

El modelo educativo de las *escoles bressol* de Barcelona

COMUNIDAD

VINCULOS

INCLUSION

EQUIDAD

DERECHOS

EDUCACION

RESPECTO

Ajuntament de
Barcelona





**El modelo educativo
de las escoles *bressol*
de Barcelona**





ÍNDICE

Presentación	4
Introducción	7
Identidad de la ciudadanía más pequeña	10
La <i>escola bressol</i> municipal de Barcelona, patrimonio vivo de la ciudad	11
El contexto de desarrollo del niño o la niña: la vida cotidiana en la <i>escola bressol</i>	14
La <i>escola bressol</i> y la atención a las familias	18
El equipo de profesionales en la <i>escola bressol</i>	20
La <i>escola bressol</i> y la comunidad, red de relaciones	22
Autonomía y organización de centro	24
Referencias bibliográficas	26

Presentación

Los cambios sociales, económicos y familiares de los últimos diez años han incidido en el mundo educativo con el planteamiento de nuevos retos a la hora de diseñar las políticas educativas de la ciudad, y han hecho más patentes el reconocimiento de la importancia de los primeros años en la vida de las personas. Por este motivo, el Instituto Municipal de Educación de Barcelona emprendió, durante el curso 2017-2018, el proceso participativo “Impulsemos educación y pequeña infancia”.

El objetivo de este proceso ha sido compartir, con diferentes agentes vinculados a la infancia de 0 a 6 años de los ámbitos educativo, social y de la salud, y con las familias, el análisis del momento actual y una mirada de futuro encaminada a seguir construyendo oportunidades que mejoren la atención educativa y social dirigida a la pequeña infancia y a sus familias.

Uno de los ejes destacados de este proceso ha sido el acuerdo de revisar y actualizar el modelo educativo existente, tanto con respecto al contenido como al uso de un lenguaje libre de estereotipos. Este análisis y debate ha significado una oportunidad de reflexión e intercambio entre el conjunto de profesionales de las *escoles bressol*, dando valor y visibilidad al bagaje común y compartido. Se ha puesto de relieve la vigencia de los principios que sustentan este modelo educativo de las EBM, un modelo de éxito fundamentado en los siguientes aspectos:

- El carácter plenamente educativo de la etapa de educación infantil.
- La fortaleza en garantizar una atención institucional de calidad para equilibrar las desigualdades entre los niños y niñas, y especialmente compensar las que son consecuencia de las condiciones sociales en las que crecen y se desarrollan.
- La configuración de una *escola bressol* como espacio donde las relaciones personales, basadas en el respeto y la corresponsabilidad, son el elemento clave para destacar la inclusión y la convivencia.
- El trabajo en equipo del conjunto de profesionales como garante de una acción educativa de calidad y condición para la mejora profesional.

Los acuerdos del debate han permitido mantener la esencia del anterior modelo educativo, y poner el acento y dar más relevancia a los siguientes factores:

- La confianza plena en las capacidades de todos y cada uno de los niños y niñas y en sus posibilidades de desarrollo.
- Unos adultos que acompañan desde el respeto a la singularidad y la elección de cada niño o niña, en un marco donde hay límites claros, razonables y flexibles.
- Una distribución de espacios, selección de materiales y organización del tiempo para facilitar el juego de cada uno de los niños y niñas de manera natural y espontánea.
- Una organización que ofrece un marco estable y regulado, pero, al mismo tiempo, abierto y flexible para ajustarse tanto como sea posible a las necesidades de cada niño o niña y de cada familia.
- Un servicio educativo que invita a las familias a compartir el cuidado y la educación de sus hijos e hijas de manera cotidiana, desde la confianza en sus competencias y empoderándolos en su rol de madres y padres.
- El fortalecimiento del carácter inclusivo de estos servicios, desde una mirada e intervención socioeducativa.
- El acento en la autonomía de cada centro para concretar su proyecto educativo en función de las fortalezas y debilidades de cada territorio, y el consenso de cada comunidad educativa.
- Una mayor implicación de los y las profesionales en las redes territoriales con una clara vocación de trabajo comunitario.



Este documento es una publicación al alcance del conjunto de profesionales y las familias de las *escoles bressol* y de los espacios familiares, para generar reflexión y discusión en la comunidad educativa y avanzar en una construcción común de unos servicios educativos de calidad.

Barcelona es una ciudad educadora, y la red de *escoles bressol* y espacios familiares municipales son un elemento clave en la construcción de oportunidades para la pequeña infancia de la ciudad y sus familias.

Instituto Municipal de Educación.
Ayuntamiento de Barcelona



Introducción

El niño ha de ser recibido con respeto, educado con amor y puesto en la vida finalmente con libertad.

Rudolf Steiner

Entre los rasgos de identidad de la ciudad de Barcelona se encuentra el de atender a los niños y niñas pequeños y a sus familias como base para avanzar hacia una ciudad más democrática, equitativa e inclusiva que responda a la diversidad cultural, económica y social que configuran su realidad.

Estos rasgos ya se recogieron en el 2005 en el documento *El modelo educativo de las escoles bressol de Barcelona*, elaborado con la participación de la comunidad de profesionales de las *escoles bressol*.

Catorce años más tarde, con la voluntad de que la definición de los servicios educativos de la pequeña infancia se adapte a los cambios sociales, la evolución del debate pedagógico y las necesidades emergentes de las familias, se propone revisar y actualizar este modelo educativo.



La decisión de actualizarlo se basa en definir mejoras que permitan seguir garantizando, desde los primeros años de vida, la atención y el desarrollo armónico de los niños y las niñas y el acompañamiento respetuoso a sus familias.

El procedimiento utilizado ha contado con la colaboración de los y las profesionales de todas las *escoles bressol* municipales (EBM) y ha representado también un proceso de reflexión y análisis por parte de los agentes del sector público y municipal que atienden a la pequeña infancia en la ciudad. En este proceso de revisión se recoge la experiencia, la historia y el saber construido durante los muchos años de trabajo.

El documento que presentamos recoge el marco de referencia que define los criterios educativos de las EBM, que comparten unos planteamientos que inicialmente se debaten en cada centro educativo para posteriormente construir un consenso común de los principios esenciales que lo

configuran. Es por eso por lo que se puede hablar del modelo educativo de las *escoles bressol* municipales. Los servicios educativos destinados a la pequeña infancia están fuertemente arraigados en el territorio, y su proyecto educativo se concreta a partir de los ejes básicos del modelo, que se adaptan en función de las necesidades y oportunidades del entorno.

