

QUART CREIXENT



ACOMPANYANDO CON CORAZÓN

Cèlia Lledó

Tània Rojo

Maipi Rodríguez

Índice

1. Marco de referencia	6
2. Análisis de la realidad: características del contexto y características de los destinatarios	21
2.1 Características del contexto	21
2.1.1. Introducción socio-histórica española y catalana en el marco de la educación	21
2.1.2. Contexto situacional	30
2.2 Características de los destinatarios	30
2.2.1 Características actitudinales	30
2.2.2 Características económicas	31
3. Fundamentación	32
4. Objetivos	42
4.1. Objetivos curriculares coincidentes con el “Departament d’Ensenyament”	42
4.2. Objetivos curriculares propios de Quart Creixent como proyecto.	42
4.2.1 Objetivos generales y concretos para las acompañantes	42
4.2.2 Objetivos generales y concretos para las familias	43
4.2.3 Objetivos generales y concretos para los niños y niñas	44
5. Metodología	45
5.1 Principios metodológicos	45
5.2. Los principios básicos de Quart Creixent son:	46
5.2.1 La autorregulación	46
5.2.2 El respeto	47
5.2.3 El acompañamiento consciente y delicado	48
5.2.4 Un ambiente preparado: entorno y material rico	49
5.3. Proceso adulto	51
5.4. Herramientas, estrategias y técnicas. :	51
5.4.1 El día a día	51
5.4.2. El espacio	52
5.4.3 Las propuestas	54
5.4.4 La actitud de las acompañantes	55
5.4.5 Límites y normas	58
5.4.6 Reuniones pedagógicas	60
6. Fases del proceso: Acciones, actividades y tareas	60
Fase 1: Diseño	60
Acción 1	60

Acción 2	67
Fase 2: Implementación	71
Fase 3: Evaluación	73
7. Temporización	74
Diagrama 1.....	74
Diagrama 2.....	74
8. Recursos humanos y materiales.....	74
8.1 Recursos humanos.....	74
8.2 Materiales.....	76
8.2.1 Materiales de lenguaje.....	79
8.2.2 Materiales matemáticos.....	79
8.2.3 Materiales de medio natural.....	80
8.2.4 Materiales del medio social y cultural.....	81
8.2.5 Materiales de expresión gráfica y plástica	81
8.2.6 Materiales de los sentidos.....	82
8.2.7 Materiales de juego simbólico y de autoexploración y autoconocimiento	82
8.2.8 Materiales de psicomotricidad gruesa	82
9. Evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje.....	83
9.1. Evaluación del área psicomotriz.....	84
9.2 Evaluación del área emocional.....	85
9.3 Evaluación del área social.....	85
9.4 Evaluación del área cognitiva.....	85
9.5 Evaluación de la familia.....	85
10. Presupuesto.....	85
11. Conclusiones.....	87
12. Bibliografía.....	88
13. Síntesis.....	89
14. Anexos	91

"Lo que uno aprende con suavidad lo recuerda con amor, lo que uno aprende a la fuerza lo recuerda con dolor."

"También los adultos deben conocer sus límites a la hora de educar y relacionarse con la infancia"

Evânia Reichert

"Los niños no juegan para aprender, pero aprenden porque juegan."

Jean Piaget

"Sería un actitud muy ingenua esperar que las clases dominantes desarrollaran una forma de educación que permitiese a las clases dominadas percibir las injusticias sociales de forma crítica."

Paulo Freire

"La mayor parte de las personas porqué les faltó amor en la infancia se quedan pegadas a esta oralidad... ... la búsqueda del amor se transforma en una pasión que absorbe tanto que no se puede hacer otra cosa, no se puede amar cuando se está buscando tanto amor"

Claudio Naranjo

1. Marco de referencia

ALEXANDER LOWEN Y WILHELM REICH

En nuestro proyecto tenemos en cuenta los conceptos de *coraza muscular* o *coraza caracteriológica*, *carácter* y *pulsación vital* de **Wilhelm Reich** y **Alexander Lowen**.

Wilhelm Reich elaboró en los años 50 el concepto de *coraza muscular* o *coraza caracteriológica*.

La describió como una coraza que nos defiende de los estímulos externos e internos. Y que va emparejada con una contracción crónica que provoca “la inhibición de toda clase de excitación, ya sea placentera, de angustia o de odio”. Con esto Reich (2005, p.212) planteó que los bloqueos psíquicos se corresponden a contracciones musculares crónicas. “La psique de una persona y su musculatura voluntaria son funcionalmente equivalentes.”

Un ejemplo: una persona con miedos tiene perpetuamente tensos los muslos y los hombros, pues es la manera que tiene el cuerpo de prepararse para protegerse la cabeza y echar a correr, reacción lógica ante un peligro.

Por lo que respecta a la *pulsación vital*, según Reich, es una característica esencial del funcionamiento de todo ser vivo es el movimiento energético “contracción-expansión”.

Al entrar en contacto con el entorno, todo ser vivo reaccionará de dos maneras posibles:

- Con la expansión, si el entorno es placentero. Esta expansión viene marcada por la influencia del sistema parasimpático.
- Con la contracción, si el medio es displacentero. Esta contracción viene influenciada por el sistema simpático.

Alexander Lowen, en su libro *La Bioenergética*, explica:

“La contracción solamente se vuelve displacentera cuando no va seguida de un movimiento expansivo y se transforma en patológica si se convierte en un estado crónico que escapa al control del organismo.”

La musculatura puede ejercer dos funciones: retener los movimientos o ejecutarlos.

Si una persona con mucha rabia retiene sus ganas de pegar, observamos que sus puños están apretados, los brazos tensos, los hombros contraídos, etc, reteniendo el impulso. Esta tensión puede hacerse fácilmente consciente y la persona puede intervenir en ella con la voluntad.”¹ Si esta retención se hace de una forma sana, es decir, que se hace para adaptarse adecuadamente a la realidad y más tarde se gestiona una forma de expresión del impulso retenido, a la retención más tarde le seguirá la expansión, y el organismo se reequilibrará.

Si esta retención se hace de una forma insana, es decir, que se hace “sin tener relación con la situación actual, sino con situaciones pasadas y con la integración de las exigencias paternas, maternas, culturales e ideológicas, esta retención se va a traducir en limitaciones de la motilidad y bloqueos de la espontaneidad.”² En este caso la tensión es inconsciente, viene del Superyó. “El control que el Superyó ejerce sobre la musculatura es en su mayor parte inconsciente. El Superyó es fijo e inmóvil y no se adapta a cada situación, por lo tanto los músculos que fijan sus inhibiciones están crónicamente contraídos y sin contacto con la percepción. Es decir que son contracciones crónicas que limitan la motilidad sin que la persona se dé cuenta de que una mayor o menor parte de su musculatura nunca es utilizada. Al nivel psíquico el Superyó impide que ciertos pensamientos lleguen a la conciencia y en el plano muscular, los músculos espásticos, contraídos crónicamente, impiden que ciertos impulsos alcancen la periferia. De esta forma, estos músculos están apartados del control consciente y su función es reprimida.

Estos músculos acortados, a veces atrofiados, van a influir en el equilibrio muscular, por lo tanto, en la forma y funcionalidad del cuerpo. Podemos pues decir que el modelo de tensión muscular determina la expresión del individuo y esta forma, es determinada por la formación de su carácter.

Cuando un ser humano sufre experiencias traumáticas muy tempranas y muy intensas o constantes, o bien un entorno caótico le impide elaborar el Yo, esta persona sufrirá un Yo poco estructurado, débil o con fracturas. Esto se traducirá por una musculatura poco desarrollada,

¹ Lowen, A (1991) *Bioenergética*. México: Diana p.57

² Lowen, A (1991) *Bioenergética*. México: Diana p.57

por una mala coordinación o por una ausencia de sensación corporal. Esta falta de estructuración se traducirá en dificultad para relacionar su mundo interior con el entorno.

En otros casos, estas faltas de estructuración, son reemplazadas en una zona superficial por la elaboración de la imagen. Por el cultivo de una imagen hacia el exterior que está desconectada de la vida emocional de la persona”³.

También nos gustaría añadir esta cita de Alexander Lowen, que se puede encontrar en su libro *Fear of Life*:

“Mientras la represión de un recuerdo es un proceso psicológico, la supresión de un sentimiento se consigue entumeciendo una parte del cuerpo o reduciendo su motilidad para que el sentimiento disminuya. La represión de un recuerdo depende y está relacionada con la supresión de un sentimiento. Ya que mientras el sentimiento persista, el recuerdo sigue vivo. La supresión implica el desarrollo de tensión muscular crónica en las áreas de cuerpo en las que el sentimiento fue experimentado.”⁴

CARL ROGERS

Un referente fundamental para nuestro proyecto es **Carl Rogers**, el fundador del enfoque humanista en la psicología. En nuestra manera de acompañar a los niños y sus familias coincidimos con el enfoque de la *Terapia Centrada en la Persona* de Carl Rogers.

De este enfoque vamos a destacar algunos puntos, que nos parecen fundamentales:

- El paciente (Rogers prefería llamarlo *Cliente* o *Persona*) es el que lleva el peso de la terapia (auto-directividad) y no el terapeuta.
- El terapeuta ofrece una relación que se define por tres condiciones necesarias y suficientes para conseguir tener éxito: la empatía, la aceptación positiva incondicional y la autenticidad (o congruencia).
- La actitud del terapeuta se basa en una profunda creencia de respeto y aceptación del paciente y de sus propias capacidades para el cambio.

³ Lowen, A (1991) *Bioenergética*. México: Diana p.45

⁴ Lowen, A (2003) *Fear of Life*. Bioenergetics Press: Florida p.112

- Este enfoque genera una multitud de interacciones terapéuticas cada vez más adaptadas a la relación con el paciente, a su persona y a su situación particular, favoreciendo la capacidad natural e inherente en cada persona de poder desarrollarse de manera constructiva (la tendencia natural de cada persona a su auto-actualización, es decir, a desarrollarse y madurar).

CLAUDIO NARANJO

Claudio Naranjo en su libro “Cambiar la educación para cambiar el mundo”, propone una educación que pueda integrar el ser en el mundo actual.

El autor propone un proceso de evolución hacia el autoconocimiento y la conciencia. Para él, el proceso de crecimiento nos lleva a deshacernos del ego, a salir de la jaula neurótica y a acercarnos cada vez más a nuestra esencia y nuestro ser espiritual.

Se plasma en este manuscrito la convicción que para tener una sociedad mejor es necesario una educación para el desarrollo humano, tal como proponemos en Quart Creixent. El planteamiento de una sociedad mejor nos conduce constantemente a escuchar más la propia esencia, a permanecer en ese espacio de luz y libertad. Claudio nos invita a educar para ser felices y no esperar a un mañana mejor sino construir una realidad diferente que parte de nosotros mismos en el momento presente.

Según Claudio Naranjo la educación actual se ocupa de aspectos realmente insignificantes. De un modo superficial pareciera que el ámbito educativo se contempla como una prioridad si tenemos en cuenta las continuas reformas de este departamento. Sin embargo todas esas reformas no son más que un sinfín de vueltas y más vueltas a la manía de mantener y generar instituciones, pero que son vacías y desnutren el alma.

La escuela actual se ocupa de reunir méritos para tener una buena calificación o un buen trabajo y a programar a personas hacia la obediencia pero no se ocupa de atender la necesidad más urgente en este mundo nuestro: cuidar el corazón.

Claudio proclama que el desarrollo humano es mucho más que atiborrar a las personas con montones de información. Por el contrario apoya que la escuela debería educar para la vida, es decir, para sentirnos vivos, felices, con capacidad de disfrutar y sentir, con el corazón abierto

para amar y ser amados. En cambio pareciera que la educación actual estuviera a merced del sistema patriarcal opresor.

La transformación requiere que abandonemos una educación que es predominantemente intelectual (patriarcal) y vayamos hacia una perspectiva más holística que contempla los tres centros: intelectual, emocional e instintiva. Una educación que integre los valores cuidado, protección, seguridad, nutrición, afecto. Una educación que nos lleve a una sociedad que reconozca e integre a la madre. Que nos lleve a ser nuestras propias madres.

Claudio defiende al mismo tiempo una educación que cultive los valores espirituales promoviéndolos desde la propia experiencia a través de la meditación por ejemplo.

En Quart Creixent, nos referenciamos y llevamos a la práctica este tipo de educación que promueve Claudio en su libro y en sus trabajos de SAT para educadores. Creemos en una educación que evolucione hacia el autoconocimiento, que sea holística, que prepare para la vida con el corazón y que esté conectada con la propia esencia. Esa es la educación que queremos y en la que nos apoyamos.

No vamos a exponer aquí toda la teoría sobre el eneagrama y la formación de la neurosis por motivos de espacio. Sí nos gustaría remarcar que la tenemos en cuenta tanto para el trato con los padres (viendo en qué eneatispo los situamos) eso nos ayuda a entenderles y nos facilita el trato con ell@s, como para el trato con l@s niñ@s, viendo las tendencias que tienen y de alguna manera trabajando para la prevención de la formación de una jaula tan fuerte. Y por supuesto lo tenemos en cuenta con nosotras, las acompañantes, en nuestras supervisiones de trabajo, viendo como nuestra neurosis nos impide dar lo mejor de nosotras, como interfiere, cuando el ego necesita alimento, de qué maneras busca de comer... Así como también facilita la relación y la comprensión entre nosotras.

MARSHALL ROSENBERG

Una herramienta fundamental en nuestro proyecto es la **Comunicación No Violenta (CNV)** o Comunicación Compasiva. Nos basamos en el programa desarrollado por Marshall Rosenberg (discípulo y colaborador de Carl Rogers), a partir de su experiencia como mediador, educador y

terapeuta. Este programa ayuda a identificar nuestras propias formas de actuar que aumentan el conflicto y la desconexión, y ayuda a estar presente de un modo que potencie la armonía y la cooperación y que nos ayude a responder a nuestras necesidades.

Algunos conceptos claves de la CNV son: la empatía, la auto-empatía (conectar con uno mismo) y la autoexpresión. Con la empatía conectamos con lo que está vivo en el otro, con la autoexpresión comunicamos lo que está vivo en uno mismo, con la auto-empatía abrimos el corazón a lo que está vivo en uno mismo y lo que está vivo en el otro.

Con el modelo de la CNV expresamos sinceramente como somos sin culpar ni criticar a nadie y también recibimos con empatía como son los otros sin escuchar en sus palabras culpabilizaciones o críticas.

*“Con la CNV pasamos a tener en cuenta tanto nuestras necesidades más profundas como las ajenas. (...) El método es simple, pero su poder de transformación es extraordinario.”*⁵ Nosotros añadiremos que el método es simple pero no es tan fácil ponerlo en la práctica porque significa tomar conciencia de viejos hábitos inconscientes y cambiarlos y esto, como toda terapia profunda, tiene su complejidad.

JEAN PIAGET

Como proyecto nos basamos sobretudo en la etapa evolutiva en la que se encuentran l@s niñ@s que asisten a este espacio, tenemos en cuenta las capacidades que por momento de desarrollo ya han conquistado con el fin de que el aprendizaje que realicen sea significativo. Por lo que de este autor básicamente recogemos su teoría respecto a las etapas de desarrollo. Pasamos a describirlas a continuación en su totalidad aunque nosotras trabajamos con personas que se encuentran en el traspaso de la etapa sensoriomotora a la preoperacional.

Etapas de desarrollo

Piaget divide el desarrollo psíquico de las personas desde su nacimiento hasta la vida adulta. Postula que el niño nace con la necesidad y con la capacidad de adaptarse al medio. La

⁵ Marshall, R. (2006) Comunicación no violenta, un lenguaje de vida. Buenos Aires.

adaptación consta en dos subprocesos: asimilación y acomodación. La mayor parte del tiempo los niños asimilan información adecuada a su desarrollo mental y la clasifican de acuerdo con lo que ya saben. A veces se enfrentan a problemas que no pueden resolver y deben hacer acomodos, crear nuevas estrategias o modificarlas para enfrentar la nueva situación. Esta teoría se puede relacionar con el aprendizaje significativo de Ausubel. El niño tiene conocimientos previos y al recibir la nueva información modifica sus esquemas de conocimiento.

Este autor propone una serie de etapas de desarrollo en los seres humanos, donde cada periodo se caracteriza por la presencia de ciertos procesos y estructuras mentales, que maduran y se fortalecen para permitir el paso a la siguiente etapa. Las etapas que diferencia son las siguientes:

1. Etapa sensoriomotora. Abarca desde el nacimiento hasta los 2 años aproximadamente. Al nacer, el mundo del niño se enfoca a sus acciones motrices y a su percepción sensorial. Cuando termina el primer año ha cambiado su concepción del mundo, reconoce la permanencia de los objetos cuando se encuentran fuera de su propia percepción. Otros signos de inteligencia incluyen la iniciación de la conducta dirigida a un objetivo y la invención de nuevas soluciones. El niño no es capaz de elaborar representaciones internas, lo que se supone como pensamiento; no ha desarrollado el lenguaje, su inteligencia se considera como preverbal. En la última etapa de este periodo se refleja una especie de "lógica de las acciones", es decir, que la actividad está motivada por la experimentación.

2. Etapa preoperacional. De los 2 a los 7 años, aproximadamente. En la transición a este periodo, el niño descubre que algunas cosas pueden tomar el lugar de otras. El pensamiento infantil ya no está sujeto a acciones externas, comienza a interiorizarse. Las representaciones internas proporcionan el vehículo de más movilidad para su creciente inteligencia. Las formas de representación internas que emergen simultáneamente al principio de este periodo son: la imitación, el juego simbólico, la imagen mental y un rápido desarrollo del lenguaje hablado. A pesar de importantes adelantos en el funcionamiento simbólico, la habilidad infantil para pensar lógicamente está marcada con cierta inflexibilidad, es altamente egocentrista.

Se adquiere de forma paulatina la capacidad de crear categorías claras y refinadas que ayudan al niño a ubicarse en el mundo que le rodea.

3. Etapa de operaciones concretas. Esta fase que se desarrolla entre los 7 y 11 años aproximadamente, el niño se hace más capaz de mostrar el pensamiento lógico ante los objetos físicos. Una facultad recién adquirida, la reversibilidad, le permite invertir o regresar mentalmente sobre el proceso que acaba de realizar, una acción que antes sólo había llevado a cabo físicamente.

El niño también es capaz de retener mentalmente dos o más variables, cuando estudia los objetos y reconcilia datos aparentemente contradictorios. Estas nuevas capacidades mentales se muestran mediante un rápido incremento en sus habilidades para conservar ciertas propiedades de los objetos, número y cantidad, a través de los cambios de otras propiedades, para realizar una clasificación y ordenamiento de los objetos.

Las operaciones matemáticas surgen en este periodo. El niño se convierte en un ser cada vez más capaz de pensar en objetos físicamente ausentes, apoyado en imágenes vivas de experiencias pasadas.

Frente a los objetos, los niños pueden formar jerarquías y entender la inclusión de clase en los diferentes niveles de una estructura. Para hacer comparaciones, pueden manejar mentalmente y al mismo tiempo: la parte o subclase, y el todo o clase superior.

Los niños de 7 a 8 años muestran una marcada disminución de su egocentrismo, se vuelven más sociocéntricos. A medida que muestran una mayor habilidad para aceptar opiniones ajenas, también se hacen más concientes de las necesidades del que escucha, la información que tiene y de sus intereses. Entonces las explicaciones que elaboran los niños están más a tono con el que escucha. Cualquier discusión implica ahora un intercambio de ideas. Al estar consciente de los puntos de vista ajenos, el niño busca justificar sus ideas y coordinar las de otros. Sus explicaciones son cada vez más lógicas.

4. Etapa de las operaciones formales. Este periodo que abarca de los 11 a los 15 años aproximadamente, se caracteriza por la habilidad para pensar más allá de la realidad concreta.

La realidad es ahora sólo un subconjunto de las posibilidades para pensar. En la etapa anterior desarrolló relaciones con interacción y materiales concretos; ahora puede pensar en relación de relaciones y otras ideas abstractas, como proporciones y conceptos de segundo orden.

El niño de pensamiento formal tiene la capacidad de manejar, a nivel lógico, enunciados verbales y proposiciones, en vez de objetos concretos únicamente. Es capaz ahora de entender plenamente y apreciar las abstracciones simbólicas del álgebra y la crítica literaria, así como el uso de metáforas en la literatura. A menudo se ve involucrado en discusiones espontáneas sobre filosofía, creencias, comportamientos sociales y valores, en las que son tratados conceptos abstractos, tales como justicia y libertad.

Cada uno de dichos estadios se caracteriza, pues, por la aparición de estructuras originales, cuya construcción le distingue de los estadios anteriores. Lo esencial de esas construcciones sucesivas subsiste en el curso de los estadios ulteriores en forma de subestructuras, sobre las cuales habrán de edificarse las nuevas.

REBECA WILD

Esta autora expresa la importancia de dejar espacio y tiempo suficiente al niño cuando vaya aventurándose en la conquista de nuevas habilidades en lugar de “facilitarle” o hacerle directamente aquello que está probando conseguir. Así, permitirle vivenciar límites coherentes con la vida, como forma de encontrar soluciones personales. Es decir, Wild hace incapié en la importancia de que pueda experimentar que tiene recursos internos válidos y si aun no es así acompañarle en la frustración. Como opción más saludable a que experimente que los recursos válidos vienen de fuera, de modo que desarrolle así capacidades estratégicas y manipuladoras para conseguir aquello que necesita, en lugar de activar sus propios potenciales. Así también los beneficios a nivel de conexiones neuronales que esto genera, ya que en el momento en que “resuelve” o “consigue” hacer algo por si mism@, se crean sinapsis que serán las bases para la formación futura de otras nuevas sinapsis.

Defiende la necesidad de poner límites también con el objetivo de crear un ambiente relajado en casa o en el proyecto infantil, ya que *“solamente en un ambiente relajado, que en esta edad*

(antes de los 3) requiere todavía de mucha seguridad de acceso a la madre, son posibles los procesos de desarrollo desde dentro hacia fuera, que llevan a una calidad vital humana, ya que la actividad espontánea, que conecta el ser interno con el mundo externo, solo puede florecer si la persona se siente segura en sus relaciones cercanas y no tiene que protegerse de peligros activos, imposiciones y manipulaciones”⁶

Describen también el concepto de necesidad auténtica y la necesidad de diferenciarla de una necesidad sustitutiva en el momento de poner límites o de acceder a una u otra petición. La necesidad auténtica es aquella necesidad que realmente está necesitando ser satisfecha y que no siempre es la primera que vemos en una situación de conflicto, llanto o enfado. Por lo que como ella misma dice es necesario estar muy presentes y observar con el corazón para poder leer entre líneas y vislumbrar cual es la necesidad auténtica que se está poniendo en juego en esa situación. Habitualmente tienen que ver con la conquista de capacidades propias de la etapa de desarrollo en la que se encuentran.

Destaca la importancia y la necesidad de crear “ambientes preparados”, de que la “escuela” sea un conjunto de éstos. Los ambientes preparados son aquellos que tienen todo aquello susceptible de ser necesitado por etapa de desarrollo.

Otro concepto que recogemos de esta autora es el de las regresiones reestructurantes. Son regresiones que l@s niñ@s hacen cuando están a punto de saltar a la siguiente etapa de desarrollo, a lo largo del período de transición pueden darse comportamientos que no aparecían desde hace mucho tiempo, o peticiones a cosas que ya saben hacer... Esta es una forma inconsciente de reestructurar y asegurarse, de sus vivencias anteriores para coger fuerza para dar el paso a la siguiente etapa.

La comprensión del llanto como forma de desahogo. Esta autora defiende que el llanto es una estrategia biológica con la que el cuerpo elimina los elementos tóxicos que ha producido frente a una situación de peligro y de dolor, así el llanto forma parte de la búsqueda de homeostasis del organismo. En relación a esto será importante distinguirlo del llanto manipulativo, y cuando

⁶ Wild, R. (2011) *Etapas de desarrollo*. Herder: Barcelona p.39

sea de desahogo poder acompañarlo sin cortarlo, pues al cortarlo lo que hacemos es incrementar la tensión interna de esta persona que buscará otras formas de desahogo, sean agresiones o conflictos. Más adelante explicaremos un caso que ejemplifica muy bien la función del llanto de desahogo.

