi).

La cotidianidad de la escuela está compuesta, pues, por los momentos que podríamos llamar rutinarios, para referirnos a los momentos que se repiten cada día de una forma más o menos similar, y por los momentos variables, que se llenan de actividades muy variadas y de acontecimientos de muy diversa índole. Si nos fijamos vemos que son los primeros los que ocupan una gran parte de la jornada. En la escuela estos momentos son extremadamente cuidados potenciando las posibilidades pedagógicas que brindan estos momentos para relacionar las necesidades físicas con necesidades sociales, de búsqueda de identidad y por tanto de autonomía y formación del autoconcepto. Y es en definitiva todo lo que rodea estos momentos, la organización, las normas, los hábitos, los rituales que hacen de estos momentos oportunidades de formación de la identidad individual y grupal y de “aprehensión” de la cultura.

Sería un error hacer una línea separadora entre las rutinas y lo extraordinario como si las primeras fueran siempre idénticas un día tras otro. Las rutinas, como hemos dicho, siguen una estructura, un orden. Están compuestas por rituales, por normas sociales. Pero las rutinas pueden también reinventarse o incluso dentro de la repetición podemos llegar a afirmar que nada siempre es igual. Como dice Ritscher (2011), “le routine sono come le stagioni, ritornano sempre, ma non sono mai uguali a se stesse. Il ritorno regolare delle routine è rassicurante come un rito” (p.115) . No hay pues dos momentos idénticos. Hay pues siempre margen para la innovación, para lo que Lefebvre denomina *lo extraordinario de lo ordinario* (en Barbosa, 2002).

Nos disponemos, pues, a observar con detenimiento el día a día de *La Filastrocca* siendo muy conscientes de que en el devenir cotidiano es donde encontraremos la intensidad de ese vivir del que nos hablaba Díez y de que “en el día a día, nada es banal, nada es rutina, sino que todo depende del valor que se dé a cada momento de la relación con el niño” (Fabrés, 2007, p.17).

A continuación explicaremos con detalle el contenido que aparece en el siguiente cuadro y que pretende ser un esquema orientativo del capítulo:

<p>6.1.MOMENTOS DE ACOGIDA Y DESPEDIDA</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Flexibilidad y calma • Encuentros • Tejer las relaciones • Mil maneras de despedirse
<p>6.2.MUCHO MÁS QUE ALIMENTARSE</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Los preparativos: participación, responsabilidad y aprendizaje • La satisfacción de comer solo • Comer juntos: el valor social y cultural de los momentos de comida • El taller del gusto • Ocasiones especiales
<p>6.3.EL MOMENTO DEL DESCANSO, UN TIEMPO “GANADO”</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Un ambiente de descanso • Ritos para conciliar el sueño • De la vigilia al sueño, en buena compañía
<p>6.4. LA ASAMBLEA, ENCUENTRO DE IDENTIDADES</p>	<p>6.4.1.RITUALES Y COMUNIDAD</p> <ul style="list-style-type: none"> • Caracterización y elementos simbólicos • Los rituales como elementos de consolidación del grupo • Rituales y tiempo • Rituales y orden social • Protagonismo y responsabilidad
	<p>6.4.2.LA SEDUCCIÓN DE LA PALABRA HABLADA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Del placer de escuchar al placer del leer • Transmisión de valores y del patrimonio cultural • De oyentes a narradores
	<p>6.4.3. EL DIÁLOGO COMO VINCULACIÓN Y CONOCIMIENTO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Encuentro de individualidades • Construcción de la historia del grupo • El placer de estar juntos • Pensar en el seno de un grupo • La convivencia en el grupo: “a estar juntos se aprende”
<p>6.5.LOS PROYECTOS: ABRIR PUERTAS AL CONOCIMIENTO</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Los caballos de Marino Marini y los caballos de Luigi Papotto • Escuela y ciudad se dan la mano • Habilidades de pensamiento • El arte y la estética como activadores del aprendizaje • Aprender juntos • Hacer visible lo vivido
<p>6.6.JUGAR PARA VIVIR</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Espacios y materiales que invitan al juego • Crear un mundo a su medida • Los retos lúdicos • El juego como facilitador de intercambios diversos • Dando continuidad a las narraciones lúdicas

Tabla 6: el día a día en la escuela: El bienestar en la cotidianidad

6.1.MOMENTOS DE ACOGIDA Y DESPEDIDA

No es en absoluto trivial la manera en la que empezamos o terminamos el día, la jornada, en el trabajo o en la escuela. Cada uno solemos tener nuestras costumbres a la hora de ponernos en funcionamiento y suele gustarnos repetir ciertas conductas que llegan a asumir la categoría de rituales.

La decisión de organizar el inicio y el final de la jornada en la escuela de una determinada manera, viene dada por cómo se concibe la vivencia del tiempo a nivel individual y familiar y por cómo se entiende que cierta organización puede determinar relaciones, encuentros y dinámicas.

Si cuando pensamos en la educación 0-3 años tenemos muy asumido que hay un tiempo flexible para las entradas y salidas y nos resulta extraña la idea de que todos los niños y niñas lleguen a la misma hora, no sucede lo mismo con el tramo 3-6 donde las dinámicas se han mimetizado con el funcionamiento de la escuela primaria donde el tiempo se entiende como algo que hay que llenar al máximo por contenidos curriculares. Es por este motivo que a nosotros nos sorprende ver cómo se estructura la jornada escolar en las escuelas de Pistoia y cómo se establecen los momentos de entrada y salida en la escuela.

La Filastrocca, como el resto de escuelas de la infancia de Pistoia, abre sus puertas a las 7,30h de la mañana. A esta hora es un colaborador quien recibe a los niños que llegan más temprano. A las 8,00h llegan las maestras del primer turno. Los niños pueden ir llegando hasta las 9,30h lo cual permite a las familias una franja horaria muy amplia para dejar sus hijos en la escuela. El horario de salida es de 13,30h a 14h para los niños que no se quedan por la tarde y de 15,30h a 16h para el resto. Hay algunos niños, pocos, que se van a casa antes de comer.

Cuatro son los aspectos que podemos analizar de estos momentos: la flexibilidad y la vivencia calmada de los tiempos; los rituales y formas posibles de recibirse y despedirse; la importancia de las relaciones en los momentos de encuentro; y la relación con las familias.

FLEXIBILIDAD Y CALMA

Pensemos de cara a la organización familiar lo estresante que puede ser compatibilizar horarios de trabajo de los padres, con los horarios de las escuelas de sus hijos. Cuando tanto unos como los otros son rígidos suelen existir más dificultades para compatibilizarlos y ello puede repercutir en las relaciones y las dinámicas establecidas en el seno familiar.

Por otra parte tengamos presente como es el inicio de la jornada en una escuela donde todos llegan a la misma hora: minutos de alboroto, de aglomeraciones, de despedidas entre ruidos para pasar en pocos minutos a iniciar la jornada todos a la vez.

La organización de la entrada mediante una franja larga permite en primer lugar a las familias una organización más flexible de su tiempo, una presión menor para llegar a una determinada hora, siempre dentro de unos límites que hagan posible establecer dinámicas grupales a partir de una cierta hora. Puede parecer ésto poco relevante pero suele ser tranquilizador para las familias no verse regidos por horarios excesivamente estrictos.

Por otra parte, este comienzo paulatino de la jornada, hace que de manera metafórica *La Filastrocca* amanezca suavemente, sin prisas, como la salida del sol con la cual desaparece la oscuridad sin que la luz nos sorprenda de golpe. Los primeros niños que llegan a la escuela rompen de manera tímida el silencio de la escuela y poco a poco se va llenando de presencias.

Podría pensarse que los primeros en llegar deben esperar un tiempo excesivo a que se inicien propiamente las actividades. El tiempo de espera, sin embargo, no es un tiempo vacío. Es un tiempo donde los niños tienen a su libre disposición varios espacios de juego donde de manera

libre pueden escoger qué hacer, a qué jugar... Los que van llegando se van incorporando al juego ya iniciado por otros o quizá inician ellos algo distinto. Todo ello entre encuentros, saludos más o menos efusivos, nuevas noticias que dan quienes van llegando...

Ilustramos en la siguiente narración cómo desde la primera hora de la mañana a la hora del desayuno van llegando paulatinamente los niños y niñas del grupo de 5 años y van incorporándose a sus quehaceres:

“Cuando llego a las 8:20h, **Stephi**³⁰ está ya preparando lo que necesitarán para el taller de acuarela que han de hacer hoy con el tercer grupo que visitó Villa Baldi Papini. Algunas niñas la están ayudando a transportar el material hacia el taller.

Llega Caterina de la mano de su madre a la clase. Saludan a **Stephi**. Caterina le dice a su madre que quiere ir a despedirla en la ventanilla. Se van las dos y al cabo de poco vuelve ya sola. Dice a **Stephi**: “hoy me voy a las dos.”

Andrea está dibujando en la mesa. **Stephi** se sienta enfrente de él. Andrea le pregunta a **Stephi** por qué no se queda ella hasta las cuatro. **Stephi** le responde que hoy se quedan **Marzia** y **Rebecca**. Andrea le enseña el dibujo que está haciendo. “Es precioso” -le dice **Stephi** “lo colgaremos en el panel de vuestros dibujos”. Busca un lugar para colgarlo.

Algunos niños están fuera jugando. Llega Youssef con su madre. Le da un beso y se va. Llega Pietro con su madre, su padre viene detrás. Pietro hacía días que no venía. **Stephi** exclama: “Cuánto tiempo, te echábamos de menos, ¿qué pasaba que no venías?” – La madre contesta que por el tiempo que hacía. Pietro lleva un juguete en la mano y le explica algo a **Stephi** sobre el juguete. Se dicen adiós Pietro y sus padres y se queda contento enseñando el juguete a sus amigos.

Llega Andrea con su madre y su hermano. **Stephi** los saluda y hace algún comentario sobre las gafas que lleva el hermano de Andrea. Andrea va a despedir a su madre y su hermano en la ventana.

Llegan unos cuantos niños al mismo tiempo. Se encuentran las madres con **Stephi** y hablan un rato. Se van juntas después las madres.

Tessa llega con su madre y las dos se paran a mirar los bosques que hay expuestos fuera de la clase. .Ayer Tessa no estaba. Las dos lo comentan. En la puerta se dan un abrazo y se despiden.

Unos cuantos niños quieren jugar con los animales. Sacan una manta marrón, la extienden sobre la mesa para que haga de escenario, sacan distintos animales y juegan.

Llega Vanessa con su madre, también se paran a mirar los bosques. Se encuentran a la mamá de

³⁰ Los nombres de las maestras y de los colaboradores están resaltados en negrita para evitar confusiones con los nombres de niños y niñas.

Stephano hablando con **Stephi**. Se esperan y se van juntas. **Stephi** luego riñe a los niños porque estaban gritando mientras ella hablaba con las madres.

Enrico y Vicente deben acabar la guirnalda de flores que sirve para decorar el paquete de “Le Pomone” que llevarán a casa en Pascua.

Llega Camila con su madre. En la mano lleva una bolsa que da a **Stephi**. Es una planta de fresas. “muchas gracias”- exclama **Stephi**-“si hoy podemos vamos a plantarla”. Y da de nuevo las gracias a Camila y a su madre.

A las nueve empiezan a ordenar: “empezad a ordenar que el reloj dice que son las nueve!”

Llega Clara hoy con su tía. Pide a **Stephi** si puede ir a despedirla en la ventanilla.

Llega Anne y se va a sentar a su sitio. La madre llama a **Stephi** que sale para hablar más tranquilamente en el pasillo. Llega Hannah con su padre y se despiden en la puerta.

Stephi explica que Pietro ha traído caramelos para compartir (los enseña) pero que los repartirá si hay tranquilidad y se portan bien ya que ellos saben que los caramelos son un premio” (diario, 19 marzo).

Separarse de los padres no siempre es fácil y puede depender de la manera cómo se hace que sea un momento placentero o totalmente desagradable. Las maestras permiten que las familias permanezcan el tiempo que deseen en la escuela, sin prisas, sin hacerles sentir que molestan. Vemos en la siguiente escena como Anastasia requiere de la presencia de su madre durante un tiempo prologando y como este “permanecer” de su madre da lugar a una despedida agradable:

Vídeo 1 (10 mayo):

Anastasia llega con su madre y entran en la clase donde está Francesca y Gioele dibujando en la mesa y Melisa y Samuele haciendo una casita con sillas y una mesa en un ángulo de la clase. **Manuela** también está en la clase. La madre de Anastasia mira la documentación de la clase y la va comentado con **Manuela**. Anastasia permanece junto a su madre. Después su madre charla un ratito con Melisa.

Anastasia parece que no quiere despedirse de su madre. Ésta le pregunta que le gustaría hacer y le dice que pintar. La madre la anima a coger papel y se sientan en la mesa una junto a la otra. La madre de Anastasia le pide permiso para dibujar una flor en su papel. Las dos pintan en el papel a cuatro manos. Están un buen rato. **Manuela** se sienta un rato junto a ellas mientras charla con ellas y va observando qué hacen los otros niños y niñas. Se vuelven a unir a la mesa Francesca y Gioele que se habían ido un rato.

Al cabo de un tiempo la mamá de Anastasia le pregunta si ya puede irse y Anastasia le contesta que sí.

Se despide contenta de su madre con un beso y sigue dibujando. Al cabo de un rato Anastasia da por finalizado su dibujo y va a meterlo dentro de su caja personal.

ENCUENTROS

Las mañanas son momentos de encuentros y estos pueden vivirse con plenitud en tanto que hay un tiempo disponible para hacerlo, un tiempo sin excesivas prisas (solamente aquellas que cada padre pueda tener en función de su trabajo u otras ocupaciones).

El establecimiento de vínculos y relaciones es la base para que el niño pueda sentirse bien en la escuela. Es sin duda la escuela el segundo contexto en importancia después de la familia y donde se incrementan las posibilidades de relación, cada vez más restringidas en familias poco extensas. Durante la jornada los niños y niñas tendrán ocasiones de relación con otros niños, ya sea con los de su clase o con los de las otras. Establecerán una relación privilegiada con sus maestras de referencia pero también lo harán con el resto de maestras de la escuela. También los colaboradores establecerán relaciones cercanas con los niños estableciendo así dinámicas en comunidad que harán agradable el estar juntos.

Es durante las mañanas que se dan múltiples encuentros, donde uno experimenta la alegría de encontrarse con el otro con el que ha establecido o establecerá vínculos importantes de afecto. Es en estos primeros encuentros donde el niño puede percibir que es bienvenido, que es acogido en este lugar diferente a casa y al que no siempre es fácil adaptarse. Ser recibido por la maestra o por alguno de los colaboradores, que te hagan sentir que se alegran de verte, contribuye a que uno sienta que hay un lugar para él, que llega a un sitio que le es propio, donde es reconocido y valorado. Encontramos niños, casi todos los mayores, que no necesitan del contacto con los adultos y pasan directamente a jugar con los amigos. Otras veces, hay niños que les cuesta despedirse de sus padres y requieren de la atención de las maestras o colaboradores para vivir estos momentos con menos angustias. En cualquier caso hay adultos

disponibles, que dan los buenos días, que reciben, que reconocen a cada niño y a cada familia que va llegando. Afirma Penso (2013) que la acogida debe tomar forma de seguridad emotiva que acompañe el desapego cotidiano y para ello es imprescindible un adulto que empatice con aquello que vive el niño.

Vemos en la siguiente escena como es recibido Giuseppe, un niño al que le cuesta despedirse por las mañanas de su padre.

“Llega Giuseppe en brazos de su padre. Parece que no le apetece demasiado quedarse. **Francesca** lo coge en brazos y se sienta en un banco, lejos de todos los demás. **Francesca** le habla y le seca las lágrimas. El padre se asoma por la ventana que está justo detrás de ellos. Se dicen adiós de nuevo. Al cabo de un rato Giuseppe ya ríe y juega con los compañeros” (diario, 25 marzo).

La primera persona con quién suelen encontrarse quienes van llegando es al colaborador que permanece al lado de la puerta durante el horario de entrada de los niños. Esta es una norma que se tomó para vigilar la entrada y evitar que algún niño pueda salir pero más allá de la medida por motivos de seguridad es agradable encontrar en la entrada de la escuela una persona que suele recibir a quienes van llegando con una sonrisa y deseando los buenos días. Suelen ser frecuentes los comentarios que los colaboradores hacen a los niños sobre cómo les ven, sobre cómo van ese día, sobre alguna cosa que llevan...

“A las 8,00h **Stella** se va a la entrada a abrir la puerta a las familias que van llegando. **Stella** va dando los buenos días a todos los que van llegando. Llega Julian con su madre y una bolsa en la mano.

Stella: ¿Julian, llevas la schiacciata para tus amigos? ¡Qué bien!.

Julian va con su madre a dejar la chaqueta y luego regresan a la puerta. Julian quiere abrir él la puerta y su madre lo coge en brazos para apretar el botón. Julian no parece contento de que su madre se tenga que ir. Su madre sale y Julian dice adiós con la mano a su madre. Julian hace un gesto a **Stella** para que le dé la mano.

Stella: ¿Te acompaño yo a la clase?

Julian: Sí.

Se van los dos hacia la clase comentando que habrá que preparar un plato para trocear la schiacciata” (diario, 13 mayo).



Fotografías 36, 37 y 38: Llegada de Julian a la escuela

Suele ser ya en la clase de referencia de cada grupo donde se produce el encuentro con las maestras. Algunos niños requieren de unos momentos de atención, un contacto directo para separarse de sus padres. Otros, después de un rápido saludo, se centran enseguida en alguna actividad o juego solo o con otros niños. Son momentos de intercambio de informaciones, de dar noticias sobre alguna novedad, algún hecho importante que los niños quieren explicar... Con frecuencia los niños y niñas llegan con algún objeto que quieren enseñar y explicar la anécdota o historia que va asociada a él. Son momentos en que los adultos están disponibles para recibir, para acoger a quienes van llegando sin ningún otro objetivo más importante que éste.

Y quizás el mayor placer de todos es el encontrarse con los compañeros. Algunos llegan ya deseosos de encontrar el amigo, otros necesitan un tiempo para interactuar y prefieren simplemente observar o iniciar alguna tarea de manera individual.

“Francesca ha llegado pronto por la mañana. Juega en la clase con unos tubos de cartón de colores y los va colocando encima de la mesa más cercana. Los tubos son vistosos y combinados hacen un efecto bello. Francesca oye que llega su amiga y corre a saludarla. Teresa ha llegado y las dos se miran contentas de reencontrarse. Teresa quiere ir a despedir a su madre en la ventana y Francesca la acompaña. Deciden despedirse desde la puerta para ver mejor. La madre de Teresa da un beso a las dos para despedirse y luego les saluda desde fuera. Francesca y Teresa regresan corriendo contentas hacia la clase. Francesca le enseña lo que ha hecho con los tubos de colores. Teresa lleva con ella dos muñecos de peluche y Francesca le coge prestado el oso. Francesca se acerca a la estantería y coge los punzones de colores y los paneles para hacer mosaicos y las dos se sientan a la mesa. Cada una hace su mosaico.

Teresa: Yo hago una flor.

Francesca: Yo también. Y la semilla. ¿Tú haces la semilla?” (diario, 8 mayo).



Fotografía 39: Francesca jugando con los tubos



Fotografía 41: Momento de despedida



Fotografía 40: Momento de juego Francesca y Teresa

También es un momento de encuentros entre padres y otros niños. A los padres y madres les gusta poder conocer aquellos niños y niñas con los que sus hijos comparten momentos importantes de la jornada, vivencias relevantes que seguramente relatarán en sus casas. Al fin y al cabo es a partir de estos encuentros y oportunidades de contacto que unos y otros se conocen y se crean vínculos importantes que van más allá que el que los niños y niñas pueden establecer con las maestras y con los compañeros de clase.

“Caterina está jugando en la habitación de Topo Annibale. Ve la madre de Sofia pasar y sale de la habitación y exclama: “¡el viernes es mi fiesta de cumpleaños!”

Cuando llega Andrea con su madre Caterina vuelve a salir. Es la madre de Andrea quien se dirige a Caterina: “¡Hola Caterina! ¿Preparada para la fiesta?”. Caterina sonrío muy ilusionada. Regresa a la habitación de Topo Anibale pero sigue vigilando quien va llegando. (...) Caterina sale unos segundos a saludar a la hermanita de Mattias y a su madre” (diario, 17 abril).

Y podríamos seguir enumerando más encuentros; con los abuelos, con los hermanos, con tíos... Porque son muchos los que cada mañana entran en *La Filastrocca* por algún u otro

motivo y los vínculos que mantienen con niños y adultos incitan a la curiosidad y a no quedarse indiferentes ante la llegada o el encuentro de quien sea.

“Llega Andrea C. con su hermano pequeño y la madre. **Stephi** se le acerca y pregunta: “¿puedo dar un beso a Stephano?” se inclina para ponerse a su altura y conversa con Andrea y su hermano sobre el muñeco que llevan” (diario, 15 abril).

Es este también un momento importante de encuentro entre las familias. Relaciones que propician el intercambio, el compañerismo, el conocimiento y comprensión del otro. De esos encuentros informales, con frecuencia casi diarios, nacen relaciones de amistad que traspasan luego a nivel extraescolar. Los padres perciben pues que la escuela infantil no es sólo un lugar de socialización de los niños sino que puede ser un lugar de socialización familiar, al encontrarse con personas a las que les une la experiencia común de tener hijos compartiendo momentos muy importantes de su infancia. Es este un hecho muy importante sobre todo en casos donde las familias ven como su núcleo de amistades ha sido alterado después de ser padres y no es fácil, de manera espontánea, hacer nuevas amistades con las que existan afinidades en el estilo de vida.

“Llegan unos cuantos niños al mismo tiempo. Se encuentran las madres con **Stephi** y hablan un rato. Se van juntas después las madres.
(...) Llega al cabo de un rato Vanessa con su madre. Se encuentran a la mamá de Stephano hablando con **Stephi**. Se esperan y se van juntas” (diario, 19 marzo).

En el momento del final de la jornada los re-encuentros son entre hijos y padres o quienes vengán a recogerlos en la escuela. De nuevo el placer de volver a abrazar o saludar a quienes han ido a recogerlos y a quienes podrán explicar qué han estado haciendo durante el día.

En resumen, pues, los primeros y últimos momentos de la mañana son dedicados a los encuentros, que pueden producirse sin prisas porque precisamente ese es el valor que se les

da. Encuentros para saborear el placer de estar juntos, para tejer relaciones basadas en el conocimiento y en la confianza cultivada en un ambiente relajado y preparado.

TEJER LAS RELACIONES

Es este también un momento para que las familias entren en la escuela como parte importante de la comunidad que pretenden ser las escuelas. Quizá no es el momento para conversaciones profundas o para tratar ciertos temas con la calma necesaria al tener que estar las maestras pendientes de los niños y niñas ya presentes en la escuela, pero es a partir del contacto diario que las familias establecen también una relación de afecto y confianza. Como afirma Díez (2013), “los intercambios breves a las entradas y las salidas (...) tienen la ventaja de la flexibilidad, de lo reciente y de esa continuidad que permite conocerse, ir ganando confianza, intercambiar pequeños datos, informaciones o bromas. Es decir, tejer redes, hacer relación” (p.210).

El intercambio de información entre las familias y las maestras puede ser importante para una mayor comprensión del niño en toda su globalidad. Como afirman Mir et al. (2009), “familia y escuela son los dos contextos más influyentes en el desarrollo de la pequeña infancia, por ello es fundamental llevar a cabo una relación basada en la confianza, cordialidad y complementariedad”(p.175). Dicha confianza será asumida si las familias tienen la oportunidad de conocer de primera mano el lugar donde dejan a su hijo gran parte de la jornada y a las personas que se harán cargo de él. El contacto diario es aquel que permite un conocimiento real. Las familias perciben que la escuela está abierta a ellos, que no hay lugar donde sea vetada su presencia y por esto sienten que es un sitio transparente donde nada se esconde en aras de ofrecer la imagen de escuela idílica.

“Cuando llego (8,15h) **Stephi** está hablando con la abuela de Vincenzo cerca de la habitación de las construcciones. Están hablando sobre la madre (es una familia que precisa de la ayuda de los servicios

sociales). Vincenzo se les acerca un momento y le dicen que vaya a jugar. De camino hacia la clase **Stephi** se encuentra con diversos padres con las que se para a conversar; con la madre de Lorenzo hablan del fin de semana en que la mamá ha estado fuera. Le pregunta si ha leído la circular sobre el préstamo de libros que van a iniciar. Con la madre y el padre de Clara hacen el camino juntos hacia la clase y allí todavía hablan distendidamente un rato. Mientras, van llegando otros niños con cuyos padres también se saludan más rápidamente” (15 abril).

Conversaciones que versan sobre los niños, traspaso de información que puede ser relevante para comprender mejor el niño en cada uno de los contextos, se mezclan con conversaciones más banales pero que son la muestra de cómo maestras y padres establecen lazos que contribuyen a la formación de una comunidad de personas unidas por la educación y el cuidado de unos niños y por el placer de estar juntos. Como afirman Thió de Pol y Llenas (2008), “son encuentros que deben servir para que los padres y maestros salgan reforzados en su papel de educadores y se fortalezcan las actitudes de colaboración y ayuda mutuas” (p.82).

Stephania explica así la importancia que le da ella a este momento y cómo el hecho de haber trabajado anteriormente en un nido (0-3) ha influido en ello:

“Piensa **Stephi** que la relación más importante es la que se establece diariamente. Son importantes las entrevistas individuales, las reuniones, pero lo es más el contacto cotidiano. Dice **Stephi** que ella trabajó mucho tiempo en un Asilo Nido y allí era evidente todavía más la importancia de ese contacto diario, y que eso es algo que se ha traído con ella. Con este grupo no ha sido fácil ya que son muchos niños pero si tú tienes la idea, si para ti esto es importante, encuentras la manera de llevarlo a término. En las escuelas donde los niños llegan en autobús las maestras echan de menos este contacto diario y han tenido que buscar estrategias para paliarlo” (diario, 20 marzo).

Es durante los momentos de entradas y salidas que las familias tienen la oportunidad de consultar la documentación realizada por las maestras para dar a conocer aspectos importantes que se dan en la escuela, proyectos llevados a cabo... También los trabajos realizados por los niños que si están adecuadamente expuestos las familias podrán conocer con más facilidad qué se hace en la escuela y darle el valor que tiene. Es pues un momento en que las familias comparten, con frecuencia acompañados de los hijos, aquello que tiene lugar

durante la jornada cuando los padres y madres no están presentes pero que es bonito también compartir. En el escenario donde suceden las cosas es más fácil para los niños y niñas explicar a sus padres qué hicieron y captar así el significado que tuvo.



Fotografía 42: Tessa enseñando una documentación fotográfica en la que sale ella

En la siguiente escena vemos como Giulio llega con su abuelo tranquilamente; charla con Francesca, la maestra y después se pasea por la clase. El encontrarse con el saco donde recogen papel para un proyecto sirve de pretexto para que Giulio le explique a su abuelo lo que están haciendo en clase:

“Giulio llega con su abuelo, quién no tiene nada de prisa. Charla un rato con **Francesca** mientras Giulio tiene cogidas las dos manos de su abuelo.

Francesca: ¿cómo fue la sorpresa de ayer a tu padre?

Giulio: era un libro de “Pizzolo”

Francesca: pues ahora tendrá que hacer él la pizza.

Abuelo: y hoy toca a su madre porque ayer era el cumpleaños de su padre y hoy es el de su madre.

El abuelo sigue hablando de Giulio con **Francesca**: “¿Verdad que es un buen niño?” Cuando el abuelo va a despedirse Giulio le tira del brazo y lo acerca donde está el saco de reciclar donde meten el papel que les servirá para hacer un caballo. Giulio le explica lo que están haciendo. Siguen el abuelo y el nieto

mirando y comentando el panel de los encargos y los delantales. Finalmente el abuelo se despide dando un gran abrazo a Giulio” (diario, 4 abril).

MIL MANERAS DE DESPEDIRSE

Hablábamos anteriormente de la posibilidad de las familias de establecer su propia hora de llegada dentro de unos márgenes amplios. Esto puede facilitar en muchos casos una organización de los primeros tiempos del día más calmados y organizados según las necesidades de cada familia. Pero el hecho de que esta franja horaria sea contemplada de manera calmada, sin prisas, permite a las familias tomarse su tiempo desde que llegan y los padres (u otros acompañantes) se despiden y se van. Observamos, pues, como cada familia, tiene su tiempo, sus costumbres, sus rituales para este momento. Algunos llegan y se marchan tan pronto su hijo llega a su clase y se encuentra con las maestras. Otros en cambio se toman su tiempo para charlar, para observar, para estar un rato en la clase y finalmente marcharse no sin antes despedirse de una manera u otra de su hijo. Vemos también despedidas rápidas, con más prisas, otras más lentas, con más contacto, con abrazos, con besos, con un adiós ya desde la distancia... Es por tanto un acto de respeto a las familias dejar que cada una establezca su modo de llegar y de despedirse. Tanto las maestras como colaboradores, con su presencia, dan la seguridad necesaria para que los niños y niñas se despidan tranquilos, ofreciendo su ayuda si es necesario, pero respetando también la intimidad de aquellos que son ya más autónomos.

En la siguiente escena vemos, a pesar de la brevedad de la narración, diferentes maneras de llegar y despedirse de las familias, cada una con sus tempus, su necesidad o no de intercambios, sus rituales...

Vídeo 2 (15 mayo):

En la clase de los niños de 4 años hay ya unos diez niños. Algunos juegan en la alfombra con los animales. Otro grupito está en la mesa redonda hablando con **Francesca**. Llega Alice con su madre, saludan a todos y se acercan a **Francesca**. La mamá de Alice se acerca y le explica algo sobre Alice.

Mientras tanto llegan de golpe Roberto, con su madre, Alessio con su madre, y Shad con su padre. La mamá de Roberto pregunta algo a **Francesca** desde la distancia. La mamá de Alessio escucha y da un beso a su hijo. El papá de Shad entra tímidamente da un beso a Shad, dice adiós con el brazo y se va rápidamente. Enseguida se marchan también las mamás de Roberto y de Alessio. La mamá de Alice sigue sentada observando qué están haciendo los otros niños y charlando con **Francesca**.

Vemos como Niccolo se despide de su padre tres días diferentes. El ritual suele ser el mismo aunque nunca sea del todo igual.

“Llega Niccolo vestido de zorro con cara muy sonriente. Su padre está detrás de él y algunos niños se acercan a él. El padre hace bromas con los niños quienes parecen divertirse mucho. Niccolo se va con su padre a la entrada y vuelve al cabo de un rato ya sin la capa” (diario, 4 abril).

“A las 8,30h llega como todas las mañanas Niccolo con su padre. Niccolo está muy sonriente y le enseña a **Loredana** un bolígrafo que lleva algo especial. **Loredana** y el padre de Niccolo hablan un rato. Niccolo como siempre acompaña a su padre para despedirse desde la ventana. En el pasillo bromean, juegan, el padre hace como si perseguir a Niccolo. Delante de la ventana del mago se despiden con un fuerte abrazo y un beso. Hay dos niños más en la ventana y Niccolo busca un sitio desde donde esperar a su padre que se asome por la parte exterior. Cuando su padre aparece le lanza un beso y le dice adiós con la mano” (diario, 5 abril).

“Llega Niccolo con su padre. Nicolo está algo serio. Acompaña a su padre delante de la ventana del mago. Niccolo tiene algo de pena. Su padre le abraza fuerte. Hace sitio en la ventana donde hay otros niños también esperando. Niccolo se despide; su cara parece reflejar la duda de si llorar o no. Va corriendo hacia la clase” (diario, 11 abril).

“Niccolo y su padre ya han ido a la clase y se dirigen hacia la ventana del mago. Van riendo. El padre pasa de largo y dice bromeando: “¡Ai, que es aquí la ventana del mago! Me había despistado.” Ríen. Se dan un abrazo muy prolongado y Niccolo da besos de manera ininterrumpida a su padre mientras éste le explica que vendrá su madre a recogerlo para ir a la fiesta de Andrea. Finalmente se separan y se despiden desde la ventana del mago y Niccolo regresa a la clase contento” (diario, 22 abril).

“Niccolo llega con su padre como de costumbre. Habla un rato con **Loredana** y después dice a Niccolo: “¿Cómo lo hacemos hoy? ¿voy yo a la ventana del mago y tu coges las llaves del coche para ir a trabajar y yo me quedo aquí?” Niccolo ríe y se van los dos hacia la ventana del mago” (diario, 23 abril).

Es en la ventanilla del mago donde muchos niños y niñas deciden decir el último adiós a sus padres y madres. Por esto por las mañanas el ala central de la escuela, donde se ubica la

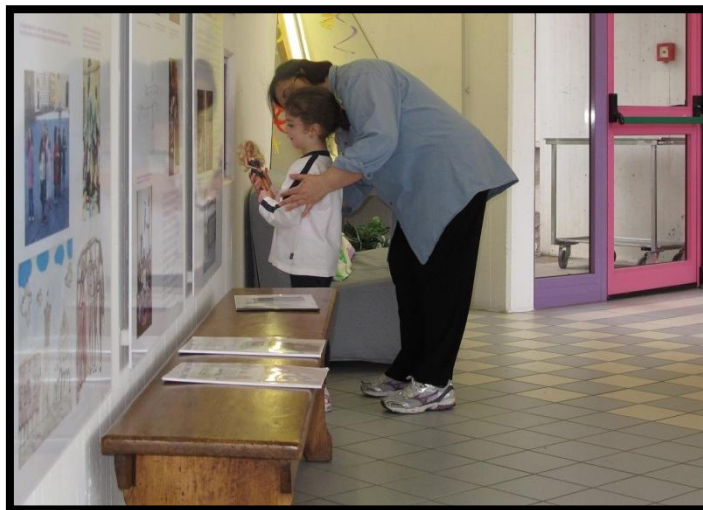
entrada, la ventanilla del mago y los colgadores de abrigos, sitio de paso para ir hacia las clases, es un espacio de múltiples encuentros y despedidas y donde podemos observar numerosas situaciones que explicitan todo lo narrado hasta ahora. Así transcurre la primera hora de la mañana de un día en este rincón:

“**Stella** está en la entrada para abrir la puerta a los que van llegando. Va saludando a todos los que llegan. Pasa una niña de 3 años y después de saludarla me comenta: “esta niña es lo primero que se fija es siempre en los pendientes. Le encantan.” **Stella** conoce a todos los niños y a sus familias.

Llega Alice con su madre. Alice lleva una muñeca. Se paran a conversar con **Stella** y le coge la muñeca con el permiso de Alice para mirarla y comenta lo bonita que es.

Niccolo y su padre ya han ido a la clase y se dirigen hacia la ventana del mago. Van riendo. El padre pasa de largo y dice bromeando: “¡Ai, que es aquí la ventana del mago! Me había despistado.” Ríen. Se dan un abrazo muy prolongado y Niccolo da besos de manera ininterrumpida a su padre mientras éste le explica que vendrá su madre a recogerlo para ir a la fiesta de Andrea. Finalmente se separan y se despiden desde la ventana del mago y Niccolo regresa a la clase contento.

Alice también llega a la ventana para despedir a su madre. Sigue con su muñeca en la mano. **Maria** se para a saludarla y también le hace algún comentario sobre la muñeca.



Fotografía 43: Maria acompañando a Alice en el momento de despedirse

Llega Vincenzo con su hermanito y su madre. Mientras la madre va a dejar la chaqueta los dos niños se quedan en la entrada junto a **Stella**.

Stella: Tu hermano va al nido “Il Sole” ¿Verdad?

Vincenzo: Sí.

Entra Sofia con su madre.

Madre Sofia: ¿Es tu hermanito, Vincenzo? ¿Cuántos años tiene?

Vincenzo: dos años.

Stella: ¿dos o dos y medio?

En este momento llega su madre:

Vincenzo: Mamá ¿tiene dos años o dos años y medio?

Madre: dos años y medio.

Stella: Entonces yo tenía razón.

Van los tres hacia la clase y al cabo de poco regresan la madre y el hermano para marcharse. Cuando están a punto de salir llega Vincenzo corriendo que quiere abrazar de nuevo a su madre y dar un beso a su hermano. La madre le dice que vaya a la ventana del mago que lo saludará desde fuera.



Fotografía 44: Vincenzo despidiéndose desde la ventana del mago

Pasan Olga y Rebecca que van a buscar su bolsita con el libro que cogieron en préstamo que han dejado en la sala de las construcciones por la mañana. Pasan de nuevo con la bolsa en la mano comentando los libros que han leído.

Stella sigue al lado de la puerta. Da la bienvenida a todos los que van llegando y desea un feliz día a los padres, abuelos... que se van después de dejar los niños. Es bonito que en la entrada de la escuela te reciba alguien con una sonrisa, te dé la bienvenida y te desee un feliz día.

Muchos otros niños llegan, van con sus padres a la clase y ya se quedan allí.

Llega Clara con su padre, van a dejar la chaqueta y van hacia la clase cogidos de la mano, el padre cantando y Clara mirando el juguete que lleva a enseñar a sus amigos.

Llega una niña de 3 años con su abuela. Lleva un peluche en su mano. Mientras la abuela coloca la

chaqueta en su sitio la niña a través de la ventana del mago dice adiós al abuelo que se ha quedado fuera.

Manuel pasa la escoba por la entrada; ha llovido y se ha ensuciado con las pisadas de los que van entrando. Manuel va cantando mientras trabaja. Salen juntas la madre de Stephano y de Vanessa que se han encontrado en la clase” (diario, 22 abril).

6.2. MUCHO MÁS QUE ALIMENTARSE

Las personas dedicamos al día diversos momentos a la alimentación. Se trata de cubrir una necesidad básica pero no sólo eso. Comer puede ser un placer cuando aquello que ingerimos es de nuestro agrado y nos deleita a través de los sentidos, sobre todo del gusto. El comer está relacionado con la salud y nos preocupa aquello que forma parte de nuestra dieta. Pero además los momentos dedicados a comer suelen estar revestidos de rituales que tienen que ver con el estilo de vida de cada uno, con la organización del día a día y con las relaciones con quienes compartimos ese día a día y por tanto, también los momentos de comida.

Si pensamos en el tiempo que dedicamos a comer así como a preparar aquello que vamos a comer (ya sea cocinando, planificando, yendo a comprar...), nos damos cuenta que invertimos en ello un porcentaje alto de las horas del día. Si el único objetivo fuera ingerir alimentos para subsistir, seguramente sería un acto mucho menos complejo y al que no dedicaríamos tanto esfuerzo. Pero cocinar puede ser todo un arte y por tanto comer puede ser de las experiencias más placenteras que podemos tener. Y no nos referimos a la experiencia excepcional de ocasiones especiales donde asistimos a comidas especiales; cualquier desayuno, comida, merienda o cena puede ser una ocasión de deleite.

Pero el significado del acto de comer va mucho más allá del consumo de alimentos. La manera como comemos define estilos de vida, culturas, costumbres... y no sólo por los alimentos que se consumen sino por los comportamientos, hábitos y actitudes que acompañan las comidas.

Cuando viajamos comprobamos que en cada sitio hay costumbres peculiares, maneras determinadas de comportarse en la mesa... pero también en cada casa podemos apreciar comportamientos, maneras de hacer que se han convertido en hábitos y normas de aquella familia.

En muchas culturas, y la nuestra no es una excepción, las festividades y ocasiones especiales se celebran en torno a la comida. Las fiestas populares, la mayoría de origen religioso, vienen caracterizadas por algún tipo de comida especial que se consume casi exclusivamente para aquella época del año. Y es que hay una estrecha relación entre gastronomía y cultura.

Y aún podemos añadir el papel de los momentos de la comida en las relaciones sociales. En muchísimas ocasiones los encuentros entre amigos se producen compartiendo un almuerzo, una cena o una merienda e incluso algunas reuniones de trabajo se realizan durante una comida. Es entorno a una mesa, pues, compartiendo algún manjar, que se tejen relaciones añadiendo al placer de comer, el placer de estar juntos.

En relación a la cotidianidad, los momentos de las comidas son para casi todas las personas elementos básicos de la organización del día a día. Todos solemos tener nuestro horario más o menos estable y los referentes más importantes de este horario suelen ser las comidas. Éstas ayudan, pues, a establecer un orden y a organizar entorno a ellas el resto de actividades. Sin duda para los niños, que se orientan más por el Kairós (tiempo vivido) que por el cronos (tiempo medido), son los momentos de la comida las referencias más claras para la organización de su día a día. Por ejemplo, el momento del almuerzo es el momento de paso entre la mañana y la tarde, más allá de la hora que indica el reloj.

Para muchas familias, la hora de la comida, es la hora de reunirse. Muchas veces es el único momento que se comparte. Es el momento donde los horarios de cada uno de los miembros convergen y por tanto es el momento donde se establecen y se consolidan los vínculos.

Cardús (2005), apunta la importancia de los horarios en la organización familiar para transmitir orden, completamente necesario para vivir en grupo:

Les possibilitats educatives d'un bon sistema de normes durant els àpats són tan grans que caldria considerar si l'horari de menjar no hauria de ser una de les grans prioritats. Menjar plegats, a casa, pot ser la millor experiència, i la més divertida, de tot el dia (p.318).

Y esta afirmación, sin duda podríamos trasladarla a la escuela; el momento de la comida puede ser toda una ocasión para múltiples aprendizajes y como momento en comunidad que requiere de sus normas y determinados comportamientos para la buena convivencia. En nuestro país, en las escuelas 3-6 los momentos de la comida son momentos extraescolares, fuera del horario propiamente escolar y a cargo de personal no docente. Suele tener una función puramente asistencial para atender aquellos niños y niñas que no pueden comer con sus familias aunque podemos encontrar experiencias de coordinación entre el personal encargado del comedor y equipo educativo para dar un vuelco a la situación y darle un carácter del todo educativo. Es por este motivo que nos sorprende la consideración que tiene los momentos de las comidas (desayuno y almuerzo) en las escuelas municipales de Pistoia.

En *La Filastrocca* el momento del desayuno y sobre todo el almuerzo son momentos nada improvisados, que tienen su relevancia y por este motivo tienen un tiempo destacado en el horario escolar. El tiempo para las comidas no es un tiempo acortado en beneficio de dotar de más minutos a otras actividades quizá más escolares; la necesidad de alimentación y de orden son las que hacen establecer este horario. No hay pues, en absoluto, una jerarquización de las propuestas porque tan educativo se considera este momento como el que se dedica a los proyectos, al juego... Es importante la comida que se sirve pero también todos los actos que acompañan al acto de comer, desde la preparación de la mesa a la manera de servir, de compartir, de comportarse, de comer, de esperar, de recoger, de estar... Es pues, un momento

pautado, con sus secuencias, con sus normas, que ayudan a todos a prever y a saber cómo comportarse. Pero no significa ello que sea monótono, rutinario en un sentido peyorativo; es precisamente este orden, esta previsión que orienta y otorga un alto grado de autonomía a los niños y niñas que son guiados en la medida justa para que se convierta éste en un momento de aprendizaje, de adquisición de hábitos saludables y, sobre todo, de placer por el gusto de comer y de compartir con otros niños y adultos. Si observamos el transcurrir del momento de la comida no nos es difícil discernir como se trabajan aspectos que todos consideramos relevantes trabajar en educación infantil y que adquieren en este momento un sentido pleno por la naturalidad con la que pueden trabajarse.

Hacemos en primer lugar una descripción de cómo se organizan y cómo transcurren estos momentos para después analizar los aspectos que consideramos más relevantes:

A las nueve de la mañana los colaboradores llegan a cada una de las aulas con el carro con todo lo necesario para el desayuno. Los niños y niñas que ya han llegado han finalizado sus juegos y se están preparando para el desayuno. Mientras se van sentando en las mesas, los colaboradores, con ayuda de las maestras, van colocando los manteles mientras que los niños encargados de ser camareros del desayuno se van poniendo el delantal. Una vez sentados en las mesas todos los niños, los camareros, reparten una servilleta a cada niño y ponen la cesta de las galletas en el centro de la mesa. Luego van preguntando a cada niño si desea té, agua o leche; se dirigen al carro donde los adultos van preparando los vasos y los van sirviendo. En este momento todavía van llegando niños que se van incorporando. Una vez ya están servidos, los camareros se sientan a desayunar y las maestras y colaboradores están atentos por si alguien desea algo más o se sientan también a desayunar. Pasado un tiempo los camareros son los que retiran los vasos de cada mesa así como servilletas y cucharas. En este momento, por turnos van al baño para ir preparándose para el momento de la asamblea.

Sobre las 11.45 los colaboradores se dirigen de nuevo a las aulas con el carro con todos los utensilios necesarios para preparar las mesas para el almuerzo. Los camareros del almuerzo son los encargados de poner la mesa con la ayuda de los colaboradores. De nuevo se colocará un mantel sobre cada mesa, esta vez del color de cada grupo. Una vez puesta la mesa los camareros esperarán en la clase, mirando un cuento, a que lleguen ya los compañeros. Después de pasar por el baño a limpiarse las manos todos los niños se irán sentando en su sitio. Durante el momento de la comida habrá dos encargados; el camarero y el “porta-sciotoli” que podríamos traducir como el que sirve las bandejas.

El grupo de 5 años, al ser tan numeroso, se divide en dos espacios diferentes. En uno de ellos comen unos 25 niños con dos maestras y en la habitación denominada del jardín transparente comen los otros 12 niños con una maestra. Se van rotando por grupos para comer en la habitación pequeña. Podríamos decir que es considerado una especie de privilegio comer en la habitación del jardín transparente ya que son menos y están más tranquilos.

Los colaboradores llegan con el carro y el recipiente de aluminio con el primer plato. Una vez en la clase la comida se reparte en cuencos más pequeños que cada uno de los “porta-sciotoli” llevará a cada mesa. Los boles también son del color de cada grupo lo cual facilita identificar qué va a cada mesa. La pasta es servida por los encargados o se va pasando de niño en niño para que cada uno se sirva él mismo la cantidad que desee. Para empezar a comer se espera a que todos estén servidos.

Las maestras y los colaboradores comen con los niños a excepción del colaborador encargado de estar en la cocina para organizar la limpieza.

Una vez han finalizado todos los camareros retiran cada uno de los platos; los van llevando al carro donde un adulto los va apilando. Una vez todos los platos han sido recogidos, el carro es

llevado a la cocina por los “porta-sciotoli” y un adulto. A continuación llega el segundo plato y se repite el mismo proceso.

La fruta se pela en la misma clase y se sirve en un plato en el centro de la mesa para que cada uno pueda coger la cantidad que le apetezca. Una vez finalizado, los camareros retirarán todo lo de la mesa y ordenadamente irán al baño a asearse para ir a dormir, irse a casa o, los de 5 años, ir a jugar al jardín o a descansar un rato.

LOS PREPARATIVOS: PARTICIPACIÓN, RESPONSABILIDAD Y APRENDIZAJE

Todos sabemos que previamente a una buena comida hay un trabajo de preparación. Obviamente no es tarea de los niños responsabilizarse de todo el trabajo previo que hay que realizar antes de que llegue la comida cocinada a la mesa pero puede ser útil que los niños y niñas tengan contacto con la tarea que supone preparar la comida que después tomarán. En Reggio Emilia se hizo una apuesta para situar la cocina en el centro de las escuelas para recalcar la importancia que tiene ésta en el día a día de los niños y niñas. Se pretendía dar valor a la tarea de cocineros y auxiliares y permitir un contacto muy directo de los niños con todo lo que acontece dentro de la cocina, valorando todo el proceso de elaboración.

En Pistoia, desde hace algunos años, la comida no se prepara en las escuelas, sino que lo hacen servicios externos a través de cáterings. Ello imposibilita el seguimiento que puedan hacer los niños de la preparación de aquello que luego comerán. Aún así en la cocina se prepara el té y se prepara todo lo necesario para organizar los momentos de las comidas y servir los alimentos. Los niños entran puntualmente en la cocina cuando quieren pedir algo a los colaboradores, cuando los encargados de 5 años han de informar del recuento que han hecho de los niños de cada grupo que se quedan a comer, o cuando llevan alguna cosa para compartir durante el momento del desayuno.



Fotografías 45 y 46: Maria atendiendo niños en la cocina

En lo que sí se hace totalmente partícipes a los niños y niñas es en la preparación de las mesas. En cada uno de los grupos, cada semana hay un niño o niña encargado de ser el camarero y por tanto, de poner la mesa.

Destacamos cómo se dispone la mesa a la hora de comer: las mesas de las clases se cubren con un mantel de tela. Ello permite diferenciar el uso que se hace de las mesas en este momento de otros en que se utiliza para dibujar o realizar otras tareas. Como algo curioso destacamos que en el almuerzo en cada mesa hay un mantel del color del grupo que se sienta en él, lo que facilita identificar visualmente quien pertenece a cada grupo. A diferencia de muchas escuelas donde se priorizan los aspectos prácticos y por tanto se usa platos y vasos de plástico, en *La Filastrocca* la vajilla es de cerámica y los vasos de cristal. También las jarras del agua son de cristal. Ello nos da pistas de varios aspectos, en primer lugar que los detalles tienen su importancia. Todos preferimos comer con utensilios “de verdad” y no con objetos de plástico y por tanto en la escuela no hay motivo para no hacerlo. La importancia de los objetos que usamos, que nos rodean, que nos hacen la cotidianidad más amable, es una elección que delata buen gusto. Y en segundo lugar, nos indica la confianza en las capacidades de los niños, el creer que serán capaces de usarlos con responsabilidad y que precisamente el saber que se

pueden romper es lo que acentuará el cuidado y la atención que puedan poner en que no les caiga.



Fotografía 47: Mesa preparada con niños y niñas esperando la comida

Poner la mesa es un acto de responsabilidad asumiendo tareas necesarias por el bien del grupo. Para los niños puede significar sentirse útiles, importantes por ser capaces de hacer una tarea casi de adulto. Pero es además una ocasión de aprendizaje y de esfuerzo cognitivo; son varios los conocimientos y habilidades que deben ponerse en funcionamiento para poner cada cosa en su sitio, establecer la correspondencia entre los niños que van a comer y los servicios que hay que colocar, manejar con cuidado todos los objetos para que no se rompan o no se derrame el agua... Para ello es de vital importancia la función de tutelaje ejercida por los adultos, en este caso casi siempre por los colaboradores que son los encargados de preparar todo lo que acontece a los momentos de comida. La ayuda del adulto variará según el grado de autonomía de los niños; así encontramos diferencias en el grado de participación de adultos y niños en el grupo de 3 años o en el de cinco. Con frecuencia los mayores ponen la mesa sin la supervisión continua de ninguna maestra o colaborador mientras que en el grupo de 3 años el adulto va pautando en todo momento qué hay que ir colocando en la mesa y es él el que lleva

los utensilios encima de cada mesa para que después el niño encargado los distribuya adecuadamente.

Observemos en este vídeo como cuatro niños de 3 años ponen la mesa de su grupo tutelados por Stella, la colaboradora:

Vídeo 3 (13 mayo):

Stella ha colocado ya los manteles y tiene el carro con todos los utensilios preparados cuando llegan los cuatro camareros. **Stella** les ayuda a ponerse el delantal mientras van hablando de lo que van a hacer. **Stella** les dice que estén tranquilos y que se esperen. Cuando termina de atar el delantal a Giulia les dice: “Cada uno a su mesa y yo os voy llevando las cosas para colocar”. **Stella** pone encima de cada mesa los platos apilados y les va diciendo a cada uno que los vaya colocando. “Giulia acuérdate que hoy en este grupo faltan Guendolina y Samuele, así que debes colocar el plato para Rebecca, Giulio...” “¿Así está bien, **Stella**?” –pregunta Giacomo-. **Stella** va dando instrucciones personalizadas e indicando si lo hacen correctamente.

“Ahora os doy los platos hondos. Ten Giacomo”- dice **Stella** mientras termina de colocar correctamente dos de los platos llanos de la mesa del grupo rojo. Reparte los platos en cada una de las mesas. Ayuda a Enzo: “Éste para Francesca, y ¿éste?. Muy bien, para Teresa.”

Las servilletas las coloca ella misma a la derecha de cada plato. A continuación pone en cada mesa los tenedores y los vasos que los camareros distribuyen.

Enzo, del grupo azul, va colocando los cinco vasos que ha dejado en medio de la mesa **Stella**. Uno de los vasos lo coloca entre dos platos de manera que a la hora de colocar el último vaso no sabe dónde colocarlo. Se queda con el vaso en la mano mirando a **Stella**. Cuando ésta lo observa enseguida ve el problema que tiene Enzo. –“falta el vaso de Andrea”-dice **Stella**-. Enzo lo coloca al lado no muy convencido. “No, delante del plato, éste es de Andrea y éste de Niccolo”- Enzo parece ahora que ya lo ha entendido- “¡Ah, y este el mío” –exclama Enzo.

“Ahora podéis ir a mirar un libro”- dice **Stella** una vez ya terminada la tarea.

Observamos en la anterior escena como es Stella la que va guiando cada una de las acciones de los niños. El dar primero los platos llanos, luego los hondos... ordenadamente ayuda a que los niños entiendan qué deben hacer en cada momento. Además les da el número justo de utensilios que necesitarán de manera que no les sobren. Es sin duda una tarea que les ayuda a

estructurar, a hacer correspondencias y a asimilar una secuencia que repetirán cada vez que deban ocuparse de poner la mesa.

En el grupo de 5 años observamos cómo esta acción es desarrollada por los niños y niñas de manera mucho más autónoma. Ellos mismos van cogiendo los utensilios del carro y deben saber contar el número de platos, vasos, servilletas... que van a necesitar. El adulto suele estar presente y trabajan cooperativamente no viéndose tan clara la función de tutelaje. Sin embargo el adulto está allí para ayudar a resolver las dificultades que puedan ir surgiendo. Vemos en la siguiente escena como Maria ayuda a Benedetta a resolver un problema pero lo hace planteándole preguntas para que sea la propia niña que encuentre la solución:

“Pone la mesa Benedetta con la ayuda de **Maria**. **Maria** le hace ver que no ha puesto servilletas para todos y que se deben poner a la derecha de cada plato. Para enseñárselo va plato por plato y le pregunta; “¿cuál es la servilleta de este plato? ¿y de éste?...” Las dos van hablando. Benedetta es una niña muy habladora y con un muy buen nivel de lenguaje. “Mi mamá me dice que soy muy inteligente”- dice Benedetta- “sí, es verdad pero para aprender también se necesita tiempo”-añade María.” (diario, 18 marzo)



Fotografías 48 y 49: Benedetta y Maria preparando la mesa para el almuerzo

En la siguiente secuencia comprobamos que son prácticamente autónomos. Observamos en la siguiente escena de vídeo como dos niños ponen mesa en ausencia de adultos y como ellos mismos van resolviendo las dudas o dificultades que van saliendo.

Vídeo 4 (22 mayo)

Y de nuevo encontramos una escena protagonizada por Benedetta y Maria en la que la niña es prácticamente autónoma. Solamente interviene Maria para que ponga las servilletas a la derecha de cada plato. La intervención de Maria, de nuevo, es lo suficientemente respetuosa para hacer ver a Benedetta dónde debe ir la servilleta. Benedetta no solamente ha puesto hoy bien las servilletas, guiada por Maria, sino que también la estrategia para saber hacerlo en próximas ocasiones.

Vídeo 5 (29 mayo):

Benedetta pone la mesa del grupo verde. **Maria**, la colaboradora pone la mesa de al lado. Benedetta no necesita de ayuda para poner los platos que coge directamente del carro. **Maria** se fija en que pone las servilletas al lado izquierdo de cada plato. Entonces le dice:

Mari: Benedetta, mira, ven aquí, mira. A no ser que seas zurdo, para entenderlo bien, acércate –y la acerca tirándole suavemente del brazo hacia delante de uno de los platos- ¿Cómo comes tú?

Benedetta se queda pensando.

Maria: ¿Con qué mano comes?

Benedetta: Con esta –contesta levantando la mano derecha.

Maria: ¿Y aquí hay servilleta? –señalando el lado derecho del plato.

Benedetta: Sí.

Maria: ¿Dónde está?

Benedetta: Aquí –cogiendo la servilleta del lado izquierdo del plato.

Maria: Entonces la colocamos aquí, en el lado de la mano con la que comes. Ahora venimos aquí –continúa explicando situando a Benedetta de frente al siguiente plato- ¿Y aquí, con qué mano comes? –cogiéndole el brazo derecho y haciéndole el gesto como si comiera.

Benedetta: Con la derecha.

Maria: ¿Hay servilleta a la derecha?

Benedetta: No

Maria: ¿Entonces?

Y Benedetta coloca la servilleta a la derecha del plato.

Maria: Entonces continúa, a la derecha –explica **Maria** que ya ha visto que Benedetta ha entendido la

estrategia para colocar bien las servilletas.

Benedetta termina de poner todas las servilletas acompañada de la mirada de **Maria**. Luego siguen las dos poniendo cada una la mesa de la que se ocupan. Benedetta pone los vasos, los tenedores encima de cada servilleta. Cuando finaliza **Maria** ya no está, mira las dos mesas y dice: “terminado”. Coge las jarras de agua del carro y coloca una en el centro de cada mesa.

Así pues, asumir uno de los cargos durante los momentos del desayuno o del almuerzo es moverse en la Zona de Desarrollo Próximo que señalaba Vigotski para señalar el estadio entre lo que el niño hace sólo y lo que será capaz de hacer sólo después de un tiempo de contar con la ayuda de alguien más competente. Son ocasiones, por tanto, de construcción de conocimiento donde el contacto con otros individuos que pueden ayudar es esencial. Los niños ejecutan el cargo combinando las actividades que ya son capaces de hacer solos con aquellas que requieren de un acompañamiento para, poco a poco, adquirir más autonomía y poder prescindir de la ayuda.

“Mattias ha ido al baño y cuando regresa tiene que ponerse el delantal. Se lo intenta poner y se líya ya que es bastante complicado. Le pido si quiere ayuda pero me contesta que prefiere hacerlo solo. Lo observo y después de mucho empeño consigue colocárselo. Acepta que le ayude para atárselo detrás” (diario, 4 abril).

Es crucial el rol del adulto en saber encontrar el grado justo de intervención para permitir la evolución en el aprendizaje del niño y en la adquisición de habilidades.

“Durante el desayuno, mientras los camareros van sirviendo el té, leche, galletas... **Francesca** permanece de pie al lado de el carro y va observando y dirigiendo las tareas cuando es necesario. Tommasso no consigue contar correctamente cuántos niños son en su mesa. **Francesca** le da la mano y le dice: 'Vamos a contar juntos'. Tommasso cuenta uno a uno, despacio y consigue contar seis niños. **Francesca** le da seis servilletas para que las reparta. Diego también se líya, **Francesca** le observa y le va dando alguna orientación manteniendo una actitud tranquila, sin presionarlo: “le has preguntado a Giulio si quiere el te?” (diario, 24 abril).

Pero si hemos recalado la importancia de la ejecución de cargos para el aprendizaje ya sea de habilidades como de conceptos y procesos, no lo es menos el valor que tiene para un niño el

sentirse importante, valorado y capaz por saber llevar a cabo actividades relevantes. Para ello es fundamental un adulto que sepa reconocer y poner en auge los progresos del niño.

“Caterina retira los platos y ella misma tira las sobras en el cubo de basura que está en el piso de abajo del carro. **Rebecca** dice: «Estas niñas lo hacen todo muy bien. No hace falta que yo haga nada» (diario, 15 abril).

Ello no significa que no se pueda corregir, hacer ver los errores, pero siempre desde la aceptación de que podemos equivocarnos y pueden plantearse soluciones.

“Andrea es el camarero. Coge un plato con dos dedos de cada mano para no ensuciarse. El plato le resbala y se le cae. **Rebecca** con calma le dice simplemente que el plato se ha de coger fuerte. Cuando se sientan de nuevo, después de recoger los pedazos del plato roto, **Rebecca** le hace ver que si un plato se coge con dos dedos no tiene equilibrio.

Cuando Andrea termina de quitar la mesa **Rebecca** dice en voz alta: 'Yo creo que podemos hacer un aplauso a Andrea porque ha quitado todos los platos y ha tirado los restos en el cubo. Lo ha hecho muy bien aunque antes se le cayera el plato' (diario, 23 mayo).

Alga Giacomelli al explicar cómo los momentos de vida cotidiana son pensados plenamente para favorecer el bienestar de los niños, nos habla de la importancia de este reconocimiento así como del valor de estas actividades en la adquisición de aprendizajes significativos:

“Un niño que sabe poner la mesa, que sabe limpiar... realiza también aquellas operaciones cognitivas importantes como las que suelen hacerse sentados haciendo una ficha, y además se siente orgulloso, siempre que el adulto se lo reconozca y le ayude a tomar conciencia y lo demuestre delante del grupo. Que diga por ejemplo: «¿habéis visto que bien ha puesto la mesa?, ¿habéis visto que ya sabe...?»” (entrevista Alga Giacomelli).

LA SATISFACCIÓN DE COMER SOLO

Hemos visto como se desarrolla la autonomía durante la ejecución de los cargos y como ésta va creciendo gracias a la ayuda adecuada del adulto que va retirándose según se vuelva esta innecesaria tal como explicaba Bruner (2004) a través del concepto de andamiaje para

referirse a como la ayuda del adulto hace la misma función que un andamio de un edificio en construcción. Cuando la estructura es todavía débil el andamio es fundamental pero cuando la estructura se fortalece puede retirarse al no ser necesaria.

Pero el momento de las comidas, más allá de las actividades ejercidas por quienes asumen el cargo de camarero y de “porta-sciotoli” es una ocasión muy rica de oportunidades para desarrollar habilidades ya sean de carácter manipulativo como cognitivo. Utilizar correctamente los utensilios propios, cubiertos, vajilla y vaso (que como hemos visto no son de plástico), saber servirse la comida, pasar las bandejas a los compañeros... son ocasiones para poner a prueba las propias destrezas y desarrollar estrategias para un buen control.



Fotografías 50, 51, 52 y 53: Escenas en el momento del almuerzo

En la siguiente escena observamos a Samuele en su empeño por hacerse un “crostino”³¹ con el queso. No es una tarea fácil pero no hay prisa y delicadamente consigue, con paciencia, untar el queso sobre el pan. Nos fijamos en como usa el tenedor para aplastar el queso y como se ayuda mínimamente con el dedo índice. Es, sin duda, un buen ejemplo de cómo poner en juego las propias habilidades, probar, intentar algo nuevo que supone un reto y una satisfacción cuando se consigue. Al final Samuele enseña orgulloso su crostino a Giulio.

Vídeo 6 (13 mayo)

Y es que, como afirman Llenas y Thió (2008), aprender a comer sólo y a desenvolverse de manera autónoma en la mesa produce una gran satisfacción personal:

Aprender a comer solos (...) tiene muchas más trascendencia que el hecho en sí mismo. Tiene la trascendencia de contribuir a la satisfacción personal de los niños al verse capaces y protagonistas de su vida. Tiene la trascendencia de contribuir a la adquisición de actitudes positivas, emprendedoras y creativas, de esfuerzo y de responsabilidad personales (p.86).

Pero autonomía no significa simplemente “saber hacer” sólo, sino también poder decidir por uno mismo. Y en *La Filastrocca*, contrariamente a lo que con frecuencia vemos en comedores o en las propias familias, los niños deciden, entre otras cosas, qué comen y qué cantidad comen. Aunque sabemos que no todos los niños comen igual, que algunos días podemos tener más hambre que otro, que cada uno pueda tener sus preferencias... es muy común ver cómo se sirve a todos los niños y niñas un plato con la misma cantidad para todos. En *La Filastrocca* se considera que cada niño puede y debe decidir cuánto le apetece comer, evidentemente de lo que hay ese día en el menú. No se trata de comer a la carta pero si respetar las propias necesidades de cada uno y evitando que el acto de comer pueda suponer una mal rato para

³¹ Rebanada de pan con algo encima.

aquellos niños que comen menos. Los adultos animan siempre a probar los alimentos pero nunca obligan a comer a disgusto. Contrariamente a lo que pueden pensar algunos de que así muchos niños no comen nunca aquellos alimentos considerados necesarios para una correcta dieta, hemos observado que la gran mayoría de niños comen con agrado incluso aquellos alimentos menos populares entre los niños.

“Como de nuevo en la habitación pequeña con el grupo amarillo, esta vez con **Stephi**. Le comento lo autónomos que me parece que son y me comenta que lo trabajan mucho desde los 3 años y que según ella cuando llegan a primaria gran parte de este trabajo se pierde ya que por ejemplo, el momento de la comida, no tiene la misma consideración. De nuevo se sirve cada niño su plato de tallarines. **Stephi** riñe a Alberto que se ha servido mucha cantidad de tallarines y no se ha comido ni la mitad. No lo riñe por no habérselo terminado sino por haberse servido demasiado. Cada uno deber saber medir más o menos el hambre que tiene y es mejor repetir que no tener que tirar la comida. No se insiste nada en que coman más” (diario, 12 marzo).

Por parte de los adultos no existe la obsesión de que se lo coman todo y que coman de todo. Respetan los gustos y el deseo de comer más o menos de cada uno.

“Andrea casi no come Tortellini ni tampoco el segundo plato. No se fuerza a comer si no quieren, ni siquiera se insiste en que lo hagan. Estoy tan acostumbrada a ver adultos obsesionados en que los niños coman, independientemente de si tienen hambre o no, de si les gusta o no, que me sorprende ni siquiera oír un comentario tipo “come un poco”. Sí veo que en general los niños comen mucho, que repiten, que comen fruta y que en cambio por la mañana no comen demasiadas galletas, con una o dos tienen suficiente y algunos niños ni siquiera esto” (diario, 15 marzo)

Se anima a que prueben todos los alimentos pero sin presionar ni insistir:

“De postre hay piña. Ponen un plato en el centro de la mesa y lo van cogiendo con el tenedor. Francesca y Beatrice no quieren piña (...)

Stella: Beatrice, ¿No quieres piña? Coge un trocito y la pruebas. ¿Tú tampoco, Francesca?

Francesca se anima a coger un trozo. Le gusta y repite.

Francesca: **Stella**, he comido piña.

Stella: Bravo “ (diario, 8 mayo)

COMER JUNTOS: EL VALOR SOCIAL Y CULTURAL DE LOS MOMENTOS DE COMIDA

Empezamos el apartado haciendo referencia a una cita de Plutarco citada por Ritscher (2011): “Noi non ci sediamo a tavola per mangiare, ma per mangiare assieme”(p.115). Resume esta afirmación la importancia de los momentos de comida como acto social. También. Afirma Rinaldi (2007) que “comer es una experiencia social y socializante, en casi todas las culturas, y contribuye a construir «el sentido de comunidad»” (p.166).

La escuela es ante todo un lugar de encuentro, de relación. Los momentos de la comida tienen lugar evidentemente en grupo y ahí recae uno de sus mayores valores. Al placer de comer se une el placer de estar juntos en un momento distendido, relajado. Son momentos de reunión en los que se presta establecer conversaciones informales, donde la posición en que los comensales se sientan influye en las posibilidades de diálogo. Espacios excesivamente grandes con mucha gente o mesas muy largas impiden que se cree un ambiente relajado y donde se pueda conversar con los que no tenemos inmediatamente a nuestro lado. Por esto en *La Filastrocca* cada grupo come en su clase; no existe un gran comedor que crearía, probablemente, un ambiente sonoro molesto. Comer en pequeños grupos, de unos seis u ocho niños, contribuye a que sea posible establecer un diálogo con todos los miembros de ese grupo estableciendo un contacto visual y sintiéndose cerca unos de los otros. En el grupo de 5 años, como ya mencionamos antes, se dividen en dos habitaciones para estar más cómodos y para crear un ambiente más relajado y tranquilo. Los pequeños grupos contribuyen a su vez a una más fácil organización teniendo cada grupo su encargado de servir, de llevar las bandejas...

De Pistoia hay que destacar el hecho de que maestras y colaboradores coman con los niños y niñas. Es una decisión tomada bajo la creencia de la importancia de que el adulto se sitúe como acompañante activo en los momentos importantes de la jornada. Esto ayuda a

establecer una cercanía física pero también emocional al ser el adulto un comensal más que sirve de referencia, de modelo pero que al fin y al cabo es uno más del grupo.



Fotografías 54 y 55: Francesca y Maria comiendo con los niños y niñas

Es durante este momento donde hemos podido captar más diálogos ya sea entre dos niños, entre varios o entre niños y maestras. A diferencia de otros momentos donde la conversación suele versar sobre la actividad que se está realizando, en los momentos de la comida son infinitos los temas de conversación y, de manera distante, informal, vemos como aparece todo aquello que forma parte del universo infantil y como los mismos niños se interesan por aquello menos conocido.

El momento del desayuno es con frecuencia un momento donde las maestras se “encuentran” todavía con los niños, se interesan por si hay alguna novedad, algún hecho que quieran saber o comunicar a algún niño.

“**Stephi** se sirve el té y se sienta en la mesa del grupo verde, enfrente a **Benedetta** y le dice: «ahora yo quiero saber qué te ha dicho el médico». **Benedetta** empieza a relatar la visita al médico y **Stephi** le escucha con mucha atención e interés. Conversan un rato y cuando se levanta todavía está un rato de pie a su lado escuchando lo que todavía le cuenta. Cuando termina **Stephi** le acaricia la cara y se va”
(diario, 15 abril)



Fotografías 56 y 57: **Stephi** conversando con **Benedetta**

Aunque no tengamos transcrito el diálogo que mantienen en la anterior escena **Benedetta** y **Stephi**, nos fijamos en la mirada, en la actitud de escucha de la maestra hacia la niña. Con el cuerpo y la mirada está confirmando su interés por aquello que está contando **Benedetta** y el momento pausado y relajado contribuye a que ello sea posible.

Es en este ambiente relajado, donde el adulto comparte comida y conversación con los niños, que se fortalecen los vínculos entre los mismos niños y entre niños y adultos. Entonces afloran preguntas, afirmaciones que ponen de manifiesto las preocupaciones, las emociones más camufladas de los niños:

“En la comida **Francesca** se sienta en la mesa del grupo amarillo. Hablan de temas muy variados como si les gustan las setas (a **Francesca** le encanta ir a recoger setas), hablan de donde salen los niños. **Michela** cuenta varias historias sobre sus padres y ríen porque siempre explica que le pasó ayer: «ayer mis padres se casaron»; «ayer mi madre fue al hospital y tuvo a mi hermano...» (para **Michela** «ayer»

significa «hace un tiempo»...)La conversación coge otro tono cuando Niccolo, que ha tenido hace pocas semanas una hermanita, pregunta a **Francesca**:

Niccolo: ¿Los hermanos pequeños se pueden tirar?

Francesca: Escuchad qué pregunta Niccolo. Niccolo quiere saber si una hermana, que él no quería tener, se puede tirar o abandonarla.

Alessio: No, no se puede porque sin la madre se puede perder o se puede morir.

Francesca: ¿A ti te gustaría devolverla al hospital, verdad?

Niccolo: Sí. ¿Y tirarla en el cubo de la basura?

Todos. ¡Noooo!

Niccolo: ¿Y dejarla en el desierto?

Todos. ¡Noooo!

Niccolo: ¿y en la sabana?

Todos. ¡Noooo!

Niccolo: ¿Y en el polo norte?

Todos. ¡Noooo! (Todos ríen, Niccolo el que más)

Niccolo: Podemos hacer una trampa, meter todas las cosas de Creta y a Creta y después llevarla al desierto o al Polo Norte.

Francesca: Pero dime una cosa ¿si tus papás te hubieran hecho esto cuando tu nacistes, crees que te hubiera gustado?

Niccolo: No.

Francesca: ¿Tú crees que está bien esto?

Niccolo: No.

Francesca: ¿No te gusta tener a Creta en casa, verdad?

Niccolo: Sí.

Francesca: Sabes una cosa; cuando mi madre me explicó que iba a tener una hermana yo me puse a 40 de fiebre. Cuando nació, mis abuelos me mimaban mucho y me dejaban estar en su cama pero mis padres me continuaban queriendo mucho. Y cuando nació mi hermano pequeño mi otra hermana quería morderlo para comérselo y teníamos que vigilarla.

Al cabo de un rato que parece que el tema está olvidado:

Niccolo: ¿Hacemos un plan para tirar a Creta?

Francesca: Es que a mí no me parece demasiado bien.

Niccolo: ¡Venga, vamos! (riendo) (diario, 12 abril)



Fotografía 58: Francesca conversando con Niccolò

Éste es un ejemplo que ilustra muy claramente cómo, cuando el ambiente lo propicia, afloran aquellas emociones más intensas, las que a uno mismo le cuesta entender. Y vemos también como la maestra, lejos de desviar la conversación o zanjar el tema con una valoración rotunda, muestra un alto grado de empatía explicando cómo se sentía ella cuando nacieron sus hermanos pequeños.

Sabemos que hay una estrecha relación entre pensamiento y lenguaje. Conversar, exige además una serie de habilidades para darse a entender y ordenar el pensamiento. Es a través del diálogo que los humanos nos relacionamos con los otros y también con todo lo que nos rodea. Con frecuencia los diálogos que se generan durante los momentos informales, como durante el almuerzo, son aprovechados por las maestras para estimular las habilidades de pensamiento, para generar dudas y provocar la reflexión de los niños sobre temas muy variados:

“Después del primer plato hablan de quién ha ido al «Bruco Mela» que intuyo que es una especie de montaña rusa. Hablan de quién tiene miedo y de si han subido solos o acompañados por alguien

adulto.

Rebecca: ¿Y de qué os parece que está hecho el «Bruco Mela»?

Andrea: De cartón.

Rebecca: De cartón no sé... Yo creo que se rompería.

Andrea: De tela.

Rebecca: De una tela muy, muy resistente que no se estropea cuando llueve, ni nieva... ¿y cómo se sujeta?

Stephano: Con hierros.

Guido: O con maderas.

Andrea: Yo creo que con aire

Rebecca: ¿Y el tren cómo lo hace para moverse?

Lorenzo: Con el motor.

Andrea: Va encima de unas vías.

Rebecca: ¿Pero cómo se mueve? ¿Qué lo hace mover?

Stephano: Con electricidad.

Guido: Hay unos botones que cuando los aprietas se mueve.

Rebecca: ¿Pero qué hace que se mueva?

Matteo: Hay unos botones. Cómo los pokemon que aprietas...

Rebecca: Pero los dibujos de Pokémon no son de verdad. Allí pueden hacer magia.

Stephano: Encima del bruco hay unos hilos de electricidad.

Rebecca: Creo que Stephano lo ha entendido. El próximo que vaya tiene que fijarse si hay estos hilos o no. Los trenes funcionan o con gasolina como los coches o con electricidad.

Guido: O con carbón.

Rebecca: Sí pero ahora ya quedan pocos trenes que se muevan con carbón.

Comiendo la manzana **Rebecca** hace un comentario que genera una pregunta interesante:

Rebecca: Las manzanas son muy buenas para la salud (un refrán)

Guido: ¿Qué es la salud?

Rebecca: ¿Quién sabe explicarlo?

Andrea: Es cuando se está bien.

Matteo: ¿Pero la salud está más arriba o más abajo? (señalando el cuello).

Andrea: Lo podemos mirar en el libro del cuerpo humano.

Tessa: Yo creo que cuando estamos bien está arriba y cuando estamos mal está abajo” (diario, 15 abril).

Con frecuencia, las conversaciones se convierten en juego porque sabemos que para los niños jugar es una necesidad vital y que casi cualquier ocasión puede convertirse en un escenario propicio para el juego. Así los momentos de espera entre plato y plato, después del té... pueden ser ocasiones que, vistos de lejos quizá no distan de una conversación sobre temas cotidianos pero que de cerca descubrimos el carácter fantasioso y lúdico que fusionan diálogo y juego:

“Niccolo: ¿hacemos la historia de la princesa y el caballero? Tú (a Michela) eres la princesa, tú (Fabio) el dragón y vosotros sois los caballeros.

Kevin: No, tú (a Michela) haces de Rosela y nosotros nos escondemos.

Se agachan y hacen como si Michela los encontrara.

Michela: Ahora me toca a mí esconderme (hace lo mismo).

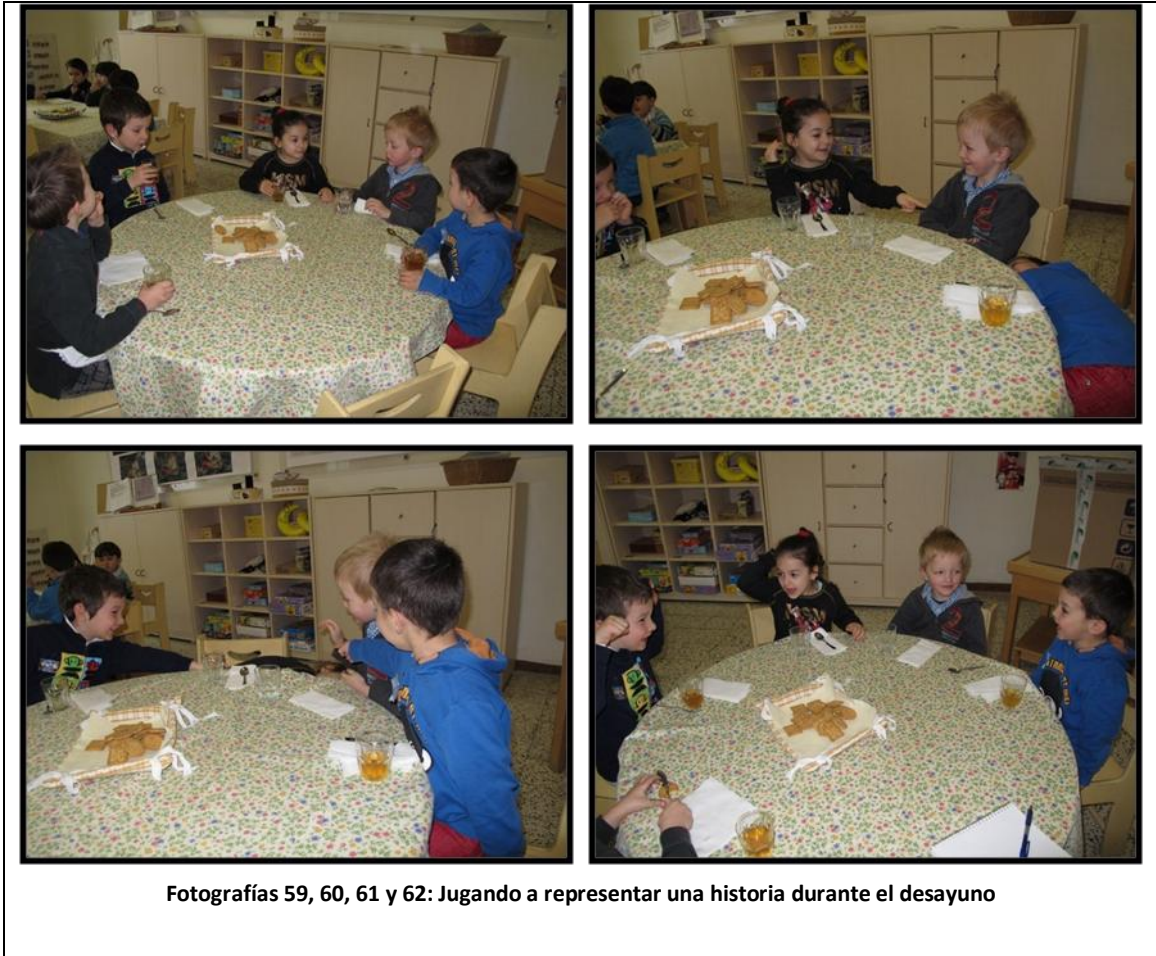
Niccolo: Ahora hagamos el cuento de «zio Lupo». ¿Quién hace de zio lupo?

Kevin: Yo

Michela: Yo hago de princesa.

Niccolo: No, tú eres Rosela.

Juegan a interpretar. Se paran para tomar el té” (diario, 9 abril).



En otras ocasiones, especialmente en el grupo de 5 años, el juego ya es mucho más organizado. El juego de las adivinanzas de los animales es uno de los juegos que más repetido vi durante mi estancia. Un juego que requiere de cierta organización, de saber establecer y seguir unas normas. Un juego del todo útil para que las esperas no estén vacías y que exigen las condiciones que de manera natural se dan en el momento de la comida (cierta calma, un grupo ni demasiado numeroso ni demasiado reducido...):

“El grupo verde juega a las adivinanzas. Parece que este juego les gusta a todos y que han encontrado en él un pasatiempo muy entretenido para momentos que esperan, antes o después del desayuno, almuerzo... Es interesante ver como entre las preguntas, respuestas, aciertos y errores van también discutiendo normas, a quién toca pensar...

Benedetta: Pensado!

Lorenzo: De qué color es?

Benedetta: No lo sé.

Guido: ¿Qué come?

Benedetta: Tampoco lo sé.

Lucia: ¿Dónde vive?

Benedetta: Vive en el agua.

Guido: Cocodrilo

Benedetta: ¡ El cocodrilo no vive en el agua!

Elias: ¿Por qué letra empieza?

Benedetta: Por la e.

Guido: ¿Tiene una cola larga?...

El juego les dura mucho tiempo y se van poniendo de acuerdo en quién piensa el animal... Discuten también características de los animales... Hay algunos que son difíciles, otros fáciles de adivinar” (diario, 18 marzo).



Fotografía 63: Jugando a adivinar animales durante el desayuno

Juegos que con frecuencia son recogidos por las propias maestras que intervienen con el fin de hacerlo más complejo o hacer partícipe a todos los niños presentes en la mesa o en la habitación. La ayuda del adulto puede servir para esclarecer conceptos, regular normas y asegurar la participación de todos.

“Benedetta sigue con el juego de los animales y está hablando con **Rebecca** sobre la diferencia entre un escorpión y un cangrejo.

Guido: ¿Puedo jugar yo también?

Clara: ¿Y yo?

Rebecca es quien piensa un animal.

Rebecca: Ya he pensado.

Todos hacen preguntas al mismo tiempo.

Rebecca: Uno a uno.

Siguen haciendo preguntas sin ponerse de acuerdo.

Rebecca: Uno por uno.

Clara: ¿De qué color es?

Rebecca: Negro.

Guido: ¿Dónde vive?

Rebecca: En los árboles, en el cielo.

Lucia: ¿Qué come?

Rebecca: Semillas.

Elias: ¿Cómo es de grande?

Rebecca: Así (señala con las manos).

Tomasso: ¿Tiene cola?

Rebecca: Sí.

Soela: ¿Vuela?

Rebecca: Sí.

Guido: Me rindo, es muy difícil.

Clara: Yo también.

Rebecca: ¡No, pensad un poco!

Elias: ¿Por qué letra empieza?

Rebecca: Por la “m”

Tomasso: ¿Y por cuál termina?

Rebecca: Por la «o».

Están un rato pensando.

Rebecca: ¿Qué pájaro conocéis que empieza por la «m» y termina por la «o»? A veces está en el jardín.

Guido: Un merlo.

Rebecca: ¡Sí!

Después la conversación deriva en dónde viven ellos. **Rebecca** les pregunta en qué calle viven. Casi

ninguno sabe el nombre de su calle y les dice que lo pregunten a sus padres y que mañana se lo digan” (diario, 21 marzo).

Existen durante los momentos de las comidas actitudes, modos y costumbres propias de cada cultura. Éstas se adquieren, se transmiten ya sea en el seno familiar o en la escuela. Afirma Ritscher (2011) que “il pranzo a scuola dovrebbe essere un’occasione per trasmettere la nostra cultura millenaria della tavola” (p.118). Para ello hace falta, como hemos visto que se desarrolla en *la Filastrocca*, plantear este momento más allá de sus aspectos alimentarios y transformar el estilo “comedor” del almuerzo en estilo “restaurante” (Ritscher, 2011).

Los hábitos y costumbres que forman parte de una determinada cultura guardan una estrecha relación con los modales, con las formas. Estas, algunas veces consideradas poco relevantes por considerarse superficiales y exentas de valores, tienen su importancia en la convivencia y en el entendimiento común.

La vida social –afortunadament- no s’aguanta damunt de valors de pedra picada sinó gràcies a convencions flexibles que haurien de permetre una convivència sense més rigideses de les necessàries. Les convencions són un sistema d’autoregulació social (Cardús, 2003, p.30).

A la bondat ben educada, necessàriament s’hi ha d’arribar a través de les convencions que la fan possible. Les formes eduquen el fons. La manca de formes, per contra, fa que l’educació, ni que apunti al fons, no hi arribi. Així doncs, no és que l’educació dels valors, que són el fons, garanteixi unes bones maneres. És al revés: uns bons hàbits i rutines cíviques acosten al fons d’uns valors de manera clara i estable (Cardús, 2003, p.37).

Cardús defiende pues la transmisión de las convenciones, que pueden y deben ir adaptándose a los nuevos tiempos, como forma de educar en la convivencia y en los valores de respeto y empatía hacia los demás.

Es en la primera infancia donde se adquieren ya las pautas de comportamiento más básicas que garantizan este entendimiento a partir de formas consensuadas para pedir permiso, agradecer, disculparse... Y es precisamente durante el momento de la comida donde podemos observar la importancia de estas actitudes y comportamientos.

La primera norma que podríamos destacar, es la de no empezar a comer hasta que todos estén servidos. Una norma no presente en aquellos comedores donde las prisas presiden el momento y se entiende éste como puramente asistencial. Igual que en una comida entre gente que se reúne para comer con más intención que la de alimentarse, en *La Filastrocca*, se esperan todos por respeto y es algo que tienen todos absolutamente interiorizado.

“**Stella** viene en el baño donde está **Mila** todavía con algunos niños que se están limpiando las manos. **Stella** dice que la comida ya está servida y que nos están esperando. Cuando llego están todos delante del plato lleno pero nadie ha empezado todavía. Cuando solamente falta Beatrice **Manuela** dice: «Empecemos que quizá Beatrice esté todavía un rato y la minestra se va a enfriar.» Entonces empiezan todos a comer” (7 mayo).

También es una norma de respeto servir a los demás antes que a uno mismo, por tanto, los camareros saben que deben ser los últimos en servirse.

“Alberto es el camarero. Sólo falta servir a Stephano y a él mismo:
 Alberto: Tú serás el último.
 Stephano: No, el último debes ser tú.
 Alberto: No, ahora me sirvo a mí.
 Stephano: Eso no vale.
 Alberto: De acuerdo.
 Deja primero el vaso de té a Stephano y se sirve el último a él” (diario, 15 marzo).

En otras ocasiones vemos a niños que sin ser camareros tienen la iniciativa de servir a los demás antes que a ellos mismos.

“Tessa y Caterina se sientan en la mesa pequeña, una al lado de la otra. Tessa coge la jarra de agua y pregunta quién quiere agua. Sirve a todos, a ella la última” (diario, 17 abril).



Fotografías 64 y 65: Tessa sirviendo agua

En nuestra cultura, a diferencia de otras quizá más lejanas, es básica la utilización de los cubiertos para comer. Ello requiere un aprendizaje y por eso se permite a edades muy tempranas la utilización de las manos para favorecer la autonomía de los niños a la hora de comer. Sin embargo, cuando los niños son ya suficientemente hábiles, se exige en *La Filastrocca* el uso de los cubiertos como norma derivada de nuestra cultura.

“Cuando Francesca regresa ya hay sobre la mesa un plato con diversos trozos de mozzarella. Francesca intenta coger uno con las manos y **Stella**, cuando se da cuenta, le dice: «¡No! Con las manos no se coge.» Francesca se enfada y se tapa la cara con las manos. No le ha sentado nada bien que **Stella** la regañara. Al cabo de poco empieza a comer. Cuando ella ha terminado ve que Teresa come el queso con las manos. Coge el tenedor de Teresa y se lo acerca a la mano.

Francesca: Coge el tenedor, Teresa. No se come con las manos. **Stella**, Teresa come el queso con las manos.

Stella se acerca y le dice: «Tiene razón Francesca. No se come con las manos. Ya sois muy mayores y sabéis utilizar el tenedor»” (diario, 8 mayo).

En algunas ocasiones se permite utilizar también el cuchillo. Es una ocasión también para poner a prueba las propias habilidades y sentirse competente en las tareas más rutinarias.

“**Francesca** come en la mesa del grupo amarillo. Simone come un huevo duro y **Francesca** le ofrece su cuchillo para que lo corte. Simone trocea el huevo con mucho control y le pregunto si en casa lo utiliza. Me dice que sí. Luego Owais también quiere el cuchillo aunque yo anteriormente ya le había troceado el huevo. Owais tiene más dificultades para usar el cuchillo y Simone lo comenta. **Francesca** dice: «lo importante es que lo pruebe.» Niccolo también quiere el cuchillo pero la carne ya está troceada. **Francesca** le dice que el año que viene utilizarán todos cuchillo” (diario, 3 mayo).



Fotografía 66: Simone utilizando tenedor y cuchillo

Las palabras de cortesía “por favor”, “gracias”, “de nada”... pueden y deben ser utilizadas en muy diversas ocasiones y situaciones y su uso denota respeto y gratitud. Es en los momentos de la comida donde su uso es muy frecuente por la cantidad de situaciones que requieren intercambio con el otro. Su uso requiere de la adquisición del hábito que debe ser modelado por el adulto. Por esto los adultos actúan como modelo y insisten constantemente en recordar la importancia de usar estas palabras.

“**Manuela:** ¿**Stella**, me sirves más té para Melisa?

Stella le sirve te.

Manuela: Gracias.

Stella: De nada.

Tanto **Stella** como las maestras dan mucha importancia a los modales. Ellas actúan como modelo

pidiendo las cosas por favor y dando gracias y así lo exigen que lo hagan también los niños.

Stella prepara la schiacciata que ha traído Erson para compartir. Erson se pasea con el plato para que cada niño coja un trocito.

Manuela: Gracias Enzo por traernos esta schiacciata.

Stella: No oigo que nadie dé las gracias” (diario, 7 mayo).

Este respeto, que vemos reflejado en las formas, es visible en muchas otras situaciones que podríamos denominar, quizá, más de “fondo”; en *La Filastrocca* se sabe que aquello que se aporta durante la comida debe compartirse. Es algo que tienen absolutamente interiorizado y que vemos reflejado en la siguiente situación:

“Michela coge la última galleta, Marcos también la iba a coger pero Michela se le adelanta. Le sugiero a Michela que dé la mitad a Marcos, la parte en dos y le da un trozo a Marcos. Kevin dice: «yo también quería.» Michela parte en dos el trozo que le quedaba y le da uno a Kevin. Niccolo también dice: «yo también.» Vuelve a partir el trozo que le quedaba y le da un trocito a Niccolo” (diario, 11 abril)

“En el desayuno, hay en el cesto de las galletas una de chocolate. Michela es la primera en cogerla pero la parte en trozos y la comparte con Kevin y Niccolo, tal cómo ya hizo ayer” (diario, 12 abril).