Con este documento se quiere dar a conocer al conjunto de profesionales, familias y ciudadanía en general, las bases de la propuesta educativa que se ofrece a la pequeña infancia desde los servicios educativos municipales de Barcelona. La acción educativa del primer ciclo de Educación Infantil está regulada por varias leyes y normativas que quedan definidas en ámbitos, tanto de manera general para la infancia en su conjunto, como de manera específica para los niños y niñas más pequeños. A continuación se relacionan algunas de las más relevantes, a pesar de ser conscientes de que el repertorio de referentes legales es mucho más amplio:

- La Convención sobre los Derechos del Niño, adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989, y asumida por el Parlamento de Cataluña en la Resolución 194/III, de marzo de 1991, en la que se define lo siguiente:

El Estado debe reconocer que la educación debe ser orientada a desarrollar la personalidad y las capacidades del niño, a fin de prepararlo para una vida adulta activa, inculcarle el respeto de los derechos humanos elementales y desarrollar su respeto por los valores culturales y nacionales propios y de civilizaciones distintas a la suya.

- La ley actualmente vigente en Cataluña, la LEC (Ley 12/2009, de 10 de julio, de Educación), que en su capítulo II, “Enseñanzas de régimen general”, del título V, y en concreto en el artículo 56.2, define la etapa de Educación Infantil y los documentos oficiales que regulan actualmente esta etapa y cada uno de sus dos ciclos, y las consideraciones sobre el primer ciclo de Educación Infantil.
- Los documentos “Currículum y orientaciones primer ciclo” (Departamento de Educación, 2012) y “Currículum y orientaciones segundo ciclo” (Departamento de Educación, 2016), editados por la Generalitat de Catalunya, en los que se concreta y orienta sobre las formas de actuación más adecuadas.

La educación de la pequeña infancia es fundamental para garantizar los derechos y las oportunidades de los niños y niñas, asegurando su bienestar y el enriquecimiento de su desarrollo personal, social, cognitivo y emocional en una etapa temprana que incidirá de manera significativa en su trayectoria vital.

La política de atención a la pequeña infancia y sus familias requiere ofrecer servicios y ofertas diversificados, que puedan dar respuestas de calidad a demandas diferentes, que no segreguen por ningún motivo, que garanticen la equidad y una educación por la igualdad y con respeto a la diversidad. En este sentido, la oferta se concreta en una amplia red de más de 100 *escoles bressol* distribuidas en todos los distritos de la ciudad, y una oferta en incremento de servicios de espacios familiares y de los programas “Nadons en família”, además de otras ofertas como talleres, grupos parentales y charlas.

La educación de la pequeña infancia es fundamental para garantizar los derechos y las oportunidades de los niños y niñas

El espacio familiar es un servicio educativo integrado en la red comunitaria, dirigido a familias con niños y niñas de hasta tres años. Ofrece un contexto de bienestar y crecimiento a los menores y a sus familias, y un espacio de juego y relación donde los niños y las niñas pueden explorar e interactuar entre ellos y con las personas adultas. Las familias tienen así la posibilidad de ver a los niños y niñas en acción y pueden compartir entre ellas, y con profesionales, su experiencia y vivencias.

En la ciudad de Barcelona se está implementando la oferta de dos servicios que se complementan, la *escola bressol* y espacio familiar, en un mismo espacio integrado. De esta manera se amplían las posibilidades de uso por parte de las familias a partir de sus necesidades e intereses. De manera conjunta, los y las profesionales que forman el equipo tienen como objetivo común dar respuesta a las necesidades sociales y educativas que van surgiendo en una ciudad abierta y cambiante.

La finalidad de este documento es facilitar un mejor conocimiento de la importancia que tiene ofrecer un servicio municipal de calidad a la pequeña infancia y a sus familias. Al mismo tiempo, también es un referente donde los componentes de los diferentes equipos pueden encontrar elementos para seguir profundizando en aquellos aspectos que les permitan adaptar los planteamientos generales del modelo que se presenta a la realidad de cada uno de sus centros; centrarse durante un tiempo determinado en su reflexión y análisis para llegar a implementar las mejoras que cada situación requiera.



Identidad de la ciudadanía más pequeña

La infancia no es meramente una fase preparatoria para el futuro, sino una etapa de la vida con unos valores y una cultura propios, conformada igualmente por niños y adultos.

Helena Buri y Areta Wasilewska_Gregorowicz

La etapa de educación infantil en que se enmarca la atención de los niños y niñas de 0 a 6 años es una etapa con identidad propia compuesta por dos ciclos, 0-3 y 3-6, y tiene que ser una de las prioridades del sistema educativo y de las Administraciones que son responsables de esta, ya que esta etapa es básica para el desarrollo de las personas (Ortega-Ruiz y otros, 2018; Sheridan's, Sharma y Cockerill, 2014).

El niño o niña nace con la posibilidad de aprender y adaptarse a su entorno, sea cual sea. A través de su propia acción, su cerebro se modifica y el sistema neurológico se configura según las experiencias vividas. La riqueza de las vivencias que experimente influirá en las conexiones neuronales que establecerá, lo cual le permitirá avanzar en la interpretación del mundo que lo rodea (García-Fernández y Bueno, 2017; Carballo y Portero, 2018).



Así, desde el nacimiento, se identifica al niño o niña como un ser competente, protagonista activo de su desarrollo, un ciudadano o ciudadana de pleno derecho, con capacidades, curiosidades, deseos de aprender e intereses propios, con sentimientos y emociones, con conocimientos y experiencias facilitadoras de su crecimiento armónico (Corkille, 2007).

Se identifica al niño o niña como un ser competente, protagonista activo de su desarrollo, un ciudadano o ciudadana de pleno derecho, con capacidades, curiosidades, deseos de aprender e intereses propios

Teniendo en cuenta estos aspectos, la escuela es un escenario donde se respeta la individualidad del niño o la niña y de su familia, donde se potencia el crecimiento holístico del niño o niña y su interacción entre iguales y personas adultas, como fuente de socialización, de individualización y de desarrollo cognitivo y afectivo.

La escola bressol municipal de Barcelona, patrimonio vivo de la ciudad

Una educación de calidad es la que da a cada niño o niña aquello que necesita... La educación tiene que tener calidad porque, si no, no respeta el derecho del niño o la niña a ser tal como es.

Para mí, la escuela participativa es la escuela viva, donde viven y conviven niños y niñas, padres y maestros.

