

Ir y descender a y desde Reggio Emilia

Alfredo Hoyuelos Planillo
Universidad Pública de Navarra

Sumario: 1. Una visión de la realidad educativa de 0 a 6 años. 2. Ir a Reggio Emilia. 3. Descender desde Reggio Emilia. 4. Un ejemplo emblemático: las Escuelas Infantiles Municipales de Berriozar. 5. Para comenzar... no acabar.

Resumen

En este artículo quiero dar –aun con riesgo de simplificar la realidad- unas pequeñas pinceladas interpretativas de la vasta y compleja realidad del Estado Español en Educación Infantil y analizar las diversas formas que, en diversas experiencias, se están dando para tratar de llevar a cabo proyectos de cierta inspiración reggiana.

Palabras clave: Reggio Emilia, Educación Infantil, currículo escolar, reivindicación de lo lúdico, eliminación de fichas, parejas educativas, Loris Malaguzzi, Escuelas Infantiles Municipales de Berriozar, proyecto educativo.

Abstract

In this article I would like to put –even at the risk of simplifying reality - some small interpretative touches on the vast, complex reality of the Spanish State in Infant Education and to analyze the several ways that, in several experiences, are being used to try to carry out projects of a certain *reggian inspiration*.

Keywords: Reggio Emilia, Infant Education, school curriculum, a claim for play activities, elimination of worksheets, educational pairs, Loris Malaguzzi, Municipal Infant Schools of Berriozar, educational project.

Una visión de la realidad educativa de 0 a 6 años

La legislación actual da a las diversas Comunidades Autónomas la posibilidad de organizar *descentralizadamente* las formas educativas del Estado Español. Este panorama, de esta manera, se concreta en múltiples formas difíciles de homogeneizar. No obstante, y después de visitar diversas experiencias del territorio del Estado Español, éstas son –a mi modo de ver– algunas constantes que estoy percibiendo hace algunos años.

¿Dos ciclos?

El ciclo 0-3 es actualmente una selva casi sin control en la que se encuentran algunas experiencias extraordinarias que coinciden con proyectos municipales de gestión directa.

La actual legislación vigente divide la Educación Infantil en dos ciclos: 0-3 y 3-6 años. El 0-3, por decirlo amablemente, es una especie de selva casi sin control: guarderías; ludoguarderías; centros de Educación Infantil; establecimientos de atención, cuidado y ocio; escuelas Infantiles; escuelas de jornada completa; escuelas de media jornada; minutos pequeños; respirotecas; bebetecas; guarderías en empresas; casas amigas; guarderías en polígonos industriales u hospitales; escuelas maternas infantiles; jardines de Infancia; pisos; mamás canguros; centros 0-3 de mañana, de tarde... Todas estas son denominaciones “de origen” que ofrecen diversos servicios para niños y niñas menores de tres años. Se trata de un mercado a la carta que bajo el concepto –específico o genérico– de flexibilidad o conciliación, disfraz y confunde la diversidad con la indignidad o con la política del “todo vale”, sobre todo, si los niños y niñas son pequeños.

En esta jungla, por supuesto que encontramos experiencias extraordinarias que coinciden, fundamentalmente, con proyectos municipales de gestión directa. No obstante, y cada vez más, los servicios son inadecuadamente delegados a empresas privadas que no siempre ofrecen garantías educativas, laborales y salariales para llevar a cabo proyectos de calidad pedagógica.

El 3-6 años, por lo general, se encuentra distribuido en aulas fagocitadas en escuelas de primaria (y en ocasiones en colegios con secundaria y bachillerato). Niños y niñas y familias sometidos a una rígida organización espacio-temporal que no es adecuada para sus ritmos e intereses: padres y madres a los que se impide el acceso a las aulas, macropatios, comedores inhabitables no atendidos por profesionales educativos, niños y niñas a los que se mantiene sin cambiar la ropa cuando se han orinado, baños alejados de las clases, etc.

También, en este panorama, encontramos siempre, por suerte, proyectos de gran respeto por el bienestar de los niños y niñas.

En esta situación, y desde hace algunos años, han hecho inadecuadamente su aparición las aulas de 2 años (e incluso de 1 año), fundamentalmente en colegios privados, pero también como proyecto y realidad de las Consejerías o Departamentos de educación de algunas Comunidades Autónomas. No quiero desaprovechar la ocasión para criticar esta circunstancia que atenta –en la inmensa mayoría de los casos– contra los niños y niñas.