EL TALLER DEL GUSTO

Comer es un placer para todos los sentidos y una oportunidad para descubrir múltiples sensaciones. Rinaldi (2007) denomina a las cocinas y a los comedores de las escuelas infantiles “atelier del gusto”, por ser espacios privilegiados donde adquiere significado la teoría de los cien lenguajes ya que “se cultivan experiencias perceptivas (y por tanto cognitivas)” (p.164). Añade Rinaldi que “‘sabores y saberes’ se fusionan en el momento de la comida” (p.166).

Los menús de las escuelas de Pistoia son variados y equilibrados y una oportunidad para los niños y niñas de descubrir nuevos sabores, texturas... y familiarizarse con aquellos alimentos menos conocidos, quizá no consumidos en casa. Es una oportunidad de conocer y explorar y incluso de preguntarse el por qué del sabor de ciertos alimentos, de su color, de su textura...

Rebecca: Hoy para comer hay pasta al pesto.

Todos: ¡Bien!

Rebecca: Fritata.

Todos: ¡Bien!

Rebecca: Y espinacas.

Todos: ¡Bien!

Rebecca: Entonces he de suponer que todos os lo vais a comer todo.

Andrea: A mi la fritata si es de huevo no me gusta demasiado.

Rebecca: La fritata es de huevo. En el papel pone fritata colorada. ¿Qué colores debe tener, el amarillo del huevo y qué más?

Guido: Verde del calabacín.

Lorenzo: Rojo del tomate.

Andrea: Blanco por el huevo.

Rebecca: Pero el huevo cuando se bate es de color...

Andrea: Amarillo

Guido: Naranja por la zanahoria.

Rebecca: Luego se mira qué os parece que hay" (diario, 15 abril).

OCASIONES ESPECIALES

El momento de la comida tiene una organización estable que hace que se repitan diariamente las mismas secuencias que permiten la adquisición de la autonomía al seguir unas pautas claramente predecibles. Aún así podemos afirmar que el momento de la comida es cada día diferente porque varía la comida que se sirve, las conversaciones entre amigos, los acontecimientos que preceden y que prosiguen al momento en sí y que de alguna manera lo condicionan. Hay pues cabida para encontrar lo que Barbosa (2002) denomina "lo extraordinario de lo ordinario" para referirse a lo inesperado, a la innovación, a lo especial.

Si bien casi diariamente podríamos encontrar momentos "extraordinarios" hay algunos días en los que algún acontecimiento especial reviste el momento del desayuno o del almuerzo, de un

carácter especial por el significado que tiene para quien protagoniza el momento. El ejemplo más evidente es la celebración de los aniversarios que tienen en *La Filastrocca* también sus rituales propios creados por la escuela.

“**Marzia** prepara la mesa especial para el cumpleaños de Tessa; una mesita pequeña encima de la cual se pone un mantel blanco, un pequeño león, el paquetito con el regalo y una maceta con flores violetas. **Marzia** indica a Tessa que se siente y que elija a dos amigos para sentarse con ella. Elige a Chiara y a Mattia. **Maria**, la colaboradora prepara el pastel con las velas y lo pone delante de Tessa. Se canta «cumpleaños feliz» y se pide un gran aplauso y pide a Chiara y a Mattia que le den un beso. Tessa finalmente abre su regalito. A los de la mesa de cumpleaños se les sirve el pastel en unos platos especiales color violeta. Se sirve también zumo de frutas además del té habitual.

Llega **Rebecca** la maestra. Se da cuenta de que se celebra el cumpleaños y rápidamente va a abrazar a Tessa y habla con ella” (diario, 12 marzo).



Fotografía 67: cumpleaños de Tessa

Otros momentos especiales son más improvisados pero que igualmente aportan un punto de novedad, de sorpresa, de fiesta.

“**Francesca**: ya que hemos dicho que hoy nos apetecía hacer algo especial si me decís rápido qué habéis comido y estáis tranquilos haremos luego un baile.

Diego: ¿Qué música pondrás?

Francesca: Después ya veremos si ponemos a Bruce Springsteen, a Sting o lo que sea...

Diego: A mí no me gusta Bruce Springsteen.

Francesca: ¿Pero cómo se puede vivir sin que te guste Bruce Springsteen?

Loredana empieza a quitar platos mientras **Francesca** busca música en el ordenador. Pone la música en marcha y todos se levantan para bailar. También **Francesca**, **Loredana**, **Stella** y yo quitamos las mesas, hoy se permite que todos bailen y se hace una excepción. También **Loredana** se apunta al baile y todos se divierten” (diario, 24 abril).



Fotografía 68: Momento de baile después de comer

Los momentos de espera a que llegue la comida, a que esté servida... son momentos óptimos para llenarse de conversaciones tranquilas entre quienes comparten mesa pero también para iniciar algunos juegos colectivos, contar alguna historia... Son esperas, pues, que no están vacías y que se llenan de lo “ordinario” y de lo “extraordinario”.

“Llego a a clase y ya están todos sentados esperando el almuerzo. Mientras esperan, **Loredana** explica el cuento de «Petuzzo» que no quiere ir al huerto a buscar a su padre. Un cuento encadenado donde cada niño interpreta un personaje. Imagino que lo han contado ya muchas otras veces porque saben todos lo que dice su personaje. Parece que les hace a todos mucha gracia” (diario, 26 marzo).

Como conclusión podemos afirmar que el momento de las comidas son momentos de infinitas posibilidades por la cantidad de elementos que se meten en juego y gracias a la organización que contempla cada uno de estos elementos. Como afirma Penso (2013), en el momento del almuerzo se transmiten muchos mensajes, aprendizajes, experimentaciones de pequeñas

autonomías: el juego de las reglas (el turno para ser servidos), la capacidad de espera, la ayuda del amigo, el descubrimiento de sabores, de perfumes... Hemos visto sin dudas diferentes escenas que reflejan estas transmisiones y sobre todo el valor social que se le da a los momentos de la comida en *La Filastrocca*. En palabras de Penso (2013), “col tempo, tutti i bambini sapranno come si apparecchiava e si sparecchia una tavola e soprattutto sapranno qualcosa del senso di stare a tavola e condividere il cibo” (p.244).

Afirman Ritscher y Staccioli (2006) que en el momento del almuerzo en la escuela convergen diferentes aspectos: nutrición, higiene, política, aspectos empresariales, ambientales y educativos y con frecuencia, unos aspectos entran en conflicto con otros. El mérito de *La Filastrocca* ha sido saber priorizar aquello que mejor contribuye a una vida sana y al bienestar propio y respetuoso con el entorno.

6.3.EL MOMENTO DEL DESCANSO, UN TIEMPO “GANADO”

Aunque sea de forma breve no podemos dejar de analizar el momento de descanso en la escuela. Hablamos del momento de descanso como un tiempo “ganado” en contraposición a los que creen que el tiempo que se duerme o se descansa es un tiempo que se pierde, como si la escuela se tratara de una fábrica de conocimiento en la que se deben apurar los tiempos para hacerlos plenamente productivos (Ritscher y Staccioli, 2006). Los niños de edades tempranas necesitan disponer durante el día de momentos de descanso y sueño ya que sus bio-ritmos así lo requieren. En la escuela deben combinarse momentos de ritmo más acelerado con otros de ritmo pausado en los que los niños puedan recuperarse. No son momentos para nada desaprovechados ya que sabemos que el reposo es necesario para que cuerpo y mente se

recuperen de toda aquella actividad realizada y puedan continuar posteriormente. Por esto en la escuela debe contemplarse la manera de cubrir esta necesidad y de cuidar este momento.

Después de comer, algunos niños van ya hacia casa; esperan sus padres en la biblioteca con una de las maestras de su grupo. El resto de niños de 3 y 4 años irán a dormir o descansar en los dormitorios. Los niños de 5 años ya no hacen siesta; si el tiempo lo permite salen a jugar al jardín y si no van a descansar en la habitación de la luz, donde una de las maestras les leerá historias.

UN AMBIENTE DE DESCANSO

Destaco aquí la condiciones que se procuran para que los niños puedan descansar. Considero que es éste un momento delicado para muchos niños porque supone abandonarse al sueño, relajarse y ello requiere de una atmósfera de calma, tranquilidad y seguridad.

Señalo en primer lugar el hecho de que se dispongan de habitaciones para uso exclusivo de este momento y que además puedan hacerlo por separado los niños de 3 y los de 4 años. Las habitaciones están dotadas de hamacas ideadas para el descanso de niños de estas edades. Cada niño tiene su cama con sus sábanas y mantas llevadas de casa. Las habitaciones están decoradas de manera sencilla y sin demasiados estímulos estridentes. Hay cortinas que permiten oscurecer la sala y mantenerla alejada de ruidos.

Cuando se entra en la habitación para ir a dormir, después de ir al baño y quitarse los zapatos, se entra ya en un sitio de calma, ya en penumbra y donde se pasa en pocos minutos de un ajetreo inicial a un silencio progresivo sólo interrumpido por la música de nanas y quizá algún susurro de las maestras.

“Después de ir al baño hacen un fila y se dirigen cantando hacia la habitación de dormir. Se quitan los zapatos fuera y los dejan en el pasillo. La habitación tiene las cortinas puestas y está en penumbra con la tibia luz de una lamparita. Se dirigen cada uno a su cama. Primero se ponen de pie encima de ella,

airean sus mantas y dan saltos. Poco a poco se van tumbando y cubriendo con las mantas; las maestras los ayudan a cubrirse bien. Casi todos los niños duermen con algún muñeco que han encontrado ya junto a su mantita. Ponen musiquita de fondo suave. Poco a poco se va haciendo el silencio” (diario, 25 marzo).



Fotografías 69 y 70: Preparación para el momento de descanso

RITOS PARA CONCILIAR EL SUEÑO

Veíamos en la anterior escena como el grupo de 4 años pasa de un momento de cierto ajeteo a una tranquilidad paulatina que lleva a que el sueño les invada a todos o casi todos. Resaltamos aquí la ritualización que tiene este momento para el grupo de 3 años, en el que es la magia de la varita del mago, ejercida por el padroncino, lo que lleva a todos a adentrarse en el sueño:

“Después de comer los que se quedan a dormir van al baño y luego se sientan en el banco del pasillo donde se quitan los zapatos. El padroncino los va llamando uno a uno para que entren en la habitación donde duermen. Así como van entrando escogen uno de los peluches y van colocándose en su cama. Una vez todos dentro de la habitación se hace «la magia del mago» para dormirse; el padroncino coge prestada la varita del mago y dice unas palabras mágicas dirigidas a cada niño. «Abracadabra, tintirintín, que Samuele desaparezca de aquí.» **Mila** los va tapando con la manta. El último es el padroncino. Finalmente **Mila** se sienta y les dice: «Ahora a dormir. Mañana si hace buen tiempo saldremos al jardín que sé que os gusta mucho. Ahora, que tengáis bellos sueños.» Me explica que con este ritual de la varita los niños se divierten y también ella porque en este trabajo es importante pasarlo bien de verdad, no sólo simular que te diviertes, sino divertirse igual que los niños” (diario, 6

mayo).



Fotografía 71: Ritual de la varita del mago para dormirse

DE LA VIGILIA AL SUEÑO, EN BUENA COMPAÑÍA

Dormirse requiere dejarse ir, relajarse, encontrar la calma. Ello se consigue si uno tiene la seguridad que está protegido, que está acompañado. Dormir fuera de casa puede ser para algunos niños una situación desapacible, angustiada, si no se consideran los aspectos afectivos de una manera sensible y delicada. Afirma Penso (2013) que entrar en el sueño significa renunciar al estado de vigilia, al estar presente dentro de la cotidianidad, marca una separación del otro, distanciarse del juego y de los intereses que los niños van descubriendo. Por esto es importante en este momento que el adulto esté disponible, que el niño lo perciba cercano física y empáticamente. Afirma La Moneda (2007) que “acompañar es un bonito proceso que requiere deseo y presencia” (p.28). Las maestras están presentes sin prisas, con sus sentidos puestos en quienes acompañan:

“**Loredana** y **Francesca** se sientan entre los niños, intuyo que cerca de los que les cuesta más dormirse. Van haciéndoles caricias y de vez en cuando les susurran algo a los oídos. Poco a poco se van durmiendo. **Francesca** y **Loredana** se hacen algunos comentarios en voz baja” (diario, 25 marzo).



Fotografía 72: Francesca y Loredana acompañando a los niños y niñas en el momento de descanso

La sola presencia de las maestras ya da tranquilidad pero con frecuencia se coge el sueño más fácilmente con el tacto de unas manos que te acarician o de unos brazos que te mecen:

“A la hora de dormir Niccolo intenta taparse él mismo. Se tumba. Al cabo de un rato se duerme solo. Casi todos están dormidos. Faltan sólo Niccolo Tempestini y Andrea. **Loredana** está al lado de Niccolo y se tumba muy pegada a él. **Francesca** dice a Andrea que vaya encima de ella que lo dormirá en brazos” (diario, 11 abril).



Fotografía 73: Niccolo en brazos de Francesca

No sólo son las maestras la que hacen compañía en el instante en que uno se deja llevar y espera adormecerse de un momento a otro; también sentir cerca a los compañeros, a los amigos, hace más placentero el momento:

“Alice y Sara duermen una junto a la otra. Observo que se dan la mano mientras Serena tiene ocupada la otra con el dedo en la boca. Sara juega con la otra mano de Serena quien se duerme la primera. Poco a poco Sara cierra los ojos y se queda dormida con su mano enlazada a la de Serena” (diario, 3 mayo).



Fotografías 74 y 75: Alice y Sara descansando

También el momento de despertarse requiere de mucha delicadeza. Así como van despertándose se van levantando, se ponen los zapatos y van a la habitación de las construcciones. Cuando falta poco tiempo para que empiecen a llegar los padres las maestras van despertando suavemente a los que todavía no lo han hecho. Abren la luz y con voz suave van animando a ir levantándose:

“A las 15,20h **Loredana** entra en la habitación para despertarles. Tan sólo Niccolo T. está levantado porque no ha conseguido dormirse. Abre la luz y con voz suave va diciendo «Buenos días.» Algunos se han despertado sólo por haber encendido la luz; se levantan y van a ponerse los zapatos. **Loredana** se pasea y va doblando las sábanas mientras anima a los otros a levantarse. A los que parece que no hay quien les mueva de la cama **Loredana** les acaricia la espalda suavemente. Andrea se despierta solo, se levanta y va a ponerse los zapatos. Después de ir al baño va a la habitación de las construcciones donde ya están casi todos sus compañeros. Se sienta al lado de **Francesca**, todavía no despierto del todo” (diario, 2 mayo).



Fotografía 76: Momento de despertarse

Es también el momento del descanso un tiempo para reflexiones y confidencias. Cuando la calma ha invadido la habitación parece que el tiempo se calma y es momento para pensar y reflexionar sobre la jornada. Es lo que hacen en ocasiones las maestras del grupo de 4 años que con frecuencia dialogan entre susurros, comentan sucesos de la jornada, aspectos que les preocupan...

Pero también, cuando el sueño se resiste a algún niño, se establecen diálogos con las maestras, casi confidencias que delatan la empatía y confianza mutua:

“Durante la siesta Niccolo T. no logra dormirse. Me explicó **Francesca** que es un niño que va perdiendo el sueño y que ya poco necesita hacer la siesta. Después de intentar, sin éxito, que se durmiera Niccolo y **Francesca** entablan una conversación que a mí me pareció muy interesante. Primero jugaron a adivinar animales. **Francesca** se mete en el juego como un niño más. Después Niccolo le pregunta por qué ella y **Loredana** lo riñen de vez en cuando. A partir de ahí empieza un diálogo en el que **Francesca** le hace ver que para nada a ellas les gusta reñir y enfadarse y consigue que sea Niccolo el que verbalice los motivos por los cuales las maestras se enfadan” (diario, 8 abril).

6.4. LA ASAMBLEA, ENCUENTRO DE IDENTIDADES

Después del desayuno los niños y niñas suelen ir al baño para asearse y a continuación se pasa al momento del “Cerchio”. Aunque la traducción literal sería el momento del “Círculo” podríamos traducirlo como la asamblea ya que en nuestras escuelas suele denominarse así el momento de reunión de todo el grupo.

La importancia de este momento recae en el hecho de reunión y de formación de la identidad de grupo. Y es precisamente en la confrontación de uno mismo con los demás donde es posible que cada uno forme su propia identidad. Es por contraste con los otros que cada uno se define y forma su autoconcepto.

A diferencia de otros momentos de encuentro más espontáneos entre dos o más personas, en que las relaciones se tejen de manera muy natural e informal, los momentos de reunión de todo el grupo requieren de cierta organización por la dificultad de gestionar la comunicación entre un gran número de personas. Por esto, este momento debe regirse por una serie de normas y rituales que rigen su buen funcionamiento.

En *La Filastrocca* el momento de la Asamblea consta de más o menos tres partes, aunque de un grupo a otro puede haber algunas diferencias. En primer lugar se realiza el juego del “Chi c’è?” o juego de las presencias, juego realizado en todas las escuelas de la infancia de Pistoia. Es un juego sencillo y repetitivo pero que permite hacer un reconocimiento explícito a todos los presentes y también a los que ese día no están. Nombrar uno a uno los niños del grupo supone tenerlos en cuenta a cada uno de ellos, buscar el reconocimiento individual dentro del grupo. Al juego del “Chi c’è?” le preceden y le siguen una serie de rituales, relacionados con la identidad de grupo y varían según el grupo de edad. En el grupo de 5 años son claramente más complejos. A continuación al juego de las presencias y a los rituales citados suele haber un espacio en la asamblea para la narración de cuentos e historias y también para las canciones. Finalmente hay un espacio de diálogo. Éste puede tomar un carácter muy espontáneo y centrarse en temáticas de la vida cotidiana de cada niño y niña, de aspectos y sucesos que ocurren en la escuela o sobre aspectos de su vida fuera de ésta. Otras veces el diálogo sirve para organizar, planificar el trabajo a realizar o reflexionar sobre trabajos realizados. En otras ocasiones durante la asamblea se utiliza el diálogo como instrumento de investigación, reflexión y aprendizaje sobre proyectos en curso. Nuevamente encontramos diferencias en cada uno de los grupos. Mientras que en el grupo de 5 años los proyectos se realizan casi siempre en pequeño grupo por la dificultad de gestionar un gran número de niños y niñas, en el grupo de 4 años sí que es en el momento de la asamblea donde se trabajan en común diferentes partes de proyectos.

El momento de la asamblea es donde se visualiza la fuerza y la relevancia del grupo y donde de una manera más firme se tejen las complicidades y afectos responsables de la creación de vínculos. Como se apunta en el proyecto educativo de la escuela, la asamblea es uno de los momentos comunitarios más significativos y, citando a Becchi y Bondioli (s.f.), “rappresenta l’equidistanza di ogni membro del gruppo, adulto compreso, rispetto ad un compito comune e contrassegna simbolicamente una piccola società fondata sul consenso.”

Veamos cómo se desarrolla cada uno de los momentos y qué importancia y valor se le da:

6.4.1. RITUALES Y COMUNIDAD

El momento de la asamblea se inicia con el juego del “Chi c’è?”. Consiste simplemente en que un encargado irá llamando uno a uno los niños según vaya cogiendo sus cartel con su fotografía y su símbolo personalizado. El niño al que llaman se levanta y va a colgar su cartel en el panel. Esta actividad simple va revestida, sin embargo, de una serie de elementos que hacen el juego algo más ceremonioso. El encargado es caracterizado como un personaje vinculado a la identidad de grupo; en el grupo de 3 años el encargado de pasar lista es el “padroncino” al que vestirán y maquillarán como un gato o una gata. En el grupo de 4 años el encargado es el “cavallino azzurrino” (caballo azul) en referencia a una historia que tiene su relevancia en la formación de la identidad del grupo. El “cavallino azzurrino” se caracteriza con una estrella azul en la frente. Y en el grupo de 5 años el encargado es el “rey león” o “reina leonesa”. Se caracteriza con una cola de león, corona de rey y maquillaje de león o leona. El “rey león” o “reina leona” se sentará en un trono.

Antes de empezar el juego se cantará una canción introductoria que marca el inicio del juego: La letra de la canción cambia según el grupo aunque la música es la misma. Otra canción con la misma melodía pero distinta letra servirá para marcar el final del juego.

Finalizado el ritual, en el grupo de 5 años le siguen una serie de acciones destinadas a introducir la orientación temporal dada por los días de la semana y el calendario. En un calendario se coloreará el día en que se encuentran según un poema: “La Storia di Tonino” y se canta a continuación la canción de “Il mercato della Rosina” en la que se nombran todos los días de la semana.

Los niños que tienen el cargo semanal de “Ayudantes del mago” contarán cuántos niños hay en su clase y en las clases de los gatos y los caballos para escribirlo en un papel y llevarlo a la cocina para que sepan cuántos niños se quedan a comer.



Fotografía 77 y 78: Panel con el calendario y la canción de Rosina del grupo de 5 años

El juego del “Chi c’è?”, así como el resto de actos que lo preceden y lo siguen, pueden ser considerados rituales propios del grupo. Son rituales creados en el seno de aquella comunidad y que se reproducen año tras año consolidándose así como identitarios de la escuela. Una comunidad necesita de rituales que permitan visualizar los valores de aquella comunidad. La escuela, como comunidad de aprendizaje, ha tenido la necesidad de crear sus propios rituales que sirven a la vez para narrar la propia historia. Por eso son rituales hechos a medida, que tiene sentido en el seno de aquel grupo. De alguna manera el ritual puede considerarse un lenguaje, “el lenguaje del alma”, afirma Parellada (2013).

Veamos un ejemplo de cómo es el momento del juego del “Chi c’è?” en el grupo de 5 años:

“La encargada de repartir los carteles hoy es Sara; hay que convertirla en la reina leona; le ponen la corona, la cola y la maquillan como a una leona. Finalmente se sienta en el trono de la reina. Antes de empezar se canta una canción:

Benvenuta leonessa,
Benvenuta sta matina,

I leoni e le leonesse vuolen chiamarti

Perchè vuolen con te giocare...

Sara y su ayudante van llamando cada niño uno por uno, se levanta y cuelgan su cartel en el panel y van diciendo también su número (tienen cada uno un número personal). Después cantan otra canción que marca el final del juego.

Otros tres encargados cuentan cuántos niños hay hoy, la maestra lo apunta en un papel y van a las otras clases a pedir a las maestra cuántos gatos y caballos hay y también lo apuntan. Después van a la cocina a dejar el papel. En la clase el resto están empezando el calendario. Miran qué día es y la encargada debe colorear el sábado, el domingo y hoy lunes (cada día tiene un color del arcoíris).

Leen la filastrocca correspondiente al día de un librito donde hay una filastrocca para cada día del año. Finalmente cantan la canción “Il mercato della Rosina” donde aparecen los días de la semana y lo que compra Rosina cada día.

Rebeca pasa a leer un capítulo más del libro de Pinocho. Van ya por el capítulo 25. Leen un capítulo cada día. Antes, pero, recuerdan en qué punto de la historia estaban. Hay bastante atención. Pienso que es ya un esfuerzo muy grande seguir una historia, sin imágenes, totalmente leída, y a fragmentos” (diari, 11 marzo).



Fotografías 79 y 80: Rituales grupo 5 años

Veamos la importancia que se le da a este momento:

CARACTERIZACIÓN Y ELEMENTOS SIMBÓLICOS

Al realizar el juego de las presencias no habría necesidad alguna de caracterizar el encargado del día para realizar tal cargo. Sin embargo ello le da un carácter ceremonioso, otorga más

valor y relevancia a la tarea. Es un acto sencillo, rutinario pero que se convierte en una pequeña ceremonia diaria revestida de elementos significativos que conectan con la historia del grupo en relación al símbolo que lo identifica.

Los rituales conectan con el mundo simbólico del niño, bases de la estructuración de nuestro pensamiento. Las fotografías de los niños, los símbolos de cada niño y niña, así como los elementos que sirven para identificar al encargado son símbolos que representan la comunidad, el grupo, la presencia de todos y cada uno y los roles desempeñados. Hay en ellos elementos del mundo de la fantasía, que escapan de la lógica del pensamiento y por este motivo precisamente son actos especiales, cargados de emoción.



Fotografía 81: caracterización de la reina leona

LOS RITUALES COMO ELEMENTOS DE CONSOLIDACIÓN DEL GRUPO

Los rituales son ante todo actos sociales. El momento del juego del “Chi c’è?”, así como el resto del tiempo que se pasa en la asamblea, es un tiempo de “estar juntos” y centrarnos en la presencia de todos y cada uno de los miembros del grupo. Es en este momento que con facilidad se toma conciencia de quién hay y quien no hay, de nombrar a cada uno por su nombre y ubicarlo dentro del grupo. Es como un lenguaje metafórico a través del cual se representa la fuerza del grupo y el espacio que hay para cada uno de sus miembros. Aunque

algunos niños ya lleven tiempo en la escuela cuando se realiza la asamblea, los rituales que tienen lugar en este momento sirven para acoger, para dar la bienvenida y hacer sentir a cada niño y adulto participe del grupo y miembro importante de él.

Como se indica en el proyecto educativo “Si fa il gioco del «Chi c’è?»», una sorta di appello ludico che rinforza l’appartenenza al gruppo” (proyecto educativo). Es un acto con un componente lúdico que desata complicidades y explicita afectos.

Es un momento en el que se hace patente la idea de grupo que comparte vivencias, experiencias y por tanto valores, creencias, sentimientos. Como indica Gluckman en Díaz Cruz (1998) “el ritual y la ritualización hacen recordar a la comunidad que comparte valores y creencias” (p.196).

RITUALES Y TIEMPO

Los rituales suelen estar muy relacionados con evidenciar el paso del tiempo. De hecho muchos rituales tienen por finalidad celebrar algún acontecimiento que tiene lugar en un momento del año determinado. Los ritos de paso también celebran que alguien ha llegado ya a la edad de hacer un paso que puede ser significativo en su vida. Quizá sea exagerado comparar estos tipos de rituales con aquellos que tienen lugar en la escuela pero sí que podemos establecer alguna relación con el hecho de pertenecer a un grupo u otro y la relación que tiene con la edad. Niños y familias que conocen *La Filastrocca* saben que a los 3 años se es gato o gato, a los 4 años caballo y a los 5 años león o leona. El juego del “Chi c’è?” viene caracterizado por estos elementos que sí que guardan relación con pertenecer a un grupo y con el devenir del tiempo y hacerse mayor en la escuela. Por eso al inicio del curso hay todo un proceso para introducir el símbolo y hacer que éste adquiriera un significado importante ya sea a nivel de grupo como a nivel individual.

En el grupo de 5 años hay lugar después del juego del “Chi c’è?” para señalar la fecha en el calendario y relacionarlo con los colores de un poema, con los días de la semana a través de la canción del “il mercato della Rosella” y la filastrocca del día. Los rituales sirven también para orientarnos temporalmente y establecer un orden en el tiempo.

“Tessa, la encargada, colorea el calendario y hacen la canción del mercado de la Rosina. Me explica **Stephi** que las dos actividades y la historia de Tonino son para reforzar el discurso de los días de la semana” (diario, 14 marzo)

RITUALES Y ORDEN SOCIAL

Los rituales cumplen también una función de orientación y orden dentro del grupo. “El ritual fixa, defineix els papers, les funcions i les relacions, i forneix un marc de referència per al futur. (...) Els papers socials i la xarxa de relacions són redefinits i el grup esdevé estructurat després de certs rituals” (Serrano, 2006, pp.39-40).

El juego del “Chi c’è?” sirve como orientación para recordar el sitio de cada uno dentro del grupo y de cada grupo dentro de la escuela. Gariboldi (1997), refiriéndose a la *escuela La Filastrocca*, afirma que momentos como el juego del nombre u otros momentos de reunión son actividades rutinarias cuya fisonomía evidencia un esquema introductorio a la jornada de tipo ritual:

La ritualità delle attività di gruppo, in cui l’adulto svolge una funzione continuativa di guida che verrà quasi abbandonata nella parte successiva della giornata, può essere interpretata come comunicazione di aspettative di comportamenti che possono essere generalizzati anche in situazioni gestite autonomamente da parte dei bambini (pp.47-48).

PROTAGONISMO Y RESPONSABILIDAD

Más allá del papel que el ritual juega dentro del grupo hay que hablar de la importancia del ritual para el que desarrolla el rol de “padroncino”, “cavallino azzurrino” y “rey león o reina leona.” Tal cargo se asigna de manera rotatoria de manera que todos tienen la oportunidad de realizar esta función varias veces a lo largo del curso. Para el que desarrolla este importante rol es una oportunidad de sentirse protagonista, de sentirse alguien importante al desarrollar una función especial. Este protagonismo viene reforzado con los elementos caracterizadores que permiten visualizar el rol diferencial. Es una oportunidad de sentirse el centro de atención, de ser observados y sabemos de la importancia de la mirada del otro para reconocerse a uno mismo. Es un reconocimiento cargado de afecto, a veces explicitado dando un beso al encargado, en este caso al “cavallino azzurrino.”



Fotografía 82: El “cavallino azzurrino” haciendo el juego del “Chi c’è?”

A la vez, desarrollar este cargo implica la responsabilidad de realizar correctamente la tarea. Tal responsabilidad es reforzada cuando se le permite al encargado decidir qué hacer con aquellos niños y niñas que no estaban atentos cuando se les llamaba o incluso para resolver alguna situación conflictiva.

“Kevin es hoy el «cavallino azzurrino.» Leonardo se pone a llorar; resulta que Kevin decía su nombre y como no contestaba ha retirado su nombre. Leonardo explica que no lo había oído porque lo llamaba bajito pero **Francesca** le dice que no está de acuerdo porque ella lo había oído perfectamente. Al final del juego **Francesca** pide a Kevin que qué cree oportuno hacer y Kevin dice que le da otra oportunidad (es el “cavallino azzurrino” el que decide qué hacer con los que no prestaban atención)” (diario, 4 abril).

“Mattias es el “cavallino azzurrino.” Cuando algún niño molesta, no está bien sentado... Mattias se le acerca y pone cara de enfadado ejerciendo así la autoridad que le autoriza ser el “cavallino azzurrino” (diario, 12 abril).

El encargado del día tendrá también ocasión de elegir qué canción cantar o qué historia contar. Algunas veces podrá participar de una manera especial en la narración del cuento elegido o sostener algún elemento que representa la canción escogida.

“El «padroncino» después de hacer el juego del «Chi c'è?» elige dos o tres canciones. Cada canción lleva su ritual. Hoy Guendolina elige primero la canción del zorro. Primero Guendolina va a buscar la marioneta del zorro. **Mila** le pregunta si tienen que vestirse de zorros y le dice que sí, así que hacen como si ponerse los pantalones, la capa, el antifaz y el sombrero del zorro. A Guendolina le dan unos guantes de verdad para que se los ponga. Ya están preparados para cantar la canción. Luego elige la canción del mago. También tienen el muñeco del mago y Guendolina lo coge y lo sostiene en las manos” (diario, 9 mayo).

6.4.2. LA SEDUCCIÓN DE LA PALABRA HABLADA

Después del juego del “Chi c'è?” y de los rituales propios de cada grupo que se repiten más o menos de la misma forma diariamente, suele dedicarse un tiempo a la narración de historias y cuentos o a cantar un rato. Podemos considerar las canciones como una forma de narración musicada. La mayoría de canciones explican una breve historia haciendo uso de elementos que facilitan la memorización, por lo cual lo consideraremos todo en un mismo apartado sin hacer demasiadas distinciones.

En el grupo de 3 y 4 años suele narrarse una historia breve. Suele ser común, sobre todo en el grupo de 3 años, que se utilicen álbumes ilustrados o títeres para facilitar la comprensión de la

historia a través de estímulos visuales. Con frecuencia es el encargado del día quien puede elegir qué historia quiere que se cuente aquel día del repertorio que ya conocen o qué canción quiere cantar. En el grupo de 4 años ya se introducen historias algo más complejas, incluso historias tradicionales toscanas, que se narran sin ningún soporte visual, lo cual requiere un trabajo más complejo de comprensión. En el grupo de 5 años se hace la lectura de una obra más extensa que va leyéndose a capítulos. El primer trimestre se leyó *Il Piccollo Principe* de Antoine Saint Exupery y después de navidades se empezó con *Pinocchio* de Collodi. Las dos son obras mayúsculas no dirigidas exclusivamente a un público infantil. La lectura a fragmentos requiere hacer el esfuerzo de recordar lo leído en días anteriores para no perder el hilo de la historia. En todos los casos se procura que sean obras de gran valor cultural y literario siempre con la idea que la literatura infantil no es sinónimo de menor calidad.

La literatura tiene un papel muy relevante en la escuela y ello se evidencia claramente con la presencia de la biblioteca como espacio estrella del centro. La presencia del libro y de la literatura es un aspecto bastante transversal en diferentes momentos de la jornada y son diversos los espacios donde encontramos rincones reservados a la lectura libre de libros. Por esto lo que analizamos en este apartado no sería exclusivo de este momento aunque optamos por incluirlo aquí por ser un tiempo donde claramente se hace un espacio para la narración diaria.

DEL PLACER DE ESCUCHAR AL PLACER DEL LEER

De todas las finalidades que podríamos encontrar que se persiguen mediante la lectura, quizá la más importante y de la que se derivan todas las demás, es la de que leer proporciona placer. Si no fuera así poco sentido tendrían los esfuerzos de los hombres durante miles de años en plasmar de manera escrita conocimientos, ideas, vivencias, sueños, fantasías... El primer objetivo, pues, de explicar historias, leer cuentos y cantar canciones juntos, es el de entretener

y pasar un buen rato pero también desde el convencimiento que leer y escuchar estimula las mentes hambrientas de historias reales y fantásticas.

Cierto es que en estas edades tempranas los niños no pueden leer, o al menos no de la misma manera que lo hacen los adultos. Por esto la importancia de que sean maestros y padres quienes den voz al texto y es precisamente la voz un instrumento capaz de seducir con vehemencia a quienes escuchan. Los primeros contactos con la lengua literaria el niño los hace a nivel oral y tanto incluimos breves canciones o rimas como obras más extensas recitadas, narradas o leídas.

Duran y Ros (1998) nos explican el poder de la palabra hablada, su poder de seducción, más allá del contenido del discurso:

La veu sembla haver estat l'única capaç de convertir el fet de narrar en un joc en el qual el narrador cerca de seduir l'oient fent-lo presoner amb els renous dels seus sons, mentre aquest, al seu torn, prova de retenir quelcom d'allò que explica el narrador, ni que sigui el seu eco (p.28).

Esta misma idea es la que se recoge en una documentación situada en el pasillo, poco antes de la entrada en la biblioteca:



Fotografía 83: Panel entrada biblioteca

Las maestras de *La Filastrocca* saben de esa virtud de la palabra hablada y por eso se esfuerzan en hacer del momento de la narración una ocasión especial en el que hay que desarrollar las artes de la narración, cuidar la entonación, el timbre, la pronunciación, el ritmo... para seducir y atrapar a los que escuchan, que quizá se convertirán algún día en ávidos lectores, porque es así, que empieza la formación del lector:

L'educació del lector comença en el punt just en què afavorim el gust per la llengua literària oral, perquè possibilitem que l'infant que encara no llegeix, un altre dia agafi un llibre entre les mans, buscant el mateix plaer, les mateixes emocions (Janer Manila, 1979 en iref, 1999, p.12).



Fotografía 84: Rebecca leyendo *Pinocchio*

“Hoy leen un capítulo de *Pinocchio*. A medida que avanza el relato se crea un mayor ambiente de atención” (diario, 17 abril)

Escuchar no es para nada un acto pasivo. Requiere de atención, concentración y precisa de un esfuerzo para imaginar aquello que se relata. Tal actividad requiere de un clima que propicie captar y adentrarse dentro de la historia. Las maestras se esfuerzan que niños y niñas respeten el momento:

“Ya han terminado de leer *Pinocchio*. Como no hay tiempo de empezar y terminar de leer una historia larga ahora explican cuentos o historias breves. **Rebecca** empieza a leer.

Matteo: Yo una vez...

Rebecca: La historia ha comenzado, no se interrumpe” (diario, 16 mayo).

“**Rebecca:** Ahora yo creo que podemos todavía leer otro libro.

Francesca: ¡Aquel!

Rebecca: ¿Qué os parece éste? (se sienta) Estad muy en silencio. Yo leeré con la voz baja... Acordaos de mantener la atmósfera...” (diario, 23 mayo).

El placer por la lectura, la pasión por los libros es lo que se busca en *La Filastrocca*. El aprendizaje de los procesos mecánicos de adquisición de la lectura es algo que se considera no relevante en esta edad. Previo a esto cabe despertar la motivación por coger un libro entre las manos, por acercarse al mundo literario y a este objetivo se dirigen la organización de diversas actividades y acciones que giran en torno al libro y la biblioteca. Así lo explica Alga Giacomelli:

“El juego bello de los niños es el de leer sin saber leer. Cuando lo leen y releen tantas veces a casa es cuando surge la magia, por el hecho de que lo ha oído tantas veces de la voz de los adultos es entonces capaz de recontarlo. No es necesario que sepa leer. Es importante porque de aquel modo el niño se acerca a las letras, al mundo escrito y sabe que aquello son palabras, que son diferentes a las imágenes pero no es necesario que sepa leer. Sucede muchas veces que los niños de 5 años lean porque han entendido el mecanismo, aunque no sea este nuestro objetivo. Nuestro objetivo es que amen leer” (entrevista Alga).

Ello tiene especial relevancia cuando los contextos familiares son poco dados a la lectura y son pocas las ocasiones que tienen los niños y las niñas de encontrar libros de calidad literaria adecuada en sus casas. Según Alga, dar la oportunidad a las familias de llevarse libros a casa no es sólo una ocasión de acercarse al mundo literario sino que es una oportunidad de que padres e hijos puedan interactuar disponiendo de un elemento afectivo que posibilita compartir momentos de emociones compartidas:

“-¿Por qué un laboratorio sobre el libro?

Por el hecho de que son niños en muchos casos que difícilmente encuentran libros en casa y porque la idea de que los libros son importantes para el niño si el niño desde pequeño está cerca de los libros, si lo ven como un amigo, como un placer y como algo que les sirve, no sólo en la adquisición de competencias lingüísticas, la capacidad de atención y de memoria, sino de todo el valor simbólico que te da para interpretar el mundo, del estar dentro de una sociedad, del aprender y, sobre todo, en los niños pequeños, la relación que te permite con los padres. Se debe pensar en los sentimientos, en los afectos y el libro se convierte en un amigo, está lleno de afectividad (...) Los padres deben sentirse importantes por el hecho de hacer algo que para los niños es fundamental como es tenerlos en su regazo y leer y hacer llegar las palabras del libro al niño. Toda esta relación es importante y el libro se convierte en un instrumento de afecto” (entrevista Alga).

TRANSMISIÓN DE VALORES Y DEL PATRIMONIO CULTURAL

Sabemos que hay una estrecha relación entre lenguaje y pensamiento y que la estructura del lenguaje puede reflejar también la estructura del pensamiento. El lenguaje constituye nuestra visión del mundo y viceversa. De la misma manera, la literatura refleja la manera de pensar del creador, a la vez influenciado por el medio y el contexto en el cual vive. Como afirma Portell et al. (2004) “tota lectura interactúa amb la cultura i els esquemes dominants d’un medi i una època, i balanceja en una o altra direcció els models de l’imaginari col·lectiu” (p.17).

La elección de unos cuentos u otros no es una para nada un acto neutro. En cada elección optamos por una manera de entender el mundo, que el niño transformará según su capacidad de comprensión y sus propias experiencias. De ahí la importancia de saber elegir historias adecuadas para cada edad y que sepan conectar con las necesidades emotivas y afectivas de cada momento. Porque a través de los cuentos e historias los niños pueden comprender y procesar aquellos sentimientos que quizá no llegan a saber interpretar de manera directa; a través de los personajes de cuentos los niños y niñas reviven emociones propias y encuentran las palabras que expresan aquello que ellos sienten pero no son capaces de expresar.

Además los cuentos sirven para transmitir valores, para construir una moral e incluso a veces para adoctrinar. En *La Filastrocca* se cuida que aquellas historias elegidas concuerden con los valores que desde la escuela se quieren transmitir y potenciar. Es el ejemplo del primer cuento que se explica al grupo de 3 años y que enfatiza el valor de la amistad:

“Después se explica el cuento del gato Teodoro que es la primera historia que se explica en la clase de 3 años y que sirve para introducir el símbolo. Es una historia muy simple de un gato a quien regalan un dinero y piensa qué puede comprar. Después de mirar varios juguetes decide comprar otro gato para tener con quien jugar” (diario, 7 mayo).

Los valores de la escuela vienen reforzados por cuentos y canciones elegidas a menudo ya con este propósito. En la escuela, por ejemplo, se ensalza mucho el valor de la amistad. La

“canzone degli amici”, canción de invención propia, pretende pues reforzar el sentimiento de que la escuela es un lugar donde se hacen amigos y la importancia de ello para ser felices:

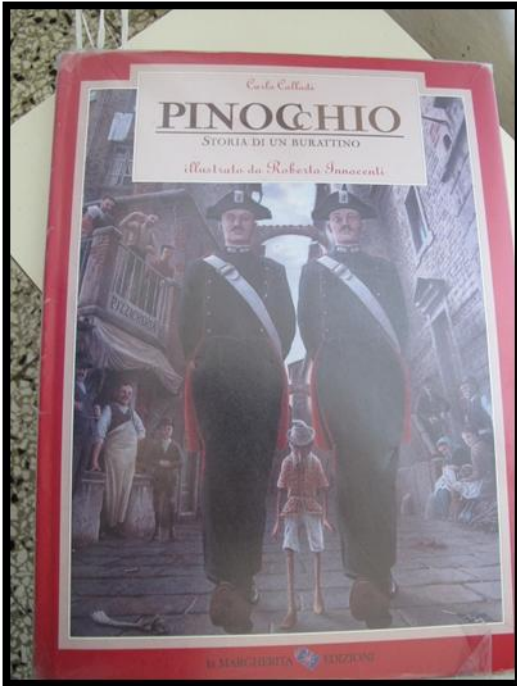
“Noi siamo amici, e vogliamo esere felici,

Noi siamo amici e vogliamo cantare.

Andiamo fra le stelle a cercare la libertà,

Chi sà se domani felici si sarà (2)

La narración de cuentos, sobre todo aquellos de tradición popular, son un instrumento muy potente de transmisión cultural. La literatura popular transmite una visión propia del mundo y da a conocer tradiciones, particularidades del lenguaje que difícilmente habrían pervivido por otro canal. La escuela ejerce un importante papel en la protección y transmisión de este patrimonio y por ello en *La Filastrocca* está muy presente la literatura popular (también otros servicios educativos de Pistoia, como por ejemplo “L’area Gialla”, espacio dedicado a la narración de cuentos). Son frecuentes pues, la narración de fábulas toscanas, de gran valor literario y cultural. Pero también otras obras que han resultado ser obras ya universales. El ejemplo más claro es *Pinocchio*, cuyo autor era originario de un pueblo muy cercano a Pistoia, Collodi. Pinocchio es un personaje muy popular en esta región italiana y en la escuela se da a conocer la obra original, leída, como ya mencionamos, a capítulos en el grupo de 5 años.



Fotografías 85 y 86: Libros y muñecos de *Pinocchio*

En la siguiente escena vemos que Pinocchio es un personaje muy presente en el entorno de los niños de la región y de ahí el valor que tiene dar a conocer la obra original:

Francesca: Escucha Alfonso, hay un niño que ayer hizo algo especial y me gustaría que lo contara. ¿Te parece? ¿Giuseppe, nos enseñas lo que has traído?

(Giuseppe enseña la marioneta de Pinocchio)

Francesca: ¿Dónde fuiste ayer?

Giuseppe: A Pinocchio.

Francesca: ¿Pero Pinocchio es un lugar?

Giuseppe: No, donde están todas las cosas.

Francesca: ¿En el parque?

Giuseppe. No, donde hay juguetes y también estatuas.

Alessandro: A Collodi.

Francesca: ¿Has estado a Collodi?

Giuseppe: No lo sé.

Francesca: el pueblo donde creo que has ido se llama Collodi. ¿Qué había?

Giuseppe: la casa de la hada

Francesca: ¿y qué más?

Giuseppe: El gato y el zorro.

Wilma: ¿y la ballena?

Giuseppe: Sí.

Francesca: ¿Sabéis? El señor que escribió *Pinocchio* se llamaba Carlo Lorenzini pero él se avergonzaba de haber escrito una historia para niños y niñas y no quiso poner su nombre y se le ocurrió poner Carlo Collodi que era el nombre de su pueblo, que está cerca de Montecatini. Y es una historia que se ha traducido a muchos idiomas; al francés, al inglés, al japonés...” (diario, 2 mayo).

Cuentos populares y cuentos de autor constituyen pues el repertorio literario de la escuela, siempre abierto a nuevas incorporaciones. Pero además, a lo largo de los años, se han incorporado historias creadas por distintos grupos de niños y que forman ya parte del patrimonio de la escuela. Un ejemplo es el de la historia de *Tobor*, que incorpora además elementos de la arquitectura de la ciudad, convirtiéndolo en una historia muy particular y arraigada al entorno más próximo.

DE OYENTES A NARRADORES

De la escucha a la narración hay un paso considerable en nivel de dificultad. Ponerse en tesitura de contar un cuento conocido significa hacer memoria, poner en orden las secuencias que uno recuerda, no perder el hilo argumental y encontrar las palabras para poner voz a la historia conocida. Sin embargo no es una actividad inaccesible para niños y niñas de corta edad. Quizá la manera más simple es reproducir canciones o rimas, que por su carácter repetitivo y su musicalidad, calan rápido en la memoria y se reproducen mecánicamente.

“Se preparan para cantar la canción «La batalla di Magenta» y hacen como si se pusieran el vestido del caballero cuando va a la batalla: se meten los pantalones, la armadura, las botas, los guantes... **Mila** y **Manuela** lo teatralizan mucho y los niños siguen el juego como si estuvieran vistiéndose de verdad. Cantan la canción. Me explica **Manuela** que esta canción sirve para que tomen conciencia corporal ya que exige ir moviendo diferentes partes del cuerpo” (diario, 7 mayo).

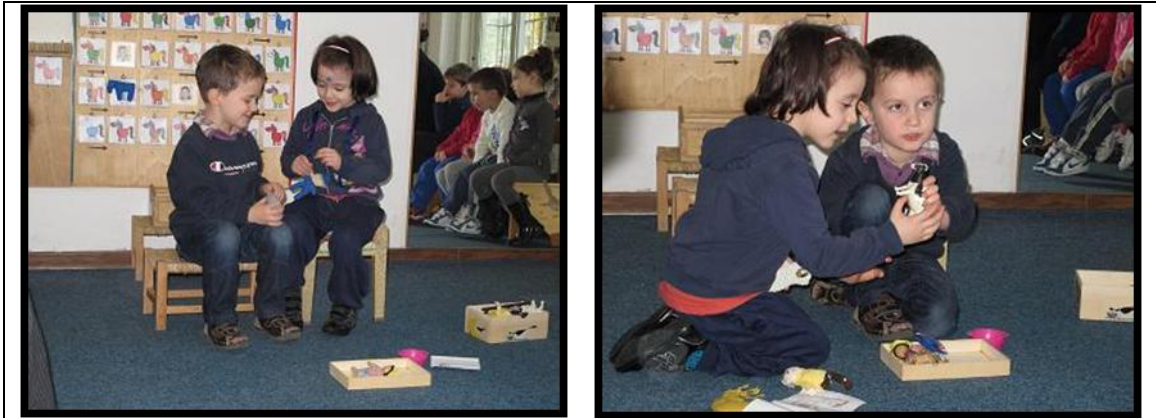
Los títeres o muñecos que representan los personajes del cuento ayudan a la comprensión de la historia y son también un instrumento que facilita reconstruir la historia conocida. Se empieza con que los niños van dando movimiento a los muñecos mientras las maestras explican la historia hasta que llega un día que los mismos niños son capaces de explicar el cuento de manera autónoma.

“Después cuenta la historia de *lo mi mangio la luna*. **Manuela** tiene el libro y explica la historia mientras Francesca y Gabrielle van sacando los personajes de la caja y representan el cuento con los personajes..” (diario, 6 mayo).



Fotografía 87: Representación del cuento *lo mi mangio la luna*

“María Pia, la «cavallina azzurrina», desea que hoy se cuente la historia de la gata comilona. **Loredana** le indica que puede contarla ella. Maria Pia va a coger la caja con los personajes. Piden a Alessandro que le ayude. Entre los dos van contando la historia. Mientras, **Loredana y Francesca** están en una mesa hablando sobre un tema. Luego **Loredana** se incorpora en el círculo y ayuda a terminar la historia” (diario, 10 abril).



Fotografías 88 y 89: Maria Pia y Alessandro representado *La gata mangiona*

6.4.3. EL DIÁLOGO COMO VINCULACIÓN Y CONOCIMIENTO

La asamblea es un espacio y tiempo donde el protagonismo lo adquiere el diálogo. El diálogo como instrumento de acercamiento hacia el otro y como instrumento de conocimiento y aprendizaje. Evidentemente el diálogo está presente en prácticamente todos los momentos de la escuela ya que es de por sí un lugar para estar con los otros y este “estar con los otros” presupone intercambios lingüísticos frecuentes. Pero es en el momento de la asamblea que el diálogo con todo el grupo se hace posible y se hacen públicos y extensibles a todos los presentes pensamientos, conocimientos, vivencias, experiencias... Sogas (2008) explica así la importancia del momento de reunión de todo el grupo para conversar:

La rotllana és l’escenari on aprenem a vincular-nos i a compartir les petites grans coses de cada dia que formen part de la “vida” dels nens i les nenes del grup. S’hi aboquen emocions, s’hi aprenen habilitats, s’hi mostren els progressos, s’hi projecta la creativitat, s’hi comparteixen les descobertes i s’hi fan créixer els aprenentatges i els diferents llenguatges dels infants (p.30).

Es un tiempo de concentración donde al placer de estar con el grupo se le añade la necesidad de respeto hacia los otros, la necesidad de atender al que habla, de recoger su testimonio y

acoger aquello que expresa. Es un tiempo de acogida, de reconocimiento donde hay un constante intercambio, una alternancia entre dar y recibir.

El lenguaje actúa como instrumento para relacionarnos, para conocer al otro, para vincularnos. Gabilondo (2010), quien defiende el poder de la palabra para sobreponerse, para sobrevivir, para hacernos sentir vivos, lo explica así:

En un tiempo difícil, la palabra nos acerca al otro, nos relaciona, nos vincula y muestra en ocasiones la distancia irreductible. Buscamos los argumentos, las elecciones, las decisiones, las formas de vida. No para dar simple cuenta de lo que nos pasa, sino para considerar lo que ocurre. Y para ver hasta qué punto podemos hacer que sea diferente, más placentero, más dichoso, más digno (p.15).

Asimismo el diálogo debe verse como un instrumento que posibilita la construcción de actitudes democráticas que propician una sociedad más justa. Pero a la vez es el seno que posibilita un crecimiento y un enriquecimiento personal. Así lo explica Pomar (2001):

El deseo de contribuir a la construcción de una sociedad más democrática y participativa sustenta el uso del diálogo como estrategia fundamental del trabajo en el aula. Un diálogo en el que todo el mundo pueda expresar sus ideas con la intención de enriquecerlas. Es decir, no se trata simplemente de respetar el derecho a expresar los puntos de vista propios, sino también el derecho a mejorarlos con las aportaciones de los demás; desde la búsqueda de su validez, en función de los argumentos y evidencias más convincentes, y en el marco de unas condiciones que hagan posible que el diálogo sea un instrumento para avanzar en la comprensión de uno mismo y del mundo que le rodea (p.173).

Analizamos los diálogos recogidos en nuestra estancia en *La Filastrocca* y vemos cómo más allá de los temas de conversación, que pueden ser muy variopintos, destaca la fuerza del diálogo

en la construcción de la identidad ya sea individual como en grupo (y como ambas se influyen mutuamente) y la intención de influir en el desarrollo de un pensamiento complejo.

ENCUENTRO DE INDIVIDUALIDADES

La asamblea es un momento tranquilo donde hay espacio para que cada uno pueda mostrarse. Es un tiempo donde se acogen las historias individuales de cada uno, aquellas experiencias que por ser significativas hay voluntad de compartir con el grupo. Historias a veces muy corrientes, muy cotidianas, otras veces más excepcionales pero en cualquier caso que importan a quien las explica y que la escuela, las maestras, recogen y valoran haciendo así un gesto de reconocimiento hacia el niño. Éste puede sentir que lo que explica interesa, importa. Es una manera de reconocer al niño más allá de cómo es en la escuela, reconocer e interesarse por aquello que le sucede en otros ámbitos.

Afirma Sogas (2008) que “la rotllana és com un petit «microcosmos» on es pot assajar l’ofici de viure assegurant el reconeixement i la calidesa d’un medi humà proper, enriquidor, amorós i representatiu per a cadascú” (p.33).

“En la asamblea **Marzia** dice:

Marzia: Escuchad, Aurora quiere deciros algo importante.

Aurora: Mi iguana ha muerto.

Marzia: ¿Os acordáis que Aurora tenía una iguana desde hace mucho tiempo y que un día la trajo a enseñárnosla en la escuela cuando éramos caballos?

Aurora: Tenía 10 años.

Marzia: ¿Cuándo murió?

Aurora: Hace unos días.

Guido: Aurora, ¿y cómo se murió?

Marzia: Seguramente estaba enferma ¿no?

Aurora: Sí (diario, 18 marzo).

El mundo más personal, más familiar se expone porque cada niño tiene su historia y ésta es la que nos define. Así pues en las conversaciones aparecen padres, abuelos, hermanos, otros amigos, animales queridos... todas aquellas personas y seres que al ser importantes para el niño debe hacerse un espacio también para ellos.

“En el círculo:

Matteo: ¿Lo sabes **Rebecca** que ayer fui a ver el espectáculo que hacía mi hermana?

Rebecca: Y también había el hermano de Elias y Tessa ¿verdad?

Matteo: Hacían «El pequeño príncipe».

Rebecca: ¿Tessa, qué papel hacía tu hermano?

Tessa: Él tocaba un instrumento que no sé cómo se llama.

Rebecca: ¿Quién era el pequeño príncipe?

Matteo: Lo hacían tres niños.

Rebecca: ¿Actuaban también niños y niñas de primero?

Matteo: Sí.

Rebecca: ¡Entonces quizá el año que viene os tocará a vosotros!” (diario, 22 mayo).

También adultos tienden a abrirse y mostrarse más allá de su rol de maestras. Sin duda a los niños y niñas no les deja indiferentes comprobar que sus maestras tienen vida más allá de las cuatro paredes de la escuela. Los adultos son moderadores del diálogo pero también partícipes y miembros del grupo:

“**Stephi** cuenta sonriente lo que le pasó ayer: «¿Sabéis que ayer por la mañana tres personas muy golosas se encontraron en una pastelería? Yo fui a comprar y oigo una voz que me dice 'buenos días.' Era Olga con sus padres que habían llegado hacía poco de esquiar. El papá de Olga me enseñó en el móvil un video de Olga esquiando y es una experta! ¿Verdad Olga?» Olga se acerca a **Stephi** para terminar de explicarle algo, le da un abrazo y la besa. Continúa **Stephi**: «Yo les saludé pero no me pude sentar con ellos porque tenía prisa ya que sabéis que mis papás tienen muchos años y están un poco enfermos y tenía que ir a cuidarles»” (diario, 18 marzo).

Niños y adultos se abren cuando la atmósfera que se ha conseguido crear propicia ese compartir, cuando se siente que hay la suficiente calidez para dejarse ir en confianza. El

siguiente ejemplo muestra la dificultad de hablar de un niño ante mi presencia el primer día que estuve en la clase de 4 años:

“Empieza un tiempo en el que explicar cosas. Hoy se explica que se ha hecho de especial el fin de semana.

Loredana: ¿Qué querías decir Giulio?

Giulio: No tengo el coraje de decirlo.

Loredana: ¿Pero es una cosa graciosa, una cosa bella...?

Giulio: Es una cosa agradable.

Francesca: ¿Es porque está Catalina? Mirad, os la presento; ha venido para saber qué hacemos en esta escuela y estará unos días con nosotros. ¿Nos lo explicas lo que querías decir Giulio?

Giulio: Sí, he ido a un restaurante chino..” (diario, 25 marzo).

El diálogo es lo que permite en la escuela abrir una ventana al mundo. A través del lenguaje somos capaces de narrar lo que nos pasa pero también “lo que pasa”. Es a partir de experiencias significativas que hacemos descubrimientos interesantes sobre cómo funcionan las cosas, como es el mundo natural, cultural... Así entre las experiencias de cada uno y las aportaciones de maestras o demás niños, la asamblea se convierte en un foro de conocimiento y aprendizaje. A raíz de la cotidianidad, del devenir de lo que se va haciendo o narrando, surgen temas muy variopintos. Los humanos necesitamos de estos conocimientos porque a través de ellos nos vamos adaptando al mundo y lo hacemos evolucionar. Niños y niñas sienten desde pequeños interés por cómo son y cómo funcionan las cosas y estos saberes los van ampliando a medida que van creciendo. Es tarea de las maestras saber detenerse cuando surge algo interesante y dar la oportunidad de expresar lo que se sabe, que sirve a la vez de punto de partida para nuevos conocimientos.

“En el círculo:

Stephi: Andrea ha hecho una observación interesante. Su padre le ha explicado que el nombre de los días de la semana tienen relación con los planetas: lunes: luna; martes: marte; miércoles: mercurio... Enrico, ¿Tú sabes lo que son los planetas?

Enrico: Sí, lo que hay en el espacio.

Matteo: También la tierra está en el espacio.

Andrea: El cielo parece que está encima de la tierra pero es la tierra que está en el espacio.

Matteo: La tierra gira alrededor del sol.

Enrico: Parece que es el cielo y las nubes los que se mueven pero es la tierra la que se mueve.

Andrea: La tierra es redonda y no nos caemos por la fuerza de la gravedad. En la luna no hay fuerza de gravedad y por eso parece que flotan” (20 mayo).

Afirman De Puig y Sático (2000) que la actitud de conocimiento no está conectada sólo a una demanda cognitiva y relacional sino que están muy presentes los sentimientos y los afectos. Por esto es desde las propias vivencias, empapadas de emociones, donde surge el material para la reflexión y el conocimiento. El diálogo genera preguntas, dudas, que incitan a la búsqueda de respuestas. Vemos en el siguiente ejemplo como de la narración de lo que han estado haciendo durante unas breves vacaciones se termina hablando sobre la edad de los ciervos, la lengua que se habla en París y porqué los “Nido” se llaman así.:

“En el círculo:

Francesca: Hoy hay muchas cosas que contar (han tenido 4 días de vacaciones y muchos niños han ido de viaje). Que empiece Alessandro que es el “Cavallino Azzurrino”.

Alessandro: He ido a esquiar. Había unas sillas que te llevaban arriba y cuando llegabas empezabas a bajar.

Loredana: ¿Y te iba bien subirte a las sillas?

Alessandro: Sí.

Loredana: Yo una vez fui y cada vez me caía.

Francesca: ¿Y cuando llegaste a casa, qué pasó?

Alessandro: Mi padre fue a cortar leña y se encontró este cuerno de ciervo.

Francesca: Muchos niños tienen curiosidad de verlo. ¿Lo pones en el centro y podrán verlo todos? ¿Sabes cuántos años tiene este ciervo?

Alessandro: No.

Francesca: Hay una manera de saberlo.

Marcos: Sí, contando las puntas.

Francesca: Contando las puntas que tiene el cuerno. Cuéntalas.

Alessandro: Una, dos, tres, cuatro, cinco y seis.

Francesca: Tiene un año más que tú, seis. En primavera se les caen los cuernos y luego les nace otro con una punta más. Es como hacer el cumpleaños (siguen hablando sobre ello).

Francesca: Mirad que ha traído Andrea. (Andrea B. enseña una postal de la Torre Eiffel)

Loredana: ¿Quién sabe qué es?

Michela: Es París.

Loredana: ¿Pero qué de París?

Michela: Una torre muy alta.

Andrea: La torre Eiffel.

Loredana: ¿Qué has hecho en París?

Andrea: He caminado mucho.

Francesca: ¿Y cómo hablaba la gente en París? ¿Hablaban cómo nosotros?

Andrea I: Parísí.

Loredana. Andrea I. dice que parisí.

Andrea B.: No, francés.

Francesca. ¿Y cómo suena el francés?

Andrea B: No suena

Francesca: ¿Alguien más tiene algo importante que contar? ¿Alguien ha estado en Alemania?

Marcos: Sí, yo.

Francesca: ¿Qué has hecho con los abuelos?

Marcos: Galletas.

Francesca: ¿Alguien más ha ido a algún otro sitio? (mirando a Simone).

Simone: Sí, yo he ido a las cascadas de Marmole.

Francesca: Cuéntanos qué hiciste allí...

Siguen hablando de lo que han estado haciendo cada uno de ellos estos días. **Francesca** y **Loredana** se miran con frecuencia comunicándose con la mirada. No necesitan palabras.

Loredana: Wilma ¿Nos cuentas tú dónde has estado?

Wilma: Yo también he ido a un sitio en avión. He ido a Dublín y hacía un frío...

Loredana: Pero cuéntanos qué has visto.

Wilma: Hemos paseado por la ciudad que es bellísima. Y también estuvimos en un zoo muy bonito.

Giulio lleva en una bolsa un nido. Lo saca para que todos lo vean y explica que su padre lo encontró abandonado.

Francesca: Yo me hago una pregunta: ¿Cómo es que al Nido, donde van los hermanos pequeños, donde trabaja la mamá de Giulio, lo llaman “nido”? El nido es esto.

Loredana: ¿Por qué dónde van los pequeños lo llaman Nido y aquí Scuola dell’infanzia?

Andrea: Quizás porque hay niños pequeños como los pajaritos.

Francesca: Quizás porque en los nidos están los huevos y luego nacen los pájaros y están allí hasta que saben volar solos y mientras tanto la madre les trae comida. Y en el Nido están los niños pequeños que quizás no saben caminar o comer solos, que llevan pañal...

Andrea: Pero Giulio ¿A tu madre no le da asco estar con niños que comen con las manos y no saben hacer pipí solos?

Niccolo C.: Pero los niños pequeños no pueden entrar en el nido. ¿No lo veis que es muy pequeño?

Loredana: Pero no hemos dicho esto. Hemos dicho que en Nido están los niños pequeños igual que en el nido están los pájaros cuando son pequeños” (diario, 29 abril).

Veíamos también en el anterior ejemplo la importancia de los objetos como elementos facilitadores para la narración. Algunos objetos que llegan de casa, recuerdos de viajes, aquello que se recoge cuando se va de excursión, algún regalo que nos hacen, algún elemento elaborado por los mismos niños... son auténticos tesoros que incitan a la curiosidad por ellos mismos, por saber cómo son pero también para conocer la historia que hay detrás. Para muchos niños funcionan de facilitadores para la narración y son un comodín para las maestras para estirar a aquellos niños que les cuesta más lanzarse a hablar en público. Es el caso de Giuseppe, un niño al que le cuesta mucho por las mañanas separarse de su padre y que se muestra triste y con poca voluntad de participar en el diálogo de la asamblea. Giuseppe, después de un fin de semana, llega a la escuela contento con una marioneta en la mano que da a Francesca, la maestra, para que se la guarde y pueda enseñarla en el momento de la asamblea. Mostrábamos ya este fragmento de conversación para ilustrar la presencia del

personaje de Pinocchio y su autor. Nos fijamos ahora en Giuseppe y en cómo se abre al diálogo:

Francesca: Escucha Alfonso, hay un niño que ayer hizo algo especial y me gustaría que lo contara. ¿Te parece? ¿Giuseppe, nos enseñas lo que has traído?.

(Giuseppe enseña la marioneta de Pinocho)

Francesca: ¿Dónde fuiste ayer?

Giuseppe: A Pinocchio.

Francesca: ¿Pero Pinocchio es un lugar?

Giuseppe: No, donde están todas las cosas.

Francesca: ¿En el parque?

Giuseppe. No, donde hay juguetes y también estatuas.

Alessandro: A Collodi.

Francesca: ¿Has estado a Collodi?

Giuseppe: No lo sé.

Francesca: El pueblo donde creo que has ido se llama Collodi. ¿Qué había?

Giuseppe: La casa de la hada.

Francesca: ¿Y qué más?

Giuseppe: El gato y el zorro.

Wilma: ¿Y la ballena?

Giuseppe: Sí.

Francesca: ¿Sabéis? El señor que escribió Pinocchio se llamaba Carlo Lorenzini pero él se avergonzaba de haber escrito una historia para niños y niñas y no quiso poner su nombre y se le ocurrió poner Carlo Collodi que era el nombre de su pueblo, que está cerca de Montecatini. Y es una historia que se ha traducido a muchos idiomas; al francés, al inglés, al japonés... Y también quiero decir que esta marioneta ha hecho magia esta mañana

Loredana: ¿Lo ha despertado?

Francesca: ¡Sí! Ha llegado caminando esta mañana. Así que le podemos hacer un aplauso por dos motivos: por habernos enseñado esta marioneta y contarnos que fue a Collodi y por haber llegado caminando esta mañana ya como un niño grande.

Le hacen todos un gran aplauso” (diario, 2 mayo).



Fotografía 90: Giuseppe enseñando su Pinocchio

CONSTRUCCIÓN DE LA HISTORIA DEL GRUPO

Pero más allá de la asamblea como espacio donde se muestran y se acogen historias individuales, la asamblea es el foro donde se construye la historia o historias del grupo. Porque es un espacio para narrar aquello que nos acontece a todos, que hemos vivido juntos, que planeamos vivir...

La identidad, ya sea de una persona o de un grupo, se forma con las experiencias y los recuerdos de estas historias. De alguna manera somos lo que recordamos. Por esto es necesario que un grupo, para que sus miembros se sientan como tal, sepa hacer memoria de aquello vivido. La asamblea es una ocasión para recordar a través del lenguaje momentos vividos juntos.

En la siguiente escena recuerdan a partir de unas fotografías algunas de las actividades que hicieron justo antes de Navidad. Hay un esfuerzo cognitivo para recordar y ubicar cada una de las escenas pero el recuerdo lleva a recordar momentos especialmente emocionantes.

“**Francesca** imprime unas fotografías sobre algunas actividades que hicieron en el mes de diciembre (el mes amigo):

Francesca: Niños, encended el cerebro. Como yo soy una maestra que se olvida de las cosas con frecuencia, he encontrado estas fotos y no me acuerdo de lo que estábamos haciendo (Se acercan algunos niños para mirar las fotografías).

Giulio: Fuimos a ver el belén en la casa de mi abuelo.

Loredana: ¿Por qué?

Niccolo: Era Navidad.

Francesca: ¿Entonces cuál mes era?

Marcos: El mes amigo.

Loredana: yo lo escribo... “Era el mes amigo...”

Giulio: Fuimos a ver el pesebre en casa de mi abuelo.

Francesca: ¿Y cómo fuimos?

Todos: A pie.

Francesca: ¿No cogimos el bus?

Niccolo C.: Fuimos caminando e íbamos encontrando pistas que nos había puesto el mago para encontrar la llave.

Marcos: El mago hizo una magia.

Alessio: Encontrábamos carteles con la foto del mago y seguíamos estos carteles que nos ayudaban como un mapa a encontrar la casa del abuelo de Giulio.

Francesca: Sí, es verdad. Ahora me acuerdo. Menos mal de vosotros que yo no me acordaba. ¿Y esta foto de aquí?

Leo: Esto es la merienda china.

Francesca: ¿Estás seguro? Míralo bien. Yo no veo la decoración china. Piensa que esto es el mes amigo y la merienda china la hicimos después.

Leonardo: Está Alga.

Giulio: Yo creo que es la merienda del mes amigo.

Alessandro: ¡Ah, ya me acuerdo! Primero hicimos la merienda y luego comimos.

Francesca: ¿Nos comimos a Alga?

Niccolo: ¡No! Fuimos a la biblioteca a escuchar la historia que nos contó Alga.

Francesca: ¿Y aquí, por qué se ven policías? ¿Nos llevaban a la cárcel?

Alessandro: ¡No! Esto es cuando fuimos a tirar la carta a Papá Noel.

Giulio: Los policías nos indicaban el camino que teníamos que seguir.

Francesca: ¿Y aquí qué está haciendo **Loredana**?

Andrea: Da el dinero a una señora.

Francesca: ¿Para qué?

Andrea: Compraba sellos.

Francesca: Y aquí estáis todos tirando un beso.

Niccolo: A Papá Noel

Francesca: Ah, estabais mandándole besos a Papá Noel...

La conversación sigue. **Loredana** va escribiendo lo que se va narrando. De vez en cuando se para a leer lo que ha escrito y comprobar que todos están de acuerdo. Ríen y hacen bromas con frecuencia. El ambiente es relajado” (diario, 30 abril).

Recordar es una acción necesaria para proyectar o hacer planes porque el futuro se construye a partir del presente y del pasado. Por esto es especialmente necesario en los proyectos en curso hacer memoria de lo que se ha hecho ya, para que pueda haber continuidad entre aquello que se realiza en diferentes jornadas. Verbalizar acciones pasadas permite ordenar los recuerdos y con frecuencia darles sentido. El siguiente diálogo pretende ser una recapitulación de la visita realizada por los niños de 4 años al museo Marino Marini, a partir de la cual desarrollarán un proyecto sobre caballos:

“**Loredana:** Vamos a ver quién se acuerda de lo que hicimos en el Museo.

Simone: Hemos buscado los cuadros que eran igual que la fotocopia que teníamos.

Loredana: Hicimos «la caza del caballo.» ¿Y los encontramos a todos?

Todos: Sí.

Loredana: Y después de encontrar todos los cuadros, ¿qué hicimos?

Niccolo: Vimos un techo de una habitación muy especial.

Loredana: ¿Y qué había?

Andrea: Animales.

Loredana: ¿Y qué más?

Alessandro: Pájaros, flores, diamantes...

Loredana: ¿Y luego dónde hemos ido?

Niccolo: Fuimos a dibujar un caballo.

Loredana: ¿Era una pintura o una escultura?

Niccolo: Una escultura.

Loredana: ¿Y luego dónde hemos ido?

Alessio: A una habitación donde hacen las bodas, como una iglesia.

Loredana: ¿Y qué había allí?

Andrea: «Il cavallo imbizzarrito» (diario, 24 abril).

Aunque en Pistoia a la hora de realizar proyectos se opta más por la modalidad de pequeños grupos por la facilidad de comunicación y mayor agilidad y participación que estos permiten, la asamblea puede ser el ágora donde se discuten ciertos aspectos que afectan a la totalidad del grupo. Es el caso por ejemplo, en el grupo de 4 años, en que se decide realizar una carta para pedir ayuda al resto de niños y adultos de la escuela para recolectar papel que les servirá después para realizar caballos de pasta de papel.

“Francesca: tenemos que felicitar a Fabio que hoy ha traído papel para que nos sirva para hacer el caballo. ¿Qué os parece si preparamos una carta para los leones y los gatos y les preparamos unos sacos especiales para que nos ayuden a recoger papel? Y también la podemos dar a los colaboradores y así estarán todos avisados.

Kevin: Es una buena idea.

Francesca: ¿Qué os parece? Hacemos una cosa: me decís lo que hay que poner en la carta, hacemos fotocopias y preparamos dos sacos.

Francesca coge papel y lápiz y se sienta en el centro del círculo. Los niños hacen un gesto como de poner en funcionamiento el cerebro para pensar.

Francesca: ¿Cómo empezamos la carta?

Alessio: Queridos leones y gatos

Francesca: Acordaos que mi mano va más lenta que vuestro cerebro. ¿Qué más?

Alessio: Queridos leones, gatos, **Maria, Stella, Manuel y Rosela.**

Nicholas: Por favor.

Alessio: Cuando no os guste el dibujo que hagáis nos lo podéis dar a nosotros.

Kevin: Podríais ayudarnos...

Marcos: A hacer...

(Diálogo para encontrar la palabra justa)

Marcos: ¿Nos podríais ayudar a reciclar el papel?

Francesca: (relee todo lo escrito hasta ahora) hace falta explicar qué tipo de papel.

Fabio: Necesitamos...

Alessandro: Mucho, mucho papel.

Wilma: ¿Y cómo ha de ser?

Alessandro: Blanco.

Marcos: Aunque esté un poco pintado.

Alessandro: Cuando dibujéis y no os guste lo que habéis hecho nos lo dais en vez de tirarlo.

Francesca: ¿Y qué cosas no hay que tirar?

Alessandro: No tirar los pañuelos sucios

Francesca: Pongo un «no» muy grande. ¿Y qué más no se puede tirar?

Fabio: Cartón.

Francesca: Os lo leo todo (lo lee). Hay que decirles que les vamos a preparar un saco porque, si no, no saben donde tendrán que meterlo. ¿Cómo es el saco que les vamos a dar?

(No se encuentra la palabra adecuada)

Francesca: ¿Alessandro y Simone, queréis ir a la cocina y pedir a **Maria** que os dé dos sacos? (comenta flojito: «tal vez si lo visualizan...»)

Llevan los dos sacos y los ponen en el centro del círculo

Francesca: Hay que decir a los leones y gatos que les estamos preparando...

Ricardo: Los sacos.

Francesca: ¿Pero cómo son los sacos?

Marcos: Distintos

Francesca: Distintos de los otros.

Alesio: Más bonito.

Francesca: Bonito y...

Alessandro: Especial

Francesca: Sí! Os estamos preparando un saco bonito y especial para meter el papel. ¿Os lo leo todo?

Llega **Loredana** y se interesa por lo que está haciendo. Marcos se lo explica.

Francesca: Pero tendríamos que poner para que nos va a servir.

Roberto: Este papel nos servirá para hacer un bonito trabajo.

Francesca: Y finalmente hay que dar las gracias. Gracias por...

Niccolo: vuestra ayuda.

Francesca: Muy bien. Ahora yo voy a escribir de nuevo la carta, haréis los dibujos en los sacos y luego tendremos que elegir a los carteros que repartirán las cartas (diario, 4 abril).

Este proyecto, que narraremos con mayor detalle más adelante, consta de muy diferentes actividades, algunas realizadas en pequeño grupo o en grupo mediano (por ejemplo la visita al museo) pero al ser un proyecto que atañe a todos los niños y niñas del grupo, requiere de momentos de actividad en común. La recolección de papel es una tarea de la que todos se responsabilizan y por tanto tiene sentido la elaboración de una carta entre todos, aunque ello requiera una participación desigual de todos los niños y niñas ya que no todos participan de igual modo en un grupo grande.

Es en el momento de la asamblea donde con frecuencia se empiezan proyectos, se presentan novedades o aspectos que quizá después se desarrollarán en otra modalidad de agrupación. Con frecuencia el desencadenante de un proyecto es algún objeto que lleva el mago (ver el ejemplo narrado en *Los caballos de Marino Marini y los caballos de Luigi Papotto en Los Proyectos*)

Y si el diálogo en el momento de la asamblea nos sirve para hacer memoria, es también un instrumento para organizar lo que vendrá y hacer planes de futuro. Es un tiempo, en definitiva, para hablar de lo que acontece al grupo y, sin duda, uno de los aspectos que lo consolidan y lo identifican, es la idea proyectar un futuro en común. Para situarnos es necesario hablar de lo sucedido pero también de lo que está por acontecer. Y ello permite saber dónde estamos y qué metas tenemos y ilusionarnos juntos por el hecho de compartir proyectos.

Francesca: Andrea hoy nos tiene que decir algo.

Andrea: Que no podemos ir a Breda.

Francesca: Nosotros le dimos un encargo; tenía que preguntar a su padre si podíamos ir a ver el tren. ¿Qué ha dicho tu papá?

Andrea: Que estos días no podemos ir.

Francesca: ¿Por qué?

Andrea: Porque están trabajando.

Francesca: Pero...

Andrea: No lo sé.

Francesca: En el mes de mayo abrirán la fábrica para que se pueda visitar el tren y podremos ir juntos. Si es un día que hay escuela iremos nosotros con el autobús. Si es un sábado o un domingo, como no hay escuela, quedaremos allí con vuestros padres, madres y hermanos y haremos la visita juntos y luego, quizás, podamos ir a tomar un helado.

Giulio: ¿Cuándo será mayo?

Loredana: Depende de qué día sea el que abran pero digamos que más o menos es dentro de un mes” (diario, 11 abril).

El momento de estar juntos es el momento para organizar; organizar la jornada, organizar el trabajo en pequeños grupos, organizar el trabajo de los próximos días... Es un momento para situarse todos, saber qué les toca hacer a ellos y qué a sus compañeros. Son momentos que las maestras aprovechan para informar y anunciar. Estar informados permite a los niños sentirse partícipes de lo que se hace y sentir que tienen el control de su jornada, de su día a día.

“**Stephi** explica que hoy irán un grupo a plantar fresas en el huerto y otro grupo en el jardín a trasplantar plantas y que los otros han de ordenar el rincón de las construcciones del castillo y retirar todo lo que esté estropeado. Dice: «Hay cosas rotas. ¿Por qué? ¿Cuántas veces hemos dicho que se ha de ir con cuidado?»” (diario, 21 marzo).

“Cuando terminan **Stephi** explica que hoy el grupo rojo trabajará en la biblioteca, que es un trabajo largo y que hace falta estar muy atento. Explica también que la madre de un niño le ha preguntado si irían al zoo; **Stephi** explica que hay que hablar con los encargados del zoo para mirar si sería posible.

También explica que la madre de **Rebecca** le ha preguntado si harían «la caza de león» (buscar leones en diferentes monumentos y edificios de la ciudad) y que **Stephi** le ha explicado que tienen muchas cosas que hacer y que no saben si les dará tiempo a hacerlo todo” (diario, 17 abril).

A veces son simplemente anuncios, otras veces las maestras piden opinión sobre las decisiones que piensan tomar.

“«¿Que os parece también si ya que la historia de *Pinocchio* la leemos siempre en la biblioteca llevamos el libro y todas las cosas de Pinocchio aquí y lo colocamos en el carro donde ahora tenemos las cosas para decorar números?¿Estáis de acuerdo?»-los niños afirman” (diario, 15 marzo).

“**Francesca**: ¿os parece bien que quitemos ya las cosas de Han-Gai? Ya las hemos tenido mucho tiempo.

Loredana: Sí, porque en los próximos días quizás tendremos una sorpresa...

(...)

Loredana: a mí me gustaría que el mago nos trajera alguna cosa para poder volver al museo. ¿Os gustaría volver al museo? Tendremos que retirar las cosas de Han-Gan. Ya sé que os gusta mucho pero hay que dejar espacio para otras historias. Habrá que devolver los vestidos a Wilma que su hija nos prestó” (diario, 3 abril).

EL PLACER DE ESTAR JUNTOS

Todo ello es posible en un clima relajado, donde se combinan momentos que requieren mucha concentración con momentos más distendidos. Es un tiempo donde se busca sentirse cómodos y algunos no desaprovechan la ocasión para buscar también un contacto físico con las maestras o con sus amigos. Porque hablar y escuchar no está reñido con abrazarse y más aún cuando la conversación se alarga.

“Andrea I. está sentado al lado de Wilma. De vez en cuando apoya su cabeza sobre su regazo o en su brazo”(diario, 2 mayo).



Fotografía 91: Andrea junto a Wilma en la asamblea

“**Loredana** dice que mientras esperan que **Francesca** regrese les puede contar una historia cortita. Marcos se ha levantado para sentarse encima de **Loredana** y Serena hace lo mismo. **Loredana** cuenta la historia con Marcos y Serena sentados cada uno en una pierna” (diario, 11 abril).



Fotografía 92: Loredana narrando una historia con Marcos y Serena en brazos

Sin duda a ello contribuye el hecho de ser dos o tres maestras. El intercambio de roles, el turnarse para conducir la asamblea, ayuda a que puedan ellas mostrarse más relajadas y más disponibles a las necesidades individuales de cada niño.

Hay tiempo para reír, para divertirse, bromear... Como afirma Gabilondo (2010) “la risa es una forma de acercamiento, de caricia de lo corporal de cada quien. Si no es un alivio, sí procura bienestar” (p.22). Y estas situaciones que surgen y que nos hacen pasar un rato divertido, bromeando, de alguna manera nos acercan y nos hacen sentir bien dentro del grupo.

“En el círculo: Wilma pasa lista y se dan cuenta que Nicholas no está.

Andrea B.: ¿Dónde está Nicholas?

Wilma: No está.

Maria Pia: **Francesca** lo tiene escondido.

Francesca: ¿Dónde?

Maria Pia: A tu lado.

Francesca: A mi lado está Diego.

Niccolo: Y en el otro está Tomasso.

Francesca: Me lo he comido.

Niccolo: ¡No!

Maria Pia: Está en el baño.

Francesca: No, en el baño no está. Ve a verlo.

Andrea B.: ¿Puedo ir también yo?

Francesca: Sí.

(Los dos se dirigen al baño y regresan enseguida.

Francesca: ¿Está en el baño?

Maria Pia: No

Andrea: Está con **Stella** en la cocina.

Maria Pia: Yo he visto como iba contigo a la cocina.

Francesca: Sí, me lo he llevado a la cocina y me lo he comido.

Simone: ¿Te lo has comido de verdad? ¡No! Has hecho sólo como si te lo comieras.

(Al cabo de un rato llega Nicholas)

Kevin: ¡Aquí está Nicholas!

(Nicholas se sienta en la silla que está vacía, no lejos de donde se sienta **Francesca**)

Francesca: ¿Verdad Nicholas que te he dado un mordisco? (con la cabeza le indica que diga que sí)

Nicholas: No

Francesca: ¿Cómo que no? ¡Te he dado dos!

(Se lo acerca y lo sienta en su regazo y le explica al oído que está gastando una broma a sus compañeros).

Francesca: ¿Verdad que te he dado un mordisco?

Nicholas: Sí.

Maria Pia: ¿Dónde? Déjame ver...

Francesca: No, esto son cosas mías y de Nicholas" (diario, 2 mayo).

Rebecca: Entonces, ¿Qué os hicieron estas maestras de la escuela?

Pietro: Nos dieron pan con nutella.

Rebecca: ¿Pan con nutella? ¡Oh, qué horror!

Caterina: Y agua.

Rebecca: ¡Qué tortura!

Pietro: Y nos enseñaron un espectáculo.

Rebecca: Entonces no os ha gustado nada la escuela...

Todos: ¡Síííí!" (diario, 23 mayo).

Hay lugar también para la sorpresa, para acoger aquello que viene de fuera. Vemos en la siguiente escena que Maria la colaboradora interrumpe el momento de la asamblea porque ha encontrado un pequeño sapo y quiere enseñarlo:

"Llega María, la colaboradora, y en la pala lleva un pequeño sapo. **Francesca** lo coge entre sus manos y se sienta en medio del círculo para enseñárselo a todos.

Niccolo: Quizás es un príncipe.

Francesca: ¿Le doy un beso a ver si se convierte?

Todos: Sí, sí.

Francesca: ¿Y si luego no se convierte?

Niccolo: ¿Sabe saltar?

Francesca: Seguramente sí pero ahora estará asustado.

Hablan de las diferencias entre un sapo y una rana, de donde vive...

Francesca: Tiene miedo, ¿voy a liberarlo?

Niccolo: Sí pero dale un beso.

Francesca: Mua..(le da un beso sin tocarlo).

Se va al jardín a dejarlo.

Cuando llega **Loredana** Kevin le dice: «¿sabes que hemos visto un sapo?»” (diario, 9 abril).

En la siguiente escena vemos cómo Francesca, después de observar que en el momento del desayuno había un grupito de niños que jugaba a interpretar la historia de *Rosela y Zio Lupo* (una historia popular), decide proponer hacer la representación de la historia con todo el grupo. La propuesta es acogida con mucho entusiasmo y procura un rato de risas y diversión a la vez que observamos algunos niños que normalmente se muestran reservados y algo serios, interpretar sus papeles sin ninguna timidez.

“Alessio es el «cavallino azzurrino.» Cuando ya se ha terminado el juego del «Chi c’è?» se le pregunta qué quiere hacer. Primero decide cantar dos canciones y después quiere que se cuente una historia pero **Francesca** tiene otra buena idea.

Francesca: yo esta historia no sé contarla, la sabe **Loredana** (que aun no había llegado) pero yo esta mañana he visto una cosa muy bonita. En la mesa azul, en lugar de estar sentados Giuseppe, Nicholas y Matteo estaban Zio Lupo, Rosella y la madre de Rosella. ¿Les preguntamos si quieren contarnos la historia?

Niccolo C.: ¡Ah! Hacían los personajes.

Francesca: Sí, los personajes. ¿Te parece bien Alessio?

Alessio: Sí.

Francesca: Matteo ¿qué papel quieres hacer?

Matteo: Zio Lupo.

Francesca: Ven. Mira, además vas vestido de marrón. Giuseppe, ¿tú quién quieres ser?

Giuseppe: Rosella.

Francesca: Nicholas ¿tú quieres ser la madre de Rosella?

Nicholas: Sí.

Francesca: Sara ¿Tú quieres ser la maestra?

Sara: Sí.

Francesca: ¿Qué creéis que necesitamos para representar la historia?

Alessio: Nos iría bien una tela para que se pusieran detrás y no los viéramos hasta que les tocara salir.

Francesca: Lo podemos hacer sin. ¿Os iría bien algún objeto? ¿La paella, las «fritelle»? Voy a ver qué encuentro... Mientras tanto Marcos os puede enseñar lo que ha traído.

Marcos enseña un cuerno de ciervo que hace un tiempo su padre encontró en el bosque. Explica que es un ciervo de 6 años porque tiene 6 puntas.

Llega **Loredana**:

Kevin: Lore, hacemos la historia de *Zio Lupo*.

Loredana: ¿La recordáis?

Francesca regresa con varios objetos que pueden servir para representar la historia. Se dan cuenta de que falta un personaje, el narrador. Se le propone a Andrea, ya que su madre es quien hace este papel en la actuación que hicieron en Lupiciano y que repetirán en la fiesta de fin de curso. Andrea, con la ayuda de **Francesca** y **Loredana** va narrando la historia y los demás personajes intervienen cuando se les da pie. **Francesca** y **Loredana** van haciendo preguntas para ayudar a recordar la historia y guiar la representación. Conocen muy bien la historia por lo que les es fácil recordar los diálogos. Todos los actores se meten mucho en su personaje y sorprende ver a Giuseppe y Matteo, que son dos niños bastante tímidos y callados, cómo interpretan sus personajes muy metidos en su papel. A Giuseppe se le ve contento y feliz, pasando un buen rato. Cuando termina todos aplauden muy contentos” (diario, 30 abril).



Fotografía 93 y 94: Representación de la historia de *Zio Lupo y Rosella*

PENSAR EN EL SENO DE UN GRUPO

Seguramente hoy en día estaremos todos de acuerdo en que la finalidad de la educación no es la simple transmisión de conocimientos sino la formación integral del individuo para vivir y desarrollarse en un mundo complejo. Para ello cabe dar importancia al desarrollo de las habilidades de pensamiento y perseguir que éste sea crítico y creativo. De Puig y Sático (2000) explican que la verdadera finalidad de cualquier acción educativa es tratar el pensamiento, las habilidades que tienen relación con la comprensión, el razonamiento, la resolución de problemas y el aprendizaje.

La relación entre lenguaje y pensamiento es indiscutiblemente muy estrecha, hasta el punto que a medida que aprendemos a utilizar el lenguaje, el pensamiento también se vuelve más complejo. El desarrollo del pensamiento va muy ligado al desarrollo del lenguaje Según Terricabras (1998) tanto la educación como las experiencias humanas son eminentemente lingüísticas. El lenguaje, por tanto, juega un papel crucial en la configuración de nuestro pensamiento y de toda nuestra personalidad.

Afirma Fisher (2013) que “en la especie humana, el diálogo es el medio primordial para desarrollar la inteligencia” (p.11). Así pues, crear ocasiones para conversar, para hablar, es también dar la oportunidad a quien se expresa y a quien escucha, de desarrollar las distintas habilidades de pensamiento. Porque si es verdad que todos pensamos, independientemente de que nos enseñen o nos entrenen para ello, la capacidad de pensar bien, de manera lógica, eficaz, coherente, creativa y cuidadosa, sí puede adquirirse y mejorar con la práctica y debe ser ésta una tarea de la educación. Como explica Terricabras (1998), los primeros pensamientos y el hábito de pensar se adquieren gracias a la educación y a las experiencias compartidas con otras personas. Cabe resaltar la importancia de la comunidad porque está claro que el lenguaje es un instrumento que permite la socialización y requiere del otro para su adquisición. De la

misma manera que el lenguaje se adquiere en el seno de un grupo social, también el pensamiento tiene su base a partir de los intercambios con los demás:

Només som capaços d'arribar a tenir pensaments propis quan els construïm sobre la base del pensament adquirit. I advertirem també que el jo apareix quan busquem un lloc propi en la comunitat que ens ha donat la vida i la cultura. I és que ningú no pensa tot sol, ningú comença a tenir pensaments propis des de zero (Terricabras, 1998, p.19).

Por tanto, la escuela, para perseguir el objetivo de que los niños piensen de manera eficaz y ética, debe crear situaciones donde este pensamiento pueda desarrollarse. Y, como ya hemos mencionado, es en el seno de una comunidad de investigación donde uno puede confrontarse a los demás, buscar respuestas a sus preguntas, generarse nuevas dudas y cambiar sus propios puntos de vista a través de las aportaciones de los otros.

Es a través del diálogo, pues, donde se ponen en funcionamiento el lenguaje y por tanto las estrategias e instrumentos para la elaboración de un pensamiento que el maestro debe pretender que sea ordenado y coherente y que sirva al niño para aumentar su comprensión del mundo:

La creencia más corriente es que la reflexión engendra el diálogo, cuando, de hecho, es el diálogo que engendra la reflexión. Con frecuencia, cuando la gente entabla un diálogo se ven forzados a reflexionar, a concentrarse, a considerar otras alternativas, a escuchar atentamente, a poner mucha atención a las definiciones y significados, a admitir opciones en las cuales no se había pensado y, en general, a desarrollar un gran número de actividades mentales en las cuales no nos habríamos fijado si la conversación no se hubiera dado (Lipman, Sharp, Oscanyam, 1991, p.47).

Los diálogos entablados en el momento de la asamblea contribuyen, sin duda, al desarrollo de las habilidades de pensamiento. Para estimular el pensamiento es fundamental el rol del

maestro que debe actuar de mediador, de guía pero también de alentador y provocador. A él le toca exigir explicaciones de aquello que se afirma, pedir aclaraciones e incluso cuestionar, porque como afirma Terricabras (1998), los interrogantes han sido siempre el motor del pensamiento.

Veamos algunos ejemplos en los que vemos como en el diálogo sobre temas cotidianos se plantean preguntas que obligan a los niños a relacionar conceptos, a plantearse incluso aparentes contradicciones:

Francesca: ¿Y de postre, qué habéis comido?

Giulio: Helado frito.

Loredana: ¿Y esto cómo se hace? Porque el helado cuando lo sacamos del congelador se deshace y si lo metemos dentro del aceite caliente para freírlo...

Giulio: Dentro de una paella se hace una pasta frita y después se mezcla con el helado (diario, 25 marzo).