Marta Mata

El compromiso del Ayuntamiento de Barcelona con la educación de la pequeña infancia empieza hace más de ochenta años, cuando en la Segunda República se crean los primeros centros para atender necesidades que en aquel momento eran fundamentalmente benéficas y asistenciales. Desde los años 70 la red de servicios municipales asume un marcado carácter educativo y se amplía de manera significativa. A partir del año 2002, y para dar respuesta a la demanda de plazas que expresa la ciudadanía, se inicia un proceso de construcción de nuevas *escoles bressol* en todos los distritos de la ciudad, que permite pasar de 38 EBM a las más de 100 que configuran la red actual. Esta apuesta de crecimiento de plazas ha ido acompañada de procesos de debate con el fin de concretar el modelo educativo, así como el modelo arquitectónico, que unifica una manera de entender los servicios educativos de la pequeña infancia y de atender a los niños y niñas de 0 a 3 años y a sus familias.

Son servicios que gozan de un reconocido prestigio por la calidad en la atención educativa y como promotores de la cultura de la pequeña infancia.



Las *escoles bressol* ofrecen un entorno seguro, acogedor, adaptado a las necesidades de los niños y niñas y a sus familias con un conjunto de experiencias educativas que promueven su desarrollo y aprendizaje

Las EBM, junto con el Departamento de Educación Infantil del Instituto Municipal de Educación de Barcelona (IMEB), velan por ofrecer un servicio adecuado a la pequeña infancia y a sus familias. Los niños y niñas de 0 a 3 años encuentran en las *escoles bressol* un contexto educativo que responde de manera adaptada al momento evolutivo que están viviendo: la construcción de su identidad, así como las bases de su personalidad y la diferenciación con las personas que los rodean.

Las *escoles bressol* ofrecen un entorno seguro, acogedor, adaptado a las necesidades de los niños y niñas y a sus familias con un conjunto de experiencias educativas que promueven su desarrollo y aprendizaje. El diseño de los espacios y la organización del tiempo, individual y colectivo, junto con la persona adulta de referencia, son el marco para garantizar la buena relación entre el desarrollo y los aprendizajes de cada niño o niña.

Las EBM son un espacio de cuidado, de atención y prevención cuando se detectan factores que pueden alterar el desarrollo de los menores, ya que por su carácter inclusivo y la acción educativa que realizan, les permite tanto la detección y actuación individual de acuerdo con lo que cada menor necesita, como la promoción de actitudes y actuaciones saludables con sus familias. El Equipo Educativo de Atención a Especiales Necesidades (EEAEN) del IMEB, con el trabajo conjunto con las *escoles bressol*, vela por que los niños y niñas de especiales necesidades tengan una atención de calidad que favorezca la evolución positiva en un entorno inclusivo.





Uno de los ejes de las EMB es atender la diversidad de manera inclusiva. En este marco, se garantiza la igualdad de oportunidades desde la actitud de que todo el mundo puede aprender y evolucionar si recibe los apoyos y las ayudas adecuados, bajo principios de universalidad y de equidad (Departamento de Educación, 2016). Cada centro tiene sus características, sus propias necesidades y recursos para adaptar este principio general a la realidad en que desarrolla su tarea.

La función educativa de las EMB es indisociable de una función social que conduzca, tanto como sea posible, a equilibrar las desigualdades entre los niños y niñas, y especialmente a compensar aquellas que son consecuencia de las condiciones sociales en que crecen y se desarrollan. Asimismo, las EMB ayudan a conciliar la vida familiar y la vida laboral y se constituyen como contexto de convivencia para toda la comunidad educativa, ya que juegan un papel muy importante por su calidad de entorno y socialización. Las *escoles bressol* se convierten en comunidades educativas de mucha proximidad donde se establecen vínculos y relaciones con diálogo constante.

Además, la acción educativa tiene que incorporar la perspectiva de género y dar un enfoque para avanzar en la construcción de nuevos modelos de identidad y para alcanzar actitudes y dinámicas no sexistas ni androcéntricas. La escuela tiene que promover la igualdad de condiciones, oportunidades y posibilidades entre los niños y niñas independientemente de su identidad, por eso, la expresión de género tiene que evitar reproducir estereotipos culturales que fomenten la exclusión en cualquier sentido.

La *escola bressol* ofrece oportunidades educativas que promueven la actividad del niño o la niña. La planificación del tiempo y de los espacios tiene que ser flexible para poder adaptarse a los diferentes momentos y situaciones que pueden aparecer en el día a día de la escuela y de las necesidades cambiantes de los menores. Así, es importante buscar estrategias diversas para garantizar al máximo una atención individualizada y una dinámica de grupos compatibles entre ellas.

El contexto de desarrollo del niño o la niña: la vida cotidiana en la escola bressol

El respeto al niño o niña como persona, como ser único que establece relaciones y que influye en los acontecimientos de su entorno. Y en consecuencia el valor de una atención lo más individualizada posible.

Emmi Pikler

Educar implica facilitar contextos que potencien todas las capacidades de los niños y niñas para que progresen en el desarrollo equilibrado y armónico, mostrando confianza respecto de sus posibilidades.

Todas las situaciones que vive el niño o niña influyen en su crecimiento e instauran en él o ella maneras concretas de percibir el mundo. La familia, el entorno y las situaciones diversas se convierten en fuente de desarrollo y patrones de aprendizaje.

La *escola bressol* se enmarca en una concepción constructivista de enseñanza y aprendizaje (Wallon, 1965; Vigotski, 1979), donde el niño o niña es el protagonista activo inmerso en un contexto considerado desde una perspectiva sistémica (Bertalanfy, 1968; Bronfenbrenner, 1979; Travesset, 2008).



Desde esta mirada holística, se considera al niño o niña como una globalidad, favoreciendo su desarrollo integral y cubriendo sus necesidades básicas de adaptación, de alimentación, de descanso, de higiene, afectivas y de socialización. Se facilita el proceso de una dependencia inicial hacia una autonomía progresiva, la adquisición de hábitos personales, la relación con el entorno en un contexto adecuado a las posibilidades, potenciando relaciones lo más individualizadas posible, en las que el niño o niña y la persona adulta pueden compartir la atención sobre una misma propuesta.

La escuela ofrece un entorno educativo rico e idóneo para que el niño o niña aprenda jugando e interaccionando con sus semejantes, con espacios y materiales adecuados a las capacidades y necesidades que muestra cada niño o niña. En este sentido, son referentes las diversas aportaciones de las teorías del aprendizaje y otras disciplinas relacionadas con el concepto de niño o niña, de cómo aprende en las primeras edades, la función de la persona adulta, y los principios de autonomía del niño o niña y el ambiente estructurado con material de calidad. Este contexto genera iniciativa, curiosidad y descubrimiento, posibilitando la relación e interacción entre iguales y con las personas adultas, convirtiéndose, así, en un espacio adecuado para su socialización.

