

L'escola, un món ric per als infants de 3 a 6 anys

Rosa Cols Clotet
Curs 2005-06

AGRAÏMENTS

M'agradaria agrair a tots els que m'envolten l'aportació que han fet en aquest treball, ells i elles han ajudat a que no sigui un simple paper escrit o unes imatges, sinó que expressi vida i representi la coconstrucció del propi coneixement.

- *A l'equip directiu i d'educació infantil del CEIP La Monjoia. Per la seva aportació referent a l'organització de grups intercicle i al treball de padrins.*
- *A la directora i a la Carme Altarriba del CEIP Olvan. Pel que m'han ensenyat sobre materials i sobre l'organització i distribució de l'espai de joc simbòlic.*
- *A l'equip directiu i d'educació infantil del CEIP Anton Busquets i Punset. Per compartir el seu treball en quant a organització d'una escola rural i dinàmica de tallers.*
- *A la directora i a les mestres d'educació infantil del CEIP La Popa. Per la seva aportació en el treball sobre les conferències, la seva visió de l'activitat de padrins, així com el seu sistema d'organització i planificació.*
- *A l'equip directiu i al David Mozas del CEIP St. Llorenç de Guardiola de Berguedà. Per haver-me permès participar de la dinàmica del seu treball.*
- *A l'equip directiu i d'educació infantil de l'Escola Pública d'Antzuola. Per poder conèixer una dinàmica d'escola on el joc és fonamental, per la seva atenció especial i per la seva acollida.*
- *A l'equip del CEIP Martinet. Perquè amb la seva creació d'escola he pogut tornar a creure que la utopia és possible.*
- *A les escoles infantils de Reggio Emilia. Per tot. Han aportat tant que em costa definir-ho.*
- *A la Carme Cols i al Pitu Fernández per la seva aportació d'imatges i consells.*
- *A la meva assessora, M^a Antònia Pujol, per les seves concrecions.*
- *A tots els experts que m'han ajudat a definir diferents aspectes: Carles Parellada, Pere Pujolàs, Irene Balaguer.*
- *Als diferents grups de treball i cursos en els que he participat, per la seva aportació.*

Vull però fer un esment especial als que viuen més a prop meu, la família i els amics i amigues, per haver suportat els moments d'incertesa i també per compartir les alegries. I, sobretot, no em puc oblidar mai dels nens i nenes dels molts centres en què he treballat, amb els que he compartit experiències i hem construït coneixement.

Índex

1. Introducció.....	4
1.1 Antecedents del tema objecte de l'estudi.....	4
1.2 Explicació del tema.....	5
1.3 Objectius i resultats proposats.....	6
2. Descripció de l'estudi	7
2.1 Pla de treball	7
2.2 Metodologia.....	10
2.3 Descripció dels recursos utilitzats.....	12
3. L'escola, un món ric pels infants de 3 a 6 anys.....	14
3.1 El concepte d'infant.....	14
3.2 El temps.....	19
3.3 L'espai.....	22
3.4 Organització dels espais. Estratègies i materials.....	28
3.4.1 Joc simbòlic.....	28
3.4.2 Ambient de taller de ciència i expressió plàstica.....	29
3.4.3 Mediateca. Ambient d'expressió i comunicació.....	30
3.4.4 Ambient de llenguatge matemàtic. Espai de construccions..	34
3.4.5 Ambient de treball de cos i expressió musical.....	37
3.4.6 Espais de trobada.....	38
3.4.7 Ambient de vida quotidiana.....	40
3.4.8 Espais exteriors.....	40
3.5 Recursos humans	42
3.6 Treball en grup.....	46
3.7 De l'avaluació a la documentació.....	48
3.8 Conclusions.....	51
3.9 Bibliografia.....	53
3.9 Annexos.....	60

1.- INTRODUCCIÓ

1.1 Antecedents del tema objecte de l'estudi

El treball que es proposa sorgeix de l'experiència i les investigacions que he dut a terme en col·laboració amb diferents escoles, i pretén sistematitzar diverses actuacions pedagògiques en l'àmbit organitzatiu de l'etapa 3 a 6 anys.

El plantejament és combinar la meua pràctica personal amb la d'altres centres que han dut a terme experiències organitzatives innovadores, i a partir d'aquí elaborar una nova proposta que es pugui adaptar a les diferents realitats de les escoles sense perdre de vista el potencial educatiu de la relació dels infants amb d'altres d'edats diferents i l'interès de crear experiències educatives i socials on hi hagi més diversificació.

Es dona la circumstància que en diferents escoles del Berguedà, i específicament en l'etapa d'Educació Infantil i al Cicle Inicial de Primària, s'han anat realitzant diferents experiències en l'àmbit didàctic, totes amb resultats prou positius i generalment coordinades per l'EAP del Berguedà.

També s'estan fent diferents projectes interdisciplinaris i amb plantejament inclusiu al Camp d'Aprenentatge de l'Alt Berguedà.

Dins l'àmbit de Catalunya les escoles que han col·laborat en aquest estudi són les següents:

CEIP La Monjoia de St. Bartomeu del Grau

CEIP Olvan d'Olvan

CEIP Sant Llorenç de Guardiola de Berguedà

ZER del Moianes

- CEIP Anton Busquets i Punset de Calders
- CEIP La Popa de Castellcir

CEIP El Martinet de Ripollet.

Al País Basc, concretament a Guipúscoa

L'escola Pública d'Antzuola

I des d'Itàlia les escoles infantils de Reggio Emilia

1.2 Explicació del tema

La proposta educativa d'aquest projecte s'emmarca en el context de l'Educació Infantil i sorgeix a partir de la meua experiència com a mestra d'aquesta etapa, experimentant noves formes organitzatives i participant en diferents col·lectius en la recerca d'un model d'escola com a *“fòrum públic de la societat civil en el què els infants i els adults participen en projectes de significació social, cultural, política i econòmica”*.