EMMI PIKLER

Del gran trabajo de investigación que la autora desarrolló en el instituto Lóczy, queremos destacar algunos aspectos que nosotras tenemos especialmente en cuenta. Esta autora entiende al sujeto desde la visión humanista, por lo que ya desde el momento de su nacimiento e incluso antes, los niños son seres plenos a respetar. Pikler daba mucho valor a las interacciones sensoriomotrices y defendía la necesidad de crear espacios de experimentación, sobre todo a nivel materno que permitieran y favorecieran el desarrollo del grado de autonomía acorde a la etapa evolutiva. Así pues no se trata de estimular a un niño para que descubra una u otra cosa, sino de predisponer espacios y situaciones que posibiliten el movimiento libre y por lo tanto la actividad autónoma, y que permitan así que él conquiste estos descubrimientos.

También muestra plena confianza en que cada persona tiene ya con ella el potencial necesario para desarrollarse, así como que tenemos capacidad de elección e iniciativa desde muy temprana edad por lo que promovió el respeto a esta iniciativa como forma de posibilitar el desarrollo de seres autónomos.

Otro punto importante para nosotras de su teoría tiene que ver con la necesidad de apego y amor para un buen desarrollo de las capacidades tanto maternas, como cognitivas, para que se dé esta relación afectiva segura deben haber: intercambios verbales, miradas significativas, presencia atenta y comprensiva y una presencia próxima pero no abrumadora.

Por este motivo en Quart Creixent no ayudamos en los retos maternos, sino que acompañamos desde la cercanía.

KRISHNANANDA

Uno de los aspectos de relevancia a lo largo de este proyecto, tiene que ver con cómo la humanidad ha ido perdiendo su corazón y nos hemos ido acercando a un modelo dominado por la

mente. Krishnananda en su libro “De la codependencia a la libertad”, nos habla de un modelo que trata de un viaje hacia el interior perdido y marca los pasos para regresar a uno mismo.

En este esquema gráfico podemos ver cómo el ser esencial se va recubriendo de capas para protegerse del dolor, convirtiéndose de ese modo en una persona controlada por la mente.

Para nosotras es importante plasmar cuales son las repercusiones de perder la conexión con uno mismo, y de ahí la importancia de una educación para el ser basada en el amor y el respeto.

El modelo de Krishnananda nos ilustra tres capas: el ser, la vulnerabilidad y la protección.

En la Capa de protección vive el adulto compensado. En estado de **control** y protegidos de los miedos. Esta capa se convierte en un lugar seguro y **vacio**. Inconsciente.

En la capa de vulnerabilidad y sentimientos es donde vive el niño. Guarda **el dolor y la ansiedad** de recuerdos vividos. De esta capa, nace una fuerza nos empuja hacia el centro de nuestro ser.

En el centro o núcleo esencial habita el hogar del testigo. Aquí vive la energía espontánea. Se puede ver lo q sucede dentro y fuera con objetividad y amplitud. En el centro vivimos la Unidad con todos y con todo.

El autor dice que nos movemos entre la protección que nos mantiene inconscientes y la vulnerabilidad que nos empuja al ser.

Teniendo en cuenta estas tres capas, estamos convencidas que la única manera de preservar el ser es a través de una educación basada en la aceptación, amor, comprensión y compasión hacia uno mismo. Una educación en que la persona no tenga que protegerse y pueda dejarse llevar confiando en sí mismo.

Krishnananda postula que si nos hubieran apoyado y animado a descubrir esas energías desde el amor, la atención y la comprensión a lo mejor seguiríamos en estado puro.

En Quart Creixent velamos porque ese niño pueda crecer siendo libre y espontaneo. L@s niñ@s son acompañados con amor y sin juicio, respetando sus necesidades y



ofreciendo un espacio de confianza donde desarrollarse desde lo más genuino.

La educación, según sentimos nosotras, debe reducir los condicionamientos que se suceden cuando el niño busca la aprobación y se siente avergonzado por ser quien es. Para nosotr@s cuidando que el ser sea acompañado en todo momento con respeto, tratando de no ser invasivas y dando espacio a las necesidades y emociones que van surgiendo se reduce en gran medida la necesidad de protección y por ende la persona puede relajarse en el ser.

Krishnananda, nos explica en este libro el lugar que habita el ser. Este lugar *es un* espacio interno de naturalidad, silencio, aceptación, compasión, entrega, confianza y no-hacer y nos dice: *“La vida pasa sin tener que hacer nada, simplemente ser y observar”*.

Podemos decir que ahí es a donde nos dirigimos en Quart Creixent, en un espacio donde la vulnerabilidad tiene cabida en una atmosfera de amor, aceptación y compromiso.

Esa atmosfera segura y de confianza solo es posible cuando existe un vínculo afectivo sano entre acompañantes, niñ@s y familias.

EVÂNIA REICHERT

Evânia Reichert nos habla sobre la importancia del vínculo afectivo en los primeros años de la infancia. El vínculo afectivo más importante y en el cuál se va a afianzar la confianza básica en la vida es el vínculo con la madre. Ya desde la gestación, cualquier aspecto que perturbe el vínculo sano entre madre e hijo va influir en el mundo psíquico, físico, y emocional de la criatura, creando fijaciones en el carácter para protegerse del dolor tal y como hablábamos en el párrafo anterior.

Evânia Reichert explica que nacemos con un temperamento heredado y crecemos construyendo un carácter y configurando una personalidad. Las heridas que va sufriendo el ser van a ir endureciendo la estructura corporal y creando fijaciones en el carácter. Un carácter inmaduro va a hacer que el temperamento sea más incontrolable y el ser empieza a desarrollar estrategias para sobrevivir. Estas serian las estrategias neuróticas de desconexión con la vida y con lo que realmente necesito y quiero.

Ante este postulado, toma mayor relevancia el hecho de sanar nuestras heridas y conocer nuestras actitudes neuróticas en la edad adulta para poder acompañar y educar a los pequeños más ubicados en su propia naturaleza instintiva y con el menor daño emocional posible.

La autora hace referencia a esto. Un vínculo afectivo sano requiere de un buen contacto con uno mismo y con el/la niñ@. Es decir; para que el niñ@ se sienta reconocido, querido, cuidado, respetado... necesita de un adulto consciente de su neurosis que le proporcione una relación amorosa libre de cargas y le permita ser en todas sus potencialidades.

En Quart Creixent apoyamos esta teoría y trabajamos para que esto sea posible. Las acompañantes hemos caminado un largo recorrido de autoconocimiento y de crecimiento personal. Trabajamos por ser conscientes de nuestros mecanismos y ser capaces de acompañar creando un vínculo libre de expectativas y cargas personales.

Tal como dice Evânia, en el vínculo afectivo sano, estamos creando las bases de la confianza y seguridad en la vida.

Siguiendo esta línea, compartimos con la autora la importancia de procurar que las necesidades reales sean satisfechas. Cuando el adulto que acompaña, está consciente de sí mismo, aumenta la posibilidad de que se conecte instintivamente con la necesidad real del niñ@ y pueda satisfacerle, lo que a su vez apoyaría el mecanismo de autorregulación del organismo. En el caso de que la satisfacción de las necesidades no se diese, el niñ@ quedaría fijado en una fase de permanente expectativa a ser cuidado y atendido anclándose en un desarrollo emocionalmente frágil y dependiente.

Uno de los principios básicos de Quart Creixent es el de la autorregulación organísmica, principio a través del cual el ser es capaz de conocer que es lo que quiere, satisfacer sus propias necesidades y procurarse la paz interior. Nosotras trabajamos por que cada persona sea tratada con el máximo respeto a su ritmo interno, cuidamos que la conexión con las sensaciones y emociones sea dignificada y reafirmada. Así como que confiamos plenamente en el niñ@ y garantizamos que sus emociones y necesidades tengan espacio. Tal como dice Evânia, estamos

construyendo las bases para que el ser que crece con respeto se convierta en un organismo maduro capaz de gestionarse de manera autónoma y satisfactoria.

Es importante también destacar que del mismo modo que reforzamos el vínculo para crear una base de confianza y seguridad, atendemos las necesidades para fortalecer el desarrollo emocional y la autorregulación, también estamos de acuerdo con Evania en acompañar al ser en el dolor y la agresividad.

La autora hace mención de cómo la agresividad bien acompañada y acogida hacen que el niñ@ entre en contacto con la fuerza activa necesaria para acceder al mundo.

Así también menciona que el dolor acompañado con el contacto afectivo del cuidador, previene de la melancolía, la depresión, la baja autoestima el miedo y la rabia contra uno mismo y el mundo.

El hecho de que la agresividad y el dolor sean acompañados con amorosidad y comprensión, hará que el niño atraviese estos momentos con confianza y seguridad. De lo contrario puede quedar anclado en sentimientos de indignidad y autodestrucción.

En Quart Creixent hemos elaborado diferentes formas para canalizar estas emociones de manera saludable e intentamos que tanto el dolor como la rabia tengan su espacio a través de la expresión oral (con palabras), emocional (llanto, grito...), y corporal (descargas).

La conquista de la autonomía personal sólo es asumible cuando la confianza, seguridad y autoestima se mantiene en un nivel óptimo. Con estos factores el niñ@ será capaz de afirmar que: *“yo puedo”*, *“yo soy capaz”* y *“yo valgo”*. Estas son frases que repetimos en nuestro proyecto y que tienen un efecto instantáneo en las criaturas. En el momento que le decimos a una persona: *“yo creo que tú puedes”*, le invitamos a hacerse dueño de su propia fuerza y a desarrollar todo su potencial, a sentirse válido, libre y autónomo.

En el momento que le decimos: *“tú no puedes es mejor que lo haga yo”*, le estamos conduciendo hacia la compulsión, sumisión e inferioridad.

Si cuidamos estos aspectos hasta ahora mencionados, estamos educando a personas que crecerán sintiéndose conectadas con su esencia y su vulnerabilidad, que conocen cuáles son sus

necesidades y confían en sí mismas para conseguir lo que quieren. Personas que se sienten capaces y que disponen de toda su energía para salir al mundo sintiéndose validos y dignos.

2. Análisis de la realidad: características del contexto y características de los destinatarios

2.1 Características del contexto

2.1.1. Introducción socio-histórica española y catalana en el marco de la educación

El sistema educativo actual fue diseñado y concebido en la cultura intelectual de la **Ilustración** y en las circunstancias económicas de la **revolución industrial**. Antes de la mitad del siglo XIX no había sistemas públicos educativos. Sólo quien tenía dinero podía llevar a sus hijos a una escuela de jesuitas. La idea de crear un sistema público de educación básica fue revolucionaria. Mucha gente de clase alta estuvo en contra, creían que no valía la pena malgastar recursos en la clase obrera, a la que creían incapaz de aprender a leer o escribir. Desafortunadamente, siguen existiendo creencias negativas parecidas sobre estructura social y capacidades.

La ilustración trajo consigo un modelo intelectual de mente, según el cual, las habilidades académicas más valoradas eran el razonamiento deductivo y el conocimiento de los clásicos.

Con la revolución industrial, eran necesarios ciudadanos adiestrados para estar unas 12 horas diarias en una fábrica, haciendo trabajos mecánicos, acatando órdenes y resignándose a su destino. Y en ese contexto se crearon las escuelas públicas, dónde se acostumbraba a los niños a cumplir horarios, responder al sonido de los timbres, rellenar formularios, estar sentados en filas, quietos y callados y cumplir órdenes.

En el siglo XIX continuó la expansión de la educación básica iniciada con la ilustración. Un ejemplo serían las leyes promulgadas por Jules Ferry, quien sentó las bases de una educación laica y pública en Francia, modelo imitado posteriormente por otros países, entre ellos, España. Queremos destacar que Jules Ferry fue un político francés de derechas, centralista y nacionalista. Promocionó el colonialismo francés. En su reforma escolar suprimió todo tipo de identidad religiosa y de las culturas “regionales” (diferentes a la francesa), a las que impuso como única lengua el francés, hablado entonces por un 10% de los ciudadanos de Francia,

imponiendo humillaciones y castigos a los que pronunciaran una palabra en *patois* (lengua diferente del francés).

En el siglo XIX la mayoría de constituciones recogieron el derecho a la educación básica, poniendo centros públicos para las clases más desfavorecidas y legislando sobre los años de escolarización obligatorios (si bien el absentismo escolar era frecuente). Ganó peso el positivismo científico en las diferentes disciplinas y se desarrolló la pedagogía como disciplina universitaria.

La primera ley educativa en España fue la Ley de Instrucción Pública de 1857, conocida como **Ley Moyano**. Esta ley implantó los siguientes principios: la gratuidad relativa -sólo para los niños cuyos padres no podían pagarla- para la enseñanza primaria, centralización, uniformidad, secularización y libertad de enseñanza limitada.

Lo principal dentro de esta ley, fue el control absoluto y directo de las instituciones establecidas en Madrid, siendo el gobierno central dueño, gestionando la misma, a través del Real Consejo de Instrucción Pública.

Esta ley tuvo un carácter sesgado en lo concerniente a la mujer. Se usaron medios exclusivos para la mujer, creando materias específicas para las mujeres, con Magisterio como única titulación apta para ellas.

La educación a partir del **siglo XX** ha estado marcada por la voluntad de universalización, especialmente la educación primaria en zonas “subdesarrolladas” (es uno de los Objetivos de Desarrollo del Milenio) y la extensión de la secundaria en todo Occidente.

Es un siglo de grandes pedagogos: Maria Montessori, Ovide Decroly, Paulo Freire, Francesco Tonucci, John Holt, A.S. Neill, Rebeca Wild, Paul Goodman... Se incrementa también la relación con la psicología, hasta aparecer la psicopedagogía y la educación especial, destinada al alumnado con discapacidades o características diferentes a la mayoría (incluyendo la superdotación). De la psicología destacan las aportaciones de Lev Vygotski, Jean Piaget, David Ausubel o Daniel Goleman, entre otros.

Por la importancia de la educación en el progreso socio-económico de los países, se produce un progresivo control por parte de la administración nacional y de los organismos internacionales, especialmente la OCDE (Organización de Cooperación y Desarrollo Económico) y el Banco Mundial.

En Cataluña, en 1901 **Francesc Ferrer i Guàrdia** inauguró la *Escola Moderna*, un proyecto práctico de pedagogía libertaria. Los sectores conservadores y la Iglesia Católica vieron en esta escuela, igual que en otras escuelas laicas, una amenaza a sus intereses. La escuela funcionó intermitentemente en Barcelona desde 1901 hasta 1909, período en la cual se clausura repetidas veces y sufre la persecución de los sectores políticos y religiosos más conservadores de la ciudad. Tuvo escolarizados a más de un centenar de niños de ambos sexos, practicando así la coeducación, cosa inédita en esos tiempos, complementándose con la publicación de un boletín, charlas y Universidad Popular para los adultos, recitales y teatro. En sus aulas no se impartían enseñanzas religiosas pero sí científicas y humanistas, se fomentaba la no competitividad, el pensamiento libre e individual (es decir, no condicionado), el excursionismo al campo y el desarrollo integral del niño. Durante todo el primer tercio del siglo XX, en Cataluña, decenas de escuelas, ateneos libertarios y universidades populares seguirían estos planteamientos ferrerianos de la *Escola Moderna*. Se considera a Ferrer i Guàrdia uno de los padres de la Educación Libre (o Educación Democrática o Escuela Nueva).

A partir de 1931, con la **Segunda República Española** hubo una reforma educativa notable.

Los primeros decretos o principios aprobados en la Segunda República fueron:

- El bilingüismo: se defendió desde Cataluña. Se expresó en un Decreto de 1931 en el que se reconocía la existencia de distintas lenguas.
- Reorganización del Consejo de Instrucción Pública, cuyo presidente fue Miguel de Unamuno (rector).
- La enseñanza religiosa: se reguló y suprimió la obligatoriedad de la enseñanza de la religión.
- Se crearon las Misiones Pedagógicas, cuyo objetivo era extender la cultura general a la población rural.

- Atención a la escuela primaria. Se propusieron la construcción de 27.000 escuelas para escolarizar al millón de niños que no asistían a la escuela. El problema fue que necesitaban financiación, cerca de 400 millones de pesetas a través de la deuda pública. En ese momento había una recesión económica (el crack del 29). Al final, no se construyeron las escuelas que se pensaban.

Se intentó dotar de una ley acorde con el pensamiento de la 2ª República. Lorenzo Luzuriaga elaboró el documento con los siguientes principios básicos:

- La educación pública debe ser una función esencial del Estado. No obstante, puede delegar en la región, en el municipio... siempre que estas entidades justifiquen solvencia económica y cultural. Se acepta la existencia de la enseñanza privada siempre que no persiga fines políticos o partidistas.
- La educación pública debe ser laica.
- La enseñanza debe ser gratuita, especialmente la primaria. Para la Universidad se reservará un 25% de matrícula gratuita.
- La educación debe tener un carácter activo y creador, también permanente, dando cursos de perfeccionamiento al profesorado.
- La educación pública debe tener un carácter social, la escuela debe integrarse en la sociedad y por tanto, deberá de haber una mayor conexión entre los padres y la comunidad educativa.
- Defienden la coeducación, es decir, la no separación de sexos o lo que es lo mismo, la educación mixta donde los niños y niñas se formen juntos conforme a un mismo programa, y esta idea sería aplicable a todos los grados de enseñanza.

Durante la Segunda República, en Catalunya emergen nuevas corrientes educativas. Una gran divulgadora de estas corrientes fue la maestra Rosa Sensat.

En esa época, concretamente en 1931, se creó la *Escola Normal de la Generalitat*, una facultad de magisterio innovadora, que ejerció una gran influencia en el comportamiento humano y profesional de sus alumnos, algunos de los cuales contribuyeron a la recuperación de las libertades perdidas con la dictadura. Testimonio de ello es el libro *Formant Mestres per a la*

democràcia: influència de l'Escola Normal de la Generalitat en el comportament humà i professional dels seus antics alumnes, de Pere Carbonell i Fita (Editorial l'Abadia de Montserrat, 2003).

Durante la 2ª República nos encontramos con dos momentos diferenciados: el bienio progresista (1931-1933) y el bienio conservador (1934-1936).

En el segundo bienio las elecciones de 1932 dan el poder a un partido de derechas. Se produce, por tanto, un giro en la política republicana que influirá en la educación. Es lo que se denomina “Contrarreforma”, en la que los avances que había habido, retroceden, como por ejemplo:

- Disminución del número de alumnos.
- Prohibición de la coeducación en escuelas primarias y se pretendió extender a más.
- Supresión de la Inspección Central de Educación, argumentando que no había presupuesto para ello.
- En la Universidad, se suprime la representación estudiantil en los órganos de gobierno.

Sin embargo, no todo resulta negativo, ya que llega al poder Filiberto Villalobos, quien retomó la creación de muchas escuelas.

En la **posguerra española** se promulgó la ley de Instrucción Primaria de 1939. Esta ley recogía la ideología del régimen de Franco. Consideraba la educación como un derecho de la familia, la Iglesia y el Estado. Esta ley estuvo marcada por el pensamiento nacional-católico de orientación fascista, partiendo de las ideas que planteaba José Antonio Primo de Rivera.

La Educación Primaria tenía un carácter confesional, patriótico, social, intelectual, físico y profesional. Se buscó con hincapié la unificación lingüística de todo el Estado. Se declaró la Educación Primaria obligatoria y gratuita con separación de sexos.

Esta ley estableció los derechos y deberes de los Maestros, determinó su formación y el sistema de ingreso mediante oposición en el Cuerpo del Magisterio Nacional Primario.

Al finalizar la guerra civil, el gobierno de Cataluña, la *Generalitat*, se exilió. El nuevo régimen franquista reprodujo la represión de Felipe V y, además, abolió las instituciones de la *Generalitat*, entre ellas, la *Escola Normal* desapareció.

En los años 70 era patente en España una necesidad de cambio en el nivel social, político y educativo. La Ley General de Educación introdujo innovaciones curriculares, organizativas y tecnológicas. Entre las medidas más progresistas de esta ley se pueden destacar:

- Es la primera vez que en España, después de la Ley de Moyano, se promulga una ley que regula todo el sistema educativo, desde la educación preescolar hasta la universitaria.
- Se crea un tronco común, la EGB (Educación General Básica), de 8 años de duración.
- Se introduce la FP (Formación Profesional) en el sistema educativo ordinario y su conexión con la Universidad.
- Se dignifica y eleva la carrera de magisterio al rango universitario.
- Se establece un sistema de becas para lograr la igualdad de oportunidades entre los estudiantes.
- Se institucionaliza la orientación escolar, personal y profesional.
- Se consigue, por primera vez, la plena escolarización de los españoles en los niveles obligatorios.
- Se recomienda métodos activos, individuales, originales y creativos.
- Se introduce el concepto de evaluación continua.

En Cataluña, durante el franquismo, en 1965, en Barcelona, se presenta al público de manera clandestina la *Escola de Mestres Rosa Sensat*. Esta iniciativa continuaba en cierta manera las *Escoles d'Estiu* (que habían impulsado la *Mancomunitat* y la *Generalitat* republicana) y la ya extinguida *Associació Protectora de l'Ensenyança Catalana*.

A finales de los años 60, se crearon una ochentena de escuelas como cooperativas de padres o de maestros. Estas escuelas han sido llamadas *Escoles actives*. Entre 1965 i 1968 una parte de las *Escoles actives*, que estaban a favor de Rosa Sensat, fundaron una agrupación llamada *Coordinació Escolar*. Entre 1971 y 1973 la entidad se politiza en consonancia con el contexto de

contestación social contra el régimen franquista en auge sobre todo por la crisis política y social de los setenta. Entre 1974 y 1976 toma una importancia capital en el movimiento de maestros y profesores elaborando nuevas propuestas para el modelo de escuela pública catalana.

Las *Ecoles actives* fueron pioneras en la recuperación del uso del catalán en la escuela y de la tradición pedagógica de antes de la guerra civil (popularizando los métodos de Maria Montessori y Celestin Freinet). También fueron el núcleo originario de los movimientos de renovación pedagógica de Cataluña, extendidos posteriormente a España y que inspiraron la reforma del sistema educativo de 1990.

Desde 1979, las *Ecoles actives* pidieron a la *Generalitat* de Cataluña (restablecida tras la muerte de Franco y la restauración de la democracia en España) la integración en la red de escuelas públicas. Este proceso se realizó entre 1983 y 1988.

El resultado de este proceso, a nuestro parecer, fue positivo por un lado porque la calidad de la enseñanza en las escuela públicas mejoró más que notablemente (porque las escuelas públicas franquistas eran más que lamentables a todos los niveles) y fue también negativo, por otro lado, porque muchas de las *Ecoles actives*, al integrarse en el sistema, se volvieron más rígidas y se estandarizaron, con lo que perdieron parte importante de sus valores esenciales.

Al final, a pesar de la mejora en el sistema educativo no se consiguió superar por ejemplo, las viejas creencias sobre valorar las inteligencias lógico-matemática y lingüístico-verbal por encima de las otras (espacial, musical, corporal cinestésica, intrapersonal, interpersonal y naturalista). Y hoy día sigue existiendo la idea de que hay dos tipos de persona: las académicas y las no-académicas. O sea, las personas inteligentes y las que no lo son (valorando sólo los dos tipos de inteligencia arriba mencionados). Como dice Ken Robinson en su video *Changing paradigms* “La consecuencia de esto es que mucha gente brillante cree que no lo es porque han sido juzgados con esta particular visión del hombre. Este modelo ha ido bien a unas pocas personas y ha causado el caos personal en muchas otras. Es necesario tratar este modelo como lo que es: un mito. Y replantear las ideas sobre las capacidades humanas. “

Como dice Ken Robinson, nuestro modelo económico ya no es el de la revolución industrial, por tanto, el sistema educativo creado en esa época, ya no nos sirve.