El equipo educativo vela por un ambiente afectivo y seguro, es decir, un entorno facilitador de experiencias que le proporcionen al niño o niña estabilidad y seguridad y que, por lo tanto, favorezcan su desarrollo. En este sentido, la creación del vínculo afectivo es básica y requiere de tiempo, atención y relación (Bowlby, 1980). Así, cuando el niño o niña se siente seguro y acompañado por una persona adulta respetuosa y conocedora de las características de los niños y niñas de esta edad, el juego y el descubrimiento se darán de manera habitual y significativa, ya que el juego es la manera natural que tienen los niños y niñas para desarrollarse y aprender en el mundo donde viven de forma autónoma.



La actividad autónoma hace que los niños y niñas tomen conciencia de sí mismos, de sus capacidades y de sus limitaciones, por eso es importante respetar su maduración neuropsicológica, facilitar autonomía y darles seguridad afectiva (Chokler, n.d.; Wild, 2011). En este sentido, la distribución de espacios y materiales diversos potencia la autonomía, la adquisición de habilidades, la capacidad de pensar, la iniciativa y la responsabilidad, y también la resolución personal de las situaciones.

De la misma manera, tal como señalaba Malaguzzi, los espacios son considerados como un tercer educador, por eso, hay que velar por la vertiente estética, con materiales de calidad, específicos e inespecíficos, que permitan la afirmación personal, el descubrimiento de uno mismo y la autoestima, pilares básicos del bienestar psíquico y físico del niño o niña. Un ejemplo sería el cesto de los tesoros, propuesto por Elinor Goldschmied, referente al uso de materiales naturales, cotidianos, específicos e inespecíficos para favorecer el descubrimiento y la experimentación de los más pequeños.

El juego es la manera natural que tienen los niños y niñas para desarrollarse y aprender en el mundo donde viven

Otro aspecto clave en la vida cotidiana de la *escuela bressol* es la gestión del tiempo: la espera y la observación, para ofrecer a los niños y niñas los intervalos necesarios para aprender a su ritmo a resolver de manera autónoma, o con el apoyo que requiera, los retos de las diferentes propuestas que tienen a su alcance. En este mismo sentido, el establecimiento de unos hábitos cotidianos que se repiten de manera coherente permite a los niños y niñas adaptar sus acciones y la secuencia temporal que las regula, a la vez que les permite anticiparse.

Algunas de las situaciones cotidianas como la alimentación, el cambio de pañales, vestir y desvestir, lavar manos o acompañarlos a dormir, entre otros, son momentos de atención compartida, de relación íntima y singularizada. Es importante dotar estas actividades cotidianas de su sentido educativo, facilitando tiempo y rituales que las potencien.

Los espacios de la *escola bressol* donde transcurre el día a día ofrecen seguridad en su utilización y se adecuan para garantizar que los niños y niñas puedan jugar y moverse libremente, según su momento evolutivo. En la medida de lo posible se procura que sean polivalentes, abiertos e interconectados para facilitar que los niños y niñas puedan encontrar aquello que les interese, generar juego y descubrimiento del mundo inmediato en que se mueven los niños y niñas en su día a día, fomentando su acción y experimentación, en espacios interiores, y también en exteriores, donde los niños y niñas tienen más posibilidades de contactar con la naturaleza (Bilton, 2014).



Es importante dotar estas actividades cotidianas de su sentido educativo, facilitando tiempo y rituales que las potencien

Asimismo, la interacción entre iguales tiene una gran incidencia en los procesos de socialización, en la adquisición de competencias y destrezas sociales, en la medida en que tienen que aprender normas y poner límites a la propia actuación, modular y adaptar su propio comportamiento al de los otros niños y niñas, aceptar otros puntos de vista y relativizar el suyo propio, ponerse de acuerdo y encontrar soluciones a los conflictos, que, de vez en cuando, comporta toda interacción. En este sentido, ya autores clásicos como Wallon y Vigotski destacan la importancia de las interacciones entre iguales para el desarrollo cognitivo, afectivo y social. La curiosidad de los niños y niñas aumenta a partir de su acción y de la interacción con el entorno social y cultural que les rodea, los niños y niñas construyen interpretaciones sobre la realidad que perciben y donde pueden manifestar tanto sus deseos, inquietudes, intereses y alegrías como sus miedos, en un contexto en el que se sienten acogidos y protegidos.

En la vida cotidiana de la *escola bressol* están presentes los diferentes lenguajes: corporal, verbal, musical, plástico, matemático, artístico, científico y



audiovisual. Son medios de expresión y comunicación que posibilitan la interacción con el entorno, básicos para construir y organizar el pensamiento, a la vez que son objeto de diversión, de creación, de conocimiento y de aprendizaje.

Mediante los diferentes lenguajes, los niños y niñas pueden exteriorizar necesidades, sentimientos, emociones, deseos, realidades y fantasías. Los lenguajes permiten a los niños y niñas conocer el mundo, comunicarse y expresarse. La interrelación de lenguajes los enriquece y potencia el desarrollo hacia actividades abstractas más complejas.

Los niños y niñas van descubriendo y utilizando los lenguajes a partir de una aproximación lúdica y experimental, y con la interacción de sus experimentaciones y las respuestas de su entorno van encontrando nuevas posibilidades expresivas y comunicativas, y cada vez se vuelven más autónomos y competentes.

En este sentido, aunque el juego y el movimiento libre es la actividad principal de niños y niñas, es importante fomentar la conversación, sobre todo en situaciones de atención individualizada en los momentos de juego, de cuidado personal, y en las situaciones en que ellos y ellas buscan la comunicación con la persona adulta. La anticipación que la persona adulta haga de las acciones que se harán conjuntamente ayudarán al niño o niña a comprenderlas y a ser partícipe. Poner palabras e interpretar sus intenciones facilita que el niño o niña pueda aprender a moverse en su entorno de manera adaptada.

Las situaciones de relación individual y de pequeño grupo permiten tanto el contacto entre los niños y niñas, como la ayuda y el trato individualizado por parte de la educadora o el educador, que tiene la posibilidad de observar a cada niño o niña y ofrecer a cada uno el apoyo y la ayuda que requiere.

Asimismo, la interacción entre iguales tiene una gran incidencia en los procesos de socialización, en la adquisición de competencias y destrezas sociales

La escola bressol y la atención a las familias

Yo no enseño nada, sino que acompaño en la reflexión, en el conocimiento de ellos mismos y de sus criaturas. Hay que compartir experiencias, no juzgar.