La matèria objecte d'aquest treball té diverses vessants fortament relacionades. D'una banda ens trobem en una societat que ens planteja nous reptes, i per l'altra la presència de nous nens i nenes, les noves estructures familiars, l'evolució dels mitjans de comunicació i informació i Internet, entre d'altres, fan que l'organització dels espais d'aprenentatge es plantegin a partir de noves formes que donin respostes actives i novadores.

Els nens i nenes parteixen de situacions cada vegada més diversificades, segons el medi més proper on viuen: família, escola, poble. Això configura unes necessitats dins la dinàmica de l'escola que ens obliguen a fer un replantejament de la nostra tasca com a educadores i educadors, de la funció social de l'escola, i de la inclusió d'aquesta en l'evolució de la societat.

Hem fet un plantejament educatiu basat en una metodologia activa i innovadora que té en compte les propostes del constructivisme social, que permet l'evolució dels nens i nenes i també dels professionals que s'hi relacionen tenint com a referència la situació real de la societat en què vivim.

Plantegem que els aprenentatges s'han de fer en situacions reals i plenes de contingut. Per tant, l'organització escolar també haurà d'estar en relació amb les necessitats establertes, en la dinàmica educativa del centre i no en una organització arbitrària per edats cronològiques, que no es dona en cap altre medi social i que no ajuda a crear un ambient ric i estimulant.

La proposta planteja una organització que permeti l'evolució personal i col·lectiva de cadascun dels infants, adaptant el temps, l'espai i els recursos per respondre a la diversitat. Una organització que promogui la necessària individualització i entomi alguns dels reptes de la societat actual, com són la integració dels nous nens i nenes, les noves estructures familiars, la utilització de les noves tecnologies, la funció social de l'escola i la inclusió d'aquesta en l'evolució de la societat.

1.3 Objectius i resultats proposats

- Planificar l'organització escolar del centre en quant a:
 - Temps.
 - Espais.
 - Estratègies.
 - Material.
 - Recursos humans.
- Treball en grup.
- Planificar el sistema d'avaluació. De l'avaluació a la documentació.
- Organitzar el treball de tutories.
 - Tutories entre alumnes, pares i mestres.
 - Tutories entre alumnes.
- Difondre la proposta .

2. DESCRIPCIÓ DE L'ESTUDI

2.1 Pla de treball

El pla de treball s'ha estructurat en quatre fases:

1. Recollida d'informació a les diferents escoles i entitats universitàries.
2. Anàlisi i organització de la informació rebuda, contrastant-la amb la documentació de la pròpia experiència.
3. Fase de creació de l'estructura organitzativa que planteja el propi projecte.
4. Promoció i dinamització que es durà a terme durant tot el projecte, però s'intensificarà a la finalització d'aquest.

A continuació es descriuen la temporització de cada fase i el seu contingut:

Curs 2005-06

Setembre	Octubre	Novembre	Desembre	Gener	Febrer	Març	Abril	Maig	Juny
Preparació i recollida d'informació Lectura de textos especialitzats									
			Anàlisi i organització de la informació rebuda. Contraposició amb l'experiència pròpia. Lectura de textos especialitzats						
							Creació i desenvolupament de l'estructura organitzativa segons els objectius plantejats		
Participació en el treball de recerca de l'àmbit universitari.									
Participació en el grup de treball de l'escola inclusiva de l'EAP del Berguedà.									

Pràcticament totes les fases s'han allargat en el temps.

La fase de promoció i dinamització del projecte es realitzarà el setembre.

• 1. Preparació i recollida d'informació.

En aquesta fase hi han hagut diferents actuacions.

- Preparació del pla de visites a les diferents escoles. S'han realitzat les entrevistes necessàries amb cadascuna de les escoles per planificar la visita.
- Després de l'entrevista inicial i la primera observació es va decidir quin aspecte observar de manera especial a cada escola.
- Visita i observacions a les diferents escoles.
- Intercanvi d'experiències i recopilació de materials.

- Recerca i consulta de materials i recursos per Internet.
- Recerca i consulta en biblioteques especialitzades i centres de recursos pedagògics.
- Lectura de textos especialitzats.

En aquesta fase és en la que han sorgit algunes variacions, ja que en el moment de programar les observacions des de les escoles em van suggerir fer-les en diferents temps i així ho vàrem fer. A les escoles de fora de Catalunya també em vaig haver d'adaptar al calendari que a ells els anava bé. Això ha desplaçat la temporització de tot el projecte aproximadament uns dos mesos.

2. Anàlisi i organització de la informació rebuda i contrastació amb la documentació personal.

En aquesta fase s'han analitzat i organitzat totes les informacions rebudes des de diferents àmbits:

- Escoles visitades. Anàlisi i organització del material recopilat durant les observacions realitzades.
- Anàlisi i organització del material aportat per especialistes dins l'àmbit universitari.
- Anàlisi i organització del material aportat per les diferents lectures especialitzades.
- Interrelacionar la documentació de la pròpia experiència amb la de les diferents experiències aportades.