Giulio lleva en una bolsa un nido. Lo saca para que todos lo vean y explica que su padre lo encontró abandonado.

Francesca: Yo me hago una pregunta: ¿cómo es que al Nido, donde van los hermanos pequeños, donde trabaja la mamá de Giulio, lo llaman Nido? El nido es esto.

Loredana: ¿Por qué dónde van los pequeños lo llaman Nido y aquí Scuola dell'infanzia?

Andrea: Quizás porque hay niños pequeños como los pajaritos.

Francesca: Quizás porque en los nidos están los huevos y luego nacen los pájaros y están allí hasta que saben volar solos y mientras tanto la madre les trae comida. Y en el Asilo Nido están los niños pequeños que quizás no saben caminar o comer solos, que llevan pañal...

Niccolo C.: Pero los niños pequeños no pueden entrar en el nido. ¿No lo veis que es muy pequeño?

Loredana: Pero no hemos dicho esto. Hemos dicho que en Nido están los niños pequeños igual que en el nido están los pájaros cuando son pequeños" (diario, 29 abril).

En ambos ejemplos vemos cómo son las maestras quienes se plantean una pregunta en base a lo narrado por un niño. Dichas preguntas obligan a plantearse el uso cotidiano que hacemos de algunos conceptos y la necesidad de reflexionar sobre el propio lenguaje.

No es tarea fácil propiciar el desarrollo del pensamiento porque escapa a aquello más tangible y no es sencillo para las maestras encontrar los mecanismos adecuados para propiciar la comprensión y la reflexión. Vemos en la siguiente escena cómo resulta difícil a las maestras dar a entender a Andrea una situación dada:

Francesca: ¿Os acordáis que dijisteis que os gustaría ir al museo Marino Marini?

Matteo: ¿Mañana?

Francesca: Todavía no sabemos cuándo. Hay que llamar al museo y que nos digan cuando podemos ir. Tenemos que ir en tres grupos y podemos ir tres días. Nosotros tenemos 4 grupos pero sería injusto que un grupo se quedara sin poder ir ¿Verdad?

Alessandro: Hay que hacer tres grupos.

Francesca: Exacto. Con *Loredana* hemos hecho tres grupos (lee la lista con los nombres de cada lista).

Andrea: ¿Pero el grupo verde no va?

Loredana: Sí, tesoro, escúchame bien. Tenemos en clase el grupo amarillo, el azul, el verde y el rojo (cuenta con los dedos). Son 4 grupos pero sólo podemos ir tres veces al museo y no puede ser que un grupo se quede sin ir ¿entiendes? Así que hemos hecho tres grupos. Tú estás en el grupo 2 con Kevin que es del grupo amarillo, Maria Pia y Alice del grupo verde... ¿Lo entiendes?

Andrea: Sí

Se sienta aunque su cara no parece muy convencida. **Loredana** comenta a las otras dos maestras en voz alta: «hay algo que no termina de entender pero no sé qué es» (diario, 10 abril).

Explican las maestras que han notado en los últimos años la dificultad creciente de los niños para pensar por ellos mismos y achacan el problema a la sobreprotección de los adultos y al uso excesivo de las tecnologías. Así lo expresa Loredana:

“Lo que nosotras notamos muchas veces es que al niño no se le deja mucho espacio. Es decir, me explico mejor, no tienen el tiempo para pensar con su cabeza, no tienen tiempo para preocuparse ni para apreciar, porque si te preocupas o esfuerzas luego valoras lo que viene después. Lo encuentran ya

todo predispuesto; ahora esto, ahora aquello... A muchos niños cuesta hacerlos hablar, cuesta que saquen fuera porque no están habituados a que les hagan hablar, porque tienen siempre las respuestas del adulto y no tienen necesidad de pensar. Se pasan muchas horas en el televisor o el ordenador o tienen siempre a alguien que da siempre la respuesta por ellos. Y esto no va bien. Nosotros vemos que ahora los niños son más capaces, más autónomos en ciertos aspectos pero son niños extremadamente frágiles, que no saben pensar, que tienen poca fantasía.. Yo me acuerdo que los niños de hace diez, quince años tenían menos conocimientos por lo que hace referencia a la tecnología o la información. Los niños de hoy en día saben muchas cosas, disponen de mucha información pero cuando vas a «sacar fuera» aquello que hay dentro de ellos, hay poco. La gran cantidad de información que les llega no viene después elaborada. La fantasía es lo que debemos trabajar, escucharles y hacerles partícipes de lo que saben. Escuchar y dar respuestas a sus curiosidades. Con frecuencia cuando pregunto a un niño que hará cuando llegue a casa estando su madre delante, es la madre la que responde. No se les da el tiempo de responder porque no se les da el tiempo para pensar” (entrevista **Loredana**, 2 mayo).

Por eso ellas exigen aportaciones al diálogo razonadas, reflexionadas, no dichas de manera mecánica o por pura imitación. Vemos en la siguiente escena la dificultad de Diego de salir de una situación que se le plantea a él problemática pero que no por ello las maestras lo disculpan de encararla. Se ofrece seguridad afectiva, tiempo y cercanía y con ello logra al fin responder a lo que se le pregunta:

“Una vez todos ya han explicado sus anécdotas y aventuras del fin de semana largo pasan a recordar la visita al museo con el pretexto de explicarlo a Wilma quien no había estado el último día de clase en el que ya se explicaron las visitas al Museo. Preguntan uno a uno qué es lo que más les gustó del museo.

Loredana: Diego, ¿a ti qué es lo que más te gustó?

Diego: Cuando encontré mi caballo.

Loredana: Pero esto es lo que acaba de decir Kevin. Piensa un poco. ¿Tienes el cerebro encendido?

Diego: No.

Loredana: Pues enciéndelo.

Diego se pone nervioso y pone cara como si se aguantara el llanto.

Diego: Tengo ganas de llorar.

Francesca: Llorar, puedes llorar (con voz suave, como animando que se deje llevar, que no pasa nada por llorar).

Wilma le da la mano y le hace un gesto como de estar disponible por si necesita un abrazo. Diego no se mueve.

Francesca: No te preocupes, si quieres puedes llorar. Deja que salgan las lágrimas, va bien.

Esperan un rato. Diego se calma

Diego: Ya está.

Loredana: ¿Necesitas llorar más antes de encender el cerebro?

Diego: No.

Loredana: Entonces ¿sabes decir ahora qué fue lo que más te gustó del museo?

Diego: El caballo negro” (diario, 29 abril).

Queremos hacer notar la importancia de “dar tiempo” para pensar. Como indicaba Loredana, con frecuencia no se les da tiempo y se precipitan los adultos a dar respuestas en su nombre habituándose así los niños a que alguien piense por ellos. En la siguiente escena, sencilla pero ilustrativa, vemos cómo es el niño el que reclama tiempo para pensar:

“**Francesca.** Kevin, ¿qué quieres que hagamos ahora?

Kevin: Contar una historia.

Francesca: ¿Cuál? La del *Gallo Cristalino* no que ya la hemos contado muchísimas veces.

Kevin: Mm... ¿Puede pensarlo un rato?

Francesca: Claro que sí. Mientras tanto voy a decir algo...” (diario, 4 abril).

Algunas otras veces hay que valorar la simple participación del niño. Con frecuencia encontramos niños que no se atreven a hablar en grupo. Hay que darles tiempo, no presionar y saber que en su modo, de una manera más pasiva, seguramente también participan de lo que se “piensa” en grupo. El diálogo es a veces muy básico, muy sencillo pero paso a paso se irá haciendo más complejo. Algunas veces, como en el siguiente ejemplo del grupo de 3 años, se valora el hecho de atreverse a hablar:

“A petición de Gioele cuentan después la historia de la *Gatta Mangiona*. Algunos niños ayudan a **Manuela** a representarla con los personajes.

Cuando terminan **Mila** pregunta si alguien quiere comentar algo de la historia.

Mila: Ahora haremos la entrevista ¿Qué personaje os gusta más de la historia?

Da un rotulador a Gioele que hará de micro. Se lo van pasando y cada uno dice el personaje que más le gusta de la historia. Cuando llega el turno de Sara dice: «la gatta» y **Mila** le hace un gran aplauso. Me explica que esta niña al principio casi no hablaba y que ahora está empezando a hacerlo. En cambio Chriswin no dice nada. **Manuela** le pone los personajes delante de él para que elija uno pero no lo hace y no se le insiste” (diario, 8 mayo).

Más allá del momento de la asamblea el diálogo está presente en muchos otros momentos. Y encontramos ejemplos en que las maestras mantienen esta actitud provocadora de manera muy intencionada para estimular el pensamiento del que hemos hablado. Véanse, por ejemplo, algunas de las situaciones expuestas en el apartado *El valor social en los momentos de comida* (en este mismo capítulo) donde vemos conversaciones informales con una clara intención por parte de las maestras de provocar la reflexión. Pero el diálogo, con claras pretensiones de estimular el pensamiento, será también un instrumento importante durante el trabajo en pequeño grupo en los que se llevan a cabo varios proyectos. En estas ocasiones, donde la comunicación y participación de todos los miembros será más fácil al ser los grupos más reducidos, se buscará de manera muy intencionada la reflexión sobre el tema u objetos trabajados. Aunque lo expondremos en próximos apartados creemos importante apuntar ahora que lo narrado en este apartado, diálogo y pensamiento, no es para nada exclusivo de este momento y que quizás es dentro de los proyectos donde adquiere más relevancia y valor.

LA CONVIVENCIA EN EL GRUPO: “A ESTAR JUNTOS SE APRENDE”

La convivencia en un grupo no siempre es fácil y más aún cuando se trata de un grupo grande donde resulta complicado establecer relaciones espontáneas. El estar con otras personas en un contexto determinado requiere pactar o aceptar ciertas normas que hagan posible la convivencia. Como afirman de Puig y Sático (2000) “para convivir hemos de aceptar las reglas, modificándolas si cabe, pero de entrada es necesario aceptar una normativa mínima. Y esto no es malo, no es una imposición, es la manera humana de vivir en comunidad” (p.56).

En la escuela, aunque ciertas normas pueden consensuarse, es a los adultos a quienes les corresponde establecer normas y límites, entendiendo que estos son necesarios para crear seguridad. Como afirma Wild (2006), “los límites sirven para mantener un entorno relajado. Esto para nosotros es tan fundamental porque el desarrollo auténtico sólo es posible en un entorno relajado” (p.135).

El momento de la asamblea requiere de unas normas específicas innecesarias en otros momentos del día. Participar en una conversación requiere atención, silencio y respeto hacia el que habla. Para hablar hay que seguir un orden, saber esperar. Es necesario conjugar las necesidades e intereses de cada uno con los del grupo. No es siempre fácil mantener un ambiente propicio, el clima adecuado para que el diálogo pueda fluir. Para ello es necesario que las maestras recuerden normas y ejerzan la autoridad que les corresponda como responsables del grupo y de la educación de cada uno de los niños. Cardús (2003) nos recuerda la importancia de saber ejercer la autoridad aunque ésta goce en la actualidad de mala prensa: “La vida social és inimaginable sense autoritat ni obediència. (...) Aprendre a exercir l'autoritat amb bon tracte i aprendre a obeir de manera digna és, actualment, una necessitat urgent” (p.47).

En los siguientes ejemplos vemos como las maestras exigen respeto y el cumplimiento de las normas y ejercen su autoridad:

“El silencio se rompe pronto. Hay varios niños que hacen ruido. **Stephi** se enfada con Vicente y grita su nombre enfadada. Se sienta a su lado. Le explica que no debe molestar, ya con voz más suave y lo besa en la frente. (...) Al cabo de poco **Stephi** interrumpe el juego y dice que así este juego no se puede hacer. Que ya sabe que son muchos pero que se ha de prestar atención” (diario, 14 marzo).

“Hoy **Stephi** ha de parar muchas veces el juego porque no prestan atención. Al final decide separar los grupos de niños que no paran de hablar y los coloca alternando un niño y una niña. Aún así, ha de

llamar la atención a más de un niño. Cuando se termina el juego pregunta si creen que se merecen hoy los caramelos que ha traído Pietro. Contestan que no” (diario, 19 marzo).

“**Stephi** pregunta si todos han traído la bolsa con el libro que se llevaron. Lee en voz alta cuáles eran las normas para recordarlas y que todos las tengan muy presentes. Pide uno a uno si han hecho el dibujo de la página que más les gustaba y los que todavía no lo han hecho les dice que es importante que lo hagan.

Francesca hace una pregunta totalmente descontextualizada.

Stephi: Francesca, ahora no es el momento de hablar de esto.

Rebecca: Es que estaba hablando con Hannah y Sofía. Es por alguna razón que os decimos que en el momento del círculo no es para jugar con vuestros amigos

Stephi: Lo que dices es interesante pero no tiene nada que ver con lo que estábamos hablando” (diario, 22 abril).

Pero más allá de la necesidad de cumplir durante el momento de la asamblea unas normas que permitan el buen desarrollo de lo que está aconteciendo, la asamblea es también el ágora donde se habla sobre conflictos ocurridos en otros momentos o se recuerdan normas que afectan la convivencia del grupo en distintos espacios y tiempos. Como afirma Fisher (2013), “el gran cerebro humano evolucionó de tal manera que permite que los individuos negocien los complejos asuntos de la vida social por medio del diálogo” (pp.11-12). Es precisamente el momento de reunión donde es posible exponer sucesos ocurridos, hacer aclaraciones, reflexionar sobre ello y, si es necesario, buscar conjuntamente soluciones.

Algunas veces, como en el siguiente ejemplo, son las maestras las que exponen aspectos que ellas han observado y que creen que necesitan esclarecerse, exponer al grupo para comentar conjuntamente:

“Cuando terminan, después de cantar la canción que pone fin al juego, **Stephi** dice: «quiero decir una cosa sobre Lucía que ayer se fue llorando»- y le dice a Lucia que vaya a su lado. «Ayer Lucia tenía en su caja un montón de juguetes que no le cabían y ocupaba el lugar de otras cajas. Como le dije que no podía tener tantos juguetes en la escuela cuando vino su madre su puso a llorar. Vosotros sabéis que

podemos llevar sólo un juguete y pequeño, ¿verdad?» -diversos comentarios.- Así que cuando tengáis tiempo hay que ordenar las cajas. Y otra cosa, cerca de las cajas está lleno de dibujos que no se sabe de quién son. Es mejor que los dibujos los metáis en las carpetas, que se mantienen mejor y cuando vengan a buscaros, si queréis, los cogéis. Acordaros que pusisteis vosotros las reglas y hay que cumplirlas. Y todavía otra cosa.» -pide atención- «esta mañana cuando yo hablaba con **Francesca**, la maestra de los caballos, han venido varios niños a decirme que Alberto les había golpeado. Esto no puede ser. Si vuelve a pasar algo así tendré que llamar a su madre y no podrá estar con sus amigos. Cuando uno está nervioso, no se siente bien, hay que mirar la manera de explicarlo con palabras pero no dar golpes. Últimamente Alberto está nervioso y no se comporta adecuadamente cuando era un niño que ya sabía hacerlo” (diario, 14 marzo).

Stephi ha tratado varios temas, ha retomado tres situaciones que han ocurrido recientemente y las expone en el grupo en el momento del círculo. Retomarlas cuando ya han sucedido y ha pasado cierto tiempo permite tomar distancia y valorarlas pudiendo reflexionar sobre ello, valorar lo que han hecho los compañeros, valorar las propias actuaciones...

Con frecuencia, la exigencia de una norma viene acompañada de la explicación del sentido de esta norma. Entender el porqué el adulto hace una determinada exigencia facilita la aceptación de ésta y permite llegar a entender que el bien de todo el grupo prima sobre los deseos individuales.

“**Stephi** explica que algunas veces en la cesta de los libros van a parar algunos con una estrella que son libros especiales que no se pueden llevar a casa. «¿Donde han de estar estos libros?» - pregunta. – «en la estantería.» -contestan todos.- «Entonces hay que estar atentos ya que los gatitos no lo saben y si los encuentran en la cesta se los llevan a casa. Antes de ir a comer los encargados de ordenar la biblioteca vendrán y se asegurarán de que todos los libros estén en su lugar. ¿De acuerdo?»” (diario, 15 marzo).

“Cuando están ya todos en el círculo **Stephi** ve que Vincenzo tiene unas piedras brillantes y se las quita. Dice: «Yo ya sé que estas piedras brillantes os gustan mucho pero imaginad que Vincenzo toma unas cuantas y los otros hacen lo mismo. Nos quedaríamos sin para jugar en la mesa de luz, en el castillo... Si queréis una podéis pedirla a mi o a **Marzia** pero no más porque nos quedamos sin. Además, Vincenzo, no me gusta que digáis mentiras»” (diario, 15 abril).

Y es que respetar las normas, aceptar la autoridad, implica ser conscientes de los límites que hay en la vida en comunidad. Los límites no se ven como una imposición sino como el marco que asegura el respeto y el bienestar de todos los miembros del grupo. Paulatinamente son los mismos niños los que reclaman el cumplimiento de las normas porque entienden que sólo así sus derechos están garantizados. Vemos en las siguientes escenas como, con ayuda de la mediación de las maestras, son los propios niños los que de alguna manera establecen las normas y ven las repercusiones de no cumplirlas.

“Cuando termina el juego del “Chi c’è?” y los rituales posteriores:

Stephi: Matteo quiere preguntaros algo.

Matteo: He perdido mis cromos de Pokémon.

Stephi: ¿Alguien los ha visto? Matteo dice que los guardaba en su caja.

Stephano: Yo vi que Vincenzo los tenía.

Stephi: ¿Vincenzo los tienes tú? Ve a buscar tu caja, por favor.

Vanessa: Quizás ha sido la Strega Nerina.

Rebecca: No creo que haya sido la Strega Nerina.

Vincenzo regresa con su caja y enseña que no tiene los cromos.

Stephi: Escuchad. Es mejor que a la escuela no llevéis tantos juguetes porque a veces se pierden. Sobre todo si son cosas que muchos niños tienen igual, como los cromos. Luego os liais y se pierden.

Matteo: Yo jugué y después los metí en la caja.

Stephi: Luego con más tranquilidad miramos si están dentro de la caja de otro amigo.

Stephano: Yo vi que Alberto miraba en la caja de Matteo.

Stephi: ¿Cómo eran las reglas? Las dijisteis vosotros.

Matteo: Que para mirar las cosas de las cajas de los amigos se tiene que pedir permiso” (diario, 22 abril).

“Leonardo había pedido permiso para ir al baño y regresa con Andre de la cocina. **Francesca** se enfada con él y le dice que no puede ir a la cocina sin avisar; le hace entender que ella tiene que saber en todo momento dónde está y le hace un largo discurso.

Kevin: ¿Puedo decirle algo a Leonardo?

Francesca: Sí.

Kevin: Si quieres crecer tienes que pedir permiso para ir a la cocina, no ir cuando has pedido para ir al baño.

Nicholas: Y tienes que pedirlo por favor” (diario, 4 abril).

“Loredana: ¿Leonardo estás en el círculo de los caballos o en tu círculo?

Francesca: ¿ Lo sabes Catalina que aquí tenemos una regla que establecimos? ¿Simone se lo explicas tú?

Simone: No me acuerdo.

Francesca: Creo que todavía guardo el papel (lo busca y lo saca. Hay un círculo con una cruz dibujada y detrás está escrita la norma) La norma dice que en el círculo se tiene que estar en el círculo de los caballos y no cada uno en el suyo (me explica que surgió cuando un niño estaba girado y Simone le preguntó: «¿tú estás en el círculo de los caballos o estás en el tuyo?»)” (diario, 4 abril).

Stephi explica la importancia que tiene para ella este momento:

“Me explica la importancia que se da al círculo, al momento de la asamblea. Es un momento para dar voz a los niños, para resolver conflictos. No sirve regañar a los niños sin más, hay que explicar el por qué. Saber escuchar a los niños es lo más importante. Al final del día con frecuencia me pregunto: «¿los he escuchado?, ¿ha sido adecuada la manera de relacionarme con ellos?». Siempre te estás cuestionando tu actuación. La respuesta no siempre es fácil” (diario, 12 marzo).

6.5. LOS PROYECTOS: ABRIR PUERTAS AL CONOCIMIENTO

Pasamos ahora a narrar las actividades realizadas en el momento central de la mañana, entre la asamblea y el momento de la comida. Haremos referencia en este apartado a aquellas actividades más dirigidas para diferenciarlas de momentos de juego libre que también pueden darse en esta franja horaria y del cual hablaremos en el próximo apartado.

Por proyecto nos referimos a aquellas actividades o conjunto de actividades realizadas en torno a un tema con la pretensión de profundizar, investigar, aprender, reflexionar sobre algo, crear u organizar algún acontecimiento.

Pienso que es importante clarificar cual es el concepto de proyecto que se tiene en Pistoia muy ligado a la idea de “proyectar” a diferencia de la idea de “programar”, concepto éste último, muy enraizado en nuestra cultura pedagógica. La idea de programa parte de la creencia que la escuela debe ordenar los conocimientos que a priori tenemos claro que hay que transmitir y programar actividades, estrategias, instrumentos para que los alumnos aprendan aquello establecido. Supone un control sobre lo que se enseña y lo que se aprende y la posibilidad de poder evaluar y cuantificar lo que se ha aprendido. La idea de proyecto, por el contrario, supone partir de una o unas propuestas con unos objetivos y unas metas pero dejando abierta la puerta a diferentes recorridos y a diferentes aprendizajes- Como afirma Rabitti (1994), “più che essere preoccupati a stabilire obiettivi da raggiungere, ciò che diventa importante è progettare le stimolazioni, creando strutture, cose, ambienti e situazioni” (p.XX). Según esta autora el rol del sujeto es creativo, activo, inteligente, mientras que, desde la idea de la programación, el rol es sustancialmente ejecutivo.

Podemos ligar lo que hemos citado con la idea de la escuela como laboratorio o la escuela como lugar de control de los aprendizajes. Entender la escuela como un laboratorio presupone que tanto niños como adultos tienen la oportunidad de experimentar, de idear, de llevar a cabo sus propias iniciativas con margen para equivocarse y aprender también del error. Supone estar abierto a lo imprevisible y poder ilusionarse esperando y aceptando la sorpresa. Esta concepción entiende que aprender es una acción compleja, ligada a aspectos cognitivos pero también emocionales, que es individual y social a la vez, que está ligada al contexto y a las situaciones múltiples que se dan en él. En cambio, entender la escuela como lugar de control de los aprendizajes, reduce el aprendizaje a algo simple y mecánico y que se adquiere desde

fuera hacia dentro. En el proyecto toma relevancia el proceso y la diversidad de acontecimientos que tienen cabida en él:

La progettazione pedagogica si configura pertanto come un processo che attraverso la formulazione di possibili interrogativi di ricerca da indagare con i bambini, può dare vita a molteplici esperienze educative e didattiche in diversi contesti, intervallate tra loro da una costante attività di osservazione e riformulazione del progetto (Malavasi y Zoccatelli, 2012, pp.10-11).

Los conceptos de programa y proyecto han sido el foco de reflexión en la experiencia de Reggio Emilia. Malaguzzi defendía la idea de proyecto y así lo argumentaba.

Nosotros abogamos por el proyecto y no por la programación: el proyecto tiene que ser entendido como un dibujo que puede ser corto o largo, en cuyo interior intentamos colocar nuestro trabajo y el trabajo de los niños. El proyecto le permite acomodarlo a medida que las situaciones lo sugieren. No puede haber sólo una pedagogía del caso, de la improvisación y tenemos que estar listos para sumarnos a los intereses y a las curiosidades que de repente asoman en el niño (Malaguzzi en Hoyuelos, 2004a, p.174).

Pistoia ha optado también por esta concepción y por ello en las escuelas en vez de encontrarnos con programas cerrados con objetivos prefijados y actividades establecidas nos encontramos con proyectos documentados que sólo una vez transcurridos ha sido posible narrar con detalle y captar el significado de lo que ha supuesto la experiencia para sus protagonistas.

A continuación pasaremos a describir uno de los proyectos que empezó a realizarse durante mi estancia en *La Filastrocca* y que finalizó poco tiempo después de mi partida. Escogemos este proyecto realizado en el grupo de 4 años porque en él se reflejan varios aspectos relevantes del proyecto educativo de la escuela: la identidad del grupo, la relación con la

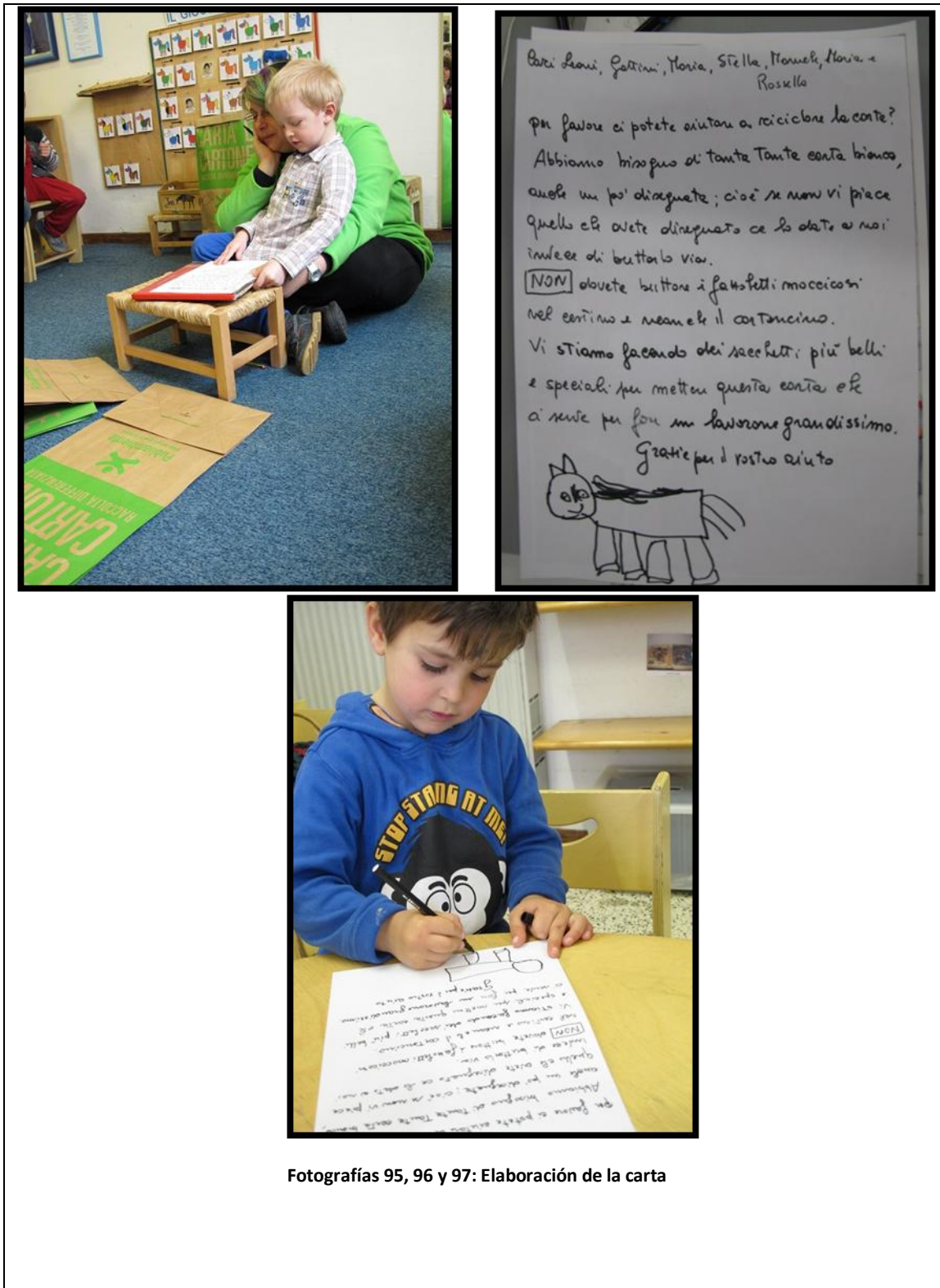
ciudad, la relación con el arte, la exploración de lenguajes, la participación de las familias y la documentación. En primer lugar describimos como se desarrolló para pasar después a su análisis y reflexión sobre el significado de este trabajo.

LOS CABALLOS DE MARINO MARINI Y LOS CABALLOS DE LUIGI PAPOTTO

Podemos distinguir en el proyecto dos fases diferenciadas: la primera consiste en la visita al museo y el trabajo propuesto por parte de las maestras previamente a la visita y después de ésta. Es una propuesta que va siendo habitual realizar cada año con el grupo de 4 años dada la vinculación de la obra del artista pistoiés con los caballos, símbolo del grupo de esta edad. La segunda parte del proyecto, quizá más innovadora y creativa, consiste en el trabajo realizado conjuntamente con un artista pistoiés que se ofrece para realizar conjuntamente con cada niño un caballo de alambre y pasta de papel. Veamos cómo se desenvuelve el proyecto.

- **Hay que recolectar papel**

Francesca llega un día a la clase y propone construir un caballo de pasta de papel ya que son la clase de los caballos. Explica que para ello necesitan recolectar mucho papel y acuerdan que cada uno de casa llevará el papel que tengan para reciclar. Como ven que van a necesitar mucho papel, se proponen pedir ayuda a todos los niños, niñas y adultos de *La Filastrocca*. Francesca propone escribir una carta para explicar a los niños y maestras de las otras clases y a los colaboradores como pueden ayudarles. Entre todos van dictando la carta que Francesca pasará a limpio. Luego la firmarán y repartirán a las otras clases junto a sacos para meter el papel. Al día siguiente elaboran unas cartas pidiendo también ayuda a las familias.



Fotografías 95, 96 y 97: Elaboración de la carta



Fotografías 98, 99, 100 y 101: Reparto de la carta

De esta manera toda la escuela y las familias conocen ya el proyecto que están llevando a cabo los niños y niñas de la clase de 4 años además de poder colaborar con ellos.

- **La sorpresa del mago**

Día 5 de abril María llega a la clase con un paquete y una carta que el mago ha dejado para el grupo de los caballos. El “cavallino azzurrino” lo abre y empiezan a realizarse las primeras hipótesis sobre lo que es y qué habrá que hacer con este material.

“Llega **María** con una paquete y una tarjeta que dice que se ha encontrado junto al mago y que va dirigido a los caballos.

Maria: Yo estoy algo celosa porque el mago siempre os lleva cosas a vosotros y a mí no.

Loredana: Porque tu no vienes en el círculo con nosotros. Si quieres, cuando tengas un rato, puedes venir a estar con nosotros.

El «cavallino azzurrino» abre el paquete.

Niccolo: ¡Es Marino Marini!

Loredana: ¿Cómo lo sabes?

Niccolo: Hay una foto.

Es un libro con diversas fotografías de obras sobre caballos de Marino Marini. **Loredana** las va enseñando y las van comentando.

Niccolo: Son cuadros de Marino Marini.

Loredana: Éste lo tenéis que conocer.

Niccolo: El del caballo que vuela.

Loredana: Sí. Este es un cuadro que ya vimos la otra vez que visitamos el museo. ¿Y por qué nos debe haber traído el mago este libro con fotografías de obras de Marino Marini?

Marcos: Porque Marino Marini debe ser amigo del mago.

Loredana: Sí, esto es verdad, pero la tarjeta dice: «Os traigo este libro para hacer un trabajo muy especial.»

Marcos: A lo mejor nos la ha traído para hacer el caballo de papel.

Loredana: Quizás sí, para que nos sirva de modelo. ¿Para algo más?

Andrea: Tal vez para que podamos dibujar como Marino" (diario, 5 abril).



Fotografías 102, 103, 104, 105: La sorpresa del mago

Este material será el pretexto y el punto de partida para iniciar un proyecto cuya actividad principal será la visita al museo.

- **Los caballos de Marino Marini en la habitación de la luz: buscamos títulos**

Previamente a la visita al museo, con la intención de que los niños y niñas se familiaricen con la obra del pintor y escultor pistoiés, se proyectarán algunos de los cuadros de Marino Marini en la habitación de la luz. Con la finalidad de dar un título a cada pintura se establecerá un diálogo en el que se estimulará la observación, descripción, realización de hipótesis y creación de historias alrededor de aquello plasmado por el artista, interpretado por los niños y niñas.

Veamos un fragmento de la sesión de uno de los tres grupos:

Andrea: Esto es un príncipe.

Loredana: Es un príncipe. ¿Estamos todos de acuerdo en esto?

Todos: Sí.

Giuseppe: El caballero quería parar el caballo.

Giulio: Y se le rompieron las riendas.

Giuseppe: Yo veo un poco de sangre.

Giulio: Esto es pintura que gotea.

Alessandro: Quizá lo ha dibujado así porque le gustaba.

Francesca: Puede ser que tuviera una herida que le sangrara. ¿Es un caballo que está parado o está en movimiento?

Todos: Parado.

Francesca: ¿Y el príncipe, en qué posición está?

Alessandro: Así (lo imita). Parece que va a caerse.

Francesca: ¿Qué más veis?

Giuseppe: Yo veo sangre.

Francesca: ¿Y lo que hay alrededor del caballo de color blanco, qué puede ser?

Niccolo: A mí me parecen nubes.

Alessandro: A mí niebla.

Giulio: O nieve.

Francesca: ¿De qué color es el fondo?

Niccolo: azul. Yo creo que es de día.

Loredana: ¿Y os parece que hay nieve o niebla?

Michela: Niebla.

Francesca: ¿Y qué le puede haber pasado? ¿Cómo se habrá hecho esta herida? ¿Se la habrá hecho caminando en la niebla?

Alfonso: Quizás otro caballero con otro caballo se la habrá hecho.

Alessandro: O quizás como con la niebla casi no se ve, se habrá golpeado con algo, o habrá rozado una rama, una pared...

Loredana: El caballo parece que se ha parado bruscamente porque algo le ha sorprendido y quizá por eso se han roto las riendas.

Francesca: ¿Qué título le ponemos?

Alfonso: «Niebla.»

Francesca: pero sólo «Niebla» no me gusta.

Niccolo: «Caballo y príncipe en la niebla» (diario, 10 abril).



Fotografía 106 y 107: Buscando títulos a los cuadros de Marini en la habitación de la luz

Se han organizado en tres grupos de nueve niños que van reflexionando sobre cada uno de los cuadros y construyendo una historia sobre los elementos que aparecen en cada uno de ellos. Es un trabajo de observación pero también de invención.

- **La visita al museo**

La visita al museo se realiza también en pequeño grupo. Se favorece así una manera más natural de poder comportarse y de poder interactuar. La visita se realiza sin que haya un guía del propio museo. Las maestras conocen sobradamente el museo y tienen claro el carácter que quieren darle a la visita, siempre enmarcado dentro de un trabajo más global realizado en la escuela.

Antes de empezar la visita se reparte una fotocopia al azar a cada niño con las imágenes de los cuadros trabajados en la escuela. Se les da la consigna que cada niño tendrá que buscar en el museo su cuadro. Es pues una visita presentada en forma de juego.



Fotografías 108 y 109: Visita al museo

La visita al museo es un paseo tranquilo y relajado donde cada niño va buscando su caballo, cuando lo encuentran avisan a todo el grupo y hacen juntos la comprobación. Se van fijando en aquello que les llama la atención; en una de las habitaciones en el techo hay unos hermosos mosaicos. Se tumban en el suelo para observarlos. Una vez han encontrado todos su cuadro se paran en una de las habitaciones donde hay tres esculturas de caballos. Reparten folios y rotuladores para que cada uno dibuje uno de los tres caballos.



Fotografías 110y 111: En busca de los caballos



Fotografías 112y 113: Recorrido por el museo



Fotografías 114 y 115: Descubriendo el museo



Fotografías 116, 117 y 118: Dibujando una escultura de Marini

- Recordando la visita

Una vez que cada uno de los tres grupos han hecho ya la visita al museo, en el momento de la asamblea se recapitula aquello visto y vivido. Se hace memoria de los cuadros que se buscaron así como el resto de cosas interesantes que se recuerdan de la visita.

Loredana: Vamos a ver quién se acuerda de lo que hicimos en el Museo.

Simone: Hemos buscado los cuadros que eran igual que la fotocopia que teníamos.

Loredana: Hicimos «la caza del caballo». ¿Y los encontramos a todos?

Todos: Sí.

Loredana: Y después de encontrar todos los cuadros, ¿qué hicimos?

Niccolo: Vimos un techo de una habitación muy especial.

Loredana: ¿Y qué había?

Andrea: Animales.

Loredana: ¿Y qué más?

Alessandro: Pájaros, flores, diamantes...

Loredana: ¿Y luego donde fuimos?

Niccolo: Fuimos a dibujar un caballo.

Loredana: ¿Era una pintura o una escultura?

Niccolo: Una escultura.

Loredana: ¿Y luego?

Alessio: Fuimos a una habitación donde hacen las bodas, como una iglesia..

Loredana: ¿Y qué había allí?

Andrea: «Il cavallo imbizzarrito» (diario, 29 abril).

- **Reelaboración de los caballos encontrados**

Las maestras hacen unas propuestas sencillas con la intención de dar a los niños la oportunidad de reelaborar los caballos que a cada uno le tocó buscar. Primero se propone repintar las fotocopias de los cuadros de caballos con unas pinturas especiales. El resultado son modificaciones divertidas de las obras originales. En segundo lugar se propone a los niños dibujar su caballo a partir del modelo de la fotocopia. Es una tarea nada fácil pero que supone un reto importante.

“Loredana: ¿Qué podemos hacer con estas imágenes? ¿Os gustan así, en blanco y negro?

Deciden pintarlos y utilizar los rotuladores especiales (fluorescentes). Se sientan en las mesas y van repartiendo por mesas los rotuladores fluorescentes” (diario, 24 abril).



Fotografía 119: trabajando a partir de la obra de Marini

“**Loredana:** Ahora me gustaría que hiciéramos un trabajo muy difícil, casi es un trabajo de la escuela primaria. Yo os daré la imagen del cuadro que vosotros buscasteis en el museo y vosotros lo dibujareis en un folio blanco. ¿De acuerdo?”

Reparten folios, rotuladores y una fotocopia del cuadro que cada niño buscó en el museo. Con el modelo delante empiezan todos a reproducir la imagen del cuadro.

Andrea pone el folio blanco al lado del modelo. Se fija muy bien en el modelo y va copiando. Se fija en cada una de las partes y primero hace cómo si repasar las líneas del modelo como para ensayar el trazo y calcular las proporciones y medidas. Después lo dibuja en el folio minuciosamente” (diario, 2 mayo).



Fotografías 120 y 121: Copia de los caballos de Marini

- **Nos preparamos para realizar nuestro caballo**

Llega ya la hora de realizar cada uno su propio caballo, como hizo tiempo atrás tantas veces Marino Marini. Para ello es necesario hacer un boceto.



Fotografías 122 y 123: Dibujando su propio caballo

Y también ir preparando el papel: seleccionar, cortar, trocear... Hay tanto papel a trocear que Wilma lleva una máquina trituradora de papel.



Fotografías 124, 125 y 126: Troceando y triturando papel

- **La primera visita de Luigi**

Un día Maria llega con una carta del mago en la que anuncia que pronto recibirán una visita importante. Unos días después llega un señor con una carta en la mano buscando a los caballos de *La Filastrocca*. Explica que ha recibido una carta de un mago en la que se le pedía que, ya que él era un artista como Marino Marini, si sería tan amable de ir a la escuela para ayudar a los niños del grupo de 4 años a ayudarles a realizar un caballo.



Fotografías 127 y 128: Visita de Luigi

Van a la clase a enseñarle los objetos que el mago les ha dejado y Luigi les explica que es precisamente el material que van a necesitar. Les da las primeras instrucciones de cómo preparar el papel para realizar la pasta que les servirá para hacer los caballos.



Fotografía 129: Luigi revisando el material

También aprovechan para enseñarle a Luigi los bocetos que han realizado y Luigi los va comentando uno a uno, elogiando la originalidad y creatividad de los dibujos.



Fotografía 130: Luigi comentando los bocetos

- **Preparación de la pasta de papel**

Siguiendo las instrucciones dadas por Luigi, en los días sucesivos, preparan la pasta de papel mezclando el papel troceado con agua. Lo dejan reposar unos días y lo amasan con las manos. Después Luigi lo triturará para hacer la pasta.



Fotografías 131, 132, 133, 134 y 135: Preparando la pasta de papel

- **La construcción de los caballos**

Llega ya el momento de que cada niño y niña con Luigi, construya su caballo. Han realizado cada uno tres bocetos y eligen finalmente uno. En el taller, Luigi, junto al autor de cada boceto, con hilo de alambre construye lo que sería la armadura del caballo. El “diseñador” de cada

caballo permanece junto a Luigi para observar y comprobar que se respeta su diseño. Se establece un diálogo interesante entre Luigi y cada niño.

“Luigi está trabajando ahora el caballo de Andrea. Cuando tiene la primera parte hecha se la enseña.

Luigi: Mira Andrea, éste es tu caballo. Es un poco más grande que el que has dibujado tú pero es la misma forma. Ahora estoy pensando en cómo hacer las patas. ¿Qué te parece si...?” (diario, 9 de mayo).



Fotografía 136: Trabajando en el caballo de Andrea

Después el caballo se cubre con una red donde posteriormente se pegará la pasta de papel.

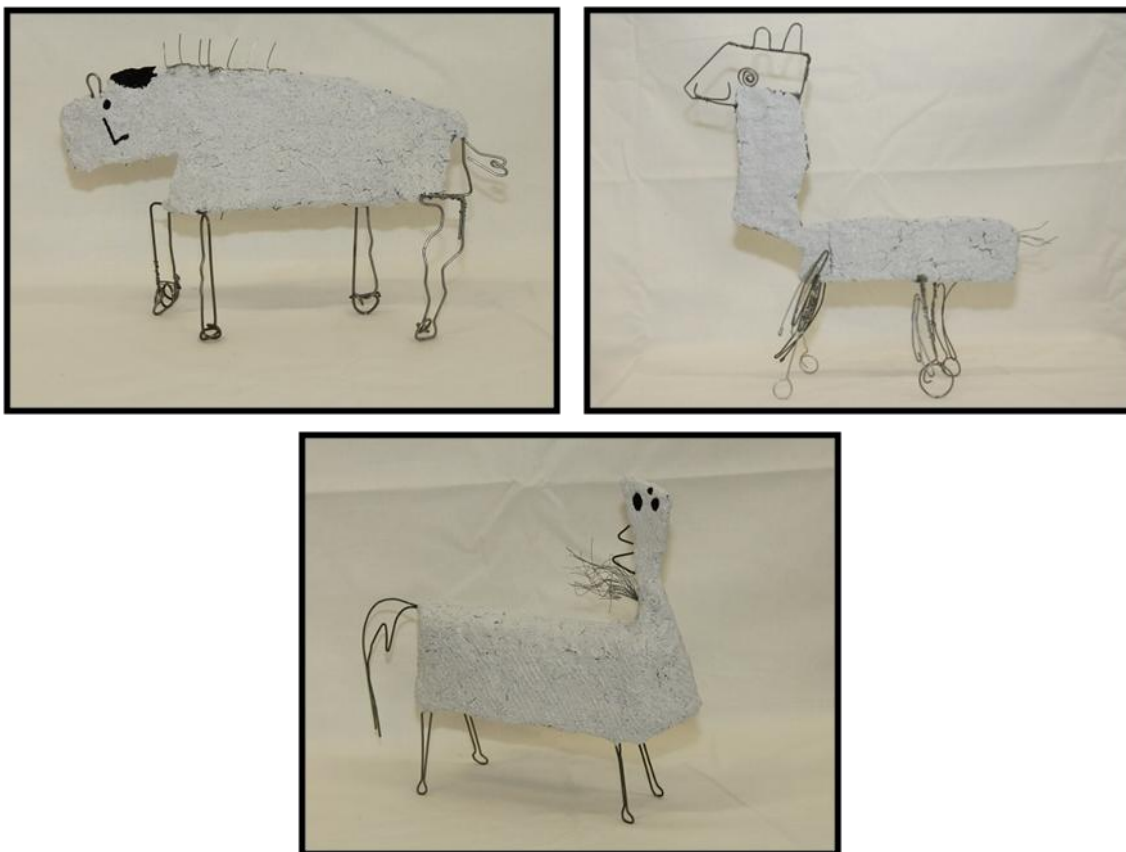


Fotografías 137 y 138: Montando la armadura del caballo



Fotografías 139 y 140: Recubriendo el caballo con la pasta de papel

Se dejan secar y los caballos están finalizados.



Fotografías 141, 142 y 143: Caballos

- **La visita a la Biblioteca**

Loredana: Alessandro, tú le querías pedir alguna cosa a Luigi ¿no?

Alessandro: ¿Por qué tú si eres un artista no tienes un museo como Marino Marini?

Luigi: El museo lo tienen sólo los artistas que están muertos. Yo no tengo un museo pero hay obras más en la biblioteca *San Giorgio*.

Loredana: Entonces tendremos que ir para verlas. Podemos hacer como una «caza al tesoro» para encontrar las obras de Luigi” (diario, 9 mayo).

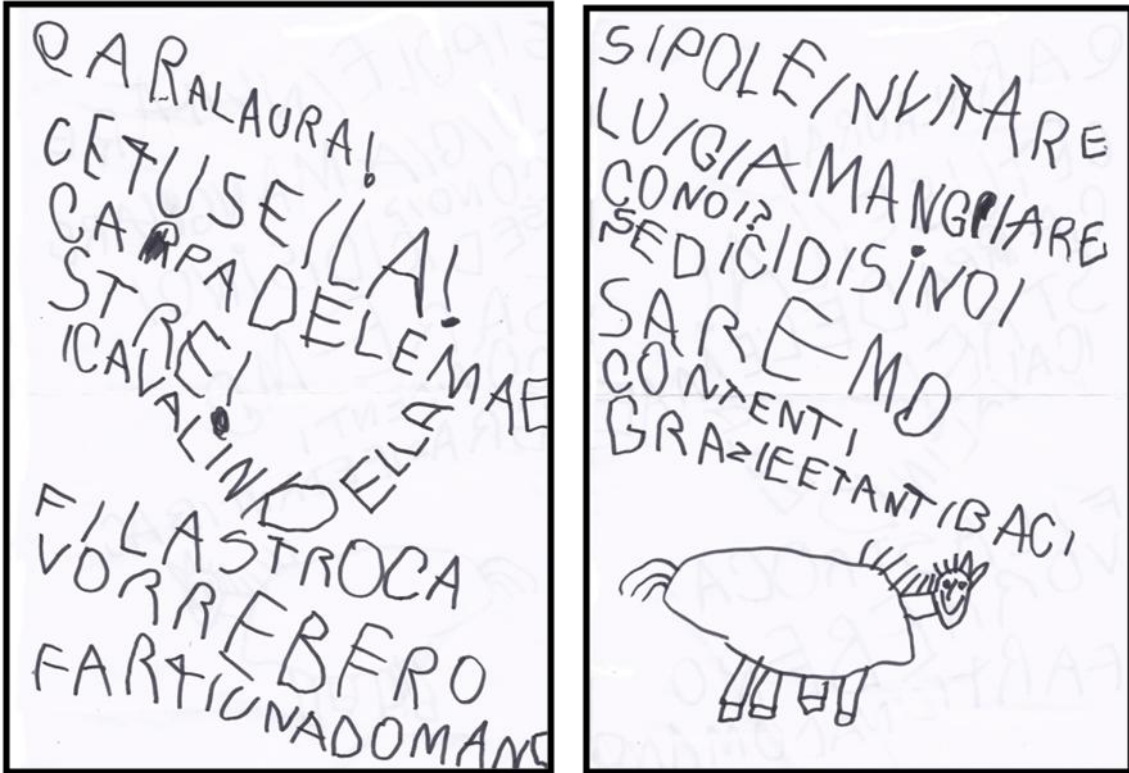
Así como se muestra en esta escena es como surge la idea de ir a la biblioteca para conocer la obra de Luigi. Esta visita es mucho más que la visita a un museo para conocer la obra de un artista del que conocen sólo de oír hablar de él. Aquí van a ver la obra de alguien que conocen de cerca, con quien han trabajado y a quien admiran.



Fotografías 144 y 145: Visita a la biblioteca

- **Invitamos a Luigi a comer**

Es tal la relación establecida con Luigi, que se decide invitarle a comer. Para ello hay que pedir permiso al Asesorato y se hace mediante una carta escrita por los mismos niños. El proceso seguido es similar a cuando se escribieron las notas para pedir ayuda en la recolección de papel.



Fotografías 146 y 147: Solicitud de permiso para invitar a Luigi a comer

Para invitar a Luigi también escriben una invitación y se la entregan en mano.



Fotografías 148 y 149: Invitando a Luigi

Las imágenes de la comida, en la que Luigi comparte mesa con cada uno de los grupos, reflejan la satisfacción de los niños y del mismo Luigi de compartir un momento especial de la jornada con quien ya se ha establecido una relevante amistad.



Fotografías 150 y 151: Almuerzo con Luigi

- **La exposición: los preparativos**

Aunque en un principio las maestras tenían previsto hacer una pequeña exposición en los pasillos de la escuela, el proyecto tomó tanta fuerza emocional que pensaron que sería muy interesante exponer en un museo de verdad. Por esto hicieron las gestiones pertinentes para exponer en el hall del museo Marino Marini, espacio que además permitía conectar con los orígenes del proyecto.

Son los mismos niños quienes deciden donde colocar su escultura.



Fotografías 152, 153, 154 y 155: Preparación de la exposición

- **La inauguración**

Finalmente, llega el momento de enseñar sus obras. Familiares y amigos son invitados al acto de inauguración de la exposición en el museo. Una vez han llegado y acomodado los asistentes y después de pronunciar unas palabras la asesora del ayuntamiento y la dirigente de los servicios educativos, se presenta una documentación para exponer el proceso de todo el proyecto. Se hace un agradecimiento a Luigi haciéndole un regalo en nombre de todos los niños y niñas y las maestras del grupo. Es el momento de máxima culminación de un proceso de una gran carga emocional y afectiva.



Fotografías 156, 157, 158 y 159: Inauguración de la exposición

Una vez descrito e ilustrado el proyecto pasamos a analizar el valor que tiene y a ver qué relación tiene con aspectos considerados relevantes en la pedagogía de La Filastrocca.

ESCUELA Y CIUDAD SE DAN LA MANO

En la *Carta dei Servizi Educativi* redactada en el 2004 aparece la siguiente declaración:

La compleja ecología urbana de los servicios para la infancia es un ambiente potencial de crecimiento. Por tanto el ayuntamiento cuida que la ciudad, gran espacio social, atento, disponible y tutelador para el niño, sea capaz de ofrecer actividades formativas, lugares y tiempos en que los operarios puedan continuar, intensificar innovar el trabajo pedagógico, donde el intercambio cultural entre pequeños y grandes sea

indisolublemente entrelazado con el enriquecimiento profesional de los adultos que son responsables.

Más adelante, en el mismo documento se apunta que una de las ideas para una pedagogía de la infancia es que “La entera ciudad, como lugar de vida y de cultura, está al servicio de los niños y constituye un recurso para su educación.”

El proyecto narrado cuya primera fase consiste en la visita al museo más importante de la ciudad y en una serie de actividades entorno a la obra de este artista, es un ejemplo de cómo la ciudad es un recurso para alimentar el imaginario de los niños y ofrece la materia prima para un trabajo de observación, reflexión y creación.

Empecemos por el hecho de que el grupo de 4 años son la clase de los caballos. No es casual que se haya escogido este símbolo como elemento de identidad del grupo de esta edad. La elección tiene mucho que ver con el hecho de que la obra del artista más importante de la ciudad esté plagada de representaciones de este animal. Leemos en la documentación de la escuela que:

“El caballo es vivido por los niños como un animal fascinante, bueno, bello y ágil pero también como un amigo que es cercano a su imaginario a través de muchas historias, fábulas, libros y juguetes que se le dedican. Ha sido muy natural acercarse a Marino Marini, el artista pistoiés que representa tantos caballos y jinetes” (proyecto educativo).

Es pues una elección hecha ya con la finalidad de tener un pretexto que resulta significativo para que los niños sientan curiosidad por la obra de tan relevante artista. Es un dejar la puerta abierta para que la obra del artista entre en la escuela y la ésta puede salir al exterior para alimentarse. Es verdad que no haría falta buscar un pretexto para ir a visitar un museo pero tener en cuenta aquellos elementos que de alguna manera identifican la ciudad y recuperarlos en la escuela, facilita encontrar lazos entre la ésta y la ciudad donde está ubicada y enraizada.

Afirma Iozzelli (2007) que “abitare la città significa infatti stare dentro ad una comunità e ad una cultura dell’essere cittadini con un’identità comune” (p.17).

Pistoia hace una apuesta muy clara para que la ciudad esté al servicio de los niños y no con propuestas paralelas a aquellas que ya existen para los adultos sino con la intención de que los niños se beneficien del arte y de la cultura de la que goza la ciudad. Plazas, monumentos y museos deben estar disponibles para que los niños puedan disfrutarlas y apreciar su encanto y belleza. Ello es posible sólo desde el convencimiento de que los niños entienden de belleza, son capaces de apreciar el valor de aquello hecho con gusto y que no hacen falta lecciones de arte para sentir interés por el arte en mayúsculas, rehuyendo de los intentos de simplificación o de querer crear un arte específico para los niños y niñas.

El proyecto de los caballos parte de la intención de querer acercar los niños al museo, uno de los lugares relevantes de la ciudad, pero no simplemente para dar a conocer la obra del artista sino para que se establezca un vínculo con aquello que les rodea, con aquel patrimonio que les pertenece como ciudadanos. Y siempre desde el convencimiento que el arte de Marino conecta con los niños, con su parte más racional y con la más emotiva. Afirmar las maestras en el documento explicativo del proyecto:

“Durante la experiencia en el palacio del Tau (el museo), se establece un profundo vínculo con los caballos de Marino, que llega a ser considerado por los niños como un amigo que pinta caballos como ellos. Es la relación afectiva con el artista, el amigo, que acerca el arte a los niños, que convierte el caballo pintado de Marino en su caballo. El museo se convierte en la casa natural donde poder reencontrar las figuras vistas y admiradas en la escuela, en los catálogos y libros, en el lugar donde poder jugar, descubrir y inventar” (programación del proyecto).

Pero el proyecto va más allá al invitar a un artista contemporáneo. Ahora ya no es simplemente trabajar sobre el patrimonio que alguien dejó, sino que entra en juego una propuesta que invita a la creación con un artista *in situ*. El contacto con Luigi permite tomar conciencia de que el arte lo construyen personas, que es algo vivo y que por tanto la ciudad, el

patrimonio cultural, está siempre en construcción y que aquello que más impacte sobrevivirá a los años. Para ilustrar cómo los niños relacionan y hacen paralelismos entre Luigi y Marino nos sirve el ejemplo de la escena en que Alessandro pregunta a Luigi que por qué él no tiene un museo como Marino Marini si él es un artista. De ahí surge la idea de visitar la biblioteca donde hay algunas obras de Luigi. Seguro que los niños y niñas cuando visiten la biblioteca, lugar muy transitado por los habitantes de la ciudad, no pasarán indiferentes ante las obras del artista que es ya su amigo, su colega, con el que han trabajado codo a codo. Porque la relación que se establece en este proyecto con elementos de la ciudad es un acercamiento afectivo a todo aquello que la conforma, desde aquellos elementos con un peso histórico y artístico más relevante hasta los elementos que pueden parecer más insignificantes y desde el convencimiento de que la ciudad, la cultura se construye continuamente y ellos pueden ser partícipes activos. Y de hecho, es así como termina el proyecto; exponer aquello realizado en el museo del artista admirado, insignia de la ciudad, es sentir como aquello propio es digno de ocupar un lugar al lado de la obra de un artista en mayúsculas. La ciudad deja sitio también a las creaciones de los niños. Los niños pasan de ser visitantes y admiradores de la obra expuesta en el museo a artistas admirados por los visitantes que llegan ahora para ver su propia obra. Es un ejemplo de lo que Becchi (2007) denomina devolver la ciudad a los niños, base para sentirse ciudadanos comprometidos con el lugar que habitan.

La città diventa luogo da esplorarsi e conoscersi da parte del bimbo anche assai piccino, che essa stessa aiuta in questo farsi cittadino consapevole. Una democrazia dal basso connota tale processo, in linea con il riconoscimento istituzionale di esperienze di base, che sono state proprie degli esordi della pedagogia pistoiese del bambino (Becchi, 2007, p.94-95).

Finalizamos el apartado recuperando un fragmento recogido en uno de los paneles documentativos que encontramos en el pasillo central de la escuela. En él se hace referencia al hecho de que la escuela salga a la calle, a la ciudad para explorarla y vivirla:

“Dialogar con un lugar significa sacarlo de la indiferencia; darle una identidad, construir una trama de sensaciones, de imágenes y de memorias que convierten un lugar en algo especial para nosotros. Un lugar que al mismo tiempo se convierte en algo amado porque posee una identidad, entra en sintonía con nosotros, no nos es indiferente. La entera ciudad está al servicio de los niños y constituye un recurso para su educación. Se convierte en lugar de vida y de cultura donde los niños encuentran ocasiones para enriquecer su imaginario.”



Fotografía 160: Panel: *Recorridos en la ciudad*

HABILIDADES DE PENSAMIENTO

Al analizar el momento de la asamblea, hacíamos ya referencia a la importancia del diálogo en la construcción del pensamiento individual y también de grupo. Nos fijamos ahora en cómo en el transcurso del proyecto, el diálogo es un instrumento importante de trabajo y nos

proponemos ilustrar cómo es a través del diálogo como se trabajan las habilidades de pensamiento, a partir de la obra artística de Marino Marini.

Tomamos como pauta para el análisis la clasificación de las habilidades de pensamiento que realizan de Puig y Sático (2000). Es difícil en un contexto como éste aislar las diferentes habilidades porque no se trabajan por separado sino formando parte de un rico proceso. Intentamos, pues, comentar algunos fragmentos del texto como ejemplificaciones de diferentes habilidades.

1-Habilidades de búsqueda:

Búsqueda significa exploración y ésta es la actividad principal de cualquier científico o investigador: formular problemas, hacer estimaciones, indagar, descubrir... Ello servirá para predecir, identificar causas y consecuencias, buscar soluciones...

Tomemos como primer ejemplo cuando los niños están en la habitación de la luz y la maestra les propone observar y explicar los cuadros de Marino Marini y ponerles un título:

“Loredana: Probemos de hacer un juego de niños grandes; vamos a explicar los cuadros que vemos y intentemos ponerle un título. ¿Sabéis que es un título?

Ales: El nombre.

Lor: El nombre del cuadro. Perfecto.

Francesca: según vosotros que hay en este cuadro.

Andrea: Un caballo y un caballero.

Fran: ¿Y cómo está el caballero?

Andrea. Con los brazos extendidos.

Fran: Eduardo ¿Puedes señalar el caballero?

Eduardo sale y va señalando las partes del caballo o del caballero que le van indicando. Tiene algunas dificultades para identificar algunas partes. Andrea le ayuda.

Fran: Eduardo ¿hacia dónde mira el caballo?

Andrea: Hacia atrás

Fran: ¿Según tú, Andrea?

Andrea: Hacia arriba.

Fran: Exacto. ¿Y qué debe haber visto?

Alfoso: Quizá un pájaro.

Alessio: O una mariposa.

Niccolo: O quizás ha oído una voz” (diario, 9 abril).

Todo el diálogo (otros semejantes se dan referidos a cada uno de los cuadros), es un ejercicio de búsqueda de significado. La maestra dirige hábilmente un diálogo en el que los niños van descubriendo los diferentes aspectos del cuadro. Es especialmente destacable la intención de la maestra de llevar a los niños un poco más lejos después de cada intervención. Cuando Andrea dice que el caballo mira hacia arriba, la maestra invita a imaginar lo que el caballo puede haber visto. A partir de este momento se involucran otros niños en la conversación.

2-Habilidades de conceptualización y análisis.

Conceptualizar es captar organizadamente la realidad, hacernos cargo de ella de tal forma que nos podamos mover con confianza en su interior. Para esto necesitamos saber qué son las cosas y las acciones, en qué se diferencian unas de otras y cómo se relacionan mutuamente.

Diálogos como los que analizamos, si el educador sabe conducirlos con pericia y paciencia, constituyen un ejercicio excelente de orientación. El diálogo que mantienen los niños con la maestra cuando están preparando la carta para pedirles a los niños de las otras clases que les guarden el papel usado, es un buen ejemplo de intento de conceptualización y definición (ver pág.302). No olvidemos que “definir” significa poner límites, enmarcar aquello que queda dentro del concepto.

La maestra conduce a los niños para que establezcan las características del papel que necesitan (blanco, no sucio pero sí pintado...). Hacia el final de la conversación hay un

momento muy interesante cuando la maestra lee todo el texto que han escrito conjuntamente. A los niños quizá les resulte difícil formarse por su cuenta una idea global del texto acordado, pero el recurso que utiliza Francesca (leer ella misma el texto) constituye un momento clave; la maestra ofrece el apoyo necesario para que los niños recapitulen.

A continuación Francesca utiliza otro recurso interesante: ante la dificultad de encontrar la palabra justa para definir cómo son los sacos que van a dar a las otras clases, manda a dos niños a la cocina a buscar dos sacos. De esta forma, sentidos y pensamiento se complementan; vemos y entendemos. A partir de aquí, buscan la palabra adecuada: “bonito”, “especial”, “distinto”. En muchas ocasiones, encontrar la palabra puede ser un ejercicio difícil y lento (también para los adultos), pero si estamos convencidos de la importancia de esta operación, nunca nos parecerá demasiado el tiempo que demos a un niño para que encuentre la palabra precisa.

3-Habilidades de razonamiento.

Suele entenderse el razonamiento como la actividad de utilizar la razón para estructurar y exponer ideas. Sin embargo, deberíamos entender “razón” en un sentido amplio; razona el matemático cuando trata de resolver un teorema, pero también lo hace el músico cuando busca el mejor acorde o el poeta cuando busca la metáfora más expresiva.

La intervención de Loredana en la siguiente escena resume muy bien un aspecto importante de toda investigación. Abren el paquete que contiene el libro con fotografías de los cuadros de Marino Marini y Niccolo reconoce inmediatamente lo que es.

“El “cavallino azzurrino” abre el paquete.

Niccolo: ¡Es Marino Marini!

Loredana: ¿Cómo lo sabes?

Niccolo: Hay una foto” (diario, 5 abril).

La maestra formula la pregunta clave: “¿Cómo lo sabes?”. Y Niccolo da una razón táctica: “hay una foto”. En el “cómo” de la pregunta de Loredana se obliga a Niccolo a parar, a retroceder y pensar cómo ha llegado a su conclusión y si el camino ha sido o no el apropiado. No sólo es importante saber; también lo es saber cómo sabemos, porque reflexionar sobre los procedimientos puede proporcionarnos modelos de actuación en el futuro y rechazar aquellos procedimientos que no se revelan como útiles.

Todo el proceso de ejecución de los caballos es un caso de razonamiento que podríamos llamar “práctico”. Se trata de establecer relaciones entre fines y medios cuando se planifica el proceso de construcción de los caballos y de establecer, asimismo, relaciones entre las partes y el todo, a fin de conseguir un producto armonioso y artísticamente significativo.

4-Habilidades de comunicación, traducción y formulación.

Aunque nombremos este tipo de habilidades en último término, ello no significa que sean las menos importantes ni que sean las que se adquieren en último lugar. Los cuatro tipos de habilidades (a las que podríamos añadir las habilidades sociales) se adquieren y consolidan.

Para comprender un concepto, una situación, la solución de un problema... es necesario poderlo comunicar de alguna forma. Todos hemos hecho alguna vez la experiencia de hacer un esfuerzo por explicar algo, por hacerlo entender a alguien y, al final, habernos dicho interiormente: “ahora lo acabo de entender.” No todos los niños tienen la misma facilidad en el manejo del lenguaje verbal. Por esto, entrenar y facilitar el manejo de diferentes tipos de lenguaje, tiene una gran transcendencia. Hay quien se explica bien con las manos, con el lenguaje corporal, y quien encuentra satisfacción en hallar formas no convencionales de comunicación (la música, el deporte...).

El trabajo de los niños con los caballos, refleja un complejo proceso de traducción: observan, entienden, hacen sus hipótesis, interpretan y, finalmente, dan forma a sus propios esquemas

mentales. El trabajo que realizan con Luigi en el taller pone de manifiesto el constante ir y venir entre el cerebro y las manos, entre lo que proyecto hacer y lo que hago realmente. Se da una situación interesante cuando Luigi dice que los caballos que tienen que hacer los niños, deben corresponderse al máximo con los proyectos que ellos han elaborado, deben “traducir” fielmente su visión. De hecho, cuando el caballo de Giulio ya está hecho, él lo va explorando, sigue la silueta del caballo como si lo estuviera dibujando.

“El caballo de Giulio ya está hecho. Giulio lo va explorando. Resigue la silueta del caballo con el dedo como si lo estuviera dibujando. Mira el caballo y mira su dibujo y parece orgulloso de su obra” (diario, 9 mayo).



Fotografías 161, 162, 163 y 164: Giulio inspeccionando su caballo

“Francesca le pide a Alessandro que vaya a ver el caballo de Giulio y que mire si le parece si es igual al dibujo. Giulio le va explicando lo que es cada parte y Alessandro observa atentamente el dibujo y el caballo y va diciendo: «Va bien, va bien»” (diario, 9 mayo).



Fotografías 165 y 166: Giulio y Alessandro inspeccionando el caballo de Giulio

Otro aspecto interesante en estas sesiones, desde el punto de vista de las habilidades de traducción, se pone de manifiesto cuando Loredana invita a los niños a explicar a Wilma qué es lo que más les gustó del museo. Rememorar, resumir, hacer una síntesis es una tarea difícil, pero aquí cumple dos funciones importantes: estimular la capacidad de recopilación y, al mismo tiempo, pone de manifiesto el hecho de que el trabajo de la clase constituye una narración, un relato, donde cada actividad puede entenderse como parte de una historia, a la vez individual y colectiva.

EL ARTE Y LA ESTÉTICA COMO ACTIVADORES DEL APRENDIZAJE

Una de las premisas que ha guiado la pedagogía de Pistoia es la búsqueda de la belleza y el uso de criterios estéticos a la hora de organizar espacios y elegir materiales. Se busca la armonía en los colores, el equilibrio en las formas y dimensiones, la complementariedad de cada detalle. Pero más allá de la belleza física se busca la belleza en aquello que se hace y en todo aquello que reviste el día a día de adultos y niños en la escuela. Vecchi (2013a, 2013b) nos habla de la dimensión estética de la vida y por tanto de la educación y del aprendizaje. Se refiere a ello como una actitud de sensibilidad hacia lo que nos rodea, de cuidado, de curiosidad y de

asombro. Hace referencia a lo que Malaguzzi llamaba la “vibración estética”; la percepción sensorial, el placer y la capacidad de seducir.

Así define Vecchi (2013a) la “dimensión estética”:

Es como un delgado hilo o aspiración que nos hace escoger una palabra en vez de otra, y lo mismo con respecto a un color o matiz, determinada pieza de música, una fórmula matemática o el sabor de una comida. Es una actitud de cuidado y atención en relación con las cosas que hacemos, un deseo de significado; es curiosidad y asombro; es lo opuesto a la indiferencia y al descuido, a la conformidad, a la ausencia de participación y de sensibilidad (p.59).

L’Ecuyer (2012) amplía el concepto de belleza refiriéndose a cómo ésta condiciona el comportamiento humano:

Cuando los niños se encuentran rodeados de Belleza como expresión de la bondad, es más fácil que desarrollen hábitos que tiendan hacia su bien y el bien de los demás. Existe Belleza en la amabilidad, en la delicadeza, en la compasión, en la comprensión, en el agradecimiento. Si el niño está rodeado de ello, lo asimilará de forma natural porque da sentido a su vida (p.109).

El arte tiene su papel relevante en las escuelas de Pistoia, no con la intención de crear artistas sino con la idea de que el arte provoca, hace sentir, seduce, sugiere...

Il gusto del bello ha contagiato i servizi che si sono reciprocamente intrecciati per avere prospettive nuove e per migliorare con soluzioni sempre orientate al buon gusto e alla valorizzazione dei fattori che producono in un luogo armonia, ricchezza percettiva e aprono orizzonti a comportamenti creativi nei bambini. C’è stata un’educazione estetica degli adulti e dei bambini alimentata dalla frequenza non occasionale dei musei cittadini,

dall'incontro diretto con le opere degli artisti, con i luoghi della città ricchi di suggestioni estetiche. Queste esperienze hanno lasciato tracce nella sensibilità di tutti ed hanno contribuito ad arricchire la mente e la vita emozionale dei bambini. Il contatto con l'arte attiva l'immaginazione e promuove una sorta di seduzione che i bambini sono capaci di avvertire, consente "un altro vedere" che tiene insieme curiosità e stupore (Becchi, 2010, p.33).

Desde la antigüedad, el hombre ha buscado rodearse de cosas bellas, cosas quizá consideradas no funcionales, pero de un enorme valor en el bienestar y la felicidad del ser humano. La literatura, la música, la pintura, escultura y las artes en general, sin duda, han contribuido a la evolución y al desarrollo de las civilizaciones y por eso la educación debe incorporarlas en las escuelas no sólo como objeto de estudio sino como elementos de goce, de placer y de bienestar. Afirma Vecchi (2013a) que "la tarea de educar no puede olvidar la belleza" (p.81) porque la ausencia de ella puede empobrecernos como individuos.

El proyecto narrado es un claro ejemplo de cómo el arte entra y se vive en la escuela. Primeramente con el acercamiento a la obra de Marino Marini, tanto las actividades previas a la visita al museo como la visita misma se realizan en un tono muy lúdico con la intención de dejarnos provocar por la obra del artista. No interesa tanto el reconocer las obras del pintor y escultor sino dejarse seducir por ellas. Por esto el juego de crear una historia a partir de la imagen de cada cuadro proyectada en la habitación de la luz y buscar un título es una invitación a dejar volar el pensamiento, a la creación de historias posibles pero no únicas. Es a partir de la obra del artista, transformada de alguna manera con el proyector para crear imágenes impactantes en sí mismas, que es posible remover ideas y estimular la creación de nuevas teorías. Imágenes sugerentes que invitan al diálogo con el mundo propio, con el mundo hipotético del artista y el mundo de lo imaginado.

La visita al museo es un paseo entre las obras del artista para dejarnos empapar de su arte y de la belleza de su obra. Es una ocasión para observar, para detenerse en los detalles que a cada uno le cautivan, para deleitarse.

La idea abstracta que cada uno tiene del caballo, símbolo del grupo, viene sin duda modificada y enriquecida con el contacto con las pinturas y esculturas del artista pistoiés.

Posteriormente, el trabajo de creación junto a un artista contemporáneo es el momento de traducir a otro lenguaje el concepto, las ideas formadas por la experiencia personal creada en tantos ámbitos. Aquí toma relevancia el proceso de creación, el trabajo conjunto entre el niño y el artista que se funde con un único objetivo y donde toma fuerza el diálogo entre dos mentes y cuatro manos. De nuevo es la emoción, la belleza, el asombro lo que guía en este caso la elaboración de una obra, expresión de conocimientos y emociones.

Eisner nos hablaba en 1992 del poco prestigio que tiene la contribución de las artes en el aprendizaje y en el desarrollo humano. Ello se debe al enraizamiento de ciertas teorías sobre el conocimiento y el desarrollo que apuntan a una preponderancia del lenguaje verbal en la cognición, la desconsideración de la experiencia sensorial, la necesidad de distanciamiento y no implicación para la comprensión de la verdad y la preponderancia del método científico como único camino para la generalización. Sin embargo, el autor da tres argumentos para creer que las artes desarrollan un importante papel en el desarrollo humano y que relacionamos a continuación con el proyecto narrado:

1. No todos los problemas tienen una única respuesta:

Los diferentes lenguajes artísticos nos enseñan que los problemas adquieren múltiples formas de presentación y diferentes interpretaciones. En contraposición a otras formas de conocimiento que requieren de una única respuesta correcta las artes incorporan al currículum oportunidades para el desarrollo de un pensamiento personal.

El juego de observar e interpretar los cuadros de Marino es una invitación a la búsqueda de significados personales y contraponerlos a los de los demás. Las interpretaciones personales están permitidas siempre que sepan explicarse y argumentar con criterios razonables. No significa ello que todo vale pero sí que el abanico de posibilidades es amplio y hay margen a la creación personal.

La creación del propio caballo es un ejemplo de la unicidad de cada interpretación. El resultado del proceso es una muestra de 28 caballos totalmente diferentes, cada uno fruto del bagaje personal de cada artista. Hay que destacar aquí el esfuerzo muy intencionado de Luigi de querer respetar al máximo cada uno de los diseños que hicieron los niños para mostrar así la identidad de cada uno de los caballos. La tarea que se ha planteado a estos niños ha generado 28 respuestas diferentes, 28 interpretaciones de la idea de caballo y sin lugar a duda son sólo 28 posibilidades de las infinitas que se podrían dar.

2. La forma es parte del contenido de la cosa.

Afirma Eisner que cuando reconocemos y categorizamos una entidad y la clasificamos en una categoría específica, la exploración del fenómeno singular se detiene. Por el contrario, las artes, ejemplifica Eisner “muestran al niño que la hierba no solamente puede ser verde, sino de color lavanda, gris, oro. Y además cuando es verde, tenemos un número infinito de colores verdes” (p.28).

Haciendo un paralelismo con el ejemplo de Eisner podemos afirmar que los niños comprueban en la exposición que Marino Marini es capaz de dibujar y esculpir caballos de mil maneras diferentes aunque con un estilo muy propio que se diferencia de otras interpretaciones de caballos que harán otros artistas. Y como colofón, comprueban que cada uno de ellos es capaz de diseñar un caballo que lleva su sello y que se diferencia claramente de los caballos de los

compañeros. En esta variedad de interpretaciones, en los matices, recae la riqueza y el significado del trabajo realizado.

3. Objetivos predeterminados y métodos muy específicos para conseguirlos, no siempre son las vías más racionales, en nuestras relaciones con el entorno.

Nos referíamos a ello ya cuando hablábamos de la idea de proyecto versus la idea de programación. La idea de racionalidad en educación nos lleva a pensar que el proceso de enseñanza y aprendizaje puede ser controlado de principio a fin y que parte de unas metas claras establecidas desde el primer momento. Eisner afirma que “las artes enseñan que los objetivos deben ser flexibles, así como que la sorpresa debe tenerse en cuenta”(p.31). En las artes es imposible el control total y el trayecto va revelándose poco a poco estableciéndose un diálogo entre la obra y su creador. Pero además estas premisas pueden aplicarse en otros campos porque lo que nos enseñan las artes es que los problemas requieren de soluciones creativas, flexibles, no estandarizadas. Como dice Eisner (1992) “los múltiples y variados conflictos que se presentan a lo largo de la vida, se asemejan a los problemas encontrados en el arte. Son problemas que casi nunca tienen una sola respuesta, cuestiones delicadas, ambiguas, incluso a veces de difícil salida”(pág.31). Y ello es relevante si pretendemos que la escuela sea una educación para la vida.

El proyecto de los caballos ha ido configurándose, especialmente la segunda parte, a medida que avanzaba. Las maestras iniciaron esta aventura sin saber muy bien donde les llevaría ya que era la primera vez que trabajaban con Luigi. Además, el inicio del proceso se reviste de misterio al ser el mago quien va aportando distinto material a la clase de manera muy enigmática y a través de una carta que lleva a Luigi hasta la escuela para cumplir una misión. Desde el primer momento vemos a las maestras mismas dejarse llevar por la ilusión de dejarse sorprender junto a los niños y Luigi y se adentran en un proyecto nuevo para todos. El diálogo

entre los artistas, Luigi y los niños, así como la contribución de las maestras, mediadoras y acompañantes, contribuye a la revelación de descubrimientos de las propias capacidades.

Afirma también Eisner que quizá la contribución más importante de las artes es el hecho de que “en el arte, los estudiantes aprenden que algunos tipos de significado requieren formas de expresarse que solamente son posibles mediante las artes” (p.31). Podemos claramente ligar estas declaraciones con la idea de los cien lenguajes del niño de Loris Malaguzzi.

Malaguzzi utiliza la metáfora de “Los cien lenguajes del niño” para resaltar la capacidad de los niños de traspasar límites, de crear y inventar más allá de las convenciones de los adultos, de romper con el conformismo de los estereotipos, del aburrimiento, de la pasividad. Malaguzzi criticaba la escuela que hacía de la palabra el único medio de expresión. Una palabra que con frecuencia estaba vacía de significado y que acababa anulando buena parte de las potencialidades de los niños. Criticaba la escuela donde el maestro hablaba y el niño escuchaba sin posibilidad de manifestar sus ideas, pensamientos... (Hoyuelos, 2006).

Por esto en las escuelas de Reggio, como pienso que también en las de Pistoia que beben mucho de la experiencia de la ciudad cercana, se cree profundamente en las potencialidades de los niños, en su posibilidad de crear, de imaginar, de inventar. Una escuela donde el niño puede comprender y encontrar placer en su esfuerzo por aprender y comprender y donde los sentidos, vista, oído, tacto, sean valorados por su capacidad de explorar, de maravillarse, de conocer.

Malaguzzi crea en cada escuela un taller para enfatizar y dar cabida a los cien lenguajes y dejar de un lado la idea de que la palabra es el principal medio de transmisión y de adquisición de conocimiento. Malaguzzi cree en el valor de la acción en la construcción del pensamiento de la personalidad del niño y en cómo el pensamiento se construye a través de las acciones solidarias de los cien lenguajes. Toma fuerza la idea de expresión ligada a emoción:

El taller nace para reconocer que la especie humana tiene el privilegio de manifestarse en una pluralidad de lenguajes, y que cada lenguaje tiene el derecho de realizarse completamente, sin jerarquías (Hoyuelos, 2006, p.147).

El proyecto narrado es un ejemplo de cómo diferentes lenguajes se desarrollan a lo largo del proceso retroalimentándose mutuamente. Sin duda el lenguaje verbal está presente sobre todo al inicio, como instrumento de relación, de reflexión y de creación. Aquí el lenguaje verbal deriva de otros lenguajes que generan sensaciones, pensamientos y deseos de conocer, comunicar y expresarse. El lenguaje escrito se utiliza para la elaboración de las cartas en las que se pide colaboración a padres y a los otros miembros de la escuela para recoger papel usado, así como para pedir permiso a Laura (la “jefa de las maestras”) para invitar a Luigi a comer. Las obras de Marini son un transmisor visual de información, de emociones, sensaciones... En el aula hay varias ocasiones donde los niños dibujan sus caballos, transforman los de Marini creando sus propias obras. Y es en el taller donde más claramente vemos como las manos dialogan con la mente. Con frecuencia observamos a niños explorar con todos los sentidos aquello que tienen entre manos y podemos intuir como este trabajo está produciendo conexiones múltiples en sus mentes. Percepción, acción, cognición y emoción se entrelazan formando un conjunto indisoluble. Es desde la experiencia del hacer donde, como afirma Malaguzzi (2005), nacen y se desarrollan todos los lenguajes expresivos, cognitivos y comunicativos que se constituyen en reciprocidad. Cada uno de los lenguajes, a su vez, es una fuerza generadora de otros lenguajes, de otras acciones, de otras lógicas y de otras potencialidades creativas (p.32).

El rol que ejerce Luigi en este proyecto, podría asemejarse a la figura del tallerista en las escuelas de Reggio Emilia. El tallerista tiene un perfil artístico más que pedagógico y trabaja en estrecha colaboración con los maestros introduciendo una dimensión estética en la escuela. El tallerista aporta una visión fresca, más ligada seguramente a la contemporaneidad que a las

ideas pedagógicas que pueden encorsetar a los maestros. Luigi aporta esta visión además de la sabiduría de un artista activo con todo su bagaje y experiencia. Pero además Luigi demuestra una gran sensibilidad y respeto por las ideas de cada uno de los niños. Por esto insiste y se esfuerza tanto en respetar cada uno de los diseños de los niños. Vemos ya como desde un principio muestra interés por cada uno de los proyectos realizados y queda fascinado por la originalidad y fuerza de cada uno de los dibujos.

“Luigi coge todos los dibujos y los va mirando uno por uno, preguntando de quién es, y haciendo algún comentario halagador.

Luigi: Estos dibujos son fantásticos. Se parecen a los caballos de Marino Marini. ¿Lo conocéis?

Andrea: Sí. Hemos ido al museo. Pero ahora ya está muerto.

Luigi: Éste parece un caballo de Fórmula1, Leonardo.

Loredana: Es que a Leonardo le gustan mucho los coches y las motos de carreras.

Luigi: ¿Has escrito tú el nombre?

Leonardo: Sí.

Luigi: Pero si sabes escribir muy bien. Yo no escribo tan bien como tú. Enhorabuena por este caballo, Giulio. Es fantástico con la cabeza cuadrada. Y éste parece un caballo jirafa. ¿Y éste de quién es?

Alessandro: Es el mío, Alessandro (el nombre está escrito al revés).

Luigi: Tienes razón, soy yo que no sé leer. Y éste tiene el cuerpo como el de un dinosaurio.

Luigi no quiere irse sin mirar y comentar cada uno de los dibujos. Comenta con las maestras que los caballos que hagan tienen que ser como el de los dibujos, dando valor a la visión de los niños. Estos escuchan con curiosidad los comentarios que hace Luigi de cada uno de los dibujos y parecen captar ya la sensibilidad de Luigi hacia los caracteres que hacen a cada caballo único y especial (diario, 6 mayo).

Seguramente Luigi conoce el valor que tiene para un artista poder llevar a cabo sus ideas propias y que éstas no se desvirtúen por malas interpretaciones. Podemos observar la conexión que se establece entre Luigi y los niños, muy posiblemente por la cercanía de sus mundos y por la capacidad del artista de situarse a la altura de los niños. La empatía que Luigi demuestra desde el primer momento permite que los niños sientan que aquello que hacen es comprendido y valorado y se enorgullecen de ver como su proyecto, aquello que habían

diseñado, con la colaboración de Luigi toma forma y volumen sin perder la esencia de lo que ellos proyectaron. Vemos en la siguiente declaración como una madre se percata de ello tan sólo testimoniando unos minutos el trabajo que realizaba Luigi con un niño:

“He tenido la suerte de presenciar durante algunos minutos el trabajo que Luigi hacía con un niño para realizar su caballo. El diálogo entre ellos me ha realmente conmovido. Luigi preguntaba al niño si el cuello del caballo realizado con alambre era igual que el que había diseñado en el folio. El niño le respondía que, según él, lo debía hacer un poco más recto... Dar tanto valor al propio caballo diseñado en un papel hasta conseguir convertirlo, con la ayuda de un artista, una escultura, creo que es una gran dosis de autoestima. El niño ha entendido que su caballo es importante” (madre o padre de un niño).

De alguna manera podemos afirmar que aquello que une a niños y artistas es la capacidad para asombrarse y ver la realidad sin dar nada por descontado:

El asombro es el deseo para el conocimiento. Ver las cosas con ojos nuevos permite quedarnos prendados ante su existencia, deseando conocerlas por primera vez o de nuevo. Los niños pequeños se asombran porque no dan el mundo por supuesto, sino que lo ven como un regalo (L'Écuyer, 2012, p.22).

Es éste un proyecto en el que desde el “estupor del conocer” se activan procesos de sensibilidad y aprendizaje. Entran en juego todos los órganos sensoriales para captar y reinterpretar la realidad sin desvincularla de la parte más emocional.

El arte de la búsqueda ya está en las manos de los niños, que son muy sensibles al gozo del estupor. Los niños se dan cuenta pronto de que en este arte es donde pueden hallar gran parte de la alegría de vivir y la liberación del aburrimiento que se deriva de existir en un mundo anónimo e inexplorado (Malaguzzi, 2005, p.36).

APRENDER JUNTOS

No hay que olvidar que una de las principales finalidades de la escuela, y en concreto de los proyectos de trabajo, es favorecer el conocimiento y el aprendizaje de niños y niñas. Nos referiremos en este apartado a la relevancia del aprendizaje dentro de un grupo y con el grupo ya que en Pistoia se pone más el foco de atención en el carácter social del aprendizaje que en los aprendizajes individuales de cada niño. No se niega que, en última instancia, el aprendizaje es siempre individual y que cada individuo construye su propio cuerpo de conocimientos y tiene su propio estilo y estrategias de aprendizaje pero, como ya apuntaba Vigostky, el aprendizaje tiene una dimensión eminentemente social ya que la competencia individual del niño tiene su origen en diversas formas de interacción con otras personas (Strandberg, 2008).

Hablamos de grupos de aprendizaje para referirnos al grupo de personas que están involucradas en un objetivo común, en solucionar problemas determinados, elaborar un producto... Un grupo es más que la suma de cada uno de sus componentes y la interacción de estilos, pensamientos, maneras de hacer... contribuye al aprendizaje de cada uno de los miembros y del grupo en su conjunto:

I gruppi di apprendimento favoriscono un tipo di comprensione che è qualitativamente diversa da quella ottenuta da individui che imparano autonomamente. Naturalmente, anche nel gruppo l'individuo apprende autonomamente e costruisce la sua intelligenza personale del mondo. In questo senso, tutto l'apprendimento è individuale. Quando bambini e adulti si trovano in gruppo, apprendono anche dagli altri e insieme agli altri. Nei gruppi si sperimentano nuove prospettive. Strategie e modi di pensare che ci permettono di apprendere dagli altri. Impariamo anche con gli altri, modificando e sviluppando gli argomenti, chiedendo e fornendo spiegazioni, arricchendo le nostre idee e quelle degli altri (Krechevsky y Bardell, 2009,p.286).

Los grupos de aprendizaje se consolidan poniendo en relación las diferentes peculiaridades de cada individuo, formando un estilo propio del grupo. Como afirma Krechevsky (2009), “si dà vita a una specie di danza che armonizza i tempi individuali e collettivi” (p.256). El grupo tiene su ritmo en función de sus componentes y de las tensiones cognitivas suscitadas en la actividad.

En el seno de un grupo es posible la confrontación de ideas, la aparición de preguntas y la inquietud por buscar respuestas que es siempre más emocionante si es una inquietud compartida. Más fácilmente reelaboran sus teorías y se dan cuenta de la provisionalidad de ellas. En el grupo se encuentra el placer en profundizar y reelaborar los propios conocimientos que formarán, a su vez, un conocimiento compartido con el grupo.

Quando i bambini lavorano da soli, generalmente non discutono o verificano i propri punti di vista rispetto alle ipotesi degli altri. I bambini che lavorano in gruppi d'apprendimento avvertono più chiaramente la provvisorietà delle loro teorie perché esperiscono la conoscenza come un processo continuo di discussione e riflessione (Krechevsky, 2009, p.260).

Y es a través de estas discusiones y reflexiones en el seno de un grupo que se hace necesario aprender a hacer un uso eficaz de las estrategias de colaboración, saber negociar, escuchar, valorar al otro, considerar sus puntos de vista, ser flexible, modificar el propio pensamiento. Como afirma Pomar (2001), “los desacuerdos, la diversidad de intereses y opiniones, además de orientar el diálogo en una dirección constructiva, estimulan la independencia y la tolerancia intelectual” (p.145). Desde esta perspectiva el aprendizaje es considerado como algo complejo. Por esto tampoco los contenidos deben ser simplificados; los retos para el desarrollo de la inteligencia deben partir de problemas reales, de situaciones significativas y estimulantes.

El proyecto narrado se realiza dentro de un grupo que sin lugar a dudas podemos denominar grupo de aprendizaje o comunidad. Pomar (2001) se refiere con el término comunidad “al grupo clase como una entidad encaminada a convertir el aprendizaje en una empresa común” (144).

Recordemos, por ejemplo, como de manera conjunta elaboran la carta para pedir ayuda a los otros niños y adultos de la escuela para recolectar papel:

“Francesca: Tenemos que felicitar a Fabio que hoy ha traído papel para que nos sirva para hacer el caballo. ¿Qué os parece si preparamos una carta para los leones y los gatos y les preparamos unos sacos especiales para que nos ayuden a recoger papel? Y también la podemos dar a los colaboradores y así estarán todos avisados.

Kevin: Es una buena idea.

Francesca: ¿Qué os parece? Hacemos una cosa; me decís lo que hay que poner en la carta, hacemos fotocopias y preparamos dos sacos.

Francesca coge papel y lápiz y se sienta en el centro del círculo. Los niños hacen un gesto como de poner en funcionamiento el cerebro para pensar.

Francesca: ¿Cómo empezamos la carta?

Alessio: Queridos leones y gatos

Francesca: Acordaos que mi mano va más lenta que vuestro cerebro. ¿Qué más?

Alessio: Queridos leones, gatos, **Maria, Stella, Manuel y Rosela.**

Nicholas: Por favor.

Alessio: Cuando no os guste el dibujo que hagáis nos lo podéis dar a nosotros.

Kevin: Podrías ayudarnos...

Marcos: a hacer...

(Diálogo para encontrar la palabra justa)

Marcos: ¿Nos podríais ayudar a reciclar el papel?

Francesca: (relee todo lo escrito hasta ahora) Hace falta explicar qué tipo de papel.

Fabio: Necesitamos...

Alessandro: Mucho, mucho papel.

Wilma: ¿Y cómo ha de ser?

Alessandro: Blanco.

Marcos: Aunque esté un poco pintado.

Alessandro: Cuando dibujéis y no os guste lo que habéis hecho nos lo dais en vez de tirarlo.

Francesca: ¿Y qué cosas no hay que tirar?

Alessandro: No tirar los pañuelos sucios

Francesca: Pongo un “no” muy grande. ¿Y qué más no se puede tirar?

Fabio: Cartón.

Francesca: Os lo leo todo (lo lee). Hay que decirles que les vamos a preparar un saco porque si no no saben donde tendrán que meterlo. ¿Cómo es el saco que les vamos a dar?

(no se encuentra la palabra adecuada)

Francesca: ¿Alessandro y Simone queréis ir a la cocina y pedir a **Maria** que os dé dos sacos? (comenta flojito: “tal vez si lo visualizan...”)

Llevan los dos sacos y los ponen en el centro del círculo

Francesca: Hay que decir a los leones y gatos que les estamos preparando...

Ricardo: Los sacos.

Francesca: ¿Pero cómo son los sacos?

Marcos: Distintos

Francesca: Distinto de los otros.

Alesio: Más bonito.

Francesca: Bonito y...

Alessandro: Especial

Francesca: Sí! Os estamos preparando un saco bonito y especial para meter el papel ¿Os lo leo todo?

Llega **Loredana** y se interesa por lo que está haciendo. Marcos se lo explica.

Francesca: Pero tendríamos que poner para que nos va a servir.

Roberto: Este papel nos servirá para hacer un bonito trabajo

Francesca: Y finalmente hay que dar las gracias. Gracias por...

Niccolo: Vuestra ayuda.

Francesca: Muy bien. Ahora yo voy a escribir de nuevo la carta, haréis los dibujos en los sacos y luego tendremos que elegir a los carteros que repartirán las cartas” (diario, 4 abril).