Carme Thió

Se considera que la familia es el primer referente de vida y de educación de niños y niñas, y el más relevante para cada uno de ellos, tal como se recoge en la Convención de los Derechos del Niño (1989) y en la Recomendación Rec (2006)19 del Comité de Ministros europeo (2006). Además, las evidencias científicas aportan datos sobre la importancia de la implicación de las familias para el buen desarrollo y rendimiento escolar de los niños y niñas y jóvenes (Blanch, Gimeno y Careta, 2016; Blasco, 2018).

La familia es, pues, la principal estructuradora de la vida del niño o niña. Por ello, la acción de los servicios educativos se tiene que dirigir y tiene que envolver a la familia como un todo. No se puede separar el bienestar del niño o niña del bienestar de la persona adulta que lo cuida (Salvador, 2009).

Las EBM, en el marco de su proyecto educativo, elaboran el Plan de comunicación con las familias, que concreta cómo se hace el recibimiento, la acogida y el acompañamiento durante la estancia de su hijo o hija en la escuela. Este plan supone concretar las diferentes acciones siempre velando por el conjunto de relaciones que se establecen, basadas en la confianza, el reconocimiento y el respeto que cada una de ellas desarrolla por la otra, y desde la complicidad de saber que se comparte un objetivo común: el bienestar y desarrollo óptimo del niño o niña. En este plan de comunicación se identifican los momentos que requieren especial atención. Uno de esos momentos, en los que se presta una atención especial, es la separación durante el periodo de familiarización, donde todo el mundo, niños y niñas, familias y maestros y maestras necesitan un tiempo para adaptarse al nuevo contexto.

La adaptación es un momento de vital importancia para que las familias se sientan bien, acogidas, confiadas en la institución donde dejan a sus hijos e hijas, por eso es importante dar el tiempo necesario a cada familia para que desarrolle confianza en la escuela (Ramis, 2016).

La familia es, pues, la principal estructuradora de la vida del niño o niña. Por ello, la acción de los servicios educativos se tiene que dirigir y tiene que envolver a la familia como un todo

Las actuaciones previstas para la incorporación de las familias a la vida escolar de sus hijos e hijas se concretan en cada escuela, aunque siguiendo unas directrices comunes que se fundamentan en cuidar cómo se acompaña a cada familia desde el primer contacto y la primera visita que estas realizan a la *escola bressol*. Con el fin de poder llegar a todas las familias, las actuaciones tendrán que ser diversas y adaptadas a las necesidades y características de cada familia (Gallagher y otros, 2018).

El contacto diario permite una comunicación inmediata, y el traspaso de informaciones necesarias se complementa con otras situaciones de intercambio, más formales y estructuradas, como pueden ser los encuentros grupales iniciales o de seguimiento, así como las reuniones individuales con cada familia (Intxausti, 2014). Además, se hace un informe que se entrega a las familias al finalizar el curso, escrito desde una mirada que genere expectativas positivas en relación el desarrollo del niño o niña y con sus capacidades y posibilidades de cambio. También se favorecen los encuentros entre familias a fin de que creen red de apoyo y compartan dudas, preocupaciones, experiencias y alegrías.

Las relaciones directas en forma de reunión son un elemento clave para la acogida y la comunicación a lo largo del curso. Estos encuentros se hacen siempre que se crea necesario y con el tiempo suficiente para aportar tranquilidad.

La flexibilidad regula estas relaciones y su organización: horarios, lugar de realización y personas que acogen a la familia. Cada familia representa una realidad concreta, en ocasiones provenientes de culturas diferentes, así como una forma de crianza particular. Todas son acogidas en sus singularidades, considerando la diferencia como un elemento enriquecedor en la vida de la escuela, potenciando y dando valor a su tarea de primer agente educador, transmitiéndoles confianza, seguridad en aquello que hacen, acompañándolas en todo momento y ofreciéndoles orientación, si la solicitan.



La *escola bressol* es un entorno abierto y acogedor, y las familias están allí para poder compartir la crianza de sus hijos e hijas. Es un espacio de confianza, facilitador de intercambios y de conocimiento mutuo, basado en el respeto. Dándoles protagonismo de acción en su función parental, se potencia una relación constructiva entre los dos contextos para optimizar el desarrollo de los niños y las niñas, que implica actitudes como el respeto y la aceptación de las diferencias, la capacidad de empatía y de saber escuchar. Hay que favorecer la relación y el intercambio entre las familias, conocer y valorar su tarea educativa, y transmitir la tarea de los educadores y educadoras en la *escola bressol*.

Se potencia el sentimiento de seguridad y confianza de las familias en sus competencias y habilidades parentales, garantizando flexibilidad y modulación para dar respuestas a sus necesidades y a las de sus hijos e hijas.

La participación de las familias en la *escola bressol* es indispensable, tanto en las interacciones informales cotidianas que se establecen como en la implicación más sistemática en determinados proyectos, tareas o acontecimientos de la escuela, donde, además de hacer una aportación concreta, se les ofrece la oportunidad de ver a sus hijos e hijas en un contexto diferente, con otras personas adultas interactuando con ellos de maneras diversas. Las EBM facilitan la presencia de las familias en las estancias de manera habitual, lo que les permite aproximarse a las vivencias de sus propios hijos e hijas en los quehaceres del día a día en el centro.

La participación colectiva de las familias en las EBM se vehicula a través de la Asociación de Familias y del Consejo Escolar, integrado por familias, docentes y representación municipal, que estudia y aprueba propuestas en relación con los diferentes ámbitos de la gestión educativa y administrativa.

La empatía, el respeto, la escucha, la comprensión, la aceptación de la realidad, tienen que ser los parámetros que definen las relaciones familia-escuela para garantizar el bienestar de los niños y niñas.

El equipo de profesionales en la escola bressol

El equipo es como una olla donde se cuecen los proyectos diseñados, los hitos pretendidos, los principios orientadores, los anhelos de cada persona, los deseos del colectivo, los resultados que se obtienen y todo aquello que hace que una escuela sea un órgano vivo y en constante movimiento (como el caldo en cocción). Hay que velar por la olla. Hay que cuidar del equipo.

Xavier Gimeno

Los y las profesionales de las EBM tienen formación específica para atender a los niños y niñas de 0 a 3 años de manera cuidadosa y con una actitud próxima, afectuosa, contenida y reflexiva; capaces de establecer vínculos de relación con los niños y niñas, sus familias, el propio equipo y la comunidad, así como con otros ámbitos que están presentes en la vida de los niños y niñas. El término *profesionales* hace referencia a todas las personas adultas que componen el equipo de una EBM, desde la dirección y las personas educadoras hasta todas aquellas personas que dan apoyo a todas y cada una de las situaciones que suceden en el día a día de los niños y niñas y de sus familias.