La sociedad actual tampoco funciona como en los años cincuenta, en los cuales, si eras un buen alumno y conseguías un título universitario, podías conseguir un empleo suficientemente bien pagado. Esto ya no es así. Tener un título universitario, hoy día no garantiza un trabajo. Especialmente, si la ruta para tener el título margina las creencias más importantes sobre ti mismo.

En su conferencia *How to change education*, Ken Robinson explica cómo en entrevistas, los presidentes de grandes organizaciones declararon que una de las cualidades más importante en sus empleados era su adaptabilidad, que puedan adaptarse rápidamente a los cambios. Porque las organizaciones que no se adaptan, mueren. Y las organizaciones no son inanimadas, están vivas, son organismos compuestos por personas con sentimientos, roles, motivaciones, aspiraciones, pasiones y ambiciones. Y por encima de la adaptabilidad, los presidentes de las grandes organizaciones han declarado que necesitan que sus empleados sean creativos. Y encuentran muy difícil encontrar personas creativas, porque el sistema educativo ha atrofiado la creatividad de los estudiantes. Necesitamos renovar el sistema educativo en profundidad. El sistema educativo actual atrofia el potencial creativo de los niños porque los fuerza a obedecer órdenes y consignas externas, a renunciar a los propios impulsos, a memorizar respuestas de preguntas que ellos no han tenido tiempo de hacerse.

Para la **creatividad** es muy importante el pensamiento divergente. La capacidad de ver múltiples respuestas a una pregunta y de ver múltiples interpretaciones de una pregunta. El pensamiento divergente se atrofia cuando a un alumno le repiten día tras día, año tras año, que sólo hay una respuesta, la que está en el libro de texto. Y esto se sigue haciendo en el sistema educativo español y catalán, incluso en las escuelas que antes eran *Escoles actives*.

En nuestro proyecto creemos que ha sido una lástima que para alfabetizar a la población se haya utilizado un sistema que ha atrofiado la creatividad de los alumnos. En nuestro proyecto, coincidimos plenamente con Ken Robinson cuando afirma que es necesario poner el fomento de

la creatividad al mismo nivel que el fomento de la alfabetización. Necesitamos un sistema educativo que promueva la adaptabilidad y la creatividad, como competencias más importantes. Es necesario para ayudar a los alumnos a que sean económicamente independientes y para ayudarles a tener una mente abierta que les permita convivir en paz. Y es necesario fomentar en los alumnos el compromiso social y el sentido de comunidad. Hay un gran desencanto hoy día. En nuestro proyecto también creemos que nuestra sociedad necesita un sistema educativo que ayude a los alumnos a ser emocionalmente lo más sanos posible.

Llegados a este punto, queremos abordar también el tema del **Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH)**. No vamos a afirmar que este trastorno no exista, pero sí que no es una epidemia. Se está tratando este trastorno como una epidemia y se está drogando masivamente a los niños para que estén más quietos y sean dóciles y esto nos parece una barbaridad.

Según el Manual de diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM-IV): “Habitualmente los síntomas empeoran en las situaciones que exigen una atención o un esfuerzo mental sostenidos o que carecen de atractivo o novedad intrínsecos (p. ej., escuchar al maestro en clase, hacer los deberes, escuchar o leer textos largos, o trabajar en tareas monótonas o repetitivas)”.

Creemos que la gran mayoría de estos niños no tienen déficit de atención, lo que ocurre es que no les interesan las tareas que les están imponiendo. Y la mayoría no son hiperactivos, necesitan moverse. Son niños, no robots. Para nosotros el problema no está en los niños, está en el sistema educativo.

Para finalizar esbozaremos el **panorama educativo catalán actual**, que consta de escuelas públicas, escuelas concertadas y escuelas privadas. Dentro de las escuelas públicas empiezan a haber centros que quieren acercarse al enfoque de la educación libre, por ejemplo *El Martinet* (fundada el 2003 en Ripollet, Barcelona), *Congrés-Indians* (fundada el 2008 en Barcelona) o *Els encants* (fundada el 2009 en Barcelona). Estas escuelas no se pueden considerar de educación

libre porque la ratio (la proporción de alumnos por profesor) excede en mucho la de la educación libre. Pero son una muestra del interés creciente en un cambio educativo profundo.

Fuera del sistema, también existen en Cataluña y en España, proyectos de educación libre y familias que educan en casa. Destacaremos algunos de los proyectos de educación libre con más recorrido en España y Cataluña: la Escuela Libre Paideia, se fundó en 1978 en Mérida (Badajoz); en 1993 se fundó la *Escola Lliure els Donyets*, en Olocau, València; en 1996 se fundó La Caseta, proyecto de educación libre de educación infantil, en Barcelona; en 2001 se fundó *El roure*, proyecto de educación libre de educación infantil y primaria, en Mediona, Alt Penedès (Barcelona).

En España y en Cataluña, en la última década, ha aumentado fuertemente el interés en el parto natural, la crianza respetuosa y la educación libre (tres conceptos que suelen ir de la mano).

Por lo que respecta a la educación libre, en la última década, en Cataluña, han aparecido un buen número de proyectos de educación libre. Está claro que hay un interés y una demanda creciente en este campo.

2.1.2. Contexto situacional

El proyecto de educación libre Quart Creixent se encuentra situado en la población de Sant Cugat del Vallès, a unos 30 km de Barcelona. El municipio es de clase social media-alta. La mayoría de la población tiene estudios superiores.

2.2 Características de los destinatarios

Los principales destinatarios son l@s niñ@s de 2 a 6 años de edad, pero como no son ell@s l@s que toman la decisión vamos a centrarnos en las familias.

2.2.1 Características actitudinales

Las familias que apuestan por la educación de sus hijos en Quart Creixent, son personas con una mirada abierta hacia la educación libre y con interés hacia el acompañamiento respetuoso y consciente de los niñ@s. En Quart Creixent valoramos la predisposición a la mirada interna por encima del conocimiento teórico que puedan tener los padres o el grado de experiencia previa en este tipo de proyectos. Estas familias están abiertas a seguir con el proceso de desarrollo tanto individual como familiar que brinda la llegada de un hijo, es decir, predisposición a la autobservación, a la reflexión y a la revisión de uno mismo.

Desde nuestra experiencia, observamos que los destinatarios de QC son personas que han vivido de algún modo un cambio interno que les ha llevado a buscar una alternativa a la educación formal actual. En definitiva, personas con una mirada abierta a darse cuenta de que sobre todo, en las edades tempranas con las que nosotras trabajamos (de 2 a 6 años) todo lo que al adulto le pasa y hace, influencia directamente al hijo y por tanto con una voluntad de hacerse responsables de sí mismos y de la educación de sus hij@s, en lugar de delegarla.

Abiertas a realizar un proceso de desarrollo y crecimiento personal, a revisar y plantearse por ejemplo: como y desde dónde hablan a sus hijos, que tipo de comunicación utilizan con ellos, como utilizan su poder, qué introyectos les están mandando y sus consecuencias, cuales son las necesidades infantiles en cada etapa y cuáles son las dificultades que sienten para satisfacerlas, que postura corporal adopto frente a mi hijo, como vivo el vínculo con mi hijo y como me desvinculo (tiempos míos vs. suyos, dificultades...).

Dispuestas a estar en el espacio infantil de la forma en que se requiere, tal y como se puede consultar en el anexo 1.

2.2.2 Características económicas

Actualmente en Cataluña, el departamento de enseñamiento de la Generalitat, no reconoce la pedagogía libre como un sistema educativo, es por este motivo que no recibimos ningún tipo de subvención económica desde la administración. Contrariamente al funcionamiento de otros países de la unión europea, como por ejemplo Alemania donde proyectos como el nuestro recibirían una subvención equiparándolos a las escuelas concertadas españolas.

La asociación que aglutina a todos los proyectos que trabajamos desde la Pedagogía libre la XELL (Xarxa d'educació lliure) está trabajando para conseguir que el departamento reconozca este tipo de educación como una forma más, como una tercera vía educactiva, haciendo posible así que recibamos subvenciones.

Por todo esto Quart Creixent es un proyecto sin ánimo de lucro (y sin posibilidad actualmente), de iniciativa privada, un proyecto autogestionado que se sostiene con el pago mensual de las cuotas de las familias.

Debido a la situación económica actual en España y a que la pedagogía libre está en un proceso inicial las familias que se pueden permitir pagar esta cuota son familias con un nivel adquisitivo, medio- alto-. La situación económica por lo tanto limita que determinadas personas accedan a este proyecto, por este motivo Quart Creixent ofrece becas o posibilidad de intercambio para que estas familias puedan beneficiarse también de este tipo de educación, así como buscamos mecenas que ayuden a sostener económicamente el proyecto.

En la confianza de que este momento inicial forma parte de un proceso de regularización de la pedagogía libre y de su inclusión como metodología válida dentro del sistema educativo formal y por lo tanto que en un futuro no muy lejano estará al alcance de un segmento de población más amplio (escuelas concertadas), y de forma ideal al total de la población (escuelas públicas).

3. Fundamentación

Habiendo definido la problemática de la educación en la actualidad, entendemos que Quart Creixent da respuesta en gran medida a ésta.

Este proyecto propone una **educación integral** que tenga en cuenta todas dimensiones de la persona dejando que todas ellas participen de las experiencias que ésta vivencia, en lugar de trabajarlas de forma separada o fragmentada. Proponemos pues un aprendizaje integrado en la vida, no separado de ella.

Así, como en la vida misma, todo se da en todo momento, no hay un momento para la matemática (área cognitiva) y otro para el ejercicio físico (área física). Supongamos, un trabajo en el arenero de la escuela, a simple vista podríamos decir que l@s niñ@s están jugando. Su trabajo consiste en la construcción de una montaña y un “lago”. Bien en esta tarea podemos distinguir rápidamente la dimensión física-instintiva en acción, en el trabajo sensorio-motriz que esto supone, así como la cognitiva para calcular cuan grande quieren esa montaña o el lago así como el espacio que necesitan para hacerlo, la cantidad de cubos de arena que habrá que transportar.... Si vamos un poco más allá, realizar esta construcción estará generando unas emociones internas en sus participantes, pueden estar content@s, insegur@s, excitad@s por el resultado... eso dará también al ambiente de trabajo una energía u otra (más rápida y alterada,

o quizá cuidadosa y tranquila...). Bueno, pues este trabajo es un ejemplo real, y del “juego” con el agua y la arena surgió la siguiente pregunta: ¿Porqué en los lagos no hay olas y en el mar sí? Esto derivó en una búsqueda entre los libros del centro para investigar al respeto.⁷ Este tipo de trabajo es el que proporciona un aprendizaje significativo.

De este modo se potencia a los dos hemisferios cerebrales por igual, no se pone por encima el uso derecho, de lo lógico, sino que valoramos el desarrollo y uso del hemisferio izquierdo y por eso proporcionamos experiencias globales en las que entra en juego y tiene espacio la intuición, la creatividad...

En QC todas las actividades que llevan a cabo l@s niñ@s surgen de forma espontanea, es decir surgen de su propio interés, de la motivación intrínseca de cada persona por aprender, por descubrir y experimentar. Esta forma no-directiva de funcionar en el espacio, responde a la necesidad de dejar que l@s niñ@s estén conectados a sus deseos y se sientan respetados en el proceso de cumplirlos. También a la confianza de que la persona tiene todo el potencial necesario en su interior para desarrollarse, por lo que si le damos espacio será capaz de escoger en qué momentos quiere trabajar con qué cosas. Esto afianza la seguridad en sí mism@s ya que siguen su propia brújula interna, no esperan que les venga dado del exterior, como tampoco les es corregida des del exterior, de forma que también pueden dar rienda suelta a su creatividad, que no se ve cortada. Es decir, de este modo damos también espacio a la autorregulación orgánsmica, capacidad que nos parece crucial a respetar para el desarrollo sano de la persona y que sentimos que es la primera que se corta a menudo ya en la crianza materna y desde luego en los centros infantiles tipo “guarderías”.

Tal y como defiende Illich *“En realidad, el aprendizaje es la actividad humana que requiere la mínima manipulación de otros. El mayor aprendizaje no es el resultado de la instrucción, es más bien el resultado de la libre participación en un ambiente lleno de significado”*⁸

⁷ Fragmento extraído de Wild, R. (2009) *Educar para ser*. Vivencias de una escuela activa. Herder: BCN

⁸ Diesbach, N. (2002). *Los retos de la educación en el amanecer del tercer milenio*. La Llave: Vitoria-Gasteiz p.49

Esto nos lleva a hablar de dos grandes temas (que nombramos por separado pero que explicaremos conjuntamente):

- La figura del “maestr@”
- El ambiente/ espacio escolar o de aprendizaje.

Para nosotras la figura del “maestr@” a la que preferimos llamarle (y llamarnos) “acompañante”, ya que sentimos que estamos acompañando procesos de vida. En este sentido estamos de acuerdo con el cambio y practicamos la forma que Rogers propone cuando habla de la educación centrada en la persona. Al mismo tiempo que vivimos en directo los beneficios que él describe y que serían una buena solución a la problemática actual de la educación.

Nosotras entendemos nuestra figura como la de un facilitador que genera propuestas en el entorno para que éste sea más rico, que acompaña en las dificultades que surgen, siempre con la atención puesta a no estar por encima del nivel en que está la persona que tenemos delante de modo que ésta pueda aprender por sí sola, que pueda gozar de la alegría del descubrimiento o de la frustración cuando no encuentra la forma. Sentimos que somos herramientas para que ell@s puedan aprender a aprender. Es decir lejos de vernos como el receptáculo del conocimiento estamos abiertas a dejarnos sorprender por las múltiples formas en que se pueden hacer las cosas, las múltiples respuestas que se pueden dar a una misma pregunta, las distintas y variadas utilidades que puede tener un mismo objeto... Así, nos colocamos también en una posición de aprendices, sentimos que tanto ell@s aprenden, como aprendemos nosotras en el día a día. Al tiempo que, recuperando parte de la cita anterior, no manipulamos su actividad, sino que nuestro estar, tal y como explicaremos en el apartado de metodología es más bien contemplativo, observando siempre colocadas “un paso atrás” para que se pueda dar la actividad que sea con suficiente espacio tanto físico, como energético.

“Enseñar es aun más difícil que aprender... No porque el maestro deba contar con mayor caudal de información y tenerlo siempre preparado. Enseñar es más difícil que aprender, porque lo que enseñar exige es esto: permitir que se aprenda. El verdadero maestro, en realidad, no permite

que se aprenda otra cosa que... aprender”⁹

También es importante para nosotras remarcar que tenemos una comunicación sincera con l@s niñ@s, que trabajamos por estar en una actitud de autenticidad, si sentimos que nos hemos equivocado verbalizamos el error; si nos sentimos inseguras sobre una decisión que hemos tomado, lo verbalizamos; si sentimos que nos hemos alejado de un trato respetuoso, lo verbalizamos y nos disculpamos (si queremos); si no entendemos algo, lo decimos; si no queremos hacer algo, decimos abiertamente que no queremos, en lugar de entrar en engaños como “no puedo porqué...”; si estamos tristes o enfadadas lo decimos... Siempre con una mirada atenta a no insegurizar a l@s niñ@s con aquello que decimos, para lo que nos sirve a menudo decir “esto que estoy diciendo, es mío y no tiene nada que ver contigo...” de esta forma les liberamos de la carga (de miedo, inseguridad, emociones...) a la que a menudo sometemos a l@s niñ@s.

De este modo mostrándonos humanas, auténticas, validando las emociones, sin prejuicio, con neutralidad, con capacidad para sorprendernos y sobretodo siendo coherentes con lo que “predicamos”, vemos como se da una buena vinculación con nosotras, como establecen relaciones genuinas con nosotras, como se conserva y crece la confianza en el adulto en general y con nosotras en concreto y como se aceptan y se dejan fluir todas las emociones sin censura de las mal llamadas negativas.

Esta coherencia tiene que ver con ser capaces de llorar cuando lo necesitamos como adultos, de enfadarnos cuando lo sentimos... de esta forma se normalizan estos actos, emociones... No tiene ningún sentido que yo le diga a un niño que puede llorar si se ha hecho daño y que yo me caiga o me asuste y me congele para no sentir y no llore. Sobretodo porqué l@s niñ@s están conectados a lo sutil mucho más de lo que tenemos en cuenta y captan rápidamente los desajustes entre los tres centros del pensar, sentir y hacer. Son más receptivos a los mensajes de nuestra energía y estar que a lo que defendamos de forma cognitiva con el habla, por eso resulta tan importante

⁹ Diesbach, N. (2002). *Los retos de la educación en el amanecer del tercer milenio*. La Llave: Vitoria-Gasteiz p.48

la coherencia y el hecho de “hacer” no sólo “decir”. En la sociedad a menudo se teme que este tipo de reacciones puedan insegurizar a l@s niñ@s, pero nuestra experiencia nos dice que lo viven con más normalidad de la que pensamos, además de que no les coloca en el imposible de querer ser un “adulto perfecto” o “perfectamente neurótico y desconectado” que es el modelo que reciben habitualmente, ya que los “maestros” habitualmente no se muestran.

O hablando de una realidad más cercana, les da libertad para ser y estar como necesiten ser y estar, favoreciendo así la conexión con su realidad interna y el autoconocimiento ya a tempranas edades, puesto que no existen los “debería sentir, pensar o estar de tal o tal forma”, simplemente se dejan estar en lo que están y poco a poco aprenden a nombrar y a reconocer sus estados, así como a verbalizar sus necesidades.

Nos gustaría compartir un ejemplo real que vivimos hace un par de años con una niña de 4 años en Quart Creixent y que a nuestro entender ilustra sobradamente todo lo escrito sobre el vínculo con el adulto, sobre la libertad de ser, sobre la conexión con las necesidades, la capacidad de nombrar y reconocer los estados internos y en este ejemplo también, el hecho de encontrar una forma sana de dar espacio a la emoción.

“Una mañana en que tod@s las personas de QC estábamos ya en plena actividad, cada uno concentrado en lo suyo, se me acercó Tiziana y me dijo: “Tània, me acompañas a hacer descarga con el cojín?... Es que... estoy nerviosa... como enfadada y si no, voy a hacer un conflicto”

Me quedé boquiabierta, porque aunque sé positivamente que el tipo de acompañamiento que hacemos favorece que las personitas ya a los 4 años e incluso antes puedan decir lo que Tiziana dijo, no deja de sorprenderme y animarme, el ver cómo funciona. Cuan distinto es de lo que una escuela “formal” podría ofrecerles... Guardé mi sorpresa para mí, esta vez sí, ya que no quería premiarla, aunque sí que de forma descriptiva le dije: “Veo que te has dado cuenta de que algo te estaba pasando y has encontrado tu sola una forma de estar mejor. Esta vez te has dado cuenta antes de tener un conflicto, veo que vas encontrando la manera” Y la acompañé a descargar con el cojín. Esto pasó en el tercer trimestre en el que ya podíamos valorar una evolución significativa en el proceso de esta niña, tanto de conexión con su necesidad como de

buscar una forma sana de resolver la situación, anteriormente su conducta habitual era generar conflictos de forma automática para poder acabar en una gran rabieta y llanto que la ayudaban a descargar la tensión y el malestar que en ese momento tuviera.

También en relación a el cambio en la figura del maestr@, queremos añadir que coincidimos con Rogers en la hipótesis de que una mejor educación desarrollará una persona muy similar a la que produce la mejor terapia. En este sentido nosotr@s nos definimos como proyecto terapéutico, por qué entendemos que entre el acompañamiento que damos y la terapia hay una fina línea de división. De hecho sentimos que de algún modo hacemos prevención y a la vez generamos unas bases más sanas para el bienestar y la felicidad del ser. Y hablamos de generar una bases puesto que nuestro proyecto abarca la primera infancia o también llamada etapa global, período en que como Evânia Reichert nos recuerda se forma el carácter. Así pues defendemos que la nuestra forma parte del grupo de “mejores educaciones” y que por lo tanto el resultado son “personas que funcionan plenamente”, tal y como él dice. Ampliaremos este punto más adelante cuando hablemos del cambio social que genera este tipo de acompañamiento.

Ahora bien, cómo debe ser la persona, o qué cualidades debe reunir la persona que se ponga al frente de un grupo de niños para acompañarles de este modo? Para ejercer de facilitador? Algo que nos parece básico, es que así como el buen terapeuta habrá pasado además de por una formación, por un proceso de terapia y proceso de autoconocimiento y desarrollo personal. Así también el acompañante deberá haber pasado por un proceso de autoconocimiento y para nosotras también de terapia ya que cómo decíamos nos parece que la separación entre una y otra es muy pequeña, sobretudo por qué tiene más que ver con una forma de estar en la vida, con una actitud, así como la actitud Gestáltica que no con unos conocimientos concretos (que también). Es un requisito para nosotras de selección, tanto ahora que Maipi ha empezado en el equipo, como para las personas que vienen a hacer de voluntarias. Deben ser personas que estén abiertas a la autoobservación, al autoconocimiento, dispuestas a supervisarse la forma de estar en el espacio y lo que les mueve cada niñ@, personas con cierto camino ya recorrido en proceso

de crecimiento personal. Sentimos que estas características facilitan que el estar de l@s acompañantes sea el que venimos describiendo hasta ahora.

Así como facilita el acompañamiento emocional de calidad, al que damos mucha importancia al y que como ya describíamos más arriba, lleva a l@s niñ@s, a las familias y a l@s educador@s a un camino de autoconocimiento y conexión con su ser, sus necesidades y sus deseos. Nos gustaría compartir aquí otro episodio que vivimos en el espacio y que tiene que ver con las emociones, con la descripción de la sensación física de éstas, con el ponerle nombre...

“Hace un par de años, una mañana una de las niñas con 3 años y medio, Lena, empezó a repetir un comportamiento que consistía en acercarse a mí, tocarme de forma fuerte/brusca y alejarse corriendo. Yo le verbalicé “No me gusta que me toques de este modo, si necesitas algo, puedes decírmelo con palabras” A lo que ella respondió incrementando la fuerza del contacto, hasta que ya fueron golpes, me pegó un par de veces. Yo respondí recordándole uno de nuestros límites “Lena, en Quart Creixent no hacemos daño a las personas, no me gusta que me pegues” y en el último golpe, la cogí, dispuesta a hacer una contención, pues me daba cuenta de que ella no estaba bien, éste era un comportamiento muy nuevo en ella. Entonces le pregunté “¿Qué te pasa?” Respondió: “No lo sé, es como que algo me da vueltas en la barriga muy rápido... tengo ganas de estar contigo y tengo ganas de pegarte...” Yo le dije “Bueno, ahora no entiendo muy bien qué es lo que necesitas, pero estoy aquí por si puedo ayudarte” Ella se alejó un poco y siguió mirándome, al cabo de unos minutos se acercó y me dijo “Creo que lo que me pasa son celos”

¡Qué precisa descripción de la emoción a tan pronta edad, qué capacidad de reconocerla y de nombrarla, qué confianza en expresarlo y qué seguridad en el vínculo! Yo sentí y siento que esta forma de acompañar sí ayuda a que los seres crezcan más sanos.