3. Creació i desenvolupament de l'estructura organitzativa.

Un cop realitzat el treball exposat fins ara, em van sorgir una sèrie de dubtes referents als continguts i els objectius del projecte :

- El concepte d'inclusió ha canviat en el meu plantejament educatiu, no ens el podem plantejar com un element extern a allò que fem habitualment. La inclusió ha d'estar inserida en qualsevol relació, fet, activitat,... en definitiva, en la vida de l'escola, ja que partim de la diferència com a fet enriquidor que aporta més possibilitats a l'aprenentatge de l'infant. Això es veu reflectit en el projecte en el fet de que no plantejo la inclusió com un mètode o manera de fer, sinó que ho incorporo en un plantejament diferent del concepte de nen o nena, de com han de ser les institucions escolars, de la manera en què ens organitzem el temps, els espais, en les activitats que plantejem, les relacions que establim...
- Un altre aspecte que canvia és el concepte de l'avaluació. Plantejo el pas de l'avaluació a la documentació com a mitjà de coneixement dels processos que realitzen els infants, però també els adults.
La documentació també inclou les tutories entre infants, entre professionals i familiars i els aprenentatges que suposen en la relació entre professionals.

- Finalment vaig considerar canviar el títol del projecte per a que s'adeqüés millor al contingut:

L'escola, un món ric per als infants de 3 a 6 anys, amb la següent estructura:

- El concepte d'infant.
- El concepte i l'organització del temps.
- El concepte d'espai.
- Organització de l'espai. Estratègies i materials:
 - Joc simbòlic.
 - Ambient de taller de ciència i llenguatge plàstic.
 - Mediateca. Ambient d'expressió i comunicació.
 - Ambient de llenguatge matemàtic. Espai de construccions.
 - Ambient de treball del cos i expressió musical.
 - Espais de trobada.
 - Ambient de vida quotidiana.
 - Espais exteriors.
- Recursos humans.
- Treball en grup.
- De l'avaluació a la documentació.

4. Promoció i dinamització del projecte

Aquest aspecte s'ha realitzat en moments diferents:

- Durant tot el curs he participat en el grup de treball de l'escola inclusiva de l'EAP del Berguedà. Això m'ha permès no desvincular-me de la pràctica educativa i mantenir els contactes necessaris per conèixer la situació concreta de les escoles i d'aquesta manera ajustar el meu projecte.
- Durant el mes de setembre donaré a conèixer el projecte, utilitzant els canals de participació establerts: CRP/EAP, ICE de diferents universitats, Rosa Sensat, entre d'altres.

També comunicaré el resultat del projecte a les diferents escoles que m'han ajudat a la realització del treball, amb les seves aportacions i experiència.

De la mateixa manera, si alguna entitat o escola ho sol·licita, es poden realitzar cursos de formació sobre aquest tema.

2.2 Metodologia

Les escoles observades son:

- CEIP La Monjoia (St. Bartomeu del Grau). **Organització de grups intercicle. Padrins.**
- CEIP Olvan (Olvan) . **Materials utilitzats. Aula de joc simbòlic.**
Del ZER del Moianès.
- CEIP Anton Busquets i Punset (Calders). **Organització rural.**
- CEIP La Popa (Castelcir). **Padrins. Conferències. Sistema d'organització i planificació de la programació.**
- CEIP St. Llorenç (Guardiola de Berguedà). **Observació i intervenció en una aula de 5 i 6 anys.**
- Escola Pública d'Antzuola (Antzuola). **Estructures creades. Joc com a base d'aprenentatge. Sistema d'avaluació.**
- CEIP Martinet (Ripollet). **Organització d'espais i ambients. Relació amb l'entorn.**
- Escoles infantils de Reggio Emilia. **Importància de l'ambient en l'escola. Treball en petits grups. El taller a educació infantil. Les relacions en l'àmbit de l'escola infantil. La Documentació.**

També he rebut informació referent a l'organització dels espais exteriors d'escoles infantils de Noruega.

Procés dut a terme en les observacions:

- Lliurament del projecte via e-mail o en mà, segons el centre.
Entrevista inicial amb l'equip directiu. Explicació del projecte. Recollida de documents i dades referents al centre, prioritzant l'aspecte d'organització escolar a nivell general.
- Entrevista amb l'equip d'educació Infantil, prioritzant l'organització en aquesta etapa. Segons la configuració de l'escola, es parlava directament amb les mestres d'Educació Infantil.
Les entrevistes consistien en una xerrada oberta, destacant aspectes d'organització innovadors.
També s'ha sol·licitat l'horari d'Educació Infantil.
- Lectura i anàlisi dels documents aportats per cada escola i de l'entrevista duta a terme.
- Decidir l'aspecte concret referent a l'organització que es vol observar de cada centre.
- Planificar conjuntament amb el centre el calendari d'observacions.

- Dur a terme el calendari d'observacions. Com ja s'ha dit anteriorment, en alguns centres s'han variat les dates, ja que quan es va planificar el calendari es va veure la necessitat de fer les observacions en diferents moments del curs, no només en l'etapa d'adaptació. En aquest sentit el projecte ha modificat la temporalització. També ha augmentat el nombre d'escoles visitades.

Entrevistes amb persones especialitzades:

- Amb en Pere Pujolàs, referent a la temàtica dels grups cooperatius i la inclusivitat. Aportació de contactes amb escoles de Saragossa que estan posant en pràctica aquest aprenentatge amb nens i nenes d'Educació Infantil.
- Amb en Carles Parellada, referent a material bibliogràfic sobre la pedagogia sistèmica.
- Amb en Ramon Flecha, referent a les Comunitats d'Aprenentatge.
- Amb l'Irene Balaguer, referent a les escoles de Reggio Emilia i al projecte en general.

Contactes amb diferents entitats:

Amb el CRP del Berguedà, per presentar el projecte.

Amb l'EAP del Berguedà, per presentar el projecte i per buscar la manera de participar en el treball d'inclusivitat al Berguedà.