El trabajo en equipo y el bienestar profesional requieren objetivos claros y compartidos, un sentido colectivo de responsabilidad, respeto mutuo, capacidad para afrontar los problemas y para favorecer iniciativas de innovación y mejora

Estos vínculos se crean a partir de la presencia, la atención, la disponibilidad, la empatía, las respuestas individualizadas, el afecto, la confianza, el respeto y la flexibilidad.

Por las características específicas de los niños y niñas más pequeños, los educadores y educadoras fundamentan su intervención educativa en la observación y la reflexión; el análisis de las situaciones que se presentan y las diferentes formas de resolución; los consensos y la toma de decisiones, y la escucha y la actuación directa.

Sus funciones educativas se concretan en planificar y organizar el ambiente educativo; promover el desarrollo de las capacidades de los niños y niñas a partir de sus observaciones, acciones y reflexiones pedagógicas; acompañar la actividad de los niños y niñas, y observar y documentar las situaciones educativas más relevantes (De Castro, 2013).

Otra función básica es la atención y detección de las necesidades individuales de los niños y niñas, para intentar dar la respuesta más adecuada a cada situación con el fin de crear un clima en el que los niños y las niñas encuentren una base segura de confianza, aprobación y apoyo. Es esta base de seguridad y confianza la que les permitirá desplegar su actividad, y en la medida en que el trato y las actitudes de las personas adultas demuestren confianza en sus posibilidades, se favorecerá la construcción de un autoconcepto positivo y adaptado de sí mismos.

La intervención educativa de cada docente está en concordancia con el proyecto educativo elaborado por todo el equipo de profesionales. El trabajo en equipo garantiza una acción educativa de calidad, basada en establecer y acordar aspectos de contenido pedagógico y organizativo. Una intervención educativa de calidad es una intervención diferenciada, consensuada, presidida por criterios fundamentados, coherente y coordinada. El trabajo colaborativo de los diferentes profesionales, cada uno desde su responsabilidad, permite establecer las condiciones para una acción educativa de calidad. Así, el trabajo en equipo es una condición para la mejora profesional, dado que el análisis y discusión sobre lo que se hace es susceptible de aportar nuevos criterios y visiones para enfocar la práctica, de forma más compartida y fundamentada.

En este sentido, el proceso de documentación coge protagonismo con el fin de poder recoger, evidenciar, reflexionar y debatir sobre el desarrollo de los niños y niñas, sus intereses, los espacios y los materiales a su alcance, entre otros (Red Territorial de Educación Infantil de Cataluña, 2016). La documentación no solo facilita la reflexión y mejora de la práctica educativa entre los y las profesionales de la escuela, sino que también permite visibilizar la importancia de la etapa y algunos aspectos relevantes de la vida en el centro educativo (Alasuutari, Markström, Vallberg-Roth, 2014).



El trabajo en equipo y el bienestar profesional requieren objetivos claros y compartidos, un sentido colectivo de responsabilidad, respeto mutuo, capacidad para afrontar los problemas y para favorecer iniciativas de innovación y mejora. La importancia del trabajo cooperativo es un valor en sí mismo, ya que refuerza la confianza entre los y las componentes del equipo de escuela y ayuda a establecer bases de comunicación, respeto y reconocimiento, facilitando que se puedan compartir las fortalezas y los aspectos por mejorar de todo aquel que lo compone. Para que esta dinámica de equipo sea posible tal como se plantea, es necesario un liderazgo que todo el mundo reconozca y que ayude a consolidar un buen clima en las relaciones humanas de la escuela.

Por eso, en la organización de las EBM se garantiza el tiempo de encuentro en equipo con el fin de poder coordinarse y disponer de espacios de supervisión y formación continua. Estas posibilidades que tienen todos los y las profesionales de las EBM aportan mejoras en la actuación docente. La formación permanente es necesaria para poder compartir, profundizar, debatir y ampliar la mirada sobre diferentes aspectos relacionados con la educación y con el propio crecimiento personal.

De esta manera, a través de espacios comunes del equipo y de formaciones hechas, se pueden revisar los proyectos de escuela, ya que son proyectos vivos y dinámicos que se elaboran, se revisan y se actualizan a partir de la cotidianidad y de la oportunidad de poder hablar y reflexionar en el seno del equipo.

La escola bressol y la comunidad, red de relaciones

Para educar hoy es imprescindible un trabajo en red corresponsable entre familias, docentes y comunidad. Nadie puede educar en solitario... Educar hoy es tan complejo que todo el mundo es necesario en esta red educativa y todo el mundo requiere de los otros agentes.

Antoni Tort y Jordi Collet

Para la mejora de la acción educativa es necesario el compromiso y la cooperación entre los diferentes agentes sociales de la ciudad. La escuela tiene que establecer los lazos necesarios con el contexto en que se encuentra insertada, para reforzar las relaciones entre la escuela y los centros y servicios de ámbito educativo, social y sanitario con los que debe mantener contactos fluidos para asegurar una atención adecuada a los niños y niñas y a las familias, construyendo redes de prevención, de atención, de seguimiento y de optimización de recursos. Estas redes posibilitan compartir diferentes conocimientos de los y las profesionales, acordar acciones comunes y dar coherencia a las actuaciones de cada servicio.

La pequeña infancia es una época clave para la detección, prevención y orientación de necesidades específicas de los niños y niñas y de sus familias. Esta tarea se emprende de manera coordinada desde diferentes servicios a la infancia, para favorecer el desarrollo de todos los niños y niñas de acuerdo con sus capacidades individuales, con las máximas posibilidades de éxito escolar y social.



Se tienen que establecer las condiciones que permitan consolidar las relaciones y el conocimiento mutuo que la escuela establece con los organismos que también tienen una función en la atención a la primera infancia. Una atención adecuada —sobre todo cuando se dirige a la población que por diversas razones se encuentra en situación de más necesidad— requiere el establecimiento de actuaciones coordinadas y sostenidas, que proporcionen el apoyo necesario a los educadores y educadoras responsables de atender educativamente a los niños y niñas en la escuela.

Desde la Administración se vela por profundizar en la relación entre las *escoles bressol* y el EEAEN con los equipos interdisciplinarios para la pequeña infancia (EIPI), los centros de desarrollo infan-

til y atención precoz (CDIAP), los servicios sociales de zona (SS), los equipos de asesoramiento y orientación psicopedagógica (EAP), los centros de recursos educativos para deficientes auditivos (CREDA) y otros servicios específicos, como el Servicio de Orientación y Atención a las Familias (SOAF), y especialmente por atender a los niños y niñas que presentan necesidades de atención específica en su desarrollo, que hay que atender desde todos los ámbitos. El trabajo conjunto entre el equipo de la *escola bressol*, estos profesionales y las familias contribuye a la consecución de una escuela plenamente inclusiva.