Claudio Naranjo defiende la importancia del autoconocimiento en una entrevista cuando Francisca Vargas V. le pregunta sobre la educación y propone que la educación debe desarrollar competencias existenciales y laborales para vivir entre humanos, principalmente, como el

autoconocimiento, "porque sin conocimiento de uno mismo, uno se queda pegado en la misma cosa, en automático y llevado por la corriente".¹⁰

Otro aspecto que nos parece fundamental de nuestro proyecto y responde también a la problemática actual, es que los contenidos que se trabajan están vinculados a las etapas de desarrollo y no por encima de éstas. Ya que todo el contenido trabajado como ya hemos dicho parte del interés del niñ@. Para nosotras éste es un punto importante a tener en cuenta a la hora de plantear propuestas, Piaget ya advertía de los "peligros" de avanzar el contenido a la capacidad que por momento evolutivo el niñ@ tiene, esto además de producir innumerables situaciones frustración, minar su autoestima y llevarles a un aprendizaje básicamente memorístico y no significativo, puede dificultar y perjudicar la salud física e intelectual. Por lo que en el tipo de propuestas que presentamos tenemos siempre en cuenta la edad del grupo que va recibirlas. De modo que habitualmente las propuestas se viven como experiencias novedosas, excitantes y enriquecedoras, como posibilidades de disfrutar, jugar y aprender. Aunque no por ello dejan de ser frustrantes para algun@s en momentos determinados, la frustración es inherente a la vida y también al proceso de aprendizaje, pero no viene predispuesta por el trabajo que se propone, si no que se da en el proceso de conquistar el objetivo que cada niñ@ se ponga. Además, el hecho de que la organización curricular se dé desde abajo, también asegura que l@s niñ@s no vean minada su motivación, así como que cada uno pueda seguir sus propios ritmos e intereses.

Llegados a este punto abordaremos la cuestión del cambio de sistema que nuestra sociedad necesita y de cómo nuestra propuesta posibilita la formación de personas que puedan ser este cambio.

Tal y como Claudio Naranjo contesta a Vargas en su entrevista: *"Aunque se diera la mejor educación, es una educación obsoleta que nació con el capitalismo y a la sombra del dinero. Ésa es una educación para crear una fuerza de trabajo y es excesivamente académica"...."*¹¹

¹⁰ Entrevista a Claudio Naranjo de Francisca Vargas para la web "emol.tendencias y mujer" consultada el día 29.08.2013 <http://www.emol.com/tendenciasymujer/Noticias/2012/04/29/22670/Claudio-Naranjo-Para-solucionar-los-males-del-mundo-hay-que-arreglar-las-consciencias-individuales.aspx>

¹¹ Entrevista a Claudio Naranjo de Francisca Vargas para la web "emol.tendencias y mujer" consultada el día 29.08.2013

En la misma línea queremos citar a Freinet: *“La decadencia y la muerte de la escuela son el resultado del formidable desarrollo del capitalismo... La escuela actual es hija y esclava del capitalismo”*¹²

Entonces un cambio de conciencia social pasa por un cambio en la forma en la que estamos educando/acompañando a nuestr@s hij@s que son la base de esta futura sociedad. Nuestro proyecto responde a ésta necesidad de cambio, acercándonos a una visión pedagógica que tenga en cuenta a la persona más que a la acumulación de conocimientos.

Para que ello desemboque en un cambio global, pensamos que se deben atender, como nuestro proyecto hace, tres pilares: l@s educador@s, l@s padres y l@s niñ@s. Hemos escrito ya ampliamente sobre el cambio en la figura del educador.

Respeto al tipo de familias y por lo tanto al cambio que éstas deberían vivir, hemos escrito



también en los destinatarios. Nos gustaría añadir que Quart Creixent (las tres educadoras) facilita que puedan hacer proceso de crecimiento personal ofreciendo terapias de distintos tipos, y a la vez afines entre ellas y con el proyecto, a un precio más bajo del habitual. Para nosotras es importante también que las familias se

impliquen en lo pedagógico y se interesen por aprender y reflexionar sobre ello, por lo que una vez al mes tenemos un encuentro llamado “Jornada pedagógica”. Así como este año hemos iniciado una formación anual que incluye tanto contenido y reflexión pedagógica como trabajo personal, en un formato vivencial. También con precios especiales para los padres de nuestro proyecto.

Todo ello es nuestra forma de dar respuesta a algo que entendemos necesario que se dé en el seno de las familias si queremos propiciar este cambio de paradigma educativo y por lo tanto aspirar a transformar la sociedad.

En referencia al tercer pilar, l@s niñ@s añadir a lo ya escrito que...

<http://www.emol.com/tendenciasymujer/Noticias/2012/04/29/22670/Claudio-Naranjo-Para-solucionar-los-males-del-mundo-hay-que-arreglar-las-consciencias-individuales.aspx>

¹² Diesbach, N. (2002). *Los retos de la educación en el amanecer del tercer milenio*. La Llave: Vitoria-Gasteiz p.32

El tipo de educación o como lo llamamos nosotras acompañamiento que estamos ofreciendo en Quart Creixent propicia que las personas se preparen para la vida, se desarrollen de forma libre, autónoma, autorregulada, siguiendo su propia guía interna, escuchando su corazón, su intuición, su necesidad y su deseo. Vivenciando un profundo respeto y amor incondicional por su ser tal y como es, por su curiosidad, su espontaneidad, su genuinidad y diferencia, su creatividad, sus ganas inacabables de saber, y por sus emociones en toda su amplitud.

Creemos, confiamos y ya vamos viendo como el resultado de esto son personas como las llamaba Maslow “sanas” personas que ... *“se caracterizan como poseedoras de una percepción superior de la realidad, una mayor aceptación de sí mismas, de los demás y de la naturaleza, una mayor capacidad para enfrentar correctamente los problemas, una mayor independencia y deseo de intimidad, una mayor resistencia al adoctrinamiento, una mayor capacidad de relaciones interpersonales, una mayor creatividad y una mayor capacidad de cambios en la escala de valores de su vida.”*¹³

A lo que queremos añadir que son personas con más capacidad de responsabilizarse de sí mismas, que no se resignan con más tendencia a la autoafirmación, que se cuestionan la realidad, que no se conforman, que no temen sino que promueven y aman el cambio porque entienden que en él está la posibilidad de crecimiento y transformación, que viven la desobediencia como una forma de libertad personal, como una forma política de posicionarse cuando el mundo tiene un funcionamiento que carece de sentido, que no va a favor de la vida sino a favor del dinero. Personas más conectadas con sus necesidades y con las del entorno, con una actitud más proactiva, con una mayor capacidad de autoconocimiento y con una mayor valoración de su intuición así como de sus inquietudes espirituales.

Así pues personas con capacidad y aptitudes para ser y provocar la auténtica revolución que nos lleve a un cambio de sistema, más humano, más amoroso, más compasivo, más feliz.

Citando a Mahatma Ghandi, personas más capaces de llevar a cabo este cometido:

“Sé el cambio que quieras ver en el mundo”

¹³ Diesbach, N. (2002). *Los retos de la educación en el amanecer del tercer milenio*. La Llave: Vitoria-Gasteiz p.73

4. Objetivos

En este apartado presentaremos de forma separada los objetivos que compartimos con el currículo de educación infantil de primer y segundo ciclo que designa la Generalitat de Catalunya. Y los que son propios de Quart Creixent como proyecto.

4.1. Objetivos curriculares coincidentes con el “Departament d’Ensenyament”

1. Progresar en el conocimiento y dominio de su cuerpo, en el movimiento i la coordinación, dándose cuenta de sus posibilidades.
2. Incorporar progresivamente la seguridad afectiva y emocional, así como ir formándose una imagen positiva de si mismo y de los demás.
3. Pensar, crear, elaborar explicaciones y iniciarse en las habilidades matemáticas básicas.
4. Progresar en la comunicación y expresión ajustada a los diferentes contextos y situaciones de comunicación habituales por medio de diferentes lenguajes.
5. Observar y explorar el entorno inmediato, natural y físico, con una actitud de curiosidad y respeto así como participar gradualmente en actividades sociales y culturales.
6. Mostrar iniciativa para afrontar las situaciones de la vida cotidiana, identificar los peligros y aprender a actuar en consecuencia.
7. Convivir en la diversidad, avanzando en la relación con las demás personas y iniciándose en la resolución pacífica de conflictos.
8. Comportarse de acuerdo con unas pautas de convivencia que les lleve hacia una autonomía personal, hacia la colaboración con el grupo y hacia la integración social.

4.2. Objetivos curriculares propios de Quart Creixent como proyecto.

4.2.1 Objetivos generales y concretos para las acompañantes

OBJETIVOS GENERALES	OBJETIVOS CONCRETOS
Acompañar tanto a l@s niñ@s como a las familias. Así como procurar un funcionamiento coherente, cuidado y respetuoso de todos los aspectos que conciernen a Quart Creixent.	<ol style="list-style-type: none">1. Acompañar a l@s niñ@s en sus emociones, validándolas y acogiéndolas.2. Cuidar del espacio recordando los límites, tanto a l@s niñ@s como a l@s adult@s presentes.3. Liberar el lenguaje, el pensamiento y el sentimiento de violencias invisibles; para no moralizar, evitar juicios, para comprender

	<p>sin culpa y para evitar dar lecciones.</p> <p>4. Asegurarse que el entorno sea suficientemente seguro.</p> <p>5. Procurar un ambiente variado y de calidad en elementos no estructurados y estructurados.</p> <p>6. Ofrecer reuniones pedagógicas.</p> <p>7. Facilitar los procesos de aprendizaje.</p> <p>8. Promover la toma de conciencia del condicionamiento de la historia infantil y conseguir un contacto más grande con las necesidades reales de l@s niñ@s des de la empatía.</p>
--	--

4.2.2 Objetivos generales y concretos para las familias

<p>Estar en el espacio con responsabilidad, consciencia y respeto. Colaborar, implicarse y comprometerse con el proyecto.</p>	<p>1. Que haya suficiente concordancia entre el entorno familiar y el proyecto.</p> <p>2. Poner atención al lenguaje que utilizan, al pensamiento y el sentimiento, para no moralizar, evitar juicios, para comprender sin culpa y para evitar dar lecciones.</p> <p>3. Tomar conciencia de las consecuencias de los automatismos educacionales y conseguir así un empatizar con los niñ@s y detectar cuales las necesidades reales.</p> <p>4. Ser conscientes de cómo su presencia, posición física, tono de voz y lugar que ocupan en el espacio, impactan a l@s niñ@s. Así como cuando les hablan o hablan entre ell@s</p> <p>5. Respetar el espacio de intimidad e interacción infantil.</p> <p>6. Respetar los límites de Quart Creixent (tanto espaciales como de funcionamiento).</p> <p>7. Participar en las reuniones pedagógicas.</p>
---	---

4.2.3 Objetivos generales y concretos para los niños y niñas

OBJETIVOS GENERALES	OBJETIVOS CONCRETOS
Desarrollarse mediante la autorregulación	<ol style="list-style-type: none">1. Experimentar actividades espontáneas no dirigidas2. Ajustar espontáneamente las funciones vitales y conectar con las propias necesidades (de vínculo, socialización, autonomía, sexualidad, hambre, juego, descanso...) expresándolas y buscando formas de satisfacerlas de la manera más orgánica posible, respetando el entorno.3. Respetar el ritmo individual de cada niñ@.4. Respetar el hambre de l@s niñ@s y sus papilas gustativas. Así como también respetamos su necesidad de dormir.5. Respetar la elección que hagan sobre la relación que quieren tener con los adultos que no forman parte de su núcleo familiar cercano, o la elección de sus amigos.6. Autogestionarse y ser lo más libres y autónomos posible
Disfrutar de un espacio y una vivencia respetuosa	<ol style="list-style-type: none">1. Respetar a l@s niñ@s tal como son, verlos como las personas que son y tomarlos seriamente en cada caso y cada momento.2. No agredir físicamente a ningún niñ@ en ninguna circunstancia y en no tratarla a gritos ni insultarla.3. Fomentar el respeto mutuo entre l@s niñ@s.4. Disfrutar de un entorno y unos materiales que dan respuesta a las necesidades y capacidades de aprendizaje.
Sentirse con espacio para las propias emociones y sentirse acompañado con respeto.	<ol style="list-style-type: none">1. Sentirse acompañados en la gestión de los conflictos o de las dificultades2. Favorecer la autogestión de los conflictos o de las dificultades3. Acompañar a l@s niñ@s en la frustración, la rabia, la tristeza y en el dolor, tanto físico como emocional, validando y acogiendo todas aquellas emociones que afloren.

Aceptar la necesidad de los límites	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar, respetar y sostener el límite físico, relacional y emocional. 2. Atravesar la vivencia de límite. 3. Conectar con el propio límite. 4. Aprender a poner límites
Adquirir unos niveles más altos de salud y felicidad	<ol style="list-style-type: none"> 1. Construir un carácter flexible y un vínculo seguro 2. Establecer unas bases en concordancia con el bienestar físico y emocional de las personas, basándonos en el contacto con las vivencias interiores, la expresión del cuerpo, la vivencia del placer y la autorregulación
Vivenciar el respeto a la individualidad al proceso de desarrollo y ritmo propios.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Gozar de libertad: libertad de movimiento, de actuación, de expresión. 2. Vivenciar la posibilidad de tener iniciativas autónomas, de movimiento libre y juego independiente, sin la necesidad de la intervención directa de un adulto, sin anticipaciones, sin prisas, sin esperar el siguiente paso sino gozando de cada uno de ellos. 3. Desarrollarse siguiendo su propio ritmo.

5. Metodología

5.1 Principios metodológicos

Nuestra propuesta metodológica se basa en la inducción. Entendemos por método inductivo, aquella metodología que genera un conocimiento de lo concreto a lo abstracto. El niñ@ genera un aprendizaje en el que a partir de la observación de regularidades en su actividad diaria puede llegar a concebir reglas universales.

Apoyándonos en esta metodología la actividad en el espacio se desarrolla de dos formas:

1. Los niñ@s utilizan el material que está a su disposición atendiendo a sus necesidades y deseos de forma no-directiva.
2. Las educadoras realizamos propuestas diarias de participación voluntaria respondiendo a estos dos factores:

- La observación del grupo en el aquí y ahora; es decir las necesidades individuales y grupales detectadas.

- Las necesidades de desarrollo de su etapa evolutiva en todas las dimensiones del ser (la física-instintiva, la emocional, la cognitiva, la espiritual - energética).

5.2. Los principios básicos de Quart Creixent son:

5.2.1 La autorregulación

Como proyecto queremos establecer unas bases que estén en armonía con el bienestar físico y emocional de las personas, basándonos en el contacto con las vivencias interiores, la expresión del cuerpo, la vivencia del placer y la autorregulación. Planteamos un modelo educativo que predisponga a l@s niñ@s a unos niveles más altos de salud y felicidad.



La autorregulación es la capacidad de todos los seres vivos de crecer, desarrollarse y madurar siguiendo sus propios ritmos y potencial interno, sometidos a ciclos naturales.

Autorregulación es la capacidad de ajustar espontáneamente las funciones vitales y de conectar con las propias necesidades (de vínculo, socialización, autonomía, sexualidad, hambre, juego, descanso...) expresándolas y buscando formas de satisfacerlas de la manera más orgánica posible, respetando el entorno.

La autorregulación necesita, para expresarse, que haya unas condiciones basadas en la libertad: libertad de movimiento, de actuación, de expresión, etc.

La confianza de la familia en la capacidad de l@s niñ@s ayuda mucho a que puedan encontrar su propio camino, así como que se respete también su tendencia al placer (como motor de todas las fases de desarrollo y la curiosidad (como motor de aprendizaje y expansión).

Para que l@s niñ@s construyan un carácter flexible y un vínculo seguro, también es importante que haya suficiente concordancia entre el entorno familiar y el proyecto: Por eso pedimos la implicación, el diálogo y la participación de las familias en Quart Creixent.

5.2.2 El respeto

Muchos padres intentamos llevar a cabo una crianza des del respeto. Muchos educadores, muchos adultos, creemos que respetamos a l@s niñ@s, pero sabemos por experiencia que no siempre conseguimos respetarlos tal como son, verlos como las personas que son y tomarlos seriamente en cada caso y cada momento.

Actualmente muchos adultos estamos de acuerdo en no agredir físicamente a ningún niñ@ en ninguna circunstancia y en no tratarla a gritos ni insultarla.

Ya no es tan común estar de acuerdo en no menospreciar, ridiculizar, humillar, amenazar, hacer chantaje a l@s niñ@s, seducirlos para que hagan lo que queremos o negar que están experimentando (o que expresen) cualquier sentimiento... y por eso éstas son formas de violencia -socialmente invisible- muy habituales.

Incluso hasta cuando nosotros queremos huir de estas violencias invisibles, dado que la mayor parte de nosotros hemos sido tratados de alguna de estas maneras, las podemos ejercer inconscientemente y muchas veces sin darnos cuenta.

Conscientes de esto, en Quart Creixent:

- Asumimos que l@s niñ@s son seres humanos con sus derechos, deseos, necesidades, percepciones, sensaciones y sentimientos. Hacemos todo lo posible por respetar la individualidad de cada niñ@, su proceso de desarrollo y su ritmo.
- Consecuentemente también respetamos, por ejemplo, el hambre de l@s niñ@s y sus papilas gustativas. Así como también respetamos su necesidad de dormir.
- Respetamos la elección que hagan sobre la relación que quieren tener con los adultos que no forman parte de su núcleo familiar cercano, o la elección de sus amigos. Fomentamos el respeto mútuo entre l@s niñ@s.
- Trabajamos la forma de dar información para asegurarnos de que no estamos dando órdenes o condicionando respuestas. Trabajamos para liberar el lenguaje, el pensamiento y el sentimiento de violencias invisibles; para no moralizar, evitar juicios, para comprender sin culpa y para evitar dar lecciones.
- Estamos atentas a darnos cuenta de cuando entramos en una relación de poder con l@s niñ@s.

- Cuando nos damos cuenta de que nos hemos alejado del respeto, lo reconocemos explicándoselo al niño/niña. Teniendo presente que reconocer un error no es lo mismo que esperar redención y priorizando progresivamente el desarrollo de la empatía. Sin sustituirlo por un hábito mecánico de pedir perdón o por la moral.

5.2.3 El acompañamiento consciente y delicado

Frecuentemente en el acompañamiento de l@s niñ@s entran en juego los automatismos y ansiedades de los adultos. Pero si tomamos conciencia del condicionamiento de la historia infantil (que puede generar automatismos educacionales) y conseguimos un contacto más grande con las necesidades reales de l@s niñ@s des de la empatía, estaremos haciendo mucho por evitar la cadena de transmisión intergeneracional.

Que el entorno generacional esté atento a las inquietudes de l@s niñ@s y disponible para favorecer el despliegue y fortalecimiento de sus capacidades, ayuda a generar un buen estado de salud psicofísica en l@s niñ@s.



Los adultos de Quart Creixent están presentes y disponibles para el niño o niña. Actúan des de la confianza de que l@s niñ@s son capaces de satisfacer sus necesidades, deseos y retos; y esperan a ser solicitados (no forzosamente de manera verbal) para dar seguridad, afecto o ayuda.

Así mismo l@s adult@s son conscientes de cómo su presencia, posición física, tono de voz y lugar que ocupan en el espacio, impactan a l@s niñ@s.

Así como cuando les hablan o hablan entre ell@s, para poder respetar tanto como sea posible su espacio de intimidad e interacción infantil.

Las acompañantes aceptan los actos, expresiones y sentimientos de l@s niñ@s, diferenciándolos tanto como sea posible de una interpretación adulta. Acompañándolos en todo caso a observar las consecuencias si son contraproducentes para la salud y el bienestar propios o de otr@s y recordando los límites del espacio.



Las madres y los padres que hayan en el espacio tienen la función de dar seguridad y afecto a sus hij@s, respondiendo a la necesidad y al deseo de l@s niñ@s, con una presencia delicada y

consciente que respete el vínculo y a la vez el proceso de autonomía, teniendo cuidado de no interferir en la intimidad ni en el entorno de la relación infantil. La presencia de los padres y madres en el proyecto permite fortalecer la coherencia entre el espacio y la vida familiar.

Las acompañantes se relacionan con l@s niñ@s respetando la autorregulación y organizan el espacio para facilitar su proceso, adaptándolo a sus necesidades y haciendo propuestas esporádicas.

Intervienen en caso de conflicto o de dificultad y acompañan a l@s niñ@s en la frustración, la rabia, la tristeza y en el dolor, tanto físico como emocional, validando y acogiendo todas aquellas emociones que afloren. También velan por el bienestar del espacio recordando los límites, tanto a l@s niñ@s como a l@s adult@s presentes, con la finalidad de garantizar un entorno suficientemente seguro.



En Quart Creixent l@s adult@s no juegan con l@s niñ@s, ya que el adulto durante el juego es tan fuerte y atractivo para el niño/a, que se puede convertir en un obstáculo para que pueda desarrollar sus propias elaboraciones, interrumpiendo los encadenamientos de las relaciones lógicas que están empezando a organizar. No obstante, siempre que las educadoras lo consideren necesario, utilizaran pequeños momentos de juego para, por ejemplo, vincularse con l@s niñ@s o ayudarles a expresar en el plano simbólico algo que no consiguen elaborar de otra manera.

5.2.4 Un ambiente preparado: entorno y material rico

Buscamos crear i recrear un ambiente rico en elementos no estructurados y estructurados, que favorezcan las actividades espontáneas no dirigidas y a menudo imprevisibles.

Estas actividades necesitan un ambiente relajado, sin peligros activos donde l@s niñ@s no reciban agresiones físicas ni emocionales, donde se respeten sus decisiones y sus ritmos; libres de exigencias y expectativas. Un ambiente con unos límites claros, explicados mediante el diálogo y dando espacio y acompañamiento a todas aquellas emociones que quieran aflorar, dentro de un marco de respeto mutuo y en un entorno libre de moral y juicio.

Buscamos ir creando un entorno y unos materiales que den respuesta a las necesidades y capacidades de aprendizaje de l@s niñ@s, a su inherente curiosidad, ofreciendo los recursos



necesarios para que el proceso de desarrollo continúe: rincones de experimentación sensorial, estructuras y materiales de psicomotricidad blanda y dura, elementos para el juego simbólico, material de construcción y material concreto y cognitivo (por ejemplo material Montessori).

Buscamos el equilibrio entre elementos estables que dan seguridad y elementos cambiantes que invitan a nuevas actividades.

Para generar un ambiente relajado y armonioso intentamos en la medida de lo posible que los materiales sean nobles y con los colores poco estridentes o neutros, para prevenir la sobreestimulación sensorial, los estados de sobre excitación y déficit de atención.

Las personas que convivimos en Quart Creixent organizamos el tiempo, los espacios y los materiales con la finalidad de que l@s niñ@s se puedan autogestionar y ser lo más libres y autónomos posible.

5.3. Proceso adulto

Para nosotras es importante que los adultos (padres, madres y educador@s) puedan ver su parte en la relación con los niñ@s y por lo tanto que tomen una actitud basada en la responsabilidad, la consciencia y el respeto. Es decir una actitud gestáltica.

Formar parte de Quart Creixent da espacio al darse cuenta. Darse cuenta de que todo lo que les pasa a sus hijos está directamente relacionado con sus vivencias internas. Se hace figura el espejo que son sus hijos y un continuo darse cuenta, que a menudo empieza con un “como yo acompaño tiene que ver con cómo me acompañaron a mí”. Se hace evidente de este modo el regalo que resulta del acompañar a los niños en el ser, que es que inevitablemente uno puede crecer. Esto abre un proceso de transformación interna que requiere de un apoyo y un acompañamiento tanto des de la visión de la pedagogía libre como des de la terapia. Las educadoras de Quart Creixent somos terapeutas (Diafreo, Gestalt, SAT, TCI) y ofrecemos este servicio tanto familiar como individual. Algunas personas a raíz de formar parte de Quart Creixent han empezado un proceso de terapia individual lo que mejora cualitativamente el proceso tanto del niñ@ como de las familias.

5.4. Herramientas, estrategias y técnicas. :

Entendemos este punto de la metodología como todos aquellos aspectos que apoyan el método inductivo en el funcionamiento diario de Quart Creixent. Así, de esta manera, el día a día, el espacio, los límites y normas, las propuestas, la no directividad, la actitud de las acompañantes y otros aspectos que iremos anunciando son los que van a configurar este apartado de la metodología.

5.4.1 El día a día

La estructura diaria en Quart Creixent da seguridad y facilita los vínculos, así como la libertad de elección.