Participació en cursos i grups de treball:

Amb el CRP del Berguedà:

- Treball social: Relació escola-entorn.
- Metodologia per a una escola inclusiva.
- Intercanvi d'experiències.

He participat en un grup de treball d'aprofundiment sobre **la pedagogia de Reggio Emilia** a Rosa Sensat.

Al curs **“El respeto a los procesos de vida”** a l'ICE de l'UAB.

A l'**“Encuentro estatal de Educación Infantil”**, organitzat per la revista infància de Rosa Sensat.

A la conferència **“Diversidad y equidad en la formación para la primera infancia en Europa”**, a Rosa Sensat.

Les lectures fetes durant tot el projecte m'han ajudat a clarificar aspectes que sovint havia vivenciat i que ara he pogut racionalitzar. També m'han ajudat a ubicar els conceptes a partir dels referents teòrics que he anat trobant. La reflexió d'aquests referents ha suposat un enriquiment personal i a donat sentit al treball realitzat.

2.3 Descripció dels recursos utilitzats.

- Arxius i documentació propis d'experiències recollides als diferents centres on he treballat.
- Col·laboració de les escoles esmentades anteriorment, aportant la seva experiència i també documents elaborats.
- Reflexions individuals i col·lectives sobre els documents elaborats:
 - Amb els professionals de les escoles observades.
 - Amb professionals d'altres escoles i entitats relacionades.
- Assessoraments i reflexions amb personal especialitzat:
 - Amb l'assessora del projecte, M^a Antònia Pujol de l'UB.
 - Amb l'Irene Balaguer de Rosa Sensat.
 - Amb en Pere Pujolàs de l'UVIC.
 - Amb en Carles Parellada de l'ICE de l'UAB.
 - Amb en Ramon Flecha de l'UB.
- Participació en grups de treball del CRP del Berguedà:
 - Treball social: Relació escola-entorn.
 - Metodologia per a una escola inclusiva.
 - Intercanvi d'experiències.
- Participació en el grup de treball d'aprofundiment sobre **la pedagogia de Reggio Emilia** a Rosa Sensat.
- A l'“**Encuentro estatal de Educación Infantil**”, organitzat per la revista Infància de Rosa Sensat.
- A la conferència “**Diversidad y equidad en la formación para la primera infancia en Europa**” a Rosa Sensat.
- He participat al curs “**El respeto a los procesos de vida**” a l'ICE de la UAB.
- Aportació de material referent als espais exteriors de Noruega i a les escoles de Pistoia (Itàlia), per part de na Carme Cols Clotet.
- Aportació del material del curs: “Bases metodològiques per a la recerca educativa” fet a la UB.

Pel que fa a recursos materials, s'han utilitzat:

- Bibliografia personal, de centres de recursos i de biblioteques especialitzades. Cal fer un esment important a la biblioteca de Rosa Sensat que m'ha aportat molt material bibliogràfic.
- Ordinador multimèdia, impressora, càmera fotogràfica i escàner.
- Arxivadors i altres materials no fungibles.
- Diversos materials fungibles.
- Aportació econòmica personal pels desplaçaments i viatges.

3. L'ESCOLA, UN MÓN RIC PER ALS INFANTS DE 3 A 6 ANYS

3.1 El Concepte d'infant

A les escoles, sovint diem que la nostra pràctica pedagògica està centrada en l'infant, però ens hauríem de preguntar: “quin infant?” Quin és el concepte d'infant que tenim? Hi ha molts infants, cada un construït per les nostres concepcions de la infantesa i del que són o haurien de ser. Ens cal fer eleccions sobre què pensem que és l'infant, sabent que aquestes eleccions tenen una enorme significació, perquè la nostra construcció de l'infant determinarà les institucions que puguem crear per a ells i el treball pedagògic que les persones adultes i els infants hi emprenem.

Seguint les pautes del llibre “*Més enllà de la qualitat*” de Peter Moss i altres¹, faré un breu resum dels diferents tipus d'infant que se'ns ofereixen, i que duen com a conseqüència un plantejament pedagògic o educatiu:

L'infant reproductor de coneixement, identitat i cultura.

Aquesta imatge d'infant se'ns presenta com un got buit, que comença la vida del no-res. El repte és tenir-lo preparat per aprendre i preparat per a l'escola.

Durant la primera infància, per tant, l'infant petit necessita ser omplert de coneixement, de les capacitats i dels valors de la cultura dominant i ser entrenat perquè s'ajusti a les demandes fixes de l'escola.

A més de reproduir el coneixement i les capacitats, aquesta base implica la reproducció dels valors dominants de la societat actual, com l'individualisme, la competitivitat i la importància del treball pagat i del consum.

L'infant com un ésser innocent, en l'edat d'or de la vida. Aquesta imatge reflecteix la infància com un període innocent de la vida d'una persona i la creença en la capacitat de l'infant per a autoregular-se.

És una imatge que genera en les persones adultes un desig de protegir els infants del món corrupte que els envolta, construint-los un entorn que pugui oferir-los protecció, continuïtat i seguretat.

Aquesta concepció de l'infant pressuposa que amaguem els infants lluny del món del qual ja estan apartats, llavors no solament ens enganyem a nosaltres mateixos sinó que no ens prenem seriosament els infants ni els respectem.

L'infant científic dels estadis biològics. Aquest produeix una concepció de l'infant petit com a natura, un ésser essencial amb propietats universals i capacitats innates, el desenvolupament del qual està determinat biològicament per unes lleis naturals.