- **Modalidades de agrupación**

Podemos afirmar que el hilo argumental del proyecto es narrado en el seno del grupo-clase y que luego va desglosándose en actividades de grupo más reducido para volver, en otros momentos de recapitulación, al grupo-clase. La asamblea será lugar de presentación, de organización del trabajo y recordatorio de lo que va aconteciendo y de poner en común lo que han ido realizando. Como ya explicamos en el apartado sobre la asamblea, si bien no es la modalidad que permite una participación equitativa de todos los miembros del grupo y que puede resultar dispersa para algunos, lo que acontece en el seno del grupo-clase permite la unión de todos los miembros que forman parte de él y fortalece el sentimiento de pertenencia al compartir experiencias y metas.



Fotografía 167: Asamblea del grupo de 4 años

No es pues un proyecto realizado de principio a fin con grupos pequeños fijos sino que se van combinando diferentes modalidades de agrupamientos según va requiriendo el proyecto pero en cualquier caso la fuerza de la dinámica utilizada recae en el intercambio continuo.

La visita al museo y la preparación de ésta mediante la observación de obras de Marino Marini en la habitación de luz se realiza en grupos de 9-10 niños. Este número de participantes

permite una mayor participación y el poder establecer un diálogo más o menos fluido, con aportaciones varias que permiten avanzar por la variedad de puntos de vista. En el anterior apartado hemos analizado la importancia del diálogo para el desarrollo de las habilidades de pensamiento y, por tanto, para el aprendizaje.



Fotografía 168: Grupo de niños en la habitación de la luz

Entre los momentos de asamblea y de trabajo en grupos-intermedios, encontramos que puntualmente se realizan algunas tareas o bien individualmente o bien en pequeños grupos. Cuando la consigna es de hacer algo en grupo la exigencia no es menor ya que no es simple que el grupo se autogestione para trabajar en un objetivo común. Si bien la autogestión de pequeños grupos es la dinámica habitual para momentos de juego en que ellos mismos acuerdan y regulan su participación, en una tarea requerida “desde fuera” la dificultad se acentúa. Vemos un breve ejemplo en el que se requiere que por grupos deben dibujar en los sacos caballos para dar a las otras clases.

“Se sientan en las mesas y les da un saco en cada mesa. **Francesca** les explica que tienen que hacer un trabajo en grupo y que tienen que ponerse de acuerdo. Les indica que miren todos como lo hace el grupo rojo. **Francesca** da el saco a Mattias y le indica que tache la palabra «Cartone.» Luego lo pasa a Leonardo y lo sigue tachando. Luego lo pasa a Andrea para que haga un caballo. «Lo veis, tenéis que ir

pasándoos el saco. Recordad que es un trabajo de grupo.» Cada grupo se va pasando el saco. Se ven niños ayudándose entre sí, haciendo comentarios de lo que dibujan los otros” (diario, 4 abril).



Fotografías 169 y 170: Elaboración de los sacos en grupo

En la elaboración de los caballos con Luigi vemos como las actividades preparatorias, preparación del papel maché, se hacen en el seno de grupo-clase pero la elaboración de cada uno de los caballos se realiza en el taller con grupos muy reducidos. Aunque el trabajo sea individual, coinciden en el taller un grupito de 3 o 4 niños, que presencian el proceso de elaboración de su propio caballo y el de sus compañeros, aportando también su visión y participan también de diversas maneras en el proceso.

- **Los adultos como partícipes expertos y aprendices**

En los grupos de aprendizaje participan también los adultos que, si bien parten de competencias distintas y tienen una función determinada, asumen también su desconocimiento y curiosidad a la hora de resolver un problema o buscar la solución más adecuada o creativa. Los adultos se implican, pues, en la aventura del conocer.

Luigi es aquí el experto y el que lleva el peso de la actividad. Los niños son pero los autores de su caballo y acompañan y siguen a Luigi en el proceso de conversión del diseño en una escultura. Es pues un trabajo en equipo; los niños han aportado la idea, Luigi la técnica y las maestras han mediado el proceso y ejercen también de colaboradoras. Veamos aquí a Giulio con su caballo después que Francesca lo haya cubierto con la rejilla:

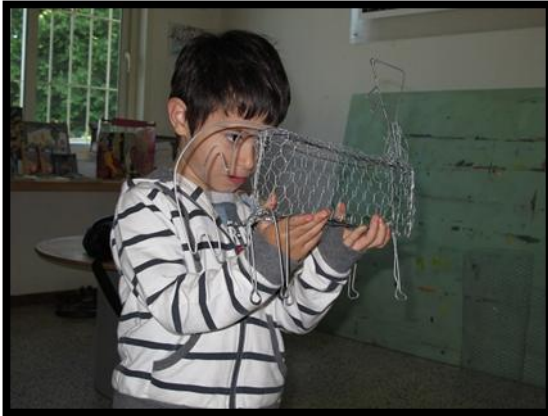
“Francesca: Ve a mirar tu caballo a ver qué te parece. Le he puesto rejilla para poder poner encima la pasta de papel. Después a la cola le pondremos alambre ¿O prefieres dejarla así? Como tú quieras.

Giulio: Así me gusta más.

Giulio inspecciona su caballo de todos los lados. Lo coloca en diferentes posiciones y lo observa desde todas las perspectivas.

Francesca: ¿Te gusta?

Giulio: S.” (diario, 14 mayo).



Fotografías 171, 172,173 y 174: Giulio observando su caballo

Luigi va trabajando mientras los niños observan y siguen su trabajo. Es un tiempo para observar, para admirar y conversar. Las manos trabajan pero el clima es distendido y apacible. Es en este momento donde los niños se admiran en el trabajo de Luigi y sienten cómo su proyecto va tomando forma de manera fiel a lo que diseñaron.

“Luigi sigue con el caballo de Andrea que lo había dejado sin terminar el otro día. Se lo enseña.

Eduardo: A este caballo le falta una oreja.

Luigi: Vuestro amigo en su proyecto sólo ha dibujado una oreja. Todos los caballos tienen dos orejas pero éste es especial y tiene sólo una.

Giulio: Pero es que la otra no se ve.

Luigi: ¡Ah! A mí me gusta que tenga una. ¿Tú qué dices Andrea? ¿Tiene una o tiene dos?

Andrea: Una (diario, 14 mayo).



Fotografía 175: Luigi, Andrea y Niccolo trabajando

Los niños, en el seguimiento de cómo Luigi transforma su proyecto en escultura, observan similitudes, hacen correspondencias y surgen nuevas oportunidades gracias al intercambio con los demás. Veamos un ejemplo de ello:

“Andrea juega con dos ganchos de los percheros que ha utilizado Luigi. Juntando dos ganchos le sale un corazón.

Francesca: Mirad qué le ha salido a Andrea.

Luigi: ¡Ha salido un corazón!

Eduardo: Yo también quiero ganchos.

Luigi corta dos ganchos y se los da.

Luigi: Tened cuidado que cortan.

Francesca intenta cortar ella el hilo de los percheros pero no consigue hacerlo. Andrea lo intenta también. Eduardo intenta utilizar los utensilios para doblar los hierros. Eduardo y Andrea se intercambian las herramientas. **Francesca** los observa y comenta que es sorprendente la familiaridad con que manejan las herramientas.

Francesca: Enseñad a **Loredana** que habéis hecho con dos ganchos.

Loredana: ¡Un corazón!

Francesca: Lo han descubierto jugando.

Loredana: ¿Sabéis que se me ocurre? Que el año que viene podemos hacer corazones como éste para el mes amigo.

Siguen utilizando las herramientas. Se concentran en ello. Eduardo corta trocitos de alambre. Luigi les pide las herramientas cuando las necesita y después se las devuelve.

Francesca: Habéis troceado todo este hilo y ahora no lo podremos utilizar.

Luigi: Pero vale la pena. Mira cómo utilizan a conciencia todas estas herramientas” (diario, 14 mayo).

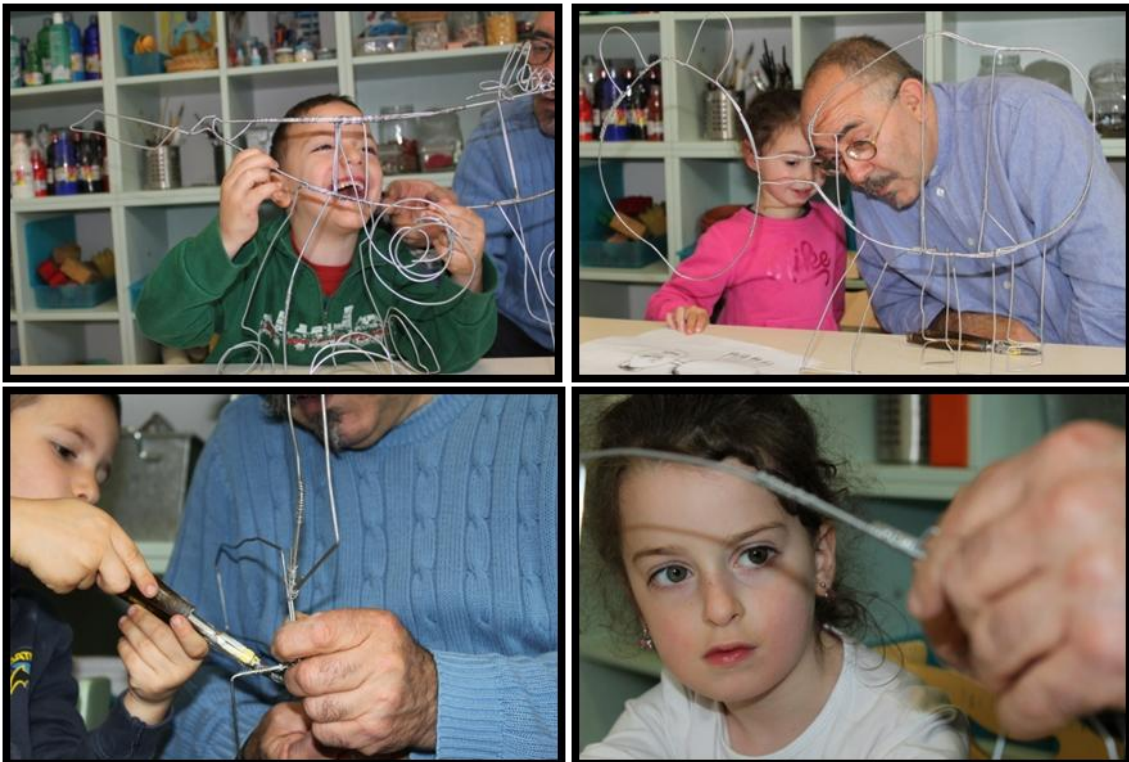


Fotografías 176 y 177: Eduardo y Andrea utilizando herramientas



Fotografía 178: Corazón de alambre

Son momentos de trabajo intenso y de mucha concentración pero al mismo tiempo de calma y tranquilidad. Ello contribuye al establecimiento de una relación de mucha empatía entre Luigi y cada uno de los niños. Es aquí donde vemos un diálogo entre artistas que utilizan mucho más que palabras para entenderse.



Fotografía 179, 180, 181y 182: Luigi trabajando con diversos niños y niñas

Así lo explicitan y valoran las maestras:

“El aspecto más emocionante ha sido ver los ojos de Luigi reflejados en los ojos de cada niño particular y leer el entendimiento que se creaba, incluso sin necesidad de palabras. Los pequeños artistas han encontrado un amigo cómplice de sus secretos, de sus expectativas...

Luigi les ha sabido escuchar en una relación de estima, de respeto. No eran adulto y niños sino artistas que hablaban el mismo lenguaje” (las maestras, documentación power-point).

Se han visto momentos realmente de complicidad en los gestos, en las miradas, en las palabras. Luigi, y también las maestras, se han involucrado en el proyecto con la misma ilusión y entusiasmo que los niños dejándose empapar y modificar por lo que iba aconteciendo. Ello corrobora la afirmación de krechevsky y Bardell (2009) de que los grupos de aprendizaje están compuestos tanto de adultos como de niños. Cada uno ejerce su rol pero sin superioridad:

Se da un lato ammettiamo che adulti e bambini interpretano ruoli diversi nei gruppi di apprendimento, dall'altro crediamo che ogni componente del gruppo sia coinvolto nella ricerca. Tutti gli individui in una scuola contribuiscono a sviluppare una cultura di insegnamento e apprendimento. Naturalmente gli insegnanti apportano a questa cultura una formazione e delle capacità diverse da quelle dei bambini. Il ruolo degli insegnanti prevede l'ascolto e l'osservazione dei bambini, favorendo opportunità di scoperta e di gratificazione e intervenendo nei momenti critici (krechevsky y Bardell, 2009, p.288).

Ésta es la valoración que hace Luigi del proyecto y que demuestra el impacto que ha tenido también para él esta experiencia:

“54+4 han sido los años necesarios para que la total libertad expresiva encontrara la habilidad técnica para fundirse en un agradable proceso creativo.

Los “Caballos de *la Filastrocca*” y Papotto han dado forma a 28 esculturas de alambre y papel maché; la unión ha permitido hurgar en la reciprocidad de saberes y aprender la joya de encontrarse en los

canales de la belleza” (Luigi Russo Papotto, documentación final del proyecto realizado por las maestras).

- **Relaciones, emociones y cognición**

La implicación del grupo de aprendizaje va más allá del ejercicio cognitivo del conocimiento. Emoción y cognición van de la mano y precisamente por ello, lo vivido cala en el bagaje de cada individuo.

L'apprendimento di gruppo –come ogni tipo di apprendimento efficace dovrebbe coinvolgere sia le emozioni che l'intelletto. (...) I bambini e gli adulti nei gruppi di apprendimento devono essere coinvolti nelle dimensioni emotive, estetiche, così come in quelle cognitive del processo di apprendimento (Krechevsky y Bardell, 2009, p.291).

Los comentarios de los niños y niñas sobre la experiencia vivida pone de manifiesto la conjunción entre cognición y emoción, demostrando que el aprendizaje no puede desvincularse de la parte menos racional. Se muestra también el impacto que ha tenido la relación con Luigi y cómo han sentido ellos una conexión que ha dado lugar a unos resultados muy satisfactorios y gratificantes para ambas partes.

“Me gustaba mirar a Luigi cuando hacía mi caballo. Mientras lo miraba trabajar con el alambre pensaba que un día me gustaría hacer un caballo yo solo. Cuando terminó el caballo, lo puse encima del mío y era igual.

Querría dar las gracias a Luigi porque me ha gustado tanto y me ha emocionado ver que mi caballo se sostenía de pie.”

“Me ha encantado trabajar con Luigi. Pensaba que no conseguiría hacer mi caballo, pero luego he visto que sí y el caballo era precioso. Luigi me ha hecho feliz. Lo he tocado con las manos, he tomado las medidas, lo he soplado para hacerlo más lúcido.

Quisiera decir a Luigi que es realmente un artista y que mi caballo es realmente muy bello. Ha sido un trabajo duro y sin la ayuda de Luigi no lo hubiéramos conseguido.”

“Me ha gustado muchísimo cuando Luigi construía mi caballo. Yo miraba trabajar a Luigi y pensaba que mi caballo estaba quedando precioso. ¡Sólo de pensar en ello me emociono y me vienen ganas de llorar!”

“Mi caballo es precioso. Yo lo sostenía mientras Luigi enganchaba trocitos de alambre. Mi caballo está feliz, se le ve en la cara. Mientras Luigi lo construía yo pensaba que mi caballo estaba quedando muy bello. Quisiera decir a Luigi que juntos somos dos artistas.”

“Le he puesto de nombre a mi caballo ANDRELUIGI porque así tiene parte de mi nombre y parte del nombre de Luigi. Luigi ha estado fantástico. Gracias.”

(documentación final del proyecto realizado por las maestras)

También son reveladores los comentarios de las familias que dan fe del impacto emocional que ha tenido esta experiencia para sus hijos. Las familias, más que el resultado, valoran la capacidad de ilusionar que han tenido los adultos en esta experiencia y valoran como ello repercute en su autoestima y en la motivación para involucrarse en proyectos creativos e interesantes.

“Gracias de corazón a Luigi, un artista que ha sabido creer en este bellísimo proyecto poniendo su arte a disposición de nuestros pequeños artista, un «grande» que se ha tomado en serio el genio creativo de nuestros niños, regalándoles una emoción mágica: dar vida y cuerpo a sus ideas.”

“Creemos que esta experiencia ha sido una oportunidad maravillosa para nuestro hijo, una oportunidad de crecer, generosamente ofrecida por un artista. El día que construyó su caballo llegó a casa entusiasmado: «¡He hecho el caballo con Luigi y lo he llamado Andreluigi!» Era como si hubiera jugado intensamente con un buen amigo y esto hace honor al artista que ha sabido bajarse (o subirse) a la altura del niño. Creemos que ha sido una experiencia que quedará en el corazón de nuestro hijo y por esto agradecemos a la escuela y en particular a las maestras del grupo y a Luigi Russo Papotto que ha aceptado escuchar e interpretar al artista que hay dentro de cada niño. Gracias.”

“He llegado a la escuela para ir a buscar a mi hijo que enseguida que me ha visto ha exclamado muy contento: «¡ven a ver lo que he hecho!» y muy orgulloso me ha presentado su caballo que tenía enganchado el dibujo con el proyecto inicial. Estaba feliz, se le veía en los ojos y en aquel momento

entendí la importancia de este trabajo. Poder hacer un dibujo y de la nada ver como poco a poco «cobraba vida», pienso que es una experiencia única e irrepetible.”

(documentación final del proyecto realizado por las maestras)

HACER VISIBLE LO VIVIDO

De la segunda parte del proyecto narrado (los caballos amigos de Papotto) se realiza una extensa documentación con la que se elabora una presentación que se enseña en la inauguración de la exposición. Se trata de un audio-visual en el que mediante fotografías y texto se relata de manera cronológica cada una de las actividades realizadas que forman parte del proyecto.

Explican Krechevsky y Mardell (2009), que “documentare i processi di apprendimento dei bambini contribuisce a rendere visibile l’apprendimento e dà forma all’apprendimento in corso” (p.289). Documentar es identificar aquello que está sucediendo, retenerlo para poder reflexionar sobre ello y darle el valor que merece. Sirve para hacer visible los procesos y situarlos en un primer plano así como para contextualizar los productos finales.

EL objetivo principal de dicha documentación es mostrar a las familias el proyecto vivido, pero es una ocasión para las maestras y los niños para recapitular todo el proceso, hacer memoria y revivir cada uno de los momentos. Para los niños la documentación es una oportunidad de verse reconocidos. Dolci (2009) nos recuerda las palabras de Bruner: “no tiene una vida quien no la explica” (p.26) que expresan claramente la necesidad de narrarse para ser conscientes de la propia existencia ya sea a nivel individual como de una comunidad. Verse de nuevo les permite reconstruir el proceso seguido y reflexionar sobre ello. Desde la distancia, pueden atribuirle nuevos significados y tomar conciencia de los aprendizajes realizados.

Para las familias es una oportunidad para ver aquello que ocurre cuando no están presentes y entender la mirada de los educadores sobre sus hijos. Es una oportunidad de participar

también en lo que ocurre en la escuela así como de reflexionar y valorar incluso aquello que puede parecer insignificante a primera vista. Sólo desde el conocimiento de lo que ocurre en la escuela y de la explicitación y confrontación de significados las familias pueden sentirse partícipes del proyecto educativo. Como afirma Galardini (2012), la realización de un proyecto educativo compartido, requiere la implicación de los padres y para ello es necesario hacer circular las ideas, conservar la memoria y dar a conocer a los otros el camino recorrido.

De manera casi rutinaria, Francesca y Loredana tienen cada una una tarea asignada; Francesca se encarga de las fotografías y Loredana transcribe fragmentos de conversaciones (en este proyecto, transcribe las historias que surgen tras las observaciones de los cuadros de Marino Marini en la habitación de la luz). Francesca tiene siempre la cámara muy a mano para que esté lista cuando surja un momento que merezca ser captado.

La documentación es la narración cronológica de lo que ha ido sucediendo. Con ello se pretende ordenar los acontecimientos sucedidos y hacer la narración de forma histórica lo cual permite a los que no han participado de manera directa conocer cómo ha ido sucediendo todo de manera muy clara. Es seguramente la mejor manera de ir contextualizando cada una de las fases ya que todo está en relación con lo sucedido previamente y con lo que sucederá a posteriori.

Podemos considerar que la documentación destaca tres aspectos importantes que las maestras realzan sobre la experiencia: la riqueza de las experiencias realizadas, las emociones que han ido aflorando y el establecimiento de una relación y un vínculo con Luigi.

En primer lugar hablamos de la variedad de las experiencias realizadas. Además de narrar las actividades que se van desarrollando en el transcurso del proyecto se acentúan las habilidades desarrolladas, el papel que realizan cada uno de los sentidos, la variedad de sensaciones que se generan, la multiplicidad de lenguajes desarrollados. Nos percatamos de la complejidad de

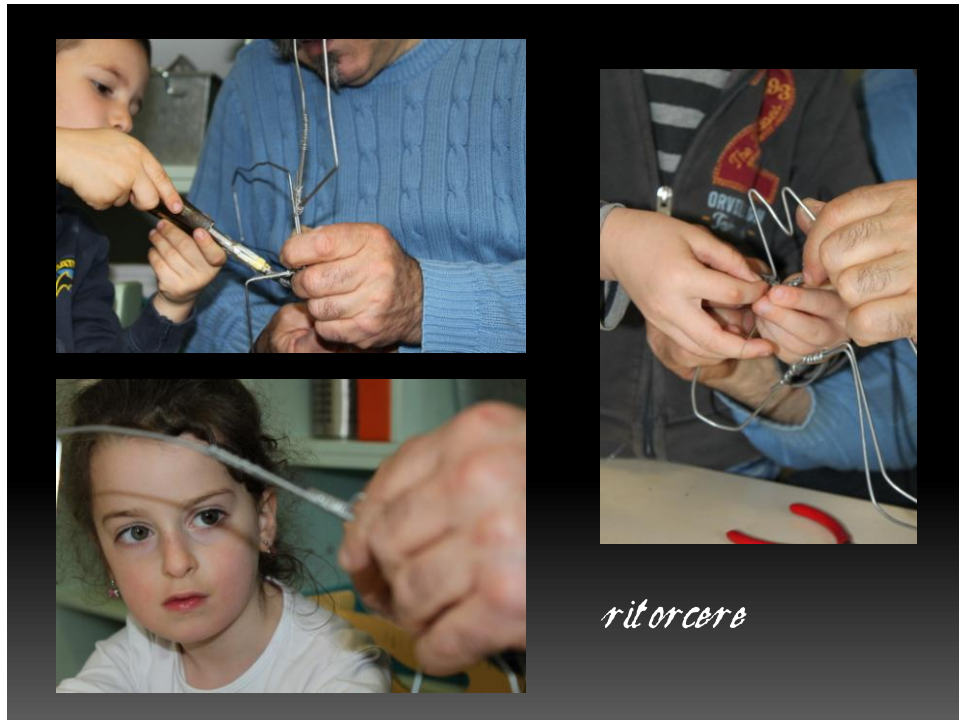
la experiencia no sólo por la cantidad de acciones realizadas sino por la capacidad de buscar en cada una de ellas múltiples sensaciones y desafíos. Fijémonos, por ejemplo, como se dedican tres diapositivas a enseñar fotografías de cuando se mezcla el papel troceado con el agua. Una actividad sencilla y casi banal requiere de 11 fotografías para ilustrar lo que genera tan sencilla acción. En la última de las tres diapositivas 5 verbos acentúan aquello que enseñan las fotografías: “cortar, rasgar, empapar, amasar, tocar”. Todo ello nos indica la fuerza de estas acciones, el impacto sensorial y cognitivo que tienen cada una de ellas.



Fotografía 183: Documentación del proyecto: “cortar, rasgar, empapar, amasar, tocar”

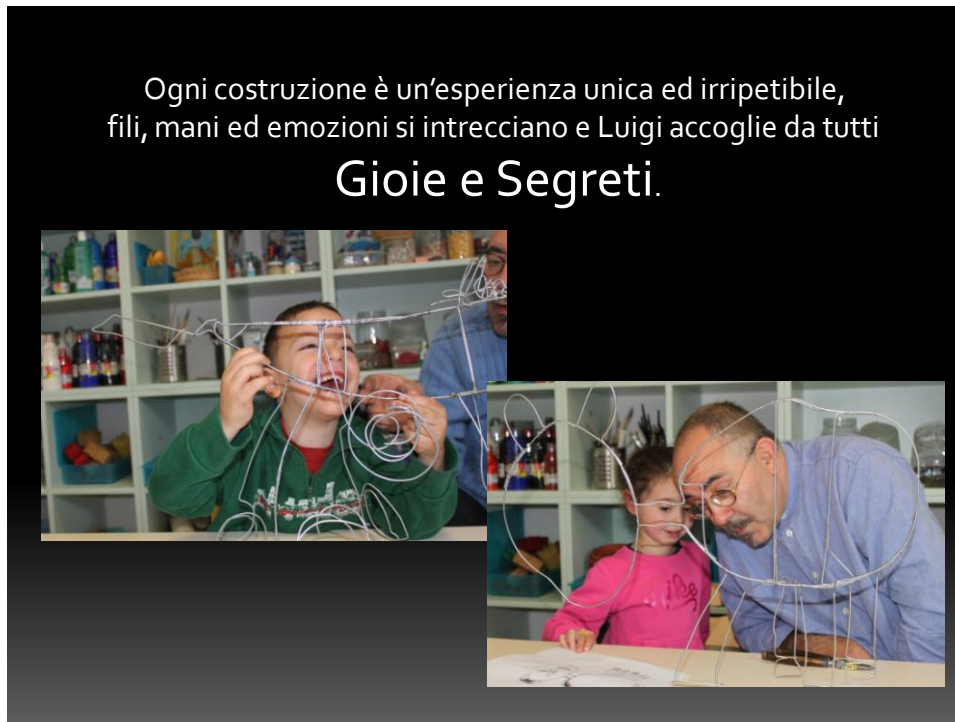
En segundo lugar acentuamos el impacto emocional de la experiencia. Las fotografías muestran con mucha fuerza los rostros concentrados en las acciones desarrolladas. Vemos la implicación y el significado que tiene la experiencia para cada uno de los niños y niñas. Además los comentarios escritos en la documentación confirman como los niños expresan la satisfacción de haber construido un caballo y cómo también los adultos participantes y las familias se percatan de la carga emocional generada durante el proyecto. La documentación,

por tanto, es capaz no sólo de describir y narrar sino también de transmitir aspectos más intangibles mediante la imagen y la palabra.



Fotografía 184: Documentación del proyecto: “retorcere”

Finalmente vemos cómo se ha ido forjando una relación “especial” entre Luigi y los niños, una relación entre artistas, como la describen las maestras. Nos percatamos de ello también mediante las fotografías que enseñan miradas cómplices y el uso de un mismo lenguaje por parte de Luigi y de los niños. Se transmite el respeto mutuo que sienten uno por otros y la admiración. Ello culmina en la invitación a Luigi para comer en la escuela con el grupo de los caballos. Y allí es donde claramente vemos cómo Luigi se ha convertido en un amigo.



Fotografía 185: Documentación del proyecto: “Joya y secretos”

En definitiva nos encontramos una documentación capaz de poner en relieve aspectos realmente muy significativos sucedidos durante el proyecto. Como afirma Bonàs (2009) “documentar es com un fer «brillar» l’altre, com un dibuixar l’altre des de l’admiració i la generositat” (p.55).

El proyecto narrado y analizado nos parece ilustrativo de cómo en *La Filastrocca* se entiende que debe enfocarse el aprendizaje. Un proyecto en el que “sentir, conocer y crear” son verbos que se conjugan juntos; porque no hay conocimiento ni creación que no sean generados por una emoción y porque el acto de conocer motiva la acción del individuo ansioso también de ir más allá de lo descubierto.

Si la finalidad principal de un proyecto educativo es alcanzar y consolidar aprendizajes vemos cómo en el caso narrado los aprendizajes realizados van mucho más allá de aspectos intelectuales. Nos es imposible separar los aspectos emocionales, sociales, afectivos y cognitivos que entran en juego durante el transcurso del proyecto y precisamente en ello recae el impacto en la construcción del saber en cada uno de los protagonistas.

Podemos sentir cómo en cada fase del proyecto crece la curiosidad de los niños y niñas y la implicación va en aumento. Hay una transformación en el cuerpo de conocimientos de cada niño después de cada una de las actividades; cuando se observa el cuadro y se inventa una historia sobre él, la visión inicial de la obra cambia; cuando alguien pone en cuestión las afirmaciones que hacemos, algo cambia en nuestro sistema de certezas; cuando descubrimos y encontramos el cuadro buscado en el interior del museo; la relación con el arte cambia, cuando vivimos con intensidad cómo una idea nuestra va tomando forma de la mano de un artista, el concepto de nosotros mismos cambia... Nos atrevemos a afirmar que lo vivido ha dejado huellas tanto en los niños como en los adultos que han vivido la experiencia y es por ello que los aprendizajes realizados tienen un valor y un significado intenso y perdurable.

6.6. JUGAR PARA VIVIR

El juego es la actividad por excelencia de la infancia. Todos los niños de cualquier cultura y condición juegan. Es una necesidad vital que necesitan satisfacer para asegurar su desarrollo.

Decroly lo expresaba así:

El juego es, sobre todo, aquello que el niño difiere del adulto. El niño juega constantemente: juega cuando tiene sueño, juega comiendo, juega cuando va de paseo. Haga lo que haga, juega siempre. Es tan cierto que jugar es sinónimo de vivir cuando se trata de un niño que la primera preocupación de una madre ante su hijo enfermo, crece en el mismo momento en que deja de jugar (Decroly, 1987, p.102-103).

La importancia del juego en el desarrollo infantil es algo que poco se discute pero que sin embargo no siempre se contempla suficientemente a la hora de darle un papel en la escuela y de asignarle un tiempo, espacio y atención adecuada. Ser conscientes del juego como factor

vital en el desarrollo del ser humano y en el bienestar del niño ayuda a darle al juego la consideración que se merece.

Ello es posible cuando el juego se desarrolla de una manera libre, sin ser pautado por los adultos con la intención de marcar unos objetivos desde fuera. Como afirma Trueba (2009) “JUEGO con mayúsculas: Libre, sin objetivos, sin trabas... Como elemento de liberación y de placer, como un campo de pruebas de lo que es la vida con la posibilidad de probar una y otra vez sin miedo a equivocarte” (p.10).

Los niños de la escuela *La Filastrocca*, de edades comprendidas entre los 3 y los 6 años, se encuentran en la fase del desarrollo denominada pre-operatoria según Piaget. En esta etapa el juego predominante es el juego simbólico. El juego simbólico podría definirse como el juego del hacer “como si” en el que la realidad se transforma en ficción (Ruiz de Velasco y Abad Molina, 2011).

En el juego simbólico el niño adquiere otras identidades, ensaya otros roles, prueba el ser otro. En este mundo de ficción que el niño es capaz de crear mediante su capacidad de inventar y manejar símbolos, el niño puede distanciarse de la realidad y manejar situaciones de vida cotidiana o del mundo de la fantasía sin el peligro de equivocarse porque al ser un juego el error no está penalizado.

De las situaciones de juego observadas en *La Filastrocca* señalamos los siguientes aspectos:

ESPACIOS Y MATERIALES QUE INVITAN AL JUEGO

El espacio de *La Filastrocca* es un espacio sugerente. Pocas pautas son requeridas para que el niño que llega pueda empezar a interactuar con lo que allí de manera silenciosa se propone. Cada una de las habitaciones o rincones albergan diferentes modalidades de materiales que promueven un tipo de juego u otro, consiguiendo en su conjunto un abanico de sugerencias

muy variado. Materiales más estructurados , juguetes ya en sí mismos, se entremezclan con objetos más indefinidos, algunos recuperados después de cumplir otras funciones para ser manipulados por los niños con finalidades diversas. Son materiales, en general, que invitan a ir más allá de aquel juego en cierta manera estereotipado por los adultos. Un juego que traspasa las posibilidades de los juguetes más tradicionales que encontramos fácilmente en todas las jugueterías. La imaginación y la creatividad toman alas cuando niños y niñas interactúan con materiales que permiten un uso abierto

Aunque es difícil ser exhaustivo cuando se intentan establecer categorías intentaremos enumerar el tipo de escenarios de juego que de manera casi permanente existen en *La Filastrocca* y conforman el espacio que habitan diariamente niños y adultos.

Juego de roles: La casa: es quizás el escenario de juego que más repetido vemos en las escuelas y que podemos considerar todo un clásico. Jugar a estar en casa y hacer las tareas domésticas propias de la vida cotidiana es uno de los juegos más repetidos de los niños en su afán de probar y ensayar roles distintos buscando su propia identidad. Afirman Ruiz de Velasco y Abad (2011) que “el juego de construir casa es un juego universal. Los niños construyen casas para reproducir con más fidelidad las dinámicas de los adultos, y proyectan así su necesidad de albergar y de encontrar su sitio en el mundo” (p.176).

En *La Filastrocca* encontramos toda una habitación que recrea el espacio de una casa con diferentes objetos que ayudan a identificar el espacio como tal y a representar los roles propios. En el pasillo de los mayores, debajo del castillo, encontramos otro pequeño espacio dedicado a las muñecas y a la casita, que permite aislarse aún más configurándose como un espacio-nido.

También podríamos considerar juego de roles el que se realiza con “La máquina del tiempo” y con los caballitos de madera ubicados en el pasillo del ala mayor. En la clase de 4 años

encontramos un rincón dedicado a La China para jugar a la “merienda china”, rincón que salió de un proyecto a partir de una historia.



Fotografía 186, 187, 188, 189: Rincones de juego simbólico de “casa”

Juego simbólico proyectado: Nos referimos al juego que realiza el niño dando vida a objetos, como por ejemplo animales, coches, muñecos... que maneja normalmente con sus manos. Encontramos varios de estos rincones que permiten jugar dando vida a pequeños juguetes.



Fotografía 190, 191 y 192: Rincones de juego simbólico proyectado

Juego de construcción: muy relacionado con el juego proyectado, nos referimos con el juego de construcción cuando el niño construye algo con materiales indefinidos: bloques de madera, arena, utensilios varios no estructurados... Encontramos tres grandes espacios dedicados a este juego, cada uno con materiales diferentes que posibilitan diferentes tipos de construcciones. Aquello construido permite a su vez jugarse simbólicamente.



Fotografías 193, 194 y 195: Rincones juego de construcción

Expresión: taller y laboratorio. Aunque en todas las clases podemos encontrar material de expresión es el taller el espacio privilegiado que propicia el lenguaje más plástico. Es un espacio utilizado no de manera libre sino a propuesta de las maestras para llevar a cabo parte de los proyectos que se realizan. Pero lo que sin duda destaca de las escuelas de Pistoia son los laboratorios, entendidos como espacio de experimentación y creación. Hablaremos más adelante de La Biblioteca pero cabe aquí mencionar como ésta ha sido proyectada no sólo como contenedor de libros sino como espacio que invita a la interacción con el mundo de la fantasía y la experiencia vivencial de la literatura en mayúsculas. El niño es en la biblioteca no sólo receptor de las historias escritas por otros sino que es invitado a vivir las historias, transformarlas y crearlas.



Fotografía 196: Taller

Por tanto nos atrevemos a afirmar que en *La Filastrocca* las propuestas realizadas por los mismos espacios y materiales cumplen las características apuntadas por Hoyuelos (2005):

- **Divergencia:** Las propuestas no llevan implícitas un objetivo único, están abiertas para que puedan ser usados de distintas maneras y llevar a cabo proyectos muy dispares.
- **Complejidad:** Los materiales pueden relacionarse abiertamente y pueden adquirir distintos grados de complejidad.
- **Incertidumbre:** El resultado no está definido a priori, la respuesta no está implícita en el material en sí.
- **Pluralidad:** Permiten ser usados en función de los diferentes ritmos y necesidades.
- **Ambigüedad:** Requieren un reto y una organización propia.
- **Organización:** La presentación del material, el lugar disponible para su utilización, la cantidad... son factores que incidirán en el uso que pueda hacerse.
- **Comunicación:** Las propuestas hablan por sí mismas sin necesidad que el adulto deba dar instrucciones explícitas (aunque sí puede haber normas para un correcto funcionamiento).

- Sentido estético: Las cualidades de los objetos, la incorporación de detalles, la manera de presentarlos así como el cuidado del contexto donde cada material está ubicado, provocan una seducción que a su vez propicia la producción de resultados estéticamente bellos.

CREAR UN MUNDO A SU MEDIDA

El juego simbólico nace de la capacidad del ser humano de imaginar más allá del aquí y ahora. Puede así crear nuevos contextos, alejarse de la realidad. Dice Díez (2011) que “los niños y niñas necesitan jugar para inventar un mundo más acorde a sus deseos, unas vivencias más asequibles a su momento de desarrollo, más afincado en la magia que en las puras realidades” (p.24).

El niño recurre con frecuencia a la fantasía para explicarse la realidad, utilizando unos razonamientos distintos de la lógica de los adultos. Esto puede y debe verse como una virtud que los adultos hemos perdido. Afirma Malaguzzi que sólo los niños y los artistas saben manejar lo simbólico, el alma de las cosas porque los adultos nos hemos empapado en exceso de una lógica científica prepotente. Para Loris Malaguzzi “lógica y fantasía son las dos caras de la misma moneda. Las dos deben convivir para que el niño pueda sobrevivir” (Hoyuelos, 2004a, p.103).

En *La Filastrocca* hay un patrimonio del imaginario de la escuela formado por varios personajes que otorgan un elemento mágico a la cotidianidad. Nos referimos al mago, cuya figura de cartón-piedra, nos recibe en la entrada, pero también a la bruja Nerina y a Topo Anibale. Este último personaje dispone de una habitación que es a la vez espacio de juego. Los niños entran en este mundo mágico y se dejan llevar por las historias de estos personajes:



Fotografías 197 y 198: Juego en la habitación de Topo Annibale

En muchas otras ocasiones son los mismos niños los que crean sus propios personajes. Dinosaurios, princesas y otros personajes fantásticos cobran vida de la mano y la mente de niños y niñas.



Fotografías 199 y 200: Escenas de juego simbólico proyectado

En el pensamiento del niño conviven el mundo de la fantasía y el mundo real. El juego les permite cabalgar entre los dos mundos trazando ellos los límites entre lo lógico y lo ilógico.

Vemos en la siguiente escena como los niños son capaces de entrar y salir del mundo real al ficticio y darse cuenta que el juego implica moverse dentro de un mundo simbólico. Aún así tienen muy presente que están fingiendo:

“Un grupo de cuatro niños se pasean con el carro de construcciones y hacen como si vendieran helados..

-¿Qué quieres? ¿Un helado?

-Sí, un helado. Gracias.

-Aquí lo tienes.

-¡Mmmm.. qué bueno! ¿De qué es?

-De limón.

-¿Cuánto vale?

-3 €.

-¡Esto es mucho!

-¡Pero es de broma!” (diario, 25 marzo).



Fotografía 201: Escena de juego simbólico

El niño cuando juega y crea mundos ficticios hace uso de los símbolos. Los símbolos son elementos clave en la comunicación humana. El niño desde muy pequeño utiliza gestos para comunicarse que pueden considerarse ya elementos pre-simbólicos. Más adelante la utilización de símbolos permitirá evocar objetos no presentes o ideas abstractas. La capacidad de simbolizar es lo que hace que el pensamiento pueda operar con objetos no presentes y con ideas lo cual convierte el pensamiento humano en algo de gran complejidad y con grandes potencialidades. Por esto el juego simbólico es de gran importancia en el desarrollo del niño ya que, como afirma Vigotsky, el crear una situación imaginaria puede considerarse un medio para desarrollar un pensamiento abstracto (en Bodrova y Leong, 2008, p.29).

El símbolo se conforma a partir de experiencias compartidas y de atribuir significados a partir de gestos y acciones. Vemos, por ejemplo, en la siguiente escena, como Francesca y Teresa convierten unas conchas en teléfonos con el simple gesto de acercárselas a la oreja y empezar a hablar:

“Francesca va al baño y Teresa la sigue. Cuando llegan las dos cogen un concha y la usan como teléfono sentándose cada una en las dos sillas que hay en el baño:

Teresa: Diga.

Francesca: Hola cariño...

Establecen las dos un diálogo que para mí es incomprensible pero que para ellas está lleno de significado” (diario, 8 mayo).



Fotografías 202 y 203: Francesca y Teresa hablando por teléfono

La capacidad de simbolizar permite al niño que juega que casi todo pueda ser todo. Ello lo comprobamos cuando materiales de formas diversas y usos poco definidos en el juego adquieren significados muy diversos:

“Enrico y Andrea han hecho un estanque. Enrico tira unas bolas de tela y dice que son medusas. Después sigue metiendo otras cosas: las piedras son escondites para las medusas, botones rojos son peces de colores... Andrea explica que es un acuario de peces y que hay unos filtros. Están concentradísimos y parecen muy orgullosos de lo que han creado” (diario, 22 marzo).



Fotografía 204: Enrico y Andrea haciendo un estanque

Así pues, son los materiales no estructurados y polivalentes los que ofrecen más posibilidades de juego al no tener una función concreta y realista. La indefinición del objeto obliga al niño a hacer un esfuerzo para atribuirle un significado y, a la vez, al favorecer el objeto en sí múltiples posibilidades, estimula la creatividad.

En *La Filastrocca* abundan los materiales que permiten atribuir diferentes significados a lo que hacen los niños. Veamos otro ejemplo de cómo un mini-rincón habilitado como espacio de construcciones permite múltiples posibilidades:

“Caterina y Tessa van en la zona de construcciones, en la tarima alta. Tessa va indicando a Caterina cuál material traer. Parece que Tessa tiene muy claro qué quiere hacer y Caterina la sigue. Primero levantan una pared formando un cuadrado colocando piezas de madera en el borde de la tarima. Luego deciden ponerlas en vertical haciendo así un juego difícil de equilibrios.

Tessa: ¿Sabes cómo se hace el tejado?

Coge las maderas más largas y muy delicadamente las van colocando apoyándolas entre las dos paredes opuestas. Cuando está casi todo cubierto añaden dentro piedras de colores en el interior y hacen una pequeña construcción dentro de la casa construida. Finalmente colocan una princesa dentro. **Marzia** está ahí cerca y la llaman para que vaya a verlo.

Marzia: ¡Qué bonito! ¡Y también habéis construido dentro! ¿Es un castillo?

Tessa y Caterina: Sí.

Marzia: Es precioso” (diario, 17 abril).



Fotografías 205, 206, 207 y 208: Tessa y Caterina construyendo un castillo

El escenario se mantiene construido y al cabo de dos días otro grupo de niñas va al mismo rincón a jugar. Empiezan el juego desde el escenario encontrado desconociendo el proyecto inicial. Lo interpretan como si se tratara de una cocina y el juego de ellas parte de esta base:

“Benedetta, Anne y Lucia están en el rincón de construcciones, en la tarima alta. Encuentran allí el castillo (cubierto) que hicieron el miércoles Caterina y Tessa. Ellas le dan otra interpretación; para ellas es una cocina. QUITAN las piezas que cubren gran parte de la construcción. Se dan cuenta que las piezas colocadas verticalmente pueden caerse si no se va con mucho cuidado. Cogen piezas redondas de madera y la decoran con las piedras brillantes. Van colocando estos pequeños “pasteles” encima de la pared, a modo de decoración. Van con mucho cuidado de que no se caiga nada. Cuando les pregunto qué es lo que han hecho me dicen que es una cocina con dulces” (diario, 19 abril).



Fotografías 209, 210, 211 y 212: Benedetta, Anne y Lucia jugando a hacer pasteles

Pero incluso el juego simbólico puede existir sin objetos presentes, tan sólo imaginando la presencia de estos y realizando gestos que hacen ver cómo estos son imaginados:

“**Rebecca**: Parecéis cansados ¿queréis ir a dormir después de comer?

Todos: ¡Nooo!

Rebecca: Entonces hará falta que bebáis un café después de comer.

Después de comer **Rebecca** va a buscar un café para ella. Pone la mano como si fuera una tetera y pregunta a los niños quien quiere café. Muchos son los que alzan su vaso y **Rebecca** hace como si les sirviera café. Ellos hacen como si beberlo. Caterina dice que quiere más y **Rebecca** dice que no puede ser, que demasiado café le haría estar despierta hasta mañana. Todos ríen y siguen el juego” (diario, 16 abril).

Ruiz de Velasco y Abad (2011) señalan cuatro aspectos simbólicos redundantes en el juego infantil de estas edades: el deseo de crecer y de hacerse mayor; jugar el miedo; el juego de la casita; el espejo y los disfraces. Durante el tiempo que hemos estado observando hemos podido encontrar ejemplos de dos de estos aspectos:

- **La casa o refugio**

Jugar a construir una casa o un refugio donde mantenerse algo distanciado del exterior o jugar a reproducir lo que dentro de una casa acontece suelen ser acciones muy comunes en el juego infantil en estas edades.

La casa o refugio puede suponer para el niño un lugar de intimidad, el hacerse un espacio propio protegido, el marcar límites entre él y el resto del mundo. Afirman Ruiz de Velasco y Abad (2011) que “la casa es un lugar de encuentro con vivencias primigenias asociadas a la madre, un hueco afectivo donde el niño se siente envuelto, contenido y protegido, donde experimenta sus propias fronteras corporales en relación con la envoltura que le cubre” (p.176). Por esto vemos cómo los niños aman los lugares donde cobijarse, donde casi esconderse y poder establecer su rincón de privacidad.



Fotografía 213: Rincón íntimo

Pero incluso cuando estos rincones no existen los niños se los procuran. Construir una casa puede ser algo tan sencillo como delimitar un espacio con sillas. Éstas marcan el límite, el territorio que queda apropiado por quienes construyen y habitan el espacio delimitado. Vemos como Melisa construye su propia casa en un ángulo de la clase.

“Sara y Melisa se quedan solas en la clase y hacen una casa muy sencilla en un ángulo de la clase limitándola con sillas y la mesa. Van a buscar a **Manuela** para enseñarle la casa que han hecho. **Manuela** les retira la mesa para que tengan más sitio.

Melisa: ¿Quién quiere venir a nuestra casa? ¿Emma, vienes? Aquí está la puerta, pasa” (diario, 6 mayo).



Fotografía 214: Casa hecha con sillas

En los sucesivos días, Melisa reconstruye de nuevo su casa en el mismo rincón invitando a distintos niños a entrar en ella y compartir ahí diversos juegos:

“Melisa hace de nuevo, como ayer, una casita con las sillas y una mesa de la clase. Melisa permanece sentada en la casa en una butaca y otros niños van entrando y saliendo siguiendo las instrucciones de Melisa. Samuele permanece en la casita también un buen rato con Melisa y juntos miran varios cuentos” (diario, 9 mayo).



Fotografía 215: Melissa en su casa con un invitado

El lugar privilegiado de la escuela para jugar a “cosas de casas” es el espacio denominado de la casita. Es una habitación donde se recrean los escenarios propios de una casa en los cuales pueden jugar a situaciones de vida cotidiana. Es en este lugar donde pueden reproducir con más fidelidad las dinámicas de los adultos. El ambiente está dotado aquí de elementos que convierten el escenario en un lugar hogareño, afable y cálido. Vemos en la siguiente escena como asumen diferentes roles y se ponen de acuerdo para desempeñar diferentes funciones y tareas según el papel que cada uno representa:

“Matteo y Rebecca preparan la cena y esperan a los demás. Veronika y Olga han vestido sus muñecas y se sientan a la mesa con ellas, les leen un libro... Lorenzo hace de doctor de la muñeca de Benedetta.

Rebecca: Venga, que ya lo tenemos todo preparado.

Matteo: ¿Ya están?

Rebecca: No, cocina un poco más. Olga, ¿Me ayudas a poner esta ropa en la lavadora y yo mientras tanto prepararé la mesa para los niños?

Benedetta organiza la colada y en un momento dado todos hacen limpieza; pasar el aspirador, limpiar cristales...

Matteo: ¿Hacemos que la madre y el padre estaban muertos y nosotros somos todos hijos?

Rebecca: De acuerdo” (diario, 21 mayo).



Existe una relación entre el acto de dibujar y el juego simbólico ya que el niño utiliza el papel como escenario donde reflejar acciones, símbolos, relatos... El concepto de casa surge también con mucha frecuencia en los dibujos de los niños y niñas.



Fotografía 220: Dibujo de una casa

- **Jugar a ser mayores.**

Los anteriores ejemplos de escenas de juego en la casita nos sirven también para ilustrar el jugar a ser mayores. Este juego se relaciona con el deseo de los niños y niñas de crecer y hacerse mayores. Adquirir la identidad de un adulto les hace sentir importantes, alguien con poder. A través del juego canalizan sus deseos y interiorizan los roles de las personas con quienes comparten sus vidas. Es sólo mediante el juego que a los niños y niñas se les permite hacer cosas de personas mayores y es así como ensayan roles y reproducen conductas que han podido observar. Para Penso (2013) el juego tiene un papel liberador y terapéutico. Ayuda a canalizar conflictos, miedos, ansias. Con la imitación del mundo de los mayores, los niños desdramatizan los conflictos.

Observar el juego simbólico de los niños permite ver cómo reproducen y imitan las conductas de quienes tienen a su alrededor, de quienes cuidan de ellos y por tanto la calidad de las relaciones que se establecen entre los niños y sus cuidadores.

En la siguiente imagen observamos como una niña acuesta a sus bebés y les lee un cuento antes de dormirse. Deducimos de esta imagen que la niña reproduce seguramente la acción que la niña y alguno de sus padres repiten cada noche antes de acostarse:



Fotografía 221, 222, 223 y 224: Anastasia leyendo un cuento a las muñecas al acostarlas

Abad y Ruíz de Velasco (2011) afirman también que “el juego simbólico se dibuja” (p.116) haciendo referencia a que cuando el niño dibuja también juega ya que da vida a aquello que representa. Los autores lo explican así:

Existe una representación no sólo en el sentido que habitualmente le damos al acto de dibujar o construir, sino también en la idea de juego simbólico, de puesta en escena de una acción en la que el escenario es el papel, los personajes son los garabatos, los trazos, los símbolos, los iconos, las palabras, etc. Hay una descripción de un hecho, una escena, una historia, un argumento que se elabora al mismo tiempo que se dibuja, y es el niño el que construye sus significados, plantea, organiza, inventa su relato. Es autor y gestor de su propio proyecto” (pp.117-118).

No es de extrañar, pues, que en los momentos de juego libre haya tantos niños que opten por el dibujo.

En las siguientes fotografías vemos a Soela dibujando su caballo bajo la atenta mirada de sus amigas:



Fotografías 225 y 226: Soela dibujando un caballo

Y aquí vemos a Kevin dibujando la bruja Nerina, personaje intrépido de muchas de las historias que tienen lugar en *La Filastrocca*.



Fotografías 227 y 228: Kevin dibujando la bruja Nerina

En la siguiente escena vemos como un grupo de niños y niñas del grupo de 5 años están en la clase dibujando libremente. Rebecca está sentada a su lado presenciando lo que dibujan.

Cuando le explican lo que han dibujado Rebecca les pide algunas aclaraciones que hacen que los niños se cuestionen algunos aspectos de sus dibujos:

“Otro grupo está en la clase con **Rebecca**. Hacen dibujos libres. **Rebecca** está sentada en una mesa, observa los niños y conversa con ellos. Benedetta dibuja una niña comiendo un helado. La dibuja de perfil y sólo se le ve un ojo.

Lorenzo: Sólo tiene un ojo.

Benedetta: Tiene dos pero el otro no se le ve. Estaría detrás de la hoja pero no puedo dibujarlo.

Rebecca escucha la conversación pero no interviene. Cuando Benedetta termina le enseña el dibujo a **Rebecca**.

Rebecca: ¿Cómo es que tiene sólo un ojo?

Benedetta: Porque el otro está en la otra parte.

Rebecca: ¡Ah! La has dibujado de perfil.

Benedetta: ¿Qué significa de perfil?

Rebecca: Que se ve sólo de un lado.

Benedetta: Sí.

Lucia: Porque el helado se come así (poniéndose ella de perfil)

Elías ha dibujado una casa

Rebecca: ¿Esto es una casa?

Elías: Sí.

Rebecca: ¿Y donde se apoya?

Elías mira su dibujo y decide dibujar el suelo.

Guido: **Rebecca**, mira.

Rebecca: Un castillo muy bonito. ¿Pero este castillo donde está? ¿En un bosque, en una ciudad...?

Guido: En un bosque.

Rebecca: Entonces también podrías dibujarlo” (diario, 17 mayo).



Fotografía 229: Grupo de niños y niñas dibujando

LOS RETOS LÚDICOS

El niño busca en el juego ante todo placer pero esto no lo exime de tener que implicarse con esfuerzo y que se descarte toda actividad que comporte un sacrificio. En el juego el niño se implica en aquello que lo motiva y por ello pone toda su atención e interés en la actividad que realiza. Así el juego puede considerarse una situación privilegiada de aprendizaje.

En el juego libre el niño puede ir a su ritmo, sin presiones externas que le impongan objetivos predeterminados. Ellos mismos se imponen las metas y la emoción del reto les impulsa a poner todo su empeño y atención en conseguirlo. Hay una motivación intrínseca en la actividad que realizan y la satisfacción personal recae en conseguir lo que uno mismo se propone.

Cada niño en el juego puede seguir su propio camino; repetir tantas veces como desee una misma acción por el placer de probar, sin miedo a equivocarse. Porque una de las mejores ventajas del juego es que el error no está penalizado y puede ser una estrategia para aprender

al ser un terreno propicio para ensayar una y otra vez. El tiempo, pues, juega un factor clave y sólo si el niño es amo de su tiempo puede sentir la tranquilidad necesaria para experimentar sin prisas. Afirman Ritscher y Staccioli (2006) que en el juego libre los niños experimentan un tiempo fluido y subjetivo, marcado sólo por sus iniciativas y sus proyectos. Con el juego aprenden a administrarse su tiempo y a hacérselo suyo.

El niño cuando juega observa, analiza, mide, combina, ensaya, prueba, experimenta, descubre, se cuestiona, busca, duda, descubre, vuelve a cuestionarse... en definitiva pone en marcha todas aquellas capacidades que hacen posible el aprendizaje. Y ello desde la propia iniciativa, por la motivación intrínseca de cada niño y porque aprender y descubrir es un reto fascinante para cualquier niño si ello se promueve desde la libertad que deriva del juego. La perseverancia, esfuerzo, atención, son actitudes que también se aprenden mediante el juego porque la recompensa les ofrece gran satisfacción.

Vemos en la siguiente escena el empeño de Clara y Camila en construir un castillo “difícil”, como dicen ellas. Es un hito auto impuesto por ellas mismas, nadie las ha retado. Conseguirlo es una satisfacción personal. Vemos el empeño que ponen en conseguirlo, la delicadeza de sus movimientos, cómo buscan estrategias para mantener el equilibrio y cómo se esfuerzan y se complacen en poner materiales para conseguir un resultado bello:

“Clara i Camilla van a la tarima alta; colocan algunas maderas y hacen como un tejado. Dicen que hacen un castillo. Enseguida lo van cubriendo de piedras brillantes. Clara no para de hacer comentarios: «Tenemos que ir con mucho cuidado.» En efecto el castillo se aguanta sobre seis pilares y la base no es muy segura. «Tenemos que poner las piedras mezcladas, así será más bonito.» – Quieren reforzarlo porque ven que se puede caer– «Lo hago yo que tengo las manos más finas. Mirad nuestro castillo. Estamos haciendo un castillo muy difícil. ¿Dónde ponemos la reina?- Discuten con Camila qué piedras poner, como ponerlas...” (diario, 22 marzo).



Fotografías 230, 231, 232, 233, 234 y 235: Clara y Camilla construyendo un castillo

Jugar puede considerarse el trabajo de los niños y tal es así que es difícil distinguir entre juego y trabajo. Es tal la capacidad de los niños de impregnar toda su vida de actividad lúdica que incluso cuando se les asignan ciertas tareas las convierten en juego. Vemos en la siguiente escena como una jornada de trabajo en el jardín se convierte en juego con agua, hojas, plantas, utensilios...

“El grupo amarillo van al jardín con **Marzia** y **Stephi**. Primero se ponen las botas. Mientras esperan a **Stephi** que ha ido a buscar los utensilios, con **Marzia** se acercan al arenero. Hay un recipiente grande lleno de agua. **Marzia** lo vacía y el agua corre por una pequeña pendiente. «Parece un río,» «Parece el mar,» «Se ha formado un lago» -dicen observando el camino que hace el agua. Llega **Stephi** con rastrillos y palas. Tres niños van con **Stephi** al huerto. El resto se quedan en el jardín. Se ponen a barrer las hojas y a hacer montones. Stephano y Andrea van con **Marzia** y trasplantan varias plantas en diferentes macetas. Los otros se divierten haciendo montones de hojas. Van allí donde hay más para poder hacer montones más altos. Se organizan para hacer montones en común y que así sean más grandes. Van descubriendo rincones donde hay más hojas y se llaman entre ellos. Parece que se divierten mucho.

Tessa: Yo ya tengo calor con todo lo que hemos trabajado.

Rebecca: Yo no.

Hannah: A mí me gusta este trabajo” (diario, 21 marzo).



Fotografías 236 y 237: Niños y niñas trabajando en el jardín

Es tan vital la necesidad del niño de jugar que, más allá de los espacios que los maestros destinen a ello y los momentos asignados para tal actividad, los niños se las ingenian para revestir cualquier actividad de juego. Hablábamos ya en el apartado dedicado a los momentos de las comidas como los momentos de espera se llenan de juegos espontáneos.

La siguiente escena ilustra como un momento en principio destinado simplemente a la limpieza se convierte en una actividad de gran interés por las posibilidades de exploración y de placer que los niños encuentran en ella.

“Samuele y Julian se limpian las manos en el baño. Se han puesto mucho jabón y las manos se les llenan de espuma.

Samuele: Mira, mis manos son blancas.

Se miran las manos; Samuele se fija en los detalles, Julian ve que las manos se le pegan con el jabón y sonrío. Junta y separa las manos sintiendo la sensación del jabón que resbala. Samuele se fija en las burbujas que se van formando sobre su mano” (diario, 9 mayo).



Fotografías 238, 239, 240 y 241: Samuele y Julian limpiándose las manos

Observando estas imágenes no nos atrevemos a decir que Samuelle y Julian están simplemente limpiándose las manos. Sus rostros reflejan el mismo placer que encuentran en sus juegos más fascinantes.

Este valor que tiene y que se le da al juego viene ilustrado y reforzado por la documentación. Cuando hablábamos sobre los proyectos nos referimos ampliamente a la actividad de documentar los procesos realizados por los niños en la escuela y como de esta manera se reconocía y se daba valor a la actividad del niño, a la vez que era un instrumento de comunicación y reflexión para los adultos. La documentación de alguna manera pone en evidencia aquello que los maestros consideran relevante. Así, en una escuela donde el juego tiene un lugar destacado, deberíamos encontrar documentación que lo ilustrara.

En *La Filastrocca* encontramos, por ejemplo, en el pasillo junto al rincón de construcciones, un panel que ilustra el juego que allí se realiza en el que se ven fotografías que muestran algunas de las posibilidades de la riqueza de acciones que allí pueden desarrollarse:



Fotografía 242: Panel “Castillos de tantas modalidades...”

Otro ejemplo muy simple pero significativo son las fotografías que hace Stephi de unos pasteles de arena que durante días van haciendo un grupo de niños y niñas de 5 años durante el momento de juego en el jardín. La maestra elabora un librito con las fotografías que expone en el rincón de documentación del pasillo para que niños y adultos puedan consultarlo. La maestra recoge una actividad espontánea de los niños a petición de estos. Stephi ve como

están fuertemente implicados en ello y capta la importancia que tiene esta actividad para los niños y niñas.

“**Stephi** se sienta y enseña el cuaderno con la documentación sobre «pasteles» que hicieron en el jardín con arena, hojas, flores... Dice: «Niños, venid a ver las fotografías que me hicisteis hacer de los pasteles que hicisteis en el jardín.» Me comenta que esto, aunque sea algo anecdótico, es una manera de reconocer aquellas iniciativas espontaneas de los niños y que ellos ven que se les da valor y que para ellos es importante. Hace ya semanas que iniciaron con esto y todavía siguen haciéndolo cada vez que salen en el jardín” (diario, 15 abril).



Fotografía 243: Librito “Huertos, jardines y pasteles con flores”



Fotografías 244, 245, 246 y 247: Haciendo pasteles de arena

EL JUEGO COMO FACILITADOR DE INTERCAMBIOS DIVERSOS

El juego favorece el intercambio y la comunicación con otros niños y adultos. Jugar implica encontrar maneras de relacionarse con los otros, llegar a acuerdos para jugar juntos o para respetar el juego del otro. Y en el juego es donde se tejen relaciones y nacen vínculos que crean y fortalecen amistades.

Jugar con el otro implica ponerse de acuerdo aunque estos acuerdos a veces son poco conscientes al no ser explicitados. En los niños más pequeños sirven miradas, gestos, acciones que de alguna manera solicitan la presencia del otro, contienen invitaciones, animan a la imitación o al seguimiento del juego del otro. El lenguaje verbal puede ser inexistente pero tienen formas de comunicar el deseo de estar y jugar juntos.

Vemos en la siguiente escena como Francesca, Teresa y Emma salen al jardín a jugar. Es un juego muy espontáneo, improvisado pero no por ello de menos valor. No hay seguramente acuerdos tomados de cómo jugar pero las tres niñas gozan de su recorrido juntas por el jardín. Las risas reflejan el placer de correr pero sobre todo el placer de compartirlo con amigos.

“Francesca sale al jardín corriendo, va directa al castillo: sube, baja, lo recorre una y otra vez... Luego se une a Emma y con ella recorren todo el jardín de un lado para otro, subiendo y bajando de los castillos. Teresa se une a ellas. Pasan debajo del arbusto y siguen corriendo. Se cogen las tres de la mano y continúan su paseo por el jardín. Juegan en la barandilla. Se cuelgan de ella haciendo como si se fueran a caer mientras gritan: «¡Ayuda, ayuda!» Se ríen” (diario, 8 mayo).



Fotografías 248, 249, 250 y 251: Francesca, Emma y Teresa en el jardín

En la siguiente escena vemos, en cambio, que el juego empieza distribuyendo los papeles entre los participantes. Se requiere de una negociación y del acuerdo de todos:

“Como ya va siendo habitual los niños del grupo amarillo durante el momento del desayuno juegan a interpretar historias de príncipes, dragones...Vuelven a repartirse personajes. Faltan Simone y Fabio y

es un problema porque les faltan personajes:

Niccolo: Hacemos un cosa, que haya una princesa, un príncipe, un caballero y un dragón.

Michela: Yo soy la princesa porque soy niña.

Marcos: Yo soy el príncipe.

Niccolo: ¿Y tú, Kevin?

Kevin: Mmm...

Marcos: ¿El príncipe?

Kevin: El príncipe ya eres tú.

Niccolo: ¿Dos príncipes? No, mejor eres el dragón... Vamos.

Kevin: De acuerdo.

Niccolo: Yo soy el caballero.

Empiezan a jugar haciendo cómo si lucharan" (diario, 12 abril).

Pero evidentemente no son suficientes acuerdos iniciales para el desarrollo del juego. Será necesario un continuo acoplamiento al otro, un constante proponer y aceptar. Relacionarse significa negociar, ceder, dirigir, esperar, ayudar, convencer, acoplarse al otro... Son actitudes necesarias para saber vivir en colectividad. En el juego, los niños y niñas ponen en funcionamiento todas estas acciones sin la necesidad que haya un adulto quien medie y dirija en todo momento. Los niños en el juego saben organizarse de manera autónoma porque sienten que son asuntos que les atañen a ellos. Es así como adquieren e interiorizan los valores y normas que predominan en su contexto, de forma práctica, no abstracta.

En la siguiente escena vemos a un grupo de niños de 3 años jugando también a hacer comidas con la arena en una mesa del jardín. Aquí el juego es más individual aunque comparten espacio y utensilios. El juego funciona mucho por imitación y contagio pero vemos ya algunos intercambios

Vídeo 7 (10 mayo):

Guendolina, Sara y Gioele están jugando con arena en la mesa verde del jardín. Sobre la mesa hay diversos platos, boles y vasos con arena. Cada uno de los tres niños tiene una cuchara y va pasando

arena de un recipiente a otro. Prácticamente no hablan entre sí, están los tres muy concentrados. En un momento dado Guendolina coge un vaso que tenía Sarah y vierte la arena que había dentro en su plato. Sara no se queja. Giole coge también un bol de Sarah y esta vez sí protesta. Siguen jugando cada uno con sus cosas.

En esta otra escena vemos a cuatro niñas del grupo de 5 años jugando a que celebran una fiesta de cumpleaños. Vemos ya un juego más colectivo y organizado. Cada una ejerce un rol; Lucía es quien domina o dirige con el consentimiento de las otras que se dejan llevar por su compañera.

Vídeo 8 (22 mayo):

En el jardín de la escuela Lucia, Ana, Anne y Sarah han hecho un pastel con arena y le han puesto algunos palos que hacen como de velas de cumpleaños. Hacen como si fuera el cumpleaños de Ana. Lucia es quien dirige. Empieza a cantar «Cumpleaños feliz» pero interrumpe constantemente para indicar a las otras que canten más fuerte, más flojo o dar alguna otra instrucción. Después Ana sopla las velas y Lucia hace como si las volviera a encender. Cantan de nuevo y Ana sopla. Después Lucia coge el pastel y se lo lleva para hacer trozos y servir un trozo para cada una. Mientras va preparando y sirviendo los platos con el pastel les dice: «No empecéis todavía, hay que servir a todos.» -Las otras esperan pacientes. Sarah hace como si oler el pastel- «¡Qué bien huele!» -Lucia se sirve la última y se sienta- «Ya estamos todos, podemos empezar.» -Todas hacen como si comieran y van tirando las cucharadas de arena en el suelo. Van haciendo comentarios.

Vemos en la escena como, además del consenso necesario para jugar, reproducen ciertas normas sociales: el protocolo habitual de celebrar un aniversario, normas de comportamiento en la mesa como esperar a que estén todos servidos...

Es también a través del juego donde se entablan y se consolidan amistades. La espontaneidad del juego permite encontrar afinidades y puntos de encuentro con el otro. Jugando se encuentran lenguajes para comunicarse que van mucho más allá que las palabras. Sirva de ejemplo la siguiente escena en la que Lucia enseña un juego de manos a Anne, quien entiende todavía poco el italiano. No parece haber entre las dos niñas problemas de comunicación:

Vídeo 9 (27 mayo):

Lucia y Anne están sentadas una al lado de la otra en el momento de la comida. Mientras esperan que llegue la comida hacen ritmos con las manos. Lucia le enseña a Anne como hacerlo. Lucia le coge las dos manos y las va dirigiendo. Luego espera a que Anne lo haga sola. Lucia lo hace lentamente y espera a que Anne lo repita. La va corrigiendo. «Muy bien Anne» - le va diciendo. Luego Lucia empieza a cantar una canción con gestos y los va haciendo lentamente para que Anne la pueda imitar. Se va parando para esperar que Anne haga también los gestos y si es necesario la ayuda a colocar bien las manos. Lucia se muestra paciente y parece que Anne se muestra muy confiada con su amiga.

Observar los niños cuando juegan nos permite ver el entramado de relaciones existentes entre ellos. Relaciones no siempre fáciles, relaciones de amistades no siempre correspondidas. Y entre juego y juego hay lugar para confesiones, para hablar de cosas que de verdad les importan y que a menudo escapan de la atención del adulto. Veamos la conversación que hemos podido captar durante un momento de juego en el jardín:

“Camilla y Vincenzo están hablando. Guido juega no muy lejos con la arena. Camilla se le acerca.

Camilla: Guido, Vincenzo dice que quiere ser mi novio.

Guido continua jugando sin hacer demasiado caso. Camilla se acerca a Vincenzo

Camilla: Vincenzo, ya se lo he dicho.

Vincenzo: ¿Le has dejado?

Camilla: Sí (pausa. Yo a mi madre no se lo diré.

Vincenzo: Yo tampoco. Pero he de dejar a Clara, se lo he de decir.

Camilla: Ya voy yo a decírselo.

Al cabo de un rato parece que Vincenzo se arrepiente de la decisión tomada y habla con Camilla. Clara quiere caminar sobre la pared de madera del arenero y Vincenzo está impidiendo el paso.

Vincenzo: ¿Entonces, Clara, no quieres ser mi novia?

Clara: Ahora déjame pasar

Vincenzo: ¿No te gusto?

Clara: Un poco, pero déjame pasar.

Vincenzo: ¿Tú eres sólo mi novia o también de alguien más?

Clara: De Matteo, de Andrea y de ti.

Al cabo de un rato hablan Camilla y Vincenzo:

Camilla: ¿Entonces, de quien eres el novio?

Vincenzo: De nadie.

Camilla: ¿Pero de quién te gustaría?

Vincenzo: De Clara.

Camilla: ¿No lo eras ya?

Vincenzo: Sí, pero me ha dejado” (diario, 13 mayo).

Para jugar se requieren de unas ciertas normas. No nos referimos solamente para jugar a juegos reglados donde existen unas reglas que los jugadores conocen de antemano y sin las cuales es imposible jugar. En un lugar donde conviven un gran número de niños y adultos deben existir unas normas que garanticen el bienestar de todos. En la escuela todos los espacios y materiales son de uso común y para ello debe haber unas normas para hacer uso de estos espacios y materiales. Normas bastante obvias como puede ser que el material se usa en el lugar destinado para ello y que después de jugar hay que dejarlo todo ordenado y que hay que ir con mucho cuidado que nada se rompa o se pierda. Las maestras procuran recordar con frecuencia esta norma haciendo ver el sentido que tiene para el bien de todos:

“**Stephi** pide atención: «Quiero decir, para los que han llegado más tarde, que esta mañana un grupo de niñas ha ordenado la casita y hemos colocado todos los juguetes nuevos que ayer nos llevó el mago. Hay cosas muy pequeñas como por ejemplo un bebé (lo enseña), juguetes para el bebé... Tenéis que ir con mucho cuidado para que no se pierda nada que si no el mago no nos traerá nada más. Pensad que sois ya mayores y tenéis que ser capaces de hacerlo bien. No quiero ver cosas que van de un sitio a otro, que a veces pasa que encontramos piezas entre los libros, el castillo... y si alguien encuentra alguna cosa que no está en su lugar lo tiene que colocar. ¿De acuerdo?»” (diario, 21 marzo).

“**Francesca**: Sara, estás jugando con estas piezas de construcciones?

Sara: No.

Francesca: Entonces escóndelas antes de cambiar de juego” (diario, 25 marzo).

También intenta regularse el número de niños que pueden jugar en cada sitio. En la zona de construcciones de la clase de 4 años está establecido que pueden jugar 5 niños a la vez. Los mismos niños se dan cuenta de la utilidad de esta norma y son ellos mismos los que exigen que se cumpla:

“5 niños se ponen a jugar en la alfombra de las construcciones. Se acerca Niccolo y Mattias le dije si juega con ellos.

Niccolo: Sólo pueden estar 5.

Mattias: Somos 4, todavía puede venir otro.

Diego: No mira: 1, 2, 3, 4, y 5.

Mattias: Pero puedes jugar.

Niccolo: No.

Niccolo se va a jugar a otro sitio” (diario, 4 abril).

Considerada la importancia del juego en el desarrollo infantil cabe plantearnos qué papel debe ocupar el adulto para promover un juego variado y rico. Según Tardos (2011), hay una serie de condiciones que el adulto debe procurar para propiciar un juego absorbente y tranquilo. Las más importantes son: seguridad y tranquilidad; posibilidad de movimientos libres; ofrecer tiempo y ofrecer juegos, objetos, instrumentos y materiales que estimulen y enriquezcan la actividad del niño. Por tanto hay un trabajo importante previo, por parte de los maestros, de reflexión y programación.

Pero ¿cuál debe ser el papel de los adultos mientras los niños juegan? En primer lugar podríamos hablar de la importancia de la presencia del adulto. No necesariamente debe ser una presencia continua pero para el niño saber que el adulto está cerca y disponible le ofrece una seguridad física y afectiva que le permite jugar tranquilo.

Pero ¿debe el adulto intervenir en el juego de los niños? Afirma Ginsburg (2007) que cuando los adultos controlan el juego se pierden parte de los beneficios de éste ya que los niños se acoplan a las normas y las preocupaciones de los adultos. Tardos (2011) considera que el juego

satisface una necesidad interior y que el contenido y los efectos de éste no pueden separarse de las motivaciones interiores que lo han hecho nacer. Por tanto, si dirigimos el juego del niño, éste pierde la fuerza de cuando sale motivado del interior.

Si hemos hablado de la importancia del juego libre y si queremos que éste sea espontáneo y que afloren aquellos aspectos internos que afectan a cada niño, el adulto no debe impedirlo con su intervención. Ello no significa que cuando se le solicite participación no pueda hacerlo pero siempre desde su papel de adulto. Como afirman Thió de Pol, Fusté, Martín, Palou y Masnou (2008), “no se trata de enseñar a jugar; de hecho cuando el adulto se pone de modelo, a menudo provoca, sin querer, un bloqueo en el interés del niño por jugar” (p.134).

En la siguiente escena vemos como Mattias y Andrea hacen partícipe a Francesca de su juego y que ella les corresponde. Es una manera de reconocer el juego de los niños y de atribuirle el mismo valor que tiene para ellos:

“Mattias y Andrea se pasean con el carro de las construcciones. Han puesto en el piso de arriba trozos de espuma. Van paseándose gritando «!bocatas!, ¿quién quiere bocatas?»

Francesca: Yo quiero uno.

Mattias: Aquí tienes.

Francesca: ¿De qué es?

Mattias: De mortadela.

Francesca: Riquísimo.

Mattia: Ten una cerveza.

Francesca: ¡ No, a mi la cerveza no me gusta!” (diario, 27 marzo).



Fotografía 252: Mattias y Andrea vendiendo bocatas

También en la siguiente escena Mila hace una especie de “cameo” en el juego de los niños en la casita pero a la vez ejerce su rol de adulto ocupándose de que haya el orden adecuado para que todos puedan jugar bien.

“El grupo se divide en dos sub-grupos; unos van a jugar a la casita y los otros se quedan en la clase(...). **Mila** va de una habitación a la otra. Entra en la casita y pide si le preparan un café. Rápidamente Julian se encarga de servirle uno. **Mila** va recogiendo el material que se va quedando disperso por el suelo y les dice que no lleven cosas de un rincón a otro porque si no hay demasiado desorden” (diario, 7 mayo).

En segundo lugar podríamos hablar de la importancia de la observación. Un adulto que observa es un adulto que se interesa, se ocupa y se preocupa por lo que ve. Una observación que permite al maestro conectar con lo que acontece a su alrededor y darle el valor que merece. Observando, el educador capta la esencia del juego de cada niño, los sentimientos y afectos que afloran de manera espontánea, los estados de ánimo, las estrategias de relación con el mundo de cada uno. La observación permite además al adulto saber cuándo es conveniente su intervención para enriquecer el juego o darle continuidad.

El siguiente ejemplo, ya mencionado cuando hablábamos del momento de la asamblea, muestra como Francesca, a partir de la observación del juego de un grupo de niños en el momento del desayuno, decide recuperarlo en el momento de la asamblea para desarrollarlo de manera más plena:

“En la mesa azul Giuseppe, Matteo y Nicholas quieren jugar a representar la historia de «Zio Lupo y Rosella» ; no se ponen de acuerdo en quién es cada personaje, todos quieren ser zio Lupo. Cuando llega Alessandro intenta poner orden: «Tú lo eres ahora y tú lo serás después.» **Francesca** desde el lado del carro los observa. Es una mirada de curiosidad, de interés más que de vigilancia. Cuando se acerca a la mesa para retirar el mantel dice: «Cuidado, zio Lupo.» Nicholas sonríe porque se da cuenta de que **Francesca** los estaba observando. Lo hacía, pero, sin interrumpir, sin invadir su juego.

(...)

En el momento de la asamblea:

Francesca: (...)esta mañana he visto una cosa muy bonita. En la mesa azul en lugar de estar sentados Giuseppe, Nicholas y Matteo estaban Zio Lupo, Rosella y la madre de Rosella. ¿Les preguntamos si quieren contarnos la historia?

Niccolo C.: ¡Ah! Hacían los personajes.

Francesca: Sí, los personajes. ¿Te parece bien Alessio?

Alessio: Sí.

Francesca: Matteo ¿qué papel quieres hacer?

Matteo: Zio Lupo.

Francesca: Ven. Mira, además vas vestido de marrón. Giuseppe, ¿tú quién quieres ser?...” (diario, 30 abril).

Encontramos otros momentos de juego donde es el adulto el que propone y el que dirige. Nos referimos a un tipo de juego más reglado y pautado, realizado con todo el grupo, que difícilmente podría darse de forma espontánea por el gran número de personas a las que incumbe. Aunque son momentos lúdicos y que contribuyen de manera significativa a la cohesión de grupo, ofrecen pautas de relación y transmiten valores, no puede equipararse al juego espontáneo y libre del que hemos estado hablando hasta el momento. Los juegos

tradicionales y otros juegos de grupo son una oportunidad para transmitir cultura y para poner en funcionamiento un sinfín de habilidades motrices, afectivas y cognitivas. Su presencia en la escuela puede ser muy enriquecedora pero debe convivir con los momentos de juego libre y no substituirlos.

En el grupo de 5 años, antes de comer, mientras los encargados de preparar la mesa se ocupan de ello, el resto del grupo juega a algún juego dirigido por una de las maestras. Vemos en el siguiente ejemplo un momento de juego dirigido por Rebecca:

“**Rebecca** está ya en la habitación del movimiento con algunos niños mientras los otros van llegando. Pregunta si prefieren jugar a «gallinita ciega» o si prefieren el juego de los cojines. Eligen el primero. Llama en primer lugar a un niño a quien tapa los ojos. Después llama a otro y lo pone enfrente la gallinita ciega. **Rebecca** ayuda a tocar al compañero y pregunta primero si cree que es niño o niña. Si no lo adivina va dando pistas o hace más preguntas.

Elías es la gallinita ciega y Tessa la niña a quien debe reconocer:

Rebecca: ¿Elías, crees que es un niño o una niña?

Elías: Una niña.

Rebecca: ¿Es alta o baja?

Elías: Alta.

Rebecca: ¿Quién crees que podría ser?

Elías: (No contesta)

Rebecca: Te doy una pista: es una niña del grupo amarillo, tiene los ojos verdes.

Elías: Tessa.

Al cabo de un rato pasan a jugar al juego de los cojines. Todos ya conocen la dinámica. **Rebecca** coloca varios cojines en el suelo de diferentes formas y colores. **Rebecca** explica: «Haced una foto con vuestro cerebro, recordad qué figuras hay, quitaremos un cojín y el niño que salga tendrá que adivinar cuál cojín falta.»

Lo hacen varias veces. Al principio todos aciertan. Lo complican añadiendo pelotas y otro cojín” (diario, 19 marzo).

Otro de los aspectos que merece la pena mencionar en relación al juego y los adultos es la actitud lúdica que toman ellos mismos en su día a día de la escuela. Hemos hablado ya de que

los maestros no deben ponerse a jugar como si de niños se trataran porque están ellos en otro nivel y su rol es distinto, pero los adultos también deben permitirse pasarlo bien en la escuela y ello puede conllevar bromear, reír, y divertirse. Mila, una de las maestras del grupo de 3 años, explica, refiriéndose al ritual que hace con los niños cuando se acuestan para la siesta de hacer magia con la varita del mago para que se duerman, que es algo que divierte a los niños y también a ella. Porque “en este trabajo es importante pasarlo bien de verdad, no sólo simular que te divierte sino divertirse igual que los niños” (diario, 6 mayo). En la misma línea Francesca se refiere a la importancia de divertirse también los adultos, esta vez refiriéndose a un momento distendido en una reunión del equipo de maestras:

“La reunión dura casi dos horas pero parte del tiempo se dedica a hablar de anécdotas personales que hacen pasar a todos un buen rato. **Loredana**, bromeando, me dice: «¡Esto no lo apuntes!» **Francesca** dice, pienso que con mucha razón, que divertirse y bromear también debe formar parte del trabajo” (diario, 13 mayo).

Estar bien en la escuela para las maestras significa poder estar relajadas, cómodas y sentir que hay un lugar y espacio para ellas. Por esto no extraña a los niños ver a sus maestras pasárselo bien:

“Para ir a dormir hoy **Francesca** y **Loredana** empiezan a cantar una canción que a ellas les gusta pero no es propiamente infantil. Los niños la desconocen pero ellas parece que se lo pasan bien y los niños parece como si lo respetaran o como si les hiciera gracia ver a sus maestras entusiasmadas. Cuando están ya preparados para la siesta todos en su camita, **Loredana** y **Francesca** hacen broma un rato con los niños. Todos ríen. Poco a poco van relajándose y se hace el silencio” (diario, 9 abril).

En ocasiones vemos como las maestras hacen una especie de guiño a las fantasías de los niños tomando ellas mismas la iniciativa al introducir elementos lúdicos en momentos considerados más serios. Recordemos la escena, ya mostrada anteriormente, en la que vemos como Francesca hace que la conversación de la asamblea coja un carácter lúdico y bromista:

““En el círculo: Wilma pasa lista y se dan cuenta que Nicholas no está.

Andrea B.: ¿Dónde está Nicholas?

Wilma: No está.

Maria Pia: **Francesca** lo tiene escondido.

Francesca: ¿Dónde?

Maria Pia: A tu lado.

Francesca: A mi lado está Diego.

Niccolo: Y en el otro está Tomasso.

Francesca: Me lo he comido.

Niccolo: ¡No!

Maria Pia: Está en el baño.

Francesca: No, en el baño no está. Ve a verlo.

Andrea B.: ¿Puedo ir también yo?

Francesca: Sí.

(Los dos se dirigen al baño y regresan enseguida.)

Francesca: ¿Está en el baño?

Maria Pia: No

Andrea: Está con **Stella** en la cocina.

Maria Pia: Yo he visto cómo iba contigo a la cocina.

Francesca: Sí, me lo he llevado a la cocina y me lo he comido.

Simone: ¿Te lo has comido de verdad? ¡No! Has hecho sólo cómo si te lo comieras.

(Al cabo de un rato llega Nicholas)

Kevin: ¡Aquí está Nicholas!

(Nicholas se sienta en la silla que está vacía, no lejos de donde se sienta Francesca)

Francesca: ¿Verdad Nicholas que te he dado un mordisco? (con la cabeza le indica que diga que sí)

Nicholas: No

Francesca: ¿Cómo que no? ¡Te he dado dos!

(Se lo acerca y lo sienta en su regazo y le explica al oído que está gastando una broma a sus compañeros).

Francesca: ¿Verdad que te he dado un mordisco?

Nicholas: Sí.

Maria Pia: ¿Dónde? Déjame ver...

Francesca: No, esto son cosas mías y de Nicholas” (diario, 2 mayo).

Al hacer una afirmación sub-realista “me he comido a Nicholas” Francesca da pie a imaginar y reflexionar sobre la absurdidad de lo anunciado y hace plantearse el límite entre lo posible y lo imposible. En cualquier caso Francesca se muestra cómplice del imaginario infantil donde lo imaginado se mezcla con lo real dando pie al placer de creer y no creer en lo absurdo.

DANDO CONTINUIDAD A LAS NARRACIONES LÚDICAS

Hasta ahora hemos mostrado escenas de juego de diferentes rincones con protagonistas diferentes para ilustrar algunos de los aspectos que nos parecen relevantes en el juego. A continuación mostraremos lo que ocurre en un mismo espacio, el rincón de construcciones en la clase de 4 años, durante algunas mañanas. Ello nos servirá para ilustrar cómo es usado un mismo material en diferentes ocasiones y de qué manera algunos niños dan continuidad a su juego día tras día.

En primer lugar describimos brevemente el rincón de juego observado. Se trata de un espacio delimitado con una alfombra en uno de los ángulos de la clase del grupo de 4 años. En un lateral encontramos una estantería con diferentes materiales ordenados. Son materiales de recuperación: tubos, corchos, maderas, tapones... material no estructurado diseñado para utilidades muy distintas a las de convertirse en un juguete. Podríamos definirlo como material heurístico ya que su uso es totalmente indefinido y propicia la exploración de las características del material en sí y de las posibilidades creativas que ofrece.



Fotografía 253: Rincón construcciones clase 4 años

Este espacio de juego es utilizado en momentos de juego libre. Las observaciones han sido realizadas durante la primera hora de la mañana, tiempo que transcurre desde que los niños van llegando hasta la hora del desayuno.

Miércoles 10 de abril:

“Como casi cada mañana en el rincón de construcciones hay unos cuantos niños. Andrea y Diego empiezan siempre construyendo un muro que delimita la zona de construcciones. A continuación Andrea C. y Andrea T. hacen otro muro paralelo con los cilindros de cartón. Siguen poniendo todas las casitas como si fuera una larga calle y al final de ésta hacen un recinto con maderas y ponen dentro las piezas redondas. Eduardo y Michela parece que están en el carro preparando de nuevo para llenar el carro de helados, bocatas... Eduardo se queda sólo y coloca los tapones de corcho.”



Fotografías 254, 255 y 256: Construyendo el muro

El primer elemento que nos llama la atención es la construcción de la pared que, como veremos, construyen cada vez que inician su juego en este espacio. Interpretamos que es la manera de delimitar el espacio, poner un límite entre el terreno que ellos ocupan (su terreno) y el exterior. Podría ser equiparable a la construcción de una casa o refugio del cual hablábamos anteriormente. Fijémonos además que construyen una doble pared ya que detrás del muro construido con piezas encajables de plástico añaden otro muro de cilindros de cartón. Este muro es respetado por el resto de niños. Nadie está por la labor de destruirlo y se respeta el espacio como si perteneciera a quienes ahora lo ocupan.

Andrea y Diego colocan una serie de casitas en hilera y al final construyen un recinto que llenan con otras piezas. Desconocemos qué significado tiene para ellos ya que la indefinición del material no nos da ninguna pista y la creatividad de los niños puede ser infinita.

Jueves 11 de abril:

“Llegan a la clase. Thomasso es el primero que se dirige a la alfombra de las construcciones. Empieza a hacer la pared.



Fotografía 257: Tommaso haciendo el muro

Michela le dice: «Ahora vengo.» Se acerca Nicholas a Tommaso: «¿Te ayudo?» Se acerca Giulio: «¿Os ayudo?»

Diego: Hagamos lo que hicimos ayer.

Nicholas: ¿La torre?

Diego: No, así.

Diego hace una pared con cilindros paralela a la otra igual como hicieron ayer.”



Fotografía 258: Diego completando el muro

Construir la pared con las piezas encajables de plástico es ya casi un hábito para el primero que inaugura este espacio cada mañana. Es casi como un requisito creado por ellos mismos. Llega Diego y propone repetir el doble muro con cilindros de cartón tal como hicieron ayer. Aquello que se hace un día y agrada o adquiere un significado especial tiende a repetirse en el tiempo.

“Michela y Tomasso están en el carrito y con los trozos de espuma y trozos de madera preparan bocatas y los colocan en el carro de madera.”



Fotografía 259: Michela y Tomasso llenando el carro

Vemos aquí la preparación de un juego que ya habíamos observado anteriormente. Con el material que encuentran preparan lo que serán unos bocatas que colocan en el carro como si fuera un puesto de venta ambulante de comida. Es un ejemplo más de las múltiples posibilidades del material no estructurado y de la capacidad de simbolizar de los niños. Como ya decíamos en el juego simbólico “todo puede ser todo” y éste es un bonito ejemplo. En otras ocasiones hemos observado como después los niños se pasean por la clase con el carro ofreciendo los productos que tienen para vender y simulando ser ellos los vendedores.

“Mientras Diego hace la pared con los cilindros de cartón Nicholas saca los aros azules de plástico duro. Alessio se acerca y viendo que la pared que han construido no llega a cerrar la zona de la alfombra pregunta: «¿No lo vais a cerrar a esto?»»



Fotografía 260 y 261: Terminando la pared con cilindros

Es tal el sentido que tiene el muro para delimitar el espacio que incluso Alessio, quien no está jugando en este espacio, se da cuenta de que el muro construido no llega hasta la pared y por tanto no queda el espacio totalmente cerrado. Es entonces cuando Diego busca otro material para cerrar totalmente el recinto.

“Matteo y Nicholas meten chapas en los cilindros de cartón.”



Fotografía 262: Nicholas metiendo chapas en los cilindros

No sabemos si las chapas simbolizan alguna cosa pero no tienen porqué. Nos recuerda este tipo de acciones al juego heurístico propio de los niños de poco más de un año, en el que predomina el placer de manejar y combinar objetos, todavía sin ninguna intención simbólica.

“Diego coge el tubo de plástico transparente y flexible. Michela mete algunas chapas y se fijan como caen por la otra parte. Les hace gracia y empiezan a jugar a meter distintas cosas por un lado y observar como salen por el otro. Pasan un largo rato jugando con ello.”



Fotografía 263, 264, 265, 266, 267y 268: Juego de experimentación con tubo y chapas

Es éste un juego claramente de experimentación al predominar la actividad exploratoria. La manipulación de estos objetos indefinidos pero atractivos, lleva a los niños a investigar las características físicas y sensoriales de los propios objetos y también las posibilidades que ofrecen. Es a través de esta interacción con el mundo físico que el niño aprende cómo son y cómo se comportan los objetos, lo que le permite hacer generalizaciones sobre las leyes físicas que rigen el funcionamiento de los objetos. En las imágenes observadas vemos como el interés de la actividad de los niños recae en el observar como una chapa recorre el tubo de plástico y cae por el extremo opuesto de donde ha sido introducida. Sus rostros y risas reflejan que es una actividad divertida pero podemos intuir que a la vez se plantean hipótesis, se cuestionan el porqué de los hechos y se preguntan cómo pueden intervenir para controlar el recorrido de la chapa. El juego es un instrumento claramente de aprendizaje regido por el placer y la satisfacción de descubrir por iniciativa propia.

Viernes 12 de abril:

“Mattias, Nicholas y Michela se dirigen hacia la alfombra de construcciones.

Diego: ¿Hacemos lo de ayer?

Michela: ¿Hacemos un lago?

Diego: ¡Sí!

Coloca los cilindros de cartón en posición horizontal.

Loredana: ¿Qué hacéis de bonito?

Diego: Hacemos un lago.

Michela: Un río.

Loredana: Precioso.



Fotografías 269 y 270: Construcción de un lago

Diego está emocionado y vocea fuerte si alguien más quiere ir.”