El día está configurado de tal manera que permite que el niñ@ pueda decidir libremente de que manera quiere estar en esa rutina diaria.

La hora de entrar al espacio es libre, contando que abrimos a las 9.30. Esto permite que cada familia disponga del tiempo que necesite para que las mañanas y despertares sean momentos

tranquilos y cuidados. Así hay niñ@s que acostumbran a llegar a primera hora y corren a por su juguete favorito y otr@s que prefieren dormir un rato más o que necesitan más tiempo para desayunar. A través de la vivencia, cada cual va conociendo su propio ritmo.

El desayuno está abierto y disponible hasta las 11.15 para dejar descansar el aparato digestivo como mínimo una hora antes de la comida. Y las personas van comiendo o no, según el hambre a la par que juegan de manera libre.

Hasta las 12.30 la actividad es espontánea con las diferentes propuestas habituales que ofrece el espacio y con la propuesta diaria voluntaria.

A las 12.30 Se ofrece la comida. La comida es un momento agradable, en el que las familias preparan las mesas y las disponen con el menú programado y l@s niñ@s eligen si quieren comer o no, qué cantidad quieren comer, qué comida de la que se ofrece y con qué ritmo. Cada niñ@ se sirve su plato, de este modo favorecemos la autonomía y autorregulación.

Después pueden disfrutar de un tiempo de actividad espontanea hasta las 14.15 h, momento en el que nos juntamos para organizar la despedida.

Entre las 14'20h.-14'30 las familias y sus hij@s van recogiendo sus cosas y saliendo del espacio.

Después cerramos Quart Creixent y le decimos adiós hasta el día siguiente. ¹⁴

5.4.2. El espacio

El espacio, favorece esta forma de crecimiento a través de la experiencia. Hemos observado por ejemplo la evolución en el desarrollo de l@s niños a través del juego libre en el arenal, donde a menudo escuchamos como trabajan la tierra y descubren a través de la experiencia las nociones de cantidad, peso, textura... así como de trabajo en grupo colaborando los unos con los otros y de experiencias emocionales de logro y fracaso entre otras.

L@s niñ@s van haciendo uso del espacio y el material de forma libre y no directiva, dando lugar a que las iniciativas de cada uno nazcan de forma espontanea. Es habitual observar un grupo realizando un juego compartido así como otros niñ@s que escogen estar un rato solos balanceándose, descansando o mirando un libro.

¹⁴ Ver anexo 7

En Quart Creixent tenemos un espacio tranquilo (la mami), que es una casita blanca, silenciosa y con cojines, cuentos y material que requiere cierta concentración. Este es un espacio donde procuramos que las experiencias tengan un tono más calmado y donde los límites son concretos: No dejamos correr, ni gritar, ni lanzar objetos. La mayoría del material de la Mami puede salir al exterior, hasta el porche, no más allá y potenciamos una actitud de respeto a la energía que se mueve en este espacio.

Otro espacio es el porche, donde se suceden tanto juegos de coches como construcciones a la par que ocurre el control de esfínteres y los cambios de ropa. En este espacio también procuramos que no haya demasiados gritos ni movimientos bruscos tales como juegos de lucha, ya que la resonancia acústica interfiere en las actividades interiores.



Disponemos también como espacio tranquilo de la Yurta, de hecho éste es el espacio de máxima concentración, puesto que la sala de la mami es un lugar de paso, en cambio en la Yurta están recojidos. Las propuestas que encuentran ahí son de trabajo cognitivo básicamente aunque como ya hemos dicho acaban mezclándose las clasificaciones. Los límites en este espacio son más rígidos que en el resto de Quart Creixent, aquí no se puede correr, saltar, gritar, y los materiales tienen limitaciones respeto al trato, ya que son materiales delicados, así como al acabar la de usar un material, es el único lugar donde tenemos la norma de recogerlo. El grupo de edad de 2 a 3 años a menudo se cansa rápido de estar ahí y van saliendo, ya que están en un período donde hay mucha más necesidad de mucho movimiento y actividad estructurada, que no de concentración. En cambio el grupo a partir de los tres y medio y hasta los 5 pasan largos ratos trabajando dentro de la Yurta. Entran, cogen su alfombra de trabajo (al estilo del salón Montessori) y escogen con qué material empezarán a trabajar, luego lo guardan en su lugar y continúan con el que quieran. Se generan, en este espacio, muchas dinámicas de aprendizaje compartido, de comprobaciones mutuas y de exploración conjunta de materiales.

Estos son los espacios destinados a la tranquilidad, aunque no son exclusivos, ya que l@s niños suelen escoger también para relajarse las hamacas, o el arenal o la casita de juego simbólico entre otros.

Para juegos más movidos dónde puede fluir la energía de caos y el juego desestructurado tenemos el espacio exterior que es muy grande. Este tipo de juego se da mucho en el colchón



de matrimonio que tenemos en un cuadrante del jardín. Ahí con los cojines y las telas, se suceden un sinfín de luchas, grandes construcciones de aviones y camiones de bomberos, volteretas, saltos, gritos, luchas de poder, de territorio, alianzas.... La descarga es bienvenida siempre y cuando se

respete el límite de no agredir a las personas y no invadir el juego que l@s demás están llevando a cabo.

Cada niñ@ va descubriéndose en los diferentes ambientes y a través de la experiencia va conociendo sus preferencias, sus necesidades, sus capacidades y sus limitaciones.

Estos espacios y otros (explicados en el punto de recursos materiales), requieren de la actitud y la mirada de las acompañantes. Las acompañantes estamos en el espacio atendiendo tanto a las personas que están en un juego más tranquilo como a las que están en algo más movido. Atentas a poder intervenir si hay un conflicto, o una necesidad inminente así como a respetar el ritmo desde la no intervención.

5.4.3 Las propuestas

Observando el fluir del grupo y la energía de cada día, las acompañantes vamos ofreciendo propuestas diarias de juego que por supuesto son voluntarias y que van respondiendo a las necesidades de l@s niños y del grupo.

Las propuestas son un buen momento para sacar el material que no está tan al alcance y normalmente despiertan mucha curiosidad. Es importante para nosotras que estas propuestas que se hacen queden abiertas a la voluntad del niñ@. Así mostramos un material determinado (como cajas de cartón de diferentes tamaños, cajas gigantes, cajas pequeñas...) y les preguntamos si les apetece experimentar. La respuesta a la propuesta dependerá de la

necesidad, el interés y el deseo del niño, así como de las dinámicas grupales. Las acompañantes estamos muy atentas a nuestra actitud para ser neutras en el ofrecimiento y respetar la libre elección.

Favorecemos de esta manera que las experiencias sean únicas e individuales, confiando en todo momento en que lo que cada persona experimenta está conectado con su necesidad y para nosotras ese es el camino a través del cual pueden aprender siendo cada uno su propio guía. Escuchándose y confiando, cada uno va creciendo con su propia experiencia, siendo acompañado en todo momento con mucho respeto y admiración hacia lo que la persona vive, siente, descubre, crea...

El tipo de propuestas ofrecen un amplio abanico en función de las diferentes áreas del desarrollo: propuestas que contemplan materiales cognitivos, de psicomotricidad fina y gruesa, propuestas que permiten experimentar con las sensaciones y la creatividad, propuestas musicales, propuestas de contacto con la naturaleza, de juego simbólico...

5.4.4 La actitud de las acompañantes

La actitud de las acompañantes es de gran importancia para que esta metodología tenga sentido. Estamos en el espacio con una actitud de respeto, atendiendo a las necesidades, preferiblemente en silencio, accesibles, visibles, con mirada periférica, respetando y recordando las normas si es necesario. La presencia es una característica clave de nuestra forma de estar, así el estar es casi meditativo, ya que en todas las horas de acompañamiento matinal nuestra atención está puesta en lo que sucede a nuestro alrededor así como en aquello que sucede en nuestro interior, practicando el arte de estar con uno al mismo tiempo que se está con el otro. Ciertamente no es siempre fácil, cuando estamos conectadas con nuestra luz, resulta más sencillo estar a cada momento conectadas con el presente y como los niños tener la atención centrada en el aquí y el ahora, el continuo aquí y ahora sin que los pensamientos de cosas externas interrumpan ese estar o simplemente, como en la meditación observándolos y dejándolos pasar. Pero cuando estamos conectadas con nuestra sombra resulta más difícil estar centradas en este presente continuo y a veces nos abstraemos en nuestros pensamientos dejando de estar presentes, aunque físicamente estemos ahí. Afortunadamente los niños son

maravillos@s detectores de nuestros desajustes y de nuestra falta de presencia y nos hacen de espejo, entonces nos damos cuenta y volvemos cuando podemos. A veces el espejo nos conecta con algo que nos está pasando y también (siempre que la situación lo permita) nos respetamos y nos tomamos un momento de intimidad para poder dar espacio a lo que se esté abriendo en nosotras.

En cualquier caso la voluntad de estar en el presente y estar en nosotras y en los otros es una práctica diaria que sentimos que nos hace mucho bien y que nos permite un acercamiento muy distinto a las personas que acompañamos, más calmado, más sereno, más feliz y más inocente o puro de corazón a corazón.

Nuestra actitud también tiene que ver con observar qué dinámicas relacionales se están dando en el espacio, percibir lo visible y lo sutil, percibir microexpresiones de cada uno de ellos y leer entre líneas. A menudo esto es lo que nos lleva a poder acompañar un conflicto comprendiendo qué le ha pasado a esa persona para agredir de ese modo, cuando si sólo hubiéramos visto el acto en sí, in toda la información previa, podría sorprendernos tremendamente. Quizá el conflicto anterior lo resolvió a medias, quizá se enfadó y no lo expresó, quizá se asustó y no lo supo gestionar o quizá le pasó todo eso a la vez y finalmente estalló. Así, podemos poner corazón, viendo el dolor, la dificultad, las tendencias y las alegrías de cada uno de ellos, acompañándoles a sostener, superar, afrontar, disfrutar...

Des del respeto profundo por esa persona que lo hace lo mejor que sabe y puede y que está aprendiendo a moverse por el mundo de forma incipiente, que se encuentra con una cantidad impresionante de retos a lo largo del día, que tiene un gran trabajo de desarrollo a nivel cerebral, des del no juicio, des del amor en definitiva es nuestro estar en QC.

Esta actitud favorece el libre crecimiento del niñ@ como explicamos a continuación. Más en lo “técnico” dado que los juegos y las acciones son de naturaleza espontanea, es importante que las acompañantes adoptemos una mirada periférica, lo que significa que podamos observar lo que acontece en el grupo de manera global. La atención está puesta en el grupo tanto si estamos atendiendo una situación concreta (entonces practicamos la atención dividida) como si

no. Para poder estar con esta mirada, acostumbramos a ser dos acompañantes en el espacio. Esto nos facilita el poder estar de forma más relajada cuando una de nosotras necesita mirar y/o acompañar de forma más individual, la otra atiende a la globalidad. Por ejemplo si una está acompañando un conflicto o un golpe, caída etc. la otra sigue disponible para el grupo, aún y así a veces nos pasa que estamos las dos ocupadas, también por este motivo tenemos personas voluntarias fijas que están en el espacio.

La mirada periférica favorece que se vayan sucediendo las experiencias individuales y grupales siendo atendidas desde la presencia y respetando el ritmo sin intervenir a no ser que sea totalmente necesario (sea para poner un límite, sea para acompañar un conflicto). Apoyando esto, está la actitud de respeto y silencio, que priorizan lo que cada ser está viviendo y nos coloca a nosotras como facilitadoras y sostén de lo que está sucediendo a cada instante.

En Quart Creixent tenemos en cuenta el momento evolutivo de cada Niñ@ y procuramos que los materiales y las propuestas que están a su alcance respondan a su capacidad evolutiva. De todas formas, el hecho de que dispongamos de un espacio tan rico, hace que por ejemplo que estén disponibles experiencias sensoriales, motrices y de juego simbólico entre otras que en algunos casos podrían no responder a las necesidades de algunos grupos de edad. Ante esta variable, dejamos que ell@s mism@s experimenten y se pongan delante de una experiencia que puede ser un límite real o un reto alcanzable. Un ejemplo de esto último es la estructura estática de psicomotricidad dura que tenemos en el espacio exterior. Hay personas que se acercan a ella e intentan subir por las barras y alzarse en el aire. Durante la prueba, y dependiendo de la edad del niñ@, se puede encontrar con un gran logro o con una gran frustración. Las educadoras acompañamos tanto una experiencia como la otra y confiamos en que cada ser aprenderá justo lo que necesita para crecer en esa experiencia. También estaremos disponibles para recoger tanto la alegría, como el enfado o la frustración y el llanto, darle espacio sabiendo que eso también forma parte de esa experiencia de aprendizaje que la persona está construyendo desde su interior, un instante único y maravilloso que afianza el crecimiento desde adentro hacia afuera.

Como ya hemos explicado al principio de este apartado de metodología en Quart Creixent ponemos mucha atención a la forma en la que nos comunicamos, nos gustaría sólo mencionar aquí que para ello utilizamos las bases de la “Comunicación no violenta” que ya hemos descrito en el marco teórico. Cuando nosotras hablamos de nosotras mismas, “de lo que a mí me pasa con lo que tú me dices, de lo que siento con eso y de qué necesito yo” siendo que el otro puede decir que sí o que no, además de tener una comunicación más sana entre adultos, como también la utilizamos con los niñ@s ell@s utilizan esta fórmula para resolver sus conflictos, evidentemente cada un@ según su capacidad según la edad que tenga. Pero ya están viviendo y aprendiendo de modo natural a no juzgar, a no culpabilizar ni criticar y los resultados que vemos en ell@s son maravillosos!

5.4.5 Límites y normas.

Entendemos que los límites son intrínsecos a la vida. Necesitamos el límite para sentirnos seguros, contenidos, libres y creativos. En Quart Creixent sentimos que la libertad sólo es posible con la presencia de límite amoroso que tiene en cuenta a la persona viéndola en cómo se siente, cual es su momento evolutivo y su necesidad real.

Por ejemplo, nosotras como adultas no queremos que hayan agresiones físicas en el espacio, y ante estas situaciones ponemos el límite:

- *“No te dejo que hagas daño”*

Cuando ponemos este límite, no emitimos ningún juicio ni interpretamos lo que está pasando.

Nosotras intervenimos ante una situación que no queremos, proporcionamos la experiencia de límite y acompañamos la emoción que emerge. A partir de aquí la criatura va elaborando un conocimiento de la norma que le ayuda a entender el mundo que le rodea.

Por otro lado, también en ese momento les ofrecemos la oportunidad de expresar lo que les pasa, tanto si están enfadados como tristes o sienten cualquier otra emoción o quieren explicar algo.

De esta manera también el límite que hemos puesto nos permite gestionar los conflictos por un lado y recoger las emociones por otro para al final acabar cubriendo la necesidad subyacente.

Procuramos siempre que la experiencia de límite no provoque culpa o miedo y sea integrada como una normalidad más. Es por eso que siempre les hablamos agachándonos a su altura, creamos un ambiente tranquilo, favorecemos el contacto, tenemos en cuenta sus sentimientos sin juzgarlos, tratamos que el límite sea coherente, ofrecemos una alternativa para que la persona pueda desarrollarse, permitimos que se exprese y evitamos darles ordenes.

Tenemos en cuenta también a la hora de poner el límite, que sea coherente con la situación externa, con el estado interno del niñ@ y que sea amoroso, de forma que aunque contenga no niega la experimentación y el crecimiento.

Los límites son claros, cortos y concisos nos parece contraproducente entrar en explicaciones largas, ya que como Wild coincidiendo con Piaget, dice: *“en esta edad no se les debe dar explicaciones lógicas para hacerles comprender el funcionamiento del mundo”*¹⁵ es demasiado temprano.

También existen los límites en relación a los distintos espacios y algunas normas en Quart Creixent que son importantes para que se preserve el libre fluir y el respeto. Así procuramos que tanto familias, como niñ@s y acompañantes estemos atentos, las incorporemos y las aceptemos.

Las normas en QC tienen que ver básicamente con las normas inherentes a la vida, al respeto de la convivencia con l@s otr@s y con el espacio. Algunas ejemplos de ellas son: silencio en las zonas tranquilas, no agredir, respetar el espacio, cuidar el entorno, no destrozar las plantas... Los límites resultan una herramienta que hace que Quart Creixent sea un lugar relajado, más amoroso y rico.

Tanto acompañantes, personas voluntarias como familias, tratamos de tener una actitud no directiva los unos con las otras. Al iniciar el curso se proporciona información básica sobre el funcionamiento, las normas y los criterios de Quart Creixent. En base a esto cada cual va encontrando la manera propia de estar en el espacio y si es necesario hacer memoria de algunos aspectos importantes que se están olvidando, las educadoras los recordamos.

¹⁵ Wild, R. (2011) *Etapas de desarrollo*. Herder: Barcelona p.50

5.4.6 Reuniones pedagógicas

Este modo de acompañar es aun minoritario en nuestra sociedad, a menudo las familias que forman parte de QC sienten que necesitan mucho el apoyo tanto del grupo como nuestro para poder seguir respetando así a sus hijos.

En Quart Creixent, ofrecemos reuniones pedagógicas mensuales en las que tratamos los diferentes temas que tienen relación con el desarrollo infantil desde una mirada respetuosa.

Estas son de asistencia voluntaria y solemos

ofrecer tanto aspectos teóricos como trabajos vivenciales.

Lo que sucede a menudo es que se convierten en un espacio donde se comparten las inquietudes y las dificultades. Se da espacio a que las familias se abran, se vean y aprendan de sí mismas y de las demás.

Nuestras propuestas en las reuniones se están encaminando cada vez más hacia un formato más terapéutico de mirar hacia adentro.



6. Fases del proceso: Acciones, actividades y tareas

Debemos tener en cuenta que este proyecto actualmente ya está funcionando, por lo que vamos a describir en primer lugar el proceso que vivimos en el momento de su creación.

Fase 1: Diseño

🌀 **Acción 1** Preparar el espacio y tareas logístico-práctico-económico para posibilitar el inicio del curso.

1. Actividad: Constitución de una asociación

Temporización: 6 meses antes de la apertura del proyecto

Tareas:

- Redacción de los estatutos
- Elección de los cargos
- Presentación del documento al registro

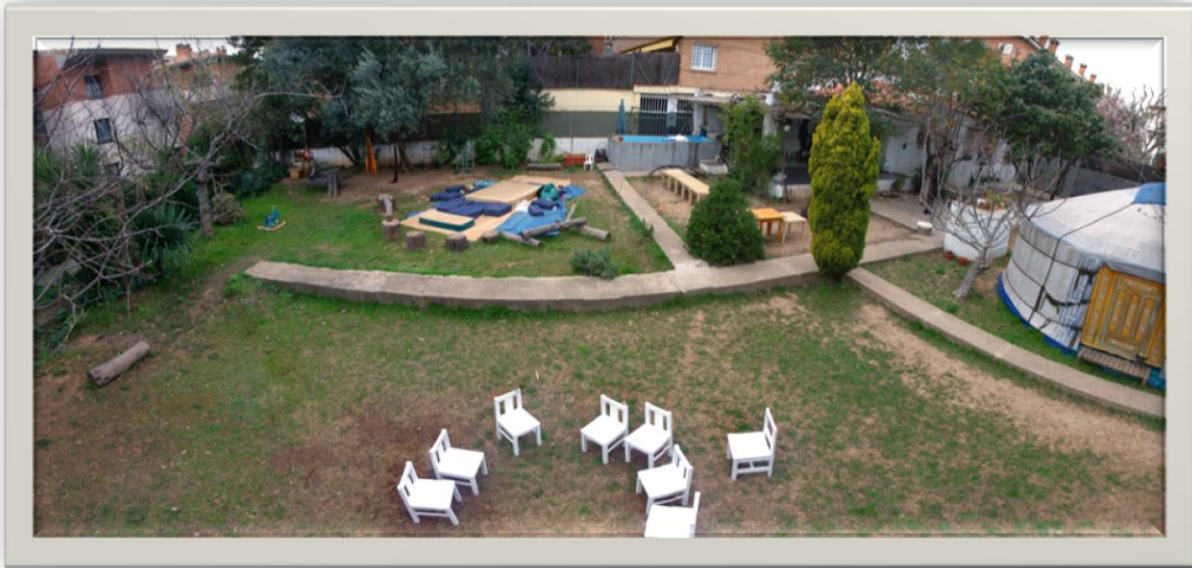
2. Actividad: Búsqueda de un espacio de alquiler

Temporización: 6 meses antes de la apertura del proyecto y durante un mes

Tareas:

- Localizar inmobiliarias de la zona
- Selección de casas con jardín amplio y con el alquiler bajo

3. Actividad: Alquiler del espacio Temporización: Durante 5 años Tareas: Alquiler de una casa



4. Actividad: Acondicionamiento del jardín

Temporización: a partir de la disponibilidad del espacio (5 meses antes) y hasta 1 mes antes de la apertura del proyecto

Tareas:

- Plantar césped
- Quitar escombros del fondo del jardín
- Cortar malas hierbas
- Colgar telas en el techo del porche
- Distribución de los espacios sensoriales exteriores
- Construcción de un mueble distribuidor para los cajones personales de cada niño
- Hacer los cajones individuales a medida

5. Actividad: Montaje de una Yurta y preparación del espacio como espacio de trabajo cognitivo

Temporización: 2 meses antes de la apertura del proyecto

Tareas:

- Localizar vendedores de Yurtas
- Comprar una Yurta de 6m. de diámetro
- Reunir varias personas para el montaje
- Montar la estructura de la Yurta
- Montar la cubierta de la Yurta
- Buscar alfombras grandes para cubrir el suelo y colocarlas
- Comprar alfombras pequeñas de trabajo y colocarlas en su lugar
- Colocar el material Montessori y otro material cognitivo de trabajo concentrado



6. Actividad: Creación de un arenero

Temporización: 3 meses antes de la apertura del proyecto

Tareas:

- Elección del espacio
- Comprar sacos de arena y transportarlos hasta la casa

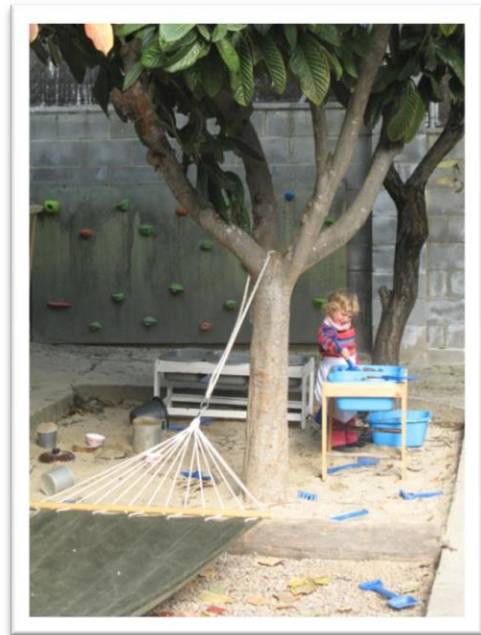
- Poner los troncos delimitantes del margen
- Preparar el terreno, allanándolo
- Poner la arena
- Comprar material para jugar en el arenero

7. Actividad: Creación de un bulder de escalada

Temporización: 3 meses antes de la apertura

Tareas:

- Escoger el lugar
- Comprar la plancha de madera y clavarla
- Comprar las piezas de escalada y clavarlas



8. Actividad: Adecuación de un espacio como casita de juego simbólico

Temporización: 3 meses antes de la apertura

Tareas:

- Elección de la casita a reformar
- Embaldosar el suelo
- Pintar las paredes
- Hacer instalación eléctrica
- Colocar maderas de falso techo
- Construcción de una cocinita de madera
- Llevar colchón y cama infantil tamaño

pequeño

- Buscar/comprar y llevar un armario pequeño para la ropa
- Buscar/comprar y llevar un baúl para los disfraces y las telas
- Buscar/comprar y llevar cojines para la cama
- Colocar el resto de material de este espacio (ver acción 2, actividad 3 “compra y confección de materiales”)



9. Actividad: Adecuación de la sala de juego concentrado/cognitivo (dentro de la casa)

Temporización: Entre 5 y 2 meses antes de la apertura

Tareas:

- Pintar paredes y arreglar humedades
- Colocar parquet en el suelo
- Pintar los zócalos
- Comprar y colocar radiadores
- Comprar/confeccionar y colgar cortina en la ventana
- Comprar y llevar 3 estanterías para la clasificación del material
- Colgar colgadores para las chaquetas de los niños



10. Actividad: Adecuación de la sala de familias

Temporización: Entre 5 y 2 meses antes de la apertura

Tareas:

- Pintar paredes y arreglar humedades
- Colocar parquet en el suelo
- Pintar los zócalos
- Colgar colgadores para las chaquetas de los adultos
- Comprar/confeccionar y colgar cortina en la ventana
- Comprar sillas
- Comprar una estantería y colocarla
- Comprar y colocar 2 mesas de trabajo plegables
- Comprar y colocar radiadores

11. Actividad: Informar a los padres de los temas logístico prácticos y legales

Temporización: Un par de meses antes de la apertura y 15 días antes del inicio de curso.