L'infant petit és un fenomen natural, més que no pas social, abstracte i descontextualitzat, definit per nocions de maduresa o bé pels estadis de desenvolupament i que es desenvolupa a través de processos naturals i autònoms.

¹ Dahlberg, G., Moss P., Pence, A.: “*Més enllà de la qualitat*”. Les cites emprades a continuació pertanyen a aquest llibre.

En aquesta construcció es redueix l'infant a categories separades i mesurables, com el desenvolupament social, el desenvolupament intel·lectual, el desenvolupament motriu. *“Com a conseqüència, uns processos que són molt complexes i estan interrelacionats en la vida diària s'aïllen els uns dels altres i es consideren d'una manera dicotòmica, en lloc de veure'ls com a funcions intrínsecament interrelacionades que treballen totes juntes en la producció del canvi.”*

L'Infant com a factor de proveïment del mercat de treball. En el decurs del segle actual ha esdevingut cada vegada més influent una construcció de la maternitat: la mare com a natura, igual que l'infant. L'infant petit està biològicament determinat a necessitar l'atenció materna exclusiva, amb una introducció gradual després en la companyia d'altres infants i adults.

Però els temps canvien. Des de la dècada de 1960, el mercat de treball ha necessitat d'una manera creixent el treball de les dones i aquestes, igual que els homes, desitgen vendre el seu treball. Com a conseqüència, un nombre creixent de mares s'afegeixen als pares en el mercat de treball. El nombre de famílies “tradicionals” de pare i mare, en les quals la mare s'ocupa dels fills a casa mentre el pare es guanya la vida a fora, està disminuint. Un nombre creixent d'infants, tant per sota com pel damunt dels tres anys, no són atesos exclusivament per les seves mares.

En aquestes circumstàncies, els infants petits obtenen una nova construcció: com a **factor de proveïment del mercat de treball**, el qual s'ha de dirigir a assegurar un adequat subministrament de treball i a l'ús eficient dels recursos humans. S'ha d'establir un tipus d'atenció alternativa, no maternal, per als infants petits, ja que si s'han de poder contractar les seves mares, s'han de trobar respostes socials per garantir-ho. Això va aparellat amb una implicació creixent i diversa -des d'una oferta directa de “l'atenció a l'infant” fins a finançar la informació sobre l'atenció a l'infant i els serveis que s'hi relacionen- dels empresaris individuals i les empreses de les institucions de la primera infància, al costat d'una sèrie d'altres beneficis ocupacionals, orientats tots ells a crear i mantenir el treball, fins que arribi el moment en què el treball ja no sigui necessari.

L'infant com a coconstructor de coneixement, identitat i cultura. Les construccions de l'infant que hem examinat fins ara tenen en comú que es poden entendre com a produïdes dintre del projecte de la modernitat. Aquestes construccions tenen encara una altra cosa en comú: **produeixen un infant pobre, dèbil i passiu, incapaç i subdesenvolupat, dependent i aïllat.**

Com a resultat d'un bon nombre d'estudis que estan interrelacionats han sorgit noves construccions d'un infant molt diferent: **el constructivisme social** i les perspectives postmodernes dintre de la filosofia, la sociologia i la psicologia i el qüestionament de la psicologia del desenvolupament, juntament amb un nombre de projectes específics ens han dut a un procés de repensar els infants i la infantesa: *“La infància és un estadi en el decurs de la vida i un fenomen permanent en la societat. Els infants viuen al llarg de la infància.”*

Podem veure una nova concepció de la infància i dels infants, referida també com un nou paradigma de la sociologia de la infància (Prout i James, 1990).

Alguns trets d'aquest nou paradigma inclouen el reconeixement de que:

- La infància és una construcció social, construïda per als infants i també per ells, dintre d'un conjunt de relacions socials.
- La infància, com a construcció social, està sempre contextualitzada en relació amb els temps, el lloc i la cultura i varia d'acord amb la classe, el sexe i altres condicions socioeconòmiques.
- Els infants són actors socials, que participen en la construcció i en la determinació de les seves pròpies vides, però també de les vides d'aquells que els envolten i de les societats en què viuen.
- Les relacions socials i les cultures dels infants són dignes d'estudi per elles mateixes.
- Els infants tenen una veu pròpia i se'ls ha d'escoltar com un mitjà per prendre-se'ls seriosament, implicar-los en un diàleg democràtic i en la presa de decisions i comprendre la infància.
- Els infants contribueixen als recursos i a la producció socials i no són simplement un cost o una càrrega.
- Les relacions entre els adults i els infants impliquen l'exercici del poder, com també l'expressió d'amor. És necessari tenir en compte la manera com es manté i utilitza el poder de l'adult, i també la reacció i la resistència dels infants enfront d'aquest poder.

Dins d'aquest marc, es produeix una construcció de la primera infància i de l'infant petit que és molt diferent de les construccions modernes descrites mes amunt. L'infant petit hi apareix des del començament de la vida com a coconstructor de coneixement, de cultura, de la seva identitat; és comprès com un subjecte únic, complex i individual. Aquesta construcció produeix un infant que, en paraules de Loris Malaguzzi, és **ric en potencial, fort, poderós, competent**.

En aquesta construcció de l'infant **ric**, aprendre no és un acte individual. Aprendre és una activitat cooperativa i comunicativa, en la qual els infants construeixen coneixement, construeixen el significat del món, juntament amb els adults i amb altres infants.

En darrer lloc, es comprèn i es reconeix l'infant petit com a ésser que forma part de la societat, com un membre seu i actiu. Això significa ser un ciutadà, amb els drets del ciutadà i en la mesura que és capaç d'assumir-les, amb les responsabilitats del ciutadà. Significa també que l'infant està inclòs en aquesta societat i aquest món i per això s'estableix una relació activa amb ells.