Fotografía 271: Diego pidiendo ayuda

Nos fijamos ya que hay varios niños que son asiduos al juego en este rincón. El placer que encuentran en este tipo de juego les hace repetir a menudo. Diego propone repetir la actividad del día anterior pero Michela hace una nueva propuesta que es aceptada de inmediato. Hoy se trata de hacer un lago, lo cual no les resulta nada descabellado ya que en el juego casi todo es posible. Casi no hace falta hablar para ponerse de acuerdo. Uno toma la iniciativa de ir colocando determinado material y el otro va siguiendo. Loredana, siempre presente en el aula y a disposición de quien la necesita, se interesa por el juego y pregunta qué están haciendo. Da su aprobación alabando lo que han construido. Un simple gesto pero que

supone la aprobación y valoración de la actividad de los niños. Michela al cabo de poco abandona el escenario de juego. Diego, emocionado con lo que está haciendo, hace una invitación por si alguien más quiere sumarse a su juego.

“Diego empieza a construir la pared. Eduardo se acerca y le dice que la pared tiene que ir encima de la alfombra. Luego Andrea y Diego hacen también hoy la pared paralela de cilindros, desmontando el lago.”



Fotografías 272 y 273: Diego y Andrea construyendo la pared

Habían empezado hoy el juego sin construir la pared pero aún así la construyen luego. Hay incluso ciertas normas o pautas para hacerlo: la pared debe ir encima de la alfombra, en el borde. Hay en este juego pues la necesidad de pactar, de ponerse de acuerdo ya que en la mayoría de acciones vemos varios niños compartiendo un mismo proyecto y por tanto compartir significados.

“Diego de nuevo coge el tubo transparente con el que jugaban ayer a meter cosas y observar como salían por el otro agujero. Él y Michela retoman el juego de ayer aunque por un tiempo breve.”



Fotografía 274: Juego con el tubo

Vemos aquí cómo se retoma el juego del día anterior. Ello es posible por la posibilidad de cada día dedicar un tiempo distendido al juego y poder regresar a lugares estables en el que encontrar los mismos materiales que se pueden retomar para repetir acciones y para hacerlas evolucionar.

“Alessio y Nicholas se meten en la alfombra. Andrea cuenta cuántos niños hay y dice que son demasiados.”

Existe la norma de que no puede haber más de 5 niños jugando en este rincón. Aunque las maestras no son demasiado exigentes con esta norma son con frecuencia los mismos niños los que recuerdan la norma y exigen su cumplimiento al darse cuenta que es necesaria para que los que están allí puedan sentirse cómodos y llevar a cabo sus proyectos de forma adecuada.

“Andrea, Giulio, Michela y Diego preparan todos juntos bocatas y los van colocando en el carro. Ricardo juega solo en un rincón con los personajes (juego proyectado). Al cabo de un rato Ricardo se une al grupo y pregunta a Michela si les puede ayudar. Cuando lo tienen todo colocado (paninis, helados, pasteles...) se pasean por la clase preguntando quién quiere un helado, un bocata...”



Fotografías 275, 276 y 277: Preparación del carro de venta de comida ambulante

Vemos de nuevo el juego conjunto primero de cuatro niños y luego de cinco. Hay consenso en la manera de organizarse y en el significado que se le da a los objetos. Un ejemplo más de que cuando los materiales son poco definidos ofrecen posibilidades múltiples de juego simbólico.

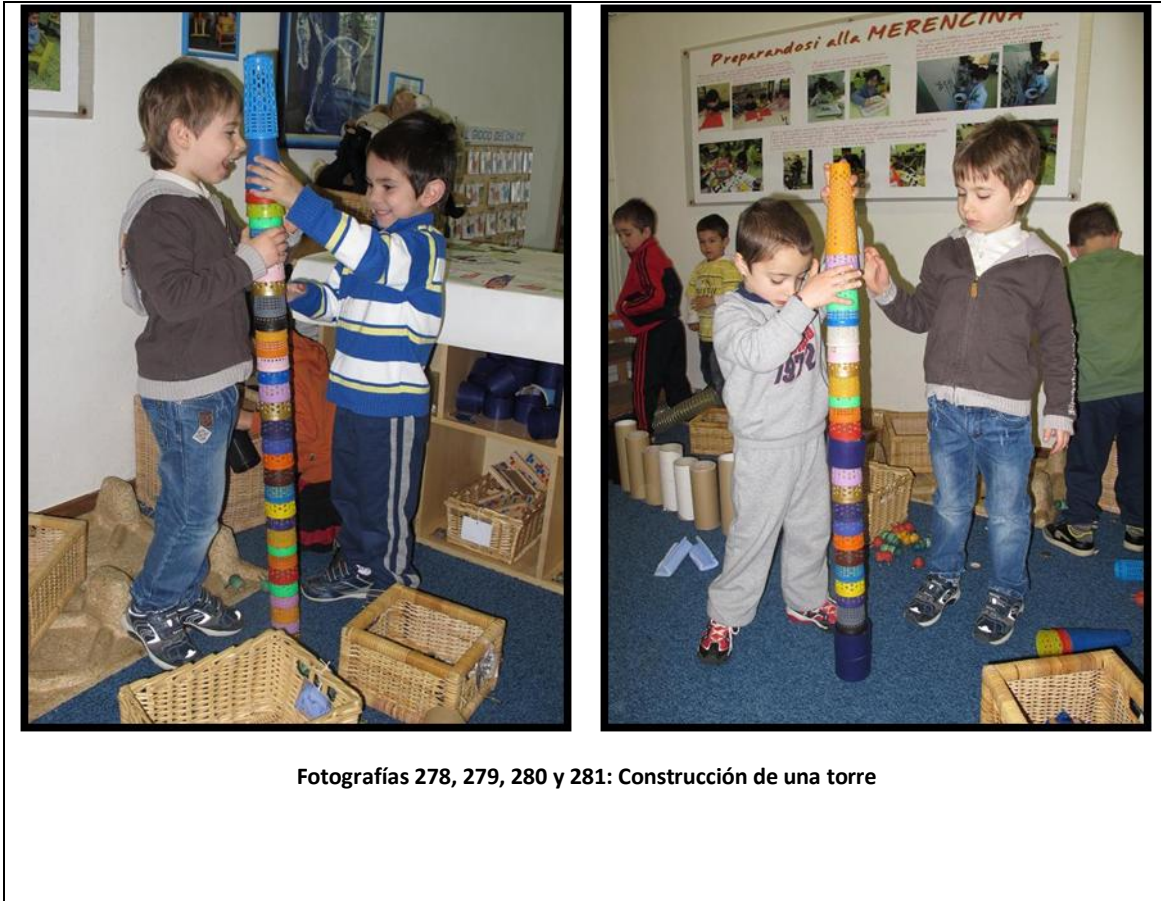
En esta ocasión, el juego, al utilizar el carro con ruedas, sale del espacio acotado por la alfombra (se sale del refugio). Aquí se necesita ya involucrar a otras personas para hacerlas clientes del negocio que han montado. Cuando preguntan voceando “¿Quién quiere un helado, un bocata...?” evidencian el juego que están desarrollando y el significado que otorgan

a los materiales usados. Aquellos que los escuchan y los ven enseguida comprenden estos significados y son invitados a participar del juego.

Martes 23 de abril:

“En el rincón de construcciones hoy no construyen la pared. Es la primera vez que lo veo. Tommaso hace una torre con los conos y Diego va enseguida a ayudarlo. Usan todos los conos disponibles y después Eduardo va metiendo dentro chapas. Diego intenta luego coger la torre y se deshace pero aún así Diego se pasea por la clase con el trozo más largo como si fuera un láser o una metralleta. Rehacen después con Giulio la torre. Diego quiere hacerla lo más alta posible pero Giulio, a un punto, dice que basta de alta (ya que si no él no llega.) Van pasando anillas de plástico duro azul y observan cómo se van colocando en la parte inferior de la torre. Cuando **Loredana** dice que hay que prepararse ya para el desayuno tiran la torre sobre la alfombra y Diego destruye también una pequeña construcción hecha de cilindros que habían hecho otros niños.”





Fotografías 278, 279, 280 y 281: Construcción de una torre

Abad y Ruiz de Velasco (2011) relacionan la acción de realizar torres con el deseo de crecer: “se construyen torres con las que poder medirse, torres tan altas o más que ellos, conquistas de la verticalidad que buscan el equilibrio hasta el límite de la caída” (p.76). Vemos como ellos mismos se marcan el reto de conseguir que la torre se aguante. Como ya veíamos en el juego de las chapas y el cilindro, aquí de nuevo experimentan haciendo caer anillas por la parte exterior de la torre y chapas en el interior. El juego termina cuando Loredana anuncia que es la hora de recoger. A tal punto destruyen la torre cuya acción proporciona también placer; placer de ver cómo se desmonta lo construido porque ofrece posibilidad de volver a construir, provocar el caos para reordenarlo de nuevo.

Miércoles 24 de Abril

“Cinco niños haciendo una construcción conjunta. Con los cilindros en horizontal hacen como una especie de circuito cerrado que después empiezan a llenar con diferentes materiales. Lo amontonan todo en un rincón. Dicen que hacen un fuego y que hacen carne a la brasa. A medida que van

añadiendo materiales le van dando significado: salchichas, carne, ensalada... Van combinando los materiales y preparando diversos platos como el «panino Garibaldi.»”



Fotografías 282, 283, 284 y 285: Jugando a hacer una barbacoa

Vemos en esta escena cómo los niños van creando un escenario y una historia al mismo tiempo. El material disponible sirve en un primer momento para construir pero ello no es suficiente; hay que jugar la construcción. Y en este “jugar” va surgiendo la necesidad de nuevos elementos que son creados con otro material y cabe pensar que el mismo material va sugiriendo la presencia de nuevos objetos imaginados que añaden complejidad a la historia que se va creando.

2 de mayo:

“Giulio, Diego y Eduardo en la alfombra hacen algo con trozos de tronco colocados como si fueran ruedas. Los unen de dos en dos mediante trozos de madera largos y planos. Hablan entre ellos. Al cabo

de poco lo abandonan y Eduardo y Diego en un rincón junto a la estantería colocan piezas de madera una al lado de la otra como si hicieran un mosaico. Niccolo T. y Andrea B. toman la primera construcción que han hecho Giulio, Diego y Eduardo y la varían pero también se van al cabo de poco. Cuando Diego se da cuenta dice: «Nos lo han estropeado.» Diego y Eduardo deciden desmontarlo y reordenar el material en su lugar.



Fotografías 286 y 287: Jugando con piezas

Al cabo de un rato Diego y Tommaso regresan a la alfombra y construyen una línea de cilindros en horizontal y la pared que solían construir hace días en el borde de la alfombra.”



Fotografía 288: Construcción de la pared

Vemos que este día los proyectos realizados son más discretos, más individuales y no dan lugar a un juego tan absorbente como en otras ocasiones. Aún así sigue habiendo exploración de las posibilidades de los materiales y lo que hoy puede ser una discreta aproximación a una idea podría desarrollarse con el tiempo y tener continuidad. Destacamos de nuevo la construcción

del muro; así pues la última escena del juego observado es casi idéntica a la escena con la que empezábamos a narrar el juego en este peculiar escenario.

7. LAS DIMENSIONES DEL BIENESTAR EN LA FILASTROCCA

He pretendido en el transcurso del informe presentado narrar la cotidianidad de la escuela y transmitir cómo desde ésta se encuentra el bienestar, tema central del estudio. Apuntaba ya en el marco teórico la existencia de diversas dimensiones del bienestar y la necesidad de contemplarlas todas para considerar el individuo en toda su complejidad. Por esto quiero ahora concluir esta investigación haciendo una reflexión de cómo se favorece desde la escuela el bienestar desde cada una de las dimensiones que apuntan Sabeh, Verdugo, Prieto y Contini (2009). En la siguiente figura ilustramos cómo cada uno de los momentos analizados puede ser analizado de manera transversal por las dimensiones que apuntan los citados autores.



Figura 2: Dimensiones del bienestar en el día a día de la escuela

Sin embargo, a la hora de distribuir los diferentes aspectos analizados según la dimensión a la que hacen referencia compruebo que, inevitablemente, son aspectos entrelazados, casi indivisibles desde un punto de vista práctico por lo que la tarea se nos complica. Es éste un aspecto fácil de entender si consideramos que la escuela es un lugar donde el niño aprende (cognición) en interacción con otros niños y adultos (relación) y que todo aprendizaje y relación están guiados por sentimientos, sensaciones, emociones. Todo ello se da dentro de un contexto espacial y material y el niño siente, conoce y se relaciona a través del cuerpo. Es imposible pues, hablar de aprendizaje, bienestar cognitivo, sin hablar de los aspectos emocionales que lo impulsan y del aspecto social del aprendizaje o de cómo influye el contexto espacial y material. O hablar de relaciones sin mencionar los aspectos afectivos.

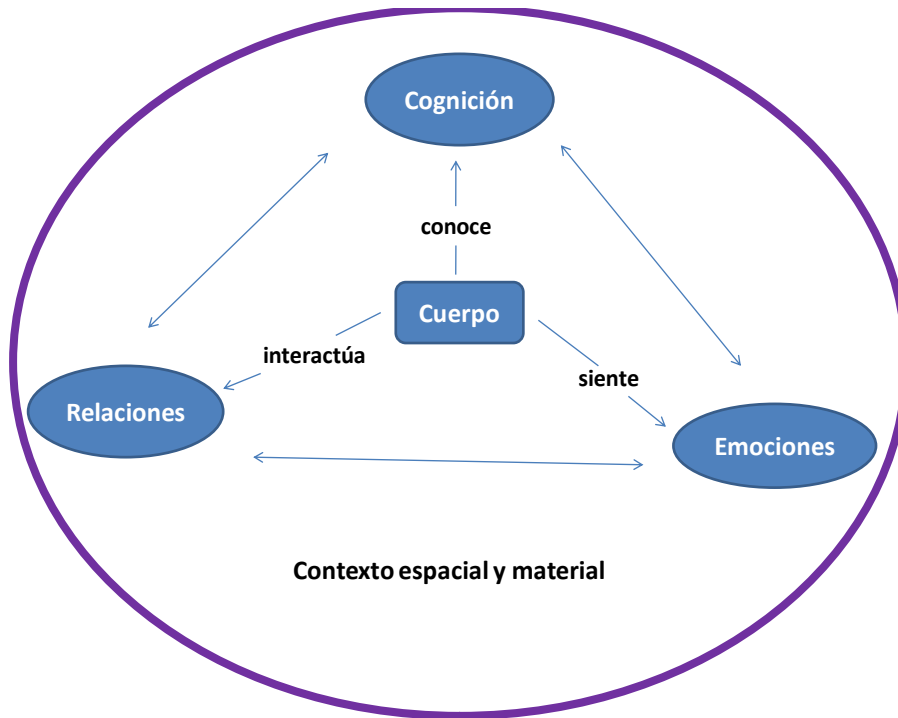


Figura 3: Relación dimensiones del bienestar

Aún así trataremos cada una de las dimensiones para evidenciar cómo la escuela se ocupa y preocupa de cada una de ellas. Sin embargo el lector debe tener en cuenta que es una separación un tanto artificiosa y la lectura debe hacerse en términos no excluyentes.

Avanzamos en la siguiente tabla, los aspectos que trataremos en cada una de las dimensiones:

7.1. BIENESTAR EMOCIONAL. AFECTOS E IDENTIDADES	<ul style="list-style-type: none"> • La calma de los tiempos • Vivir las emociones • Reconocer las identidades • La escuela como contexto de resiliencia
7.2. BIENESTAR RELACIONAL. LA ESCUELA COMO COMUNIDAD	<ul style="list-style-type: none"> • Una pedagogía relacional • La comunidad como proyecto • Cuidar a los adultos para proteger a los niños • Un lugar también para las familias
7.3. BIENESTAR COGNITIVO. APRENDER DESDE EL VIVIR	<ul style="list-style-type: none"> • Participación e implicación en el propio aprendizaje • El acceso a la cultura
7.4. BIENESTAR FÍSICO. UN CUERPO QUE VIVE, SIENTE Y EXPLORA	<ul style="list-style-type: none"> • El cuerpo en la escuela • Las actividades de atención personal; un diálogo corporal
7.5. BIENESTAR MATERIAL. EL LENGUAJE SILENCIOSO DEL ESPACIO	<ul style="list-style-type: none"> • Habitabilidad • Relación • Polisensorialidad • Constructividad • Identidad • Narración • Ósmosis

Tabla 7: Las dimensiones del bienestar en La Filastrocca

7.1. BIENESTAR EMOCIONAL. AFECTOS E IDENTIDADES

Dicen Bach y Darder (2004) que si estamos aquí es gracias a las emociones. Esta afirmación resume de forma muy breve y concisa el papel fundamental de las emociones en nuestras vidas y también nos atrevemos a decir, en la historia de la humanidad. La especie humana ha avanzado motivado por la necesidad de adaptarse para sobrevivir, y las emociones actúan como motor de superación. El hombre ha buscado siempre la seguridad, la protección y, una vez resueltas sus necesidades más básicas, se sigue moviendo para mejorar sus condiciones de vida y para la obtención de placer.

Lo “emocional” ha tenido a lo largo de la historia poco prestigio frente a todo lo “racional”. Si bien es cierto que el papel de las emociones en áreas artísticas, literatura, música, danza... es ampliamente reconocido, no ocurría lo mismo, hasta hace relativamente poco, en el ámbito científico. El conductismo y el positivismo consideraban que las emociones no podían ser objeto de estudio por la imposibilidad de ser controladas (Bisquerra, 2002). Sin embargo, algo ha cambiado en estos últimos años en los que los avances en investigación neurobiológica han llevado a poder afirmar que existe una estrecha relación entre emoción y razón. Es ahora cuando la ciencia ha reconocido lo que los humanistas desde hace tiempo pregonan, que son las emociones las que nos hacen mantener vivos. Durante siglos se ha hecho un esfuerzo para desvincular los afectos de la ciencia como si éstos contaminaran el conocimiento objetivo del cual se ocupa la ciencia. Las emociones se asociaban a la parte humana más primitiva que era necesario dominar, en beneficio del desarrollo de la razón que es lo que nos diferencia como humanos. Pero finalmente ha sido la misma ciencia la que ha centrado su foco de atención y ha acabado reconociendo que la emoción preside todo lo que hacemos (Bach y Darder, 2004).

Dicho reconocimiento científico viene acompañado de un reconocimiento social. Si durante mucho tiempo se nos ha inducido a esconder nuestras emociones reconocemos ahora que presiden las grandes decisiones así como las conductas diarias. La cultura occidental es especialmente reticente en situar las emociones en un plano relevante y en estos momentos parece que hay esfuerzos para dar un vuelco a esta situación.

Las emociones pueden considerarse, pues, el núcleo de nuestra existencia y están presentes en todos los momentos del día (Sala, 2005). Son ellas las que conducen nuestros pensamientos y por ellas establecemos cuáles son las prioridades en nuestras vidas.

Este hallazgo nos lleva a explorar el papel de las emociones en nuestro día a día, la vinculación que tienen con nuestra forma de pensar y de conocer y por tanto la relación entre pensamiento-emoción-acción. Y habrá que hacer un esfuerzo en reconocer las emociones y su

complejidad, en aceptarlas y vivirlas sin miedo pero sin fatalismos ni conformidad. Porque las emociones nos ayudan a reconocernos a nosotros mismos, en entender cómo funcionamos y a poder actuar y vivir con coherencia y plenitud. Será necesario, afirma Sala (2005), gestionar las emociones sin negarlas, aprovechando su energía.

Bisquerra (2007) llega a afirmar que podríamos estar asistiendo a una “revolución emocional” que afecta a la psicología, a la educación y a la sociedad en general. A tal fenómeno han contribuido los numerosos estudios y publicaciones realizadas. Cabe destacar la repercusión de la obra de Gardner sobre las inteligencias múltiples según el cual la inteligencia se define como un conjunto de habilidades que podemos considerar de forma más o menos independiente. Gardner nos habla de siete inteligencias: musical, cinético-corporal, lógico-matemática, lingüística, espacial, interpersonal e intrapersonal. Estas dos últimas inteligencias tienen una fuerte vinculación con la perspectiva emocional.

Dicha “revolución emocional” debe llevarnos a una mejora en el bienestar y calidad de vida. Para ello se requiere de un esfuerzo colectivo y la educación no puede quedarse al margen. Como repercusión del papel de las emociones en la ciencia se produce también una respuesta psicopedagógica y hablamos hoy en día de la educación emocional. Goleman (1995), autor de la Inteligencia emocional, nos habla de los peligros del analfabetismo emocional. Algunas manifestaciones pueden ser la depresión, la ansiedad, estrés, violencia, delincuencia, drogas... Por todo ello es urgente la alfabetización emocional (Bisquerra, 2002).

Pero no se trata únicamente de educar las emociones, sino de educar desde las emociones, educar emocionalmente (Bach y Darder, 2004). Se trata de entender el acto de educar como una relación con uno mismo, con los otros y con el mundo en el que es imposible dejar las emociones a un lado. Si, como hemos dicho anteriormente, se reconoce ya la vinculación y relación entre razón y emoción, hemos de entender que el aprendizaje tiene un fuerte componente emocional.

Educación emocionalmente implica tener en consideración la persona en toda su complejidad, sin restar valor a lo que siente, a lo que le interesa, a lo que le rodea. No se trata de plantear actividades didácticas de las emociones sino que significa crear contextos más sensibles que favorezcan el aprendizaje y la resolución de problemas de diversa índole. Educación emocionalmente significa acabar con la supremacía de lo cognitivo de la cual habla Santos Guerra (2006):

La escuela es el reino de lo cognitivo. Cuando alguien llega, mientras está y al irse se le pregunta de forma insistente, casi obsesiva: ¿Tú qué sabes?, ¿tú qué piensas? Pocas veces se hace otro tipo de preguntas al que aprende: ¿Tú qué sientes?, ¿Cómo estás?
(p.4).

Se trata pues, de tomar en consideración al individuo en toda su complejidad y de dejar entrar en la escuela todo aquello que inquieta, que preocupa, para buscar estrategias para encarar todo lo que acontezca. En definitiva, se trata de hacer entrar la vida en la escuela, entendiendo que la finalidad de la educación es educar para la vida. Y a ello se aprende viviendo, es decir, planteando situaciones de vida, aprovechando las oportunidades que nacen de la propia vida, que en la escuela son muchas, y creando un clima afectivo que permita convertir las vivencias en aprendizajes.

Afirma Díez (2013) que en la escuela nos convocan el aprendizaje y las relaciones pero que acompañando estos objetivos hay otras peticiones incluso más básicas; que el niño se encuentre bien en la escuela, se sienta a gusto, que lo cuiden. Y es que la base para conectarse con los demás y con lo que nos rodea se encuentra en la seguridad emocional y afectiva:

Los niños van a necesitar antes que nada establecer un buen vínculo afectivo y sentirse seguros y queridos para poder pasar desde su mundo interior y sus experiencias de

vida, a otra situación en la que aparecerán nuevos elementos, como son el aprender y el estar con los demás (p.62).

Acoger el mundo de los afectos en la escuela es aceptar la complejidad de la materia de la cual estamos hechos y abrir la puerta a temas que importan, que plantean dudas, que inquietan, a lo que tiene que ver con el cuerpo, con la mente, con el corazón. Supone aceptar y recoger el bagaje con el que llegan los niños y el nuestro propio. Como dice Díez (2007) “el niño tiene un cuerpo y una historia. Y nosotros también. Es decir, que venimos «completos», «con envoltura», «con cáscara»... Y eso juega en todo momento en la vida de uno, y cómo no, también en la escuela” (p.24).

Y así, en el fluir de la vida, en los momentos de vida cotidiana, en las conversaciones, en los juegos, en las relaciones... se encuentran ocasiones para descubrir y descubrirse. Como afirma Díez (2013) “los temas del aprender se supeditan a los temas referentes al afecto, como si aquéllos fueran la excusa en la que se prenden éstos para emerger con toda su potencia y su novedad” (p.68).

Sílvia Palou (2005) nos habla del engranaje del motor emocional y las capacidades que hay que desarrollar:

- El entorno social: cojín afectivo (socialización).
- El diálogo interno: caracol (autorregulación).
- Equilibrio entre la proximidad y la distancia: dulzura de una lágrima (crecimiento autónomo).
- Sensibilidad estética: lazo de seducción (creación de significados y reflejos).

En definitiva, la escuela debe ser, ante todo, un lugar que se preocupa y se ocupa de las personas en su globalidad, ofreciéndose como un espacio de acogida, de aceptación y de

crecimiento personal porque, como afirma Sellarès (2010) “sólo una escuela afectiva es una escuela efectiva” (p.10).

LA CALMA DE LOS TIEMPOS

Sentirse bien implica poder disponer de tiempo, poder ser dueño de nuestro tiempo. La vida en grupo inevitablemente supone adaptarnos a horarios pero aún así debe ser posible encontrar la flexibilidad para que éstos no nos alienen. Como afirma Nigito (2011) “es necesario pedir al niño que se adapte a los hábitos que regulan la vida de la escuela, pero es asimismo necesario respetar los tiempos del niño” (p.93).

Si algo puede definir el tiempo en *La Filastrocca* es la calma, el tiempo sin prisas. No hay prisas porque no hay una meta fija a la que llegar y porque en una escuela de la experiencia (frente a una escuela de los resultados) el proceso toma relevancia.

La calma que hemos apuntado viene posibilitada por dos aspectos: en primer lugar la organización de los tiempos, destacando la flexibilidad y la disposición de tiempos largos, no fragmentados. Y en segundo lugar, cabe destacar las actitudes temporales que toman en primer lugar los adultos y que de alguna manera se transmiten a los niños y niñas. Veamos, pues, cada uno de estos dos aspectos.

- **La organización de los tiempos al servicio de las personas**

En *La Filastrocca* la jornada tiene una estructura más o menos estable, construida sobre unos ejes fijos y que después cada grupo concretará según sus dinámicas, costumbres y actividades. Existen una serie de momentos que están establecidos a priori desde el Asessorato. Nos referimos a los horarios de apertura de la escuela, a las horas de entrada y de salida y a los momentos en que se sirve la comida. Estas pautas, comunes a todas las escuelas de la Infancia de Pistoia, determinan la estructura de la jornada en *La Filastrocca*.

Los horarios establecidos son coherentes con las necesidades y hábitos propios de los niños en las edades tempranas. Es un horario que contempla, por ejemplo, que los niños y niñas puedan desayunar por la mañana y almorzar a una hora prudente en función de la edad de los niños y después poder descansar. Un horario muy distinto al que simplemente establece cinco horas de escolarización en las cuales no se contempla ni las comidas ni las horas de descanso apropiadas para niños y niñas de estas edades. En Pistoia, pues, los tiempos son establecidos con la finalidad de ajustarse a los ritmos de los niños y niñas, contemplando que éstos pueden ser variables y que las familias pueden establecer rutinas diferentes en función de su organización laboral y familiar. El horario de las escuelas de la infancia es prácticamente el mismo horario de los nidos (0-3) y diferente de las escuelas de primaria donde no existe esta flexibilidad. Ello nos confirma que en Pistoia la educación infantil tiene una manera de hacer propia, desvinculada de etapas educativas posteriores porque las necesidades de la primera infancia son simplemente diferentes.

La jornada está organizada en diversos tiempos pero éstos son largos y por tanto la jornada está poco fragmentada. Tomemos como ejemplo el momento de la entrada en la escuela. La franja horario en la cual pueden ir llegando los niños y niñas es considerablemente larga. Ello permite un goteo lento de niños que van llegando y por tanto la posibilidad de recibirlos de manera calmada y muy individualizada. Es un momento de despedidas y de encuentros. Es un momento de traspasos de espacio y de relaciones. Comparemos cuan diferente puede ser un momento así a una entrada donde las puertas se abren a las nueve y a las nueve y cinco todos los niños deben estar sentados y centrados, todas las familias fuera y las puertas de la escuela nuevamente cerradas.

El día en *La Filastrocca* empieza pues con calma; lentamente los espacios pasan de la tranquilidad de las 7,30h de la mañana al bullicio de las 9,00h. La escuela se pone en “marcha” de manera progresiva al compás de la energía que llega con cada uno de los niños y que se van

contagiando unos a otros. Ello no significa que los primeros en llegar tengan que esperar pacientemente a todos los demás para “empezar” el día en la escuela, porque la escuela es en todo momento un contenedor de experiencias. Los niños y niñas que van llegando tienen a su disposición espacios y materiales para que puedan iniciar su actividad individual o en grupo nada más llegar. Pero todo ello pueden hacerlo a su ritmo, interrumpiéndose para saludar a un amigo que acaba de llegar, para saludar quizá a los padres del amigo, para unirse al juego del otro, para incorporar al amigo, para estar cerca de la maestra, para observar lo que va aconteciendo... hasta que se hacen casi las 9,00h y la maestra va avisando que falta poco para la hora del desayuno, que vayan poniendo fin a su actividad, que pronto habrá que recoger. Y este momento de transición entre el juego libre y el desayuno se produce de nuevo sin prisas, con la posibilidad de poner fin a lo que uno está haciendo, sin tener que interrumpirlo bruscamente. Y así, entre las prisas de uno, la necesidad de otros de continuar con lo que estaban haciendo, el escenario va cambiando hasta que en un momento dado están ya casi todos sentados en su mesa, algunos esperando a que se les sirva y otros ejerciendo su rol de camarero.

Otro ejemplo de momento largo, sin prisas, sería claramente el momento del almuerzo. Un momento donde la comida en sí ocupa sólo una parte del tiempo. El resto lo ocupan los tiempos de preparación, servir, recoger, esperar y esperarse. Porque incluso los tiempos de espera son momentos llenos de vida, de escuchas, de miradas, de conversaciones, de juegos, de contactos, de estar con el otro.

Así los tiempos se van encadenando de manera que la jornada escolar va fluyendo al ritmo del grupo. No significa ello que haya que alargar continuamente los tiempos sino que se trata de encontrar el tiempo justo para cada cosa (Domènech, 2009). Poner el tiempo al servicio de las personas sabiendo que el tiempo es limitado y que por tanto no hay que pretender “ocuparlo” con la finalidad de aprovecharlo al máximo. El ritmo del tiempo en *La Filastrocca* es pausado

pero no excesivamente lento. Ello podría llevar al aburrimiento o al desinterés. Son tiempos llenos pero no necesariamente de actividades dirigidas, sino que hay margen para la espontaneidad, para la contemplación, para el encuentro.

Durante la jornada se van alternando ritmos y momentos de mayor o menor intensidad. Este aspecto podemos contemplarlo sobre todo en las horas que trascurren entre el desayuno y el almuerzo, un tiempo que, como ya apuntábamos anteriormente, es variable entre un grupo y otro y entre un día u otro. Son las maestras, según sus intereses y formas de proceder, según la edad de los niños y la identidad del propio grupo, las que determinan la organización de estos momentos.

- **Donde el tiempo se convierte en experiencia**

Juntamente con la organización de los tiempos podemos hablar de las actitudes temporales adoptadas por adultos y niños de la escuela. Si bien es cierto que en la sociedad actual se valora la velocidad, se nos da prisa para llegar cuanto antes mejor (no se sabe muy bien a dónde), se ve con malos ojos el “perder el tiempo”, hay un esfuerzo en la escuela para no contagiarse de estas prisas.

En *La Filastrocca* se considera que es en el transcurrir de los acontecimientos del día a día donde se encuentra el valor de la educación y por tanto la meta no consiste en acumular conocimientos sino en tener estrategias para vivir y convivir en comunidad. Podríamos definir *La Filastrocca* como una escuela de la experiencia donde toma valor lo vivido frente a otras escuelas más centradas en los productos, en los resultados evaluables.

La Filastrocca podría considerarse lo que recientemente conocemos como “Escuelas lentas”, un movimiento que pretende devolver el tiempo a las personas, cedernos tiempo para saborear las vivencias y vivir con plenitud, sin presiones absurdas (Domènech, 2009). Es un movimiento que nace como respuesta al ritmo frenéticamente acelerado que se nos impone

socialmente. Aplicado al modelo educativo, se trata de encontrar las claves que permiten hacer de la escuela un lugar humano y cálido donde la velocidad se ajuste a cada momento y persona. Una de las premisas básicas de este movimiento es que “más, antes y más rápido no es sinónimo de mejor”. Esto puede aplicarse perfectamente a *La Filastrocca* donde la calidad de las experiencias prima sobre la cantidad. A ello ayuda no tener una programación cerrada y por tanto los proyectos que se inician concluyen cuando maestras y niños lo deciden y no el calendario. Un ejemplo podría ser el proyecto de los caballos del grupo de 4 años; el curso finaliza con la inauguración de la exposición de los caballos que han realizado cada uno de los niños pero se decide continuar el curso que viene con el proyecto realizando un caballo más grande entre todos.

Pero más allá del tiempo dedicado a cada cosa observamos una serie de actitudes que contribuyen a crear un ambiente de calma.

En primer lugar podemos referirnos a la actitud corporal de las maestras, a sus movimientos, a la expresión del rostro. Su manera de estar indica que están presentes, que se sienten bien, que no hay prisas. Pocas veces se ven maestras corriendo de un lado para otro, movimientos bruscos, ajetreo en las clases. Cuando están con los niños las maestras están presentes en cuerpo y mente, buscan adoptar una postura cómoda, como de estar por casa. Probablemente por esta razón visten en general ropa cómoda que les permite moverse, sentarse, levantarse... con facilidad tal como se requiere cuando se está de manera espontánea con niños y niñas.

En segundo lugar, podemos hacer referencia a la disponibilidad de las maestras para atender a las demandas de los niños y niñas, estando cuando requieren su atención, y estando pendientes de lo que sucede, detectando cuando surge un problema, un conflicto o cuando una intervención, a veces muy sutil, puede ser de gran ayuda. Nada que ver con un pasar rápido de puntillas para resolver de forma fácil los problemas de los niños restándoles importancia. La actitud de las maestras demuestra sensibilidad, demuestra preocupación y a

los niños les transmite seguridad. A ello ayuda mucho el trabajar en pareja educativa, que sin duda, hace factible esta disponibilidad de la cual hablamos. Pero incluso en momentos donde sólo hay una maestra, son capaces de prestar una atención individualizada, de superar esa mirada global, superficial a todo el grupo para observar a cada uno de los niños. A veces es necesario decir a un niño que ahora no puede atenderle porque está con otro y estos saben esperar porque entienden las limitaciones de las maestras y saben que serán atendidos en otro momento.

Todo ello requiere que las maestras asuman un rol de observador. Un adulto que actúa y no observa difícilmente podrá ser sensible a las emociones que fluyen en la clase. Ello es posible cuando el ambiente favorece que los niños puedan hacer sin la intervención directa del adulto. Cuando el ambiente ofrece propuestas adaptadas a las capacidades de los niños, el adulto puede asumir un rol de observador, puede permitirse “no actuar” o hacerlo de una manera más indirecta. Entonces es cuando se encuentra el tiempo de calma, para reflexionar y procesar sobre todo cuanto va aconteciendo.

La actitud de calma se refleja en el hablar; en el tono, en la velocidad, en las cadencias y pausas. Todo lo que rodea el mensaje contribuye a transmitir el estado de ánimo del emisor.

Y, evidentemente, este transmitir calma cobra sentido si va acompañado de permitir la calma, es decir, otorgar tiempo a los niños para actuar, pensar, hablar y vivir con calma. La organización de los tiempos, de la cual hemos ya hablado, contribuye a ello pero también se requiere por parte de los adultos de un saber esperar. Plantear preguntas abiertas, cuestionar las seguridades e inseguridades de los niños son estrategias para potenciar la reflexión. Y para reflexionar se requiere tiempo; las prisas y las presiones son malas aliadas.

También la creatividad requiere de tiempo porque se precisa probar, reprobado, cuestionarse, descubrir... La creatividad no sale de la nada sino que es fruto del esfuerzo y del entrenamiento

de diversas habilidades. Pero para ello debe haber margen para la iniciativa, para el probar sin el miedo a equivocarse. Y esto con frecuencia se da en lo que podemos denominar “tiempo sin tiempo”, tiempos sin reloj, a disposición de cada uno, “tiempos sin limitación en los cuales el pensamiento pueda divagar, entretenerse, llegar a ser inactivo” (Domènech, 2009, p.124).

Comúnmente se habla de perder el tiempo cuando este es ocupado por actividades poco productivas o cuando este tiempo no se rentabiliza. “Perder”, “malgastar” el tiempo no está demasiado bien visto e incluso a nivel personal nos puede provocar malestar. Pero si entendemos que las pausas, que el tiempo dedicado a reflexionar, a meditar o incluso a probar aunque desechemos aquello realizado, son momentos necesarios, el concepto de malgastar o perder el tiempo, cambia. Los niños con frecuencia reclaman un tiempo de no hacer nada y cabe entender lo sano que puede resultar este tiempo porque en él se generan fuerzas, se engendran ideas, se renuevan los planes. Visto así, el tiempo malgastado no existe. En *La Filastrocca* observamos momentos que desde una mirada “productiva” podrían considerarse tiempos perdidos; los momentos de las esperas, los momentos de transiciones, los momentos de preparación... pero afinando los sentidos detectamos los múltiples significados de muchos de estos momentos.

Consideramos además la posibilidad de “no hacer nada” como un derecho de los niños (y también de los adultos) porque esos tiempos son con frecuencia los que sirven de aliento, de reflexión, de preparación. Así pues las actitudes temporales hacen que se encuentren las estrategias para compatibilizar los horarios que hacen posible la vida en grupo y la necesidad de cada niño de disponer de su tiempo. Una actitud que permite que niños y niñas dispongan del tiempo que con frecuencia los mismos adultos les pretenden robar.

VIVIR LAS EMOCIONES

La escuela acoge personas que llegan con sus vivencias personales y que se entrecruzan con otras vivencias ajenas y con aquello que transcurre en la escuela. Cada niño llega a la escuela con su bagaje personal de éxitos, de frustraciones, de cariño, de rechazo, de alegrías, de momentos tristes, de duelos, de rabia, de miedo, de soledad, de autoestima, de confianza, de caricias, de abrazos, de dudas, de inseguridad... Aspectos inherentes de la vida que van formando nuestra identidad, que definen nuestro carácter, que nos forjan como personas cada una con sus particularidades y sus diferencias.

M. Carmen Díez (2005) se refiere a todo ello como “el piso de abajo.” Es el lugar menos visible de las personas donde situaríamos los afectos, nuestro universo emocional, aquello que nos remueve por dentro.

Allí quedarían contenidos nuestros deseos, nuestros miedos, nuestras creencias, nuestras dudas y nuestros más primitivos impulsos, conformándonos de manera genuina y diferenciada según las particulares circunstancias de vida, herencia, crianza y experiencias vividas por cada cual (p.19).

Pero además la escuela es un lugar de vida, un lugar donde se vive y vivir significa sentir. Ya en su tiempo hablaba Dewey (1985) de democracia y escuela aludiendo al proceso vital que es la educación en contraposición a la preparación para la vida adulta. Para el que fue uno de los padres de la Escuela Nueva la escuela debía representar la vida actual como la que el niño realiza fuera de ella.

En la escuela, pues, se forma también ese piso de abajo del que nos habla Díez al que es inútil esconder o negar. Pero ¿cómo acogemos y cobijamos ese piso de abajo?

En *La Filastrocca*, es a partir de la cotidianidad, del dejar fluir de la vida que transcurre entre juegos, entre conversaciones, entre esperas, entre miradas, entre encuentros, entre historias,

entre propuestas. Mientras se come, se pinta, se mira un libro, se observa un amigo, se habla, se escucha, se mira... Como dice Malaguzzi (2001) una escuela que no prepara para la vida sino donde se viva.

Y la vida de *La Filastrocca* fluye respetando las necesidades de los niños, sus deseos y sus inquietudes, siempre dentro de un marco de seguridad y de convivencia. La escuela se concibe como un lugar para ser cuidado (con todos los significados que ello conlleva), un lugar para encontrarse con uno mismo y con los otros, un lugar para el descubrimiento y el aprendizaje. Y ello a partir de las acciones del día a día como comer, lavarse o descansar, a partir del juego, de la exploración del entorno y del placer de estar con los otros. Porque en todos estos momentos afloran sentimientos, emociones que actúan como motores de nuestros actos, nos animan a explorar y nos permiten entender el mundo.

Plantear una educación para la vida como estrategia para la construcción de una existencia individual y colectiva más gratificante, requiere de una educación emocional, lo que significa entender las emociones como parte de la vida y como fuente de aprendizaje (Bach y Darder, 2004). Desde esta visión se entiende que la escuela no es un lugar para el aprendizaje que nos servirá para vivir, sino que la escuela es un lugar de vida para aprender. Afirman los autores que no se va del conocimiento a la vivencia sino que se convierte la vivencia en conocimiento. Educar emocionalmente es, en definitiva, plantear situaciones de vida y crear el ambiente para convertirlo en aprendizaje. Sin prisas, sin racionalizar en exceso o demasiado pronto; cuando una emoción se vive, hay que dejarla vivir.

Todo ello implica entender la educación y la escuela desde un clima humano que se preocupa en primer lugar por las personas. Han de poderse abordarse problemas y inquietudes de los niños y niñas desde un clima de afecto y respeto.

Y estas vivencias, estas emociones generadas actuarán como motor para el cambio y por tanto para el crecimiento personal. Cumplen por tanto las emociones una función adaptativa y de desarrollo.

La educación emocional o educación desde las emociones reivindica en primer lugar el “vivir las emociones”, pero para vivirlas de manera inteligente y aprovechar toda su fuerza para crecer como individuos hará falta algo más. Goleman cuando habla de Inteligencia emocional considera cinco aspectos clave:

1. Conocer las propias emociones: tomar conciencia de ellas, reconocer los sentimientos que produce.
2. Manejar las emociones: expresarlas de forma adecuada.
3. Motivarse a sí mismo: encaminar las emociones, auto-motivarse y dirigir las hacia actividades creativas.
4. Reconocer las emociones de los demás: empatizar y sintonizar con quienes nos rodean.
5. Establecer relaciones: encontrar maneras de interactuar adecuadamente con los demás.

Cuando hablamos de la escuela como un lugar donde vivir y emocionarse no hay que imaginarse que hay cabida sólo para las emociones positivas. En la escuela inevitablemente no sólo habrá sitio para la alegría; si así lo pretendiéramos, quedarían muchas otras emociones tapiadas. El miedo, la angustia, la tristeza, el rechazo... no deben negarse sino que hay que hacerles un lugar, porque negar el dolor no ayuda a que éste se apacigüe. Todas las emociones han de poder vivirse y expresarse y no hay momentos inadecuados para ello. Otra cosa será como reaccionemos ante ello y qué repercusiones frente a los otros puede tener. Las represiones emocionales nos causan malestar y nos imposibilitan un crecimiento sano.

Bisquerra (2002) detalla cuáles son las características de la persona emocionalmente inteligente: actitud positiva; reconocer los propios sentimientos y emociones; capacidad para

expresar sentimientos y emociones; capacidad para controlar sentimientos y emociones; empatía; ser capaz de tomar decisiones adecuadas; motivación, ilusión, interés; autoestima; saber dar y recibir; tener valores alternativos; ser capaz de superar las dificultades y frustraciones; y ser capaz de integrar polaridades (p.151-153).

En este apartado acentuamos los primeros aspectos que enumeran tanto Goleman como Bisquerra. Ilustraremos a continuación con algunos ejemplos, como en *La Filastrocca* la educación emocional se aborda desde las siguientes fases o consideraciones:

1-Vivir las emociones: la escuela como lugar donde “se vive” y donde se considera que es a partir de este “vivir” que la educación tiene sentido. Dejar que afloren las emociones y acogerlas.

2-Reconocer las emociones: sentir las emociones e identificarlas, tomar conciencia de ellas, sin pretender camuflarlas.

3-Expresar las emociones: saber encontrar las maneras para expresarlas, sin miedo, sin juzgarlas. La expresión como medida de “liberación” y para restablecer el equilibrio.

4-Gestionar las emociones: encontrar canales para el correcto manejo de las emociones, sin reprimirlas pero sin dejar que nuestras reacciones sean nocivas para nosotros y para los otros. Encontrar maneras de liberar la tensión emocional.

“Llega Hannah, su madre la deja en la puerta y se despide con un beso. Hannah se sienta en su sitio y cuando ve que **Marzia** la mira le dice: «¿lo sabes, **Marzia**, que ha venido ya mi papá?» –«¿Ah, sí? ¿Cuándo?»-pregunta **Marzia**. –«Ahora»-responde Hannah con cara de contenta” (diario, 13 marzo).

“**Stephi** saluda y habla un rato con todos los padres o abuelos que llegan. Enrico le enseña muy contento la camiseta de «La Nasa» que le ha traído su padre de Houston.

(...)Enrico enseña de nuevo la camiseta a **Stephi** y ella, riéndose, le dice: «¿Pero cuántas veces vas a enseñarme la camiseta? Bueno, realmente merece la pena porque es muy bonita»” (diario, 15 abril).

“Stephi va repartiendo las invitaciones que le ha dejado la madre de Caterina así como van llegando los niños y niñas. Caterina ve la madre de Sofia pasar y sale de la habitación y exclama: «¡El viernes es mi fiesta de cumpleaños!»” (diario, 17 abril).

Son estas escenas muy breves que ilustran lo que pasa cada mañana: los niños llegan y en el encuentro con las maestras, con los otros niños o con otros adultos se afanan para contar alguna novedad en sus vidas, algo que para ellos es importante y desean compartir. Hannah es una niña cuya familia es descendiente de Marruecos. Su padre ha estado un tiempo fuera y el regreso de éste es algo especial para Hannah. Es una niña más bien tímida a quien no le gusta llamar la atención. Pero la noticia que este día trae es demasiado importante para quedársela para sí misma. Por esto así como van llegando las tres maestras comparte con ellas la noticia. Las maestras expresan a Hannah la alegría que ellas también sienten y se alegran por su padre y por Hannah. También el padre de Enrico ha estado de viaje por trabajo. Enseñar la camiseta significa la alegría de Enrico porque su padre está de nuevo en casa, así como la alegría de poseer un objeto que simboliza de alguna manera la admiración que siente Enrico por su padre. Más tarde, cuando Enrico le enseña la camiseta a Rebecca, se establece una interesante conversación sobre el trabajo que realiza el padre de Enrico y su visita a la Nasa.

Y en tercer lugar vemos la alegría de Caterina al anunciar e invitar a sus amigos a su fiesta de cumpleaños. Es sin duda uno de las fechas más significativas para un niño y así lo expresa en varias ocasiones cuando llega alguien a quien cree que puede interesar este evento.

Son breves anécdotas que muestran cómo la vida de cada uno de los niños entra en la escuela. En estas ocasiones lo hace con el testimonio verbal de los mismos protagonistas. Otras veces, la información llegará de boca de los padres y madres y en otras ocasiones de manera más escondida y menos explícita. Sea como sea la escuela recibe a los niños y niñas con su bagaje,

con sus historias, con sus emociones y de alguna manera participa de ellas, extendiendo la alegría o ayudando a apaciguar el dolor o a aclarar el desconcierto.

En la siguiente escena vemos un ejemplo de cómo se ayuda a gestionar la rabia y la tristeza:

“8,50h: Leo está sentado solo en un rincón de la clase. **Francesca** sabe que está enfadado con su padre por algo que ha ocurrido cuando llegaban a la escuela. **Francesca** se le acerca y se sienta a su lado para hablar con él.

Francesca: Leo, ¿qué ha pasado con tu padre?

Leo: Me ha regañado porque quería cruzar la calle solo.

Francesca: Según tú, ¿quién tiene razón?

Leo: Yo.

Francesca: Pero tú sabes que es peligroso, que los coches muchas veces no se paran y que te podría atropellar. ¿Qué te parece?

Leo: Sí, es verdad.

Francesca: Entonces, ¿quién tiene razón?

Leo: Mi padre.

Francesca: Yo creo que tendrías que pedir perdón a tu padre. ¿Qué piensas?

Leo: Sí” (diario, 30 abril).

En esta ocasión es la maestra quien detecta el estado de ánimo de Leo. Dispone de cierta información con lo que le ha contado el padre de Leo. Francesca podría esperar a que se le pasara el enfado pero hacerlo no ayudaría a Leo porque sería obviar que algo importante le está ocurriendo. Vemos como la maestra invita a Leo a reconocer qué situación le ha llevado a sentirse así. Pero va más allá. Francesca intenta hacer razonar el porqué de la actuación de su padre y por tanto que recapacite sobre si es adecuado su comportamiento. Quizá la rabia de Leo hacia su padre se haya convertido en tristeza pero ha habido un razonamiento, un proceso de comprensión y evaluación de la propia actitud que podría terminar haciendo las paces con su padre y consigo mismo.

En el siguiente ejemplo vemos cómo se produce el reencuentro de Shad con sus maestras y sus amigos después de pasar unos meses fuera.

“Llega Shad, quien había estado unos meses en Francia y ya está de vuelta. **Francesca** sale al pasillo a recibirla y a hablar con sus padres. Llega Alice con su madre y las dos se alegran de ver a Shad. El padre entra en la clase con Shad en brazos y se pasean por la clase como recordando los diferentes espacios y materiales. Los que estaban en la alfombra con las construcciones interrumpen el juego cuando ven a Shad y se levantan para saludarla, aunque Shad sigue tímida en brazos de su padre. El padre le pide a **Francesca** si puede cogerla y ella la coge en brazos y al cabo de un rato la deja en el suelo: «Shad, tendrás que enseñarnos a decir algo en francés. ¿Lo sabes que Niccolo va a ir a París dentro de unas semanas y me ha preguntado que hablan allí? El dice que deben hablar parinés.» Shad continúa tímida al lado de **Francesca**. Se le acerca Alessandro y le ofrece un «panino.» También Alice se le acerca esperando que Shad quiera jugar con ella.

Francesca: Yo entiendo que tenéis ganas de estar con ella pero necesita un poco de tiempo.

Francesca se sienta y tiene a Shad muy cerca de ella. Siguen acercándose varios niños que no saben muy bien como interactuar con Shad

Francesca: Si queréis demostrarle que la queréis y que estáis contentos de que haya regresado le podéis dar un abrazo y decirle que estáis muy contentos de verla.(...)

Alice permanece muy cerca de Shad y **Francesca**, sin atreverse a acercarse más.

Francesca: Alice, tienes ganas de abrazar a Shad ¿verdad? ¿Hacemos un gran abrazo? ¿Tú también quieres Serena? Ven.

Se juntan las cuatro y hacen un abrazo conjunto.



Fotografía 289: Abrazo de Shad, Alice, Serena y Francesca

Francesca: Andrea, yo quiero pedirte un favor para Shad. Ella que ahora ha vuelto le gustaría estar junto a Alice que es su mejor amiga. ¿Le podrías cambiar el sitio para el desayuno? ¿Lo harías para una buena amiga? Yo sé que tú también la quieres mucho” (diario, 24 abril).

Vemos el papel que juega Francesca ante el desconcierto de Shad y también de los otros niños que no saben muy bien como interaccionar como su amiga, a quién se alegran de ver. Francesca entiende la reacción de Shad de quedarse casi inmóvil, sin reaccionar ante los deseos de los otros niños de jugar con ella. Con una frase Francesca expresa lo que sienten tanto Shad como los demás niños: “Yo entiendo que tenéis ganas de estar con ella pero necesita un poco de tiempo.” Seguidamente propone una manera de acercarse a Shad: “Si queréis demostrarle que la queréis y que estáis contentos de que haya regresado le podéis dar un abrazo y decirle que estáis muy contentos de verla” y ante la falta de respuesta Francesca toma la iniciativa: “Alice, tienes ganas de abrazar a Shad ¿verdad? ¿Hacemos un gran abrazo? ¿Tú también quieres Serena? Ven.” El abrazo llega y de alguna manera se rompe el hielo, se da salida a la emoción contenida.

Francesca tiene todavía otro gesto, sensible a lo difícil que debe ser para Shad reemprender las relaciones con los amigos que desde hacía tiempo no veía. Francesca pide a Andrea que permita a Alice sentarse junto a Shad. Se lo pide como un favor y explicita que sabe que a él también le gustaría sentarse junto a Shad pero que es un gesto que estaría bien que hiciera por una amiga.

En esta secuencia la maestra capta, entiende el desconcierto que puede producir esta situación. El tiempo ha enfriado las relaciones que ya existían. Hay un deseo de recuperarlas pero no saben muy bien cómo hacerlo. Francesca, de alguna manera, pone palabras a los sentimientos y propone fundirse en un abrazo que colma el deseo de reencontrarse.

Encontramos otras situaciones cotidianas divertidas y tiernas que demuestran, una vez más, que “el piso de abajo” deben poder aflorar a la superficie.

“Llega el segundo plato y el juego se interrumpe para comer. Sin que venga a tema Andrea pregunta:

Andrea: ¿**Rebecca**, tú me quieres?

Rebecca: Claro que te quiero

Andrea se levanta y abraza a **Rebecca**. Andrea el otro día ya había pedido a **Stephi** que le diera un beso.

Andrea: Me quiero casar contigo.

Rebecca: ¡Pero yo soy demasiado mayor para ti!

Andrea: Pues cuando crezca

Rebecca: ¡Cuando tú seas mayor yo ya seré demasiado vieja!

Empiezan comentarios sobre novios, preguntan a **Rebecca** como se llama su novio...” (diario, 18 marzo).

Andrea necesita reafirmar el amor de la maestra. Seguramente sabe la respuesta pero necesita oírlo y necesita ese abrazo. Se mezclan después diferentes conceptos sobre el amor, sobre el “casarse”, que deriva después a otro tipo de conversación. No hay temas que sean tabú que haya que evitar. Los temas del “amor”, sea en forma de amistad, de enamoramiento... interesan a los niños y niñas y necesitan hablarlo para “aclararse”.

Los niños quieren saber también cosas de la vida de las maestras y son varias las ocasiones en que ellas también comparten “sus cosas” como una más del grupo.

Finalmente una escena que ilustra la espontaneidad de ese vivir cotidiano. No se tiene por costumbre ponerse a bailar después de comer pero ¿por qué no hacerlo si apetece? Es posible saltarse las normas de recoger la mesa y nos permitimos pasar un rato divertido y especial, dejarnos llevar por el placer de bailar con los amigos y con las maestras.

“**Francesca**: ya que hemos dicho que hoy nos apetecía hacer algo especial si me decís rápido qué habéis comido y estáis tranquilos haremos luego un baile.

Diego: ¿Qué música pondrás?

Francesca: Después ya veremos si ponemos a Bruce Springsteen, a Sting o lo que sea...

Diego: A mí no me gusta Bruce Springsteen.

Francesca: ¿Pero cómo se puede vivir sin que te guste Bruce Springsteen?

Loredana empieza a quitar platos mientras **Francesca** busca música en el ordenador. Pone la música en marcha y todos se levantan para bailar. También **Francesca**, **Loredana**, **Stella** y yo quitamos las mesas, hoy se permite que todos bailen y se hace una excepción. También **Loredana** se apunta al baile y todos se divierten” (diario, 24 abril).

Hay que hacer notar la ironía y el humor de Francesca con ese comentario “¿Pero cómo se puede vivir sin que te guste Bruce Springsteen?” Seguramente no habrán captado los niños y niñas la ironía de Francesca pero qué bonito es ver una maestra relajada y divirtiéndose en ese día a día compartido.

RECONOCER LAS IDENTIDADES

La construcción de la identidad está constituida por un proceso de socialización y un proceso de individualización. Son dos aspectos esenciales de un mismo proceso de desarrollo. La individualización se adquiere y comporta un crecimiento constante de las capacidades personales de organización, simbolización y pensamiento así como de la vida afectiva mientras que en el proceso de socialización el niño toma conciencia y goza de pertenecer a un grupo. Entendemos, pero, que en cualquier caso el componente afectivo es clave para la definición del autoconcepto, la imagen que tenemos sobre nosotros y la autoestima, la valoración que hacemos de nosotros mismos.

El proceso de identidad se va construyendo a lo largo de toda la vida pero de manera muy acentuada durante la infancia. Es un proceso que no tiene fin ya que continuamente nos estamos definiendo y asumiendo nuevos roles. Es lo que nos define como tales y nos diferencia del resto. Para ser “yo” necesito identificarme con una serie de características que me definan y identifiquen como miembro de un determinado grupo pero a la vez ser único y

diferente a los otros. Ha de entenderse que la identidad no es una entidad que lleva incorporada el niño cuando nace y que después pondrá en relación con los demás sino más bien lo contrario; la identidad se irá estructurando a partir de la relación con los otros. Desde esta perspectiva es consecuente atribuir una gran importancia a las relaciones y a las interacciones entre personas como factor posibilitador de la construcción progresiva de la identidad personal y del desarrollo de todas sus capacidades.

La autoestima no consiste simplemente en que nos recuerden cuáles son nuestras cualidades sino que debe basarse en el reconocimiento de lo que somos y de lo que sentimos. Tiene que ver en sentirse digno y sentirse capaz. La raíz de la autoestima, por tanto, se encuentra en las emociones y se fomenta a partir de la legitimización de lo que sentimos y estimulando la autonomía personal (Bach y Darder, 2004).

La manera como se nos permita vivir las emociones condicionará nuestra manera de aceptarlas y encajarlas en nuestras vidas. Es fundamental poder vivir y sentir las propias emociones, sean cuales sean, sin sentimientos de culpabilidad. La negación o no aprobación de ciertas emociones, o la imposibilidad de vivir y expresar los sentimientos imposibilitará la construcción de un auténtico “yo” y por tanto el bienestar con uno mismo.

Notamos en *La Filastrocca* que hay una clara intencionalidad educativa de valorar a cada niño y cada niña, de reconocerlo para que se reconozca en sus capacidades y en sus virtudes. La conquista de la autonomía es un reto que se plantea a cada niño posibilitando que bajo la atenta mirada del adulto, mostrando confianza y dando seguridad, cada niño realice por sí mismo aquello que ya es capaz.

Alga Giacomelli lo explica así:

“Nosotras partíamos del hecho de que teníamos niños provenientes de casas buenas con estímulos bellos y niños de familias con problemas y dificultades sociales y económicas, y por eso creíamos que

durante la jornada les teníamos que rendir oportunidades para que se sintieran importantes porque esto sirve para su autoestima, se sienten valorados y se sienten importantes. Entonces no es que un niño se deba sentir importante porque es mejor que los otros, se trata de dar la oportunidad a todos de sentirse importante. Y de esa reflexión vino la idea de los símbolos de cada grupo de edad, de hacer el «padroncino» del día, los encargados de las diferentes actividades... todas estas cosas que sirven para organizar la vida cotidiana. Un niño que sabe poner la mesa, que sabe limpiar... realiza también aquellas operaciones cognitivas importantes como las que suelen hacerse sentados haciendo una ficha, y además se siente orgulloso, siempre que el adulto se lo reconozca y le ayude a tomar conciencia y lo demuestre delante del grupo. Que diga por ejemplo: «¿Habéis visto que bien ha puesto la mesa?, ¿habéis visto que ya sabe...?» (entrevista Alga Giacomelli).

Apuntamos tres aspectos que detectamos en *La Filastrocca* que ayudan en este proceso de formación de la identidad: nos referimos a las estrategias de reconocimiento, las oportunidades de sentirse protagonista y las muestras de afecto:

- **Reconocimiento**

“El bienestar es la voluntad de tener en cuenta la dimensión afectiva-relacional. La escuela, obviamente, tiene intenciones relacionadas con el crecimiento cognitivo de los niños pero este crecimiento cognitivo presupone este «estar bien.» Presupone en el niño la capacidad de interpretar también las necesidades afectivo-sociales y por tanto ese bienestar se ve en la capacidad de leer también individualmente la historia del niño; cómo el niño viene acogido, cómo viene reconocido, cómo viene interpretada su identidad, y se busca de dar respuesta a las necesidades de los niños” (entrevista Anna Lia Galardini).

Reconocer la acción, la existencia del niño supone para él tomar posesión de su propia acción, hacerse consciente de sus capacidades y de los efectos de sus acciones. Ello tiene más relevancia cuando el niño actúa por iniciativa y no simplemente siguiendo las directrices de los adultos aunque es importante que éste dé apoyo a la actividad investigadora, motriz... aunque sea solamente con su presencia. Afirman Arnáiz et. al. (2000) que “la existencia [de los niños] y consciencia necesitan de unos ojos que se los miren (el espejo de unos ojos)”(p.37). Es, en el reflejo de los ojos del adulto que el niño puede reconocerse y formar su autoconcepto y autoestima.

Veamos algunas de las estrategias que hemos visto utilizar a los adultos de *La Filastrocca* dando confirmación a las identidades :

- Confirmar la presencia: Los niños tienen necesidad de sentir que los adultos están presentes porque esta presencia les da seguridad y tranquilidad. Pero además necesitan saber que el adulto sabe de su presencia y que los tengan en consideración. El ejemplo de Owais informando a la maestra que “está” es muy ilustrativo de la necesidad de los niños de hacer notar que están presentes:

“Owais: ¡Lore, Lore, Lore!

Loredana: Dime.

Owais: Estoy aquí.

Loredana: Yo también (y ríe)” (diario, 30 abril).

- Situación en el espacio: hacer notar su presencia para ver y dejarse ver, para observar y para ser observado.

“Durante el desayuno **Francesca** está de pie al lado del carro observando cómo los camareros van sirviendo. Después se pasea con la tetera por si algún niño desea más. Acaricia algún niño. Son caricias de reconocimiento, de contención, como queriendo transmitir que están ahí y que saben de su presencia” (diario, 30 abril).

- Mirar, observar.

“Cuando quitan la mesa, **Benedetta**, **Lucia** y **Guido** doblan el mantel haciendo un esfuerzo para ponerse de acuerdo. **Rebecca** los observa

Rebecca: Mirad a **Benedetta** y a **Lucia** qué bien están doblando el mantel” (diario, 23 mayo).

- Preguntar, mostrar curiosidad y ganas de saber qué están haciendo:

“**Loredana:** ¿qué hacéis de bonito?

Diego: Hacemos un lago.

Michela: Un río.

Loredana: Precioso” (diario, 11 abril).

“**Rebecca:** Veo allí un panel con vuestras fotografías y unos dibujos pequeños ¿Qué son?

Youssef: Es la portada del libro.

Rebecca. ¿La portada del libro que habéis cogido en préstamo?

Youssef: Sí, hemos dibujado los personajes de la portada y las letras.

Rebecca: Veo que algunos niños no lo han hecho. Seguramente lo haréis hoy. Es que no sabía qué era y quería saberlo. Son bonitos los dibujos. Enhorabuena” (diario, 18 abril).

“**Rebecca** ve que Francesca está seria o preocupada. Piensa que quizá ha pasado algo.

Rebecca: ¿Francesca, qué pasa?

No responde.

Rebecca: ¿Todo bien?

Francesca: Sí.

Rebecca: ¿Seguro?

La mira muy atentamente a los ojos mostrando su preocupación y interés por lo que le pueda suceder” (diario, 22 abril).

- Valoración de gestos y actitudes.

“**Francesca:** ¿Sabes **Loredana**? Andrea ha estado muy amable porque ha dejado su sitio a Shad para que se sentara al lado de su amiga Alice” (diario, 24 abril).

“**Mila:** Ahora podríamos cantar la canción de los amigos hoy que tenemos una nueva amiga (se refiere a mí).

Cantan la canción. Cuando suben las manos Teresa coge las manos de Criswin y se las levanta arriba

para indicarle qué debe hacer.

Mila: Hagamos un aplauso a Teresa que ha tenido un gesto muy bonito de querer enseñar a Criswin a levantar los brazos“ (diario, 6 mayo).

- Valoración de las acciones y producciones.

“Caterina y Tessa están en la zona de construcciones, en la tarima alta.(...) Cuando está casi todo cubierto añaden dentro piedras de colores en el interior y hacen una pequeña construcción dentro de la casa construida. Finalmente colocan una princesa dentro. **Marzia** está ahí cerca y la llaman para que vaya a verlo.

Marzia: ¡Qué bonito! ¡Y también habéis construido dentro! ¿Es un castillo?

Tessa y Caterina: Sí.

Marzia: Es precioso” (diario, 17 abril).

“Cuando Andrea termina de quitar la mesa, **Rebecca** dice en voz alta: «Yo creo que podemos hacer un aplauso a Andrea porque ha quitado todos los platos y ha tirado los restos en el cubo. Lo ha hecho muy bien aunque antes se le cayera el plato»” (diario, 23 mayo).

- Elogiar y felicitar.

“**Rebecca** dice: «he de decir que estos autoretratos son realmente preciosos, enhorabuena a todos»” (diario, 12 marzo).

- Documentar.

“**Stephi** se sienta y enseña el cuaderno con la documentación sobre «pasteles» que hicieron en el jardín con arena, hojas, flores... dice: «Niños, venid a ver las fotografías que me hicisteis hacer de los pasteles que hicisteis en el jardín.» Me comenta que esto, aunque sea algo anecdótico, es una manera de reconocer aquellas iniciativas espontáneas de los niños y que ellos ven que se les da valor y que para ellos esto es importante. Hace ya semanas que empezaron con esta acción y todavía siguen haciéndolo cada vez que salen en el jardín” (diario, 15 abril).

- Reconocimiento y recompensación positiva del esfuerzo: marcar objetivos alcanzables, tareas en las que sea posible tener éxito. La mirada positiva hacia el niño y no únicamente en los errores ayuda a sentirse capaz y en encontrar estrategias de superación.

“Diego es un niño muy inseguro; es nuevo de este año y al parecer el curso pasado tuvo una mala experiencia en la escuela. Es muy frágil e inseguro y busca la ayuda y la aprobación del adulto constantemente. No se atreve a «hacer sólo»” y tiene mucho miedo a equivocarse. Estoy sentada a su lado y me pide que le ayude. No se atreve a empezar. **Loredana** le dice: «Vamos Diego, haz una nave. Mira si quieres el dibujo de Simoni. Estoy segura que lo puedes hacer incluso mejor que él.» Parece un niño muy inseguro. Después **Loredana** ve que Diego mira el dibujo de Andrea. **Loredana** le dice: «No hace falta que mires a Andrea, estoy segura que lo sabes hacer igual o mejor que él. Intenta hacer la puerta de la nave.» Se acerca a él para orientarlo” (diario, 25 marzo).

- Empatía: los maestros empáticos se esfuerzan por entender las situaciones y sentimientos de los niños. Entender por qué un niño actúa de una determinada manera e incluso verbalizar aquello que el niño no es capaz, ayuda a éste a sentirse aceptado y acogido.

“**Francesca** está sentada en el banco rodeada de niños. Todavía está hablando con los tres hermanos. **Francesca** le dice a Maria Pia: «Os ha puesto nerviosos esta mañana Angelo ¿verdad?» Da a entender que ella se ha dado cuenta de la causa de su agitación o de su estado de ánimo” (diario, 26 marzo).

- Reforzar su autonomía, darles la palabra, reconocer sus propias ideas. Dar la posibilidad de que actúen por propia iniciativa, asumiendo su responsabilidad y ejercitando sus capacidades. Fomentar a que se expresen y defiendan sus ideas con criterio, que se den permiso para ser ellos mismos en un entorno que les permite diferenciarse y adquirir una identidad propia.
- Estimulación del pensamiento divergente. Fomentar las habilidades de pensamiento para la adquisición de un pensamiento propio, basado en criterios que puedan argumentarse y siempre desde una perspectiva democrática.
- Dar margen a lo imperfecto: entender que los errores están permitidos y que forman parte de la vida ayuda a crear un clima distendido y a superar el miedo al fracaso.

- **Oportunidades de sentirse protagonista**

Nos referimos en este apartado a las ocasiones en que los niños tienen la oportunidad de gozar de cierto protagonismo por algún motivo especial. Son ocasiones en que pasan a ser el centro de atención, a ser observados por los compañeros y a tener algún tipo de responsabilidad o consideración especial. Son ocasiones que ayudan a reforzar el sentimiento de ser alguien importante dentro del grupo, de mostrarse ante los otros, de sentirse el centro de atención y de salir del anonimato que, a veces, se puede percibir dentro de un grupo numeroso. Momentos también de poner a prueba sus capacidades, de demostrarlas y superar el miedo que puede producir el mostrarse ante los otros.

Puede ocurrir que ello se dé de manera espontánea cuando lo que hace algún niño llama la atención y atrae las miradas y comentarios de los demás pero en *La Filastrocca* se contemplan varias ocasiones premeditadas para que todos puedan tener su momento de protagonismo:

- Reconocimiento, protagonismo y responsabilidad en el momento de la asamblea. Los cargos de padroncino, cavallino azzurrino y rey león se van asumiendo todos de forma rotativa y implica llevar la batuta en el juego de presentación por las mañanas (juego del “Chi c’è?”) así como realizar determinadas tareas, poder decidir qué cuento se explica o gozar de algún privilegio.
- Celebración de los aniversarios: cumplir años es un acontecimiento importante para casi todos los niños y así se recoge también en *La Filastrocca*.

“**Marzia** prepara la mesa especial para el cumpleaños de Tessa, una mesita pequeña encima de la cual se pone un mantel blanco, un pequeño león, el paquetito con el regalo y una maceta con flores violetas. **Marzia** indica a Tessa que se siente y que elija a dos amigos para sentarse con ella. Elige a Chiara y a Mattia. **Maria**, la colaboradora, prepara el pastel con las velas y lo pone delante de Tessa. Se canta cumpleaños feliz y se pide un gran aplauso y pide a Chiara y a Mattia que le den un beso aunque éste último no quiere. Tessa finalmente abre su regalito. A los de la mesa de cumpleaños se les sirve el pastel en unos platos especiales color violeta, al resto directamente encima de la servilleta. Se sirve

también zumo de frutas además del té habitual” (diario, 12 marzo).



Fotografía 290: Celebración cumpleaños Tessa

- Los cargos: realizar las tareas relativas a cada cargo es también una ocasión de asumir cierta visibilidad, una oportunidad de reconocimiento y de protagonismo.

- **Muestras de afecto**

Afirman Bach y Darder (2004) que sentirse amados es una necesidad esencial de la persona. Ser amado exige también aprender a amar. La felicidad y el bienestar tienen que ver con el amor que recibimos; no es posible sentirnos bien si no nos sentimos amados. Toda persona debería ser capaz de sentir y manifestar amor, comunicar y contagiar estima. Para hacer saber a un niño que se le quiere, que se le respeta, hay que decírselo con palabras, con hechos y con gestos.

Hem d'aprendre a sentir i a dir t'estimo amb totes les combinacions de paraules que se'ns acudeixin i que siguem capaços d'inventar-nos, però també hem d'aprendre a dir-ho amb la mirada, amb les mans, amb el gest, amb el tacte, amb el nostre comportament i amb la nostra actitud (Bach y Darder, 2004, p. 127).

Stephania recalca cuando la entrevistamos la importancia de la disponibilidad de las maestras en acoger al niño y en mostrarle que es bienvenido, que es querido.

“Yo creo que cuando un niño se encuentra en un ambiente bello, bien organizado donde el niño lee fácilmente el espacio, donde hay un adulto que está disponible y lo sostiene durante su crecimiento, yo creo que esto es lo importante, más allá de las experiencias digamos mas didácticas que se dan. Yo creo que encontrar un adulto que te acoge con una sonrisa, que se muestra contento de verte... Yo creo que esto es lo importante y lo que hace que un niño esté bien dentro de la escuela “ (entrevista Stephania).

“Cuando los padres llegan a la escuela se espera que haya una buena acogida, que el niño esté bien, que la maestra esté disponible, que sea sonriente... Creo que el primer impacto que desean es ver que el niño está bien cuidado” (entrevista Stephania).

Veamos diversos modos o recursos que hemos observado que utilizan las maestras para mostrar a los niños cómo en la escuela son aceptados, acogidos y amados:

- Tacto y contacto: nos referimos a un contacto respetuoso, nada invasivo. Un contacto que se da cuando ya hay una relación de confianza y de apego y que en la mayoría de los casos es buscado por los niños y correspondido gratamente por las maestras.

“Con frecuencia las maestras acogen a los niños en sus brazos. Esto es sobre todo posible cuando no están ellas dirigiendo directamente la actividad o también en momentos distendidos en el que los niños juegan libremente” (diario, 3 abril).

“**Loredana** dice que mientras esperan que **Francesca** regrese les puede contar una historia cortita. Marcos se ha levantado para sentarse encima de **Loredana** y Serena hace lo mismo. **Loredana** cuenta la historia con Marcos y Serena sentados cada uno en una pierna” (diario, 11 abril).



Fotografía 291: Narración de la historia de Prezzemolina

“Andrea llega con su madre. Mientras la madre habla con **Loredana** Andrea está en brazos de su madre. **Loredana** mientras tanto le acaricia la espalda a Andrea aún en brazos de su madre” (diario, 23 abril).

“Andrea I. está sentado al lado de Wilma. De vez en cuando apoya su cabeza sobre su regazo o en su brazo” (diario, 2 mayo).



Fotografía 292: Andrea recostándose en Wilma

“Durante el desayuno **Francesca** está de pie al lado del carro observando cómo los camareros van sirviendo. Después se pasea con la tetera por si algún niño desea más. Acaricia algún niño. Son caricias de reconocimiento, de contención, como queriendo transmitir que están ahí y que saben de su presencia” (diario, 30 abril).

- Caricias, abrazos y besos: en este caso muestras de afecto, de nuevo, sin invadir, respetando su deseo de acercarse o no al adulto y sin obligar a corresponder.

“Después se acerca a Alberto en su regazo que estaba levantado recorriendo la clase. Alberto últimamente está algo revoltoso porque ha tenido un hermanito. **Stephi** le pregunta que le cuente cosas de Alessio su hermano. Charlan y hacen broma con otros niños a su alrededor. Finalmente, antes de dejarlo marchar de sus brazos, lo abraza y lo besa” (diario, 13 marzo).



Fotografía 293: Alberto en el regazo de Stephi

“**Stephi** se enfada con Vicente y grita su nombre enfadada. Se sienta a su lado. Le explica que no debe molestar, ya con voz más suave y lo besa en la frente. Andrea, que está a su lado, le dice a **Stephi**: «¿Me das un beso a mí también?» **Stephi** sonríe y le besa” (diario, 14 marzo).

- Palabras amables: palabras que por su significado, por el tono de voz, por cuándo y cómo se dicen... transmiten un mensaje que va más allá de lo que significa la palabra en sí. Como afirman Forés y Grané (2012) “Buda decía que las palabras tienen el poder de destruir y de

ayudar. Cuando las palabras son amables, pueden cambiar nuestro mundo. Si las palabras no son amables pueden hundir a cualquiera” (p.10).

“Algunos niños se acercan a **Stephi** para preguntarle alguna cosa. Ella contesta con voz dulce y a veces con una caricia” (diario, 15 abril).

LA ESCUELA COMO CONTEXTO DE RESILIENCIA

El término resiliencia, utilizado en física para referirse a la capacidad de los materiales de volver a su estado habitual después de sufrir un golpe, designa en psicología la capacidad de las personas de superar situaciones difíciles o traumáticas sufridas en momentos de su vida. Sabemos de muchas personas que, pese a vivir en contextos poco favorables o vivir situaciones difíciles, son capaces de seguir adelante y superar lo que parecían condiciones ambientales determinantes para sus vidas. La resiliencia es la capacidad de seguir adelante, no sólo resistiendo las adversidades sino también reconstruyéndose y saliendo reforzado. Forés y Grané (2012) definen la resiliencia como “la habilidad de saber construirse, en cada ocasión, un entorno afectivamente seguro desde el que explorar el mundo” (p.10).

La resiliencia se construye en base a una combinación de factores que permiten al ser humano afrontar y superar las adversidades de la vida. Se caracteriza, afirman Muñoz y De Pedro (2006), por un conjunto de procesos sociales e intrapsíquicos que posibilitan tener una vida sana, viviendo en un medio insano. La resiliencia es algo que se construye, es un proceso donde interaccionan el medio y los atributos de cada persona. Como afirman Ius y Milani (2012), la resiliencia no es un milagro sino algo que se construye, o se reconstruye, gracias a la acción responsable, valiente y simple al mismo tiempo, llevada a cabo a lo largo del tiempo por muchas personas que se relacionan positivamente durante el crecimiento del niño y que contribuyen a su bienestar. Una serie de características personales nos predisponen a ser más

o menos resilientes pero el entorno es lo que nos deberá ofrecer oportunidades para desarrollar la resiliencia.

La resiliencia nos permite confiar en las posibilidades de desarrollo aún cuando las condiciones del entorno son desfavorables y permite superar los determinismos de la genética. En los últimos años diferentes autores apuestan más por un modelo preventivo que va más allá de la actuación sobre los factores de riesgo. Junto a ésta es necesario trabajar la capacidad de los sujetos de afrontar las dificultades. Se trata de dar valor a las potencialidades de cada individuo y de trabajar los recursos para protegernos frente a las adversidades y incluso llegar a salir reforzados. Frente a la imposibilidad de preservar a los niños de todas las situaciones adversas se pueden ofrecer recursos para afrontarlas y retomar sus vidas de manera satisfactoria. Se reconoce la capacidad de los sujetos de ayudarse a sí mismos.

El enfoque preventivo se basa en el respeto, la aceptación incondicional del otro y el afecto. Este último aspecto, el afecto, será indispensable para superar las dificultades y crecer con una autoestima consistente y con un sentimiento de autoeficacia y confianza en sí mismo.

La resiliencia (Muñoz y de Pedro, 2005) depende de tres aspectos básicos: el ambiente social (personas alrededor del niño que lo quieran incondicionalmente, que le pongan límites, que le den seguridad, que lo protejan, le ayuden a ser autónomo y le ofrezcan modelos para actuar); los recursos personales (sentirse bien con uno mismo, sentirse querido, apreciado y valorado) y las habilidades sociales (capacidad para exteriorizar sentimientos, manejar conflictos y resolver situaciones).

La escuela, como contexto significativo para el niño, tiene un peso importante en la construcción de la resiliencia. Para ello es necesario, afirma de Dios (2006), que la escuela se convierta en un espacio de comunicación y de oportunidades para establecer vínculos positivos que puedan compensar las experiencias negativas de otros contextos sociales. El rol

del maestro en este proceso es el de acompañamiento y guía (Muñoz y de Pedro, 2005). Para promover la resiliencia es necesario optar por una atención individualizada y personalizada y reconocer las características positivas de cada alumno.

La escuela puede actuar como contexto compensador para aquellos niños de entornos sociales desfavorecidos. Puede ser para estos niños la oportunidad para construir una resiliencia que les permita desarrollarse a pesar de las condiciones de riesgo de su contexto familiar. De ahí la importancia del papel activo de la escuela y de la responsabilidad de los maestros y profesionales de la educación para crear un clima de respeto, de afecto y de oportunidades para poder crecer de manera sana y con recursos para hacer frente a las adversidades presentes y futuras, así como recomponerse de experiencias traumáticas pasadas. Cabe tener también presente que todos los sujetos nos podemos encontrar a lo largo de la vida con situaciones desestabilizadoras y por tanto a todos nos conviene ser resilientes para afrontarlas de manera satisfactoria. Como explica Sánchez (2011, en la escuela podemos ofrecer herramientas personales para que sean capaces de afrontar mejor los sucesos desestabilizadores que pueden padecer y retomar su vida con más calidad y optimismo.

Muñoz y De Pedro (2005) señalan que la escuela permite la construcción de la resiliencia si permite a los niños encontrar un espacio de libertad y creatividad procurando los siguientes aspectos:

- Generando una actitud de escucha, apoyo e interés por el niño.
- Estableciendo reglas y límites claros con expectativas altas, pero sin sobrecargar al niño, respetando su etapa de desarrollo.
- Favoreciendo la participación activa del niño en la vida de la familia, de la escuela o de la comunidad.

Vemos a continuación qué aspectos debe procurar la escuela para que sea un contexto resiliente. Muchos de ellos han sido ya señalados en otros apartados por lo que nos limitamos aquí a recogerlos para enfatizar la relación que tienen en el desarrollo de la resiliencia.

Apuntamos algunos ejemplos en *La Filastrocca* :

- **Vínculos seguros y fuertes:** el vínculo que los niños establecen con las figuras más significativas le permiten adquirir la seguridad necesaria para enfrentarse al mundo. Los maestros, por el prolongado contacto que tienen con los niños durante la jornada, pueden convertirse en personas de referencia importantes para los niños y constituirse como “tutores resilientes” en aquellos casos en que los padres no han creado un vínculo suficientemente protector y estable.

“Llegan los tres hermanos, Mattia es quien abre la puerta de la clase con cara de contento. **Francesca** exclama: «¡Buenos días!» y va enseguida a recibirles. Sale fuera. La madre ni siquiera llega a la clase, se va enseguida y deja los tres niños con **Francesca**. Le comento luego a **Francesca** que en estos dos días me he fijado que esta madre parece estresada, triste... me explica **Francesca** que esta madre tiene siete hijos y que es una familia usuaria de los servicios sociales. Me comenta que esta madre tiene problemas de vinculación con los tres niños pequeños y que se ha intentado trabajar con ella pero que es muy difícil. Me fijo durante el día que los niños buscan constantemente el contacto muy directo con los adultos, buscan la aprobación, el tacto... y a la vez veo que las maestras les tienen una consideración especial, intentan ofrecerles aquello que más necesitan sin perder de vista su rol de maestras” (diario, 27 marzo).

Para Mattia, Niccolo y Maria Pia la escuela es un contexto con un gran poder resiliente. Sin duda es importante la intervención por parte de los servicios sociales para actuar sobre los riesgos que puedan padecer estos niños dentro del contexto familiar. Pero si para cualquier niño la relación que se establecen con las maestras es importante, en estos casos cobra todavía más relevancia al ser la escuela un contexto donde los niños pueden encontrar la comprensión, valoración, cuidados que no se dan en casa siempre de manera satisfactoria. El rol de las maestras no es de sobreprotección pero si de disposición y contención.

- Reconocimiento y aceptación: el niño tiene la necesidad de ser aceptado tal y como es, lo que no significa que se deba aprobar todo lo que hace. Sólo desde la aceptación el niño puede reconocerse como persona.

“Llegan los dos hermanos, sin Maria Pia que está enferma. Mattias no quiere entrar, su madre le tira del brazo y lo estira hasta la clase. Su madre se va enseguida. No hay ni besos ni abrazos. **Francesca** se levanta y se acerca a los dos hermanos. Se los sienta encima de sus rodillas y les pregunta que han hecho estas vacaciones” (diario, 3 abril).

“Llegan los tres hermanos con sus padres. **Francesca** sale para recibirlos y habla un ratito con los padres. Mattias parece algo triste. Sus padres se van.

Francesca: ¿Qué te pasa Mattias?

Mattias: ---

Francesca: Tendréis que explicarme dónde habéis ido.

Maria Pia: Hemos ido al médico.

Francesca: Te has cortado el pelo. ¡Qué guapa! ¿Quién te los ha cortado?

Maria Pia: Pietro” (diario, 24 abril).

Dos escenas simples nos muestran el momento de la llegada por la mañana. Nada que ver con otras escenas comentadas donde los besos y abrazos preceden el momento de la separación entre padres e hijos. Francesca los acoge, situándose corporalmente cerca de ellos, mirándoles a los ojos y dirigiéndoles algunas palabras que demuestran interés por ellos. Son simples momentos de atención pero que están cargados de reconocimiento e interés y transmiten a los niños el sentimiento de que en la escuela son acogidos.

- Contacto afectuoso: transmitir al alumno que puede ser amado. Ello se transmite mediante palabras, gestos, mediante el tacto, la mirada, la espera. El trato y la manera de relacionarnos con los niños determina el respeto y la consideración frente a quien tenemos delante.

“Llegan los tres hermanos, Maria Pia, Mattias y Nicholas. La madre parece algo agitada. **Francesca** los recibe con un gran abrazo y la madre aprovecha para irse. En ese momento llega también Andrea con un ramo de flores pero **Francesca** está ocupada. Andrea espera un momento con su madre hasta que **Francesca** deshace el abrazo con los tres hermanos” (diario, 26 marzo)

“En el momento de la asamblea los tres hermanos se levantan varias veces y intentan sentarse al lado o encima de **Francesca**.” (27 marzo)

“Nicholas: **Francesca**, quiero besos.

Francesca: Te los doy.

Francesca da un beso a Nicholas. Me sorprende como estos niños son capaces de pedir de manera tan directa lo que necesitan, besos en este caso. Buscan en la escuela lo que posiblemente no encuentran en casa” (diario, 27 marzo).

“Maria Pia se va delante de **Francesca** que está sentada. Se queda mirándola y sonriendo. “¿Qué quieres Maria?”- pregunta **Francesca** sonriendo ya intuyendo cuál es la respuesta. – Maria abraza a **Francesca**” (diario, 27 marzo).

Hay sitio en la escuela para los abrazos, los besos aunque siempre llevados a cabo de una manera no invasiva, cálida, respetuosa. Podemos imaginarnos cuán reparador puede ser el abrazo descrito en la primera escena después de llegar con una madre nerviosa y agitada. Vemos después varias ocasiones en que los niños buscan el contacto con las maestras y en los últimos ejemplos nos sorprende cómo son capaces ellos mismos de explicitar y saber pedir los besos y abrazos que tanto necesitan. Sin duda, debe haberse establecido un fuerte vínculo segurizante para llegar a hacer esta petición con la seguridad de que serán correspondidos.

- Clima de alegría y buen humor: el sentido del humor ayuda a la creación de un ambiente distendido que facilita la creación de relaciones más espontáneas y favorece los aprendizajes.

“Diego: **Francesca**, ¿ponemos música?

Francesca: Ahora no puedo pero ven que hacemos un pacto. (**Francesca** se sienta y se acerca a Diego mirándole a los ojos). Yo ahora he de hacer un trabajo con Mattias, Nicholas y Maria ya que ellos no estaban el otro día cuando decorábamos las bolsas de Tobor y las necesitamos hoy para llevarnos las cosas. Luego, cuando pueda, ponemos música y hacemos una pequeña fiesta. ¿De acuerdo danzarán?

Diego: Sí.

Después del primer plato y mientras se espera el segundo **Francesca** pone en marcha el ordenador y, tal como había prometido pone música. Todos se levantan y empiezan a bailar. Las maestras también. Hay risas y caras de alegría. Llega Manuel con el segundo plato y vuelven a sentarse para seguir con la comida” (diario, 27 marzo).

7.2. BIENESTAR RELACIONAL. LA ESCUELA COMO COMUNIDAD

El desarrollo social está muy relacionado con el desarrollo afectivo ya que las primeras interacciones tienen un componente emocional fundamental para la supervivencia del bebé y su buen desarrollo. Sólo cuando el bebé puede relacionarse positivamente con quienes le cuidan puede desarrollarse cognitivamente de manera satisfactoria. Así pues el aprendizaje puede verse muy afectado por la calidad de las relaciones que el niño o niña establece con su entorno social.

El aprendizaje sólo es posible cuando un niño se siente protegido, amado y valorado. De ahí la importancia de las relaciones y del contexto social donde las personas crecemos y nos desarrollamos. La supervivencia del ser humano depende de los cuidados que recibe de quienes se ocupan de él, normalmente los padres, pero poco a poco la red de relaciones se irá ampliando. La confianza e iniciativa para establecer nuevas relaciones y para explorar el

entorno vendrá dada por la seguridad proporcionada por las primeras relaciones y por los vínculos establecidos con los primeros cuidadores.

Varios son los autores que han estudiado la relevancia de las primeras relaciones, normalmente con la madre, para el desarrollo del niño y como la calidad de las primeros vínculos determinará como cada niño se afronta a nuevos retos y pasa de la total dependencia del recién nacido a una progresiva autonomía que permitirá al niño o adulto tomar las propias decisiones. Erikson elaboró a mediados de s. XX su teoría psicosocial en la que anuncia que en los primeros meses el niño elabora una relación de confianza basada en el contacto y bienestar físico que le proporcionan los adultos a través de los cuidados satisfactorios. Más adelante el niño tiene curiosidad para explorar lo que le rodea y ello es posible ya por el control del movimiento que le da ya cierta autonomía. Hacia el tercer año de vida hay un deseo de penetrar en el juego y desarrollar la imaginación. Si la relación con los primeros cuidadores ha sido positiva, el niño tomará la iniciativa necesaria para desarrollar un juego creativo y rico (Penso, 2013).

Los estudios de Spitz prueban la importancia del rol materno en el desarrollo de la emotividad, de la psicomotricidad y del lenguaje (Penso, 2013). Habla de la importancia de la sonrisa como instrumento de interacción, de cómo hacia el octavo mes reacciona ante desconocidos y cómo hacia los dieciocho meses se reafirma a través del “no”. Winnicott estudió como el niño va de la confusión entre sí y su madre y cómo va adquiriendo conciencia de sí mismo como ser independiente de la madre.

De Bowlby destaca la teoría del apego que desarrolló a partir de la creencia de que la falta de cuidados maternos tenía unas consecuencias que perduraban en el tiempo (Geddes, 2010). Bowlby concluyó de sus estudios que “para mantener la salud mental, era necesario experimentar durante la infancia una relación continua, íntima y cálida con la madre” (Geddes, 2010, p.44). Según Bowlby los bebés requieren desde el nacimiento establecer vínculos

emocionales fuertes con otras personas que les hagan sentir seguridad con su presencia. El niño establece un vínculo con aquella persona que cuida de él, que le cubre sus necesidades físicas pero también emocionales. Este vínculo actuará de base segurizante para que en el momento que el niño tenga autonomía motriz muestre interés por explorar y descubrir el mundo que le rodea, siempre con la tranquilidad de saber que puede regresar a su “base segura”. Para ello es necesario que el adulto con quién el bebé establecerá el vínculo sea sensible a las necesidades del niño y sepa leer las demandas de alimento, cuidados, contacto, cariño... Se establece una relación recíproca donde bebé y adulto encuentran maneras de comunicarse; el bebé encuentra mecanismos para lograr la cercanía del adulto y éste se muestra sensible ante los miedos y la ansiedad del bebé. Es lo que Bion denomina “contención”; el adulto es un contenedor donde el bebé investiga y descubre sus sentimientos (Geddes, 2010).

La calidad del vínculo, del apego, que el niño establece con su madre (o principal cuidador) determina el desarrollo del niño ya que cuando el apego no es seguro, el niño posiblemente manifestará miedos, inseguridades y dificultades a la hora de relacionarse con su entorno físico y social.

Las experiencias tempranas positivas con los primeros cuidadores son la base para futuras relaciones duraderas y estrechas con los demás. Además son los cimientos para la construcción de la propia identidad construyéndose a partir de una imagen positiva de uno mismo.

La escuela infantil es para muchos niños la primera ocasión para ampliar el abanico de relaciones. Será necesario establecer nuevos vínculos para que el niño se sienta seguro en el nuevo contexto y pueda relacionarse con quienes comparten la jornada con él, ya sean otros niños o adultos.

El proceso de formación de la identidad está vinculado con las relaciones que establecemos con los otros. Como dice Díez (2007) “resulta paradójico pensar que para ser una persona individual, autónoma y diferente hemos de ser primero parte de un grupo” (p.23). La identidad de cada individuo se construye socialmente y es un proceso continuo por lo que se va modificando en el tiempo. Es un proceso que no finaliza nunca porque continuamente vamos asumiendo nuevos roles y vamos cambiando para adaptarnos a nuevas situaciones. Pero es en la primera infancia cuando la formación de la identidad está en pleno auge.