Tareas:

- Redacción y entrega del documento “Como estar los primeros días¹⁶”
- Búsqueda de artículos sobre educación afines a nuestro proyecto y entrega de estos a las familias
- Redacción, entrega y cumplimentación del documento de alta de socio en la asociación ¹⁷
- Redacción, entrega y cumplimentación del documento de salud¹⁸
- Redacción, entrega y cumplimentación del documento de datos familiares¹⁹
- Redacción, entrega y cumplimentación del documento “Encuadre económico de Quart Creixent”²⁰
- Reunión informativa con las familias en la que se entregan dichos documentos y se explica cual es la situación legal

¹⁶ Ver anexo 1

¹⁷ Ver anexo 2

¹⁸ Ver anexo 3

¹⁹ Ver anexo 4

²⁰ Ver anexo 5

- Explicación (en esta reunión) del funcionamiento por comisiones llevadas por familias del proyecto²¹

12. Actividad: Hacernos visibles en la red y accesibles al público

Temporización: Entre 4 y 1 mes antes de la apertura

Tareas:

- Crear una página web donde se explique quiénes somos y qué hacemos

www.quart-creixent.jimdo.com

- Abrir una dirección de correo electrónico quartcreixentll@gmail.com
- Inscribirnos como proyecto a la XELL (la Xarxa d'Educació Lliure)
- Crear un perfil en Facebook (Quart Creixent)
- Crear un perfil en Twitter
- Contratar una línea de teléfono móvil 644348569

13. Actividad: Dar a conocer el proyecto

Temporización: Entre 5 meses antes de la apertura y hasta ese día

Tareas:

- Buscar posibles familias interesadas entre los círculos más cercanos, familiares y amigos.
- Programar una jornada de Puertas abiertas
- Anunciar en la XELL la jornada de Puertas abiertas
- Colgar carteles anunciándola en el pueblo y zonas cercanas
- Utilizar los perfiles de redes sociales para publicitar la apertura (o las plazas vacantes en nuestro proyecto)

14. Actividad: Gestión económica

Temporización: 4 meses antes de la apertura y a lo largo del año

Tareas:

- Darnos de alta en la seguridad social para tener un CIF como asociación
- Ir al banco y abrir una cuenta a nombre de la asociación

²¹ Ver anexo 6

- Llevar al día las cuentas de la asociación, que sean correctos los pagos de los gastos, de los sueldos, los ingresos recibidos...

15. Actividad: Apertura

Temporización: día 12 de septiembre

Tareas:

- Abrir el espacio
- Montar y adecuar el espacio a nivel de materiales para la actividad infantil
- Pelar y cortar fruta
- Recibir a l@s familias que van llegando, especialmente a sus hij@s

16. Actividad: Limpieza previa a la apertura

Temporización: Una semana antes de la apertura

Tareas:

- Limpieza a fondo de las salas interiores de trabajo, cocina y baño suelo, polvo, materiales y cristales.
- Limpieza del porche exterior, polvo y suelo.
- Limpieza del jardín, retirar hojas secas acumuladas, frutos caídos de los árboles...

17. Actividad: Mantenimiento del espacio

Temporización: a lo largo del curso

Tareas:

- Cortar el césped, podar, cuidar las plantas y los árboles
- Reparar aquello que se estropee y/o rompa

18. Actividad: Coordinación de las comisiones

Temporización: Todo el curso

Tareas:

- Definir las tareas de cada comisión y transmitirlas a las familias, éstas escogen en qué comisión quieren trabajar a lo largo del año.

- Coordinar el buen funcionamiento de las comisiones, es decir que todas cumplan con los compromisos adquiridos por sus miembros al formar parte de ellas.

🔗 **Acción 2** Definir y estructurar todo lo relacionado con aspectos pedagógicos

1. Actividad: Redacción de las bases pedagógicas

Temporización: Entre 8 y 6 meses antes de la apertura

Tareas:

- Lluvia de ideas de cómo nos imaginamos el proyecto
- Establecimiento de un esqueleto suficientemente coherente y sólido a partir de todas las ideas en común
- Puesta en común de los autores y teorías que nos gustan
- Pres-selección de prioridades e ideas claves
- Selección de los 4 ejes fundamentales del proyecto pedagógico

2. Actividad: Buscar acompañantes /educadoras

Temporización: Entre 7 y 5 meses antes de la apertura

Tareas:

- Poner un anuncio en la XELL demandando acompañantes para este proyecto
- Selección de los CV recibidos
- Entrevista para la selección de la primera educadora (por la cantidad de niñ@s que había inicialmente sólo hacía falta una educadora)
- Selección de la primera educadora en base a su experiencia con niñ@s, grado de desarrollo personal, experiencia en la educación libre, concordancia y afinidad con el proyecto pedagógico
- Selección de la segunda educadora, con las mismas cualidades que la primera y teniendo en cuenta la afinidad también con la primera educadora

3. Actividad: Confección y compra de materiales

Temporización: Entre 5 y 2 meses antes de la apertura

Tareas:

- Establecer los criterios que tendremos en cuenta para la compra y confección de materiales.

(En el apartado de recursos materiales se explica cuales son)

- Confección de material para uso exterior, como bloques de madera de distintos tamaños, formas, encajes... También estructuras de hierro para trepar y troncos grandes de distintos tamaños y formas para psicomotricidad



- Escoger y comprar el material cognitivo de la Yurta, mayormente material Montessori

- Comprar y llevar juguetes de cocina (ollas, sartenes, coladores, botes, cucharones...), comida (fruta, verdura, carne, pescado de trapo y algo de comida real: avellanas, ajos, arroz, pasta...), utensilios para las comidas (platos, vasos, tazas, cubiertos...)

- Confeccionar manteles, servilletas, trapos de cocina, delantales y funda para el colchón.

- Buscar/comprar: telas de distintos tamaños y colores, disfraces (neutros), zapatos de distintos tipos, ropa de muñec@s bebés.



- Buscar/comprar muñec@s de distintas razas, colores y formas bebés más pequeños y más mayores
- Comprar y colocar material cognitivo variado (puzles, texturas, cuentos, clasificación, construcción, hojas de papel, colores, cartulinas...)

4. Actividad: Redacción de la estructura de la rutina diaria en QC

Temporización: 3 meses antes de la apertura

Tareas:

- Debate interno de la rutina diaria a seguir, de su flexibilidad y de los porqués de ésta y no otra.
- Elección de la rutina diaria²²

5. Actividad: Elaboración del calendario

²² Ver anexo 7

Temporización: 3 meses antes de la apertura

Tareas:

- Buscar el calendario escolar oficial
- Escoger los 5 días de libre disposición
- Marcar las vacaciones de acuerdo al calendario escolar
- Marcar las festividades locales
- Marcar los días de las reuniones pedagógicas (una cada mes)
- Marcar los días de jornadas de puertas abiertas (una cada trimestre)
- Decidir el período que abarca el calendario de Quart Creixent. Decidimos alargar 15 días más en julio al calendario escolar
- Establecemos que los dos últimos días al final de cada trimestre serán para trabajo de cierre del trimestre del equipo pedagógico y que el espacio infantil estará cerrado
- Establecemos que la 2ª quincena de julio la dedicaremos a cierre del curso, preparación del siguiente y formaciones en educación o terapia y por lo tanto el espacio infantil estará cerrado
- Establecemos que no celebraremos en Quart creixent ninguna festividad religiosa (eso queda reservado a cada familia), sino que celebraremos los cambios de ciclo naturales, es decir, los equinoccios y los solsticios. Así como también los finales de trimestre con una excursión de toda la comunidad Quart Creixent (madres, padres, niñ@s y educadoras)
- Elaborar el calendario teniendo en cuenta todo lo anterior²³

6. Actividad: Elaborar un plan de acción pedagógica

Temporización: 3 meses antes de la apertura

Tareas:

- Decidir en qué períodos vamos a potenciar qué procesos. Al principio de curso vamos a potenciar los procesos de vinculación por encima de las propuestas de actividades diarias, en el segundo trimestre cuando los vínculos suelen estar más afianzado vamos a potenciar las propuestas, así como en el tercer trimestre.
- Estructurar el tipo de propuestas y elaborar una planning de propuestas provisional.

²³ Ver anexo 8

Las propuestas semanales se rigen según la siguiente clasificación: propuestas sensoriales; de psicomotricidad fina, gruesa, dura, blanda; cognitivas, de juego simbólico, expresión plástica, descarga emocional. Todas ellas pueden ser más o menos estructuradas, dependiendo del ambiente del grupo en ese día y de la edad de l@s niñ@s, por lo tanto de su necesidad. Estas propuestas las llamamos provisionales ya que aunque tengamos un planning que nos orienta, cada día decidimos en función de la energía del grupo si la propuesta programada es válida para ese día o no. Si están todos con una energía de trabajo muy concentrado, será un buen día para trabajo cognitivo, en cambio si están muy expansivos una propuesta cognitiva difícilmente les va a atraer mientras sí lo hará una de psicomotricidad dura, por ejemplo.

- Debater y decidir qué línea vamos a seguir para el acompañamiento de cosas concretas. Por ejemplo decidir cómo vamos a acompañar los conflictos, como pondremos los límites y cuáles son.

7. Actividad: Cuidar la presencia adulta en el espacio infantil

Temporización: 3 meses antes de la apertura y durante todo el curso

Tareas:

- Establecer cuáles son los límites de movimiento y expresión para los adultos
- Establecer cuáles son los espacios para los adultos y qué se hace en cada espacio, así como los comportamientos no permitidos. Por ejemplo no se puede usar el teléfono móvil o aparatos informáticos en el espacio infantil, sólo en las zonas designadas para ello (detrás de la casa o en la sala para familias) (Ver anexo 1). No se puede dar ayuda motrizmente a los niños, si no puede escalar tan arriba se le acompaña en la frustración, pero no se le sube, permitiendo de este modo que el niñ@ conquiste solo sus propios retos así como realice todas las sinapsis que debe realizar para poder efectuar ese acto.
- Poner límites a los adultos cuando los transgredan
- Orientar a los adultos en el acompañamiento de las emociones de sus hij@s

- Orientar a los adultos en la conquista de los objetivos que hemos descrito en el apartado 4 de este documento. Acompañarles en las dificultades que esto supone, tal como describimos en la fundamentación también.

8. Actividad: Programar las reuniones pedagógicas

Temporización: 15 días antes del inicio y durante el curso.

Tareas:

- Escoger y dar a conocer a las familias las fechas de las reuniones y los horarios, así como quién las llevará a cabo.
- Selección de temas candidatos a ser tratados. Siempre escogemos cual va a ser en función de la necesidad del grupo de adultos o de los temas más candentes en el grupo infantil.

9. Actividad: Cuidar de la calidad del acompañamiento

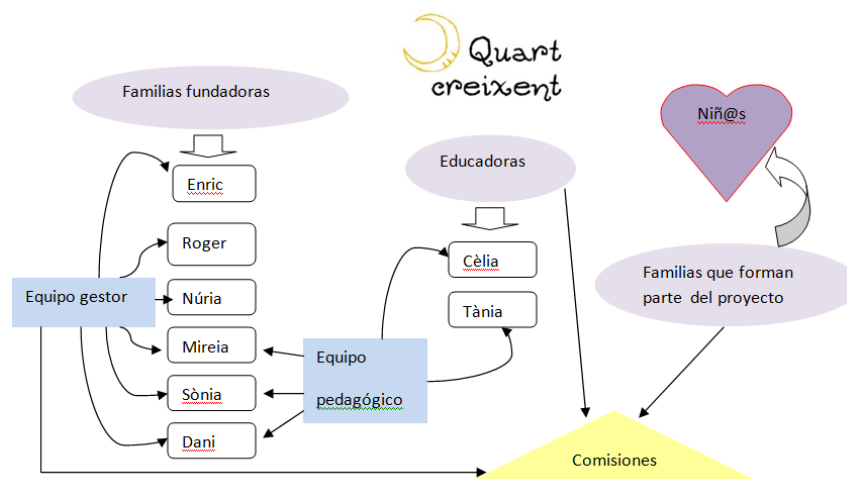
Temporización: Des del inicio hasta final de curso

Tareas:

- Revisar en reuniones semanales, la calidad del trabajo que estamos ofreciendo como educadoras. Supervisándonos a nosotras entre nosotras.
- Supervisión de los procesos infantiles y familiares que acompañamos.

Fase 2: Implementación

Para entender mejor qué es Quart Creixent es necesario decir que este proyecto ha vivido un cambio de estructura en último año. Este proyecto empezó en el 2010 con la siguiente estructura.



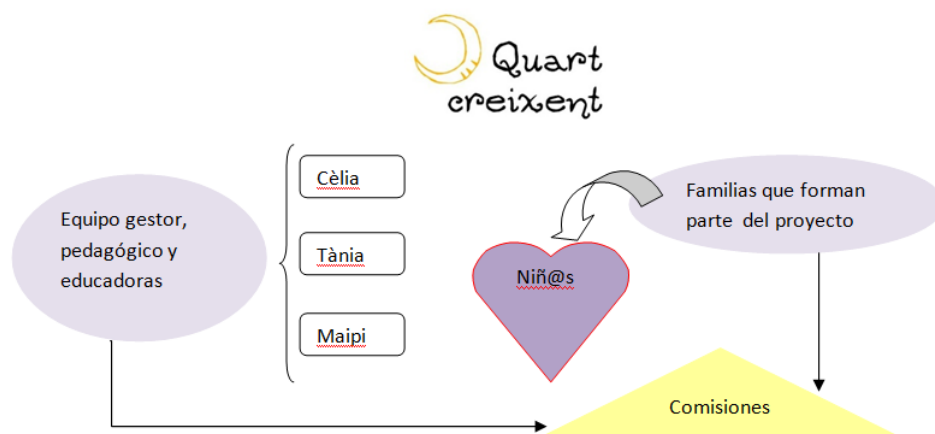
Las familias fundadoras conformaban el equipo gestor y eran quienes se encargaban y tomaban decisiones sobre todo lo referente a lo económico, legal y coordinación de comisiones.

Algunos de sus miembros eran miembros también del equipo pedagógico del que formábamos parte las educadoras también.

Y también las familias que formaban parte del proyecto que eran las que trabajaban en las comisiones gestionadas básicamente por el equipo gestor, acompañaban a sus hijos, participaban en las jornadas pedagógicas, las puertas abiertas y las jornadas de trabajo.

A final del curso 2011-2012, las familias fundadoras dejaron el proyecto. Y lo tomamos las educadoras, quedando así reorganizada la estructura, y las funciones de cada un@. Por lo que en la actualidad quien se encarga de la implementación del diseño que está temporalizado para todo el año (y que se va dando cada curso) somos las educadoras Cèlia y Tània (que hemos llevado el proyecto durante el curso 2012-2013), ya hora también a partir de este próximo curso (2013-2014) Maipi ya que ampliamos el equipo pedagogestor. Algún punto de la implementación como las comisiones y el mantenimiento la realizan los padres aunque somos nosotras las que coordinamos - supervisamos que funcionen.

Así el nuevo esquema pasó a ser así:



De este modo actualmente las máximas responsables del proyecto somos las educadoras/gestoras del mismo. Y desempeñamos las funciones que el equipo gestor realizaba en la antigua estructura, así las decisiones económicas, legales, y las funciones de coordinación

quedan distribuidas entre nosotras tres de igual manera. Al mismo tiempo que seguimos coordinando y desarrollando el proyecto pedagógico.

La implementación de toda la parte del diseño que tuvo que ver con buscar y acondicionar el espacio de forma inicial, gestionar el alquiler, la constitución de la asociación, la apertura de la cuenta bancaria, así como toda la inversión inicial económica y de tiempo y esfuerzo la llevaron a cabo tres familias, que fueron las familias que fundaron el proyecto: Mireia y Enric, Sònia y Dani y Núria y Roger.

Del punto 1 al 10, el 14, el 16 y el 18 de la primera acción fueron exclusivamente responsables estas familias. El resto puntos fueron realizados de forma compartida con las educadoras. Excepto el 17 que lo llevan a cabo las familias integrantes de la comisión de mantenimiento y jardinería.

Así también Mireia y Sònia fueron las que elaboraron los puntos del 1 al 6 de la acción 2. Mientras los otros puntos corrían a cuenta de las educadoras.

En la actualidad la implementación de las actividades que se repiten cada curso, las llevamos a cabo las educadoras excepto las 16 i 17 de la acción 1 que son compartidas con las familias.

Fase 3: Evaluación

En nuestro caso podemos decir que la evaluación del proyecto y de las acciones y tareas descritas es continua, ya que es en el día a día que podemos evaluar si las decisiones que hemos tomado dan un buen resultado o si nos hemos equivocado. Así también si los tiempos que nos hemos marcado son acordes a la realidad o no, si la forma en que coordinamos está funcionando o no... La ventaja es que al tratarse de un proyecto pequeño en el que tenemos presencia diaria y comunicación diaria con todos sus integrantes, darnos cuenta de qué cosas están funcionando y cuáles no, es más sencillo.

Pensando en la aplicabilidad de este proyecto de forma más amplia, yo propondría la figura de una persona responsable de supervisar tanto las tareas de gestión, como al equipo pedagógico, así como la coordinación que se hace de las comisiones. Es decir, una persona que no trabajara directamente con l@s niñ@s pero que velara por el funcionamiento del centro.

7. Temporización

Diagrama 1

Acción 1: Preparar el espacio y tareas logístico-práctico-económico para posibilitar el inicio del curso.

actividades/fecha	mar-10	abr-10	may-10	jun-10	jul-10	ago-10	1/15 sep	15/30 sep	Todo el curso
1. Constitución de una asociación									
2. Búsqueda del un espacio de alquiler									
3. Alquiler de un espacio									
4. Acondicionamiento del jardín									
5. Montaje de una Yurta y preparación									
6. Creación de un arenero									
7. Creación de un bulder de escalada									
8. Casita de juego simbólico									
9. Sala de juego concentrado en la casa									
10. Adecuación sala familias									
11. Informar familias logística y legalidad									
12. Visibilidad en la red accesibilidad									
13. Dar a conocer el proyecto									
14. Gestión económica									
15. Apertura									
16. Limpieza previa a la apertura									
17. Mantenimiento del espacio									
18. Coordinación de las comisiones									

Diagrama 2

Acción 2: Definir y estructurar todo lo relacionado con aspectos pedagógicos

actividades/fecha	ene-10	feb-10	mar-10	abr-10	may-10	jun-10	jul-10	ago-10	1/15 sept	15/30 sept	todo el curso
1. Redacción de las bases pedagógicas											
2. Buscar acompañantes y educadoras											
3. Confección y compra de materiales											
4. Redacción de la rutina diaria en QC											
5. Elaboración del calendario											
6. Elaborar plan de acción pedagógica											
7. Cuidar la presencia adulta en el espacio infantil											
8. Programar las reuniones pedagógicas											
9. Cuidar la calidad del acompañamiento											

Las fechas de estos diagramas corresponden al período de apertura real del proyecto. Debemos tener en cuenta que exceptuando el punto uno, el resto de actividades se desarrollan cada año con algunas variaciones respecto a los períodos aquí señalados.

8. Recursos humanos y materiales.

8.1 Recursos humanos

Como ya hemos explicado, el nuestro es un proyecto con un enfoque terapéutico, es por esto que las tres educadoras del proyecto (Tània Rojo, Cèlia Lledó y Maipi Rodríguez) somos terapeutas.



Tània y Cèlia

Tània Rojo es psicóloga. Se ha formado en educación libre en “La Caseta”, proyecto de educación libre de Barcelona. Se está formando en Terapia Gestalt y Psicología Integrativa (Hasta SAT III).

Cèlia Lledó es Terapeuta Corporal Diafreo (más información sobre Diafreo en www.diafreo.es), licenciada en Arte Dramático y tiene el Certificado de Aptitud Pedagógica.



Maipi Rodríguez es psicóloga, Terapeuta Gestalt y Terapeuta Corporal Integrativa. Se ha formado en Terapia Integrativa (Programa SAT). Se está formando en Terapia Gestalt Infantil y Acompañamiento Emocional de 2 a 6 años.

Además de estas figuras también participan en el proyecto voluntari@s de forma continuada a lo largo del curso. Como ya hemos explicado en la fundamentación para hacer la selección de éstos además de la formación y experiencia en materia de educación infantil nos interesa sobre todo que sean personas con proceso de crecimiento personal y dispuestas a autoobservarse y supervisarse. Su proceso de incorporación pasa por una fase inicial de observación y poco a poco a medida que se sienten preparad@s y que el proceso de vinculación con l@s niñ@s está más avanzado, van tomando un rol más como el nuestro, y pasan a ser un educador más del espacio. Esto les permite hacer unas prácticas reales de lo que implica tener este rol, así como estar en un proceso de aprendizaje a lo largo de todo el curso.

Otro recurso humano de valor inestimable son l@s padres, ya que sin ellos el proyecto no sería posible. Ellos son quienes autogestionan las comisiones de trabajo, quienes cocinan, limpian el espacio, cuidan de mantenerlo. Nosotras solas seríamos incapaces de llevar a cabo todo el

trabajo que ellos desempeñan. Es en este sentido que nuestro proyecto tiene un fondo como de comunidad.

8.2 Materiales

Como ya hemos explicado en la metodología, el ambiente preparado, para nosotros, requiere de un entorno y un material que dé respuesta a las necesidades y capacidades de aprendizaje de los niños, poniendo a su alcance espacios y elementos que puedan descubrir y explorar, ofreciendo los estímulos necesarios para dar respuesta a la capacidad innata de curiosidad de los niños. Por tanto, para nosotros es fundamental ofrecerles los siguientes **ambientes**: rincones de experimentación sensorial y creativa, espacios de psicomotricidad gruesa (espacios blandos y duros), rincones de juego simbólico, espacios tranquilos para la experimentación cognitiva y la psicomotricidad fina. El lugar en el que estamos es una casa (a la que llamamos Mami) con porche y jardín, en un barrio muy tranquilo de Sant

Cugat. En el jardín hemos montado un yurta (una tienda de madera y telas de Mongolia) y también hay una pequeña caseta que hemos dividido en dos, de forma que un espacio está montado como rincón de juego simbólico, a manera de pequeña casita y el otro



espacio es un pequeño almacén.

Como ambiente de experimentación sensorial los niños tienen en el jardín el arenero y un espacio con piedrecitas. Aunque hacen mucha más experimentación sensorial en muchos otros sitios y con muchos otros materiales.

Como espacio de motricidad gruesa blanda, en el jardín tenemos un espacio grande hecho de materiales blandos (colchones, cojines, telas



de distintas medidas).





Como espacio de motricidad gruesa dura, en el jardín tenemos diferentes estructuras hechas con troncos dónde los niños pueden trepar y deslizarse; telas y hamacas colgadas en los árboles para que los niños las utilicen para balancearse; una escalera de cuerda colgada de un árbol, para que los niños trepen; un rocódromo para que los niños escalen; una rampa de cemento; la piscina, que, excepto en verano, está vacía y en la cual, a los niños les encanta entrar y salir, escalando en ella.