También desde la Administración se potencia la coordinación de la etapa Educación Infantil de 0 a 6 escolarizada en centros diferenciados (*escoles bressol* y parvularios), para dar identidad, reconocimiento y continuidad en el proceso de desarrollo de los niños y niñas de estas edades, propiciando procesos de transición, y conocimiento mutuo entre instituciones educativas que atienden a los propios niños y niñas y a sus familias.



Experiencias de trabajo compartido se han revelado muy enriquecedoras y transformadoras a la hora de dar coherencia a la etapa 0-6 y a los itinerarios naturales de los niños y niñas de algunos barrios. Hay *escoles bressol* y centros de primaria que se coordinan para hacer actividades conjuntas, y en algunos casos para desarrollar proyectos comunes. Así, en el siglo XXI es imprescindible educar potenciando las interrelaciones entre la escuela, las familias y la comunidad (Tort y Collet, 2017).

Fruto de este conocimiento y del trabajo compartido, surgen reflexiones que llevan a replantear desde aspectos cotidianos (horarios, mobiliario, formas de organización de los espacios...), hasta otros más profundos (concepción de aprendizaje, el niño o niña protagonista, participación de las familias...), que provocan cambios potentes y relevantes en centros educativos de los dos ciclos.

La pequeña infancia es una época clave para la detección, prevención y orientación de necesidades específicas de los niños y niñas y de sus familias

Autonomía y organización de centro

La autonomía no supone que cada centro haga lo que quiera, sino marcar unos objetivos y dejar en manos del centro la flexibilidad necesaria para conseguirlos con el apoyo necesario.

Andrea Schleicher

El Instituto Municipal de Educación de Barcelona regula la organización y el funcionamiento de las *escoles bressol* municipales y vela por una implementación coherente del modelo educativo compartido.

Cada *escola bressol*, a partir de su autonomía de centro, elabora su proyecto educativo y planifica el tiempo de la vida cotidiana: momentos de juego, momentos de alimentación y descanso. Concreta cómo diseña los espacios y los hace accesibles a los niños y niñas con el fin de que se conviertan en un contexto educativo, un espacio donde crecer y relacionarse, donde descubrir y aprender.

Las EBM acogen a niños y niñas desde las 16 semanas hasta los tres años, y configuran los grupos a partir de criterios de edad y necesidades del momento evolutivo. El proyecto educativo puede contemplar ofrecer espacios de juego y convivencia entre niños y niñas de edades diversas.

En el marco de esta autonomía, tiene especial importancia el consenso del equipo educativo en la distribución de los recursos humanos. Cada grupo tiene un tutor o tutora referente de los niños y niñas y de sus familias. A su vez, cada grupo cuenta con un educador o educadora de apoyo diariamente en los momentos de comida y descanso, y también en algunas situaciones de juego. La organización de la *escola bressol* dispone de un educador o educadora complementaria sin un grupo de niños y niñas asignado y de una dirección, que acompañan también a los niños y niñas y las familias para ofrecer una mejor atención más individualizada.

El equipo educativo de cada *escola bressol* decide si quiere ser centro formador de una institución universitaria o acoger a alumnado en prácticas de los institutos.

Las EBM crean sinergias en el territorio, entre EBM y con otros agentes del ámbito educativo, social y de la salud. Es a partir de estas sinergias como se posibilita el trabajo comunitario.

Las EBM participan y colaboran entre ellas en proyectos singulares vinculados con la coeducación y la igualdad, las relaciones intergeneracionales, la diversidad y la inclusión, la sostenibilidad y el medio ambiente, y con proyectos compartidos con familias. Asimismo, las *escoles bressol* desarrollan experiencias y participan en grupos de trabajo en torno al descubrimiento por parte de los niños y niñas de los diferentes lenguajes de expresión.

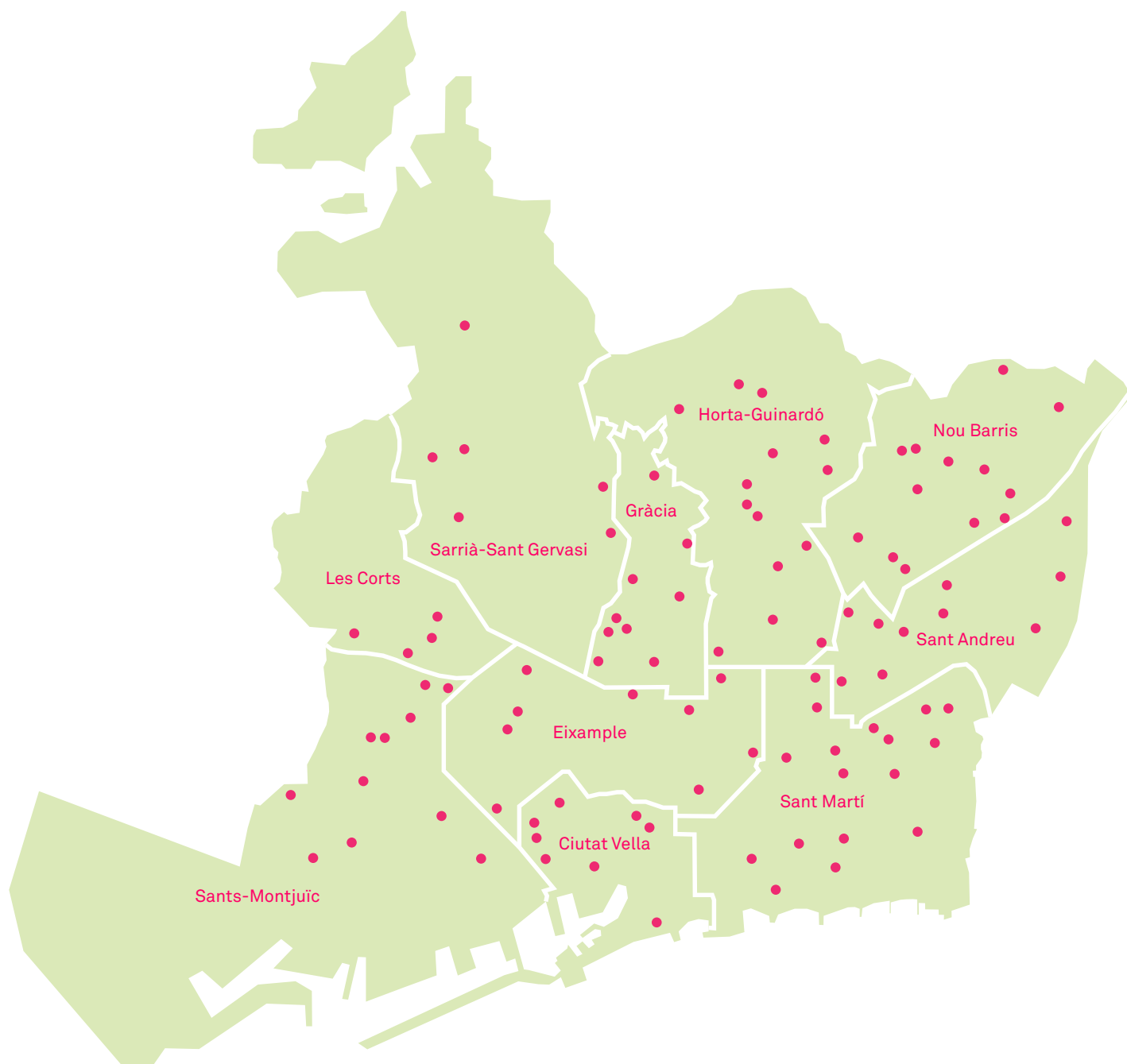
Las EBM crean sinergias en el territorio, entre EBM y con otros agentes del ámbito educativo, social y de la salud