El autoconcepto (aquello que sabemos de nosotros) y la autoestima (el valor que nos damos) se van formando ya a partir de las primeras experiencias en relación con el entorno y con los demás. Es en los primeros contextos de vida donde el niño se descubre a partir de las propias vivencias corporales, descubriendo el efecto de sus acciones sobre el entorno y ensayando sus posibilidades y habilidades. Y en este proceso tienen sin duda un papel muy importante las personas que nos rodean porque es a través de su reconocimiento que tomamos conciencia y damos sentido y valor a nuestra existencia. Estas experiencias tienen un fuerte componente emocional. Las reacciones de las personas que nos rodean ante nuestros sentimientos y nuestras expresiones emocionales determinarán nuestra competencia emocional.

Dice Díez (2007) que “un niño necesita sentirse acompañado, conocido, reconocido y aceptado en sus modos y maneras, en su cuerpo, en su sexo, en sus exploraciones, en sus miedos, en sus gustos...” (p. 29). A partir de este reconocimiento es cómo se forma la imagen de sí mismo y a la vez que se va conociendo, va creciendo y conformando su identidad. Por eso hay que contemplar la escuela como contexto propicio para el desarrollo de identidades en plena formación, “hay que hacer sitio a cada uno de los niños con sus diferentes formas de ser, de pensar de sentirse. Con sus diferentes crianzas. Con sus genuinas identidades aún a medio hacer” (Díez, 2007, p.30-31).

Es pues tarea de la escuela ese hacer sitio a cada uno, para dejar “ser” a cada uno, permitiendo y potenciando las diferencias para que cada cual pueda “escribir su biografía” sintiéndose acompañado y respetado.

Al hablar de relaciones no podemos limitarnos solamente a hablar del niño y de las interacciones que establece con su entorno. Hablábamos en el marco teórico de los contextos de desarrollo y los modelos ecológicos que señalan la importancia de la interacción de los diferentes contextos en los que se desarrolla el niño, incluso de la trascendencia que tienen las interacciones que él no percibe directamente. Escuela y familia serían lo que Brofenbrenner denomina micro-sistemas del niño, contextos físicos y sociales donde el niño vive de manera directa. El mesosistema serían las relaciones que se establecen entre estos dos contextos importantes. El tercer nivel, el exosistema, tendría que ver con los contextos relacionados con el entorno del niño, pero no de manera directa con él. Podríamos incluir en este nivel toda la red pedagógica y administrativa que regula y condiciona el funcionamiento de la escuela. El último nivel, el macro-sistema, sería el contexto cultural en el que vive el niño y está ubicada la escuela y cuyos valores condicionan el desarrollo de cada sujeto. De la relación de las familias con la escuela, de los profesionales y sus condiciones y contextos de trabajo, de las políticas educativas de la ciudad, hablaremos en este apartado para entender como todas las interacciones influyen en el bienestar colectivo e individual.

UNA PEDAGOGÍA RELACIONAL

I servizi per l'infanzia si possono definire come contesti nei quali la crescita si stimola e si consente proprio tramite le relazioni, fino a parlare, a questo proposito, di pedagogia della relazione, una pedagogia che fa leva sul sistema degli scambi sociali, che progressivamente si realizzano e si affinano nel gruppo dei bambini e tra il singolo bambino e gli adulti, e che divengono un contenitore ricco di possibilità per l'apprendimento e l'affettività (Galardini, 2009, p.27).

Hablamos de pedagogía relacional para referirnos a una manera de hacer y de estar en la escuela basada en las relaciones humanas, en el valor del cuidarse y preocuparse los unos por los otros, en la creencia de que es al lado del otro que es posible crecer sabiéndose protegido y reconocido. Como afirma Galardini (2009) “ogni azione educativa non può essere letta che in termini di relazione, in quanto l’atto educativo si esplica a partire dall’incontro con l’altro” (p.27).

López Melero (2003) afirma que “la calidad de la educación viene determinada por la calidad de las relaciones que entre las niñas y los niños sepamos desarrollar en el aula” (p.12). Por esto la educación debe focalizar sus esfuerzos en crear contextos donde convivir porque, como afirma Maturana (1994) “el educar es convivir y, por tanto, un acceder a convivir en un espacio de aceptación recíproca en el que se transforma el emocionar y el actuar de los que conviven según las conversaciones que constituyan ese convivir” (en López Melero, 2003, p.14).

Una escuela que apuesta por una pedagogía basada en las relaciones es sensible a la necesidad y con frecuencia dificultad con la que los niños interaccionan con otros iguales o con adultos. Apuesta por una organización que permita y propicie encuentros calmados, intercambios que dan lugar a vínculos que alejan a los individuos de la soledad y la indiferencia. Y de la convivencia emerge la comunicación que necesitará de normas, de lenguajes que podrán irse haciendo más complejos para dar lugar a formas de vida en común, a compartir proyectos y finalidades que propiciarán crecimiento y progreso individual y colectivo.

La pedagogía relacional deriva del conocimiento de que el ser humano necesita del otro para existir y sobrevivir. Afirma Serrano (2006) que para los primates, la sociabilidad ha sido nuestra fuerza. La socialización es la principal estrategia evolutiva y el éxito de los primates y de ahí la necesidad de establecer lazos entre los miembros del grupo y de procurar formas de organización y de comunicación. Las alianzas dentro de un grupo aseguran la protección grupal que cobija a cada individuo. Ello en nuestros días choca con la idea de beneficio individual a

costa de competir con el otro dentro de un sistema capital donde la competitividad y productividad contaminan el día a día y nos llevan a un sistema de vida individualista.

La pedagogía relacional pretende exaltar un estilo de vida basado en el placer de compartir, en la idea de que las identidades individuales se construyen en contacto con el otro y que los afectos que los otros nos procuran y nosotros procuramos son la mayor fuente de placer y bienestar.

Hablamos de dos ejes importantes que reflejan cómo se materializa la pedagogía relacional en la organización de *La Filastrocca*: la convivencia en la cotidianidad y la organización de pequeños grupos.

- **La convivencia en la cotidianidad**

Barbosa (2014b) explica que la escuela infantil supone la incorporación del niño en el tiempo pero que éste es el tiempo acelerado del capital que se manifiesta en la escuela en las prisas (para que crezcan rápido, para que aprendan cuanto antes mejor); en la falta de tiempo (los maestros se quejan con frecuencia de que les falta tiempo para hacer todo lo que deberían hacer); y en la fragmentación del tiempo (división del tiempo hecha a menudo desde los despachos). Barbosa apunta como una posible forma de resistencia a la temporalidad acelerada, el reivindicar el tiempo para compartir. La escuela, como lugar de encuentro, debe servir para iniciarse en la vida en común. Y es desde la cotidianidad, la cual necesita de tiempos largos, donde esta vida en grupo cobra sentido, con las cosas simples y ordinarias que pueden dar lugar también a lo “extraordinario”.

La vida cotidiana es la vida misma. En ella están en funcionamiento los sentidos, las capacidades intelectuales, las habilidades, los sentimientos, las ideas. Es a través de las experiencias cotidianas que aprendemos gran parte de lo que hacemos servir para estar en el mundo y convivir con los demás (Barbosa, 2014b, p.8).

También Maturana insiste en la idea de la educación vinculada a la vida cotidiana:

Se va aprendiendo el mundo... las relaciones interpersonales... viviéndolas en el vivir cotidiano... Las mujeres salen con los niños a recoger alimentos y le van explicando a sus hijos e hijas qué es cada cosa... en el momento de recogerla, le dan a probar... en fin. Pero nosotros hemos separado la vida cotidiana de esto que estoy describiendo yo como la educación fundamental, que es aprender el mundo en el que uno vive viviéndolo (en López Melero et al., 2003, p.17).

Vemos en *La Filastrocca* como es en el transcurso de la cotidianidad donde se basa la convivencia, donde el tiempo compartido tiene el valor de que procura ocasiones de reconocimiento, valoración e interacción. La vida en común se basa en atender las necesidades más vitales de cada individuo pero acentuando el valor que adquiere cada una de las actividades cotidianas cuando son realizadas en compañía. Como afirma Ritscher (2011) refiriéndose al momento de la comida, momento que como hemos visto es especialmente cuidado en la escuela, no nos sentamos a la mesa simplemente para comer, sino para comer juntos. Por esto tienen especial significado el cómo se prepara la mesa para sentirnos a gusto en ella; cómo se organizan mediante la rotación de cargos las tareas de preparar, servir, recoger; cómo se organizan las mesas con grupos no demasiado numerosos para que sea posible el contacto visual y el diálogo distendido entre quienes comparten mesa; y cómo se establecen rituales y normas que rigen orden y respeto para cada uno de los comensales. Todo ello contribuye a que el momento de la comida, más allá de cubrir la necesidad de nutrirse, es una ocasión privilegiada para estar con el otro, descubrir el otro y apoderarse de una cultura, de un modo de hacer propio de un grupo social.



Fotografía 294: Momento del almuerzo

Es en las actividades de vida cotidiana donde se toma conciencia de la importancia de asumir responsabilidades en un ambiente colectivo, donde se adquieren los gestos propios de cada civilización que nos aseguran una convivencia agradable. A lo largo del informe hemos ido analizando cada uno de los momentos que conforman el día a día de la escuela y hemos ido comprobando la gran carga social que hay en cada uno de ellos. Cada una de las actividades adquieren un valor adicional al ser compartidas con el grupo y al estar impregnadas de las emociones generadas por el hecho de estar con quienes uno se siente protegido, acogido y reconocido.

- **El valor del pequeño grupo**

La pedagogía relacional debe materializarse mediante estrategias organizativas que propicien la comunicación y el intercambio. Sabemos, como afirman Bondioli y Nigito (2008) que “el tamaño del grupo es una de las variables más importantes que inciden en el tipo de experiencia social que se determina dentro de un mismo grupo” (p.226). Los grupos de tamaño reducido permite una más fácil comunicación y una relación más personalizada e individualizada con el adulto. La constitución de grupos pequeños a la hora de compartir diversos momentos de la jornada, jugar o realizar ciertas actividades permite satisfacer las

necesidades de intercambio ya sean de manera más espontánea o dirigida. Frente a la existencia de los grupos clase que aseguran un intercambio rico, la valoración de la diversidad y la convivencia en ella, los grupos pequeños permiten un modo de operar más efectivo, una convivencia más cercana y empática y una organización grupal autónoma de los mismos niños. Si bien es cierto que la convivencia de cada niño con un grupo numeroso, como suele ser el grupo-clase, asegura encontrar diversidad de competencias, de maneras de estar, de comunicar, de proyectar y ello es sin duda una riqueza al posibilitar nuevos descubrimientos en cada relación, los niños necesitan poder profundizar en la relación que establecen con un número más limitado de niños y de ahí la importancia de los grupos pequeños.

La modalidad de agrupación en pequeños grupos es la forma más espontánea de interacción, la que gusta a niños y niñas por la facilidad de comunicación y por, como dice Malaguzzi (en Hoyuelos, 2004a) “dispensar, en gran medida, un ambiente comunicativo y relacional muy rico” (p.231). Es la forma más efectiva de comunicación al realizarse de manera cercana y darse de manera casi espontánea sin necesidad de mediador, aunque a veces, para según qué actividades dirigidas, puede ser conveniente.

A la hora de jugar, los niños, por lo general, de manera espontánea se agrupan en grupos de dos, tres, cuatro niños. En pocas ocasiones encontramos grupos más numerosos. Suelen ser grupos que vemos juntos en repetidas ocasiones porque se buscan afinidades, aquellos con los que uno se encuentra mejor y con el que se establece una relación de amistad. Es en el seno de estos grupos donde cada niño descubre el amor, la relación de amistad, de fidelidad, de empatía o de indiferencia hacia los otros. Aprenden que cabe modular el comportamiento dependiendo de con quien se está interactuando y que las relaciones se basan en un dar y recibir constante, en un intercambio de roles y papeles. Aprenden que, por motivos diversos, congenian más con unos que con otros y la tendencia será ir en busca del compañero con el que uno piensa que podrá sentirse mejor y con el que podrá compartir anhelos y proyectos.

En otras ocasiones son las maestras quienes configuran los grupos. Si los grupos-clase se configuran de manera administrativa sin ningún criterio pedagógico la configuración de grupos pequeños para diferentes momentos de la jornada sí obedece a la reflexión de las maestras que conocen ya los niños. El criterio es propiciar grupos donde cada uno pueda sentirse cómodo junto a sus compañeros, pero también grupos en que pueda producirse un intercambio rico, donde las capacidades de unos complementen las de otros. Explica Stephi que los grupos se hacen ya el primer año que están los niños en la escuela, después de llevar ya juntos unos meses, que las maestras ya pueden conocer y saber qué grupos pueden funcionar. Estos grupos suelen mantenerse los tres años aunque pueda haber modificaciones a petición de los mismos niños o por decisión de las maestras. Estos grupos, de entre 6 a 8 niños, se identificarán con un color y los miembros del mismo grupo compartirán mesa para el desayuno y el almuerzo y serán también los grupos de trabajo para la realización de diferentes proyectos y actividades en momentos en que el grupo-clase se divida.

Así pues, la continuidad en el tiempo ha sido importante para exprimir las potencialidades de cada grupo, para que éste pueda ensayar y consolidar dinámicas, definir el rol de cada uno permitiendo variar y modificar modos de interacción en un ambiente de confianza. La estabilidad es primordial para crear una identidad y un sentimiento de pertenencia al grupo y poder construir una historia como tal. Es dentro de estos grupos estables donde pueden consolidarse modos de gestión, de asunción de tareas y cargos que potencian la autonomía individual y grupal.

La mayoría de escenas mostradas en el informe son protagonizadas por un número reducido de niños acompañados o no por un adulto. En ellas vemos la importancia de las relaciones entre iguales en el desarrollo cognitivo, al permitir confrontar la propia visión de las cosas con la de los demás, dudar de las propias convicciones y observar qué ocurre desde diferentes puntos de vista. Observamos además cómo las relaciones tienen un peso relevante en la configuración de la identidad individual y en la maduración (Nigito y Bondioli, 2008).



Fotografía 295: El grupo verde durante el desayuno



Fotografía 296: El grupo verde trabajando en la biblioteca

LA COMUNIDAD COMO PROYECTO

“La comunidad es un lugar «cálido», un lugar acogedor y confortable. Es como un tejado bajo el que cobijarse cuando llueve mucho, como una fogata ante la que calentar nuestras manos un día helado” (Bauman, 2006, p.V).

La afirmación de Bauman pone de manifiesto la necesidad que tenemos los humanos de contar con una comunidad donde sentirnos seguros, cobijados. En la comunidad uno

encuentra comprensión y confianza dados por el conocimiento y el vínculo establecido entre sus miembros. Y es también en el seno de la comunidad donde se encuentra ayuda y auxilio en caso de necesidad. Sin embargo, afirma Bauman, la comunidad representa el mundo al que anhelamos, es un paraíso perdido dentro de una sociedad que prima lo individual, la competitividad, la independencia de unos a otros.

Si en cualquier etapa de la vida es necesario sentirnos parte de una comunidad para sentirnos bien y en armonía con el entorno, en la primera infancia, cuando se forma la identidad y necesitamos de vínculos seguros para explorar y descubrir el mundo, es todavía más necesario. La escuela es la primera comunidad, después del ámbito familiar, a veces muy reducido, con el que se encuentra el niño. Por ser lugar de encuentro diario y donde pasa el niño gran parte de la jornada, la escuela es el contexto de desarrollo más importante después de la familia. Un contexto que, si es capaz de formar una red de relaciones y vínculos y establecer finalidades compartidas, reunirá las condiciones necesarias para constituir una comunidad capaz de albergar y acoger.

La comunidad, afirma Bauman (2006), tiene dos cometidos; por un lado garantizar la igualdad de todos sus miembros y por otro lado ofrecer garantías colectivas frente a las incapacidades y dificultades individuales. Ello supone ir a contracorriente de una sociedad excesivamente individualista. Es un reto pues, encontrar el equilibrio entre la seguridad que ofrece la comunidad y la libertad individual, a la que a veces hace falta renunciar:

Si ha de existir una comunidad en un mundo de individuos, sólo puede ser (y tiene que ser) una comunidad entretrejida a partir del compartir y del cuidado mutuo; una comunidad que atienda a, y se responsabilice de, la igualdad del derecho a ser humanos y de la igualdad de posibilidades para ejercer ese derecho (Bauman, 2006, p.147).

Desde la pedagogía sistémica, apunta Parellada (2008), el valor de la comunidad recae en los principios de que el todo es más que la suma de las partes, las partes se retroalimentan de

forma circular y se puede llegar a un mismo objetivo desde puntos de partida diferentes. La comunidad es siempre más que la suma o la unión de cada uno de sus miembros y éstos interactúan, desde diferentes roles y funciones, pero contribuyendo a una finalidad común. Siguiendo esta perspectiva, Hellinger (en Parellada, 2008) apunta tres grandes retos a la hora de establecer cómo se dan las relaciones humanas dentro de una comunidad: en primer lugar todo el mundo debe ocupar un lugar digno, cada uno ocupando el lugar que le toca pero sin exclusiones. En segundo lugar debe haber un equilibrio entre lo que se da y lo que se recibe cuando hablamos de relaciones entre iguales; no es así en relaciones desiguales como son padres-hijos o maestros-alumnos. Y finalmente, para vivir en comunidad, es necesario salir de aquellos valores apegados a nuestros orígenes, a nuestra cultura, sin que ello nos ocasione mala conciencia.

Así pues, es un reto convertir la escuela como espacio de encuentro de distintas individualidades en una auténtica comunidad construida y basada en la comunicación y el reconocimiento de cada uno de los individuos:

Des de la perspectiva de l'educació, ens convindrà pensar en comunitats que es fonamentin en un alt nivell de comunicació, sostingut per una actitud profundament amorosa que vetlla pel reconeixement de tots els seus membres, els acompanya i els considera, alhora que la seva dinàmica de funcionament hauria de ser altament cooperativa (Parellada, 2008, p.2).

Entendemos *La Filastrocca* como una comunidad de niños y de adultos que comparten tiempo, espacios y experiencias. Pero no podemos limitarnos a definir o entender la comunidad como el conjunto de individuos que se encuentran y que de manera espontánea nacen y se tejen las relaciones que crearán vínculos que les unan. La escuela como institución encargada del bienestar de niños y de los adultos que lo acompañan, no puede dejar al azar y a la espontaneidad la creación de círculos segurizantes; hace falta establecer metas y prioridades y

buscar estrategias que aseguren y faciliten los requisitos para que se cree comunidad. Por esto hablamos en *La Filastrocca* de la comunidad como proyecto.

Al hablar de proyecto de comunidad nos referimos al hecho de que hay en la escuela una intención muy clara, expresada, pensada y reflexionada, de que la escuela se constituya como una comunidad. Cuando un grupo de maestras es consciente de la importancia de las relaciones se plantea necesariamente de qué forma deben cuidarse los primeros contactos, la formación de grupos y las formas de interacción. Y la forma en que el equipo de maestras piensa y trabaja es ya un reflejo de aquello que se quiere incentivar. Anna Lia Galardini explica así la importancia de las relaciones y la creación del grupo tanto en niños como en adultos:

“La escuela es un lugar de encuentro y debe tener la capacidad de construir estrategias organizativas que valorizan esto. La escuela no puede estar hecha de clases cerradas. Es importante el proyecto y que se construya como pequeña comunidad, en la que en primer lugar son comunidad los adultos y después han de ser capaces de transferir este sentido de comunidad también en la relación con los niños porque es esta comunidad que da bienestar, que sostiene, que valoriza... porque las capacidades no son nunca individuales son las capacidades en un contexto” (entrevista Anna Lia Galardini).

Es interesante la observación de Galardini en que apunta que la inexistencia de un trabajo colectivo y la falta de un proyecto compartido impiden que se den las condiciones necesarias para sostener un clima permanente de bienestar:

“Yo veo con frecuencia, incluso ahora que veo otras realidades educativas, que si se va un poco más allá de la superficie se entiende que en muchos casos no hay grupo, no hay bienestar porque no hay grupo. Las personas trabajan en micro-situaciones, no hay un proyecto compartido de escuela, no se paran primero de todo a encontrar las ideas fundamentales de donde partir y buscar una identidad de escuela” (entrevista Anna Lia).

Creo que en este punto de la investigación podemos afirmar que *La Filastrocca* se caracteriza por una fuerte organización de su día a día fruto del trabajo de muchos años. Hay un proyecto

educativo ya desde los inicios de la escuela que se ha ido modificando y mejorando y cuyas líneas generales podemos encontrar escritas, pero que es sobre todo transmitido de aquellas maestras que lo pusieron en funcionamiento hacia aquellas que han ido llegando y lo han heredado haciendo sus contribuciones. Stephania explica y valora el trabajo realizado por el grupo de maestras que se encargaron de inaugurar la escuela:

“Durante los años esta escuela ha tenido enseñantes muy buenas que han sido el corazón y la mente de esta escuela. Ha habido un grupo de maestras que con Alga han puesto en funcionamiento un proyecto educativo particular para esta escuela. Más allá del protagonismo de la biblioteca, está todo centrado sobre el bienestar del niño, es un escuela para estar bien, para estar con los amigos.(...)”

Son años de trabajo con unas maestras fuertes, inteligentes, que han dado un input a esta escuela fuerte y que han sabido transmitir a quien ha llegado después “ (entrevista Stephania).

Alga nos relata en primera persona como fueron aquellos años en que la ilusión de empezar un proyecto se mezclaba con la responsabilidad de tener que responder a las necesidades de unos niños y unas familias que vivían en un barrio desfavorecido y el reto, por tanto, era aún mayor. Y tal responsabilidad se asumía dentro de un grupo que trabajaba codo a codo teniendo muy claro que era un trabajo de equipo:

“El trabajo sobre el libro lo iniciamos a principios de los años 80. Éramos un grupo de maestras de las cuales la última que se ha jubilado he sido yo. Empezamos este trabajo porque nos parecía importante por el barrio donde estaba ubicada la escuela. Ya en ese tiempo había mucha inmigración, entonces sobre todo del sur. Creíamos importante valorizar este aspecto de los niños, que se sintieran en su casa, que se sintieran acogidos y también acogidos en el sentido de respeto de sus ideas, de valoración de sus ideas. Por tanto esto requería una preparación del ambiente para ayudarles. Por esos buscamos muebles que parecieran como los de una casa y fuimos a buscarlos para restaurarlos. También por una cuestión de necesidad, porque no había demasiado dinero. Mezclamos muebles viejos con muebles nuevos, pusimos plantas... porque muchos niños de familias con dificultades sociales y económicas no tenían en casa esta idea de lo bello, estéticamente agradable, espacios con colores armoniosos. Para nosotros era una manera de respeto y valoración hacia el niño. Cada vez que se creaba un espacio nuevo, un rincón, una situación se partía siempre de la pregunta de qué les

gustaría a los niños, de cómo les gustaría que fuera.

(...)Nosotras partíamos de la idea de que todas las decisiones se tenían que discutir en el colectivo. Entonces todas sabíamos lo que pasaba en cada uno de los grupos, y los problemas eran problemas que se tenían que resolver conjuntamente. Entonces, cuando las decisiones son un poco de todas, como por ejemplo decidir cómo se organiza la habitación de Topo Anibale, cuando todos tienen conciencia y se ve que la decisión funciona y se comparte, entonces se busca de mantenerlo. Pero no mantenerlo para pararse y ya está, se busca siempre mejorar” (entrevista Alga Giacomelli).

La escuela ha construido un proyecto en el que se han ido pautando la organización de los tiempos, la estructura de la jornada así como la manera de organizar cada una de las actividades cotidianas siempre con la idea de fomentar el saber y el placer de estar juntos asumiendo las responsabilidades que ello requiere. Manuela explica como *la Filastrocca* es una escuela “pensada” en la que cada decisión se basa en argumentos pedagógicos sólidos:

“Es una escuela donde las cosas están muy pensadas para favorecer la autonomía del niño. Incluso las cosas más simples están pensadas. Yo cuando llegué del Nido me costó integrarlo todo porque todo tiene su particularidad y su por qué. Cuando llegas no lo entiendes todo hasta el fondo, lo entiendes al cabo de un tiempo. Y te das cuenta que si no lo haces así todo resulta más difícil” (entrevista Manuella).

Anna Lia reconoce el mérito de la *La Filastrocca* en construir y sobre todo consolidar un proyecto basado en la idea de comunidad y bienestar y que ha sabido mantenerse pese a los años transcurridos y al cambio de maestras:

“Ha conseguido ser una escuela capaz de hacer caminar hacia adelante, de promover a los niños, a sus competencias, dentro de esta capacidad de meter en valor la cooperación porque de hecho es un poco la escuela de los amigos en el sentido que es una escuela que da atención a esta dimensión de la comunidad, ha sido una escuela capaz de ser verdaderamente una comunidad y después es una escuela que ha trabajado en esta dimensión, desde el inicio” (entrevista Anna Lia).

Laura Contini reafirma que el mérito de la escuela ha sido la capacidad de consolidar el proyecto, de construir una identidad propia de la escuela y de haberla sabido mantener:

“[la escuela] tiene una gran capacidad de mantener vivo un proyecto que nació hace tantos años pero que se ha mantenido. (...) Tiene la capacidad de mantener un proyecto identitario de la escuela y también participar de otros proyectos. Visteis por ejemplo, como trabajaron en un proyecto sobre conocer Villa Baldi Papini. Esto es gracias, diría yo, al entusiasmo, a las competencias, a la profesionalidad de las maestras que han trabajado y que en el tiempo han hecho sedimentar esta riqueza” (entrevista Laura Contini).

Hay que decir que en estos meses que he estado en *La Filastroca* ha habido pocos encuentros entre las maestras para discutir aspectos pedagógicos o asuntos relacionados con particularidades de los niños. Las mismas maestras reconocen que el trabajo de confrontación de ideas en el seno del equipo docente ha sido escaso estos últimos tiempos en que han sido relevantes los cambios producidos. Stephania explica que uno de los motivos es el aumento de niños que dificulta el trabajo del día a día; es necesario más tiempo de coordinación entre las tres maestras del grupo y es más difícil encontrar tiempo de reunión con todas las maestras:

“-¿Qué importancia tiene el equipo docente (el equipo de maestras de la escuela)?

Es importante porque cuando hay problemas en un grupo, con una familia, con un niño... compartirlo con las compañeras permite ver el problema desde puntos de vista diferentes y por tanto afrontarlo mejor. Aunque últimamente, tú ves que como el número de niños es alto y hay tantas cosas por hacer, hay más dificultades para hacer reuniones de todo el equipo docente. Ahora nos encontramos sobre todo para la organización de alguna fiesta o de algún evento y con menos frecuencia para hablar de lo que se está haciendo.

-Quizá hay etapas en las que es menos necesario. Cuando la estructura es fuerte quizás se puede permitir hacer menos encuentros.

Sí, pero es fundamental periódicamente encontrarse y hablar sobre algunos temas. Trabajar en equipo significa esto, afrontar un problema como escuela” (entrevista Stephania).

Desde la jubilación de Alga se cuenta en la escuela con una persona menos y al ejercer ella un rol cohesionador y dinamizador del trabajo en equipo, hace falta todavía buscar nuevas dinámicas de coordinación para seguir avanzando. Así lo explica Francesca:

“Ahora carecemos un poco de una figura de orientación o coordinación. Yo siento que nos hace falta. Antes no era así, el equipo estaba más unido, hacíamos reuniones con frecuencia donde se intercambiaban ideas sobre los proyectos en funcionamiento... Ahora yo siento que falta una figura, que probablemente antes era Alga. Hemos notado mucho su ausencia. Ella era un poco la que se empeñaba en mantenernos unidas, aunque había pequeñas divergencias o desacuerdos, y es normal que así fuera porque no se puede estar de acuerdo en todo, pero ella sabía hacer jugar un rol a cada una valorizando a todas de la mejor manera” (entrevista Francesca).

Aunque a veces se necesita una cierta perspectiva temporal para visualizar las fases por las que pasa una institución como puede ser una escuela, podemos detectar que *La Filastrocca* está pasando por un periodo de transición; la ausencia de Alga en la escuela es muy reciente, Stephi ha solicitado el cambio a la Area Rossa al pensar que puede realizar un mejor trabajo acorde a su experiencia y a sus necesidades actuales. También Marzia siente su jubilación cercana y todo en su conjunto augura más cambios de personal en la escuela. Aún así en *La Filastrocca* hay una manera tan definida de hacer las cosas, tiene tanta fuerza la organización establecida (por ser fruto de la reflexión y del consenso) que seguramente las personas que llegarán recogerán el testimonio de quienes han trabajado y vivido anteriormente en la escuela. En cualquier caso es necesario tomar el relevo del pasado y del presente y proyectar el futuro acogiendo nuevas necesidades que vayan surgiendo, porque como afirma Carbonell (2002), “la innovación, si no avanza, retrocede”(p.32) y aplicándolo a nuestro caso, aquella escuela que un día se constituyó como un proyecto innovador necesita de la reflexión y revisión constante para seguir vigente.

La comunidad ofrece protección y seguridad. En un segundo nivel da coherencia y conexión entre sus miembros y en otro nivel las comunidades se caracterizan por la capacidad de comunicación de sus miembros para conseguir un objetivo y por el grado en que comparten símbolos, valores o ideales (Brazelton y Greenspan, 2005).

La comunidad se identifica con unos principios y valores que otorgan identidad, que permiten a sus miembros compartir un modo de hacer, construir una moral a partir del aceptar las normas de convivencia y compartir las reglas que nos permiten el estar bien juntos.

Algunas veces el ideario de la escuela puede explicitarse y traducirse en normas que todos deben respetar. Otras veces los valores son menos explícitos pero aun así se perciben y condicionan las relaciones entre los miembros de la comunidad.

Destacamos a continuación algunos de los valores que percibimos que tienen su relevancia en *La Filastrocca* y que relacionamos con aspectos sociales y de convivencia:

- Civismo y democracia: la escuela es un lugar para la convivencia y éste es uno de los pilares de *La Filastrocca*; que la escuela sea un sitio donde se viva y se conviva haciendo valer los derechos individuales junto a los colectivos de manera que sea precisamente el respeto a cada individuo y la protección del grupo lo que asegure el bienestar de todos.

La vida en grupo requiere ser organizada y regida por normas que hagan posible la convivencia sin conflictos. No encontramos reglas escritas pero observando el transcurso del día se intuyen las pautas que niños y adultos siguen para que las actividades diarias se efectúen de manera agradable y fluida. La asunción de cargos asignados de manera rotatoria posibilitan la participación de todos y cada uno de los miembros de la comunidad propiciando que cada uno asuma la responsabilidad de trabajar para el bien común. Así mismo ciertas conductas convertidas en hábitos o costumbres, como por ejemplo no empezar a comer hasta que todos estén servidos, delatan la importancia del respeto hacia los demás tanto en el fondo como en las formas.

Los momentos de reunión en gran grupo son momentos regidos por la necesidad de encontrarse, de comunicarse, de sentirse. En el seno de estos encuentros, donde se da voz a cada uno de los miembros, es posible establecer formas de intercambio y diálogo y como

afirma Fisher (2013), “un diálogo que sea auténticamente interactivo es un ejercicio de civismo democrático” (p.18).

- El valor de la amistad: la escuela de los amigos. Este es el pseudónimo que se utiliza también para nombrar la escuela haciendo resaltar la importancia que tiene el compañerismo y la amistad en la escuela. Así lo explica Stephania:

“Más allá del protagonismo de la biblioteca, está todo centrado sobre el bienestar del niño, es un escuela para estar bien, para estar con los amigos. Tú ves que no hay episodios de niños agresivos o niños que se pegan. Todo nuestro discurso va centrado en el sentido de que se está bien juntos, con los amigos. Puede suceder que nos peleemos pero busquemos por qué. Está todo centrado en el bienestar, hacia la idea de ser amigos” (entrevista Stephania).

La exaltación de la amistad viene reforzada por símbolos y por rituales. Un ejemplo es la canción de la escuela: “Noi siamo amici e vogliamo essere felici” y sobre todo por la celebración el mes de diciembre del “mes amigo” en el que se realizan actos especiales para fortalecer el sentimiento de amistad, de vínculo y compromiso con los otros.

Galardini resalta el valor de la amistad como un rasgo identitario de la escuela:

“Hay un proyecto muy potente sobre el compartir pero también sobre el protagonismo de cada niño individual, pero dentro de la idea de “estar juntos”. Ves la importancia que se da a la amistad, a los símbolos como el corazón...” (entrevista A. Galardini).

La siguiente documentación refleja la sensibilidad de la escuela hacia el sentimiento de amistad y cómo es ésta explicada y documentada:



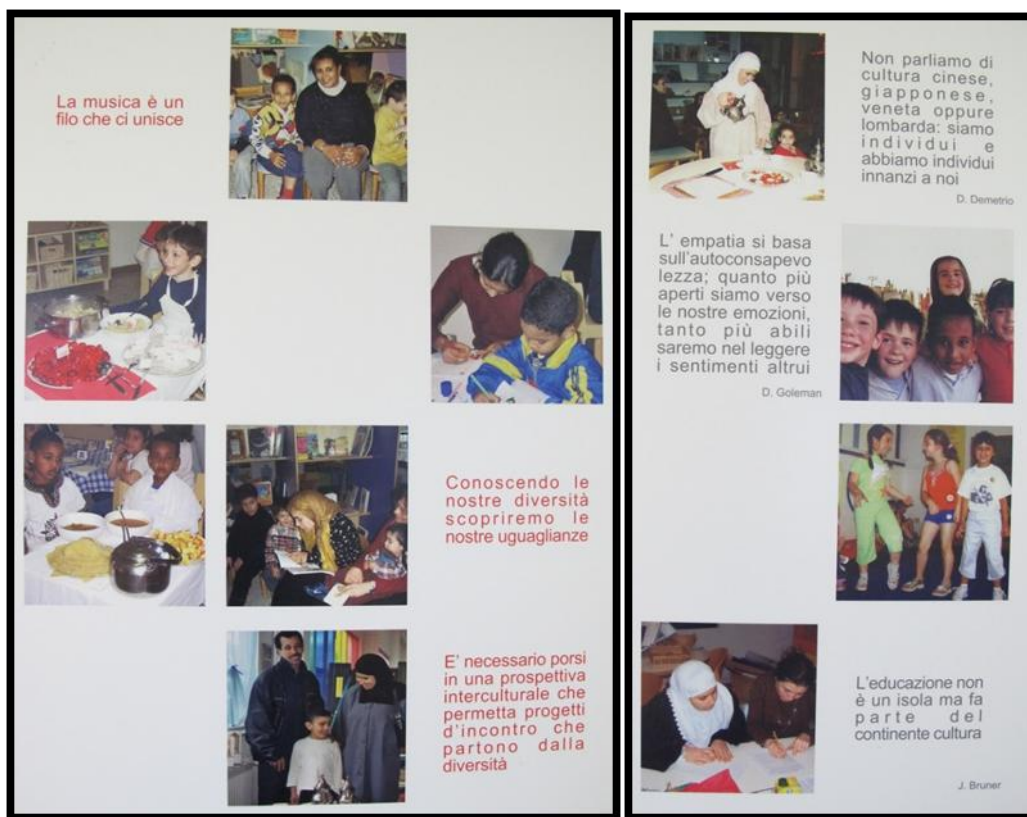
Fotografía 297: Panel "historia de amistad"

- El valor de la diversidad: acoger familias diversas: Son muchos los esfuerzos realizados por las maestras para hacer sentir bien a todas las familias que entran en la escuela, valorando la diversidad de culturas, de costumbres, de modos de hacer, de sentir y de vivir la escuela y la parentalidad. La acogida de las familias ha tenido siempre su relevancia con el objetivo de que la escuela sea un lugar de encuentro y de inserción para tantas familias recién llegadas o con poca red social a su alrededor. La escuela se constituye, pues, como un núcleo socializador e integrador para tantas familias que llegan cada una con sus particularidades pero todas con la necesidad de encontrar una red que les proteja y les permita sentirse parte de la comunidad. Anna Lia Galardini explica el mérito que tiene la escuela de haberse convertido en una de las escuelas más demandadas a pesar de la ubicación en un barrio desfavorecido donde en un principio sólo frecuentaban las familias del barrio.

"Se ha hecho un trabajo que ha conseguido que no se crearan guetos. Ha habido una promoción de los niños, del barrio y de la escuela. Ha conseguido ser una escuela capaz de hacer caminar hacia adelante, de promover a los niños, a sus competencias, dentro de esta capacidad de meter en valor la cooperación porque de hecho es un poco la escuela de los amigos en el sentido que es una escuela que da atención a esta dimensión de la comunidad, ha sido una escuela capaz de ser verdaderamente una comunidad" (entrevista Anna Lia Galardini).

Explica Galardini que, sin duda, ha sido muy relevante el trabajo y esfuerzo de las maestras de saber acoger a cada familia con sus identidades culturales y saber valorarlas haciendo que cada niño y adulto pueda tener un protagonismo sin renunciar al orgullo de sus raíces y sus costumbres.

Encontramos en el pasillo de la escuela un panel en el que se documentan encuentros culturales entre las familias que son una muestra de las actuaciones realizadas con el objetivo de acercar y acoger a todas las familias de la escuela:



Fotografías 298 y 299: Panel “encuentros culturales”

Podemos considerar *La Filastrocca* como lo que Malaguzzi denomina una escuela amable.: “una escuela amable es, para Loris, un lugar en el que todos y todas –niños, personal y familiares– somos conocidos por nuestros nombres” (Hoyuelos, 2006, p.89).

Maestras y colaboradores conocen a cada uno de los niños de toda la escuela y no solamente a los de su grupo. Los contactos que tienen en diferentes ocasiones propician conocerse de una

manera u otra. Pero además, hemos observado cómo también se dirigen a los padres y madres por su nombre.

“Llega Youssef con su madre. Le da un beso y se va. Me fijo en que **Stephi** conoce a todas las madres por su nombre” (diario, 19 marzo).

Que las maestras supieran el nombre de cada uno de los padres y de las madres de los niños y niñas fue algo que me sorprendió. Al oír llamar a cada uno por su nombre me produjo la sensación de que había allí una voluntad de cercanía y de respeto por cada identidad. Los adultos, no son solamente “padres o madres de”, sino personas con las que por el hecho de mantener un contacto diario se llega a establecer una relación de aprecio. Hay un interés por aquello que tiene que ver con el niño pero también un interés entre personas que comparten parte de su tiempo. Los padres y madres se ven reconocidos por quienes son y no solamente por su parentesco con sus hijos.

Ello es posible por el tamaño de la escuela, por sus dimensiones, que permiten que todos se conozcan, que permite establecer relaciones espontaneas, que aquellos con los que nos cruzamos no sean unos desconocidos. En una escuela de tamaño humano es posible que nadie se sienta anónimo, que nazca el sentimiento de pertenecer a una comunidad en la que todos importan y en la que todos pueden ser y sentirse partícipes de lo que allí acontece y se decide. Como dice Hoyuelos (2006) “una escuela pequeña y amable, en su riqueza formal e informal, ofrece mayores posibilidades de ofertas más cercanas a la participación real de los individuos que componen dicha institución” (p.90).

Un escuela amable es también aquella capaz de acoger y recibir quienes habitan y quienes visitan la escuela. El esfuerzo y empeño de maestras y colaboradores por hacer de la escuela un lugar acogedor se hace visible a través de la organización de espacios y la previsión de tiempos que permitan acogidas amables pero también en la actitud empática y afectuosa con la que se muestran a todas horas y quizá especialmente en el momento de la entrada.

“Cuando los padres llegan a la escuela se espera que haya una buena acogida, que el niño esté bien, que la maestra esté disponible, que sea sonriente... creo que el primer impacto que desean es ver que el niño está bien cuidado” (entrevista Stephania).

La organización del espacio y de los tiempos, junto a la actitud y empatía de los adultos conforman el ambiente donde niños y familias serán acogidos en la escuela:

“Yo creo que cuando un niño se encuentra en un ambiente bello, bien organizado donde el niño lee fácilmente el espacio, donde hay un adulto que está disponible y lo sostiene durante su crecimiento, yo creo que esto es lo importante, más allá de las experiencias digamos más didácticas que se dan. Yo creo que encontrar un adulto que te acoge con una sonrisa, que se muestra contento de verte... Yo creo que esto es lo importante y lo que hace que un niño esté bien dentro de la escuela” (entrevista Stephania).

Señala Galardini (2012) que una escuela es acogedora cuando demuestra atención y escucha a las necesidades de los niños e interpreta correctamente las experiencias cotidianas en función de su bienestar y su autonomía. Señalábamos anteriormente al hablar de bienestar emocional la importancia de las muestras de afecto, las caricias, el tono de voz, la sonrisa... para hacer sentir bien al niño. Una escuela amable requiere de gestos amables.

Una escuela no se hace acogedora de manera espontánea. Ha habido ya desde el grupo de asesoras y pedagogas del ayuntamiento una intención muy clara de incidir en este aspecto y se ha tratado de manera muy explícita en la formación de maestros y colaboradores. Así lo relata Stela:

“-¿Qué piensas de la formación que se os ofrece desde el ayuntamiento?”

Hay muchísima información para nosotros ya desde el inicio. Cuando había Anna Lia y Sonia se centraron mucho sobre la acogida del niño. Acogida del niño y de la familia especialmente por la mañana. Nos decían que era importante mostrarnos tranquilas y serenas, mostrar una sonrisa a los padres porque así los padres se sienten tranquilos.

-Esta es una de las cosas que me parecen más bonitas; el encontraros en la puerta, que sé que también es una cuestión de control y seguridad, pero llegar y encontraros dando la bienvenida es

algo bonito.

Sí, la acogida, recibir al niño, darle los buenos días, preguntarle qué lleva...

-A mí esto me parece importante porque hace de la escuela un sitio acogedor.

Sí, es importante para los padres y también para los abuelos. El abuelo de Pietro, por ejemplo, que viene a buscarlo a mediodía, al principio nos observaba con cierta reticencia y poco a poco se ha ido sintiendo tranquilo y sereno y ahora incluso cuando nos ve fuera de la escuela nos saluda con entusiasmo. Se crean lazos afectivos de amistad” (entrevista Stella).

El caso del abuelo de Pietro sería generalizable a tantísimos otros abuelos y abuelas, padres y madres que llegaron a la escuela con incertidumbres y que han ido estableciendo unas relaciones de confianza y estima con quienes se ocupan de sus hijos o nietos.

La calidad de las relaciones viene dada, entre otros aspectos, por la relación numérica entre niños y adultos. Cuando hay suficientes adultos disponibles para atender a los niños es posible dedicar tiempo a los niños y a las familias, tiempo para atenderles, para escucharles, mirarles, conocerles... Cuando los adultos han de hacerse cargo de un gran número de niños y de familias la calidad de las relaciones cambia. El grupo de 5 años es un grupo especialmente numeroso y aunque hay tres maestras a su cargo la valoración que hacen las maestras de la experiencia es negativa. Son demasiados niños y familias a los que atender, a los que conocer y la dificultad para establecer relaciones cercanas es inevitablemente mayor. Stephi en varias ocasiones ha manifestado su descontento con el grupo actual por la dificultad que ha supuesto ser un grupo tan numeroso. Desde los momentos de reunión de gran grupo, los momentos de vida cotidiana como el almuerzo, a la organización de los proyectos y a las relaciones con las familias, han supuesto un esfuerzo enorme para encontrar estrategias que pudieran paliar el inconveniente de ser tantos. Así lo expresa Stephi cuando se le pregunta qué no le gusta de su trabajo:

“-¿Qué no te gusta?”

Cuando los grupos son así numerosos y hay niños que son un poco «sombra» que no llegas a conocer bien. Este es el aspecto que me cansa más afrontar porque es un cansancio también mental. Tienes el deseo de que todos los niños estén bien y buscas la modalidad mejor para que todos sean felices de estar en esta situación de escuela. Por tanto, el número me preocupa y me da ansia y esto no me había pasado nunca. Entonces diría que lo que me gusta menos es cuando la escuela va hacia esta política de acoger un número demasiado grande de niños. Esto es algo que me gustaría poder cambiar porque lo sufro físicamente y mentalmente” (entrevista Stephania).

El miedo a que se opte por una política educativa donde se priorice la cantidad en vez de la calidad es una preocupación generalizable a todas las maestras. En varias ocasiones han manifestado que durante los últimos años han notado un giro en la gestión educativa en el cual en la búsqueda por encontrar un sostenimiento económico se opta por recortar en la calidad. Hay un cierto temor en que se pueda estar viviendo un declive de lo que han sido unos años donde ha habido una apuesta clara y valiente por la educación y la atención a la infancia y a las familias. Francesca lo expresa así:

“Ellas [se refiere a Alga y a su madre, también maestra] vivieron el momento «boom», feliz de Pistoia, donde se habría una escuela cada poco. Cada año se abrían una o dos escuelas. Había unas grandes políticas donde querían, creían en la escuela. Este gran esfuerzo a emprender, a encontrar donde abrir una escuela. Se creía importante en los años 70 que los niños comenzaran a frecuentar la Escuela infantil. Ahora no es así. Aunque se reconoce este gran valor, hay como una falta, por parte de la política, también de dinero y precisamente de parte de los políticos que te dicen cuando se relacionan con nosotros: «Sí, hacéis verdaderamente un trabajo bellissimo, muy importante pero no tenemos los mismos recursos que antes.» Y así estamos asistiendo a un fenómeno de lento desmantelamiento. Y esto hace daño. Porque a mí no me gustaría que se mantuviera la calidad de Pistoia en tres escuelas, yo quiero calidad en todas. No quiero hacer «un museo de la belleza o de los valores», quisiera que estos valores fueran extensibles a todas las escuelas, universal” (entrevista Francesca).

CUIDAR A LOS ADULTOS PARA PROTEGER A LOS NIÑOS

En el centro de nuestra investigación han estado, sin duda alguna, los niños y niñas y cuando hablamos de comunidad entendemos que ellos son quienes mayoritariamente forman parte de ella. Junto a los niños permanecen las maestras a lo largo de la jornada y tienen el rol de acompañar a niños y niñas en la aventura de crecer y vivir los años de la infancia en toda su plenitud. Pero hay que considerar que las maestras forman parte de esta comunidad y como tal, han de ver reconocidos sus derechos y sus necesidades de estar en un entorno agradable donde también ellas se sientan bien porque de su bienestar dependerá, en buena parte, el bienestar de los niños. Pero también los colaboradores forman parte del colectivo de adultos que trabajan en la escuela al servicio de los niños y sus familias. Consideremos aquí el rol que desempeñan colaboradores y maestras, cómo interactúan y de qué manera son partícipes de la comunidad de *La Filastrocca*.

- **Colaboradores:**

El nombre de colaboradores para designar a las personas encargadas de las tareas más relacionadas con la limpieza y organización de las comidas, es ya un síntoma de la consideración que se quiere dar a este colectivo. Más allá de asumir las tareas citadas tienen un rol socio-pedagógico inherente al hecho de compartir tiempo y espacio con los niños. Su papel es el de colaboración en la tarea de educar y ello lo desarrollan en los aspectos organizativos (cuidado del espacio, preparación de la comida...) y compartiendo también momentos de la jornada, especialmente durante las entradas y salidas, las comidas o momentos de higiene.

Desde el inicio de la creación de los servicios educativos se pensó ya en el perfil socio-educativo del personal no docente de la escuela. Para ello ha sido necesario contar con una formación que seguramente no tienen de base las personas que optan para un puesto de trabajo como colaborador. En la formación se tratan aspectos referentes a la psicología y el

desarrollo del niño pero también se insiste en el rol que han de tener como personas que interactúan con niños, maestros y familias y en cómo su presencia y su manera de estar influye en el clima de confianza que se transmite a los niños y a sus familias.

No hay una relación jerárquica entre maestros y colaboradores. Aunque cada uno tiene su rol y sus tareas, el trabajo que realizan se basa en la colaboración y la creencia de que trabajan con la misma finalidad de ofrecer a niños y familias una atención de confianza y respeto. Las maestras ven en los colaboradores unos aliados en la tarea de educar, les facilitan la tarea al cuidar aspectos de extrema importancia como pueden ser el cuidado y la limpieza de los espacios, la organización de los momentos de desayuno y comida... Pero, además, las maestras valoran la relación de los colaboradores con los niños porque saben que son un referente más, alguien con quienes los niños pueden contar y confiar. La relación es de máximo respeto y hay una clara intención de que todos los adultos tengan la misma consideración. Así valoran las maestras el trabajo realizado por los colaboradores:

“Qué labor crees que tienen los colaboradores además de las tareas “técnicas” que les son asignadas? ¿Cómo contribuyen a hacer mejor vuestro trabajo?”

Fundamental. Trabajan con niños y por tanto deben tener formación pedagógica. Después están las actitudes y aptitudes personales de cada uno. Pero trabajan muy a nuestro lado y también ellos deben tener una actitud abierta y no se puede sólo pensar en limpiar, preparar la mesa... aunque esto también es fundamental porque contribuye al bienestar del niño. Pero, lo ves, ellos forman una parte integrante de esta comunidad escolástica de los niños, los conocen muy bien, los llaman por su nombre” (entrevista Stephania).

“Tienen un rol fundamental cuando saben hacer bien su trabajo. Y yo entonces los aprecio muchísimo. A mí no me gusta decir: «Yo este trabajo no lo hago porque es trabajo del colaborador.» Yo lo hago todo. Quiero hacer valorar su trabajo como uno más. Estamos Loredana, yo y Manuel. Siempre dentro de la pareja de maestras, para que para el niño tenga el mismo valor. Si los riñe Manuel, el valor de la riña es el mismo que si lo hacemos Loredana o yo, y así que yo lo debo respetar. Entonces cuando son personas que saben hacer bien su trabajo son muy importantes. Y ésta era la voluntad de la implantación de su figura profesional. De hecho sólo en el ayuntamiento de Pistoia se llaman «colaboradores». Ellos están enmarcados dentro de las profesiones socioeducativas por tanto es

prevista una forma de inserirles en el proyecto educativo de un grupo y de la escuela. En el estado se los llama personal de limpieza... todo un modo diferente de concebirlo” (entrevista Francesca).

“Forman parte de un castillo que es importante para el crecimiento de los niños. No hacen un trabajo sólo asistencial. Son importantes para los niños, primero porque son figuras de referencia para ellos y porque el trabajo que hacen es importante como es el trabajo de las rutinas en la jornada educativa. No están sólo los momentos «educativos» o «didácticos». Todo es importante, desde cuando llegan, a cuando los vas a limpiar en el baño, a cuando los acompañas a la cama, el momento de la comida... son todo momentos importantes en la vida y en el crecimiento de un niño. Y en todos estos momentos es importante la presencia de un colaborador” (entrevista Loredana).

La valoración del trabajo de los colaboradores está muy ligada a la idea de que todos los momentos son educativos. Cuando se considera el momento del almuerzo importante y una oportunidad de socialización y de crecimiento para el niño, entonces las tareas que realizan colaboradores y maestros cobran relevancia al ejercer un rol facilitador para el buen funcionamiento de este momento. Las acciones, gestos y actitudes del colaborador pueden facilitar que el niño pueda desarrollar una serie de acciones de manera autónoma, pueda decidir porque hay adultos que lo respetan y lo permiten, y pueda sentirse acompañado por adultos que comparten un momento agradable.

Durante el análisis de los momentos cotidianos hemos visto diferentes escenas en las que se veían los colaboradores interactuando con niños y con las familias. El rol que desarrollaban era el de acoger y el de facilitar el aprendizaje de los niños. Recordemos por ejemplo a Maria, como orientaba a Benedetta a la hora de preparar la mesa para el almuerzo, a Stella ayudando en la medida justa al grupo de niños y niñas encargados de ser los camareros, a Maria entrando en la clase de los caballos anunciando que el mago había dejado una sorpresa para el grupo, o las escenas de acogida por las mañanas en las que los colaboradores recibían en la puerta a niños y familias estableciendo diálogos que delatan la relación de confianza que se ha ido afianzando.



Fotografía 300: Stella acompañando a Guendolina mientras se despide través de la ventana del mago



Fotografía 301: Stella con el grupo de camareros del desayuno



Fotografía 302: Ayudando a Pietro a repartir la schiacciata

Los colaboradores son conscientes de que la consideración que tienen en las escuelas de Pistoia es distinta a la del rol que se les adjudica en otros lugares. Así lo explica Stella:

“-¿Sientes que vuestro trabajo está valorado?”

Sí, mucho. Mucho, concretamente en las escuelas de la infancia municipales, porque hay una gran diferencia entre las escuelas municipales y las estatales. Mientras en las municipales hay una relación recíproca de amistad, de afecto, de tranquilidad, de serenidad con los padres, en las estatales hay una cierta distancia. Nosotras pasamos más tiempo con los niños. Tenemos un rol diferente al de las maestras pero hay una relación de respeto y colaboración. Esto es algo particular de Pistoia y Reggio Emilia. Si tú oyes hablar de cómo es en otros sitios cerca de Pistoia, la colaboradora es la colaboradora, ¿entiendes?” (entrevista Stella).

Corroborar la idea, apuntada por Hellinger de que todos deben tener un lugar de dignidad dentro de la comunidad. Seguramente esta consideración y valoración influye en la manera en cómo ellos se sienten en su trabajo y en cómo se implican en ello. Ver reconocida tu tarea es un aliciente para que uno se esfuerce en dar lo mejor de sí. Pero es ese verse reconocido como parte de la escuela, como miembros de la comunidad, con un rol explícito pero importante, que traspasa la línea entre cumplir con el trabajo y en implicarse afectiva y emocionalmente, teniendo la satisfacción de que con su trabajo contribuyen al bienestar general de la comunidad.

“-¿Qué te hace sentir bien en el trabajo?

La colaboración que hay con las maestras y los niños, la relación con los niños, con los padres. Al inicio, en los primeros años, los miras con distancia pero después, poco a poco, se inicia a tener una relación recíproca, de confianza, de tú a tú, nos preguntan las cosas a nosotras... tú lo has visto. Y también para los niños nosotros somos como una más de las maestras. No pueden hacer diferencia entre la colaboradora y la maestra porque la mayor parte del tiempo lo pasamos junto a ellos, ya sea en el momento del desayuno, de la comida... y en la clase de 3 años también en los momentos de actividad como tú has visto” (entrevista Stella).

- **Las maestras**

No es nuestra intención hablar aquí del rol de las maestras ya que pensamos que de ello se ha hablado durante todo el análisis al ilustrarse continuamente como niños y niñas viven su día a día acompañados de unas maestras que comparten las vivencias procurando el crecimiento y el desarrollo de las competencias de niños y niñas. Sí queremos detenernos ahora en aquellos aspectos que inciden en que las maestras se sientan parte de la comunidad, se sientan valoradas y realizadas y en definitiva aseguren también su bienestar.

Al preguntar a las maestras qué les hace sentir bien en su trabajo, muchas hablan del placer de estar con niños, de la joya, de la alegría y de las satisfacciones que resultan de convivir con niños con los que se establecen fuertes vínculos emocionales. Algunas hablan de su vocación de cómo han llegado a hacer de una pasión una profesión.

“Yo me siento bien básicamente porque están los niños. Son algo maravilloso. Yo salgo de casa, cojo la bicicleta para venir hacia aquí y me siento libre. Ver los niños que cuando llego me saludan, tienen ganas de explicarme cosas... me da una sensación de libertad. Son una joya que me da mucha satisfacción. A mí trabajar me encanta. Yo en realidad he cumplido mi sueño de niña. Ya con cinco años tenía muy claro que quería ser maestra. Me da mucha energía estar con niños, me entusiasma. Estoy muy agradecida” (entrevista Mila).

Las maestras enfatizan el placer que se deriva de estar con los niños, de compartir con ellos momentos más o menos organizados, de compartir su día a día y poder ser testigos y acompañantes de su procesos de descubrimiento y de crecimiento.

“Me gusta la relación con los niños, aquella relación de amistad y de cambio de afecto que se crea con los niños, la complicidad que se crea. Esto es seguramente lo que más me gusta. Estar también con ellos en los momentos libres en los que te cuentan lo que han hecho en casa... aquellos momentos menos estructurados. Después me gusta ver como estos niños responden bien a los estímulos que tú les das, a las preguntas o propuestas que les haces, a las complicaciones y dificultades que van surgiendo. Ves que ellos crecen, que se hacen mayores” (entrevista Stephania).

Evidentemente es el trabajo de maestro una profesión donde el factor vocacional es de gran trascendencia pero incluso el placer de estar con los niños depende de las circunstancias y las condiciones en que este “estar” se da.

“Yo me siento bien si consigo trabajar con serenidad y con tiempo, si tengo el tiempo para reflexionar sobre las cosas que voy a proponer al niño y sobre lo que he hecho durante la jornada, si me encuentro bien con las compañeras de trabajo y si el ambiente es cuidado y bello me estimula y al mismo tiempo me anima a enriquecerlo más” (entrevista Stephania).

Es en unas condiciones óptimas (relación numérica entre niños y adultos, buena organización de espacios y tiempos), donde es posible encontrar el placer del compartir y donde es posible descubrir el valor de la infancia como una etapa de grandes descubrimientos, como etapa de desarrollo de potencialidades y explosión de lenguajes creativos.

“Para mí este es un trabajo maravilloso porque los niños te dan tanto, te hacen divertir, te hacen ver el mundo con sus ojos. Es bello estar contento en la escuela, es divertido reír en la escuela, pasarlo bien” (entrevista Alga).

Notamos en las maestras una admiración y consideración por la infancia fruto del trabajo de observación y reflexión realizado. La infancia no es banalizada como etapa simplemente “graciosa” o “divertida” sino que hablan de ella con admiración y respeto.

“Me hace sentir bien la joya, la alegría y vitalidad de los niños. El empeño, el afrontar las cosas con jovialidad, con cierta irresponsabilidad de decir lo que se les ocurre, por bien o por mal lo afrontan todo. Y esto debería ser una bella lección para los adultos. (...)Lo bonito de estar con niños es poder continuamente, cotidianamente, momento por momento experimentar. Porque lo ves ¿no? En un momento, se parte de un estímulo, de un argumento... lo debes saber acoger e inmediatamente redirigirlo. Pero lo bonito es esto, porque si uno tiene la elasticidad mental, la predisposición, también la preparación para saber acoger, no puede ser nunca un trabajo aburrido. Nunca. Es muy gratificante” (entrevista Francesca).

Recalcamos pues el factor relacional como elemento principal de la tarea de educar y cómo ello hace de la profesión de maestro una tarea de gran carga humana y afectiva en la que, sin duda, no se puede ejercer de manera puramente técnica.

“Yo siempre he dicho que el nuestro es un trabajo que no puedes hacer por hacer. Pienso que nuestro trabajo es, no digo una misión porque una misión es algo demasiado grande, pero es un trabajo que debes sentirlo, no puedes decir hago este trabajo y llego a fin de mes. Porque aquí hay niños que están en tus manos. Y debes modelar estos niños en los tres años más importantes de sus vidas aunque la gente esto no lo reconoce” (entrevista Loredana).

Pero además de las relaciones con niños los maestros establecen relaciones con otros adultos y nos referiremos a continuación a la relación que establecen con otros maestros, con otros iguales. Cuando los adultos se sienten cómodos con quienes trabajan, sienten afinidad en la manera de trabajar, de implicarse, sienten conexión, es posible trabajar de manera placentera y vivir la jornada como algo más que simplemente trabajo.

“Te sientes bien cuando, no sé como explicártelo, sientes que también el ambiente de personas con las que trabajas forman parte de tu vida. En el *Arcobaleno* era un poco así; teníamos una relación de amistad que iba más allá de la escuela, era nuestra segunda casa. Era sentirse bien en un ambiente de trabajo que no sientes como extraño sino que hace parte de tu vida y de alguna manera crece contigo” (entrevista Stephania).

Hablábamos en el anterior apartado del momento de incerteza que está viviendo *La Filastrocca* en que parece haber una reestructuración de personal y donde hace falta establecer nuevas dinámicas de relación y coordinación.

En las escuelas de Pistoia es fundamental el trabajo en parejas educativas. Pistoia ha apostado desde el principio por el trabajo en pareja educativa, con el cual dos maestras con idéntica titulación y responsabilidad se hacen cargo de un mismo grupo de niños coincidiendo en las horas centrales de la jornada. Esta opción organizativa supone romper con la idea del docente autónomo y autosuficiente, amo de su territorio (de su grupo, de su clase) y que vive su profesión en soledad. En la pedagogía relacional no se puede concebir el trabajo de maestro como una tarea individual: la idea del maestro aislado en su “reino”, de un solo maestro para cada grupo de niños o de un séquito de maestros que hacen turnos, que se cruzan pero no coinciden, es incompatible con la idea de la escuela como lugar de intercambio, de confrontación, de convivencia.

Para las maestras el trabajo en parejas es la forma natural de trabajar y entender su profesión y la consolidación del trabajo por pareja educativa ha hecho superar ya las reticencias y prejuicios muy habituales entre los maestros no acostumbrados a este tipo de trabajo y que ven peligrar la malentendida libertad pedagógica cuando de trabajar en coordinación y consenso con otros se trata. Hoyuelos (2004b) defiende fervorosamente el trabajo en parejas educativas y expone argumentos culturales y contraculturales, argumentos desde la filosofía de la complejidad, argumentos de carácter éticoeducativo, organizativos, sobre diversidad de roles, argumentos basados en la resiliencia y la capacidad de adaptación humana, argumentos neurológicos, laborales y funcionales y argumentos emocionales. Las mismas maestras de *La Filastrocca* nos relatan sus propios argumentos que hacen deseable el trabajo en pareja educativa, no sin obviar el esfuerzo que supone consensuar y acordar con otro, y más cuando las discrepancias son importantes. De lo que nos explican podemos enumerar los siguientes argumentos:

- **Confrontación y circularidad de ideas:** compartir el día a día con otro profesional permite reflexionar conjuntamente sobre lo que sucede, sobre lo que se vive, se observa, se siente. Permite compartir dudas, poner en diálogo las propias ideas, las propias creencias y convicciones para crecer profesionalmente y personalmente. El análisis sobre las múltiples situaciones educativas puede cobrar un sentido más exhaustivo cuando se comparte y la búsqueda de estrategias resulta más rico y creativo con más posibilidades de encontrar soluciones más justas para cada situación y contexto. Trabajar en pareja supone saber exponerse al otro, mostrarse sin miedo y estar abierto a la crítica. La mirada del otro puede descubrirnos aquello que para nosotros estaba oculto e incluso mostrarnos el reflejo de nosotros mismos que no alcanzamos a ver con nuestra mirada.

“Seguramente trabajar sola no es fácil. Puede ser fácil porque no tienes necesidad de consultar pero al mismo tiempo es difícil porque no tienes con quien confrontarte. Nosotras hablamos mucho. Yo pienso que en nuestro trabajo, si se quiere hacer bien, debes cada día ponerte en discusión. No puedes decir: «Yo hoy lo he hecho todo muy bien, he trabajado de manera perfecta.» Ponerse en discusión seguramente te hace crecer ya sea profesionalmente que individualmente. No hay nunca la perfección. A mí me gustaría discutir, dialogar más con las otras compañeras de las otras clases pero no siempre es fácil porque hay diferencias en las maneras de ver las cosas pero a mí me gusta discutir, reflexionar con los otros y si estuviera sola en un grupo esto sería difícil. Así como hablar de un niño, de una dinámica... esto lo puedes hacer si estás con una compañera que comparte contigo ciertos momentos de la jornada porque, si no, llega a ser cansado, duro... porque dices: «¿con quién lo comparto?» Puedo hablarlo pero si tienes una colega que vive contigo aquellos momentos es más fácil entenderse. Si lo debes explicar ya en la explicación se pierden cosas” (entrevista Loredana).

“Confrontarte con otras compañeras que pueden ver desde otro punto de vista puede ser útil y después es importante también para la realización de tantas cosas que son colectivas. Es importante compartir y también discutir las elecciones que se hacen” (entrevista Loredana).

“En mi opinión es positivo porque se cuestiona y se reflexiona sobre la conducción del trabajo, sobre el conocimiento del niño. No es positivo cuando con la compañera no te encuentras bien. Pero si tienes una buena relación esto enriquece a las dos y ayuda realmente en el trabajo con los niños. Porque una educadora sola con niños tan pequeños yo no lo veo positivo” (entrevista Stephania).

- Dos referentes, dos miradas sobre el niño: para los niños y niñas, tener dos maestras supone disponer de dos referentes, de dos modelos de interacción y relación, de dos formas de estar. Esto añade riqueza a las relaciones y a los vínculos que niños y adultos establecen el día a día en la escuela. Niños y niñas y adultos inevitablemente tenemos nuestras preferencias y conectamos no con todos de la misma manera. Tener dos adultos disponibles amplía las posibilidades de elegir con quien queremos mostrar y depositar nuestros afectos.

Pero además, cada niño es observado a través de cuatro ojos que pueden tener distintas perspectivas, distintas percepciones de lo que aquel niño vive, siente y hace. Confrontar aquello que cada uno ve y percibe supone entender mejor cada niño, cambiar quizá la propia visión y tener más instrumentos para comprender y empatizar con cada uno.

“También es importante para intercambiar puntos de vista de los niños. Hablamos mucho de cada niño, de qué necesita, de cómo podemos ayudarle. El primer año es el más difícil porque hemos de conocer cada niño, cada familia...” (entrevista Manuela).

“Después es también fundamental la circularidad. Me daría miedo trabajar sola, porque la confrontación es fundamental, Catalina. Si yo quizás, de hecho con Loredana a veces decimos que si tenemos los ojos buenos las dos vemos las mismas cosas. Pero si yo observo Giuseppe, y después hablo contigo, hablo con Loredana, me confronto, porque desde mi perspectiva puede estar distorsionada por mí misma. Porque yo un niño que se comporta así lo puedo interpretar de una cierta manera quizás porque yo cuando tenía 4 años me rompí el brazo. Mientras que meterse en una circularidad de perspectivas te hace crecer y te hace crecer profesionalmente, te hace ser exhaustiva en la relación, te hace ser cómplice porque ni con los niños ni con los adultos no se puede suponer que es posible caer simpático a todos, entonces el ofrecer al menos dos enseñantes da la posibilidad a aquel niño de hacer partir una relación que después, quizás, si la colega es buena consigue hacerme entrar también a mí pero mientras tanto está ella” (entrevista Francesca).

- Apoyo/Alianza protectora: la pareja educativa saca al maestro de la soledad profesional. Ser dos permite a cada maestro sentirse acompañado, respaldado en su labor, sentir que camina al lado de alguien en quien puede apoyarse en ocasiones y a quien deberá dar apoyo

en otras. Es difícil dar a diario el máximo de sí mismo y en los momentos en que uno se siente con menos fuerza puede el otro tomar las riendas evitando así el agotamiento y desgaste al que con frecuencia se ven abocados los maestros. Cuando las parejas están formadas por maestras que se respetan, que se valoran, que se comprenden, es fácil llegar a construir dinámicas que permitan intercambiar roles, asumir protagonismo que se irá intercambiando, variar la implicación de cada una para el bien común.

“Yo sola no sé qué haría. Necesito de alguien que cuando yo esté cansada me apoye o puede coger ella las riendas y hacer yo lo mismo cuando es ella la que lo necesita. No todos los días uno está bien” (entrevista Manuela).

“Yo diría que hay una alianza protectora porque yo puedo llegar un día que esté viviendo momentos particulares difíciles en mi vida personal y por tanto debo poder tener, y yo soy afortunada con Loredana, un apoyo humano, una ayuda profesionalmente hablando. Quizás yo podría perder en algún momento la iniciativa, este espíritu y ser ella quien lleve la iniciativa ese día y yo tomar un papel más secundario” (entrevista Francesca).

- **Complementariedad:** Los seres humanos somos incompletos y por tanto todo maestro tiene puntos débiles, aspectos de su profesión que quizá no domina tanto como otros. La pareja educativa permite poner en juego las potencialidades de dos maestros, poner en diálogo las posibilidades de cada uno haciendo que el resultado del trabajo conjunto de dos personas sea más que la simple suma de uno más uno.

“Para mí es muy positivo. Yo llevo 27 años trabajando con Manuela. Hay entre nosotras mucha complicidad, tenemos el mismo pensamiento educativo. Ella es más reflexiva, yo soy más impulsiva. Con Manuela estamos tan compenetradas que con frecuencia yo hablo con una familia por la tarde y, sin ponernos de acuerdo, ella por la mañana les hace los mismos comentarios. Hay mucha empatía. Para mí es como la hermana que no he tenido. Tiene una profesionalidad y una preparación que yo no tengo. Yo con ella estoy muy tranquila y serena, nos sentimos apoyadas mutuamente. Muy pocas veces no estamos de acuerdo. Nos complementamos; yo soy más exuberante y impulsiva y ella es más tranquila” (entrevista Mila).

“Y después está la belleza de ser al menos dos en el juego de apoyo, yo puedo ser buena en el

proponer ciertas cosas y Loredana en otras. Cuanto tú más ofreces más tú puedes recoger de tu colega. Estar sola te limita" (entrevista Francesca).

- Compartir emociones, ilusiones, alegrías...: finalmente nos atrevemos a afirmar que el trabajo resulta mucho más bello e interesante cuando se comparte con alguien. La tarea de educar, de convivir junto a otros niños y adultos, supone estar expuesto a emociones importantes, ser testigo de situaciones donde se implican sentimientos y afecto. El hecho de poder compartirlo con otros adultos que también lo viven y sienten hace que las alegrías sean mayores y que los momentos difíciles sean más llevaderos.

"Pienso que este trabajo lo hago con entusiasmo porque estoy al lado de una persona a quien quiero mucho. No sé si este entusiasmo lo tendría sin tenerla a ella" (entrevista Mila).

Las maestras tienen claras las ventajas que supone trabajar en pareja educativa y no conciben su labor de otra manera al entender que el bienestar de cada uno de los niños es una tarea encomendada a todo un equipo y que de ninguna manera puede abordarse a través de profesionales que trabajan aislados. Sin embargo señalan también las dificultades que existen, que se han encontrado más de una vez pero que no deben convertirse en reticencias o contraargumentos para desvalorizar la pareja educativa. Las dificultades apuntadas se basan en las desavenencias que uno puede tener con su compañero de trabajo; sin duda cuando se parte de ideas pedagógicas distintas, cuando cada una se marca metas diferentes el consenso es complicado. Pero lo que parece casi una dificultad infranqueable es cuando se entra en contradicciones que llevan a mensajes incoherentes y que los mismos niños no llegan a saber interpretar. A veces puede haber una falta de empatía, de conexión que hace muy difícil la confrontación, la complementariedad y el consenso apuntado anteriormente.

"Seguramente no es fácil encontrar una compañera o compañero con quien te encuentres en sintonía pero cuando lo encuentras es realmente muy agradable hacer este trabajo. Claramente es necesario estar en la misma línea porque... Yo no sé si te habrás dado cuenta que nosotras respondemos con

frecuencia lo mismo a los niños y no porque nos hayamos puesto de acuerdo sino porque pensamos lo mismo” (entrevista Loredana).

“Si tú a tu lado tienes alguien que no es de tu misma línea, que no está en sintonía contigo, que ve el trabajo de manera distinta, que se relaciona con los niños de otra forma resulta muy cansado encontrar un punto de encuentro. En cambio si tienes la suerte de encontrar quien piensa como tú, quien actúa como tú, es más fácil tirar adelante el grupo porque los niños saben que si yo digo una cosa Francesca la comparte y no tienen necesidad de probar, porque lo saben. En el momento en que encuentran la misma respuesta ellos entienden que aquello es la norma” (entrevista Loredana).

“No es positivo cuando con la compañera no te encuentras bien. Pero si tienes una buena relación esto enriquece a las dos y ayuda realmente en el trabajo con los niños. Porque una educadora sola con niños tan pequeños yo no lo veo positivo. Pero ha habido situaciones en las que yo no me he encontrado bien con mi compañera... O hay un buen equilibrio entre las dos o, si no, sucede con frecuencia que una carga un poco más que la otra, es un poco líder y esto crea dificultad porque cansa a quien tiene que tirar. Es cansando. Encontrar el equilibrio entre las dos personas es una cosa difícil pero es necesario encontrarlo. Cuando te encuentras mal con la compañera de trabajo, y a mí me ha sucedido, entonces es un desastre porque en aquel punto incluso los mensajes que das a los niños son mensajes diferentes y entonces es muy cansado, el trabajo no se hace bien, los niños se aprovechan en el sentido de que quizá una es más estricta que la otra. Yo esta situación la he pasado y espero de no encontrarme de nuevo porque es desagradable” (entrevista Stephania).

Hay que decir que ha habido un esfuerzo y un interés por parte de la administración de cuidar a los maestros intentando complacer sus necesidades y valorando las fortalezas de cada uno. Quizá ha sido uno de los puntos clave del éxito de la experiencia educativa de Pistoia: reconocer las potencialidades de cada profesional y ponerlas al servicio de la comunidad satisfaciendo así a cada individuo, que puede desarrollar aquellos aspectos que domina, que le gustan, y a la comunidad en sí que se beneficia de lo mejor de cada persona.

“Desde la administración ha habido un acompañamiento por parte de Anna Lia Galardini, de Sonia Iozzelli, que han valorizado las capacidades de las personas; yo me encargué del laboratorio del libro porque había ya trabajado sobre el libro, Angela tenía una pasión por el arte y ha podido trabajar en el laboratorio del arte. Y también el hecho de poner a trabajar juntas personas que estaban bien juntas porque se trabaja mejor porque si con la persona que estás no hay sintonía es difícil y también los niños lo notan” (entrevista Alga).

Mila explica, como si de un regalo se tratara, cómo les permitieron a ella y a Manuela hacer el paso del Nido a la Escuela de la Infancia juntas, al saber que eran dos maestras que trabajaban muy a gusto siendo pareja educativa:

“Nuestras dirigentes nos dieron luego la oportunidad de hacer el cambio a una escuela de la infancia y poco a poco casi todas decidimos hacer el cambio. A mí y a Manuela nos pidieron que estuviéramos un año más y luego nos hicieron el regalo de mandarnos las dos juntas a esta escuela. Y empezamos aquí, en *La Filastrocca*” (entrevista Mila).

Así explica Galardini cómo desde la administración se ha trabajado este aspecto muy conscientes de que cuidar y valorar a cada maestro o profesional significa también cuidar de los servicios y del bienestar de niños y familias:

“La pasión nace también de la valorización porque debes sentirte valorado. La pasión necesita de la confirmación, ha de ser cultivada, y nace del hecho que son personas, cada una de ellas, que se han sentido valoradas en algún modo y por tanto han podido mantener en el tiempo, no sólo cuando eran jóvenes, han tenido este reconocimiento, este diálogo, ha habido siempre la búsqueda de situarles en las condiciones más adecuadas para hacer bien su trabajo. Han sido respetadas sus afinidades. Ha sido éste el secreto. Yo he intentado ubicar a cada persona no en base a una puntuación sino a través de una negociación, sin conflictos, que permitiera tener en cuenta muchos aspectos, las características de cada uno que lo hacen más adecuado para ir a un servicio en lugar de a otro, sin crear conflictos sindicales. Estas personas que desde los años 70 han vivido en esta realidad capaz de favorecer cada individualidad han podido conservar el placer de hacer su trabajo. Imagina si Alga, después de trabajar tantos años en la escuela y después en la biblioteca, si nadie le hubiera dicho lo maravilloso que era el trabajo que hacía y la hubiera animado a continuar, poco a poco le habría llegado el cansancio. También Rosella, en el Area Blu... No es que las personas se hayan distribuido en los servicios al azar, se han colocado a través de un diseño, a través de una atenta evaluación de lo que era mejor para las personas y para los servicios. Porque, si una persona hace con fuerza, con placer su trabajo, esto se expande; no es sólo que haya estado bien Alga, ha estado bien toda la escuela, ha estado bien toda una generación de niños y niñas” (entrevista A. Galardini).

Donatella y Laura apuntan la importancia de considerar a cada trabajador como personas con sus fragilidades, sus aspectos positivos, sus emociones, sus necesidades. Entonces la manera

de relacionarse con cada una de las maestras debe ser un ejemplo de respeto, de empatía, sabiendo establecer mecanismos para resolver conflictos.

“Debe haber también, por nuestra parte, un estilo de relación con los enseñantes coherente con los objetivos que queremos alcanzar. Porque si hablamos de bienestar de los niños debemos hablar también del bienestar de los maestros. Entonces yo en la confrontación con los maestros debo relacionarme, comportarme para construir junto a ellos este bienestar. Les debo escuchar, debo entender cuáles son sus problemas, cuáles son sus dificultades y me debo hacer cargo de ello. No puedo activar relaciones sólo de decir: “Haz así o haz de este otro modo”. Me debo poner a disposición de entender por qué se hacen las cosas. Debe haber estilos de relaciones con las maestras coherentes con aquellas que queremos que tengan con los niños y también con las familias. Hemos de actuar como modelos” (entrevista Donatella).

UN LUGAR TAMBIÉN PARA LAS FAMILIAS

La participación de las familias tanto en la gestión de las escuelas como en la construcción del proyecto educativo se remonta ya a los inicios de la creación de las primeras escuelas. Eran aquellos unos momentos donde había una gran intención de instaurar procesos democráticos en todos los ámbitos y evidentemente también en el educativo. Desde entonces las políticas educativas del ayuntamiento de Pistoia se han basado en fomentar la participación de las familias y de la sociedad en aquellos aspectos referentes a la educación, conscientes de que la educación no atañe sólo a maestros y pedagogos sino que toda la ciudad debe involucrarse en tal empeño. Desde los primeros momentos ha habido esfuerzos por parte de la administración en recoger la voz de las familias, en contar con su colaboración y considerar sus opiniones y aportaciones basándose en la idea que es necesario “transformar el sujeto «familia» de usuario a protagonista del sistema educativo” (Mastio, 2010). Un ejemplo lo encontramos en la participación de un grupo de representantes de padres y madres que participaron del proceso de construcción de la *Carta dei Servizi Educativi* en el año 2004.

En cada escuela existe un Comité de Gestión encargado de trabajar y colaborar en cada proyecto de escuela, en su renovación y su mantenimiento, haciendo propuestas, reflexiones y

tomando decisiones. Es un peligro, sin embargo, como apunta Mastio que sucedió en los años 90, que los comités se conviertan en un estamento para hacer reivindicaciones y no tanto para hacer propuestas lo cual reduce la participación activa, el intercambio y el diálogo. Pero más allá del Comité de gestión la participación de las familias se hace visible en el día a día mediante los mecanismos de comunicación, colaboración y participación que la escuela establece con cada una de las familias de la escuela. Afirma Mastio (2010) que acoger un niño significa acoger también a su familia y ofrecerle una atención individualizada.

Hemos hablado ya en el análisis de los momentos cotidianos de que *La Filastrocca* es una escuela abierta a las familias y visitantes. Una escuela que invita a pasar y se muestra sin secretos, sin nada que esconder. Vimos cómo en los momentos dedicados a entradas y salidas, franjas de tiempo considerablemente largas, las familias entran libremente por los espacios de la escuela y los habitan pudiéndolos sentir como propios. Es así cómo el entorno familiar y el escolar confluyen y se amalgaman de manera natural y agradable. Y en esta estructura espacio-temporal, reflexionada y meditada, tienen lugar los encuentros que permiten establecer relaciones cercanas que generan confianza y tranquilidad. Encuentros entre familiares y profesionales que transmiten seguridad y disponibilidad con una actitud de entrega y alegría a la hora de recibir a niños y familias. Estos son factores por lo que las familias, y no sólo los niños, se sienten bien en la escuela. Estas son algunas de las respuestas que dan los padres cuando les preguntamos cómo se sienten ellos en la escuela:

“Nos sentimos tranquilos y felices de haber pasado tres años inolvidables en *La Filastrocca*. Nos hace sentir bien la sonrisa de quien abre la puerta, la acogida a brazos abiertos de las maestras cada mañana, un ambiente y una didáctica estructurada con claros y precisos objetivos a alcanzar” (madre de un niño o niña de la clase de los leones).

“Las primeras impresiones en los primeros días de escuela fueron la capacidad de las maestras de hacer sentir a gusto a mi hijo y de hacerle sentir confianza. Me siento en la escuela muy tranquila y satisfecha por la implicación que las maestras transmiten a los niños, las iniciativas que les proponen, demostrar

su disponibilidad a escuchar mis peticiones o de dar explicaciones cada vez que lo he necesitado; gran confianza“ (madre de un niño de la clase de los caballos).

“Nos sentimos serenos. Dejarlo cada mañana sin la mínima preocupación, con la tranquilidad que cada día tendrá una nueva experiencia útil para su crecimiento, seguido de enseñantes capaces de estimularlo, mimarlo... Estas son sensaciones que hacen bien a los padres. Ya sea para el niño como para los padres, creo que el bienestar proviene de la seguridad de dejar el niño en un ambiente estudiado para él con personas preparadas y atentas a las necesidades de los pequeños” (madre de un niño de la clase de los caballos).

En los tres casos vemos testimonios de padres o madres que se sienten confiados y que saben que sus niños están bien en la escuela porque han podido comprobarlo en el mismo escenario. Hay una confianza que los profesionales se han ganado mostrándose a los padres y madres de manera sincera:

“-Me gusta el hecho de que la escuela, las escuelas de Pistoia son escuelas abiertas a las familias. La posibilidad de poder entrar durante una franja larga de tiempo te da la posibilidad de acoger a las familias.

Si, sí. Un padre definió la escuela como una escuela de cristal, es decir, una escuela que tu puedes ver, una escuela transparente” (entrevista Alga).

Las maestras saben y entienden que cada familia tiene unas necesidades particulares, tiene una visión y percepción de la escuela y de la función que ésta ejerce. Por tanto cada familia necesitará una atención específica que contribuya a crear una relación de confianza pero también a desarrollar sus funciones parentales de manera positiva para el niño. Afirma Francesca que también es su rol hacer crecer a las familias, ayudar a ver las potencialidades de los niños y a descubrir cómo la escuela favorece que los niños crezcan desarrollando una autonomía positiva y progresiva adquirida en el seno de un grupo que cobija.

“Están las familias que creen y que dan a la escuela de la infancia el valor del primer impacto social, de que aprendan a estar con otros niños, que aprendan reglas, que aprendan la base de la escolarización.

Después están las familias que ven la escuela de la infancia como un parking para los niños mientras los padres trabajan y hay familias que van más allá. Yo espero poder responder a las exigencias de cada uno pero no me puedo limitar a esto. Porque yo debo saber acoger también a la familia que me manda a su hijo que está convencida que el niño viene a escuela solamente porque la madre trabaja. Mi deber es también la de hacer crecer no sólo a aquel niño sino también a aquel padre y aquella madre, y decirles: «Ahora ya basta de preguntarme si ha comido, si ha dormido... ahora pregúntame que hemos hecho esta mañana. O incluso, no me lo preguntes a mí, pregúntaselo a tu hijo que puede responderte.» Mi deber es éste con las familias: hacerles crecer también a ellos” (entrevista Francesca).

Las familias necesitan también su espacio para desarrollarse como padres y madres y pueden ver en la escuela una aliada en su tarea de educar. Alga nos explica el esfuerzo que se ha hecho ya desde los inicios de la escuela para establecer una relación de proximidad con las familias que fomente la cooperación en la tarea de educar:

“Cuando empezamos los grupos eran menos numerosos y había la posibilidad de tener una relación diaria de, no de amistad porque la amistad es otra cosa, pero sí de familiaridad, de compartir todo lo que es la educación del niño. Es importante la idea de que yo soy una enseñante y veo el niño con unos ojos diferentes, tú eres el padre y le ayudas a entender tu niño, porque, si no, es muy difícil hablar con los padres, decirles lo que tú piensas. Debe haber una relación de confianza e intercambio. Hemos siempre buscado de hacerles entrar en la escuela. Había ocasiones en las que podían venir a comer, a hacer alguna cosa con los niños...” (entrevista Alga)

No sólo en los encuentros diarios se teje esta relación de confianza. Hay ocasiones de reunión de todas las familias con las maestras en las que se informa y se debate sobre varios temas relacionados con la escuela y los niños. Son ocasiones de encuentro relajado que sirven para un conocimiento más profundo de la escuela, del funcionamiento, de todo aquello que ocurre cuando las familias no están presentes. Explican Mila y Manuela, las maestras del grupo de 3 años, que intentan que sean reuniones no meramente informativas, que sirvan para conocerse mejor, para acercarse familias y escuela, para fortalecer lazos entre los diferentes padres. Así transcurrió la reunión celebrada en el grupo de 3 años durante mi estancia:

“Reunión con las familias:

Hoy a las 17h se hace una reunión con las familias para hablar de cómo ha ido el curso y para dar información sobre la fiesta de fin de curso.

Lo primero que me sorprende es que Stella está presente en la escuela durante la reunión; es la encargada de abrir la puerta a los padres que van llegando y ha preparado también un carro con bebidas y schiacciata. Servir algo para comer o beber facilita que la reunión se convierta en un encuentro agradable. Stella está presente también parte de la reunión y es la encargada de cerrar la escuela cuando todos se han ido.

Ésta es la cuarta reunión que se hace este curso en este grupo. Así como van llegando los padres (mayoritariamente madres) se les enseña los álbumes con diferente documentación de diferentes actividades que han hecho durante todo el curso. Esta documentación la tendrán de manera individual en los cuadernos que se llevarán cuando termine el curso pero explican Mila y Manuela que les hacía ilusión ya enseñárselo. Cuento 16 padres por lo que hay bastantes ausencias.

La reunión tiene un carácter bastante informal. No llevan ningún guión ni nada escrito. Explican cuáles son las últimas historias que han contado y sobre las cuales han trabajado. Explican que están contentas con el grupo; se ha conseguido crear relaciones importantes, se ha consolidado un bonito grupo y los niños se muestran ya muy autónomos y parece que se sienten bien en la escuela. Cuentan algunas anécdotas, situaciones particulares de algunos niños dando valor a aquello que hacen sus hijos. Como Stella está presente, Mila aprovecha para reconocer la gran labor que hace delante de los padres. Explica que tiene una relación muy especial con todos los niños. Algunos padres cuentan que para sus hijos Stella es casi como una maestra más. Mila y Manuela transmiten pasión por el trabajo y los padres lo captan. Llegan a bromear que los fines de semana echan de menos a los niños.

Mila y Manuela quieren saber las impresiones de los padres sobre cómo ha ido el curso. Todos los que se deciden a hablar explican que están contentos y la madre de Rebecca dice que quiere agradecer a las maestras y a la escuela en general el interés que tienen en acoger a los niños y a las familias ya que han hecho varios encuentros durante el curso y le consta que no es así en todas las escuelas.

(...).

Cuando finaliza la reunión algunas madres todavía se quedan un rato a hablar y a comer un trocito de schiaccita. La madre de Giacomo aprovecha para comentar con algunas madres que quiere organizar una merienda en su casa. Es sin lugar a dudas también un encuentro que permite establecer lazos entre los padres y madres de todo el grupo” (diario, 9 de mayo).

Paralelamente a la formación del grupo de niños y niñas suele formarse un grupo o varios grupos de padres y madres. La escuela es pues un importante recurso para la socialización de las familias que, con frecuencia rompen con su núcleo anterior de amistades al tener unas

necesidades ahora distintas. Otras veces son familias que han llegado recientemente a la ciudad y se convierte el grupo de padres en el nuevo círculo de relación social.

“Hemos conseguido siempre crear grupos bonitos con los niños pero también con los padres. En un grupo que tuvimos los padres montaron un equipo de futbol; son niños que van a la escuela media, y todavía se encuentran para jugar al futbol” (entrevista Francesca).

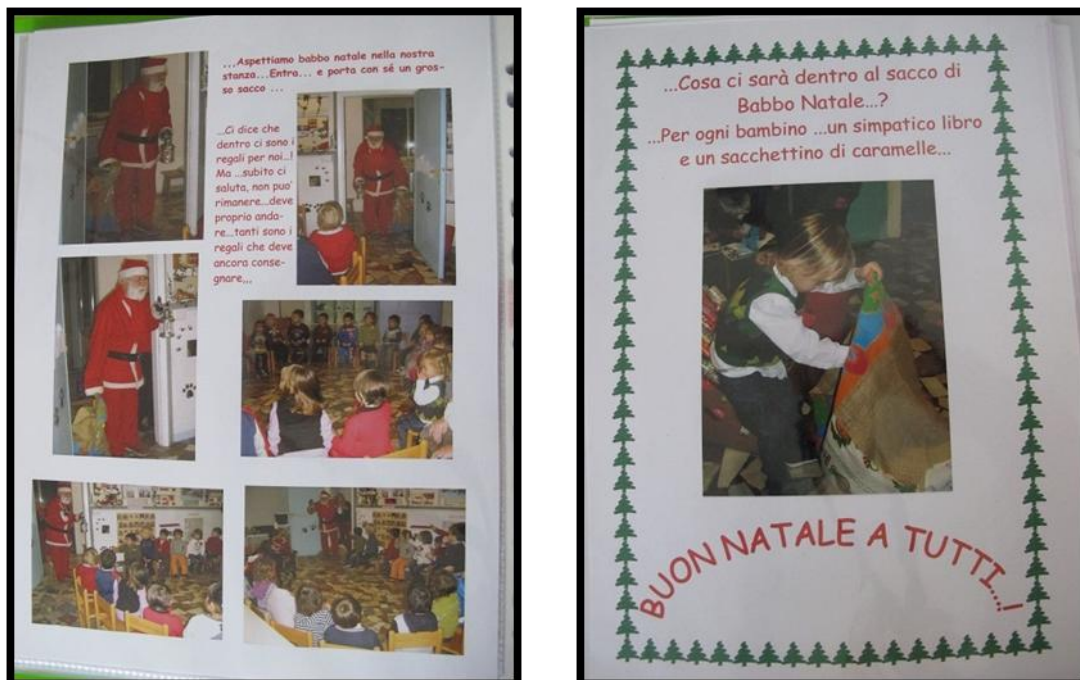
Otras ocasiones de encuentro y socialización son la preparación de fiestas o acontecimientos especiales de la escuela. Son ocasiones lúdicas en las que padres, madres y maestras se organizan con la intención de preparar un evento importante para toda la comunidad. Son eventos que sirven para reforzar la identidad de grupo, para reafirmarse como comunidad con unos vínculos que los unen. Las celebraciones son una ocasión para dar un paso más en las relaciones de cotidianidad entre padres y madres, maestros y niños y descubrir el otro en un contexto diferente, quizá más relajado y festivo.

“Me gusta estar también con los padres. Me gusta mostrarme y vivir con ellos. Por ejemplo en la fiesta que se preparó en Lupiciano, en los ensayos, cuando fue la fiesta es como una excursión cuando vas al instituto. Se va de salida, estamos todos viviendo algo nuevo y con frecuencia me ven de otro modo. Yo ya no soy sólo Francesca, la maestra de sus hijos. Soy, no te digo una amiga, pero... Y es también bonito cuando los padres te conocen de otra forma, se consigue crear una relación que va más allá” (entrevista Francesca).