Como principal rincón de juego simbólico tenemos la casita pequeña del jardín, aunque este juego, los niños lo llevan a todas partes.



Diferenciamos los espacios tranquilos de los espacios movidos. De manera que cuando los niños quieran estar tranquilos o concentrarse en sus experimentaciones, puedan hacerlo y cuando quieran moverse, saltar y gritar, también puedan hacerlo sin que una actividad invada la otra. Por ello hemos designado el interior de la casa Mami y el interior del yurta como espacios tranquilos. El porche es un espacio bastante tranquilo y de transición.

En nuestro proyecto potenciamos mucho las actividades al aire libre. Para nosotros es fundamental que los niños puedan estar al aire libre siempre que lo deseen (a no ser que esta elección vaya en contra de su salud). Nos parece que estar al aire libre es una necesidad auténtica (según la definición de Rebeca Wild) de los niños. Y al mismo tiempo, como tenemos jardín, somos conscientes de que la naturaleza es una fuente inagotable de aprendizaje. Por ello dedicamos mucho tiempo y esfuerzo en montar y desmontar cada día estructuras y materiales al aire libre.

En nuestro proyecto utilizamos unas **categorías de materiales**. Estas categorías funcionan a nivel conceptual, pero en la práctica muchos materiales acaban siendo multifuncionales y las categorías se acaban volviendo muy flexibles. Las categorías las utilizamos para orientarnos, para revisar que no nos dejemos ningún área importante de desarrollo o conocimiento y para

ordenar el material con un cierto sentido en el espacio (tanto cuando está guardado como cuando está dispuesto en el espacio). Además a menudo el espacio es un material más, así que lo tenemos en cuenta cuando organizamos el material.

En primer lugar, diferenciamos entre materiales de exterior y materiales de interior o de uso en perímetros/espacios delimitados. En la práctica, todos los materiales se pueden utilizar en espacios exteriores, pero los primeros hacen referencia a materiales “de batalla”, aquellos que se pueden usar para interactuar con el entorno exterior en la mayoría de circunstancias y en cambio, los segundos son materiales más delicados que, o bien se utilizan en espacios interiores, o encima de mesas, o en un perímetro concreto (encima de una alfombra, por ejemplo, que preserve el buen estado del material y limita su uso en algunos aspectos; por ejemplo el abecedario de madera no lo pueden utilizar para hacer sopas en el arenero y cuando lo sacamos, delimitamos su uso sobre un espacio determinado y con determinadas condiciones, no lo pueden pintar, por ejemplo).



Una clasificación transversal a esta es la de tener en cuenta que queremos tener materiales estructurados y materiales desestructurados. Este aspecto lo explican muy bien los Wild. A grandes rasgos se podría decir que los materiales desestructurados se pueden utilizar de muchas maneras y los materiales estructurados tienen una manera más concreta y limitada para ser utilizados. Un ejemplo de material estructurado sería un rompecabezas y un ejemplo de material desestructurado serían unas maderas. Un punto intermedio podría ser un tangram, ya que es un material estructurado que puede tener más posibilidades de uso desestructurado que otros rompecabezas.



En las edades de los niños de nuestro proyecto (de 2 a 6 años) hemos observado en la práctica una parte importante de exploración

libre con los materiales estructurados. A menudo los niños, con el paso del tiempo, llegan por sí mismos, solos, a la necesidad de juegos o actividades más estructuradas. También es verdad que en esta edad, gran parte de las necesidades y intereses giran alrededor de materiales desestructurados.

Otro eje que utilizamos para categorizar los materiales son las diversas áreas de conocimiento determinadas a nivel social pero desde una visión, a nuestro parecer, más amplia, flexible y, sobretodo, interconectada. Hablamos de las siguientes áreas:

8.2.1 Materiales de lenguaje.

Lectura: del adulto al niño y el niño por sí solo, individualmente o en grupo. Ejemplos: lectura de cuentos, reconocimiento de letras, reconocimientos del propio nombre, asociación de palabra-imagen, etc.

Escritura y expresión escrita en general: incluye desde los primeros intentos para hacer letras hasta la escritura diferenciada y es un apartado muy asociado a la lectura, ya que acostumbran a venir de la mano, por eso a menuda se hace referencia a la lecto-escritura.

Expresión oral. Ejemplos: conversaciones, preguntas, hipótesis, etc.

En este apartado habría materiales como el memory de nombre-imagen, el abecedario de madera, todos los libros de la biblioteca (literarios y no literarios), todos los documentos escritos que están al alcance de los niños (calendarios, notas, avisos, menús con palabras-imagen, carteles de fiestas, sus nombres...), todos los materiales para escribir y trabajar el trazo y la motricidad fina en general (desde hojas, lápices, ceras, barro, etc, hasta materiales para enhebrar bolas, coser, etc, y actividades del día a día como atarse los zapatos o ponérselos y sacárselos, atarse un botón, servirse la comida en el plato, etc, o sea todas las actividades que ayudan a una buena coordinación óculo-visual y a un buen dominio de las falanges de los dedos de las manos).

8.2.2 Materiales matemáticos

En esta área habría todos los materiales relacionados con el pensamiento matemático en sentido genérico, es decir, que hagan referencia a aspectos del espacio, los volúmenes, los planos, los números, las seriaciones, las deducciones lógicas, los encajes, las construcciones, las

reparticiones, los días de la semana, los meses, los horarios, la conciencia de tiempo, las distancias, los cálculos, etc.

Este ámbito se trabaja cotidianamente con un montón de materiales y muchas veces ni siquiera somos conscientes, pero creemos importante ponerle conciencia porque ayuda a poderlos utilizar con más profundidad. Por ejemplo, poniéndolos de una manera determinada dentro del espacio o combinándolos de una manera determinada entre ellos.

Aquí tendríamos materiales como el tangram, maderas de medidas muy diferentes y con usos muy diferentes, regletas, dominós, dibujos a diferentes planos, cuerpos con diferentes volúmenes, relojes, cintas métricas, encajes, rompecabezas, legos, materiales para construcciones, materiales para contar, ábacos, calendarios, las poleas que tenemos en el arenero, etc.



8.2.3 Materiales de medio natural.

Todos los espacios, materiales, juegos y actividades relacionados con la naturaleza y también la exploración físico-química de los materiales. En este apartado hay un buen montón de materiales de los sentidos también.

Entra también la conciencia del cambio de estaciones, de los ciclos naturales, de la relación y el conocimiento de plantas, animales, árboles, insectos, piedras de todo tipo, el arenero, materiales diferentes (hechos por el ser humano o naturales), materiales del medio como arena, agua, barro, arcilla, etc, y las combinaciones que pueda haber.

Tendríamos aquí todos los materiales naturales relacionados con el medio y aquellos que ayudan a una buena interacción con el medio, por ejemplo lupas, herramientas para experimentar (cómo las palas, rastrillos, cucharones y cubos del arenero, por ejemplo), libros sobre flora y fauna, sobre la tierra y el espacio, etc.

En nuestro proyecto, que está concebido para estar buena parte del tiempo al aire libre, en un jardín con árboles frutales, arbustos y un pequeño estanque con dos peces, tenemos bastante

cubierta esta parte, ya que la naturaleza es una fuente inagotable de descubrimientos para los niños.

8.2.4 Materiales del medio social y cultural.

Para nosotros este apartado viene a ser el ámbito más antropológico de la pedagogía. Aquí tendríamos todos los materiales que nos ayudan a conocer el medio social dónde vivimos. Por ejemplo, las fiestas, todo aquello que nos ayuda a sentirnos parte de una comunidad; disfraces, personajes, cuentos, leyendas y historias también están muy relacionados; costumbres, hábitos, tradiciones, culturas, fotos del grupo, fotos de las familias y los niños, etc.

Como ya hemos indicado en las fases del proceso, en nuestro proyecto nosotros no celebramos las fiestas relacionadas con religiones, consideramos que las familias que desean cultivar la religión, lo pueden hacer en casa. Y cuando los niños verbalizan sus experiencias relacionadas con fiestas religiosas (por ejemplo: “los reyes me han traído una muñeca”), nosotros respondemos desde el respeto y intentamos ser neutrales (ni magnificamos, ni minimizamos, ni negamos, ni afirmamos el hecho que el niño está narrando). La dimensión espiritual en nuestro proyecto la enfocamos más en relación a sus vivencias, por ejemplo se da la exploración del trascendente cuando se cuestionan que le pasa a la hormiga que antes andaba y después de aplastarla ya no se mueve...

Por lo que respecta los cuentos, en nuestro proyecto, en general, evitamos la narración de cuentos tradicionales. Tampoco los tenemos en nuestra biblioteca. Los cuentos tradicionales nos parecen muy interesantes a muchos niveles, sobre todo a nivel simbólico y arquetípico. Pero no estamos seguros de los efectos de estos cuentos en la psique de los niños de 2 a 6 años. Respetamos mucho la teoría de Bruno Bettelheim. Y ante nuestras dudas, preferimos posponer la narración de este tipo de cuentos a partir de 7 años.

8.2.5 Materiales de expresión gráfica y plástica

Aquí cabrían todos los materiales que hacen posible su desarrollo. Por ejemplo: pinturas, ceras, barro, masas diferentes (de sal de harina, etc.), acuarelas, materiales reciclados para construcciones, pasteles, carboncillos, tierras diferentes...

Y después trabajar en diferentes planos (horizontal, vertical), en el suelo, en hojas, en papel mural grande, con las manos, pinceles, esponjas, algodones, distintas herramientas, etc.

8.2.6 Materiales de los sentidos

Ya hemos comentado algunos en otros apartados y la



naturaleza nos ofrece muchos. Intentamos tener conciencia de los cinco sentidos y revisar que haya posibilidades de explorar en todos los ámbitos (oído, vista, olfato, tacto y gusto). Algunos materiales son: plumas de pájaros, telas diferentes, arenas diferentes, harinas, etc.

8.2.7 Materiales de juego simbólico y de autoexploración y autoconocimiento

Son materiales como espejos, pinturas para maquillar el rostro, telas, cojines, cajones de



madera de diferentes medidas, casita, cocinitas, arenero, herramientas del arenero, cabañas, peluches, muñecas, muñecos pequeños, construcciones pequeñas, etc. Este apartado incluye un espacio para descansar y conectarse con uno mismo y con los otros des del relax, por

ejemplo, haciéndose masajes o jugando suavemente entre ellos. Normalmente se da por sí sólo.

Y es bonito de tener en cuenta.

8.2.8 Materiales de psicomotricidad gruesa

Este es uno de los espacios y materiales más importantes en esta edad ya que es una etapa sensorio-motriz y esto quiere decir que prima toda la parte motora y sensorial. En nuestro proyecto tienen espacios para explorar. Nosotros miramos los espacios con atención y los vamos transformando, creando retos diferentes. Aquí tendríamos árboles, escaleras, rampas, estructuras para escalar, reptar, cuerdas, columpios, túneles, espacios para correr y sobre todo, el espacio blando. El espacio blando nos parece muy importante, es un espacio grande hecho de

materiales blandos (colchones, cojines, telas de distintas medidas) dónde los niños pueden explorar motrizmente, expresar libremente las emociones con su cuerpo y descargar sus tensiones. Es un espacio que les encanta, ya que pueden saltar, hacer volteretas, jugar a juegos de fuerza, tirarse unos sobre otros o explorar movimientos nuevos sin mucho peligro.



A grandes rasgos así es como entendemos los materiales y los espacios. Intentamos siempre combinarlos de manera que estén todas las áreas cubiertas y estamos bien atentos a lo que va sucediendo y lo que necesitan los niños y el grupo para ir cambiando las propuestas.

9. Evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje

En nuestro proyecto coincidimos con la XELL (Xarxa d'Educació Lliure), la red de educación libre de Catalunya, en el concepto de aprendizaje:

“Nosotros consideramos aprendizaje todo aquello que parte de un impulso propio, toda experiencia que está motivada intrínsecamente, sin sugerencias sutiles de los adultos, y que engloba toda la persona, todas sus dimensiones psicomotrices, emocionales, sociales y cognitivas.” ²⁴

Por tanto evaluamos los procesos de enseñanza-aprendizaje en todas esas dimensiones.

Por otro lado, nosotros no observamos al niño de forma aislada, sino entrelazado con su familia. Tenemos muy en cuenta el conjunto de la familia (padre, madre, hermanos- si los hay-, abuelos- si tienen una incidencia significativa en el quehacer cotidiano del niño).

En las dificultades emocionales y sociales de los niños, para nosotros es fundamental la comunicación con la familia y la colaboración. Si esta comunicación y colaboración no fluyen es muy difícil que el niño progrese emocional y socialmente. Así pues, evaluamos también el conjunto de la familia.

Otra cuestión es que en educación libre la evaluación es muy distinta de la educación formal. En educación libre no se ponen notas. En nuestro proyecto no entregamos a las familias informes

²⁴Web de la XELL (Xarxa d'Educació Lliure) <http://educaciolliure.org/educaciolliure> consultada el 10.08.2013

trimestrales. Lo que hacemos es mantener abierta la comunicación con las familias de forma continua. Esporádicamente hacemos reuniones individuales con alguna familia para profundizar en algún tema, cuando hay alguna dificultad que no se resuelve con la interacción diaria. También, el equipo pedagógico vamos haciendo reflexión continua sobre los procesos de los niños.

En educación libre no tenemos prisa para conseguir logros tempranos en el área cognitiva. Creemos que el niño aprende desde su propia vivencia, desde su mundo, desde lo concreto. Creemos que intentar separar lo concreto de lo abstracto a una edad que no corresponde, no ayuda a su desarrollo, sino más bien todo lo contrario: el niño construye sus aprendizajes sin fundamentos, sólo a base de memorización y repetición.

Y en nuestro proyecto tampoco usamos fichas de ningún tipo para evaluar a los niños.

9.1. Evaluación del área psicomotriz

Tenemos en cuenta:

9.1.1. La estructura corporal del niño: armonía corporal, bloqueos corporales (si los hay), tonicidad muscular, estructura muscular o organización de las cadenas musculares (seguimos la visión de Françoise Mézières), inicio de la estructuración del carácter (seguimos el enfoque de Alexander Lowen).

9.1.2. El movimiento del niño: el grado de fluidez del movimiento, los tipos de movimiento (según el análisis de movimiento de Rudolf Laban) que realiza, cómo afronta o elude los retos físicos (por ejemplo: subir y bajar escalones, subir y bajar rampas, sentarse en una silla, trepar, correr, saltar, subirse a una hamaca, balancearse en una hamaca, saltar en un colchón, mantener el equilibrio en un colchón donde otros niños están saltando, etc.), cuáles son sus logros en los retos físicos, cómo explora los espacios, cómo baila y cómo expresa las emociones con el cuerpo.

9.1.3. Psicomotricidad fina del niño: Tenemos en cuenta cómo afronta o elude los retos de psicomotricidad fina y cuáles son sus logros. En concreto, observamos la coordinación óculo-visual y el uso instrumental de los miembros del cuerpo, especialmente el dominio de las

falanges de los dedos de las manos (por ejemplo en acciones como atarse los zapatos, ponérselos, sacárselos, atarse un botón, servirse la comida, enhebrar bolas, etc.).

9.1.4. La conciencia corporal del niño: Observamos qué grado de conciencia corporal tiene y también si tiene conciencia de la relación entre sus sensaciones corporales y sus emociones.

9.1.5. La orientación en el espacio del niño: La conciencia de la esfera de movimiento o kinesfera (según el concepto de Rudolf Laban).

9.2 Evaluación del área emocional.

9.2.1. Observamos el proceso de la estructuración del yo. El estado de fusión o simbiosis con la madre y el inicio de la autonomía emocional.

9.2.2. Observamos si el niño tiene tendencia a la violencia o tendencia a la resignación y vamos viendo cómo evoluciona dentro de su tendencia.

9.2.3. Observamos la vivencia de las emociones: cómo vive la tristeza, el miedo, la rabia. ¿Las percibe? ¿Las puede sostener sólo? ¿Las puede expresar? ¿Puede pedir ayuda? ¿Qué emociones expresa más fácilmente? ¿Hay alguna emoción que no exprese nunca? ¿Cómo reacciona frente al dolor? ¿Y ante la frustración?

9.3 Evaluación del área social.

Observamos cómo se relaciona el niño con los otros niños (en qué fase está, en juego paralelo o en juego cooperativo; qué facilidades o dificultades tiene para relacionarse), cómo se relaciona con los otros adultos del espacio y el proceso de vinculación con las educadoras.

9.4 Evaluación del área cognitiva.

Observamos las distintas áreas: lenguaje (lectura, escritura, expresión escrita en general y expresión oral), matemáticas, medio natural y medio socio-cultural.

9.5 Evaluación de la familia.

Observamos el grado de fluidez de la comunicación y colaboración entre la familia y las educadoras, el nivel de conciencia emocional de los padres, la relación madre-hijo, la relación padre-hijo, la relación de pareja de los padres y la relación padres-abuelos.

10. Presupuesto

Para realizar este presupuesto tendremos en cuenta todos los gastos que se derivan del uso del espacio dónde Quart Creixent está situado actualmente, debemos tener en cuenta que la

inversión inicial así como los salarios según convenio. La cantidad establecida al personal docente de Quart Creixent corresponde a una media entre el salario de una directora y de una maestra, puesto que en nuestro proyecto las tres acompañantes de los niños somos las mismas que dirigimos el centro.

Gastos

Concepto del gasto	Mensual	Anual
Alquiler	890	10680
Luz	70	840
Agua	60	720
Gas	32	384
Mantenimiento	134	1600
Teléfono	30	360
Seguro de responsabilidad civil	17	200
Sueldos (3)	4050	48600
Material	100	1200
Contratación (seguridad social)	1417,5	17010
Gestoría	60	720
Devolución inversión	100	1200
Total	6960,5	83514

Podríamos incluir un servicio de catering ecológico diario, dando así la posibilidad de que el proyecto fuera más fácilmente aplicable en distintos marcos socioeconómicos, para esto cada familia tendría que pagar 110€ por niño al mes.

Actualmente cada familia paga una cuota mensual de 360€ por el horario de 9'30 a 14'30 de lunes a viernes. Si hay 20 niño@s que mensualmente paguen esta cuota, los ingresos mensuales ascienden a 7200. Por lo que si el gasto mensual es de 6960,5€, hace falta que el grupo infantil sea de 20 niño@s. De este modo el proyecto se sostendría por si sólo económicamente.

Sumando también 12€ anuales que paga cada familia, por formar parte de la Asociación (forma legal en que actualmente estamos constituidos) son 240€. Más unos 1000€ anuales que se suelen conseguir de distintos actos y fiestas con el fin de recolectar fondos para el proyecto.

Ingresos anuales

Total ingresos anuales de cuotas mensuales	86400 €
Total ingresos anuales asociación	240 €
Total anual de fondos recaudados	1000 €
Total ingresos anuales	87640 €

Balance anual según la previsión

Ingresos anuales	87640 €
Gastos anuales	83514 €
Total	4126 €

De este modo tendríamos anualmente un superávit de 4126€ que nos permitiría becar a familias con menos recursos, renovar infraestructuras, becar terapias a las familias o la formación que ofrecemos, entre otras muchas cosas.

11. Conclusiones

El proyecto Quart Creixent, propone y es una alternativa importante a la educación ordinaria y su metodología podría instaurarse en cualquier ámbito educativo siempre que se cumpliesen unos requisitos mínimos imprescindibles, tales como la formación y el trabajo personal específico de l@s acompañantes, la ratio y la motivación profunda de convertirnos en una vía para un cambio social.

Quart Creixent va más allá de lo puramente educativo. Es un espacio que cuida la esencia de las personas que apuesta por un mundo más saludable y feliz. Es un trabajo para la humanidad y toda su riqueza. Es una mirada amorosa a la infancia que contempla todas sus fases, las respeta y las acompaña. Quart Creixent es una esperanza de futuro.

El trabajo que se lleva a cabo en Quart Creixent es un trabajo que integra tanto el crecimiento de las familias, como de l@s niñ@s y las acompañantes.

Es un espacio que promueve la salud y tiene como objetivo hacer que las personas que lo disfrutan sientan que sus vidas mejoran en calidad, que l@s niños que acuden sean felices y que l@s acompañantes puedan realizar su deseo de aportar un granito de arena para un cambio de visión educativa que ayude a transformar el mundo.

Este proyecto educa para la vida teniendo en cuenta lo que sucede en la sociedad, y es por eso que es tan necesario.

Nuestra pretensión es que Quart Creixent siga creciendo y pueda nutrir a más familias y niñ@s, así como poder ofrecer más apoyo terapéutico. Una de nuestras ilusiones es crear una comunidad terapéutica de crianza natural.

12. Bibliografía

- Chokler, M. (2009) La importancia de la experiencia del Instituto Pikler-Lóczy en la actualidad. Foro Mundial de Grupos de trabajo por la Primera Infancia Sociedad Civil.-Estado Cali, Colombia. Educación Inicial, pedagogía de la primera infancia y formación de agentes educativos (pp.303-308)
- Diesbach, N. (2002). *Los retos de la educación en el amanecer del tercer milenio*. La Llave: Vitoria-Gasteiz
- Krishnananda, T. (2003). *De la codependencia a la libertad, cara a cara con el miedo*. Gulaab: Madrid
- Lowen, A (1991) *Bioenergética*. México: Diana
- Lowen, A (2003) *Fear of life*. Bioenergetics press: Florida
- Lowen, A. (2007) *El lenguaje del cuerpo*. Dinámica física de la estructura del carácter. Herder: Barcelona.
- Naranjo, C. (1994) *Carácter y Neurosis*. Una visión integradora. La llave: Vitoria-Gasteiz
- Naranjo, C. (2012) *27 personajes en busca del ser*. La llave: Vitoria-Gasteiz
- Naranjo, C. (2004) *Cambiar la educación para cambiar el mundo*. La llave: Vitoria-Gasteiz
- Reichert, E. (2011). *Infancia, la Edad Sagrada*. Ediciones La Llave: Barcelona
- Rosenberg, M. (2006) *Comunicación no violenta. Un lenguaje de vida*. Gran Aldea Editores: Buenos Aires.
- Wild, R. (2009) *Educación para ser*. Vivencias de una escuela activa. Herder: BCN
- Wild, R. (2011) *Etapas de desarrollo*. Herder: Barcelona

Webgrafía

- Entrevista a Claudio Naranjo de Francisca Vargas para la web “emol.tendencias y mujer” consultada el día 29.08.2013
<http://www.emol.com/tendenciasymujer/Noticias/2012/04/29/22670/Claudio-Naranjo-Para-solucionar-los-males-del-mundo-hay-que-arreglar-las-consciencias-individuales.aspx>
- Video *Changing paradigms* de Ken Robinson. www.sirkenrobinson.com consultado el 15.08.2013
- Video *How to change education* de Ken Robinson. www.sirkenrobinson.com consultado el 15.08.2013
- Boletín oficial del estado. En relación a Educación Infantil <http://www.boe.es>
- Información sobre cómo realizar un diagrama de Gantt
<http://kosta430.blogspot.com.es/2011/03/diagrama-de-gantt.html>
- Objetivos curriculares de Educación Infantil según la Generalitat de Catalunya
<http://www20.gencat.cat/portal/site/ensenyament/menuitem.e79d96e9bc498691c65d3082b0c0e1a0/?vgnextoid=2cad88ba533a8110VgnVCM1000008d0c1e0aRCRD&vgnnextchannel=2cad88ba533a8110VgnVCM1000008d0c1e0aRCRD&vgnnextfmt=default>

13. Síntesis

En este documento presentamos un análisis detallado de nuestro proyecto que resumo a continuación. “Quart Creixent”, es un espacio infantil para niñ@s de 2 a 6 años que ofrece una mirada respetuosa y amorosa, atenta a las necesidades del grupo y de desarrollo de cada individuo en todas sus dimensiones (física-instintiva, emocional, cognitiva, social y espiritual) para que éstas puedan ser satisfechas. Así, es un lugar rico en materiales y propuestas acordes a la etapa evolutiva con la que trabajamos y siempre con predisposición a crear material nuevo si surgen intereses que no están quedando cubiertos. También ofrecemos un acompañamiento cuidadoso de las emociones respaldándonos en la teoría gestáltica para ello, de modo que uno puede ser y estar como necesite, acogiendo todas las emociones y expresiones del ser; trabajando con lo que hay, con la figura y no con lo que debería ser. Observando qué emoción surge, dónde del cuerpo la sienten, qué sensación física les deja, qué necesidad expresa y como puede ser satisfecha.