Para asegurar la matrícula estas aulas están proliferando en los centros del segundo ciclo Educación Infantil y Primaria. Por las distintas experiencias realizadas en Europa –entre ellas la de Reggio Emilia– sabemos cuánto ganan el niño y la niña con una escuela pequeña, “familiar”, cercana a él y a su familia, donde la participación de ésta sea una ocasión de actuar la democracia de la gente, sin necesidad de entrar en situaciones -como las de los macrocentros- que favorecen el anonimato y la indistinción.

Anticipación y estimulación precoz

Cada vez más, estoy constatando una fuerte tendencia a no respetar los tiempos de maduración y del sosiego necesario que los niños y niñas necesitan para crecer con bienestar y salud y para aprender con pasión y placer.

La anticipación de los aprendizajes instrumentales y la estimulación precoz no respetan los tiempos de maduración y del sosiego que necesitan niños y niñas para aprender con pasión y placer.

La anticipación de los aprendizajes instrumentales -de influencia americana o anglosajona- en Educación Infantil –sobre todo en el 3-6, pero con el riesgo de implantación en el 2 (ya se han inventado también terribles fichas para enseñar a los niños y niñas de 1 año)– supone una forma violenta de proselitismo que desea recoger la aprobación de las familias conquistándolas desde un punto de vista productivo y mercantilista. Con una idea de infancia productora: productora de ejercicios, de cuadernos, de habilidades, pero no de procesos.

Muchos niños y niñas quedan sometidos, a partir de los 3 años, a sesiones maratónicas de carteles o cartelitos de letras o nombres con el objeto de que, en una carrera de competitividad alarmante, aprendan lo antes posible a leer, escribir o contar.

La otra enfermedad contagiosa es someter a los niños y niñas pequeños a métodos de estimulación precoz a través de los conocidos “bits de inteligencia”. Estos, no son tanto formas de desarrollar potencialidades de niños y niñas, cuanto un medio para convertirlos en una mercancía con la que poder vender estos «espectaculares» métodos. Malaguzzi –pedagogo inspirador de la experiencia educativa reggiana– afirma que esto es algo peligrosísimo porque roba los tiempos que la naturaleza ha dado a la infancia empujándola hacia una serie de aprendizajes –meramente instrumentales–, que son los que algunas familias, injustamente, solicitan para –en algunos casos– lucir espectacularmente a sus hijos e hijas; y son los que algunos maestros y maestras sin criterio aplican reproductivamente en sus aulas. Esta visión sólo instrumental de la infancia trata de amaestrar o adiestrar a las criaturas que quedan reducidas a animales de circo. Los niños y niñas, de esta manera, pueden perder su iniciativa y su cultura en la forma original de ver el mundo.

Ir a Reggio Emilia

Reggio Emilia se ha convertido en un lugar de peregrinaje para visualizar otra forma de hacer educación. Desde 1985 (en un viaje organizado por Rosa Sensat), múltiples han sido las personas que, desde diversos lugares de nuestro territorio, se han acercado a esta ciudad del norte de Italia. Sólo en estos dos últimos años, que hemos organizado dos viajes desde la Red Sarel (Red educativa reggiana en el Estado Español), han participado alrededor de 400 personas (profesionales de Educación Infantil, estudiantes, padres, madres, profesores universitarios, arquitectos, administradores...) en las visitas a los centros y en los cursos de formación impartidos por los profesionales educativos reggianos.

Al mismo tiempo, existe una demanda creciente de formación “reggiana” en diversas localidades de todo el territorio del Estado Español.

¿Por qué ir a Reggio Emilia? Creo que existen profesionales insatisfechos que quieren construir otra escuela. Reggio Emilia ofrece la posibilidad de visualizar ese imaginario y de ver convertidos la esperanza de los sueños y las utopías imposibles en posibles y realizables.

Las personas se encuentran con escuelas pequeñas (con no más de 78 niños y niñas en 3-6 años y no más de 66 en 0-3) y amables: con exquisito gusto estético, cuidadas en los detalles, transparentes, luminosas, cálidas, bellas, serenas, tranquilas.