Referencias bibliográficas

- Alasuutari, M., Markström, A. M.; Vallberg-Roth, A. C. (2014). *Assessment and Documentation in Early Childhood Education*. Nueva York: Routledge.
- Bilton, H. (2014). *Playing Outside. Activities, Ideas and Inspiration for the Early Years* (ed. original: 2005). Nueva York: Routledge.
- Blanch, S.; Gimeno, X.; Careta, A. (coords.) (2016). *Territoris d'intersecció entre els centres educatius i les famílies. Un estudi en l'etapa de l'educació infantil*. Bellaterra: Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado de: https://www.uab.cat/doc/Territoris_Interseccio_Centres_Educatus_Families
- Blasco, J. (2018). "Els programes per fomentar la implicació parental en l'educació serveixen per millorar el rendiment escolar?". Barcelona: Fundació Jaume Bofill, Ivàlua. Recuperado de: https://www.fbofill.cat/sites/default/files/Que_funciona_11_implicacioparental021018.pdf
- Bowlby, J. (1988). *A Secure Base: Parent-Child Attachment and Healthy Human Development*. Nueva York: Basic Books.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Carballo, A.; Portero, M. (2018). *10 ideas clave. Neurociencia y educación. Aportaciones para el aula*. Barcelona: Graó.
- Chokler, M. (n.d.). "El concepto de autonomía en el desarrollo infantil temprano. Coherencia entre la teoría y práctica". Pikler-Lóczy. Euskal Herriko elkartea. Recuperado de: https://www.piklerloczy.org/sites/default/files/documentos/myrtha_chokler_el_concepto_de_autonomia_en_el_des._infantil.pdf
- Convención sobre los derechos del niño (1989). Recuperado de: <https://www.unicef.es/sites/unicef.es/files/comunicacion/ConvencionsobrelosDerechosdelNino.pdf>
- Corkille, D. (2007). *El niño feliz* (ed. original: 1970). Barcelona: Gedisa.
- De Castro, J. (2013). *De la vivencia al aprendizaje. La escucha de una maestra a niños y niñas de la educación infantil*. Barcelona: Icaria, Milenrama.
- Departamento de Educación (2016). "De l'escola inclusiva al sistema inclusiu". Recuperado de: <http://ensenyament.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/a-cop-ull/escola-inclusiva-sistema-inclusiu.pdf>
- Gallagher, T., et al. (2018). *Working with Children Aged 0-3 and Their families. The Pen Green Approach*. Nueva York: Routledge.
- García-Fernández, J.; Bueno, D. (2017). *L'embrió inconformista. Com influeix en la nostra evolució el desenvolupament embrionari*. Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Intxausti, M. J. (2014). *La entrevista: construir la relación con las familias (0-6). Reflexiones y experiencias*. Barcelona: Graó.
- Martínez, L.; Rota, J.; Anton, M. (2017). *Psicomotricitat, escola i currículum*. Barcelona: Octaedro.
- Ramis, A. (2016). *Familias y maestros, entendernos para educar*. Barcelona: Eumo.
- Recomendación Rec (2006)19 del Comité de Ministros a los Estados Miembros sobre políticas de apoyo a la parentalidad positiva. Recuperado de: <https://www.mscbs.gob.es/ssi/familiasInfancia/parentalidadPos2012/docs/informeRecomendacion.pdf>
- Ortega-Ruiz, R., et al. (2018). *Psicología de la educación infantil*. Barcelona: Graó.
- Salvador, G. (2009). *Familia. Experiencia grupal básica*. Barcelona: Fundación Vidal i Barraquer / Paidós.
- Sharma, A.; Cockerill, H. (2014). *Mary Sheridan's From Birth to Five Years. Children's Developmental Progress*. Nueva York: Routledge.
- Tort, A.; Collet, J. (2017). *Escuela, familias y comunidad. La perspectiva imprescindible para educar hoy*. Barcelona: Octaedro.
- Traveset, M. (2008). *La pedagogía sistémica. Fundamentos y prácticas*. Barcelona: Graó.
- Von Bertalanffy, L. (1968). *General System Theory: Foundations, Development, Applications*. Nueva York: George Braziller.
- Vygotski, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Wallon, H. (1965). *Los orígenes del carácter en el niño: los preludios del sentimiento de personalidad*. Buenos Aires: Lautaro.
- Wild, R. (2011). *Etapas del desarrollo*. Barcelona: Herder.
- Red Territorial de Educación Infantil de Cataluña (2016). *Documentar la vida dels infants a l'escola*. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat.

Red de escoles bressol municipals



Per a més informació: barcelona.cat/escolesbressol

Edita:**Institut d'Educació de l'Ajuntament de Barcelona**

Plaça d'Espanya, 5

Tel.: 93 402 36 63

imebatencio@bcn.cat

barcelona.cat/educacio

Coordinación y contenidos:

Institut d'Educació de l'Ajuntament de Barcelona

Asesoramiento pedagógico:

Montserrat Anton

Sílvia Blanch

Fotografías:*Escoles Bressol Municipales de Barcelona***Disseño gráfico:**

Uan-tu-tri SL

Impresión:

Uan-tu-tri SL

DL: B 5103-2019**Primera edición:**

Enero de 2019







DESARROLLO

CRIANZA

JUEGO

VIDA COTIDIANA

ACOMPañAR

CONFIANZA

OPORTUNIDADES