Todo ello requiere de unos profesionales que entiendan que educar a los niños incluye también considerar a las familias y activar mecanismos para involucrar a padres y madres facilitándoles el poder participar y colaborar en actos importantes para la historia de la comunidad y de la escuela.

“Son momentos importantes todas las fiestas que se hacen porque ves como las maestras saben organizarse, encontrarse, animar y involucrar a los padres. Esto, para mí, es la prueba de cómo la escuela ha trabajado bien “ (entrevista Stephania).

Finalmente, para concluir el apartado de relación con las familias, no hay que obviar el papel de la documentación como instrumento de comunicación. Las paredes de *La Filastrocca* hablan y explican a familias y visitantes la historia de aquello vivido en la escuela. Documentar es compartir aquello vivido, es transmitir el significado de las experiencias de cada individuo y de cada grupo y convertirlas en la historia de todos. La escuela se muestra porque la documentación habla de quien en ella aparece pero también de quien la elabora. Intuimos la sensibilidad de quien observa, narra y da significado a lo vivido lo cual contribuye a la relación de confianza y en la consideración, valoración y aprecio de las familias hacia las maestras. Además de los paneles de las paredes y de los objetos-memoria expuestos, las maestras elaboran un álbum particular de cada niño en el que mediante fotografías y texto se narra aquello vivido por cada niño en el seno del grupo y de la escuela durante el año. Además de constituir un hermoso recuerdo del paso por la escuela infantil, el álbum es un instrumento de comunicación, una herramienta o soporte que sirva a los niños para explicarse y revivir las experiencias desde una cierta distancia.



Fotografías 303 y 304: Ejemplo de un fragmento del álbum de un niño de la clase de los gatos

7.3. BIENESTAR COGNITIVO. APRENDER DESDE EL VIVIR

El siglo XX, en el ámbito de la psicología, puede caracterizarse por la aparición de teorías que explican el desarrollo cognitivo. Ello, sin duda, tiene una especial repercusión en el ámbito educativo ya que una institución cuyo objetivo es ocuparse de la formación y el desarrollo de las personas no puede obviar cómo aprendemos a la hora de establecer metodologías que propicien y faciliten el aprendizaje. La psicología se ha ocupado de los procesos psicológicos básicos: la percepción, la atención y la memoria que abren la puerta al complejo desarrollo de la cognición y que son los que posibilitan captar, atender y reconocer lo que pasa a nuestro alrededor (Ridao y López, 2011). Así la psicología ha tratado de analizar cómo las competencias cognitivas se van desarrollando desde el nacimiento hasta la madurez. Aún hoy siguen vigentes las aportaciones de Piaget y Vigotsky, quizás los psicólogos con más repercusión del siglo XX, aunque sus teorías se hayan ido matizando y transformando.

En este punto quiero citar de nuevo a Malaguzzi, admirador crítico de Piaget, por ser el primero en otorgar una imagen de niño constructivista (en Hoyuelos 2004a), creativo y capaz de indagar y explorar desde muy pequeño. Rechaza la idea de piagetiana de establecer estadios de desarrollo ya que pueden bloquear el flujo del tiempo y dar una imagen excesivamente determinista e igualitaria para todos los niños y niñas, con los peligros que ello conlleva. Para Malaguzzi, la construcción del conocimiento no es un proceso lineal. Critica además la poca importancia otorgada por Piaget a la interacción social en el aprendizaje o que en sus teorías no tratara los aspectos emocionales, que no pueden desvincularse, según Malaguzzi, de los aspectos cognitivos. Malaguzzi tiene una imagen del niño socio-constructivista llena de potencialidades de creación y de invención, un niño que interactúa y que no soporta estar sólo y que construye su conocimiento de forma conjunta con los otros. Malaguzzi afirma que los niños son productores de teorías, de hipótesis y de conjeturas que

confrontan con los demás “en una especie de mercado de ideas, en el que los niños intercambian, modifican o restauran sus teorías y sus imágenes del mundo” (en Hoyuelos, 2004a, p.117).

Gardner (2011) nos habla de que las teorías constructivistas son todavía hoy una visión minoritaria y que en las escuelas está muy arraigada la idea de aprendizaje como transmisión de saberes. Una de las pruebas de que los niños construyen sus propias teorías sobre cómo funciona el mundo es según el autor, que los niños no desarrollarían espontáneamente teorías equivocadas sobre las cosas y el mundo si el conocimiento fuera innato o si se limitaran a imitar los conocimientos de los adultos.

Bruner (2011) nos resalta la capacidad del conocimiento humano de dedicarse a lo posible, es decir a ir más allá de lo que se ha encontrado. Afirma que “il processo umano di apprendimento non è, infatti, semplice acquisizione di conoscenza, è una spinta «ad andare oltre le informazioni date». Non c'è altra specie animale sul pianeta così dedita al possibile” (p.10). Así pues, la escuela no puede limitarse a promover el aprendizaje de “lo que hay” sino que debe promover la búsqueda de “lo posible”.

El bienestar cognitivo tiene que ver con la búsqueda de sentido a todo aquello que descubrimos, experimentamos y vivimos. Lipman, Sharp y Oscanyan (1991) nos hablan de lo aterrador que puede ser para niños y adultos hallarse en situaciones donde no se encuentra significado a la situación que se nos presenta. Afirman los autores, creadores del programa de filosofía para niños, que todo aquello que nos ayuda a descubrir el sentido de la vida es educativo y las escuelas son educativas sólo en el caso que faciliten este descubrimiento. El sentido de las cosas, afirman los autores, no se enseña, hace falta descubrirlo. También Bruner (2001), refiriéndose a las escuelas de Reggio Emilia, afirma que la característica principal de una pedagogía es “ayudar de manera respetuosa a los niños a encontrar los significados en

relación con el mundo y con las otras personas”. Y añade el autor “y después, ayudarles a encontrar significados más ricos, más plenos, más transmisibles” (p.75).

A lo largo del estudio hemos mostrado desde cada uno de los momentos que componen la jornada, como el aprendizaje y la atribución de significados se construye desde el vivir cotidiano. Ello es posible cuando existe una clara intencionalidad en dotar todos los momentos del día de los elementos organizativos para garantizar un entorno adecuado de donde surjan ocasiones para emprender nuevos retos, adquirir destrezas, contagiarse del saber de los otros, siempre dentro de un marco de seguridad. En apartados anteriores, hemos pretendido ilustrar y evidenciar como el aprendizaje es fruto de la vivencia de los diferentes momentos, contemplados de manera no jerárquica y sin diferenciar momentos educativos de otros asistenciales o lúdicos.

López et al. (2003) establecen una interesante conversación en la que reflexionan sobre la tarea de educar de la escuela y en cómo esta se ha convertido en un contexto artificial donde se pretende sustituir aquello que de manera natural se podría aprender en la familia, viviendo y conviviendo. Un aprendizaje basado en la experiencia real donde la enseñanza se funde con la vivencia.

El ambiente de vida de *La Filastrocca* y la concepción que se tiene del aprendizaje pensamos que encaja con la idea que tiene Maturana (en López et al., 2013) de la escuela, entendida ésta como expansión del hogar y de un entorno de convivencia donde los valores no se enseñan, se viven, y el aprendizaje es una derivación de las vivencias mismas. La artificialización del aprendizaje de la que nos habla Santos Guerra (en López et al.) queda suplantada por las ocasiones de aprendizaje que da la vida misma dentro de un entramado de amor que suele darse en la familia y también en la escuela cuando se acoge en ella al ser humano en toda su complejidad.

En la misma línea afirma Penso (2013) que la escuela es un escenario de aprendizaje que se construye desde la misma cotidianidad:

Le radici della conoscenza e dell'apprendimento si trovano nei contesti di vita, negli ambienti sociali e culturali (dove si incontrano i sistemi simbolico-culturali elaborati dalla società degli adulti) nelle relazioni con gli altri nel clima generale di una scuola (p.240).

Staccioli (2013) nos recuerda la afirmación del cineasta Rossellini de que “cada momento del cotidiano tiene una extraordinaria potencia dramática” (p.18). Del mismo modo que en el mundo del cine lo cotidiano tiene un importante valor artístico también en términos educativos cabe saber encontrar el valor educativo incluso de aquello que puede parecer a primera vista superfluo.

El aprendizaje desde esta perspectiva está asociado a dos aspectos que nos parecen imprescindibles. El primero es que, en la escuela, el aprendizaje tiene un carácter eminentemente social; se aprende de los otros y con los otros. Y el segundo es que difícilmente podemos desvincular la cognición de la emoción. Afirma Vecchi (2013a) que para los niños “la danza de las ideas y el sentimiento es un proceso absolutamente natural y menos fatigoso que el esfuerzo de mantenerlos separados” (p.201). Estos dos aspectos han sido recurrentes a lo largo del análisis realizado.

En este apartado queremos centrarnos en dos aspectos poco mencionados hasta ahora. El primero se refiere al papel del niño en su aprendizaje y cómo se entiende la participación del niño en aquello que le atañe. Y en segundo lugar hablaremos del papel de la cultura en la escuela y cómo ello incide en la formación de ciudadanos con derecho a disfrutar de la cultura en mayúsculas.

PARTICIPACIÓN E IMPLICACIÓN EN EL PROPIO APRENDIZAJE

En la Convención de los derechos de los niños y niñas de 1989 se reconocieron además de los derechos de protección, los derechos a la participación y expresión. Tener en cuenta estos derechos significa un salto cualitativo al considerar al niño como sujeto activo, sujeto que crece porque piensa, decide y se le toma en consideración. Sin embargo ello nos lleva a plantearnos cómo se entiende y se materializa la participación de los niños y cómo los adultos crean situaciones y entornos donde se haga efectivo el derecho de los niños y niñas a participar y decidir en aquellos asuntos que les conciernen.

Las pedagogías activas han hecho de la participación un principio educativo básico para posibilitar el crecimiento personal y la construcción de una comunidad. El auge de las pedagogías no autoritarias supuso el origen de la participación de los niños y las niñas en las prácticas educativas. Pero la participación debe entenderse también desde otras dimensiones como son el proceso de cambio, como motor de desarrollo y de responsabilidad personal y social; valor democrático, la participación como posibilidad de crecimiento personal y de una sociedad comprometida con los valores sociales; contenido formativo para aprender a vivir y convivir democráticamente; procedimiento metodológico para aprender a participar; responsabilidad ciudadana para ejercer la ciudadanía participando de manera activa y comprometida ; y finalmente como bienestar personal, entendiendo que tanto niños como adultos nos implicamos en aquello en lo que podemos vincularnos emocionalmente, en aquello en lo que se nos permite participar, en aquello que hemos podido construir desde diferentes aportaciones (Novella y Trilla, 2014).

Novella y Trilla (2014) apuntan que además de las razones jurídicas, la participación como derecho recogido en la convención de los niños y las niñas, hay otras dos razones para reconocer la participación infantil. La primera es una razón pragmática, la participación activa de los implicados mejora el funcionamiento de la institución o ámbito donde se produce. Así, la participación de los alumnos en la escuela mejora el funcionamiento de la escuela en sí. Y en

segundo lugar, la participación es la base para la formación de buenos ciudadanos, comprometidos con los valores democráticos.

Centrándonos en *La Filastrocca* vamos a referirnos a la participación desde dos perspectivas: una que contempla la participación como implicación en la propia actividad, desarrollo y aprendizaje y otra que entiende la participación en proyectos comunitarios como un derecho inalienable al ejercicio de la ciudadanía:

- **Participación como implicación**

Queremos referirnos aquí a la participación entendida como implicación en la propia actividad. Así, el niño que participa es aquel que por iniciativa propia o a propuesta directa o indirecta del maestro se afana en una acción que le motiva, le seduce, le reta, le intriga y le satisface.

Laevers y Declercq (2011) entienden el concepto de participación como inseparable del concepto de bienestar. Según estos autores la base para que se dé una participación real por parte de los niños debe ser que estos se encuentren a gusto y sin presiones emocionales pero con ello no basta y habrá que promover y contemplar una organización para que sea posible una participación real .

Según estos autores la participación es independiente del nivel de desarrollo y de la edad del niño. Las características principales de la participación son la concentración, motivación, fascinación e implicación en aquello que realizan. Así, dentro de su “zona de desarrollo próximo” todo niño debe poder encontrar unas condiciones favorables para participar de su propia actividad dando salida a los intereses intrínsecos, a su impulso investigador.

Laevers, Bruyckere y Declercq (2005) desarrollan la escala Leuven para medir el bienestar y la participación. Los autores exponen cinco indicadores que nos permiten evaluar el grado de participación del niño:

- Motivación: para participar hay que estar motivado en realizar aquello que se hace. La motivación debe venir de dentro y responder a los propios deseos y no debe ser la satisfacción de los deseos de otros.
- Actividad mental intensa: participar significa estar abiertos a la experiencia y las sensaciones deben vivirse de manera intensa.
- Satisfacción: la participación debe producir sensaciones placenteras. El juego es aquella actividad en la que los niños encuentran más placer si éste responde a sus necesidades evolutivas y emocionales.
- Impulso investigador: la fuente de la participación es el deseo de explorar, de descubrir.
- Operar en el límite de las capacidades: la participación es significativa cuando supone un reto, cuando las metas no son ni demasiado sencillas ni demasiado difíciles cuando hace que valga la pena perseverar en ello.

Cuando observamos que se dan estos parámetros podemos afirmar que el niño está en condiciones de realizar aprendizajes profundos porque cada actuación permite comprender e interpretar situaciones nuevas.

A lo largo del estudio hemos ilustrado ocasiones que lo ejemplifican. La organización del espacio, la oferta de materiales y las actitudes de los adultos ante las iniciativas de los niños y niñas son aspectos claves condicionantes de la participación. Recordemos algunas escenas que ejemplifican de qué manera niños y niñas se implican en aquello que hacen y ejercen así su derecho a la participación.

En este primer ejemplo encontramos una muestra de ello en el juego. Vemos como un grupo de niñas, en especial Chiara, ponen todo su esfuerzo en realizar una composición con materiales un tanto especiales. La paciencia, delicadeza, esfuerzo, la persistencia y la suavidad de los gestos nos muestran la implicación en la actividad que nace de un deseo propio:

“En el castillo (espacio de construcciones) hay varios niños jugando en distintos grupitos. Me fijo en Chiara que sobre la mesa alta de madera ha puesto varias rodajas de madera adornadas con piedras brillantes y ahora está poniendo piedras en los contornos de la mesa. Francesca le está ayudando. «Son pasteles» - me dicen mientras van colocando las piedras de manera muy delicada. Va buscando más piedras para poder acabarlo. Francesca le quita algunas de las piedras que no le gustan y Chiara protesta pero decide rellenar los huecos que ha dejado Francesca con otro tipo de piedras. La colocación no sigue un orden visible pero tampoco parece ser aleatoria. Pasa **Marzia** y le enseñan lo que están haciendo - «Es bellissimo, no lo deshagáis luego»- les dice. Francesca añade unos caballos con sus caballeros. Pregunto «¿Qué es lo que hacéis?» -pensando que con estos nuevos elementos, el escenario se habrá convertido en un paisaje...- «Son pasteles»-contestan. -«Y los caballos?»- vuelvo a preguntar -«Son decoración, están hechos de caramelo.» Salen Tessa y otros niños del taller que está enfrente. Tessa dice: «Es bellissimo, Chiara, espectacular!» -Se quedan varios niños mirándolo. Tessa se queda y también contribuye a finalizarlo. Ahora ya vale todo tipo de material pero mantiene la armonía de la creación. Van modificando y enriqueciendo el escenario. Lo que incorporan en ningún momento destruye lo que ya hay. Tessa quiere poner una pequeña montaña hecha con varios trozos de madera circulares colocadas de mayor a menor. Luego quiere ir colocando pequeños trozos de cristal. Tiene que meter la mano delicadamente porque casi no hay espacio. Pasan dos maestras del grupo de 4 años y alaban lo que están haciendo. Cuando **Marzia** indica que es hora de recoger preguntan muy orgullosas si pueden dejarlo y les dicen que sí” (diario, 14 marzo).





Fotografías 305, 306, 307 y 308: Grupo de niñas haciendo pasteles

Los cargos son, sin duda, un ejemplo de cómo niños y niñas participan en los quehaceres diarios de la escuela. Las tareas son asumidas como una necesidad de contribuir en aquello que les atañe a todos y vemos como se asume con responsabilidad y con la satisfacción de que se les encomienda algo importante. Los cargos son asumidos como un reto y no como una obligación y lo viven como una oportunidad de poner a prueba sus propias capacidades.



Fotografía 309: Encargados haciendo el recuento de los que se quedan a comer

Recordemos también los ejemplos narrados en el análisis de los momentos de comida. Allí veíamos escenas en las que los niños ponían la mesa y cómo ello suponía un esfuerzo cognitivo

importante: ¿Cómo poner cada objeto? ¿Cómo distribuir los objetos en función del número de comensales? ¿Cómo planificar el orden más adecuado de las tareas encomendadas?... Hablábamos entonces del papel del adulto en su función de andamiaje del que habla Bruner y de cómo son éstas ocasiones excelentes para que los niños encuentren retos no banales, además de sentir que ejercen un papel importante para la comunidad.

Otro ejemplo de participación podemos encontrarlo en los proyectos que se realizan. En el proyecto de los caballos, narrado con detalle en el capítulo anterior, encontramos múltiples muestras de cómo los niños se involucran en una experiencia que les da la oportunidad de investigar y experimentar con ideas y cómo el desarrollo del proceso les va brindando ocasiones de encontrar nuevos retos y metas. La secuencia fotográfica que mostramos delata como, con la ayuda técnica de Luigi y Francesca, el proyecto del caballo de Giulio va tomando forma bajo la atenta supervisión de su autor.



Fotografías 310, 311, 312 y 313: Luigi trabajando con los niños y niñas de 4 años

Queremos exponer, a continuación, dos ejemplos de cómo la escuela requiere de la participación de los niños y niñas para llevar a cabo unas reformas de los espacios del centro que supondrán una mejora considerable de la escuela. En esta ocasión entendemos la participación como acción grupal que atañe a un proyecto común y que repercute en la propia escuela y en el grupo. Se pone de relieve aquí la consideración de que niños y niñas tienen mucho que aportar y que desde un punto de vista ético se debe darles voz y considerar sus propuestas y demandas para llevar a cabo unas reformas de las que serán ellos los principales usuarios.

Narramos en primer lugar el proceso que llevó al diseño y construcción de la biblioteca de la escuela. Hemos querido resaltar dicha experiencia porque la tarea del arquitecto no fue diseñar una biblioteca nueva sino trasladar la biblioteca que ya existía a una nueva ubicación recogiendo las voces y deseos de los niños que participaron de manera muy activa en el proyecto. Por tanto, recalcamos el esfuerzo e interés del arquitecto en querer captar las vivencias e inquietudes de las personas que en ese momento eran ya usuarias de la biblioteca y que se beneficiarían de la reforma.

Apuntan Cabanellas y Eslava (2005) que es poco común el diálogo entre arquitectura y pedagogía:

(...) existen dificultades de diálogos entre el ámbito educativo y el arquitectónico, diálogos que creemos esenciales para articular nuestras intenciones de ofrecer a los niños ámbitos que les permitan vivir el espacio como una experiencia personal desde la cual puedan crear sus territorios, sus espacios vitales como experiencia indispensable para la conquista de la autonomía moral y cognitiva (p.21).

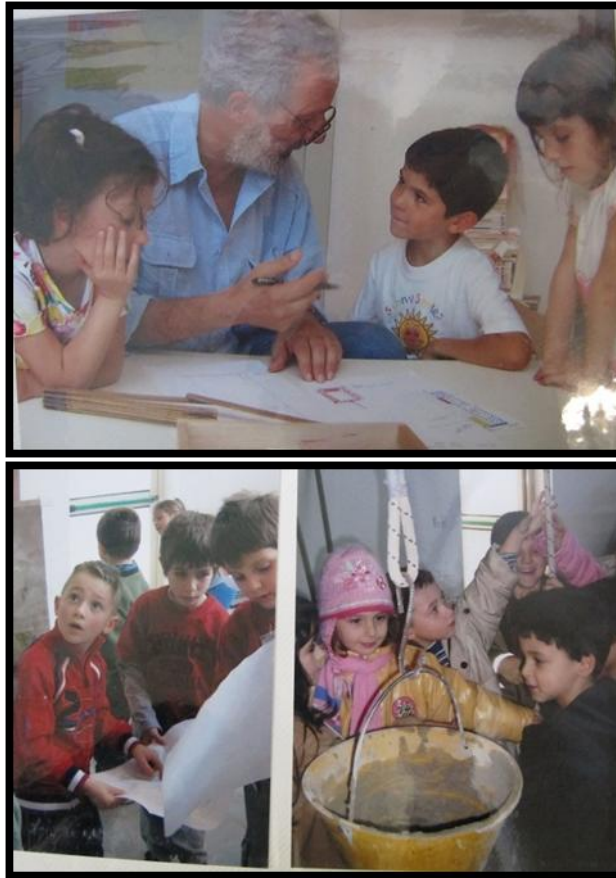
Acentuamos en este caso, no sólo como arquitectos y maestros trabajaron conjuntamente sino cómo ambos colectivos fueron sensibles a la necesidad de que también los niños y niñas

debían ser el centro de atención del proyecto y que algo que se creaba para ellos debía contar inevitablemente con su participación.

En la escuela siempre ha existido una biblioteca. En sus inicios ocupaba una parte de los espacios destinados a los niños de 3 años. Cuando se amplió la escuela, la biblioteca pasó a ser un espacio de uso exclusivo y tomó todavía mayor protagonismo, convirtiéndose en el laboratorio de la escuela y por tanto en un elemento todavía más dinamizador. Era la biblioteca denominada *Biblioteca Arcobaleno* haciendo referencia a la varita del mago que cuando se enciende desprende los colores del arcoíris. Los siete colores del arcoíris servían ya para clasificar los libros en distintas estanterías por temáticas. En el 2004 se cedió un espacio del edificio adjunto a la escuela y se empezó con el diseño de la nueva biblioteca. El arquitecto se prestó a trabajar con un grupo de niños de 5 años para cumplir con sus deseos. Las primeras ideas surgidas tenían mucha relación con la biblioteca conocida; el arcoíris en forma de círculo, las estanterías de colores para la clasificación de libros... pero poco a poco surgieron otras ideas nuevas como la de poder caminar sobre el arcoíris, reproducir la torre de la bruja Nerina, hacer la plaza de los amigos... la idea era proyectar en el espacio algo que formaba ya parte de la identidad de la escuela, del imaginario colectivo vivido por todos. En la medida en que el arquitecto iba realizando sus bocetos los mostraba a los niños para seguir discutiéndolos. Cuando se empezaron las obras se iba con los niños con sus dibujos a comprobar lo que se hacía. Así valora Alga cómo fue aquel proceso:

“El arquitecto hizo realmente un buen trabajo porque cuando se terminó y los niños la visitaron reconocieron aquellas que eran sus ideas. Fue un momento muy especial cuando la vieron terminada. Yo me acuerdo de una niña que cuando estábamos trasladando todas las cosas, baja las escaleras y se pone las manos en la cabeza y dice: «¡Pero es que esta biblioteca es bellísima!» Estaba realmente emocionada porque fue realmente un momento muy emocionante para ese grupo. Fue un año muy bello y especial” (entrevista Alga).

Es, sin duda, una biblioteca mucho más grande y especial que la que podemos encontrar en cualquier otra escuela.



Fotografías 314 y 315: Trabajo conjunto con el arquitecto y visita a la obra

La biblioteca es un espacio realmente mágico tanto para los niños y niñas de la escuela, maestros, familias y todos aquellos que visitan puntualmente este lugar. Y esta magia es fruto de la sensibilidad de unir los deseos de los niños, un arquitecto capaz de recoger y transformar estos deseos y unas maestras capaces de mediar con las necesidades de unos y de otros.

Es éste un ejemplo de cómo arquitectos y pedagogos asumen dos hilos conductores apuntados por Cabanellas y Eslava (2005): uno es el juego, la actitud lúdica propia de la infancia asumida aquí por arquitectos y pedagogos y el otro es el acercamiento a la infancia, la intención de saber mirar con ojos de niños.

Una experiencia similar podría tener lugar próximamente (si el ayuntamiento aprueba asumirlo económicamente). El proyecto consiste en la reforma del jardín de la escuela. La iniciativa surge de un grupo de jóvenes arquitectos que se prestan a realizar un proyecto-piloto en alguna escuela de Pistoia y contaría con la colaboración de algunos viveros de la ciudad. El ayuntamiento escoge la escuela *La Filastrocca* para llevar a cabo dicho proyecto.

El grupo de arquitectos, después de estudiar las posibilidades del terreno que ocupa el jardín, se reúnen con los niños del grupo de 5 años para explicarles qué pretenden hacer, incorporando así sus aportaciones. Recogemos, a continuación, un fragmento del diálogo donde los niños explican a Tommaso, uno de los arquitectos, cómo les gustaría que fuera el jardín:

Stephi: Sabéis que en el jardín hay cosas ya un poco viejas.

Andrea: El castillo está roto.

Stephi: Tomasso y unos compañeros suyos quieren ayudarnos a mejorar nuestros jardines. ¿Le podéis decir cómo os gustaría que fuera el jardín?

Mattia: A mí me gustaría una casa encima de un árbol.

Guido: A mí también me gustaría.

Matteo: Pero se necesita una escalera.

Andrea C.: Lugares donde esconderse. Una pared de piedras por ejemplo.

Alberto: Y un lugar para excavar.

Matteo: Un sitio con tierra.

Mattia: Y un sitio con arena.

Tessa: Una tienda para decirse secretos dentro.

Guido: A mí me gustaría una piscina.

Tomasso: ¡Pero una piscina no puede ser!

Tessa: Pero un lugar con agua donde poder jugar con animales..

Clara: Una tienda de indios. .

Andrea C.: Y un bosque con árboles, pero un bosque pequeño. Y un canal para jugar con barcas

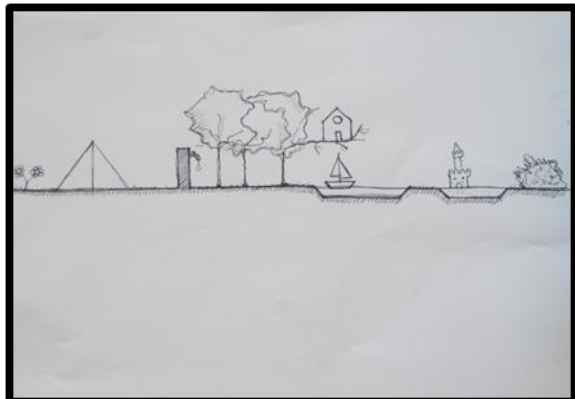
Stephi reparte una hoja en blanco a cada uno y les pide que dibujen sus ideas. Tomasso hace también su dibujo con algunas de las ideas que han ido diciendo. A Guido le encanta el dibujo que ha hecho

Tomasso y le va preguntando qué es cada cosa. Intenta hacer el mismo dibujo.

Al final **Stephi** recoge los dibujos y les dice que Tomasso se los llevará para enseñar a sus compañeros pero que ellos en casa también pueden explicárselo a sus padres y pueden pedirles que les ayuden a dibujar sus ideas” (diario, 21 marzo)



Fotografías 316, 317, 318 y 319: Diálogo entre Tomasso y los niños de 5 años y elaboración de bocetos



Fotografías 320 y 321: Boceto de Tessa y boceto de Tomasso

El grupo de arquitectos presentan al ayuntamiento un primer proyecto para ser debatido. En él exponen el proceso de contacto y diálogo establecido con los niños y hacen una valoración muy positiva.

“El resultado ha sido tremendamente positivo y prolífico, demostrando cómo los puntos de interés de los niños no son como las instalaciones de muchos parques como por ejemplo un castillo o columpios, sino que son actividades sociales, todavía memoria de otro tiempo con menos posibilidades.

(...) Una visión del concepto de juego muy distante de aquel que se podría deducir en la era de la televisión, de los videojuegos y juegos tecnológicos. Los niños demuestran estar fuertemente vinculados al concepto ancestral de naturaleza” (Progetto preliminare di ristrutturazione per un giardino scolastico, 2013).

De los diálogos y dibujos, el grupo de arquitectos recoge siete ideas o demandas que ellos se esforzarán en introducir en su diseño. La lista es la siguiente:

- 1-Refugios donde decirse secretos.
- 2-Muros para esconderse.
- 3-Tierra y arena para jugar.
- 4-Piscina para jugar con los animales.
- 5-Bosque para jugar al escondite.
- 6-Canal para hacer navegar barcos.
- 7-Casa encima del árbol.

En el proyecto que presentan los arquitectos quedan todos estos aspectos recogidos juntamente con otras ideas propias que pueden llegar hacer del nuevo jardín un espacio agradable y realmente interesante lleno de sugerencias.

Son estos dos ejemplos claros de cómo la participación infantil contribuye a la mejora de la institución en sí. La participación activa de quienes deben ser los usuarios de los espacios proyectados asegura que aquello diseñado responda a las exigencias del colectivo que deberá hacer uso de él. La visión de los niños y niñas, las aportaciones realizadas desde su perspectiva,

sin duda distinta a la de las maestras y arquitectos, proporciona el sentimiento de que en la escuela su opinión cuenta y que se escuchan sus peticiones.

- **Autonomía moral e intelectual**

La conquista de la autonomía, entendida ésta en sentido amplio, es sin duda uno de los objetivos de cualquier modelo educativo. Pero nos referiremos en este apartado a la autonomía no evocando a aquellas acciones que el niño puede hacer solo, sino autonomía entendida como actitud opuesta a la obediencia y al conformismo. Kamii (2005) explica que según la teoría piagetiana la autonomía es la capacidad de decidir por sí mismo entre cierto y equivocado en el terreno moral, o entre verdad y falsedad en el terreno intelectual. El concepto opuesto a la autonomía es la heteronomía, el ser regido por otros.

Según Kamii (2005) la autonomía intelectual y la autonomía moral se construyen al mismo tiempo. Un niño que es capaz de defender su propio pensamiento también será capaz de discernir aquello correcto de aquello que no lo es y hacer sus propios razonamientos. Veamos cómo desde la escuela se promueve la construcción de la autonomía moral e intelectual.

- **Autonomía moral:** es la capacidad de saber qué está bien o qué está mal, qué comportamientos se consideran justos y cuales injustos utilizando criterios propios y no aceptando simplemente la opción de los adultos. Utilizar los premios y castigos es una manera de corregir conductas y reforzar la heteronomía. Para fomentar la autonomía es necesario propiciar la reflexión de las propias conductas de los niños y que ellos mismos puedan valorar las consecuencias de sus actos y los de sus compañeros. El rol de los adultos puede ser explicar el porqué de su no aprobación y solicitar la valoración del propio niño.

Veamos algunos ejemplos de cómo los adultos pretenden estimular la construcción de la autonomía moral en los niños:

“Cuando están ya todos en el círculo **Stephi** ve que Vincenzo tiene unas piedras brillantes y se las quita. Dice: “Yo ya sé que estas piedras brillantes os gustan mucho pero imaginad que Vincenzo toma

unas cuantas y los otros hacen lo mismo. Nos quedaríamos sin para jugar en la mesa de luz, en el castillo... Si queréis una podéis pedirla a mí o a **Marzia** pero no más porque nos quedamos sin. Además, Vincenzo, no me gusta que digáis mentiras» (diario, 15 abril).

Stephi no se limita a quitar las piedras a Vincenzo y a disuadirle de volver a hacerlo amenazándole con algún castigo. Stephi le explica la razón por la cual no pueden coger las piedras, mostrándose a la vez empática con Vincenzo (al decirle que sabe que estas piedras les gustan mucho y que entiende el deseo de querérselas llevar).

“8,50h: Leo está sentado solo en un rincón de la clase. **Francesca** sabe que está enfadado con su padre por algo que ha ocurrido cuando llegaban a la escuela. **Francesca** se le acerca y se sienta a su lado para hablar con él.

Francesca: Leo, ¿qué ha pasado con tu padre?

Leo: Me ha regañado porque quería cruzar la calle solo.

Francesca: Según tú, ¿quién tiene razón?

Leo: Yo.

Francesca: Pero tú sabes que es peligroso, que los coches muchas veces no se paran y que te podría atropellar. ¿Qué te parece?

Leo: Sí, es verdad.

Francesca: Entonces, ¿quién tiene razón?

Leo: Mi padre.

Francesca: Yo creo que tendrías que pedir perdón a tu padre. ¿Qué piensas?

Leo: Sí” (diario, 30 abril).

En esta ocasión Francesca ayuda a Leonardo a reflexionar sobre algo sucedido. Leonardo ha sido regañado por su padre y ello le ha llevado a un estado de malestar. Francesca, sin pretender ahondar en la reprimenda que ya ha recibido, se acerca a Leonardo con la intención de que pueda entender el comportamiento de su padre.

“Guido, el día anterior, no realizó el cargo de ordenar la biblioteca correctamente y **Stephi** le da otra oportunidad a condición de que sepa comportarse. Cuando terminan, como ella no ha estado presente pregunta a Caterina y a Andrea qué tal ha ido hoy.

Stephi: ¿Lo ha hecho bien el encargo, hoy, Guido?

Caterina: No

Andrea: Digamos que sí.

Stephi: ¿En qué quedamos? Poneos de acuerdo.

Caterina: Ha traído el cesto con los carteles antes de que el círculo estuviera.

Marzia: Pero esto no tiene demasiada importancia.

Andrea: Yo pienso que sí, que lo ha hecho bien.

Stephi: ¿Caterina y Anne?

Caterina: Sí.

Anne: Sí.

Stephi: ¿Os parece, pues, que mañana puede venir?.

Los tres: Sí" (diario, 20 marzo).

Esta vez vemos un ejemplo de cómo se pide a los mismos niños que juzguen un comportamiento de otro compañero exigiendo dar criterios que justifiquen su evaluación.

- Autonomía intelectual: Entendemos por autonomía intelectual la capacidad de pensar por uno mismo, con criterios propios, confrontando sus propios pensamientos a los de los otros y encontrando argumentos para defender los suyos. La heteronomía, en cambio, sería aceptar como verdadero aquello que nos viene dado sin ningún otro planteamiento.

En los apartados dedicados al diálogo en el momento de la asamblea y al diálogo y habilidades de pensamiento en los proyectos hemos hablado extensamente de cómo el diálogo estimula el razonamiento y obliga de alguna manera a justificar aquello que expresamos.

En una escuela donde el aprendizaje se considera algo más complejo que la adquisición de ciertos conocimientos dados, toman relevancia las estrategias utilizadas por las maestras para que cada niño construya su propio aprendizaje esforzándose en construir criterios propios que le permitan confrontar sus creencias con las de los otros. En los momentos en que se observan los cuadros de Marino Marini y se discuten las percepciones de cada uno, encontramos

muchísimos ejemplos de cómo se insiste en que cada uno dé su propia visión y que sepa argumentarla:

Loredana: ¿Cómo está este caballo?

Ricardo: Parado.

Loredana: ¿Y la cara dónde mira?

Ricardo: Detrás

Loredana: ¿Y qué está mirando?

Ricardo: Una mujer.

Loredana: ¿Qué te hace pensar que es una mujer?

Matteo: Es un hombre.

Loredana: ¿Por qué?

Matteo: Porque no tiene el pelo largo.

Niccolo: Yo creo que es un hombre.

Loredana: Dejad hablar a Ricardo.

Ricardo. Quizá es un hombre.

Loredana: No estamos diciendo que te hayas equivocado. Quizá sí es una mujer. Matteo dice que, según él, es un hombre porque no tiene el pelo largo. ¿A ti qué te hace pensar que es una mujer?

(pausa)

Lor: ¿O lo has dicho sin pensar?

Ricardo: Lo he dicho sin pensar.

Francesca: Giulio ¿le ayudas?¿según tú, es un hombre o una mujer?

Giulio: Una mujer.

Fran: ¿Por qué?

Giulio: Porque los hombres tienen el cuerpo más recto y las mujeres no.

Loredana: Tienes razón.

Francesca: Tienen la cintura más delgada y Marino Marini ha pintado esta persona con una cintura muy delgada” (diario, 11 abril).

El proyecto de los caballos es una muestra de cómo se respeta aquello que los niños piensan y desean. La valoración de los proyectos de cada uno incide en la formación de un autoconcepto en el que cada niño ve reconocidas sus ideas. Los adultos facilitan y ponen sus habilidades al servicio de los proyectos de los niños y son ellos los que deberán dar el beneplácito final:

“**Francesca:** Ve a mirar tu caballo a ver qué te parece. Le he puesto rejilla para poder poner encima la pasta de papel. Después a la cola le pondremos alambre. ¿O prefieres dejarla así? Como tú quieras.

Giulio: Así me gusta más.

Giulio inspecciona su caballo de todos los lados. Lo coloca en diferentes posiciones y lo observa desde todas las perspectivas.

Francesca: ¿Te gusta?

Giulio: Sí” (diario, 14 mayo).

EL ACCESO A LA CULTURA

Al hablar sobre el proyecto de los caballos de Marino Marini y los caballos de Papotto hacíamos ya una profunda reflexión y análisis sobre el papel de las artes y la estética en el aprendizaje de los niños. Nos parece ahora oportuno recuperar esta idea para ilustrar cómo en la escuela se hacen presentes también otras expresiones artísticas y cómo su presencia es relevante cuando pretendemos no desvincular la educación de conceptos tan complejos y necesarios para el individuo como el amor, la justicia, la verdad... Así lo explica Bosch (2003) cuando se propone justificar el por qué de una educación artística en la escuela:

Tratad de imaginar por un momento que se decide no introducir a los estudiantes en el mundo de las artes. Es decir, que se acuerda que nunca les explicaremos ningún cuento ni les hablaremos de literatura, ni les invitaremos a ver ninguna película, que les

dejaremos sin teatro, sin música, sin pintura ni escultura, que los mantendremos al margen del dibujo, de la poesía, de la danza...

¿Si lo hiciéramos, sería posible la educación?

¿Podéis imaginaros como introduciríamos a nuestros estudiantes en conceptos tan complejos como el amor, la justicia, la diferencia entre hombres y mujeres, el honor, la sabiduría, la humildad, la vergüenza, la valentía, la belleza o la verdad, sin recorrer a los puntos de luz que aportan las obras de arte? ¿Y podéis imaginaros un sistema educativo que no se interese por transmitir estos conceptos a sus estudiantes? (p.27).

Los niños tiene derecho a participar del arte en todas sus modalidades: pintura, escultura, arquitectura, música, teatro, literatura... pero con frecuencia se habla de música para niños, de literatura para niños, de pintura para niños... como si tan sólo pudieran apreciar aquello que ha sido diseñado exclusivamente para ellos, muchas veces de manera simplificada dando por supuesto que los niños no pueden entender el arte o que se les debe crear un arte en paralelo. Sin embargo, los niños, como los adultos, se emocionan ante aquello bello, aquello que sorprende por su genialidad, por su capacidad de impactar. Como afirma Vecchi (2013a) “la búsqueda de la belleza forma parte de nuestra especie de un modo profundo y natural y que constituye un elemento importante de nuestra humanidad, una necesidad primaria” (p.63).

En *La Filastrocca* los niños tienen acceso a las artes, a la cultura en mayúsculas. La literatura, las artes plásticas, la música encuentran su sitio y su momento para hacerse presentes en la vida de la escuela. Hemos podido acercarnos a experiencias donde los diferentes lenguajes artísticos se hacen presentes tanto en la cotidianidad como en la realización de proyectos puntuales.

La literatura es seguramente la disciplina artística que tiene un peso más relevante en la escuela conformándose como uno de los ejes identitarios de la escuela. Hablamos ya anteriormente sobre el papel de las historias narradas y de la biblioteca y nos limitamos ahora

a recordarlo. Hemos visto como trabajaban el barro y realizaban autorretratos después de visitar y profundizar en los autorretratos de Marino Marini y de manera detallada hemos narrado la experiencia de los caballos. El grupo de 4 años realizó también durante el primer trimestre un recorrido musical también en el museo Marino Marini lo que muestra las múltiples oportunidades artísticas que se ofrecen desde el museo de la ciudad y cómo las maestras saben recogerlo. En todos los casos el criterio para la elección de las obras artísticas que se acercan a los niños es que sean obras de calidad, no simplificadas, ni tan siquiera adaptadas. En el ámbito de la literatura se escogen algunas obras capaces de emocionar a adultos y niños y que gocen de una sensibilidad estética y artística. En muchas ocasiones, encontramos obras consideradas clásicos de la literatura universal que pueden ya disfrutar los niños y niñas de la escuela de la infancia. Los ejemplos que nos hemos encontrado son la lectura de *Il piccolo Principe* de Saint-Exupéry y de la obra de *Pinocchio* de Collodi.

Otro ejemplo es la visita que realizan los niños del grupo de 5 años al edificio donde se ubican las oficinas del *Assessorato alla Pubblica Istruzione, Villa Baldi Pappini*, una Villa del s.XVII en la que destacan los frescos de sus paredes. Es otra muestra de cómo la escuela se ofrece como mediadora entre los niños ciudadanos y el patrimonio artístico de la ciudad. Veamos un fragmento del relato de la visita:

“(…)Vamos habitación por habitación fijándonos en los frescos de paredes y techos. Los niños conversan de manera ordenada sin necesidad de tener que pedir la palabra. En cada habitación nos encontramos con quienes trabajan allí. Explica Martina que este edificio ahora se utiliza como oficinas y trabajan aquellas personas que se encargan de diversos aspectos de las escuelas, como por ejemplo apuntar a los niños, gestionar la comida... De cada habitación se hacen unas cuantas fotografías para así después poder reproducir lo que más les ha gustado. En el despacho de Cristina nos invitan a unas galletas. Del encuentro con quienes nos vamos encontrando también surgen diálogos y conversaciones. Entramos en el despacho del asesor, habitación que se utilizaba antiguamente como comedor. Subimos por unas escaleras secretas, las que utilizaban el servicio, y en uno de los despachos del piso de arriba nos encontramos a Laura y Donatella con el asesor que viene a saludarnos. Los niños están interesadísimos en todo lo que ven. Hay pocas distracciones y poca necesidad de llamar la atención por parte de la maestra. Me comenta **Stephi** que para los niños estas son ocasiones especiales que quedan

en la memoria. Ayuda el hecho de trabajarlo antes de la salida y profundizar después. Es una oportunidad para acercarse al mundo de los adultos; no es la maestra quien les guía en la visita, Martina utiliza un vocabulario ya de mayores, se encuentran a otra gente..." (diario, 13 marzo).



Fotografías 322, 323 y 324: Visita a Villa Baldi Pappini

Otro día, en el taller de la escuela reproducen mediante distintas técnicas aquello que más les ha impresionado de la visita. Es una manera de reelaborar aquello percibido dando lugar a nuevas creaciones:

"Voy con el grupo que trabaja en el taller. Reparten las tarjetas con el nombre de cada uno donde apuntaron la habitación que más les había gustado. Reparten las fotografías de los frescos. **Stephi**

explica que hoy trabajarán con acuarela y que lo harán en unos papeles especiales. Se les hace levantar y buscar uno de los dos tipos de papeles que hay, uno más claro y el otro algo más oscuro. Primero dibujan a lápiz y luego con las acuarelas. **Stephi** va comentando lo que hacen, va haciendo alguna sugerencia, dando alguna indicación... Saben utilizar ya la acuarela, imagino que no es la primera vez que la utilizan. Ellos mismos van a coger más agua al baño si la necesitan, van a limpiar los pinceles cuando terminan.

(...) **Stephi** les pide que vuelvan a entrar todos en el taller. Los trabajos de cada uno están sobre las mesas donde han estado trabajando. Les pide que cada uno se ponga delante de su dibujo y que lo mire: «Mirad vuestro trabajo y pensad que os parece: ¿creéis que está bien así o mejor rehacerlo o cambiar algo?» Va preguntando uno a uno y comentando cada dibujo. Dice que mañana lo volverán a mirar y que no hay problema si quieren repetirlo. Antes de salir **Stephi** pide un aplauso por cómo han trabajado” (diario, 19 marzo).



Fotografías 325, 326 y 327: Trabajo en el taller sobre los frescos

La conclusión de tales experiencias es que los lenguajes artísticos conforman un recurso valiosísimo para el desarrollo cognitivo que no puede separarse del emocional y relacional. La vida sin arte, sin cultura, puede resultar pobre, exenta de valores, de belleza, de sensibilidad y por ello queda justificada su presencia en la escuela:

Cuando los niños y las niñas se dejan llevar por una sorpresa artística, sin darse cuenta, van creando sus propias reservas sensitivas que se activarán en momentos y circunstancias totalmente imprevisibles.

Contrariamente, si nadie alimenta en los niños esta dimensión cognitiva que tiene en las artes su forma de expresión, ella misma va disminuyendo hasta no ser ni siquiera reconocible (Bosch, E. 2003, p.34).

7.4. BIENESTAR FÍSICO. UN CUERPO QUE VIVE, SIENTE Y EXPLORA

Afirma la OMS (2003) que “todos los niños tienen derecho a crecer en un ambiente saludable, esto es, a vivir, estudiar y jugar en lugares sanos.” La escuela, como institución encargada del cuidado global de los niños y niñas, no puede obviar los cuidados físicos al entenderse que cuerpo y mente no son dos entidades separables y el primer requisito para el bienestar del niño es que su cuerpo esté bien.

En 1998 la OMS pone en funcionamiento el proyecto de Escuelas promotoras de Salud y las define como “escuelas que refuerzan constantemente su capacidad como lugares saludables para vivir, aprender y trabajar” (p.22). La Red de Escuelas para la Salud en Europa (anteriormente denominada Red Europea de Escuelas Promotoras de la salud), presente ya en 43 países, tiene como objetivo conseguir que las escuelas sean lugares de promoción de una vida sana y se constituyan ellas mismas como ambientes favorables de salud. En la primera

conferencia que se celebró se estableció que “toda la población infantil y juvenil tiene el derecho a la educación, la salud y la seguridad, así como el derecho a ser educada dentro de una escuela promotora de salud” (Monsalve, 2013, p.48). De entre los objetivos que se plantean destacamos los siguientes (Bennassar, 2008; Geis, 2014):

- Favorecer maneras de vida sanas y ofrecer al alumnado y al profesorado opciones realistas y atractivas en materia de salud.
- Definir objetivos claros de promoción de la salud para el conjunto de la comunidad escolar.
- Ofrecer un marco de trabajo y de estudio dirigido a la promoción de la salud en el cual se tengan en cuenta las condiciones del edificio escolar, las condiciones de los espacios deportivos y de ocio, los comedores escolares, los aspectos de seguridad, los accesos...
- Desarrollar el sentido de la responsabilidad individual, familiar y social en relación con la salud, haciendo especial atención al proceso de toma de decisiones.
- Favorecer la relación entre todos los miembros de la comunidad educativa y de ésta con el entorno.
- Posibilitar a todo el alumnado el completo desarrollo físico, psíquico y social y la adquisición de una imagen positiva.
- Identificar y utilizar los recursos existentes en la sociedad para elaborar acciones a favor de la promoción de la salud.

Planteamos en este apartado el bienestar físico desde dos perspectivas: la consideración del cuerpo en la escuela y las atenciones en momentos específicos del cuidado del cuerpo. Entendemos, pues, que el bienestar físico depende de las oportunidades que tenga el cuerpo

de expresarse, de moverse, de ser considerado, así como de la calidad de los cuidados durante la alimentación, la higiene y el descanso.

De nuevo hemos de recordar la vinculación del bienestar físico con las otras dimensiones del bienestar; entendemos que un cuerpo adecuadamente cuidado es un individuo respetado. Diversos estudios muestran la importancia de la calidad de los contactos cutáneos y de que “una interacción amorosa, puede afectar directamente al desarrollo emotivo del niño y a su capacidad de manejar el estrés en la edad adulta” (Schneider, 2003, p.11). Sabemos también que el movimiento y la posibilidad de acción es lo que permite el aprendizaje del niño. Bailey y Pickup (2009) lo expresan afirmando que “el movimiento caracteriza una parte tan amplia de las interacciones de los niños con su mundo social y físico que tenemos que poner en duda el supuesto de que el aprendizaje tiene lugar sólo en la cabeza” (p.98).

EL CUERPO EN LA ESCUELA

El niño está presente en la escuela con un cuerpo que siente, que vive y que le permite conectar el exterior con el interior. Las vivencias corporales no pueden desvincularse de todo aquello que conforma la identidad global del niño. Afirma Aucouturier (2004) que “las experiencias corporales en interacción con el mundo circundante fundamentan el psiquismo, desde las representaciones inconscientes más originarias a las más conscientes” (p.17).

Con frecuencia en la escuela el cuerpo es poco atendido por considerarlo un mero instrumento portador de una presencia cognitiva. Tradicionalmente el cuerpo ha estado ausente en la escuela, no era objeto de atención y se entendía que era necesario adiestrar y controlar para atender mejor a cuestiones más racionales. Sin embargo, afirma Hammond (2009), “ los niños están programados desde su nacimiento para moverse y explorar, y parece contraproducente insistir en que permanezcan sentados durante largos períodos de tiempo para recibir educación” (p.33).

Las pedagogías están muy vinculadas al trato que se le da al cuerpo en la escuela: un maestro que enseña por igual a un gran grupo de alumnos simultáneamente, persigue para ello cuerpos silenciados y vigilados que ocupen cada uno un sólo lugar (Scharagrodsky, s.f.). Las escuelas activas, sin embargo, otorgan al cuerpo el derecho a vivir, a sentir, a explorar y no conciben el aprendizaje sin una implicación corporal global.

Vaca y Varela (2008) nos hablan de diferentes presencias del cuerpo en la escuela en función de las situaciones educativas:

- **Cuerpo implicado:** situaciones en que el cuerpo está activo, se realizan diferentes tareas en las que no hay restricciones a la motricidad.
- **Cuerpo silenciado:** son las situaciones en las que se requiere inmovilidad, donde el ámbito corporal pasa desapercibido para que el niño atienda a aquello que se le propone.
- **Cuerpo instrumentado:** el cuerpo como instrumento para ayudar a la comprensión de algunos conceptos.
- **Cuerpo objeto de tratamiento educativo:** son las situaciones en las que la actividad motriz es la que protagoniza la intervención educativa y hay una intencionalidad de provocar el movimiento, de hacer de lo corporal el objeto del tratamiento educativo.
- **Cuerpo objeto de atención:** las necesidades físicas de alimentación, higiene y descanso requieren dedicar momentos a su atención.
- **Cuña motriz:** se refiere Vaca Esribano con este término a los momentos en que con gestos y movimientos se representan, por ejemplo, canciones y que sirven como momentos de descanso, como facilitadores de aprendizaje y como refuerzo al proyecto de educación corporal. En ocasiones las cuñas se convierten en rituales que marcan el ritmo y orientan dentro de la línea temporal que constituye la jornada.

El tratamiento que se da al cuerpo en cada situación nos indica la dimensión o consideración que se le otorga y contemplar las presencias del cuerpo durante toda la jornada nos permite ver cómo es considerado el niño en su globalidad.

Afirma Vaca y Varela (2008) que el horario escolar es una declaración de intenciones porque en él se reflejan la jerarquía de valores, las prioridades que se establecen. La diversidad de presencias corporales y su distribución a lo largo de la jornada y la semana determinan en buena parte la calidad de proyecto educativo y, afirma Vaca (2003), que el tratamiento pedagógico de lo corporal ha de responder a diversas cuestiones como por ejemplo cómo se distribuyen las diferentes presencias corporales en los horarios, cómo dar prioridad al cuerpo implicado, qué hacer con el cuerpo objeto de atención y cómo entender y actuar con el cuerpo objeto de tratamiento educativo.

Refiriéndonos a *La Filastrocca* y observando el transcurrir de la jornada, podemos concluir que la escuela acoge a los niños y niñas en toda su dimensión corporal en todos y cada uno de los momentos. Las sillas y mesas se utilizan exclusivamente en aquellos momentos donde es necesario pero no se conciben como el lugar por excelencia que cada niño debe ocupar como si de ello dependiera el control y el orden de la clase. La organización de la escuela invita que los niños puedan desplazarse por el espacio para implicarse en diferentes actividades. Los rincones de juego están diseñados contemplando la necesidad de los cuerpos de expandirse, moverse y expresarse. Los niños entran en diálogo con los objetos y el medio través de todos los sentidos. Afirma Parellada (2004) que “no podemos concebir el cuerpo sin su relación con el espacio y el tiempo, así como su relación privilegiada con los objetos y con los demás” (p.5). Vemos en *La Filastrocca* como esta relación puede establecerse con espontaneidad siendo la acción del cuerpo el motor de la construcción del imaginario.



Fotografías 328, 329, 330 y 331: Escenas de juego

Hay momentos donde se exige a los niños que sus cuerpos estén tranquilos. Nos referimos a los momentos de encuentro de todo el grupo, narración de cuentos o las actividades relacionadas con los proyectos que se van desarrollando, pero se tiene muy en cuenta la necesidad de los niños de implicarse con todo el cuerpo en casi todo lo que hacen. Estas situaciones donde se exige un control de los movimientos y un cierto silencio corporal son necesarias para el desarrollo de determinadas actividades pero lo que hace falta contemplar es que la exigencia de cierta inmovilidad se produce en los momentos adecuados y con una duración ajustada a las necesidades de los niños.



Fotografía 332: Narración de una historia

Son más bien pocas aquellas situaciones en las que el cuerpo es directamente objeto de tratamiento educativo. Encontramos algunos ejemplos esporádicos de juegos con clara intencionalidad motriz como el que aparece en la fotografía:



Fotografía 333: Juego de equilibrio

No se dedican sesiones semanales a un trabajo corporal o psicomotriz específico como encontramos a menudo en nuestro contexto. La práctica psicomotriz educativa y preventiva requiere de un dispositivo espacial y temporal específico en el que se crean situaciones que persiguen tres finalidades básicas: comunicar, crear y pensar (Aucoutourier, 2004). Pero ésta es, sin duda, una elección del proyecto educativo de Pistoia y no un hecho puntual de *La Filastrocca*. Consideran que el cuerpo debe poder ejercitarse en diversidad de situaciones y, si el espacio contempla las necesidades motrices de los niños, no hacen falta planificar sesiones específicas. Observamos, pues, como el espacio de *La Filastrocca* contempla que en todo momento el niño pueda sentirse libre para moverse. Emmi Pikler (1985) nos hablaba de la importancia de que los niños tengan oportunidad de moverse en libertad en espacios adecuados sin que los adultos intervengan ayudando a los niños a conquistar posturas que todavía no dominan, interrumpiendo así su natural desarrollo motriz que influye, a su vez, al desarrollo psíquico y de la personalidad. No hay en *La Filastrocca* espacios excesivamente reducidos ni con afluencia de un gran nombre de niños que limiten la movilidad. Las distintas zonas de juego permiten que el niño pueda implicarse con todo el cuerpo y que las posturas sean variadas.

Aún así podemos evidenciar un escenario donde claramente los cuerpos de los niños tienen más libertad de movimiento y exploración motriz. Nos referimos al jardín, donde además de las posibilidades de movimiento es importante el contacto con elementos naturales que sin duda contribuyen a la salud física de niños y niñas.

Durante nuestra estancia en la escuela, el grupo de 3 años es el que en más ocasiones salió al jardín. Mila, una de sus maestras explica así el significado que tiene para ella salir al exterior:

“Mila me explica que para ella es importante salir fuera y que es algo que se hacía poco antes de que ellas vinieran y que de alguna manera lo han importado de la manera de hacer del Nido. Para ellas el espacio exterior tiene muchas posibilidades y da a los niños muchas oportunidades de juego,

manipulación y exploración” (diario, 9 mayo).

El jardín es un espacio adecuado para correr y realizar acciones motrices de gran descarga e impulsividad. Son posibles los juegos en los que todo el cuerpo entra en movimiento: desplazamientos, saltos, giros, lanzamientos, equilibrios, rodamientos... Pero además, la presencia de elementos naturales como pueden ser tierra, plantas, arena... permiten realizar una exploración sensorial rica y desarrollar con ellos interesantes juegos manipulativos, artísticos y simbólicos. En todo tipo de actividades realizadas en el jardín se ejercitan habilidades de coordinación, de destreza motriz, de orientación... Por lo tanto, como afirma Hammond (2009), “es sensato tanto en un sentido ambiental como en uno práctico utilizar el paisaje natural y considerar su potencial para el juego físico” (p.34).

Observemos en la siguiente secuencia cómo Francesca, de 3 años, nada más salir al exterior, inicia un recorrido por el jardín. En un primer momento, su actividad motriz es más impulsiva, con grandes desplazamientos y movimientos. Parece tener necesidad de recorrer y conquistar el espacio y vemos cómo todo su cuerpo entra en acción.





Fotografías 334, 335, 336, 337, 338 y 339: Francesca jugando en el jardín

Paulatinamente, el ritmo cambia y pasa a una exploración y juego con la arena y hojas donde el cuerpo parece calmarse, sus manos y movimientos son ahora más sutiles.





Fotografías 340, 341, 342 y 343: Francesca jugando con la arena

LAS ACTIVIDADES DE ATENCIÓN PERSONAL; UN DIÁLOGO CORPORAL

En la conquista hacia la consideración de la educación infantil como etapa plenamente educativa, en contraposición a la idea de una educación asistencial, hemos podido caer en una cierta desatención hacia los cuidados de los niños y niñas relacionados con la alimentación, la higiene o el descanso. El neurólogo Acarín (en *Infancia*, 2003), nos recuerda la importancia de que el niño esté bien alimentado, descansado y aseado y de cómo ello es importante también para el aprendizaje:

Yo diría que el niño para crecer necesita cuatro cosas: higiene, alimentación, afecto y estimulación. Normalmente se dice solamente afecto y estimulación, pero las otras dos cosas son igual de importantes. Si un niño está sucio, tendrá una infección y no avanzará. Si no está bien alimentado, el cerebro no funciona bien (p.34).

En el análisis hemos dedicado dos apartados centrados en los momentos de la alimentación y descanso. En ellos hemos resaltado los esfuerzos organizativos que se realizan para conseguir que el ambiente durante estos momentos sea de calma y relajación porque se entiende que sólo desde este estado de bienestar es posible el respeto al niño en toda su globalidad. Hemos recalcado el carácter eminentemente social de estos momentos así como la oportunidad que brindan a los niños de participar en las tareas y encontrar retos que les brindan oportunidades de aprendizaje y superación.

Aunque sea éste un estudio centrado en los aspectos pedagógicos no debemos dejar de considerar aquellos aspectos vinculados a aspectos médicos que, sin duda, son fundamentales cuando hablamos del bienestar físico. Debemos hacer mención en primer lugar a la elaboración de los menús y a la calidad de los alimentos servidos. Aunque no se cocine en la escuela, los menús responden a criterios nutricionales que aseguran que los niños y niñas comen una dieta sana y equilibrada. El menú varía cada día y cada semana en un ciclo mensual. En cada una de las estaciones del año se cambia el menú para ajustarse a los alimentos frescos disponibles en cada época. Los alimentos son manipulados siguiendo estrictas normas de seguridad e higiene.

Menù estivo (settembre - ottobre, maggio - giugno) per i bambini delle scuole del Comune di Pistoia
Anno scolastico 2012 - 2013

	I settimana	II settimana	III settimana	IV settimana
Lunedì	Risotto primavera Frittata di zucchine Insalata verde e pomodori Frutta di stagione	Pasta al ragù vegetale Stracchino Carote e finocchi crudi Frutta di stagione	Minestra in brodo vegetale Tacchino agli aromi Piselli alla fiorentina Frutta di stagione	Tortellini al pomodoro Tonno Insalata verde Frutta di stagione
Martedì	Passato di verdura e fagioli cannellini con pasta Pollo arrosto Carote al tegame Frutta di stagione	Risotto alle verdure di stagione Tonno Insalata verde Banana	Pasta al pomodoro Vitellone arrosto Bietola con aglio e olio Yogurt alla frutta	Pasta con p.cotto e zucchine Tacchino all'olio Patate al prezzemolo Yogurt alla frutta
Mercoledì	Pasta al pomodoro Mozzarella Insalata mista con il mais Banana	Pasta al burro Vitellone al forno Bietola saltata Frutta di stagione	Riso freddo/Minestrone di verdura e legumi con pasta P.cotto Insalata mista Frutta di stagione	Pasta al pesto Arista agli aromi Zucchine e carote al tegame Frutta di stagione
Giovedì	Pasta al pesto Bastoncini di pesce Patate all'olio Frutta di stagione	Crema di ceci con orzo Prosciutto cotto Fagiolini all'olio Frutta di stagione	Pasta al ragù Mozzarella Pomodori e cetrioli Frutta di stagione	Pasta all'olio Frittata di patate Pomodori conditi Frutta di stagione
Venerdì	Pasta al burro Arista agli aromi Fagiolini aglio e olio Frutta di stagione	Pasta al pomodoro Petto di pollo alla pizzaiola Patate e peperoni al tegame Frutta di stagione	Pasta alle melanzane Platessa croccante Carote filè Frutta di stagione	Minestrone di verdura con riso Pecorino/Ricotta Vaccina Insalata mista Frutta di stagione




Tabla 8: Menú semanal de verano

La higiene es otro aspecto que debemos mencionar. Además del personal de limpieza que trabaja cuando ya no hay niños en la escuela, los colaboradores se encargan de mantener limpios todos los espacios del centro durante la jornada con los niños. Los baños, por ejemplo, se limpian varias veces durante la mañana.

Nos parece revelador que los momentos de las comidas y sueño, son tomados como punto de referencia para la confección de los horarios. El horario de las comidas está establecido obedeciendo a criterios biológicos o dietéticos y no pedagógicos, es decir, la escuela adapta sus horarios a la conveniencia de que los niños y niñas coman a una hora adecuada y puedan descansar convenientemente. Los ritmos biológicos son los que rigen la secuencia de actividades sin que ello suponga establecer jerarquías entre éstos y los tiempos psicológicos y sociales. La alternancia de actividades encuentra el equilibrio justo para satisfacer todas y cada una de las necesidades de los niños y todas las situaciones tienen un marcado carácter educativo desde un marco de respeto a la globalidad del individuo.

Más allá de lo que se come, queremos fijarnos especialmente en cómo el niño es alimentado, qué atenciones recibe durante los momentos de higiene, descanso y alimentación, entendiendo que la calidad de las atenciones recibidas en momentos de tan vital importancia configuran uno de los pilares en la formación de la identidad del niño.

Lóczy es quizás el referente más significativo que encontramos en que las actividades de atención personal conforman la base del planteamiento educativo de dicha institución. Los modos de hacer de las educadoras están sumamente estudiados y pautados. Sin llegar a tal extremo y guardando las distancias (hay que tener en cuenta que en Lóczy los niños atendidos son menores de 4 años) en *La Filastrocca* sí podemos observar cómo se dan algunas de las bases sustanciales de Lóczy. Destacamos los siguientes aspectos señalados por David y Appell (2012):

- No se trata al niño como un objeto sino como un ser que siente, observa, memoriza y comprende.

Este aspecto se traduce con la delicadeza de los gestos, que va más allá de la simple amabilidad de las maestras. Vemos en las maestras y colaboradoras una actitud de respeto, de no invasión. Como afirma Godall (2012):

El niño necesita ser tocado, hablado, mirado, escuchado, sentido, recibido con un abrazo que contiene y no atrapa. Hay una interacción entre adulto–entorno-cultura- y un niño, organismo vivo e inteligente que necesita del tacto del otro para ser él mismo (p.18).

Aunque los niños y niñas de *La Filastrocca* sean ya bastante autónomos en sus tareas de alimentación e higiene (comen y saben asearse prácticamente solos) los adultos permanecen muy cerca del niño sólo cuando se requiere participan de la acción, produciéndose contactos con “tacto”. Aunque por respeto a la intimidad de los niños me he mantenido distante durante las secuencias de higiene en el baño (y no he querido documentar), las maestras son conscientes de cuánto se transmite mediante el contacto, sobre todo piel con piel.

- Momentos de relación afectiva privilegiada.

Los momentos dedicados a los cuidados del cuerpo pueden ser momentos privilegiados de interacción adulto-niño. En estos momentos se huye de la colectividad para pasar a una relación cercana, individualizada o en grupo reducido, del todo necesarios según Godall (2012), en un entorno donde predominan las atenciones grupales:

Si no hay espacios de relación íntima adulto-niño, se puede correr el peligro de diluir los deseos y necesidades, reduciendo o canalizando la sensibilidad infantil (p.18).

La intimidad de ciertos momentos requieren que el niño esté acompañado con alguien de su confianza (por este motivo me abstuve de hacer una observación intrusiva en el baño y en los

dormitorios). La estabilidad de quienes cuidan de los niños y niñas, también evidentemente en estos momentos de cuidados físicos, da lugar a la posibilidad de crear una relación privilegiada y significativa. La relación se crea por la cercanía del adulto al niño, por la delicadeza en su manera de tocar y tratar al niño y por la comunicación que logra establecerse cuando se comparten momentos de cuidado físico. La comunicación verbal y gestual se entremezclan y las miradas cara a cara permiten sentirse pendientes uno del otro.

Acompañar al niño de manera atenta y respetuosa en los momentos en que come, en que está en el baño, en que se prepara para dormir, es dar la oportunidad al niño de crecer y de vivir su crecimiento de manera consciente. Afirma Godall (2014):

Habría que analizar si al animar al niño a que aprenda a hacer él solo las cosas no le privamos de la relación de complicidad que puede obtener si tiene al adulto cerca. Y no para hacerle aquello que puede hacer por sí mismo, sino para ser testigo, para poner palabras a la variedad y riqueza de matices que surgen durante las rutinas cotidianas. Con el adulto cerca, puede ser más consciente de aquello que siente y le ocurre (p.13).



Fotografía 344: Francesca acompañando a los niños y niñas mientras se duermen

- No hay prisas ni brusquedad.

Las prisas, sin duda, son un obstáculo para la creación de una interacción afectiva. La delicadeza de movimientos, el respeto a la actividad autónoma del niño, la voluntad de escuchar y comunicarse con el niño exigen una actitud de calma donde los tiempos vienen marcados por las exigencias de la actividad en sí y por los ritmos de cada niño. Ello evidentemente es posible cuando hay suficientes adultos a cargo de todo el grupo y pueda ser posible que un adulto atenga individualmente a un niño dedicándole toda la atención porque hay otros adultos que atienden al resto.

- Participación del niño.

Se espera del niño una cooperación activa lo cual significa que el niño participa en la medida de sus posibilidades en la actividad desarrollada. Hay que distinguir lo que puede ser cooperación o participación con una falsa autonomía que se pretende potenciar cuando se entrena a los niños para que adquieran unos hábitos para que la presencia del adulto no sea necesaria. Godall (2014) nos matiza su concepto de autonomía:

Entendemos que una actividad es autónoma cuando implica una toma de decisión, un escoger qué, cómo, cuándo y de qué manera se actúa. No se puede confundir la autonomía con aprender solo o ganar grados de libertad. Si el niño se cambia solo, la pregunta clave es: ¿quién gana libertad? (p.13).

Por poner un ejemplo, diremos que los niños se lavan solos las manos, pero el adulto permanece cerca guiando y pautando, si fuera necesario, la actividad del niño. Sin embargo, después de utilizar el wc, son las maestras o colaboradoras las que asean los niños sin pretender que los niños realicen la actividad con el fin tan solo de liberar al adulto de ciertas tareas o independizar al niño a una edad temprana. En cualquier caso la actitud que se espera

del niño no es de total pasividad sino que colabore con el adulto y participe de la acción que se ejerce sobre él sintiéndose dueño de su cuerpo.

Otro ejemplo de participación y respeto hacia el niño lo constatamos en el hecho de que nunca se obliga a un niño a comer más allá de lo que desea. El menú es igual para todos pero dentro de lo que se oferta cada niño decide qué cantidad comer y nunca observamos durante nuestra estancia que ningún adulto diera de comer a un niño o no respetara la decisión de no comer más.

En definitiva como afirma Falk (2009) “La autonomía no es una obligación sino un derecho del pequeño, derecho del que es preciso asegurar las condiciones para que emerja” (p.31)

7.5. BIENESTAR MATERIAL. EL LENGUAJE SILENCIOSO DEL ESPACIO

El bienestar material, según Sabeh (2003), hace referencia a las posesiones materiales del niño y su familia y al nivel socioeconómico de ésta, pero también se refiere a las características físicas de los ambientes, a la calidad y el confort del centro escolar. Por esto en este apartado hablaremos de las características del espacio y de los materiales y profundizaremos en la relación que hay entre éstas y el bienestar de quienes habitan estos espacios.

El espacio es un lenguaje silencioso que transmite información y mensajes y genera emociones, sentimientos, estados de ánimo, inquietudes... Los recuerdos que tenemos van ligados al lugar donde los vivimos y de alguna manera tienen un papel relevante en la historia de nuestra biografía.

La organización del espacio no es un hecho neutro; el espacio determina conductas, transmite mensajes y favorece relaciones. El espacio transmite la imagen de infancia que tenemos así como el modelo educativo vigente en él.

Existe una vinculación clara entre el concepto de infancia que se tenga y la manera de organizar los espacios. Concebir la infancia en función de su dependencia, inquietud, necesidad o debilidad conducirá a organizar espacios muy protegidos, cerrados, unidireccionales, con los materiales casi inaccesibles y pocos estímulos. En cambio, considerar a los niños y niñas personas capaces, fuertes, comunicativas, curiosas, independientes, que pueden elegir, lleva a crear para ellos espacios para comunicarse, para reír, para llorar, para encontrarse, para moverse, para esconderse, para perderse, para reencontrarse, para investigar, para conocer, para aprender, para jugar, para crear, para reposar, para quererse... para vivir (Martín, 2008, p.186).

Es sin duda el espacio uno de los elementos fundamentales a la hora de definir la pedagogía de las escuelas de Pistoia. La proyección de los espacios es uno de los ejes principales que definen su experiencia educativa y a ello han dedicado tiempo y esfuerzos.

El espacio es un contenedor y posibilitador de experiencias y como tal debe pensarse y organizarse para que contribuya a hacer posible el proyecto educativo, pero además el espacio comunica, transmite e intuimos a través de él lo que allí acontece. Galardini (2012) explica que el proyecto educativo debe mostrarse través del lenguaje de los espacios que puede ser más eficaz que el lenguaje de las palabras.

Me atrevería a decir que hay una especie de “estética pistoiesa”, configurada quizá por elementos comunes, por una atmósfera que imprime un sello en sus escuelas que, aunque cada una de ellas tenga su propia identidad, se intuye un contagio y la creación de un estilo común. Afirma Donatella que éste ha sido un punto importante de reflexión:

“Hemos hablado, hemos estado en cada sitio, hemos discutido juntos sobre como ponemos cada cosa, sobre cómo es mejor... las cosas nacen discutiéndolas. Y así las educadores entienden cual es el estilo de la escuela” (entrevista Donatella Giovannini).

Barbosa (2014a), tomando como referencia las escuelas italianas y refiriéndose a la necesidad de observar, re-mirar y reflexionar sobre los espacios afirma: “Cada detalle del espacio físico explica una historia, indica una opción de vida: ¿qué opción es ésta?, ¿es ésta la opción que defiende?, ¿es esto en lo que creo?, ¿en qué creo?” (p.9).

Hemos hecho anteriormente una presentación de los espacios de *La Filastrocca* básicamente descriptiva porque nos parece imprescindible que el lector pueda visualizar la escuela para poder contextualizar y situar lo que en este estudio se relata. La simple descripción puede servir para intuir qué tipo de relaciones y qué tipo de actividades pueden abarcarse y por tanto qué pedagogía tiene cabida en ella. Afirmaba Malaguzzi que “el entorno tiene que ser un especie de acuario donde se reflejen las ideas, la moralidad, las actitudes y la cultura de las personas que viven en él” (en Hoyuelos, 2006, p.74).

Nos disponemos a continuación a analizar de forma más minuciosa los espacios. Pero antes me permito describir cuáles fueron mis primeras impresiones al llegar al centro. Un sitio que nos cautiva desde el primer instante goza seguramente de aquellos requisitos que debe tener un lugar para hacernos sentir bien en él:

“Había ya visitado *la Filastrocca* hace algunos años y me pareció una escuela realmente acogedora. Me había cautivado la peculiaridad de su estructura, la nitidez de sus colores, la ternura y la magia de sus personajes y la presencia constante de tantos detalles que invitan a la exploración, a la observación, a la contemplación y, por supuesto, la biblioteca sobrepasó todas mis expectativas. Me pareció una escuela hecha de pequeños tesoros y por eso me emocionaba la posibilidad de poder permanecer un

tiempo en ella para poder así deleitarme con ellos” (diario, 11 marzo).

Riera (2005) recoge algunas ideas que Ceppi y Zini (2009) formulan a través de una serie de conceptos clave que sirven para establecer los criterios generales con los que podemos describir los espacios de las escuelas de Reggio Emilia, experiencia ampliamente reconocida, entre otros aspectos, por la calidad de sus espacios. Sírvannos estas ideas para estructurar el análisis de los espacios de *La Filastrocca*:

HABITABILIDAD

Una situación de complejidad mórbida es un ecosistema diversificado, estimulante y acogedor, donde el sujeto está dentro de la colectividad pero tiene espacios de privacidad, de pausa del ritmo general (Ceppi y Zini, 2009, p.11).

Una escuela es habitable cuando acoge y proporciona un sentimiento de seguridad. No es fácil hacer plausibles los elementos que procuran este acogimiento. Nos sentimos acogidos, cómodos en un lugar, sin saber muy bien por qué. Influyen seguramente muchos aspectos: la luz, el color, la amplitud, el calor que nos transmiten los materiales...

La entrada de la escuela es el lugar de presentación y de acogimiento. El mago es quien nos recibe cada mañana. Los colores elegidos en la medida justa rompen la neutralidad del blanco y dotan de identidad el espacio. Sobre las paredes blancas destaca la documentación en paneles elaborados: una primera documentación como presentación de la escuela presenta una escuela que se abre, que invita, que quiere mostrarse. Una serie de muebles viejos restaurados acogen con mimo libros, cuadernos, fotografías y documentación diversa. Muebles con historia encuentran también su lugar y armonizan con otros más nuevos .

Recogemos las palabras de Alga Giacomelli, una de las maestras de la escuela cuando ésta se abrió. Nos habla ya de la idea que tenían desde el principio de crear un espacio acogedor.

“Creíamos importante valorar este aspecto para los niños, que se sintieran en su casa, que se sintieran acogidos y también acogidos en el sentido de respeto de sus ideas, de valoración de sus ideas. Por tanto esto requería una preparación del ambiente para ayudarles. Por eso buscamos muebles que parecieran como los de una casa y fuimos a buscarlos para restaurarlos. También por una cuestión de necesidad, porque no había demasiado dinero. Mezclamos muebles viejos con muebles nuevos, pusimos plantas... porque muchos niños de familias con dificultades sociales y económicas no tenían en casa esta idea de lo bello, estéticamente agradable, espacios con colores armoniosos. Para nosotros era una manera de respeto y valoración hacia el niño. Cada vez que se creaba un espacio nuevo, un rincón, una situación se partía siempre de la pregunta de qué les gustaría a los niños, de cómo les gustaría que fuera. (...) La escuela estructuralmente ha ido mejorando pero se buscaban estrategias para hacer bonito y agradable el espacio. Y todo esto contribuye al bienestar. No se entra en una institución, se entra en un lugar que es también tu casa. Éste ha sido uno de los puntos importantes” (entrevista Alga Giacomelli).

Me atrevo a afirmar que *La Filastrocca* es un lugar bello aunque pueda pensarse que la belleza es algo subjetivo. Afirmando que es una escuela bella porque al entrar uno no se queda indiferente y la sensación de orden, de armonía, de cuidado viene dada por elementos que bien pueden ser objetivables: la luz, el orden, el equilibrio, la combinación de colores, la limpieza, el cuidado de las cosas... podríamos fácilmente coincidir en que son elementos que influyen positivamente en la emoción que produce un lugar.

Barbosa (2014a) al hablar del concepto de estética lo contrapone a dos conceptos relacionados; la *anestesia* y la *aesthesia*. La *anestesia* se refiere a la incapacidad de emocionarnos por la dominancia de “espacios basura” contruidos por patrones dictados por la sociedad de consumo. Por el contrario la *aesthesia* se relaciona con la capacidad de percibir y sentir. Diría que *La Filastrocca* es un espacio capaz de no dejar indiferente, un lugar con la capacidad de “desanestesiarse”.

Aunque no sé si es posible del todo describir qué elementos consiguen hacer de un espacio un sitio bello y por tanto agradable, sí sabemos que un espacio es sugestivo si es capaz de transmitir sensaciones que se convertirán en emociones. La polisensorialidad de los espacios,

la capacidad de generar sensaciones, está relacionada con la construcción de espacios bellos si se encuentra la armonía y el equilibrio justo. Analizaremos más adelante los espacios de *La Filastrocca* en función de la polisensorialidad de sus espacios. Veamos aquí qué aspectos contribuyen en la creación de espacios acogedores y habitables.

- **Orden:** un espacio ordenado proporciona seguridad y control. En *La Filastrocca* cada cosa tiene su sitio, cada elemento que se incorpora se hace buscando la no saturación. Ello se consigue en primer lugar seleccionando rigurosamente cada material que se incorpora en la escuela valorando cuáles son sus posibilidades y potencialidades. De esta manera la escuela no es un contenedor de cualquier cosa que se va acumulando como si de un almacén se tratara sino que hay una adecuada selección tanto de la calidad como de la cantidad de los objetos y mobiliario. Y, en segundo lugar, podemos afirmar que hay una estructura que permite ubicar cada objeto, cada material en un lugar adecuado. El lugar donde se guardan las cosas contribuye a que lo guardado adquiera un determinado valor, y que se realce su presencia.



Fotografía 345: Rincón del armario de *La Filastrocca*

- Equilibrio:** Nos referimos con equilibrio a la capacidad de encontrar la medida justa de todas las cosas; espacios estimulantes pero no saturados, con información pero sin colapsar, con variedad de elementos pero sin disonancias. Combinar diferentes elementos como la luz, los colores, los materiales... no es una tarea fácil y requiere saber encontrar el punto justo entre la falta de estímulos y el exceso de ellos. Para ello es condición necesaria contemplar la globalidad de elementos y hacer la valoración de cada uno de ellos en relación con el resto. Así, un objeto puede ser de gran belleza en sí mismo pero tener la capacidad de romper la armonía de un espacio si está en disonancia con el resto de elementos. Diría que en *La Filastrocca* cada objeto tiene su lugar y que cada lugar es ocupado por muebles y materiales cumpliendo una función determinada.



Fotografía 346: Biblioteca

- Detalles y elementos decorativos:** Nos referimos aquí a una serie de elementos que cumplen la función de revestir el espacio de sensibilidad. Objetos ornamentales que hacen referencia, en muchas ocasiones, a elementos afectivos como pueden ser los símbolos que identifican a cada grupo o ramos de flores que revisten la escuela de frescura y calidez.



Fotografía 347: Espacio de documentación sobre la biblioteca

- Cuidado y mantenimiento:** Pero sin duda la habitabilidad de un espacio depende en gran medida en cómo se cuida y se mimar este espacio. Y aquí nos encontramos seguramente en un círculo vicioso; un espacio agradable incita a ser cuidadoso con él y los cuidados de éste facilitan que se esté bien en él. *La Filastrocca* es una escuela amada y aquello que se ama se tiende a cuidar. Maestras, familias niños y colaboradores se ven inducidos a cuidar y mimar el espacio que a su vez les acoge. Pienso que en esta tarea tiene un gran protagonismo el trabajo que realizan los colaboradores, una de cuyas funciones principales es cuidar del espacio. Y a buen seguro puedo afirmar que cumplen con esta tarea no sólo por cumplir con su obligación sino porque aman la escuela y la sienten suya. Maria, una de las colaboradoras lo explica así:

“Anna Lia Galardini nos decía que teníamos que pensar que en la escuela estábamos en nuestra casa y que la teníamos que cuidar como tal y esto es lo que yo he hecho” (entrevista Maria).

Añade Stella:

“Todavía más porque nos pasamos más horas aquí que en casa. Buscamos cuidar todos estos espacios” (entrevista Stella).

Y así he podido corroborarlo observando cómo se detienen para colocar unos cojines, colocar la ropa del mago, o se entretienen en buscar el sitio adecuado para las flores que ha traído algún niño, se afanan para limpiar fundas o cristales y, en definitiva, cuidando el espacio como lo harían con su propia casa. También para las maestras la escuela es como su segunda casa porque casi todas llevan mucho tiempo en ella y no están simplemente de paso. Sin duda, un cambio constante de las maestras dificultaría la consolidación de la identidad de la escuela que se refleja también en sus espacios. Loredana mostraba su preocupación ante el hecho de acoger más niños el próximo curso (por el aumento de matrículas) lo que implicaría también acoger más maestras con la dificultad que ello supone de transmitirles el funcionamiento de la escuela y esto significa, transmitir una determinada cultura, una determinada manera de hacer y de vivir la escuela que es única en cada sitio y que requiere de tiempo para ir forjándose.

RELACIÓN

Cuando hablamos de espacio relacional entendemos un espacio integrado, en el que las cualidades no son de naturaleza estética, sino de prestación. Esto significa que no esté compuesto por zonas funcionales, sino por la fluidificación de éstas (Ceppi y Zini, 2009, p.12).

Como señala Riera (2005), la calidad del ambiente depende de las relaciones que es capaz de generar, la calidad de las conexiones, de los *link* como señalan Ceppi y Zini. Veamos un poco

cuáles son estas conexiones en el análisis de la calidad del espacio ambiente de *La Filastrocca*.

- **La horizontalidad de los espacios.**

Otra cualidad en la proyectación de los espacios es la búsqueda de la horizontalidad de los espacios, entendiendo que todos los espacios son igualmente educativos sin separaciones jerárquicas, desde la cocina hasta el baño, todos deben ser cuidadosamente diseñados para favorecer experiencias de calidad (Riera, 2005).

Un ejemplo en *La Filastrocca* de cómo todos los espacios se convierten en espacios de aprendizaje y relación puede ser el corredor o pasillo desde donde se accede a las habitaciones. Es un espacio amplio, con mucha luz y que se ha revestido de numerosos rincones de juego. Es un excelente ejemplo de cómo un espacio de paso puede convertirse en espacio lleno de posibilidades y adquirir un protagonismo importante en vez de estar relegado a un simple espacio de transición. En él encontramos diferentes espacios de juego y actividad que los niños pueden utilizar en diferentes momentos del día.



Fotografía 348: Rincón de juego en el pasillo



Fotografía 349: Tarima de construcciones

Otro aspecto que queremos destacar es la visibilidad entre los espacios que favorece la interrelación entre los diferentes ámbitos. Los grandes ventanales, que permiten la relación entre el interior y el exterior, nos permiten aplicar la metáfora de escuela transparente, en el sentido de escuela visible, que conecta, que comunica, que está abierta. La relación interior-exterior queda definitivamente patente con la continuidad del castillo de madera que empieza (o finaliza) en el interior (en el pasillo amplio) y continua hacia el exterior, haciendo posible que los niños entren y salgan a través del “pasadizo secreto” construido a través de una ventana. Es este ejemplo también una metáfora de cómo puede haber continuidad entre el dentro y el fuera.



Fotografía 350: Mila desde el exterior dialogando con niños en el interior



Fotografía 351: Salida al exterior por el pasadizo secreto

- **Espacios que permiten relaciones.**

Son conocidas las plazas de las escuelas de Reggio Emilia como espacios emblemáticos que ocupan la centralidad de la escuela y permiten el encuentro entre personas e ideas (Riera, 2005). No encontramos en *La Filastrocca* una plaza central, entendida como un espacio amplio en el que además se pueden llevar a cabo diversas iniciativas culturales, pero sí podemos señalar el espacio de la entrada y el ala central de la escuela como espacio de paso y de paseo

en el que se producen encuentros múltiples. Es un lugar especialmente transitado por las mañanas y por las tardes en el momento de recogida y por tanto lugar obligado para niños y familias para entrar en la escuela, dejar chaquetas y dirigirse a su clase. Diríamos que es la calle principal de acceso, una gran vía que conduce a los diferentes lugares concretos. Como tal es un lugar libre de obstáculos en el sentido que es fácil recorrerlo sin tropezar o sin tener que esquivar objetos. Sus paredes y esquinas están repletas de documentación y de objetos varios que nos indican dónde estamos, la identidad de la escuela y lo que allí se vive y se respira. Y como espacio de paseo encontramos lugares donde pararse ya sea para observar la documentación, para conversar y saludar a quien podamos encontrarnos.



Fotografía 352: Olga y Rebecca caminando por el pasillo



Fotografía 353: Tessa y su madre mirando una documentación

Los pasillos de la escuela funcionan como distribuidores y como zonas de transición pero también como zonas de encuentro y relación.

Otro aspecto que queremos destacar y que tiene que ver con el bienestar que los niños encuentran en los espacios de *La Filastrocca* es la posibilidad de agruparse en pequeños grupos y distribuirse en diferentes lugares. La escuela está conformada por múltiples habitaciones, cada una de ellas destinada a acoger un determinado tipo de actividad. Son espacios no excesivamente grandes pero que permiten la subdivisión de los grupos para realizar diferentes actividades. El espacio determina pues el tipo de agrupamientos en que es posible trabajar pero que concuerda con la idea de que el trabajo en pequeño grupo permite un mayor bienestar por la facilidad de participación y cooperación. Hay pues en los espacios una didáctica explícita en la que ya intuimos que no es ésta una escuela en la que "todos hacen lo mismo al mismo tiempo." Después del momento de la asamblea es habitual ver cómo los distintos espacios de la escuela son ocupados por pequeños grupos de niños implicados en tareas distintas, a veces con la presencia del adulto y en otras ocasiones se confía en la autonomía de los niños y en su propia auto-gestión.



Fotografía 354: Niños jugando solos en la habitación de Topo Annibale

Del mismo modo que se cuida el espacio relacional, en *La Filastrocca* también se contempla la necesidad de intimidad y privacidad. Los niños y niñas tienen derecho a momentos de aislamiento, de poder estar alejados del grupo, ya sea a solas o con algunos compañeros. Por ello la existencia de ciertos espacios-nido, donde encuentran ese cobijo para aislarse y conseguir esa intimidad y tranquilidad.



Fotografías 355, 356, 357, 358,359 y360: Espacios-nido

Y queremos terminar este apartado haciendo mención a la *ventana del mago*, una ventanilla pequeña que permite a los niños y niñas despedirse de quienes les acompañan y que se convierte en un ritual integrado en la cotidianidad.



Fotografía 361: Despedida en la ventana del mago

POLISENSORIALIDAD

Riqueza de la experiencia sensorial, el descubrimiento y la investigación a través del cuerpo; una navegación sensorial que exalta el rol cognitivo y proyectual de la sinestesia, fundamental para los procesos cognitivos y de formación de la personalidad. Ambiente complejo, hecho de contrastes y superposiciones sensoriales fenomenológicamente claras: polisemia y equilibrio, negación del efecto patchwork, del melange que conserva la percepción de la diferencia de las partes (Ceppi y Zini, 2009, p.17).

Un espacio polisensorial es un espacio rico en estímulos, capaz de evocar y generar sensaciones diversas. Es un reto de los profesionales de la educación infantil huir de los estereotipos bajo la premisa de seguridad e higiene. Los productos comercializados dirigidos a niños son mayoritariamente poco evocativos, basados en las modas implantadas por las

grandes industrias del consumo. *La Filastrocca* ofrece un ambiente estimulante, un ambiente polisémico y equilibrado desde el punto de vista sensorial y perceptivo con diversidad de olores, colores, sonidos y texturas que dan riqueza a las vivencias sensoriales de los niños (Riera, 2005).

- **Paisaje cromático:**

Dos son los aspectos que configuran el ambiente cromático: la luz y el color, veamos el tratamiento que se hace de ellos en *La Filastrocca*.

Vista desde el exterior *La Filastrocca* es un edificio casi hermético y opaco. Sin embargo, una vez accedes al interior, nos sorprenden sus ventanales que dan al patio interior de manera que uno tiene la sensación de no saber si entra en un espacio cerrado o ha accedido a un jardín medio oculto. Los ventanales, que llegan casi a la altura del suelo, ayudan a la conectividad de los espacios y a dar una mayor sensación de amplitud. También hay espacios para jugar y experimentar con la luz como la habitación de la luz y movimiento. Evidentemente, hay en todos los espacios luz artificial pero pocas veces es necesario utilizarla.

Utilizando la metáfora de las pieles de los espacios podemos describir una primera piel, conformada por las paredes y el pavimento, donde se ha buscado la no saturación de los colores, las paredes son blancas, sólo con unas notas cromáticas rosas y lilas (siendo éstos los colores identitarios de la escuela) en los marcos de los ventanales, y el pavimento con baldosas que varían según la zona a raíz de las distintas ampliaciones arquitectónicas que se han ido haciendo. La segunda piel es la documentación expuesta en las paredes. Una documentación estéticamente muy cuidada y realizada en paneles de fondo blanco y texto en negro además de la documentación fotográfica. La tercera piel estaría conformada por el mobiliario de madera, mientras que en la cuarta piel están los diferentes objetos y materiales que llenan de cromatismo los espacios pero que quedan apaciguados por la suavidad del resto

de las pieles. La quinta y última piel está habitada por las personas que aportan también variedad cromática al paisaje general. Así es preferible que un espacio cuando está deshabitado esté ligeramente despojado ya que probablemente alcanzará su equilibrio cuando esté habitado (Ceppi y Zini, 2009).

- **Paisaje matérico**

La escuela debería ser un gran laboratorio sensorial. Afirma Riera (2005) que se debería construir una gramática táctil rica con materiales que ofrezcan diferentes cualidades: frío/caliente; seco/húmedo; duro/mórbido...

Sería imposible detenernos en todos los objetos que encontramos en *La Filastroca* y describir la riqueza de su paisaje matérico. Ilustramos este apartado con un mosaico fotográfico. En la multiplicidad de materiales: naturales , reciclados, objetos de juego..., encontramos una gran variedad de matices sensoriales.



Fotografías 362, 363, 364, 365, 366, 367, 368, 369, 370, 371, 372 y 373: Mosaico “polisensorialidad”



Fotografías 374, 375, 376, 377, 378, 379, 380, 381, 382, 383, 384, 385 y 386: Mosaico “polisensorialidad”

- **Paisaje sonoro**

Las escuelas son con frecuencia lugares donde existe a menudo un rumor sonoro continuo por el número de personas que habitan el mismo espacio. El ruido puede ser un factor de malestar que provoque descentración y agitación. Sin embargo, en *La Filastrocca*, la frecuente división de los niños en pequeños grupos contribuye a que sean pocas las ocasiones en las que pueda haber un ruido excesivo. En el momento de las comidas, todos los grupos los niños están divididos en mesas de 6 u 8 niños, ello favorece establecer un diálogo tranquilo en una atmósfera acústica adecuada. También en el momento del descanso las habitaciones están adecuadamente aisladas para que haya el silencio necesario para dormir sin molestias.