Escuelas en las que vemos a los niños y niñas decidir dónde y con quién quieren estar en todo momento; en grupos pequeños. Niños y niñas que salen y entran, a voluntad, de las clases siempre con la puerta abierta. No hay filas ni gritos. Los niños y niñas se distribuyen por todo el espacio: unos en el patio, otros en las aulas, otros en los minitalleres, otros en la cocina (en la de verdad), otros en los baños. Niños y niñas que se mueven sin el asfixiante “control” adulto. Las maestras, con la mayor responsabilidad y celo profesional, han decidido algo muy difícil: confiar en que los niños y niñas pueden aprender por sí mismos en cualquier tiempo y espacio.

Niños y niñas que se sienten escuchados desde su alteridad y que, honestamente, no son llevados normativamente colonizados por la prepotencia del mundo adulto.

Vemos cómo las maestras han reinventado su rol profesional, transformadas en permanentes investigadoras que documentan la vida cotidiana de la infancia para rescatar interpretativamente su cultura, sus ideas, su forma de ver el mundo. Profesionales que se dejan contaminar por las ideas e iniciativas de los niños y niñas para transformar la propia organización de la escuela y hacerla flexible.

Observamos a niños y niñas no aburridos, concentrados en sus proyectos compartidos. Niños y niñas curiosos que quieren desvelar el sentido del mundo desde la libertad de hacer y elegir desde una multiplicidad de ofertas. Propuestas que no tratan de controlar ni sus competencias ni los objetivos curriculares de aprendizaje y desarrollo. Sugerencias organizadas que buscan lo más bello de la originalidad humana: la incertidumbre del conocer.

En Reggio Emilia los profesionales se dejan contaminar por las ideas e iniciativas de los niños y niñas y se dejan seducir por lo más bello de la originalidad humana: la incertidumbre de conocer.

Reggio no es ni un programa, ni un modelo ni una metodología. Reggio es una provocación para poner en tela de juicio las verdades que creemos más aferradas en la escuela, esos tesoros que nos encorsetan. En Reggio han sido capaces de poner en duda y de repensar cómo el aprendizaje no se da ni de forma lineal ni es algo acumulativo ni progresivo. Han puesto en crisis la idea tradicional de desarrollo que ubica a la infancia en un tránsito, en un estado inferior de un proceso que debe superarse para escalar y alcanzar estadios que se consideran mejores.

En Reggio, en definitiva, han puesto en práctica una nueva idea de democracia y de valores éticos y estéticos. Es muy normal ver en Reggio discutir con pasión a padres

y madres que, junto a las educadoras, descubren el placer de sentirse miembros de una comunidad que es lugar de encuentro, un espacio en el que los niños y niñas son considerados ciudadanos de derecho, también por sus ideas políticas, en el sentido más aristotélico del concepto.

Descender desde Reggio Emilia

He constatado, a lo largo de muchos años, que hay tres actitudes que la experiencia de Reggio Emilia suscita en los visitantes:

a) Por un lado, hay quienes vuelven frustrados, abrumados por lo que ven y por las condiciones tan alejadas de su realidad educativa. Por algún tiempo, estas personas están inmóviles y la vuelta a su realidad les resulta como una pesadilla.

b) Hay también los que adquieren una actitud “a la defensiva”. Son aquellos que consideran que ya están haciendo algo parecido y que “con esas condiciones (hay que tener en cuenta que las ratios –número de alumnos o alumnas por educadora o maestra–, por ejemplo, en Reggio son la mitad de las de aquí) cualquiera hace cosas”. Es cierto que las condiciones organizativas (pareja educativa, figura de atelierista, equipo psicopedagógico, cocinera en todas las escuelas, etc.) en esta ciudad italiana son envidiables, pero la organización forma parte de una manera particular filosófica de mirar a la infancia que es muy difícil de repetir en toda su profundidad.

c) Y, por último, encontramos a aquellas muchas personas que vuelven con un volcán dentro del cuerpo, con la ilusión y la pasión de querer. A este grupo, cada vez más numeroso, me voy a referir.

Nos debemos convencer de que Reggio sólo existe en Reggio y que no es posible copiar la experiencia que tiene sus anclajes en un tipo de sociedad, política, historia, economía y cultura. No obstante, algunos queremos *traducir sin traicionar* algunos de los valores fundamentales de esta experiencia.

En muchos lugares me preguntan: “Sí. Muy bien, pero ¿cómo hago Reggio yo sola con 25 alumnos y alumnas?”.