L'infant petit està en el món tal com aquest és avui, incorpora aquest món, en rep la influència, però també actua sobre el món i en construeix el significat. Comprendre l'infant com a coconstructor i participant actiu ens obre la possibilitat d'una infància amb moltes relacions i oportunitats, en què tant la família com les institucions de la primera infància tenen parts importants, complementàries però diferents, a fer.

L'infant coconstructor. Implicacions pedagògiques de la postmodernitat. El model de les escoles municipals de Reggio Emilia

“El potencial de l'infant s'atrofia quan es formula per endavant el punt final del seu aprenentatge.”²

Vivim en una època de grans canvis. Si considerem la infància com un fenomen social situat en un context particular, aleshores sembla que es pot comprendre que **l'infant com a coconstructor**, més que no reproductor, **de coneixement, identitat i cultura** està vivint una infància postmoderna.

Viure en una societat que es caracteritza per les condicions postmodernes significa que els infants individuals s'han d'ajustar a un elevat grau de complexitat i de diversitat i també a canvis continus. Però, en una societat que canvia ràpidament, les demandes i els requeriments que el futur farà als infants difícilment es poden anticipar. Si els punts de referència tradicionals, com l'església, els partits polítics i les classes socials es debiliten, llavors la vida es converteix cada vegada més en un projecte que cadascú s'ha de construir.

Viure en les condicions de la postmodernitat imposa, doncs, unes exigències considerables al procés pedagògic. El repte és proporcionar un espai on es puguin explorar i acomplir les noves possibilitats per mitjà de l'eixamplament dels mètodes de coneixement reflexius i crítics, per mitjà de la construcció del coneixement més que de la seva reproducció, per mitjà de permetre als infants treballar creativament per realitzar les seves possibilitats.

Però no es tracta només de que els infants construeixin el coneixement en un temps de canvi. També construeixen la seva pròpia identitat. En aquest context, adquireix una gran importància la qüestió de prendre's seriosament la diferència, considerant-la una oportunitat més que no pas una amenaça i trobant maneres de relacionar-se amb els altres, sense convertir-los en el mateix o en l'idèntic.

La pedagogia per a unes condicions postmodernes es basa en les relacions i el diàleg amb els altres, tant adults com infants. A les escoles municipals de Reggio Emilia les relacions entre infants, pares i societat estan al centre de tot el que fan i consideren la institució de la primera infància com un lloc de vides i relacions compartides entre els adults i els infants.

Quan les relacions són la base de la pedagogia, es veu la comunicació com la base de l'aprenentatge dels infants. L'ambient pedagògic ha d'estimular les activitats dels infants i les seves possibilitats de comunicar les pròpies experiències; ha de trobar molts camins perquè els infants es comuniquin, perquè utilitzin **els cent llenguatges de la infància**.

D'altra banda, posar en primer pla les relacions i la comunicació produeix també una **pedagogia de l'escolta**, *“un plantejament basat en el fet d'escoltar més que en el de parlar”³*. Això significa escoltar les idees, les preguntes i respostes dels infants i lluitar

² Rinaldi, 1993. pàg. 104.

³ *Ibid.*

per construir el significat d'allò que es diu, sense idees preconcebudes del que és correcte o vàlid.

Aquestes relacions s'alimenten gràcies a l'**escolta** recíproca entre els tres protagonistes que formen part de l'escola: els infants, els professionals i els familiars. És important que cadascun d'aquests grups sàpiga escoltar però també que es senti escoltat.

Un altre aspecte que cal mencionar del treball a les escoles municipals de Reggio Emilia és la concepció del temps, que és organitzat com a temps propi de cada infant, segons els seus ritmes personals i segons el que necessiten per a realitzar els projectes en què estan treballant. Tot això fa que els infants tinguin temps per estar ocupats, temps per no haver de córrer, temps per fer les coses amb satisfacció,...

Podem dir que el treball pedagògic a les escoles municipals de Reggio Emilia *“s'ha orientat cap a la idea de la complexitat i contradicció i ha reconegut les grans oportunitats que sorgeixen de l'acceptació de la diferència, la pluralitat i la imprecidibilitat. Han lluitat per trobar una pràctica pedagògica de múltiples llenguatges i de coconstrucció, de relacions i de diàleg, rica en paradoxes i ironies, que valora la cooperació i, alhora, la confrontació, que acull el dubte i la sorpresa tant com la investigació científica.”*

3.2 El temps

En aquests moments sovint sentim a parlar de la *calma*. Aquest terme fa referència a la necessitat de respectar els temps dels infants. Deixa constància de que el desenvolupament no és lineal, sinó arrítmic, construït mitjançant progressos i regressions, que fan que l'infant trobi tots aquells recursos per esdevenir un infant autònom.

El nen i la nena han de tenir el seu propi temps (tot el seu temps) per poder interactuar amb el món que els envolta; han de tenir temps per actuar, per observar el que fan els altres, per prendre decisions, però també per fer marxa enrere quan no es sentin segurs o les circumstàncies ho requereixin. En definitiva necessiten, **temps d'observació, temps d'escolta, temps de diàleg**, i així poder crear i construir el propi significat.

L'escola infantil és inevitablement un lloc d'acció. Un lloc en el que els infants fan contínuament coses. En aquesta edat l'infant sent la necessitat d'activitats variades, de provar i provar-se. Està sempre en moviment, està ocupat fent alguna cosa tot el temps. I la funció de l'escola infantil és transformar aquesta experiència dels nens i de les nenes, ajudant a que passi de ser un impuls desordenat i dispers a tenir un ritme ordenat i constructiu que afavoreixi el creixement. L'escola infantil ajuda al nen i a la nena a organitzar-se i a organitzar la realitat que l'envolta.