- **Paisaje olfativo**

Aunque el sentido del olfato tiene un gran poder evocador, es quizás el sentido al que menos relevancia le damos. Son muchos los recuerdos sensoriales de *La Filastrocca* pero pocos en referencia al olfato. Recuerdo el olor a tierra mojada al salir de la escuela en los numerosos días de lluvia. Con frecuencia la obsesión por la limpieza hace que los olores predominantes sean los de los productos utilizados; podría decir que *La Filastrocca* huele a limpio pero sería una descripción incorrecta ya que dudo si la limpieza tiene un olor propio.

Es en el momento de la comida, seguramente, donde se desprenden más aromas pero el hecho de no tener cocina propia hace que ello prive a la escuela de la riqueza olfativa que ello generaría.

Sirva esta pequeña anécdota para ilustrar la ausencia de estímulos olfativos:

“**Rebecca** y un grupo de niños están en la habitación del jardín transparente esperando la comida:

Rebecca: ¡Qué hambre tengo!

Caterina: Yo también.

Rebecca: Andrea, sal fuera a ver si ya sientes el olor a arroz.

Andrea se levanta, se asoma al pasillo y dice que no siente ningún olor. Yo pienso que aunque el carrito de la comida estuviera cerca poco se olería ya que la comida viene en recipientes herméticos para mantener el calor” (diario, 16 abril).

CONSTRUCTIVIDAD

Escuela como único gran atelier de investigación y experimentación, taller para el aprendizaje, individual y de grupo, lugar de constructivismo. Lugar de composición alquímica de conocimientos y deseos, de percepción y construcción de lo real, de elaboración de una propia ecología de lo artificial (Ceppi y Zini, 2009, p.23).

Afirmaba Malaguzzi (en Hoyuelos, 2006) que los niños tienen derecho a “participar en un ámbito capaz de solicitar y de convertirse en un interlocutor complejo de esas capacidades para que éstas se puedan, cualitativamente, expresar y desarrollar profundamente” (p.73). Así pues, el espacio debe ser un posibilitador del aprendizaje, permitir que cada niño realice su propio proceso de acuerdo con sus necesidades más internas.

El espacio de *La Filastrocca* es un espacio sugerente. Pocas pautas son requeridas para que el niño que llega pueda empezar a interactuar con lo que allí de manera silenciosa se propone. Diferentes habitaciones o rincones albergan diferentes modalidades de materiales que sugieren un tipo de juego u otro, consiguiendo en su conjunto un abanico de sugerencias muy variado. Materiales más estructurados, juguetes ya en sí mismos, se entremezclan con objetos más indefinidos, algunos recuperados después de cumplir otras funciones para ser manipulados por los niños con finalidades diversas. Son materiales en general que invitan a ir más allá de aquel juego en cierta manera estereotipado por los adultos. Un juego que traspasa las posibilidades de los juguetes más tradicionales. La imaginación y la creatividad toman alas cuando niños y niñas interactúan con materiales que permiten un uso abierto.

A lo largo del informe, especialmente cuando hablábamos del juego, hemos ido mostrando imágenes y secuencias narradas en las que veíamos las posibilidades constructivas de los materiales que los niños y niñas tienen a su disposición. Han sido varios los ejemplos mostrados de cómo el ambiente se pone al servicio de las capacidades de los niños y construyen ellos su conocimiento.

IDENTIDAD

Una escuela con identidad es una escuela con unos rasgos que la caracterizan fuertemente y la diferencian de otras escuelas.

La escuela de la infancia *La Filastrocca* es una escuela diferente al resto de las escuelas de Pistoia. Quizá el rasgo más importante es su biblioteca y el hecho de ser una escuela especializada en los libros y la narración de historias. Pero más allá de este hecho hay algo más que la hace una escuela con una identidad propia. Yo diría que con los años en la escuela se ha construido un proyecto pedagógico fruto de la reflexión y de la proyección de unas ideas de cómo debe ser una escuela, cómo debe atender a los niños y familias que llegan allí, y cómo debe ser organizado el día a día. Se ha configurado pues una manera de vivir la cotidianidad y de organizar la vida en comunidad que se ha visto traducido en la proyección de unos espacios que respondan a estas necesidades. Los espacios de la escuela cambian poco de un año a otro y esto no es signo de dejadez o de poca creatividad sino que nos indica que aquello presente es fruto de la reflexión y la configuración del espacio se consolida adaptándose y haciendo pequeños cambios en función de los protagonistas y de las nuevas vivencias.

Cuando hablamos de identidad podemos referirnos a la identidad propia de la escuela pero también a la identidad de las personas que la habitan, ya sea a nivel de grupo como a nivel individual. La identidad de la escuela puede identificarse por el conjunto de elementos que quedan expuestos a la vista del que llega, pero podemos identificar algunos objetos como más

relevantes o con un peso importante para la identidad de la escuela. En *La Filastrocca* este elemento protagonista sería sin duda el mago, ubicado en la entrada de la escuela y que recibe a todo aquel que ingresa en ella. El mago lleva casi desde los inicios de la escuela ocupando este lugar privilegiado y cumpliendo la función de acoger a los niños en su ingreso y dinamizar gran parte de lo que allí sucede. Es tal la importancia del mago en la escuela que son muchos los que conocen *La Filastrocca* como “la escuela del mago.” Es entorno a este personaje que se han ido consolidando una serie de rituales o tradiciones que dan un toque de fantasía a la cotidianidad de la escuela.



Fotografía 387: El mago

Los símbolos que identifican cada uno de los grupos, gatos, caballos y leones, se relacionan con las historias que ya son propias de la escuela, con el paso del tiempo y el hecho de hacerse mayores. En el espacio encontramos muchos elementos para identificar el espacio de cada grupo mediante la representación del animal del grupo. En otras ocasiones tiene una función más bien decorativa pero contribuyen a revestir el espacio de elementos afectivos vinculados a la identidad de cada grupo.



Fotografías 388, 389 y 390: Símbolos: Gatos, caballos y leones

:

El espacio debe permitir también a cada uno de sus habitantes encontrar lugares propios: su fotografía, el nombre, el símbolo del grupo individualizado que se convierte en “su” símbolo, diferente a todos los otros... Son detalles que nos hacen sentir que pertenecemos a ese lugar. Y también las cajas personales, realizadas con la familia y personalizadas con fotografías, dibujos, colores... convertidas en contenedores privados para guardar aquello que se lleva de casa, aquello que se quiere conservar de manera especial... Estos espacios de privacidad ayudan a proteger también nuestra identidad individual dentro de la comunidad.



Fotografía 391: Cajas personales

NARRACIÓN

Visibilidad y transparencia de los procesos de investigación, pedagógicos y cognitivos de los niños. Ambiente capaz de documentar no sólo los resultados, sino también los procesos de conocimiento y de formación, de narrar los recorridos didácticos y los valores de referencia (Ceppi y Zini, 2009, p.25).

El espacio, las paredes de la escuela, hablan en sentido literal. En las paredes hay una segunda piel que recubre la escuela y que habla de lo que allí acontece. De igual manera que en una casa podemos encontrar fotografías y objetos que nos dan señales de sus habitantes en una escuela también encontramos huellas de la historia de la escuela y de las personas que han pasado por ella.

La narración es un aspecto muy relacionado con la identidad; la identidad se narra, se transmite ya sea de manera directa mediante la documentación o de manera más indirecta, intuyéndose por todo aquello que conforma el espacio. Y a la vez, narrarnos, explicarnos, contribuye a definirnos y a declarar quienes somos.

Cumplen la función de narración, la documentación y los objetos-memoria, aquellos que evocan situaciones vividas y por tanto que tienen una carga emocional. La entrada y los pasillos de la escuela se revisten de objetos y paneles que invitan a pararse y deleitarse con lo que allí se expone. Como explica Galardini (2012), los pasillos son espacios preciosos que bien preparados, pueden ser lugares ricos para vivir o galerías donde exponer aquello realizado en la escuela.



Fotografías 392, 393 y 394: Exposición de trabajos elaborados por los niños y niñas



Fotografías 395, 396, 397 y 398: Objetos memoria

Encontramos en el pasillo de *La Filastrocca* dos rincones claramente narrativos. Uno de ellos consta de cinco paneles donde de manera muy exhaustiva se narra la filosofía de la escuela, aquellos cinco aspectos que podríamos denominar los cinco ejes de *La Filastrocca*: “La identidad de la escuela”; “Los espacios del «nosotros»”; “La vida cotidiana”; “Una escuela amiga”; “El laboratorio del libro”. La escuela expone así claramente cuál es su proyecto educativo. Es una documentación que ya tiene sus años. Stephania me comentó que piensan que tendrían que actualizarlos pero su contenido es totalmente vigente lo cual demuestra que es un proyecto fuerte, consolidado y válido a pesar del paso de los años, porque al fin y al cabo las necesidades de los niños son, en esencia, las mismas ahora que las de un tiempo atrás.



Fotografía 399: Paneles de presentación de *La Filastrocca*

El armario abierto, ubicado en este mismo espacio, contiene documentos que recogen fotografías y relatos de eventos relevantes celebrados en la escuela desde sus inicios.



Fotografía 400: El armario memoria de *La Filastrocca*

Otro espacio narrativo es el ubicado al lado de la ventanilla del mago donde los paneles recogen los proyectos relacionados con la ciudad: “Un itinerario por la ciudad”; “La escuela y Marini”; “Una caza del tesoro”. Enfrente de éstos, la escultura del caballo de madera recuerda

la vinculación de la escuela con la obra de Marino Marini y a los pies de ella, varios cuadernos que ilustran los trabajos realizados en relación a la obra de este artista.



Fotografías 401 y 402: Rincón Marino Marini

En el resto de pasillos y en las diferentes habitaciones encontramos documentación diversa sobre algunas de las experiencias que han tenido lugar en la escuela. Alguna documentación está centrada en aspectos de especial relevancia en la escuela, por ejemplo la importancia de la lectura y de los libros. En las clases, en cambio solemos encontrar documentación más actual de experiencias vividas por el grupo que habita aquel espacio. Es una documentación que cambia con más frecuencia.



Fotografía 403: Documentación clase 4 años

ÓSMOSIS

Ósmosis con la ciudad: la escuela no debe ser un contra-mundo, sino esencia y destilado de la sociedad. La realidad contemporánea puede y debe permear a la escuela, filtrada con un proyecto cultural de interpretación que actúa como membrana e interfaz (Ceppi y Zini, 2009, p.15).

La escuela no debe ser un sitio aislado, desconectado de la ciudad. Deben establecerse vínculos que permitan a la escuela y a la ciudad retroalimentarse mutuamente.

Explican Anna Lia Galardini y Alga Giacomelli que *La Filastrocca* fue una escuela proyectada en un barrio humilde y que por esta razón tuvieron en mente desde el primer momento que la escuela debía poder ofrecer a las familias del barrio un lugar que compensara las carencias que muchos de los niños tenían en el seno familiar. Por eso la importancia de crear desde el principio, espacios bellos y cuidados y la idea de fomentar el libro, objeto que seguramente pocos niños veían en casa. Así la escuela nace y se configura con unas características que cumplen con el requisito de ser un elemento de integración y revitalización del barrio. Pero

además, se ha conseguido que la escuela no se convierta en la escuela exclusiva de un determinado colectivo de habitantes con el peligro que conlleva este hecho en la formación de guetos cerrados. *La Filastrocca* es actualmente una de las escuelas más demandadas y se encuentran en ella niños y niñas provenientes de diferentes contextos socio-culturales, configurándose así como un verdadero lugar de encuentro e inserción.

Por otra parte, la escuela ha incorporado en su imaginario (historia del mago que habitaba en el palacio comunale, el león presente en el escudo de Pistoia como símbolo del grupo de 5 años...) y en los proyectos que se llevan a cabo, elementos arquitectónicos y culturales de la ciudad. La figura del artista pistoiés Marino Marini está muy presente en la escuela por la relación constante con el museo de la ciudad y el espacio refleja la vinculación con la obra del artista pistoiés.



Fotografías 404 y 405: Marino Marini presente en el taller

En la biblioteca de la escuela vemos diferentes elementos inspirados en la arquitectura de la ciudad; la ventana de la habitación del mago es como la del “palazzo comunale” y ésta da a un espacio que pretende simular la gran plaza del Duomo.

A través de estas siete ideas expuestas e ilustradas creemos haber mostrado la complejidad y la riqueza de los espacios de *La Filastrocca*. Unos espacios que no son para nada neutros y que muestran de manera intencionada las vivencias de niños y niñas y de los adultos que los acompañan en su crecimiento así como las ideas pedagógicas que orientan el proyecto

educativo. Pero para concluir reafirmando el papel de los espacios en la transmisión de mensajes que no dejan para nada indiferentes a quienes llegan a la escuela, nos sirven las palabras de una madre, recogidas en uno de los paneles de presentación de la escuela ubicados en el pasillo central de la escuela:

“La sensación más intensa que recuerdo, hace referencia a mi primera entrada en la escuela. Recuerdo un olor agradable a «niño», mezclado con una fragancia familiar. Tuve la impresión de estar en una escuela-casa hecha a medida de niño cuya presencia me llegaba de los trabajos expuestos a lo largo de las paredes y en las habitaciones. También mi parte de niña parecía estar despertándose. Me emocioné y pensé con satisfacción y tranquilidad que mi hija estaría bien ahí dentro” (mamá de Martina).

8. CONCLUSIONES

Este último capítulo sirve para cerrar este trabajo en el que me planteaba dar respuesta a la pregunta: cómo se procura el bienestar en una escuela infantil de Pistoia. Inicío este capítulo dando una respuesta concisa a la pregunta inicial y planteo una síntesis de todo lo detallado en los capítulos anteriores. En las páginas que preceden estas conclusiones ha quedado patente la importancia de la organización de la cotidianidad para que se dé el bienestar. Por esto en el segundo apartado resumo todas las ideas que han ido surgiendo y que son la clave para entender el bienestar en La Filastrocca como un decálogo de derechos. Después fijaremos la mirada hacia nuevas investigaciones que se podrían emprender siguiendo la línea iniciada. Y finalmente, en el último apartado, hago una reflexión final sobre el trabajo realizado y la utilidad que pienso que puede tener tanto para los profesionales de la primera infancia.

8.1. ¿QUÉ SE ENTIENDE Y CÓMO SE PROMUEVE EL BIENESTAR EN LA EDUCACIÓN INFANTIL?

Para concluir esta tesis me parece necesario regresar a la pregunta inicial. Recapitulando las ideas que han ido surgiendo en los dos últimos capítulos en los que se narra y se ilustra el día a día de La Filastrocca y se establecen relaciones constantes con la idea de bienestar y con sus dimensiones, compruebo que los condicionantes apuntados para que se dé el bienestar en la escuela coinciden con lo que apuntaba ya Borghi (2011). Señala que las tres condiciones necesarias para el bienestar son: estar en un ambiente de calidad donde se esté a gusto, estar ocupados en acciones que nos gusten y, finalmente, poder estar y hacer cosas junto a otros.

Veamos de qué manera en nuestro estudio hemos ido haciendo referencia a cada una de las tres condiciones indicadas:

- **Un ambiente de calidad**

Terminaba el capítulo 7 hablando de los espacios, de cómo estos están pensados y organizados para garantizar que se conviertan en contenedores y posibilitadores de experiencias. Hemos visto como el lenguaje silencioso de los espacios comunica y transmite seguridad, invita a la acción y a la exploración.

Los espacios de La Filastrocca reflejan una imagen de infancia con grandes capacidades y con la potencialidad de desarrollar los múltiples lenguajes que poseen los niños y niñas. Espacios ordenados, una estética delicadamente estudiada que otorgan una sensación de acogida, de calma, de respeto y que contribuyen enormemente a sentirse bien nada más llegar a la escuela. Unos espacios que fácilmente se pueden leer y interpretar, una oferta de materiales que provocan curiosidad y invitan a la contemplación, a la reflexión y a la acción.

Son espacios, en definitiva, que delatan “buen gusto,” que desprenden sensibilidad y que dejan intuir que ésta se trasladará también en el trato, en la manera de comunicarse y de estar en la escuela. Unos espacios que ponen al descubierto la vida de los que en él habitan, que elogian y hacen brillar las experiencias vividas.

Un ambiente de calidad no se limita solamente a los espacios, tiene que ver también con una manera de estar y vivir el día a día. La calma de los tiempos y la posibilidad de vivir sin prisas, la calidad de los gestos y la no banalización de cada pequeña acción, el cuidado de los detalles en las actividades de vida cotidiana, la ritualización de determinadas acciones... Todo ello contribuye a alejarse de la indiferencia y a sentirse acogido y atrapado por la magia del lugar.

- **Estar bien “haciendo”**

Estar bien no es algo pasivo, supone no sólo “estar” sino también “hacer”, es decir, estar ocupados en acciones que nos gusten, que nos permitan crecer. Por tanto evaluamos el cómo estamos en la escuela también en función de lo que hacemos y de si este “hacer” nos aporta satisfacción y deriva hacia la autorealización y el aprendizaje.

Podemos considerar el “hacer” de los niños y niñas en *La Filastrocca* desde tres ejes: las actividades de vida cotidiana, el juego y los proyectos. En ello ocupa el niño su jornada en *La Filastrocca* y son todas ocasiones para el aprendizaje y el desarrollo personal.

Hemos visto como las actividades de vida cotidiana, el desayuno y el almuerzo, la asamblea, los momentos de higiene y descanso, se organizan de tal manera que, en un marco de seguridad, orden y previsibilidad, los niños puedan encontrar ocasiones para desarrollar su autonomía, sintiéndose capaces y responsables de sus acciones.

El juego, en mayúsculas, ocupa un lugar privilegiado en *La Filastrocca*, lejos de quedar relegado a momentos de descanso y distensión. Espacios y materiales invitan a un juego creativo, a un juego que nace de los deseos de expresión, exploración e invención de los niños y niñas. Tiempos largos para jugar dan pie a la creación de historias originales, a encontrar retos

lúdicos que permiten ponerse a prueba a uno mismo. La libertad que da el juego posibilita probar una y otra vez sin miedo al fracaso, a apoderarse del conocimiento y descubrimiento del mundo que nos rodea.

Y más allá del juego que nace de manera espontánea, encontramos los proyectos guiados por las maestras que, sensibles a las necesidades y a los deseos de los niños y niñas con quienes comparten su día a día, son capaces de introducir nuevos retos, propuestas que enriquecen las experiencias de niños y adultos. Las actividades de la biblioteca, los mini-proyectos a partir de historias y cuentos, el proyecto de los caballos y las visitas a la ciudad, son ejemplos de proyectos que pretenden ser una provocación, una oferta de estímulos para hacer brotar las capacidades de los niños, brindarles nuevas oportunidades para un “hacer” más rico.

De este “hacer”, ya sea más espontáneo, meditado, rutinario, excepcional, libre, dirigido, pautado, veloz o calmado, surge el aprendizaje. Es a través de la acción y de la implicación en el propio hacer, que es posible la adquisición de conocimiento y éste se realiza a través de la acción misma de vivir. Un vivir que cobra sentido cuando aquello que se hace es útil, nos satisface y nos proporciona placer.

- **“Estar” y “hacer” juntos**

En la escuela, sin duda, toma relevancia la dimensión social del individuo. Estamos bien si estamos con otras personas con quienes podamos sentirnos protegidos, con quienes nos apetezca compartir vivencias, inquietudes, conquistas.

En primer lugar el niño encuentra en la escuela adultos que le acogen, que le cubren sus necesidades más básicas de afecto, de amor, de seguridad y protección. Unos adultos sensibles a la dimensión emocional de quienes llegan a un contexto nuevo, diferente al de casa. Hemos hablado de cómo maestras y colaboradores ejercen un rol de reconocedores de la identidad de cada niño y cómo les acompañan en el proceso de inserción en la escuela y de socialización.

La vida en La Filastrocca está concebida desde el “estar y hacer juntos”. La idea de comunidad toma relevancia y se ahonda en la idea de aprender a convivir. Porque de ahí se deriva el placer de compartir con el otro, de conversar, de crear juntos y establecer metas y retos comunes que nos harán crecer tanto individualmente como a nivel grupal. Hablamos del concepto de pedagogía relacional ligado a la idea educación como convivencia en un contexto donde el bien individual va ligado al bien del grupo y donde toda acción se contempla desde la vertiente social.

También el aprendizaje se concibe como un acto social y por tanto la organización en pequeños grupos ya sea para compartir momentos de actividades cotidianas, momentos de juego o momentos dedicados a proyectos, toman relevancia para llevar a cabo interacciones que posibiliten este crecimiento personal. El aprendizaje se construye cuando nos confrontamos con los otros y sólo desde contextos que posibiliten y faciliten las relaciones podrá fluir el intercambio constante de ideas y conocimientos.

La escuela se concibe como un lugar de encuentro de niños y adultos. Además de las maestras y colaboradores, de los niños y niñas, también las familias tienen su lugar en *La Filastrocca*. Padres, madres, abuelos y otros acompañantes son invitados a pasar a la escuela, a vivirla y a participar de lo que allí se hace. La escuela se muestra y se ofrece como apoyo a las familias en su rol compartido de educar a los niños, de compartir su crecimiento y vivencias. Todos, niños y adultos, se ven reconocidos, respetados y considerados como miembros importantes de la comunidad que construyen conjuntamente.

Y finalmente, resaltar la idea de escuela abierta y acogedora en el marco de una ciudad que es sensible a las necesidades de sus ciudadanos. *La Filastrocca* mantiene y cuida los vínculos creados con el entorno con la finalidad de no aislarse y enriquecerse del contexto y de las oportunidades que le ofrece la ciudad donde está ubicada. Una ciudad que ha hecho una

apuesta social y política por la infancia y que pone los cimientos que tiene a su disposición para garantizar el bienestar de quienes la habitan.

8.2. LOS DERECHOS DE LOS NIÑOS Y NIÑAS EN *LA FILASTROCCA*

En el análisis realizado hemos mostrado ampliamente cómo desde la cotidianidad de *La Filastrocca*, la organización de los tiempos, espacios y relaciones, se favorece el bienestar de los niños y los adultos contemplando todas sus dimensiones. En este último apartado hemos optado por centrarnos en derechos de la infancia, a los cuáles nos referíamos en el marco teórico. Mencionábamos los derechos citados por Korczak a inicios del s. XX, la Declaración Universal de los Derechos de los niños establecida por la ONU en 1959, adoptada y ratificada en 1989, los derechos vistos por Loris Malaguzzi y la particular declaración de Zavalloni.

Nos atrevemos ahora a dar nuestra particular visión de los derechos de *La Filastrocca*, yendo más allá de los establecidos en la Convención y como resultado de la visión que hemos mostrado a lo largo de las páginas de esta tesis. Aquí los recapitulamos y explicamos brevemente, sin extendernos para no repetirnos porque pensamos que el lector, de manera transversal, podrá identificarlos claramente en la lectura de las páginas anteriores.

1. Derecho a la belleza y al buen gusto.

Los niños y niñas de *La Filastrocca* ven reconocido su derecho de estar en ambientes donde el criterio estético se ha tomado en gran consideración. El cuidado de los espacios, la selección del material, la combinación armónica de los elementos, la búsqueda de lo bello, de lo delicado, de lo que emociona... ayudan a la creación de ambientes y contextos que delatan “buen gusto”. Un buen gusto que se contagia y se transmite en las relaciones, el juego, las creaciones, la documentación, los aprendizajes...

Un buen gusto que percibimos en los gestos, en los modos de hablar, de considerar al otro.

Un buen gusto que vemos en el espacio, los muebles, los materiales, los ínfimos detalles.

Un buen gusto que se busca en la naturaleza, en el orden, en lo cotidiano, en lo sencillo. Un buen gusto que se cultiva y se goza en el arte, la cultura, la poesía, la literatura, la escultura, la pintura... Un buen gusto que se convierte en aprendizaje, crecimiento, emoción, creación, en sentirse bien.

2. Derecho a la fantasía y a la magia.

La Filastrocca es la escuela de los niños y niñas pero también la escuela del mago, la escuela de los gatos, los caballos y los leones, la escuela de la bruja “Nerina”, la escuela del “Topo Anibale”... Personajes todos ellos que han encontrado un lugar privilegiado en ella y donde sus historias conviven sin contradicciones con la realidad más tangente del día a día. La cotidianidad se viste de magia, de la creencia maravillosa de que todo es posible.

La magia nos seduce, nos cautiva, nos cuestiona, nos pone en alerta, y nos conduce hacia la sorpresa. La fantasía nos permite creer en lo irreal, nos da permiso para soñar lo imposible, nos empuja a creer que otro mundo puede existir. Tener derecho a la fantasía y a la magia es darnos permiso para jugar, para crear y emocionarnos conectando y diluyendo los límites entre la realidad y la ficción.

3. Derecho a la lentitud.

En *La Filastrocca* se respira calma. Los tiempos están al servicio de las personas y se contemplan franjas de tiempo largas y flexibles para cada acción con la intención de encontrar y dedicar el tiempo justo para cada actividad. No hay prisas, y ello permite vivir con la intensidad adecuada cada momento, deleitarse en cada acción, encontrar los matices en cada gesto cotidiano.

Cobran sentido la calidad de las vivencias. Tener derecho a la lentitud implica ver reconocido el derecho a crecer a un ritmo pausado, viviendo intensamente cada una de las

etapas de desarrollo, gozando de la aventura de ser niño, de ir descubriendo el mundo por iniciativa propia. En *La Filastrocca* no hay prisa para hacerse mayor, hay tiempo para sentir, para mirar, deleitarse, estar con los amigos, probar, equivocarse, para reintentar y para descubrir. Esta calma proporciona la serenidad y tranquilidad para sentirse a gusto y tener la confianza de que en la escuela se verán respetadas sus necesidades e inquietudes.

4. Derecho al acompañamiento respetuoso.

Los niños tienen derecho a tener a adultos que les protejan, les cuiden y les acompañen en su crecimiento. Las maestras y colaboradores de *La Filastrocca* son profesionales con una formación importante que actualizan constantemente, que reflexionan sobre su práctica, que se cuestionan, que dudan, que buscan respuestas, que comparten experiencias... Profesionales que explican la vocación por su trabajo pero sin olvidar la necesidad de aprendizaje constante.

Hemos visto unas maestras sensibles a las emociones de niños y de sus familias, capaces de dar respuestas empáticas desde su saber hacer profesional. Hemos visto cómo los colaboradores asumen su trabajo como una tarea que requiere unas habilidades relacionales que no son sólo fruto de la espontaneidad sino de la formación, reflexión y conciencia de la importancia de la labor educativa que ejercen. En definitiva en *La Filastrocca* hay adultos capaces de entender las necesidades de los niños y de sus familias, capaces de organizar la escuela para convertirla en un espacio de crecimiento y bienestar donde su rol consistirá en situarse al lado de los niños y acompañarles en su proceso de desarrollo desde el respeto y la confianza.

5. Derecho a la cultura

Los niños y niñas, como ciudadanos de pleno derecho, deben poder gozar de la cultura y las artes porque en ellas encontramos conceptos tan complejos como la belleza, la sensibilidad, la justicia, el amor, la diversidad, la sabiduría... Las artes alimentan el alma y el intelecto del ser humano.

En *La Filastrocca* están presentes la literatura, la arquitectura, la música, la pintura, la escultura, la fotografía... Artistas relevantes de la ciudad, artistas amateurs, obras de diversos autores se hacen presentes de un modo u otro en la escuela para deleite de niños y adultos. La escuela sale a la calle para encontrarse con el arte de los museos, de las bibliotecas, de las plazas, de los monumentos y abre a su vez las puertas para que entren artistas, artesanos, obras en diferentes formatos... Pero niños y adultos de *La Filastrocca* no son sólo consumidores de cultura sino creadores; porque el arte, la cultura no es sólo patrimonio de artistas sino de todo aquel que se atreva a crear, a proponer, a provocar, a imaginar... La cultura en mayúsculas entra en la escuela y ésta a su vez nutre, alimenta e inspira la creación de una cultura propia de la infancia.

6. Derecho a formar parte de una comunidad

Ser parte de una comunidad va más allá de ser uno más dentro de un grupo. La comunidad proporciona seguridad y da cobijo a cada una de las individualidades que se consolidan y crecen en el seno del grupo.

La vida en comunidad requiere una organización determinada y unas normas que faciliten la convivencia. La organización de *La Filastrocca* permite a cada niño y a cada adulto ser consciente de su rol y de su protagonismo dentro de la comunidad así como las tareas que habrá que asumir en momentos determinados para el buen funcionamiento. Una organización que permitirá que todos sientan que tienen un lugar dentro del grupo. Es pues, una comunidad, formada por niños y niñas, maestras, colaboradores y familias, donde todos cuentan, donde las jerarquías dan paso a la colaboración y a la construcción de un proyecto en común.

La Filastrocca es una comunidad con una identidad muy definida, muy elaborada, muy proyectada que se nutre de sus rituales, de sus símbolos, de sus tradiciones muy en consonancia con la cultura de la infancia.

Una comunidad que, además, está inmersa dentro de un contexto y un sistema del que inevitablemente se retroalimenta. La escuela es una entidad más en el barrio y en la ciudad con la que establece un diálogo en el que se enriquecen mutuamente.

7. Derecho a la socialización y a la amistad.

Los niños requieren un contexto donde poder estar con otros niños con los que compartir su día a día, sus juegos, sus descubrimientos, sus aprendizajes.

La Filastrocca, la escuela de los amigos, es una escuela pensada para estar bien con los otros. Consolidar una amistad requiere de tiempo y de haber compartido experiencias, por esto en *La Filastrocca* es posible “estar” con los amigos sin prisas, encontrar sitios donde jugar sin ruidos molestos y apartarse, si es preciso, del resto del grupo. La pedagogía de la relación se basa en la fuerza de las relaciones humanas en el acto educativo. Del estar juntos nace la empatía, la estima y el respeto hacia al otro. Momentos de convivencia en pequeño grupo y en gran grupo se articulan armoniosamente para posibilitar intercambios enriquecedores que hagan posible el crecimiento y el aprendizaje.

8. Derecho al aprendizaje vivencial

Los niños y niñas tienen derecho a vivir en un entorno que posibilite el aprendizaje y este aprendizaje debe basarse en experiencias significativas y funcionales. En *La Filastrocca* la acción de aprender va ligada a la acción de vivir porque se entiende que el aprendizaje debe posibilitarse desde el vivir cotidiano, desde las relaciones y acciones que uno experimenta cada día, desde lo más rutinario a aquello más extraordinario. Por esto resaltamos los aspectos del día a día de la escuela que brindan oportunidades repetidas para la consolidación de los aprendizajes y a la vez posibilitan la aparición de novedades y sorpresas que se ofrecen como nuevos retos, nuevas posibilidades de aprender y modificar las experiencias anteriores.

La Filastrocca es un lugar de vida; un lugar de relación, de juego, de experimentación, de expresión, de reflexión... Un lugar donde se come, se descansa, se corre, se habla, se ríe... Un lugar donde emocionarnos, alegrarnos, enfadarnos, reconciliarnos... Un lugar donde pasa la vida y se vive intensamente aquello que pasa.

9. Derecho a decidir, a expresarse, a participar y a crear.

Los niños y niñas tienen derecho a ser partícipes en todo aquello que les atañe, derecho a hacer sentir su voz, a discernir y expresarse. Para ello es preciso que los adultos tengan la imagen de una infancia competente, con capacidad de iniciativa e interés por aquello que les rodea, con curiosidad por todo lo que acontece a su alrededor. La imagen de un niño inteligente, constructor de su conocimiento, implica la creación de un entorno que le permita al niño actuar autónomamente.

En *La Filastrocca* se escucha a los niños, se les da voz y se les considera a la hora de poner en marcha proyectos de diversa índole. Se confía en su capacidad de descubrir por sí mismos, de crear a través del juego y expresarse en diversos lenguajes. *La Filastrocca* es una escuela que ofrece constantemente a los niños y niñas la posibilidad de implicarse en acciones que suponen retos importantes, que promueven el deseo de explorar y descubrir, que emocionan y seducen, que proporcionan placer y satisfacción.

10. Derecho a vivir plenamente la infancia

Vivir plenamente la infancia significa ver respetados todos los derechos, ver cubiertas todas las necesidades propias de cada etapa de desarrollo y ver reconocidas y valoradas todas las capacidades y potencialidades que poseen todos los niños y niñas. Significa vivir en un entorno saludable, estar acompañado de quienes confían, reconocen y respetan al niño tal y cómo es. Significa crecer viviendo cada momento con intensidad, sin prisas y sin presiones para convertirse tempranamente en adulto. Significa tener oportunidades de juego porque se entiende el valor que tiene en la formación de la identidad, en la comprensión del

mundo real y en la creación de otros mundos posibles. *La Filastrocca* es, sin duda, un lugar así, donde uno cuando entra, siente el respeto y la valoración por la infancia y se comprueba que es un lugar donde el niño no tendrá que luchar para ver satisfechas sus necesidades más auténticas. En definitiva, un lugar, donde el niño pueda ser niño.

Quiero terminar con una cita de Janusz Korczak que resume claramente cuál es la imagen de la infancia en *La Filastrocca*. Llegó a mí a través de Stephi, la segunda semana de mi estancia en la escuela mientras hacía los preparativos para recibir a una delegación danesa que visitaría la escuela al día siguiente. Enrollaba unos papeles y los ataba con una hermosa mariposa de alambre para regalárselo a los visitantes. Me interesé por ello y me dijo: “Coge uno. Hay uno para ti.” En el papel había esta hermosa cita de Janusz Korczak, que curiosamente fue el precursor de los derechos de la infancia. Dice así:

"Decís: Estar con los niños nos cansa". Tenéis razón.
Decís: "Porque tenemos que ponernos a su nivel. Bajar, inclinarnos, hacernos pequeños."

Os equivocáis. No es eso lo que nos cansa. Es el hecho de tener que ponerse a la altura de sus sentimientos. De subir, estirarse, crecer, ponerse de puntillas. Para evitar el dolor" (Janusz Korczak, 1920).

Es, sin duda, *La Filastrocca* una escuela capaz de ponerse a la altura de los sentimientos de los niños y niñas, de subir, de crecer, de ponerse de puntillas. Y evitar el dolor.

8.3. INVESTIGACIONES FUTURAS

Pocas veces una tesis es un punto de partida y un punto de llegada final. Las investigaciones suelen dar respuestas a unos interrogantes pero suscitan muchísimos más que podrían dar lugar a nuevas investigaciones. En el punto al que hemos llegado en la presente investigación

se nos abren una serie de interrogantes en los que podría ser interesante indagar. Apuntamos a continuación algunas propuestas o sugerencias:

- Si en la presente investigación el caso objeto de estudio ha sido la escuela y de ella hemos hablado de todos sus protagonistas, podría ser interesante fijar la mirada en un único sujeto y hacer un seguimiento exhaustivo de su día a día, desglosar la influencia que las vivencias en una escuela tienen en un individuo concreto, conocer más a fondo su manera de ser, de pensar, de vivir estableciendo la relación entre el contexto familiar y escolar. Acompañar durante un tiempo a una maestra, o a un niño o niña, o a un colaborador para conocer a fondo su manera de estar en la escuela y las implicaciones que ello tiene en su vida...
- La experiencia de Pistoia y el abanico de servicios educativos es un campo privilegiado para cualquier investigador interesado en la primera infancia. Conocer otras escuelas, otros servicios para niños y familias, de una manera similar a cómo se ha realizado este estudio, permitiría conocer la idiosincrasia y la particularidad de cada servicio. Cada vez que visitaba otra escuela me apetecía quedarme unos días en ella para descubrir qué hay de especial y de particular. Disponiendo además de unos servicios muy particulares y específicos como son las Area Bambini y los laboratorios, los campos a explorar son realmente atractivos y sugerentes.
- Sería interesante ampliar el campo de estudio y profundizar en otros aspectos desde una mirada transversal porque están presentes en casi todos los servicios de Pistoia y son los que otorgan una identidad propia a los servicios de la ciudad. Como por ejemplo, investigar el concepto de estética y belleza ya que, como he mencionado a lo largo de este trabajo, es éste un eje central de la experiencia pistoiesea y que tiene su relevancia en la manera de estar, de aprender y de vivir en la escuela.

8.4. REFLEXIONES FINALES

Creo oportuno poner fin a este trabajo haciendo una reflexión sobre qué ha significado dicho trabajo para las personas implicadas así como qué puede aportar a los lectores.

Pienso que el trabajo que tienen en sus manos constituye un retrato del día a día de una escuela. Un retrato para nada objetivo porque el fotógrafo, en este caso la investigadora, decide el ángulo desde captar la imagen y se ve influido por la luz, por el prisma y por tantos otros factores, así como no es banal el momento en el que decide apretar el botón. En cualquier caso pienso que he conseguido ilustrar la información, percepciones y sensaciones que capté durante mi estancia en *La Filastrocca*.

Pero esta tesis no se limita a mostrar qué sucede en la escuela sino que desglosa los significados de todo aquello que acontece. La belleza del trabajo ha sido descubrir la trascendencia de cada gesto, de cada decisión, recoger las vivencias de un grupo de niños y adultos que conviven dentro de un marco nada improvisado y que hemos podido poner de relieve, enfatizando las intenciones, poniendo de manifiesto cual es la concepción de infancia y de educación que hay como trasfondo. He buscado ir más allá de lo anecdótico, buscar la esencia del día a día, encontrar el valor de cada pequeña acción, ir quizá más allá de lo estrictamente pedagógico para mostrar la complejidad y la riqueza de la convivencia dentro de un marco que prioriza el respeto y el bienestar de las personas.

He pretendido recoger los significados que dan los protagonistas porque es desde su perspectiva que es posible comprender lo que sucede, pero es inevitable que su visión se entremezcle con la nuestra. El esfuerzo ha sido el despojarme de concepciones previas, el de no dar nada por supuesto para dejarme sorprender por cada uno de los detalles.

A nivel personal y como investigadora, esta tesis ha supuesto un reto enorme por mi inexperiencia y por el respeto que supone siempre emprender un trabajo de tal magnitud que requiere rigor y buen hacer. Han sido muchas las horas dedicadas a buscar bibliografía, a la lectura, a la selección y al contraste de información. El trabajo de campo y el análisis de los datos recogidos han ido siempre de la mano de la búsqueda teórica. Las aportaciones personales han ido solapándose con la de otros autores con la intención de dar solvencia a los propios hallazgos. Y en la redacción del informe se ha intentado integrar la teoría con la práctica de manera armoniosa buscando la fluidez necesaria para que la tarea del lector sea placentera.

Como maestra y profesional interesada en la primera infancia ha sido un placer haber tenido la oportunidad de acercarme a la cotidianidad de esta escuela ejerciendo el papel de observadora privilegiada y de participante-visitante. Más allá de lo aprendido en la investigación ha sido una oportunidad de reafirmarme en mi profesión y contagiarme de los profesionales con los que he convivido y he podido conversar.

Para los profesionales que trabajan en *La Filastrocca*, esta tesis quiere ser un homenaje a su saber hacer, a sus años de dedicación y construcción amorosa al proyecto de escuela. Pienso que será también una oportunidad para mirarse a través de otros ojos y espero que en ellos se vean reconocidos, que haya sido capaz de dotar de sentido y significado su experiencia. Para toda la comunidad educativa espero que este trabajo pueda ser también una bella documentación en la que se hace brillar a aquellos que se muestra.

Y finalmente, para los lectores, imagino que personas interesadas por la educación en la primera infancia, es esta tesis una ventana a través de la cual puedan acercarse a una experiencia, con sus semejanzas y diferencias a aquello conocido. No he pretendido mostrar una escuela ejemplar que sirva de modelo, la particularidad de cada escuela debe valorarse en función de su contexto histórico, social y cultural donde está ubicada. Pero puede contribuir a

cuestionarnos nuestra propia práctica. Conocer otras realidades es, sin duda, una oportunidad para relativizar la propia realidad, situarla, valorarla y cuestionarse aquello que se da por supuesto.

Y espero y deseo que, cómo me ha ocurrido a mí, los lectores descubran en la cotidianidad de la escuela narrada, aspectos que les emocionen, les sorprendan y les reconcilien con la idea de que la educación es la esperanza del presente y del futuro.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alsinet, C. (1998). *El bienestar en la infancia; una avaluació de les seves dimensions psicosocials* (tesis doctoral). Universitat de Lleida, 1999.

Álvarez, C. (2008). La etnografía como modelo de investigación. *Gazeta de Antropología*, 24.

Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.

Anton, M. (coord.)(2008). Planificar la etapa 0-6: Compromiso de sus agentes y práctica cotidiana. Barcelona: Graó.

Ardilla, R. (2003). Calidad de vida: una definición integradora. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 161-164.

Arnáiz, V., Mesquida, M., Pons, E. y Pons, S. (2000). Los ojos de la maestra, un espejo para los pequeños. *Infancia*, 37-40.

Asociación Española de Neuropsiquiatría (2009). Informe sobre la salud mental de niños y adolescentes. Madrid: Cuadernos técnicos. Recuperado de <http://www.aen.es/docs/CTecnicos14.pdf>

Aucouturier, B. (2004). *Los fantasmas de acción y la práctica psicomotriz*. Barcelona: Graó.

Bach, E., y Darder, P. (2004). *Sedueix-te per seduir. Viure i educar les emocions*. Barcelona: Edicions 62.

Bailey, R. y Pickup, I. (2009). Aprendizaje por el movimiento: introducir el movimiento en el aula. En R. Austin, *Deja que el mundo exterior entre en el aula* (pp. 91-98). Madrid: Morata.

- Banks, M. (2010). *Los datos visuales en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Barbosa, M.C.S. (2002). *Rutines, activitat a l'escola*. Barcelona: Rosa Sensat.
- Barbosa, M.C.S. (2014a.). El espacio de la escuela infantil, un espacio potente y plural. *Infancia*, 6-11.
- Barbosa, M.C.S. (2014b). La vida cotidiana. *Infancia*, 14-20.
- Barudy, J. (2005). Las necesidades infantiles. En J. Barudy y M. Dantagnan, *Los buenos tratos a la infancia* (pp. 61-76). Barcelona: Gedisa.
- Barudy, J. y Dantagnan, M. (2005). *Los buenos tratos a la infancia*. Barcelona: Gedisa.
- Bauman, Z. (2006). *Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil*. Madrid: Siglo XXI.
- Becchi, E. (2007). Ridare la città ai bambini. En VVAA, *Per mano. Pistoia: lo sguardo dei bambini sulle piazze della città*. (pp. 93-95). Pistoia: Gli Ori.
- Becchi, E. (coord.), (2010). *Una pedagogia del buon gusto*. Milán: FrancoAngeli.
- Becchi, E. y Bondioli, A. (1997). *Valutare e valutarsi nelle scuole dell'infanzia del Comune di Pistoia. Un modello di formazione degli insegnanti*. Azzano San Paolo: Junior.
- Becchi, E. y Vertecchi, B. (coord.) (2005). *Manuale della scuola del bambino dai tre ai sei anni*. Milán: FrancoAngeli.
- Bennassar, V. (2008). Promoció i educació per a la salut en el medi escolar: les escoles promotores de salut. IN. Revista Electrònica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa, V. 1, n. 0, PAGINES 237-246. Recuperado de http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol1_num0/bennassar/index.html en 21-12-2014

- Bisquerra Alzina, R. (2002). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: CisPraxis.
- Blaxter, L., Hughes, C. y Tight, M. (2000). *Cómo se hace una investigación*. Barcelona: Gedisa..
- Bodrova, E., y Leong, D. (2008). Jugant per aconseguir habilitats acadèmiques. En P. Moss y E. Yudina, *Redescobrint Vigotski* (pp. 27-32). Barcelona: Rosa Sensat.
- Bonàs, M. (2009). L'art del pintor de paisatges. Algunes reflexions entorn de la documentació. En X. T. Catalunya, *Documentar la vida dels infants a l'escola* (pp. 51-55). Barcelona: Rosa Sensat.
- Bondioli, A. y Nigito, G. (2011). *Tiempos, espacios y grupos. El análisis y la evaluación de la organización en la escuela infantil: DAVOPSI*. Barcelona: Graó.
- Borghi, Q. (2014). Perché gli insegnamenti di Maria Montessori sono ancora attuali? Alcune ragioni. *Reladei*, 3 (3), 13-25.
- Borghi, Q. B. (2011). *Cambiamenti culturali e benessere nel nido d'infanzia. Convinzioni e credenze e buone pratiche degli educatori. Una ricerca etnografica nella città di Torino* (Tesis doctoral). Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Brazelton, T., y Greenspan, S. (2005). *Las necesidades básicas de la infancia*. Barcelona: Graó.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Bruner, J. (2004). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata.
- Bruner, J. (2011). La ricerca del possibile. En Reggio Children, *Lo stupore del conoscere: i cento linguaggi dei bambini* (pp. 10-11). Reggio Emilia: Reggio Children.
- Bruner, J., Dahlberg, G., Forman, G., Balaguer, I., Araujo, A., Altimir, D. et al. (2001). Reggio fuera de Reggio. *Cuadernos de Pedagogía*, 74-83.

- Bullinger, M. y Ravens-Sieber, U. (1995). Health-related quality of life assesement in children: a review of the literature. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, 45 (4), pp. 245-254.
- Cabanellas, I. y Eslava, C. (2005). *Territorios de la infancia. Diálogos entre arquitectura y pedagogía*. Barcelona: Graó.
- Carbonell, J. (2002). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Madrid: Morata.
- Cardús, S. (2003). *Ben educats. Una defensa útil de les convencions, el civisme i l'autoritat*. Barcelona: La campana.
- Cardús, S. (2005). *El desconcert de l'educació*. Barcelona: La Campana.
- Carta dei servizi educativi del Comune di Pistoia*. (2004). Pistoia (Italia): Assessorato all'Educazione e alla Formazione. Comune di Pistoia.
- Casas, F. (1998a). *Infancia: perspectivas psicosociales*. Barcelona: Paidós.
- Casas, F. (1998b). Children's Rights and Children's quality of life. Recuperado de http://www.childresearch.net/papers/rights/1998_01.html
- Casas, F. (1999). Calidad de vida y calidad humana. *Papeles del psicólogo*, 74 , 46-54.
- Casas, F. (2004). De afrontar problemas sociales a promover la calidad de vida. *Revista de Historia de la Psicología* , 305-322.
- Casas, F. (2007). Children's quality of life. Japón. CRN. Recuperado de <http://www.childresearch.net/RESOURCE/RESEARCH/2007/exfile/CASAS.pdf>
- Ceppi, G. y Zini, M. (2009). *Niños, espacios, relaciones. Metaproyecto de ambientes para la infancia*. Buenos Aires: Red Solare.

- Clemente, R.A. (1996). Los contextos de desarrollo. En R. Clemente y C. Hernández, *Contextos de desarrollo psicológico y educación* (pp. 19-32). Málaga: Aljibe.
- Clemente, R.A. y Hernández, C. (1996). *Contextos de desarrollo psicológico y educación*. Málaga: Aljibe.
- Contreras, J. y Pérez de Lara, N.(coord.)(2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.
- Cots, J. (1997). *Els educadors, defensors dels drets de l'infant*. Inauguració del curs 1997-98 de la Facultat de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona. Recuperado de http://www.rosasensat.org/arxius/documentos/els_educadors_defensors_dels_drets_de_linfant_jordi_cots.pdf
- Dahlberg, G., Moss, P. y Pence, A. (2005). *Más allá de la calidad en educación infantil*. Barcelona: Graó.
- David, M. y Appell, G. (2012). *Lóczy, una insólita atención personal*. Barcelona: Octaedro-Rosa Sensat.
- Davoli, M., Galardini, A.L., Iozzelli, S. y Tognetti, G. (2010). *Documentar: afinar els ulls per captar moments*. Barcelona: Rosa Sensat.
- De Dios Uriarte, J. (2006). Construir la resiliencia en la escuela. *Revista de Psicodidáctica*. Vol. 11, Nº 1. , 7-24.
- De Puig, I. y Sàtiro, A. (2000). *Tot pensant. Recursos per a l'educació infantil*. Vic: Eumo.
- Dewey, J. (1985). *Democràcia i escola*. Vic: Eumo.

- Díaz Cruz, R. (1998). *Archipiélago de rituales. Teorías antropológicas del ritual*. Barcelona: Anthropols, Universidad Autónoma Metropolitana.
- Dolci, M. (2009). Afinant els ulls per captar moments. En X. T. Catalunya, *Documentar la vida dels infants a l'escola* (pp. 25-34). Barcelona: Rosa Sensat.
- Duran, T. y Ros, R. (1998). *Primeres literatures*. Barcelona: laGalera.
- De Vincezi, A. y Tudesco, F. (2009). La educación como proceso de mejoramiento de la calidad de vida de los individuos y de la comunidad. *Revista Iberoamericana de Educación* , 1-12.
- Díez Navarro, M. (2007). *Mi escuela sabe a naranja. Estar y ser en la escuela infantil*. Barcelona: Graó.
- Díez Navarro, M. (2009). Las entretelas de la cotidianidad. *CEE Participación Educativa*, 142-154. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/revista-cee/pdf/n12-diez-navarro.pdf>
- Díez Navarro, M. (2011). *Los pendientes de la mestra*. Barcelona: Graó.
- Díez Navarro, M. (2013). *10 ideas clave. La educación infantil*. Barcelona: Graó.
- Domènech, J. (2009). *Elogio de la educación lenta*. Barcelona: Graó.
- Eisner, E. (1992). La incomprendida función de las artes en el desarrollo humano. *Revista española de pedagogía* , 15-34.
- Eslava, C. (2014). Ambientes para la infancia: escuelas entre experiencia y proyecto. *Reladei. Revista Latinoamericana de Educación Infantil* , 51-80.
- Fabrés, M. (2007). En el día a día nada es banal, nada es rutina. *Infancia*, 14-17.
- Falk, J. (2008). *Lóczy, escoltar els infants*. Barcelona: RosaSensat.

- Falk, J. (2009). Los fundamentos de una verdadera autonomía. *Infancia, educar de 0 a 6 años*, 22-31.
- Ferrer, M., Mir, M. y Riera, M. (2008). Educación para la Salud en la Primera Infancia. En J. Fornés y J. Gómez, *Educación para la Salud Mental* (Vol. 7, pp. 163-189). Madrid: FUDEN.
- Fisher, R. (2013). *Diálogo creativo. Hablar para pensar en el aula*. Madrid: Morata.
- Flick, U. (2012). Introducción editorial. En M. Angrosino, *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa* (pp. 9-14). Madrid: Morata.
- Flick, U. (2014). *La gestión de la calidad en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Forés, A. y Grané, J. (2012). *La resiliencia en entornos socioeducativos. Sentido, propuestas y experiencias*. Madrid: Narcea.
- Fusté, S. y Palou, S. (2008). Juntos pero no revueltos: las diferentes agrupaciones como estrategias de aprendizaje. En M. Anton, *Planificar la etapa 0-6: Compromiso de sus agentes y práctica cotidiana* (pp. 165-184). Barcelona: Graó.
- Gabilondo, A. (2010). *Alguien con quien hablar*. Madrid: Punto de lectura.
- Gaitán, L. (2006). El bienestar social en la infancia y los derechos de los niños. *Política y Sociedad*, vol.43, núm.1, 63-80.
- Galardini, A. (2005). Le scuole comunali dell'infanzia a Pistoia. En E. Becchi, *Manuale della Scuola del Bambino dai tre ai sei anni* (pp. 119-130). Milán: FrancoAngeli.
- Galardini, A. (2009). Intrecci con la comunità. En E. Becchi, *Una pedagogia del buon gusto* (pp. 11-37). Milán: FrancoAngeli.
- Galardini, A. (2012). *Participació*. Barcelona: Rosa Sensat.

- Galardini, A. y Iozzelli, S. (2010). Donar visibilitat als esdeveniments i als itineraris d'experiència dels infants en els serveis per a la infància. En M. Davoli, A. Galardini, S. Iozzelli y G. Tognetti, *Documentar: afinar els ulls per captar moments* (pp. 9-18). Barcelona: Rosa Sensat.
- Gardner, H. (2011). Lo stupore del conoscere e la costruzione del sapere. En Reggio Children, *Lo stupore del conoscere: i cento linguaggi dei bambini* (pp. 12-13). Reggio Emilia: Reggio Children.
- Gariboldi, A. (2011). El espacio y su organización. En A. Bondioli y G. Nigito, *Tiempos, espacios y grupos: El análisis y la evaluación de la organización en la escuela infantil. DAVOPSI* (pp. 99-120). Barcelona: Graó.
- Gariboldi, A. (1997). La giornata educativa in una scuola dell'infanzia. En E. Becchi y A. Bondioli, *Valutare e valutarsi nelle scuole dell'infanzia del Comune di Pistoia: Un modello di formazione degli insegnanti* (págs. 41-54). Azzano San Paolo: Junior.
- Geddes, H. (2010). *El apego en el aula: Relación entre las primeras experiencias infantiles, el bienestar emocional y el rendimiento escolar*. Barcelona: Graó.
- Geis, A. (2014). *Elaboració i validació d'un protocol per a l'avaluació de la qualitat educativa dels menjadors de parvulari* (Tesis doctoral). Recuperada de TDR Tesis Doctorales en Red.
- Genzuk, M. (2003). A Synthesis of Ethnographic Research. Center for Multilingual, Multicultural Research Digital Papers Series. University of Southern California. Recuperado de http://www-bcf.usc.edu/~genzuk/Ethnographic_Research.html
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.

- Gil Flores, J. (1994) : *Análisis de datos cualitativos: Aplicaciones a la investigación educativa*.
Barcelona: Ppu.
- Gimeno Sacristán, J. (2008). *El valor del tiempo en educación*. Madrid: Morata.
- Ginsburg, K. (2007). La importància del joc. *Infància*, 36-40.
- Godall, T. (2007). *Emmi Pikler: el desenvolupament motor autònom des del naixement fins a la seguretat de les primeres passes. Estudi de casos basat en l'escala de desenvolupament motor de Pikler-Lóczy* (Tesis doctoral). Universitat de Barcelona.
- Godall, T. (2012). Del contactocon y sin tacto. *Aula de infantil* , 15-19.
- Godall, T. (2014). Vida cotidiana y transformaciones silenciosas. *Aula de infantil*, 11-16.
- González, F., Calvo, I. y Verdugo, M.A. (Coords.) (2003). Últimos avances en intervención en el ámbito educativo. Salamanca: Publicaciones del INICO.
- González-Agàpito, J. (2001). *Ser infant abans d'ara*. Barcelona: Temes d'infànc-a. Rosa Sensat.
- Hammond, S. (2009). Sacar lo de dentro al exterior. En R. Austin, *Deja que el mundo exterior entre en el aula* (pp. 27-35). Madrid: Morata.
- Infancia (2003). Entrevista a Nolas Acarín, neurólogo. Higiene, alimentación, afecto y estimulación. *Infancia*, 34-36.
- Iref, G. (1999). *Conta'm. Narració oral i educació reflexiva*. Barcelona: Grup Iref/Comissió Europea.
- Hoyuelos, A. (2001). *El pensamiento y la obra de Loris Malaguzzi y su repercusión en la educación infantil* (Tesis doctoral). Universidad Pública de Navarra.

Hoyuelos, A. (2004a). *La ética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*.
Barcelona: Rosa Sensat-Octaedro.

Hoyuelos, A. (2004b). La parella educativa, un repte cultural? *Infància*, 5-10.

Hoyuelos, A. (2005). Estrategias constructivas espaciales en la escuela. En I. Cabanellas y C. Eslava, *Territorios de la infancia* (pp. 175-180). Barcelona: Graó.

Hoyuelos, A. (2006). La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi.
Barcelona: Rosa Sensat-Octaedro.

Hoyuelos, A. (2010). La identidad de la educación infantil. *Educação Revista do centro de educação*, 35 (1), 15-23. Recuperado de <http://www.redalyc.org/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=117116990002>

Honoré, C. (2004). *Elogio de la lentitud. Un movimiento mundial desafía el culto a la velocidad*.
Barcelona: RBA libros.

Institut Català d'Assistència i Serveis Socials (s.f.): *Qualitat de vida. Model de referència per als serveis socials de Catalunya*. Recuperado de http://benestar.gencat.cat/web/.content/01departament/02funcionsiestructura/millora_qualitat_icass/qualitat_vida/documents/qualitat_vida_model_referencia.pdf

Institut Català d'Assistència i Serveis Socials (s.f.): *Qualitat de vida. Serveis socials orientats a les persones*. Recuperado de http://xarxalocalsad.diba.cat/sites/xarxalocalsad.diba.cat/files/qualitat_vida_serveis_socials_persones.pdf

Iozzelli, S. (2007). Partecipare la città, partecipare l'educazione. En VVAA, *Per mano. Pistoia: lo sguardo dei bambini sulle piazze della città* (pp. 15-17). Pistoia: Gli Ori.

Iozzelli, S. (2010). Entre teoría y práctica: una historia en proceso. *Cuadernos de Pedagogía*, 58-60.

Ius, M. y Milani, P. (2012). Resilienza a scuola tra pentole e possibilità. *Bambini*, 10-13.

Jurado de los Santos, P. (2009). Calidad de vida y procesos educativos. *Revista de Educación Inclusiva*.

Kamii, C. (2005). La construcció de l'autonomia en l'educació infantil. *infància*, 5-8.

Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

Krechevsky, M. (2009). Forma, funzione e comprensione nei gruppi di apprendimento: Proposizioni dai nidi e dalle scuole dell'infanzia di Reggio Emilia. En Project Zero - Reggio Children, *Rendere visibile l'apprendimento. Bambini che apprendono individualmente e in gruppo* (pp. 244-271). Reggio Emilia: Reggio Children.

Krechevsky, M. y Bardell, B. (2009). Quattro caratteristiche dei gruppi di apprendimento. En Project Zero - Reggio Children *Rendere visibile l'apprendimento. Bambini che apprendono individualmente e in gruppo* (pp. 284-295). Reggio Emilia: Reggio Children.

Laevers, F. y Declercq, B. (2011). El benestar i la participació. *infància a europa*, 18-20.

Laevers, F., Daems, M., De Bruyckere, G., Declercq, B., Moons, J., Silkens, K. et al. (2005). *SICS: Well-being and Involvement in Care Settings. A Process-oriented Self-evaluation Instrument*. Leuven: Kind & Gezin.

La Moneda, A. (2007). Acompañando a dormir. *Aula de Infantil*, 28-29.

Larrea, I. (2005). Avaluació de la qualitat de les escoles infantils. *infància*, 11-14.

L'Ecuyer, C. (2012). *Educar en el asombro: ¿Cómo educar en un mundo frenético e hipereigente?* Barcelona: Plataforma editorial.

Le Gal, J. (2005). *Els drets de l'infant a l'escola*. Barcelona: Graó.

Lewowicki, T. (1994). Janusz Korczak. *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*. vol. XXIV, nos 1-2, 37-48. Recuperado de <http://www.ibe.unesco.org/publications/ThinkersPdf/korczaks.PDF>

Lipman, M., Sharp, A. y Oscanyan, F. (1991). *Filosofia a l'escola*. Vic: Eumo.

López, M., Maturana, H., Pérez, A. y Santos, M. (2003). *Conversando con Maturana de educación*. Archidona: Aljibe.

Lurçat, L. (1986): *Les necessitats i els drets dels infants*. Barcelona. Rosa Sensat.

Lleixà, T. (coord.) (1997). *La educación Infantil. vol.III*. Barcelona: Paidotribo.

Llenas, P. y Thió, C. (2008). Pequeños y competentes: de las actividades cotidianas al aprendizaje de la autonomía. En M. Anton, *Planificar la etapa 0-6: Compromiso de sus agentes y práctica cotidiana* (pp. 69-126). Barcelona: Graó.

Malaguzzi, L. (1993). Una carta per tre diritti. Recuperado de <http://www.scuolenidi.re.it/allegati/cartaper3diritti.pdf>

Malaguzzi, L. (2001). *La educación infantil en Reggio Emilia*. Barcelona: Octaedro-Rosa Sensat.

Malaguzzi, L. (2005): Comentaris per a un codi de lectura de l'exposició. En VVAA, *Els cent llenguatges dels infants*. [catálogo exposición] (pp. 32-34). Barcelona, Rosa Sensat.

Malavasi, L. y Zoccatelli, B. (2012). *Documentare le progettualità nei servizi e nelle scuole per l'infanzia*. Parma: edizioni junior.

- Martín, L. (2008). Mirando dentro de la escuela: la organización de los espacios y los materiales. En M. Antón (coord), *Planificar la etapa 0-6. Compromiso de sus agentes y práctica cotidiana* (pp. 185-210). Barcelona: Graó.
- Martínez, M. y Ligeró, J.A. (2003). Familia, infancia y derechos: una mirada cualitativa desde la percepción adulta. *Portularia*, 49-65.
- Mastio, T. (2010). Famiglie e servizi educativi: la politica del Comune. En E. Becchi, *Una pedagogia del buon gusto* (págs. 103-114). Milano: FrancoAngeli.
- Meirieu, P. (2004). *El maestro y los derechos del niño: ¿Historia de un malentendido?* Barcelona: Octaedro.
- Meirieu, P. (2009): *Quins infants deixarem al nostre món? En ocasió del 20è aniversari de la Convenció Internacional dels Drets de l'Infant*. Intervenció de Philippe Meirieu a la II Jornada Marta Mata, organitzada per la Fundació Àngels Garriga de Mata a Saïfores el 14 de novembre de 2009. Recuperado de <http://www.fundaciomartamata.org/actfagm/jornades/pdf/Quins%20infants%20deixarem%20al%20nostre%20mon.pdf>
- Mills, D. y Morton, M. (2013). *Ethnoprachy in education*. Londres: SAGE.
- Mir, M. L., Fernández, V., Llopart, S., Oliver, M., Soler, M. I. y Riquelme, A. (2012). La interacción escuela-familia: algunas claves para repensar la formación del profesorado de Educación Infantil. *REIFOP*, 15 (3). Recuperado de <http://www.aufop.com>
- Monsalve Lorente, L. (2013). La educación para la salud en la escuela como intervención social. *Revista Internacional de Ciencias Sociales Interdisciplinarias*, 45-60. Recuperado de [http://lascienciassociales.com/_uploads/Rev._Int._Ciencias_Sociales_Interdis._Vol_2_Num_1_\(2013\).pdf](http://lascienciassociales.com/_uploads/Rev._Int._Ciencias_Sociales_Interdis._Vol_2_Num_1_(2013).pdf).

Muñoz Tinoco, M.V. et al. (2011). *Manual de psicología del desarrollo aplicada a la educación*. Madrid: Pirámide.

Muñoz-Garrido, V. y de Pedro, F. (2005). Educar para la resiliencia: un cambio de mirada en la prevención de situaciones de riesgo social. *Revista Complutense de Educación*.16(1), 107-124.

Nigito, G. (2011). Por una pedagogía de la temporalidad. En A. Bondioli y G. Nigito, *Tiempos, espacios y grupos* (pp. 73-93). Barcelona: Graó.

Novella, A. M. et al. (2014). *Participación infantil y construcción de la ciudadanía*. Barcelona: Graó.

Novella, A.M. y Trilla, J. (2014). La participación infantil. En A. M. Novella et al., *Participación infantil y construcción de la ciudadanía* (pp. 13-28). Barcelona: Graó.

Organización Mundial de la Salud (1998). *Promoción de la salud: glosario*. Ginebra: Organización Mundial de la Salud. Recuperado de <http://www.msssi.gob.es/profesionales/saludPublica/prevPromocion/docs/glosario.pdf>

Organización Mundial de la Salud (2001). *Informe sobre la salud en el mundo 2001. Salud mental: nuevos conocimientos, nuevas esperanzas*. Recuperado de http://www.who.int/whr/2001/en/whr01_es.pdf?ua=1 (29-12-2014)

Organización Mundial de la Salud (2002). *Informe sobre la salud en el mundo 2002. Reducir los riesgos y promover una vida sana*. Recuperado de <http://www.who.int/whr/2002/es/index.html>

Organización Mundial de la Salud (2003). *Ambientes saludables para los niños*. Recuperado de <http://www.who.int/features/2003/04/es/>

Organización Mundial de la Salud (2005). *Child and Adolescent Mental Health Policies and Plans*. Geneva: OMS. Recuperado de http://www.who.int/mental_health/policy/Childado_mh_module.pdf

Organización Mundial para la Educación Preescolar (2010): *Declaración Mundial del derecho y de la alegría de los niños a aprender a través del juego*. Congreso mundial de la OMEP, realizado del 11 al 13 de agosto de 2009 en Gotenborg, Suecia. Recuperado de <http://www.omep.org.ar/media/uploads/juego2010.pdf>

Parellada, C. (2005). *Las Constelaciones familiares. La psicoterapia sistémica de Bert Hellinger*. Recuperado de <http://www.xtec.cat/~cparella/Articles/constelacionsipsicomotricitatcastella.pdf>

Parellada, C. (2013): Conversación radiofónica en el programa “Maneres de viure” de “la xarxa”. Recuperado de <http://blogs.laxarxa.com/maneresdeviure/2013/11/24/complicitats-educatives-carles-parellada-rituals-habits-i-rutines/>

Parellada, C. (2008). El paper i el valor de les comunitats: un marc de referència per a les seves múltiples aplicacions a l'escola. *Guix*, 9-15.

Penso, D. (2009). *Progettare nella scuola dell'infanzia*. Parma: edizioni junior.

Penso, D. (2013). *Insegnare oggi nella scuola dell'infanzia: Bambini, contesti, progettualità e curricolo*. Roma: Anicia.

Peralta, V. (2012). El bienestar como fin para la construcción de la calidad en la educación de la primera infancia. En V. Peralta y L. Hernández (coord.), *Antología de experiencias de la educación inicial iberoamericana*(pp. 9-21). Madrid: eoi.

Pikler, E. (1985). *Moverse en libertad*. Madrid: Narcea.

Pomar, M. (2001). *El diálogo y la construcción compartida del saber*. Barcelona: Octaedro.

Portell, J., Aloy, J., Cela, J., Duran, T., Molist, P., Nolla, A. y Segarra, M. (2007). *M'agrada llegir*. Badalona: arallibres.

Progetto preliminare di ristrutturazione per un giardino scolastico (2013). Realizado por: [un]altroStudio (no publicado).

Rabitti, G. (1994). *Alla scoperta della dimensione perduta. L'etnografia dell'educazione in una scuola dell'infanzia di Reggio Emilia*. Bologna: Editrice Clueb Bologna.

Red Territorial de Educación Infantil de Cataluña. (2009). *La educación de 0 a 6 años hoy*. Barcelona: Octaedro-Rosa Sensat.

Reggio Children (2011). *Lo stupore del conoscere: i cento linguaggi dei bambini*. Reggio Emilia: Reggio Children.

Ridao, P. (2011). Desarrollo de las competencias cognitivas. En M.V. Muñoz Tinoco et al., *Manual de psicología del desarrollo aplicada a la educación*. (pp. 97-124). Madrid: Pirámide.

Riera, M.A. (1990). Marco ambiental y distribución de espacios. En Lleixà, T. *La educación Infantil*. vol.III (pp.107-149). Barcelona: Paidotribo.

Riera, M.A. (2005). El espacio-ambiente en las escuelas de Reggio Emilia. *Indivisa, Boletín de Estudios e Investigación*, 27-36.

Rinaldi, C. (2007). El almuerzo en la escuela como una experiencia educativa en la atención a sí mismo y de los demás. En C. Rinaldi, *En diálogo con Reggio Emilia: escuchar, investigar aprender* (pp. 162-169). Lima: Grupo Editorial Norma.

- Rinaldi, C. (2011). *En diálogo con Reggio Emilia: escuchar, investigar, aprender*. Lima: Grupo Editorial Norma.
- Ritscher, P. (2011). *Slow school. Pedagogia del quotidiano*. Florencia: Giunti Universale Scuola.
- Ritscher, P. y Staccioli, G. (2006). *Viure l'escola*. Barcelona: Rosa Sensat.
- Robinson, K. (2011). *El Elemento*. Barcelona: debolsillo.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Ruiz de Velasco, A. y Abad, J. (2011). *El juego simbólico*. Barcelona: Graó.
- Sabeh, E.N. (2003): Desarrollo y aplicación de un modelo de calidad de vida en niños de escolaridad primaria, en F. González Gil, M.I. Calvo Álvarez, M.A. Verdugo Alonso (coords), Últimos Avances en intervención en el ámbito educativo. Actas V Congreso Internacional de Educación (pp.125-132), INICO, Salamanca.
- Sabeh, E., Verdugo, M. y Prieto, G. (2006). Dimensiones e indicadores de la calidad de vida en la infancia. En M. Verdugo, *Cómo mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad* (pp. 61-76). Salamanca: Amarú.
- Sabeh, E., Verdugo, M., Prieto, G. y Contini, E. (2009). *Cuestionario de Evaluación de la Calidad de Vida en la Infancia. Manual de Aplicación*. Madrid: CEPE.
- Sala, F. (2005). Emocions i competència emocional. En VVAA, *Créixer i conviure en un món complex. VII Jornades d'Innovació en l'Etapa d'Educació Infantil* (pp. 75-85). Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona.

- Sánchez, R. (2011). Resiliència i escola bressol. Les necessitats dels infants per créixer bé. *Infància 183*, 38-40.
- Sanmartín, R. (2003). *Observar, escuchar, comparar, escribir*. Barcelona: Ariel.
- Santos Guerra, M. (2006). La cárcel de los sentimientos. *Oroval*, 4-7.
- Save the Children (2009) *Convenció sobre els drets dels infants*. Recuperado de http://www.savethechildren.es/docs/Ficheros/188/Drets_dels_nens.pdf
- Savio, D. (2011). Los grupos como recurso educativo. En A. Bondioli y G. Nigito, *Tiempos, espacios y grupos. El análisis y la evaluación de la organización en la escuela infantil: DAVOPSI* (pp. 121-144). Barcelona: Graó.
- Schalock, R. y Verdugo, M. (2003). *Calidad de vida. Manual para profesionales de la educación, salud y servicios sociales*. Madrid: Alianza Editorial.
- Scharagrodsky, P. (s.f.). El cuerpo en la escuela. Recuperado de <http://explora.educ.ar/wp-content/uploads/2010/04/PEDAG05-El-cuerpo-en-la-escuela.pdf>
- Schneider, V. (2003). *Masaje infantil*. Barcelona: Medici.
- Schwartzmann, L. (2003). Calidad de vida relacionada con la salud: aspectos conceptuales. *Ciencia y enfermería*, 9(2), 09-21. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S071795532003000200002&lng=es&tlng=es.10.4067/S0717-95532003000200002.
- Sellarès, R. (2010). Presentación. En H. Geddes, *El apego en el aula. Relación entre las primeras experiencias infantiles, el bienestar emocional y el rendimiento escola*. (pp. 9-10). Barcelona: Graó.

- Serra, C. (2004). Etnografía escolar, etnografía de la educación. *Revista de Educación*, 334, 165-176.
- Serrano, S. (2006). *Els secrets de la felicitat*. Badalona: Ara llibres.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- Sogas, T. (2008). La rotllana: compartir per créixer. *infància*, 30-33.
- Staccioli, G. (2013). Una escola contra corrent. En P. Ritscher, *Escola slow. Pedagogia del quotidià* (pp. 11-22). Barcelona: Rosa Sensat.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Strandberg, L. (2008). Vigotski, un amic pràctic. En P. Moss y E. Yudina, *Redescobrint Vigotski* (pp. 44-51). Barcelona: Rosa Sensat.
- Tardos, A. (2011). *L'adult i el joc de l'infant*. Barcelona: Rosa Sensat.
- Terricabras, J. (1998). *Atreveix-te a pensar*. Barcelona: Edicions La Campana.
- Terry, T. y Huebner, E. (1995). The relationship between self-concept and life satisfaction in children. *Social Indicators Research*, 35 (1), pp. 39-52.
- Thió de Pol, C. y Llenas, P. (2008). Pequeños y competentes: de las actividades cotidianas al aprendizaje de la autonomía. En M. Anton (coord), *Planificar la etapa 0-6. Compromiso de sus agentes y práctica cotidiana* (pp. 69-126). Barcelona: Graó.
- Thió de Pol, C., Fusté, S., Martín, L., Palou, S., y Masnou, F. (2008). Jugando para vivir, viviendo para jugar: el juego motor del aprendizaje. En M. Anton (coord), *Planificar la etapa 0-6* (pp. 127-164). Barcelona: Graó.

- Tonucci (2012): La Lomce según Tonucci. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=F0IPsqozlgl> (20-09-2014)
- Trueba, B. (2010). El juego en la infancia: la hoguera de la vida. *Infancia*, 10-15.
- Urzua, A. y Caqueo-Urizar, A. (2012). Calidad de vida: una revisión teórica del concepto. *Terapia Psicológica*, 61-71.
- Unicef (2013). Bienestar infantil en los países ricos: un panorama comparativo, Report Card nº 11, Oficina de Investigación de UNICEF, Florencia. Recuperado de http://www.unicef.es/sites/www.unicef.es/files/Bienestarinfantil_UNICEF.pdf (17-11-2013)
- Vaca Escribano, M. J. (2003). L'àmbit corporal a l'educació infantil. *Guix d'infantil*, 5-8.
- Vaca Escribano, M. y Varela Ferreras, M. (2008). *Motricidad y aprendizaje. El tratamiento pedagógico del ámbito corporal (3-6)*. Barcelona: Graó.
- Vecchi, V. (2013a). *Arte y creatividad en Reggio Emilia: El papel de los talleres y sus posibilidades en educación infantil*. Madrid: Morata.
- Vecchi, V. (2013b). Estètica i aprenentatge. *infància*, 7-11.
- Veenhoven, R. (1994). El estudio de la satisfacción con la vida. *Intervención Psicosocial. vol.3*, 87-116.
- Velasco, H. y Díaz de Rada, A. (2006). *La lógica de la investigación etnográfica*. Madrid: Trotta.
- Verdugo, M. A., Schalock, R. L., Gómez, L. E. y Arias, B. (2007). Construcción de escalas de calidad de vida multidimensionales centradas en el contexto: la Escala GENCAT. *Siglo Cero* 38(4), 57-72.

- Verdugo, M.A., Arias, B., Gómez, L. y Schallock, R. (2008). Manual d'aplicació de l'Escola Gencat de Qualitat de vida. Barcelona. Generalitat de Catalunya, Institut Català d'Assistència i Serveis Socials. Recuperado de <http://inico.usal.es/documentos/EscalaGencatManualCAT.pdf>
- VVAA. (2005). *Créixer i conviure en un món complex. VII Jornades d'Innovació en l'Etapad'Educació Infantil*. Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- VVAA. (2005). *De viaje con los derechos de las niñas y los niños*. Barcelona: Octaedro-Rosa Sensat.
- VVAA. *Per mano. Pistoia: lo sguardo dei bambini sulle piazze della città* (págs. 15-17). Pistoia: Gli Ori.
- Wild, R. (2006). *Libertad y límites. Amor y respeto*. Barcelona: Herder.
- Wild, R. (2007a): Calidad de vida. Educación y respeto para el crecimiento interior de niños y adolescentes. Barcelona. Herder.
- Wild, R. (2007b). *Educación para ser*. Barcelona: Herder.
- Woods, P. (1987). *La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós-MEC.
- World Health Organization Quality of Life assessment (1995). Position paper from the World Health Organization. Soc. Sci. Med. 41, 1403-1409. Recuperado de http://www.who.int/mental_health/media/68.pdf
- Zabalza, M.A. (2004): *Diarios de clase. Un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Madrid. Narcea.
- Zabalza, M. (2014). Editorial. Tiempos y espacios en la educación infantil. *Reladei. Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 13-15.

Zavalloni, G. (2009). Els drets naturals dels infants. *Infància a europa*, 28.

Zavalloni, G. (2010). Por una pedagogía del caracol. *Aula de infantil*, 10-14.

Zavalloni, G. (2011). *La pedagogía del caracol*. Barcelona : Graó.

ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS

Tabla 1: Conceptualización de calidad de vida en la infancia.....	41
Tabla 2: Entrevistas realizadas.....	128
Tabla 3: Datos recogidos durante el trabajo de campo	131
Tabla 4: Cuadro-resumen primer borrador de categorías	135
Tabla 5: Cronograma fases de la tesis.....	141
Figura 1: Plano de la escuela	165
Tabla 6: El día a día en la escuela: El bienestar en la cotidianidad	209
Figura 2: Dimensiones del bienestar en el día a día de la escuela.....	450
Figura 3: Relación dimensiones del bienestar	451
Tabla 7: Las dimensiones del bienestar en La Filastrocca	452
Tabla 8: Menú semanal de verano	576

ÍNDICE DE FOTOGRAFÍAS

Fotografía 1: Entrada	166
Fotografía 2: Mago.....	167
Fotografías 3 y 4: Rincón presentación La Filastrocca	167
Fotografía 5: Armario cajas personales al final del pasillo	169
Fotografía 6: Sala construcciones	170
Fotografía 7: Sala comedor	170
Fotografía 8: Dormitorio	171
Fotografía 9: Sala juego simbólico	171
Fotografía 10: Sala asamblea.....	172
Fotografía 11: Baño.....	172
Fotografía 12: Vista pasillo	173
Fotografía 13: Habitación “Topo Annibale”	174
Fotografías 14 y 15: Sala referencia grupo 4 años	175
Fotografías 16 y 17: Salas referencia grupo 5 años	175
Fotografía 18: Baño.....	176
Fotografías 19 y 20: Taller	176
Fotografía 21 y 22: Habitación de luz y movimiento	177
Fotografías 23, 24, 25 y 26: Biblioteca	177
Fotografías 27, 28 y 29: Jardín.....	178
Fotografía 30: Portada libro <i>Le storie di Topo Annibale</i>	183
Fotografía 31: Panel “Los leones y leonas han escogido su símbolo”	184
Fotografía 32: Estantes biblioteca	188
Fotografía 33: Préstamo de libros	188
Fotografía 34: Trabajo en la biblioteca sobre el préstamo de libros	189
Fotografía 35: Visita a la plaza del Duomo (imagen de un panel de la escuela)	191
Fotografías 36, 37 y 38: Llegada de Julian a la escuela	216
Fotografía 39: Francesca jugando con los tubos	217
Fotografía 40: Momento de juego Francesca y Teresa.....	218
Fotografía 41: Momento de despedida	218
Fotografía 42: Tessa enseñando una documentación fotográfica en la que sale ella	222

Fotografía 43: Maria acompañando a Alice en el momento de despedirse	225
Fotografía 44: Vincenzo despidiéndose desde la ventana del mago.....	226
Fotografías 45 y 46: Maria atendiendo niños en la cocina	233
Fotografía 47: Mesa preparada con niños y niñas esperando la comida.....	234
Fotografías 48 y 49: Benedetta y Maria preparando la mesa para el almuerzo	236
Fotografías 50, 51, 52 y 53: Escenas en el momento del almuerzo.....	240
Fotografías 54 y 55: Francesca y Maria comiendo con los niños y niñas	244
Fotografías 56 y 57: Stephi conversando con Benedetta.....	245
Fotografía 58: Francesca conversando con Niccolo.....	247
Fotografías 59, 60, 61 y 62: Jugando a representar una historia durante el desayuno.....	250
Fotografía 63: Jugando a adivinar animales durante el desayuno	251
Fotografías 64 y 65: Tessa sirviendo agua.....	255
Fotografía 66: Simone utilizando tenedor y cuchillo	256
Fotografía 67: Cumpleaños de Tessa	259
Fotografía 68: Momento de baile después de comer.....	260
Fotografías 69 y 70: Preparación para el momento de descanso	263
Fotografía 71: Ritual de la varita del mago para dormirse.....	264
Fotografía 72: Francesca y Loredana acompañando a los niños y niñas en el momento de descanso.....	265
Fotografía 73: Niccolo en brazos de Francesca	266
Fotografías 74 y 75: Alice y Sara descansando	266
Fotografía 76: Momento de despertarse	267
Fotografía 77 y 78: Panel con el calendario y la canción de Rosina del grupo de 5 años	271
Fotografías 79 y 80: Rituales grupo 5 años	272
Fotografía 81: caracterización de la reina leona	273
Fotografía 82: El “cavallino azzurrino” haciendo el juego del “Chi c’è?”	276
Fotografía 83: Panel entrada biblioteca.....	280
Fotografía 84: Rebecca leyendo <i>Pinocchio</i>	281
Fotografías 85 y 86: Libros y muñecos de <i>Pinocchio</i>	285
Fotografía 87: Representación del cuento <i>Io mi mangio la luna</i>	287
Fotografías 88 y 89: Maria Pia y Alessandro representado <i>La gata mangiona</i>	288
Fotografía 90: Giuseppe enseñando su Pinocchio.....	297
Fotografía 91: Andrea junto a Wilma en la asamblea.....	305

Fotografía 92: Loredana narrando una historia con Marcos y Serena en brazos.....	305
Fotografía 93 y 94: Representación de la historia de <i>Zio Lupo y Rosella</i>	309
Fotografías 95, 96 y 97: Elaboración de la carta	325
Fotografías 98, 99, 100 y 101: Reparto de la carta	326
Fotografías 102, 103, 104, 105: La sorpresa del mago	328
Fotografía 106 y 107: Buscando títulos a los cuadros de Marini en la habitación de la luz.....	330
Fotografías 108 y 109: Visita al museo	331
Fotografías 110 y 111: En busca de los caballos.....	332
Fotografías 112 y 113: Recorrido por el museo	332
Fotografías 114 y 115: Descubriendo el museo	332
Fotografías 116, 117 y 118: Dibujando una escultura de Marini.....	333
Fotografía 119: Trabajando a partir de la obra de Marini.....	335
Fotografías 120 y 121: Copia de los caballos de Marini.....	335
Fotografías 122 y 123: Dibujando su propio caballo	336
Fotografías 124, 125 y 126: Troceando y triturando papel.....	337
Fotografías 127 y 128: Visita de Luigi.....	338
Fotografía 129: Luigi revisando el material.....	338
Fotografía 130: Luigi comentando los bocetos	339
Fotografías 131, 132, 133, 134 y 135: Preparando la pasta de papel.....	340
Fotografía 136: Trabajando en el caballo de Andrea.....	341
Fotografías 137 y 138: Montando la armadura del caballo	342
Fotografías 139 y 140: Recubriendo el caballo con la pasta de papel	342
Fotografías 141, 142 y 143: Caballos finalizados	343
Fotografías 144 y 145: Visita a la biblioteca	344
Fotografías 146 y 147: Solicitud de permiso para invitar a Luigi a comer	345
Fotografías 148 y 149: Invitando a Luigi	345
Fotografías 150 y 151: Almuerzo con Luigi	346
Fotografías 152, 153, 154 y 155: Preparación de la exposición	347
Fotografías 156, 157, 158 y 159: Inauguración de la exposición.....	348
Fotografía 160: Panel: <i>Recorridos en la ciudad</i>	352
Fotografías 161, 162, 163 y 164: Giulio inspeccionando su caballo	357
Fotografías 165 y 166: Giulio y Alessandro inspeccionando el caballo de Giulio.....	358
Fotografía 167: Asamblea del grupo de 4 años	372

Fotografía 168: Grupo de niños en la habitación de la luz.....	373
Fotografías 169 y 170: Elaboración de los sacos en grupo	374
Fotografías 171, 172,173 y 174: Giulio observando su caballo.....	375
Fotografía 175: Luigi, Andrea y Niccolo trabajando	376
Fotografías 176 y 177: Eduardo y Andrea utilizando herramientas	377
Fotografía 178: Corazón de alambre	378
Fotografía 179, 180, 181y 182: Luigi trabajando con diversos niños y niñas.....	378
Fotografía 183: Documentación del proyecto: “cortar, rasgar, empapar, amasar, tocar”	384
Fotografía 184: Documentación del proyecto: “retorcer”	385
Fotografía 185: Documentación del proyecto: “Joya y secretos”	386
Fotografía 186, 187, 188, 189: Rincones de juego simbólico de “casa”	390
Fotografía 190, 191 y 192: Rincones de juego simbólico proyectado	391
Fotografías 193, 194 y 195: Rincones juego de construcción	392
Fotografía 196: Taller	393
Fotografías 197 y 198: Juego en la habitación de Topo Annibale	395
Fotografías 199 y 200: Escenas de juego simbólico proyectado	395
Fotografía 201: Escena de juego simbólico	396
Fotografías 202 y 203: Francesca y Teresa hablando por teléfono	398
Fotografía 204: Enrico y Andrea haciendo un estanque	399
Fotografías 205, 206, 207 y 208: Tessa y Caterina construyendo un castillo.....	400
Fotografías 209, 210, 211 y 212: Benedetta, Anne y Lucia jugando a hacer pasteles.....	401
Fotografía 213: Rincón íntimo	402
Fotografía 214: Casa hecha con sillas	403
Fotografía 215: Melissa en su casa con un invitado	404
Fotografías 216, 217, 218 y 219: Juego simbólico en la casita	405
Fotografía 220: Dibujo de una casa	405
Fotografía 221, 222, 223 y 224: Anastasia leyendo un cuento a las muñecas al acostarlas	407
Fotografías 225 y 226: Soela dibujando un caballo	408
Fotografías 227 y 228: Kevin dibujando la bruja Nerina	408
Fotografía 229: Grupo de niños y niñas dibujando.....	410
Fotografías 230, 231, 232, 233, 234 y 235: Clara y Camilla construyendo un castillo.....	412
Fotografías 236 y 237: Niños y niñas trabajando en el jardín	413

Fotografías 238, 239, 240 y 241: Samuele y Julian limpiándose las manos	414
Fotografía 242: Panel “Castillos de tantas modalidades...”	415
Fotografía 243: Librito “Huertos, jardines y pasteles con flores”	416
Fotografías 244, 245, 246 y 247: Haciendo pasteles de arena	417
Fotografías 248, 249, 250 y 251: Francesca, Emma y Teresa en el jardín.....	418
Fotografía 252: Mattias y Andrea vendiendo bocatas	425
Fotografía 253: Rincón construcciones clase 4 años	431
Fotografías 254, 255 y 256: Construyendo el muro	432
Fotografía 257: Tommaso haciendo el muro	433
Fotografía 258: Diego completando el muro	434
Fotografía 259: Michela y Tomasso llenando el carro	434
Fotografía 261 y 262: Terminando la pared con cilindros	435
Fotografía 263: Nicholas metiendo chapas en los cilindros	436
Fotografía 264, 265, 266, 267, 268y 269: Juego de experimentación con tubo y chapas	437
Fotografías 270 y 271: Construcción de un lago.....	439
Fotografía 272: Diego pidiendo ayuda	439
Fotografías 273 y 274: Diego y Andrea construyendo la pared	440
Fotografía 275: Juego con el tubo	441
Fotografías 276, 277 y 278: Preparación del carro de venta de comida ambulante	442
Fotografías 279, 280, 281 y 282: Construcción de una torre	444
Fotografías 283, 284, 285 y 286: Jugando a hacer un barbacoa	445
Fotografías 287 y 288: Jugando con piezas	446
Fotografía 289: Construcción de la pared	446
Fotografía 290: Abrao de Shad, Alice, Serena y Francesca	470
Fotografía 291: Celebración cumpleaños Tessa	481
Fotografía 292: Narración de la historia de Prezzemolina	483
Fotografía 293: Andrea recostándose en Wilma	483
Fotografía 294: Alberto en el regazo de Stephi	484
Fotografía 295: Momento del almuerzo	499
Fotografía 296: El grupo verde durante el desayuno	502
Fotografía 297: El grupo verde trabajando en la biblioteca.....	502
Fotografía 298: Panel “historia de amistad”	512
Fotografías 299 y 300: Panel “encuentros culturales”	513

Fotografía 301: Stella acompañando a Guendolina mientras se despide través de la ventana del mago	521
Fotografía 302: Stella con el grupo de camareros del desayuno	521
Fotografía 303: Ayudando a Pietro a repartir la schiacciata	522
Fotografías 304 y 305: Ejemplo de un fragmento del álbum de un niño de la clase de los gatos	539
Fotografías 306, 307, 308 y 309: Grupo de niñas haciendo pasteles	548
Fotografía 310: Encargados haciendo el recuento de los que se quedan a comer	548
Fotografías 311, 312,313 y 314: Luigi trabajando con los niños y niñas de 4 años	549
Fotografías 315 y 316: Trabajo conjunto con el arquitecto y visita a la obra	552
Fotografías 317, 318, 319 y 320: Diálogo entre Tomasso y los niños de 5 años y elaboración de bocetos.....	554
Fotografías 321 y 322: Boceto de Tessa y boceto de Tomasso	554
Fotografías 323, 324 y 325: Visita a Villa Baldi Pappini.....	563
Fotografías 326, 327 y 328: Trabajo en el taller sobre los frescos	564
Fotografías 329, 330, 331 y 332: Escenas de juego	570
Fotografía 333: Narración de una historia	571
Fotografía 334: Juego de equilibrio	571
Fotografías 335, 336, 337, 338, 339 y 340: Francesca jugando en el jardín	574
Fotografías 341, 342, 343 y 344: Francesca jugando con la arena	575
Fotografía 345: Francesca acompañando a los niños y niñas mientras se duermen	579
Fotografía 346: Rincón del armario de <i>La Filastrocca</i>	586
Fotografía 347: Biblioteca	587
Fotografía 348: Espacio de documentación sobre la biblioteca.....	588
Fotografía 349: Rincón de juego en el pasillo	590
Fotografía 350: Tarima de construcciones	591
Fotografía 351: Mila desde el exterior dialogando con niños en el interior	592
Fotografía 352: Salida al exterior por el pasadizo secreto	592
Fotografía 353: Olga y Rebecca caminando por el pasillo	593
Fotografía 354: Tessa y su madre mirando una documentación	594
Fotografía 355: Niños jugando solos en la habitación de Topo Annibale	595
Fotografías 356, 357, 358, 359,360 y 361: Espacios-nido.....	596
Fotografía 362: Despedida en la ventana del mago	597

Fotografías 363, 364, 365, 366, 367, 368, 369, 370, 371, 372, 373 y 374: Mosaico “polisensorialidad”	600
Fotografías 375, 376, 377, 378, 379, 380, 381, 382, 383, 384, 385, 386 y 387: Mosaico “polisensorialidad”	601
Fotografía 388: El mago	605
Fotografías 389, 390 y 391: Símbolos: Gatos, caballos y leones	606
Fotografía 392: Cajas personales.....	607
Fotografías 393, 394 y 395: Exposición de trabajos elaborados por los niños y niñas	608
Fotografías 396, 397, 398 y 399: Objetos memoria.....	609
Fotografía 400: Paneles de presentación de <i>La Filastrocca</i>	610
Fotografía 401: El armario memoria de <i>La Filastrocca</i>	610
Fotografías 402 y 403: Rincón Marino Marini	611
Fotografía 404: Documentación clase 4 años	612
Fotografías 405 y 406: Marino Marini presente en el taller	613

ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO 1: Carta de presentación a Pistoia.

ANEXO 2: Diario de campo.

ANEXO 3: Transcripción entrevistas a los profesionales.

ANEXO 4: Entrevistas grupales a los niños y niñas.

ANEXO 5: Cuestionario familias.

ANEXO 6: Recopilación respuestas cuestionario familias.

ANEXO 7: Vídeos (ver material complementario).