Por el tipo de organización actual, es difícil encontrar, salvo excepciones a las que me referiré, grupos o equipos completos de trabajo que quieran comprometerse sin fisuras a llevar un proyecto conjunto de *inspiración* reggiana. En cierto modo, un proyecto de este tipo es incómodo y exige enorme responsabilidad y compromiso personal y profesional. Sí, en cambio, estoy constatando cambios profundos a nivel individual o en pequeños grupos de trabajo. Comenzando por el 3-6, percibo estas importantes transformaciones:

1. *Reivindicación de lo lúdico.* Resulta tedioso volver a reivindicar la importancia del juego para la educación del niño. Historiadores, pedagogos, psicólogos, psicoanalistas, antropólogos, pediatras, arquitectos, novelistas, cineastas, poetas, artistas y biólogos han defendido la importancia de lo lúdico en la especie humana y en otras especies animales.

El currículo escolar de la Educación Infantil está robando en un 90% el tiempo de juego que las criaturas necesitan vitalmente para crecer y construir su cultura.

Paralelamente a esta reivindicación, curiosamente, el juego ha tenido mala prensa en la educación. Se la ha visto como una ocupación perniciosa que se ha reducido a la mínima expresión. Las diversas administraciones, a través de leyes y decretos, y la necesidad imperiosa de enseñar de algunos maestros de educación infantil para reivindicar inadecuadamente su profesionalidad, y para preparar etapas escolares posteriores, está llenando el tiempo escolar de niños y adultos de inglés, informática, lectoescritura, matemáticas y... fichas: *“De nuevo hay clases en las que la mayor parte del tiempo los niños están sentados haciendo fichas, algo que va contra la naturaleza de estas edades. Maestros y maestras gritonas que asustan a los niños –quienes, si algo necesitan en estas edades, es sobre todo seguridad-, profesores y profesoras que miran el reloj pues las horas se les hacen eternas”*. De esta forma, el currículo escolar de la Educación Infantil está robando en un 90% el tiempo de juego para los niños. Tiempo que las criaturas necesitan vitalmente para crecer y construir su cultura.

El juego, en estas situaciones, es visto como una pérdida de tiempo. Sólo se permite jugar cuando se han terminado las actividades curriculares que se consideran jerárquicamente importantes. O lo que es peor, con la excusa de que el niño sólo aprende jugando, algunos profesionales, y muchas editoriales y empresas han inventado pseudo-juegos y juguetes didácticos que, desnaturalizando el auténtico concepto de lo lúdico, tratan de enseñar algunos objetivos didácticos marcados de antemano. Y el mercado neoliberal se ha llenado de materiales para enseñar números, letras, creatividad, asociaciones, seriaciones... Y una vez más el aplastante poder del adulto se ha impuesto sobre la cultura infantil. El juego es aventura, incertidumbre, azar, sueño, viaje a lo desconocido, virtualidad.

Hay maestras que han decidido “tirar” el currículo y las programaciones a la basura, y convertir las aulas en escenarios constantes de juego (con materiales, generalmente no estructurados y estéticas apropiadas) donde los niños y niñas pueden inventar sus juegos de verdad. Han decidido con mucha valentía olvidarse de que no van tanto a la escuela a enseñar, si no a aprender junto con los niños y niñas. Han decidido disfrutar de ver cómo los niños y niñas juegan juntos y aprenden cosas inimaginables antes de esa disponibilidad emocional y cognitiva de escucha: “lo verdaderamente importante”, según sus palabras.

2. *Eliminación de fichas (editadas o fotocopiadas), libros de texto y ejercicios de lecto-escritura.* También hay profesionales que, en la misma línea anterior, no se dejan

1 LÓPEZ RODRÍGUEZ, J. C., “Nos estamos cargando la Educación Infantil”, *Escuela española*, nº 3.492 (3 de mayo de 2001), p. 2.

presionar por las maestras de Primaria y que quieren defender la etapa *identitaria* de Educación Infantil, y han abandonado para siempre todo lo que apeste a “escolar” dentro la escuela.

3. *Abrir la puerta.* También he encontrado maestras que tienen todo el tiempo abierta la puerta de su aula para que los niños y niñas puedan salir organizadamente de la misma. Salen y entran con libertad para crear dentro y fuera (sin separaciones) ámbitos de juego y para llevar a cabo proyectos con total confianza y responsabilidad.