A l'hora de pensar en l'organització del temps en aquest projecte cal definir la tipologia d'activitats a què destinarem aquest temps:

Activitats de trobada

Diàriament hi ha d'haver un temps de trobada del grup amb l'adult. Dedicarem un temps a parlar, a explicar-nos diferents notícies que han passat, a mirar quin temps fa, a preparar el treball de la setmana,... Convé que aquest temps permeti un diàleg entre els infants i també dels infants amb els adults i dels adults entre ells.

Si l'entrada és gradual i hi ha una certa flexibilitat d'horari es facilita que no hi hagi aglomeracions, que els pares i les mares puguin fer les recomanacions que els preocupin i que l'infant vegi que hi ha una bona relació entre els dos contextos, família i escola.

Podem fer una activitat de trobada setmanal de tots els grups de l'escola d'infantil. En aquest moments es poden planificar representacions de teatre, titelles, la presència d'algun personatge central com a eix vertebrador i generador de valors a tot el cicle,...

Són igualment útils les assemblees de grup classe amb una periodicitat establerta per l'equip de mestres i els infants, on es discuteixin temes que proposin els nens i nenes del grup. També, quan sigui necessari, hauríem de fer assemblees generals on es discuteixin temes que afectin a tot el cicle.

Cal també preveure **un temps de reflexió** per part dels **professionals** per aprofundir en els processos educatius dels infants que participen en la comunitat educativa.

I també un temps per **compartir aquests processos amb els familiars** d'aquests infants.

Activitats de diàleg

- *Ambients*. Diàriament i dins l'organització dels espais pensada per l'equip els nens i les nenes s'hi distribuïran per fer una activitat determinada. Hi ha diferents opcions a l'hora d'organitzar els infants:
 - Lliure, canviant en el moment que vulguin amb la mirada de l'adult.
 - Amb un compromís setmanal.
 - Amb un compromís d'iniciar i acabar una activitat.
 - Amb grups establerts pels adults, fixes i amb activitats programades.

El treball per ambients hauria de ser diari i en un temps determinat, normalment a primera hora del matí, després del temps de trobada i abans d'esmorzar.

Els grups, tant si són estructurats pels adults o bé lliures, sempre integren edats diferents. No hem de perdre de vista el potencial educatiu de la relació dels infants amb d'altres d'edats diferents i l'interès de crear experiències educatives i socials on hi hagi més diversificació⁴:

- *Conferències*. Durant un temps determinat del curs, sol ser després de la fase d'adaptació, els nens i nenes preparen conferències sobre un tema que ells i elles han escollit. La preparació de la conferència es fa amb els familiars a casa i, si convé, amb l'ajuda dels professionals. El nen o la nena que dona la conferència expressa als altres els seus coneixements referents al tema ajudant-se normalment de material gràfic. S'estableix diàleg entre l'entorn familiar i l'entorn escolar, tant d'adults com d'infants, i sovint també hi intervenen persones de l'entorn més proper. Els infants de 3 anys solen explicar la seva joguina preferida amb la presència d'aquesta a l'aula.
- *Els padrins*. Es tracta de moments de diàleg entre nens i nenes de diferents edats amb l'objectiu de compartir aprenentatges. Es pot fer de diferents maneres:
 - Entre nenes i nens de diferents etapes educatives. Per exemple, els de 6è de primària expliquen contes als de 5 anys.
 - Entre nens i nenes del mateix cicle. Per exemple, els nens de 5 anys ensenyen als de 4 i 3 anys a jugar amb jocs matemàtics, jocs de llengua o els expliquen contes.
- *Projectes de grup*. Dedicarem un temps, dos o tres dies a la setmana, a fer un projecte compartit amb els membres del grup estable.
 - Dissenyat pels adults segons els interessos i necessitats dels infants.

⁴ Segons Vigotski (1984), aquesta interacció amb iguals una mica més competents permet incidir en la zona de desenvolupament proper de l'infant i possibilita que sigui capaç de fer moltes més coses amb l'ajuda, el model i la companyia dels nens més grans. A més, en la relació amb infants més petits el nen aprèn a anar amb certa cura, a començar a posar-se al lloc de l'altre, a protegir i a adonar-se dels seus nivells de competència. Aquesta relació, evidentment guiada i acompanyada, possibilita l'aprenentatge de moltes capacitats de relació que s'han de potenciar a l'escola.

- Decidit pels nens i nenes davant d'un interès generat al grup, ja sigui en petits grups o bé amb tot el grup-classe.
- *Projectes d'escola.* Són projectes decidits generalment per l'equip de professionals, tenint en compte els interessos dels infants i sovint també dels familiars. Hi participen tots els estaments de l'escola i la seva expressió té relació amb una exposició, festa,... Se'n fan un o dos per curs.
- *Els tallers.* Un dia a la setmana es realitzaran els tallers. Els grups seran de diferents edats, però estables durant el temps que es determini. Les activitats que es realitzin en aquests tallers sorgeixen de les necessitats que apareixen diàriament a l'escola. Es poden fer:
 - Cabanes pel pati.
 - Estructures per fer córrer l'aigua.
 - Construcció d'un espai per animals.
 - Jardineria.
 - Ceràmica per decorar l'escola, per posar plantes, per posar els llàpis, ...

Aquests tallers tenen el sentit de la necessitat i solen durar un temps llarg.