Dónde respetamos los ritmos infantiles que vienen marcados por la autorregulación orgánica ya sean de aprendizaje, de relación, de vinculación, de sueño, de hambre o de movimiento entre otros. Así cada persona siguiendo su propia guía interna decide en cada momento dónde y en qué quiere invertir su energía, qué material quiere usar, qué quiere investigar y descubrir, qué tiempo quiere dedicar al descanso (si lo quiere), cuánto tiempo quiere dedicar a observar antes de probar algo o acercarse a alguien. Así también, respetamos el ritmo de desapego a la madre y de desvinculación con ella (o con el familiar que acompañe) hasta que l@s niñ@s se sienten seguros en el espacio y suficientemente vinculados a nosotras para poder sostener caídas o conflictos (experiencias más duras) sin la presencia de su adulto de referencia del círculo familiar.

Espacio infantil en el que damos cabida a l@s padres y madres que trabajan por estar disponibles para sus hij@s así como para interferir lo mínimo en las dinámicas de ést@s. Así como las educadoras trabajamos para estar también disponibles y presentes, en contacto con nosotras y con l@s otr@s, en una actitud casi meditativa, contemplativa, observando lo que sucede y conectadas con lo sutil. Trabajamos para ser herramientas que ayuden a l@s niñ@s a aprender a

aprender, para establecer vínculos genuinos con ell@s que les proporcionen confianza en sí mismos y en el adulto, trabajamos por ser auténticas y acoger todo los procesos, movimientos internos... que se abran tanto en l@s niñ@s, como en las familias.

Para ofrecer este análisis completo y global del proyecto hemos descrito cual ha sido el proceso socio-histórico que ha transformado la educación en el fracaso que es hoy en día así como los intereses políticos que han intervenido en convertir esta institución en algo anquilosado, anacrónico y adoctrinante. Los múltiples problemas que de ello se desprenden para los seres en particular y por ende para la sociedad. Así como también hemos hecho referencia a diversos autores muchos de ellos pertenecientes a la escuela humanista sea a nivel pedagógico o nivel psicológico que son los que dan la base pedagógica a Quart Creixent, como Lowen, Reich, Rogers, Naranjo, Wild, Reichert, Rosenberg, Piaget, Krishnananda y Pikler.

Hemos expresado también como sentimos que este proyecto es una alternativa válida y una óptima solución al modelo actual de educación, ya que posibilita la transformación personal y el autoconocimiento que nos pueden llevar a un cambio en la sociedad y en el sistema establecido.

14. Anexos

Anexo 1

PROPUESTAS PARA ESTAR EN EL ESPACIO LOS PRIMEROS DIAS

Con el fin de crear un ambiente relajado os hacemos unas cuantas propuestas respeto al hacer diario.

★ Respetar las decisiones y los tiempos de decisión de l@s niñ@s. Por ejemplo, darles tiempo a entrar, para descubrir el espacio físico i las personas que hay. Os proponemos no avanzaros a l@s niñ@s con frases como: *“¡Mira qué casita!”* *“¿Has visto el arenero?”* *“Vamos a dejar la mochila”*

En general os proponemos evitar los imperativos como el *“ven!”*, *“mira!”*

★ Respeto a las relaciones. Dejar escoger a vuestro hij@ si quiere acercarse o no a las personas que no forman parte de su núcleo afectivo, educadoras incluidas.

Os proponemos evitar frases como: *“Mira qué hacen estos niños!”* *“¡Ven a saludar a Tània y a Cèlia!”*

★ Dar tiempo a l@s hij@s de l@s otr@s y estar muy atentos a como puede vivir otr@ niñ@ una presencia o mirada desconocida, de forma que podais encontrar el punto de distancia o cercania adecuado. Os pedimos, que intenteis no ocupar demasiado espacio físico para dejar el máximo de espacio disponible para l@s niñ@s. Sentarse en los límites de los espacios ayuda a no fragmentarlo.

★ Os pedimos que no iniciéis conversaciones con l@s hij@s de otr@s. Si son ell@s quienes las empiezan no las alargueis mucho. También pensando en relacionarnos dentro del espacio, dado que queremos generar un ambiente relajado y distendido, os pedimos que eviteis hablar ente vosotr@s y cuando eso no sea posible que lo hagais en un tono bajo, pausada y calmado, siempre acercandoos a la persona a la que quereis hablar.

★ Una de las posturas más cómodas para hablar con un niñ@ es sentarse en una sillita baja. Sentiros libres de coger sillitas y transportarlas al àrea donde esté vuestro hij@. De la misma forma los movimientos por el espacio los sugerimos lentos, o en todo caso que no aceleren los ritmos propios de l@s niñ@s. Por este mismo motivo pensamos que es importante no establecer juegos fuertes con l@s niñ@s, ni iniciarlos nosotros, sino bajar nuestra energia a su nivel, dándoles a ellos el protagonismo y la iniciativa, para que sean ellos quienes creen sus propias dinámicas según su momento y necesidad. Por ejemplo si vuestro hij@ os pide que jugueis con él a las piezas de madera: esperar que sea él quien acerque las piezas, dejar que sea él quien inicie el juego, respondiendo entonces a su nivel, haciendo más o menos el tipo de propuestas que él hace y en un tono de voz más bajo si hay más niños alrededor i si él está gritando.

★ En los conflictos os proponemos intervenir sólo cuando sea necesario, dando siempre tiempo inicialmente a que los solucionen ellos mismos. Si os sentís inseguros de lo que está pasando y no de intervenir, os podéis acercar tranquilamente o ponerlos a la vista de vuestro hij@. Si las educadoras no hemos percibido el conflicto avisarnos. Intentar que las voces que se oigan en los conflictos sean las de l@s niñ@s y las educadoras. Si para vuestro hij@ es difícil la presencia de la educadora en el momento del conflicto, explicarle que le queremos ayudar.

★ En lo referente a poner límites a vuestr@s propi@s hij@s, os proponemos evitar juicios, tanto en las palabras como en el tono en el que las decimos. Aceptaremos los actos, expresiones y sentimientos de l@s niñ@s separándolos tanto como sea posible de una interpretación adulta, acompañándolos, en todo caso a observar las consecuencias si son contraproducentes para su salud o bienestar o la de otro.

Por ejemplo os proponemos evitar frases como:

“No llores” “Pide perdón” “No te enfades”
“Pídele perdón/ Dile que lo sientes” “Dale un beso y así volveréis a ser amigos”
“Esto no se hace” “Se tiene que compartir”

En lugar de esto os proponemos que intentéis describir que ha pasado en forma de pregunta (*“¿Tu querías que cogiera este juguete?”*), intentar explicar las consecuencias (*“Está llorando, creo que el golpe que le has dado le ha asustado/le ha hecho daño”*), recordarle los límites de Quart Creixent (*“No hacemos daño / No sacamos las cosas de las manos”*) Siempre hablando en un tono neutro y no de regañina.

★ Os proponemos que estéis disponibles y presentes para vuestr@s hij@s, más especialmente los primeros días. Ayudará no establecer conversaciones o hablar por teléfono (cosa que por otro lado tampoco queremos que hagáis más adelante, excepto en los lugares habilitados para esto, si fuera necesario), ni leer. Más adelante, en cambio, leer será una actividad que permitirá que vuestr@ hij@ se sumerja aun más en su propia dinámica.

★ Os proponemos que hagáis un esfuerzo para asumir la autoridad que ejercéis. Por ejemplo, si vuestr@ hij@ os pide que hagáis alguna cosa que no queréis hacer, os proponemos que le digáis: *“No quiero hacerlo”*. En lugar de *“No lo puedo hacer porque...”*. En este segundo caso estáis pidiendo al niñ@ que se haga cargo de la situación, que entienda porqué vosotros no “podéis” hacer lo que os pide.

★ Os proponemos que hagáis un esfuerzo por no juzgar ni etiquetar, ni “positivamente”, ni “negativamente” las acciones y/o actitudes de l@s niñ@s.

Si l@s niñ@s os piden (sólo si os piden) un feedback, ya sea verbalmente o no, podeis describir vuestros sentimientos, vuestras percepciones.

Por ejemplo evitar comentarios como: *“Qué guapo!!” “¡Qué bonito este dibujo!”*

Os proponemos cambiarlos por: *“¿Estás contento con este dibujo?” “¿Te gustó hacerlo?”*

“ *¿Te lo pasaste bien mientras lo hacías?*” “*Veo que has usado mucho el color rojo*”

★ Os proponemos hacer un esfuerzo para no moralizar: bueno-malo, bien-mal... También aquí puede ayudar hacer descripciones neutras “*Te cayó el vaso de leche*”

★ A la hora de comer os proponemos no ayudar a vuestr@s hij@s excepto si se encallan cortando alguna cosa o en alguna otra dificultad puntual. Poco a poco ir redirigiéndol@s a las educadoras. Dejaremos que coman la cantidad que quieran sin insistir, no les propondremos que tienen que comer todo el plato de “X” para comer otra cosa que le guste más.

★ Os proponemos que no ayudéis a l@s niñ@s en los retos físicos ni de aprendizaje. Por ejemplo, no ayudéis a vuestr@s hij@s a subir estructuras de madera, ni a resolver rompecabezas. (Ni dirigiendo su atención, ni dando pistas). Y esperar a ser solicitados (no tiene que ser de forma verbal) para dar seguridad, afecto y ayuda. De esta forma propiciareis que ellos se desarrollen de forma más autónoma.

Proponemos, por ejemplo la siguiente opción:

- “*¿Mamá, dónde va esta pieza?*”

- “*¿Yo no quiero decirte dónde va, pero me queda a tu lado mientras pruebas*”

En retos muy grandes podemos acercar algún recurso (taburete, por ej.) o dar alguna pequeña ayuda (poner una pierna, separar las piezas de distintos rompecabezas si están mezclados...). Pero os pedimos contención y paciencia.

★ Cuando vosotr@s madres y padres os alejéis del funcionamiento del espacio, nosotras, las educadoras intervendremos. Por ejemplo reconociendo los sentimientos de l@s niñ@s.

Madre/Padre: “*¡No llores, no ha pasado nada!*”

Educadora: “*He visto que te caías y te dabas un golpe. ¿Te has hecho daño?/ ¿Te asustaste?/ ¿Quieres que te acompañemos mientras lloras?*”

★ Estas intervenciones pueden removeros. Además seguro que los primeros días surgirán dudas o comentarios. Para poder mantener un ambiente tranquilo y no distorsionarlo ni desatender a l@s niñ@s, todo lo que tengamos ganas de hablar lo podemos hacer en el momento de la entrada (9.30 a 10h) o en el de la salida (14 a 14.30h). Como seguramente vamos a hablar delante del niñ@ es importante que le incluyamos en la conversación, en lugar de hablar como si no estuviera presente.

★ No queríamos estresaros. Sabemos que us estamos pidiendo mucha contención y atención. Os hacemos estas propuestas para intentar evitar automatismos y crear entre tod@s un ambiente, a nuestro entender, más sano. Pero es un proceso y necesita tiempo. Tod@s vamos a necesitar tiempo para ir conociéndonos y construir un espacio común dónde se puedan respetar las necesidades de todos. Por favor, tomároslo con calma y trataros a vosotr@s mism@s con amabilidad, afecto y respeto.

SOLICITUD DE ALTA/BAJA DE LA ASOCIACIÓN ARC

De la unidad familiar formada por:

Don / Dona:	DNI/NIE:
Domicilio:	Población:
Fecha de nacimiento:	E-mail:
Teléfono 1:	Teléfono 2:

Don / Dona:	DNI/NIE:
Domicilio:	Población:
Fecha de nacimiento:	E-mail:
Teléfono 1:	Teléfono 2:

Don / Dona:	DNI/NIE:
Fecha de nacimiento:	Fecha de nacimiento:

Don / Dona:	Don / Dona:
Fecha de nacimiento:	Fecha de nacimiento:

Don / Dona:	Don / Dona:
Fecha de nacimiento:	Fecha de nacimiento:

Solicitamos ser dados de alta/baja como socios de la Asociación per al Respecte en la Ciutat de València (ARC) y la participación/salida de nuestro/s hijo/s en el espacio Quart creixent.

La condición de socio finaliza también por baja forzosa en caso de incumplimiento de los estatutos o de los compromisos en alguna de las actividades a las que estén inscritos.

Aceptamos la incorporación de nuestros datos a los archivos informatizados de la Asociación per al Respecte en la Ciutat de València (CIF G-65328064). Este consentimiento incluye el de publicar fotografías de todos los socios inscritos, incluyendo las de los menores de edad, en la web y blog de Quart creixent. En cualquier momento podremos revocar este consentimiento, rectificar los datos o cancelarlos, dirigiéndonos a la sede de Quart creixent.

☐ No aceptamos que publiqueis fotografías de nuestros hijos por internet.

ALTA	BAIXA
Signat Quart creixent del València ____ / ____ / 20__	Signat Quart creixent del València ____ / ____ / 20__
Signaturas de los mayores de edad:	Signaturas de los mayores de edad:

DATOS PERSONALES MIEMBROS QUART CREIXENT

DATOS DEL NIÑO/A	
Nombre y Apellidos:	Niño o Niña:
Fecha y lugar de nacimiento:	
DATOS DE LA MADRE	
Nombre y Apellidos:	Español:
Profesión:	Dedicación actual:
DATOS DEL PADRE	
Nombre y Apellidos:	Español:
Profesión:	Dedicación actual:
DATOS DE CONTACTO	
Dirección:	
Teléfono fijo:	Teléfono móvil de la madre:
Teléfono móvil del padre:	
Correo electrónico:	

Como habéis conocido Quart creixent y por qué os interesa participar con vuestro hijo/a?

¿Quién acompañará a vuestro hijo/a en su proceso de autonomía? ¿Qué disponibilidad tiene?

¿Quién ha cuidado de vuestro hijo/a hasta ahora o a qué proyecto o escuela ha ido?

Firma
A Sant Cugat, d de 20

Nombre y apellidos del niño / niña
Fecha y lugar de nacimiento
Domicilio
Grupo sanguíneo
¿Sufrir alguna alergia o intolerancia?
¿Ha sufrido alguna vez espasmo del llanto?
¿Acostumbra a tener fiebres altas?
¿Ha sufrido alguna vez fiebre con convulsiones?
¿Qué vacunas se le han administrado?
¿Tiene carné de salud? SÍ/NO
¿Sufrir alguna afección de forma repetitiva? (otitis, bronquitis...)
¿Tiene alguna enfermedad del sistema respiratorio o cardiovascular? (asma, cardiopatía, insuficiencia respiratoria...)
¿Tiene alguna enfermedad del sistema nervioso? (epilepsia, problemas de audición...)
¿Tiene alguna enfermedad del sistema locomotor? ¿Le impide hacer ejercicio con normalidad?
Observaciones importantes (enfermedades graves, etc.)
¿Sigue revisiones de salud periódicas? SÍ/NO
¿Con quién? ¿Dónde?

Contato	Teléfono

Don / Dona con DNI/NIE

Don / Dona con DNI/NIE

Como padre/madre/tutor del niño/a, declaramos que los datos consignados en este documento son correctos y que no falta ningún dato esencial en relación a la salud del niño/a.

FIRMA

Signat Quart creixent del València, ____ d ____ de 20

Encuadre económico en Quart creixent

Asociación

Formar parte de Quart creixent implica formar parte de ARC, la asociación que nos constituye, la cuota de socio/a es de 12€ anuales a pagar en el inicio de curso de forma única.

XELL

Como proyecto estamos inscritos en la XELL, esto implica el pago de 35€ anuales por familia. Implica, que todos los miembros de cada familia de QC pasan a ser socios de la XELL con las ventajas tanto de conectividad, formaciones, recursos legales... que nos brinda.

Cuotas

Quart creixent se organiza con un concepto de cuota anual de 4320€, que dividimos en 12 pagos por comodidad de las familias. Esto es 11 meses de setiembre a julio + una matrícula (300€) (que es en concepto del mes de agosto).

Si hubiera falta pagar la matrícula en dos o tres partes se puede hacer siempre y cuando se consulte primero.

Así pues la familia que se inscribe al proyecto se compromete a pagar las mensualidades correspondientes desde el mes de inicio hasta final de curso. Si por algún motivo excepcional, la familia de manera imprevista tuviera que irse del proyecto, pedimos un aviso de 2 meses de antelación o en su defecto el pago de estos 2 meses.

La continuidad para el siguiente curso se comunicará como muy tarde el mes de abril del curso presente y por lo tanto será en este momento también que se pagará la matrícula para el curso siguiente. En caso de romper el compromiso, la matrícula se pierde y se pagan los dos meses de principio de curso: setiembre y octubre.

Quart creixent, por tanto no es un servicio de uso puntual, las cuotas se pagan enteras y la asistencia o no asistencia al espacio es decisión y responsabilidad de cada familia, sin que esto afecte al importe del pago. Así mismo que la familia aproveche todas las horas que el espacio está abierto o solo algunas, también es responsabilidad de la familia y por lo tanto no afectará en ningún caso al importe a pagar.

Las cuotas son las siguientes:

Semana entera: 360€
4 días: 300€
3 días: 240€

Así pues formar parte del proyecto implica el pago de la cuota de socio de ARC, de la XELL, de la matrícula inicial y de las cuotas en curso.

Yo con DNI después de haber leído las condiciones económicas del proyecto me comprometo a cumplirlas y para que así conste firmo aquí abajo.

COMISIONES EN QUART CREIXENT

Formar parte de este proyecto implica contribuir también al funcionamiento de és te aportando tiempo y dedicación a alguna de las comisiones que aquí abajo describimos. Cada familia puede escoger en cual o cuales comisiones quiere participar. Aquí tenéis una lista de cuáles son y de qué implica formar parte de ellas:

Comisión de cocina y limpieza

- Obtener el consenso del menú.
- Hacer el cuadro de turnos rotativos de cocina y limpieza (mejor con una semana y media de antelación).
- Enviar el cuadro a la lista de correo de Quart Creixent.
- Colgar el cuadro en el tablón de Quart Creixent.

Comisión de difusión

- Realizar el diseño de trípticos, carteles, mailings y web de Quart Creixent, decidiendo la línea de la imagen.
- Envío de la difusión a la lista de correo de Quart Creixent y a la Xell con antelación de un mes de la fecha del evento que se difunda, enviar recordatorios 10 días antes y 2 días antes.
- Pensar otros foros, redes, listas y maneras de hacer la difusión.

Comisión de corrección ortográfica

- Corrección de los textos a difundir en catalán y castellano. Es necesario enviarles todos los textos en papel y todos los textos de difusión para el exterior, carteles de fiestas, etc.

Comisión de mantenimiento y material

- Encargados de recoger las peticiones de las educadoras de material para reparar o elaborar.

- Hacer material que el equipo pedagógico pide (en casa, en el espacio o acumular tareas para hacer en jornada de trabajo).
- En coordinación con las educadoras para poner fechas de las jornadas de trabajo.
- Enviar convocatoria de la jornada de trabajo a la lista de correo de Quart Creixent.
- El día 15 de cada mes da la lectura del contador a Fecsa: [900 50 88 50](tel:900508850) (número de contrato: 40039431910)

Comisión de jardinería

- Mantenimiento del jardín y de los peces.

Comisión de fiestas y compras

- Coordinar con las educadoras para marcar las fechas de las puertas abiertas de Quart Creixent.
- Coordinar con la comisión de difusión para hacer y enviar la publicidad.
- Preparar el espacio (o coordinar la ayuda para preparar el espacio) para los días de puertas abiertas: revisar la exposición del material, coordinar la limpieza, poner los carteles que haga falta en el espacio, traer agua para beber, coordinar si a alguien le apetece traer algo para picar.
- Hacer compras.

Comisión actividades de tarde y fin de semana

- Talleres/terapias de tarde. Cursos, charlas, talleres de fin de semana.

Comisión de impulso económico

- Pensar maneras de conseguir dinero para apoyar el proyecto. Actividades extra (mercadillo, venta de comida...), mecenazgos...

RUTINA DIARIA EN QUART CREIXENT

9'30h Abrimos puertas. Comunicación con las educadoras.

Mesa con fruta, frutos secos y desayuno individual.

Desayuno disponible hasta las 11.30h.



10'30h-12'15h Actividad espontanea con las distintas propuestas habituales que ofrece el espacio. Propuesta del día: psicomotricidad fina, psicomotricidad gruesa (dura y/o blanda), sensorial, estructurada (entre otras p.ej. Montessori), no estructurada...

12'15h- 12'30h Encuentro de grupo

y lectura de un cuento.



12'30h Pica-pica²⁵.

Hasta las 14'15 h: actividad espontánea.

14'15h Encuentro de despedida con canciones.

Hasta la 14'30h l@s niñ@s y l@s padres recogen la mochila, los abrigos, etc.... Las familias se van de



²⁵ "Pica- pica" es como llamamos al momento de la "comida" por un tema legal básicamente. Ya que para poder "comer" deberíamos tener permisos de cocina, sanidad...

Calendario 2012-13

Inicio de curso: 12 de septiembre

Último día de curso con las educadoras en el espacio: 12 de julio

Vacaciones y días festivos:

Primer trimestre

- 12 de octubre, viernes. Fiesta laboral.
- 1 de noviembre, jueves. Todos los Santos. Fiesta laboral.
- 2 de noviembre, viernes. Fiesta de libre disposición.
- 6 de diciembre, jueves. La constitución. Fiesta laboral.
- 7 de diciembre, viernes. Fiesta de libre disposición.
- Vacaciones de Navidad: del 20 de diciembre al 7 de enero, ambos incluidos.

Segundo trimestre

- 11 de febrero, lunes después de Carnaval. Fiesta de libre disposición.
- 12 de febrero, martes. Fiesta de libre disposición.
- Vacaciones de Pascua: del 21 de marzo al 1 de abril, ambos incluidos.

Tercer trimestre

- 1 de mayo, miércoles. Fiesta del trabajo. Fiesta laboral.
- 20 de mayo, lunes. Segunda pascua. Fiesta local (este año, como St. Medir cae en domingo, han trasladado la fiesta).
- 20 y 21 de junio cierre pedagógico del trimestre, las educadoras no estaremos en el espacio.
- 24 de junio, lunes, San Juan. Fiesta laboral.
- 28 de junio, viernes. Fiesta de libre disposición.

Jornadas festivas

Las jornadas festivas son las que celebraremos todos juntos (niños, madres, padres y educadoras).

- 19 de diciembre, miércoles. Solsticio de invierno y final de trimestre.
- 20 de marzo, miércoles. Equinoccio de primavera y final de trimestre.
- 19 de junio, miércoles. Solsticio de verano.
- 12 de julio, viernes. Despedida del curso.

Jornadas pedagógicas

- 29 de octubre, lunes, a les 16h. Cèlia y Tània
- 13 de noviembre, martes, a les 16h. Tània
- 10 de diciembre, lunes, a les 16h. Cèlia
- 10 de enero, jueves, a les 16h. Tània
- 4 de febrero, lunes, a les 16h. Cèlia
- 7 de marzo, jueves, a les 16h. Tània
- 15 de abril, lunes, a les 16h. Cèlia
- 9 de mayo, jueves, a les 16h. Tània
- 10 de junio, lunes, a les 16h. Cèlia