Una puerta que, de la misma manera y saltándose inadecuados y burocráticos reglamentos de régimen interior, también permanece abierta para que las familias entren y salgan, se queden, permanezcan, estén con sus hijos e hijas...

4. *Cuidado estético del espacio-ambiente.* Hay algunas que han eliminado los simplistas y absurdos dibujos estereotipados de las paredes y que empiezan a cuidar –con buen gusto- los materiales de las estanterías, los colores del ambiente, la organización textural de los objetos, el cuidado del mobiliario, su organización espacial, etc.

5. *Documentación.* También hay profesionales que han entendido el valor permanente y formativo de la investigación, observación y documentación interpretativa como forma de testimoniar, argumentar y favorecer el conflicto público de las ideas que defendemos.

Hay maestras que reivindican lo lúdico, que han eliminado las fichas, que han abierto las puertas del aula, que cuidan estéticamente el espacio, que investigan y que asumen el trabajo de pareja educativa.

6. *Parejas educativas.* Las más atrevidas han renunciado al clásico “desdoble” de las clases y han asumido el querer trabajar tutorialmente dos personas con el mismo grupo de niños y niñas. La pareja educativa consiste en que dos personas (con la misma categoría profesional, igual calendario, con las mismas funciones e idéntico sueldo) comparten, sin divisiones nominales, un único grupo de niños y niñas, durante la mayor parte de la jornada laboral. Dos profesionales que se reparten la responsabilidad de la relación con las criaturas, con las familias y que tienen el mismo poder de decisión. La pareja educativa rompe, culturalmente, con un modelo tradicional de una maestra con un grupo de niños y niñas, o con una agregación de dos personas en la que hay una maestra o un auxiliar con diferentes funciones y categorías.

Educación significa, para Loris Malaguzzi, confrontar y discutir públicamente interpretaciones posibles sobre la manera de hacer educación. Implica coincidir en el deseo de respetar la cultura infantil, pero no en la forma unívoca de ver al niño. Educar comporta abrirse a la crítica, estar dispuesto a exponerse públicamente a las consideraciones de los demás, y aprender a realizar apreciaciones y estimaciones sobre el trabajo de los y las profesionales, y a distinguir éste de las críticas personales. La pareja educativa, en este sentido, aporta una mayor riqueza y complejidad al grupo: más modelos, más conflictos sociocognitivos, más ideas. Los niños y niñas son sensibles a estos acuerdos y desacuerdos constructivos. Educar denota saber, continuamente, consensuar y “disensuar”. También he hecho referencia a la importancia de la libertad de elección.

Muchas veces hemos observado cómo los niños y niñas (y también tenemos que reconocerlo nosotros, los y las profesionales, y también los padres y madres) eligen o no eligen personas específicas para realizar diversos apegos. Vínculos que no son indiscriminados y que son elegidos según las circunstancias, los ámbitos o los contextos. De la misma manera, éticamente, la educación consiste en concebir la profesión de manera social. El trabajo en pareja ayuda a explicitar mejor las ideas, a justificar nuestras elecciones educativas y a conocer diversos valores que las criaturas saben apreciar porque los perciben de forma negociada en el actuar de los adultos.

Todos estos cambios son intensamente revolucionarios e imprescindibles para compartir la idea de que otra escuela es posible dentro de la escuela. Necesitamos *Robin Hoods* apasionadas de la educación, aventureras con ganas de metamorfosear la forma y el contenido de la escuela para generar otro imaginario posible. Me siento profundamente conmovido y agradecido cada vez que me cuentan –y cada vez son más– una transgresión de los cánones escolares.

Un ejemplo emblemático: las Escuelas Infantiles Municipales de Berriozar

Existen, junto a estas valientes solitarias experiencias, proyectos “de equipo” muy interesantes en el Estado Español. Pidiendo disculpas si olvido a alguien, quiero recordar las experiencias en Barcelona de la Cooperativa de *Piccolo Mondo* y del colegio público *El Martinet*, la escuela pública *Nuestra Señora de Gracia* en Málaga y diversos proyectos de Escuelas Infantiles Públicas Municipales de Pamplona y de otras localidades navarras.

He escogido, como ejemplo, de todas estas experiencias el proyecto actual de las escuelas infantiles municipales de Berriozar por ser el lugar desde, donde hace un año, llevo a cabo mi labor profesional como codirector de dichos centros educativos. En el 2008, el Ayuntamiento de esta localidad navarra de 11.000 habitantes cercana a Pamplona, toma dos importantes e inusuales decisiones. Por una parte, decide crear la gestión directa de las dos escuelas infantiles que, hasta entonces, estaban “externalizadas”. Por otra parte, decide que el proyecto a llevar a cabo –salvando las diferencias– sea de inspiración reggiana.

El 1 de septiembre de 2008 un equipo nuevo de educadoras, personal de limpieza y dirección comenzamos este desafío con gran pasión e ilusión. Todo por hacer y por crear junto con el Ayuntamiento, con las familias y con los niños y niñas. El curso 2008-2009 esbozamos, a través de discusiones permanentes, las bases compartidas del proyecto que narro a continuación.

El proyecto educativo² es único para las dos escuelas infantiles y se concibe una estrecha y amplia colaboración del personal de ambas escuelas en la consecución de

Las Escuelas Infantiles Municipales de Berriozar, con 180 niños y niñas de 4 meses a tres años, se basan en un proyecto de inspiración reggiana.

² Proyecto realizado por educadoras: Itziar Alfonso, Marta Álvarez, Gemma Aristu, María Armendáriz, Mónica Bidegáin, Natalia Echeverría, Begoña Equisoain, Amaia Ezpeleta, Maite Huerto, Silvia Ilarregui, Ainhoa Itoiz, Marilé Mancebo, Yolanda Martínez, Asun Merlo, Lorea Molina, Marta Munárriz, Miren Roldán, Saray Sánchez, Nerea Urdiain, Yobana Pérez; por personas de limpieza: Milagros Azkona, Ana Bazán, Amaia Igoa y Salomé Díaz; y por la dirección: Ana Gerendiain y Alfredo Hoyuelos.

Este proyecto también tiene un formato visual.

dicho proyecto. En la actualidad, están escolarizados un total de 180 niños y niñas de 4 meses a tres años.

Objetivos generales del proyecto educativo

En este momento, ya compartimos cuatro grandes objetivos generales que, en el futuro, queremos matizar y activar:

- Actualizar un proyecto educativo en Berriozar inspirado en el enfoque educativo de Loris Malaguzzi y de las Escuelas Infantiles Municipales de Reggio Emilia.
- Desarrollar las posibilidades educativas de la escuela infantil y no de guardería asistencial.
- Desarrollar y hacer visible la cultura de la infancia a través de la investigación permanente y la documentación.
- Activar procesos de presencia de las escuelas infantiles en la comunidad social y cultural de la localidad.

Estructura organizativa

Son dos las Escuelas Infantiles Municipales: Rekalde (de media jornada) con 57 niños y niñas y 8 trabajadoras (7 de jornada parcial y 1 de jornada completa), e Iruñalde (de jornada completa) con 123 niños y niñas (4 de derechos educativos especiales), y 18 trabajadoras (13 de jornada completa y 4 de jornada parcial). Además, trabajamos las dos direcciones a jornada completa.

La decisión importante de colocar en cada grupo a parejas o tríos que comparten, tutorialmente, el mismo grupo nos parece necesaria por el proyecto educativo que defendemos.

La participación del personal de limpieza en el proyecto educativo conlleva la disponibilidad de la realización de las mismas horas “no lectivas” que el resto del personal para formación, reuniones...

Pilares fundamentales del proyecto educativo

Hemos consensuado algunos pilares fundamentales de dicho proyecto que, ahora en síntesis, apuntamos:

- Una imagen de infancia, profesional y escuela inspirada en los planteamientos educativos de Loris Malaguzzi y de las Escuelas Infantiles Municipales de Reggio Emilia.
- La consideración y el trabajo como un único equipo educativo en los dos centros.
- La consideración de que todos los espacios y tiempos de la escuela infantil son, privilegiadamente, educativos.

- La consideración de que todos los niños y niñas (y sus familiares) no son propiedad privada de ningún grupo-aula, sino responsabilidad ética y educativa conjunta de todos los trabajadores y trabajadoras de las escuelas infantiles.
- La pareja o el trío educativo como forma de trabajo dialogado, confrontado y consensuado.
- La participación del personal de limpieza en el proyecto educativo.
- La dirección compartida con la misma idea de la pareja educativa en el aula. Hay dos escuelas, pero no hay división de una persona para una escuela y otra para el otro centro.
- La realización de reuniones pedagógicas para analizar y reflexionar el trabajo educativo de las escuelas infantiles.
- La formación permanente para profundizar en las raíces del proyecto educativo reggiano y de Loris Malaguzzi, y para construir el proyecto educativo.
- La consideración de que cualquier espacio y tiempo de la escuela es un momento privilegiado educativo, nunca asistencial.
- La activación de la pedagogía de la escucha.
- La valoración de la cultura de la infancia en relación dialógica con la cultura de la comunidad cultural y social.
- El juego como forma de aprendizaje permanente de niños y niñas.
- El grupo pequeño de niños y niñas como forma cotidiana de trabajo.
- La investigación permanente.
- La documentación.
- La afectividad y el respeto individual.
- La actitud estética.
- El trabajo en equipo para activar consensos y decisiones.
- El diálogo y la participación democrática de las familias y de la comunidad social en las escuelas.

No me gustaría que dichos pilares sonasen a palabrería o retórica. Estamos intentando organizar y gestionar una práctica que posibilite hacer viables los objetivos y las actitudes oportunas para que el proyecto sea creíble y honesto.

Para comenzar... no acabar

Soy utópicamente realista al pensar y constatar que, cada vez, somos más los que estamos en este barco que ha cogido un rumbo adecuado. Desde Sarel, queremos

activar un primer encuentro en enero de 2009 que nos permita compartir proyectos, experiencias, ilusiones... Y sobre todo, no sentirnos solos ni solas en este viaje.

Como dicen Gunilla Dahlberg y Peter Moss, "Reggio habla a quien de nosotros desea ardientemente algo distinto, otro sentido de pertenencia. Da valor y esperanza para ser diversos, mostrando que pueden existir valores diversos, relaciones diferentes y diversas maneras de vivir". ■

Bibliografía

CABANELLAS, I. y ESLAVA, C. (coords.), (2005): *Territorios de la infancia*, Barcelona: Graò.

DAHLBERG, G. y MOSS, P. (2009): "La nostra Reggio Emilia", en Carla Rinaldi, *In dialogo con Reggio Emilia*, Reggio Children, Reggio Emilia.

HOYUELOS, A. (2004): *La ética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*, Barcelona: Rosa Sensat- Octaedro.

– (2006): *La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*, Barcelona: Rosa Sensat-Octaedro.

MALAGUZZI, L. (2001): *La educación infantil en Reggio Emilia*, Barcelona: Rosa Sensat-Octaedro.

VILANOVA, M. (2009): *Descender desde la infancia: el desarrollo y el discurso de los "niños" ante "formas otras" de conocer y vivir en prácticas pedagógicas marginales*. Proyecto de tesis doctoral. Universidad de Cali (Colombia).

Para una bibliografía y documentación más extensa, se puede recurrir a www.sarel.es

Breve currículum

Alfredo Hoyuelos Planillo es Maestro y Doctor europeo en Filosofía y Ciencias de la Educación. Ha trabajado como Coordinador de Talleres de Expresión de las Escuelas Infantiles Municipales de Pamplona. En la actualidad es codirector de las Escuelas Infantiles Municipales de Berriozar y profesor de la Universidad Pública de Navarra. Miembro de la Plataforma ciclo educativo 0-3 años en Navarra; miembro del Consejo de Redacción de la Revista Infancia en Navarra. Representante de la Network internacional de Reggio Children en el Estado Español. Mentor de la Red Internacional Latinoamericana Solare. Autor de diversas publicaciones y vídeos sobre Educación Infantil. Premio Ansoleaga 1986 concedido por ser el mejor expediente académico de la promoción de Magisterio de 1982-85. Premio especial del jurado al vídeo "Mensajes entre líneas", concedido por la revista Bambini en 1996. Primer premio Loris Malaguzzi concedido por L'Associazione Internazionale Amici di Reggio Children con el contributo di Antonio Malaguzzi, Mención Honorífica concedida como coautor del libro *Territorios de la infancia*. Diálogos entre arquitectura y pedagogía (Ed. Graò), en la categoría de Investigación Educativa en la 1ª edición de los Premios Aula, al mejor libro de Educación en 2006.