- *Activitats motrius.* Haurem de dedicar un temps a fer activitats en diàleg amb el propi cos i amb el cos dels altres. També entre el cos i els objectes, i el cos i l'espai. Aquestes activitats poden ser pensades:
 - Com a joc estructurat.
 - Com a joc lliure.

Poden ser realitzades utilitzant l'espai interior o a l'exterior.

Dins de l'organització escolar que es planteja, aquestes activitats han d'estar integrades en el treball per ambients que s'ha especificat en l'espai del cos i expressió musical. No obstant, reiterem la necessitat de tenir en compte aquestes activitats motrius donada la importància que tenen en el desenvolupament dels infants d'aquestes edats. En cas de que no es puguin assumir dins l'organització d'ambients, cal tenir-les molt en compte i dedicar-hi un temps diari.

El temps d'observació i d'escolta, tant per part dels infants com de l'adult, és un temps que ha d'estar present en qualsevol activitat dins de la dinàmica de l'escola i que s'expliquen de manera concreta en l'apartat del concepte d'infant quan es parla de la pedagogia de l'escolta i en el d'observació en l'apartat de documentació.

3.3 L'espai

Una de les propostes en què es basa aquest projecte és la modificació de l'organització i la utilització de l'espai a l'escola.

En la majoria d'escoles, els espais estan pensats sota una mirada adulta, basats en un plantejament educatiu modernista on fonamentalment el que es necessita és que els nens seguïn i treballin i evidentment que sigui pràctic. El mobiliari és sempre igual, de fòrmica, de color groc o verd, que es neteja bé, i gens estètic. La majoria d'aules són molt iguals, no hi ha una personalització de l'escola en el context ni amb les persones que hi viuen.

Seguim tenint unes escoles fetes i pensades per al control, amb passadissos llargs i rectes, amb finestres altes per a evitar distraccions i amb un mobiliari inamovible. És una escola que es resisteix a incorporar, en la seva identitat, la investigació i l'experimentació. Una escola poc creativa, amb afany de control, que es repeteix de manera atemporal i sense tenir en compte el procés històric.

Malgrat que els edificis escolars que tenim estan, la majoria, plantejats sota aquesta perspectiva, podem repensar i adequar aquests espais amb una mirada centrada en els nens i nenes, els adults i totes les persones que s'hi han de integrar i conviure.

Per dur a terme aquesta modificació caldrà tenir uns criteris més o menys establerts de les necessitats en referència a l'espai, que s'han anat plantejant en diferents estudis al llarg de la història, tant a nivell arquitectònic com pedagògic.

L'escola Montessori, Herman Hertzberger

Si tenim com a punt de referència les escoles que va dissenyar l'arquitecte H. Hertzberger en consonància amb la filosofia pedagògica de Montessori, veurem que totes tenen una zona d'accés que afavoreix l'**espera**, la **relació**, el **joc**. Les escales són espais viscuts tant d'activitat com de descans. A cada escola hi ha un ampli espai central estructurat en diferents plans i envoltat per unes grades de fusta que conviden a seure. Aquest espai pot esdevenir tant un lloc de representació, com de trobada, com de passeig.

Donen molta importància a la llum, per tant els finestrals a l'exterior han de ser amplis. També es tenen molt en compte els petits detalls que fan que l'infant pugui relacionar visualment l'aula amb l'exterior, com petites finestres o estants prop de les finestres que permeten posar-hi objectes que canvien la llum.

L'escola es configura en petites unitats complexes que tenen accés, vestidor, aula, petita biblioteca i minitaller amb vidriera que comunica a l'espai comú que serveix com a expositor de les activitats de cada unitat pedagògica. Cada unitat té personalitat pròpia i es planteja com una petita casa que s'interrelaciona amb els altres espais mitjançant l'espai comú que es configura com a plaça o carrer. Els nens i les nenes poden utilitzar l'espai de l'escola amb diferents nivells d'intimitat i comunicació.

Aquest sistema d'organització permet anar ampliant unitats pedagògiques a mesura que es necessiten, i per tant un creixement progressiu de l'escola. Es parteix de la unitat per arribar a la totalitat i entre elles existeix una relació d'interdependència.

La finalitat d'aquest tipus de construcció té com a base introduir en la dinàmica escolar fets de vida quotidiana reals, en contra de l'aprenentatge artificial i didàctic. L'espai comú serà el lloc per a l'imprevist, l'aventura, el joc.

L'espai exterior està dividit mitjançant petits murs baixos de formigó que permeten la dimensió individual i de grup. Els materials que s'hi utilitzen són des de les pròpies parets, que poden tenir la funció d'un mostrador,... fins a sorra i materials que els nens i les nenes puguin transformar. El mateix disseny de l'espai permet transformar-lo cada dia.

Escoles segons Loris Malaguzzi.

“Las escuelas infantiles del ayuntamiento de Reggio Emilia constituyen en la actualidad uno de los modelos más implicados en la búsqueda de espacios escolares que estén en sincronía con la contemporaneidad, que soporten relaciones y nuevos modos de habitar para los niños y los adultos de hoy. Nuevas escuelas para una nueva imagen del niño y de la niña.”⁵

Es pot reconèixer en l'obra de Malaguzzi les influències de Froebel i de Maria Montessori, però en aquests moments el projecte cultural organitzatiu de les escoles municipals de Reggio segueix evolucionant.

L'obra de Malaguzzi ens parla del dret de l'escola a tenir el seu propi ambient, a pensar i realitzar els seus propis espais. L'ambient per a ell és un educador més, ens recorda que els espais, els mobles, la decoració, han de ser elements que ajudin o suggereixin al nen diferents possibilitats per expressar-se i desenvolupar-se.

“Los niños tienen el derecho de crecer en lugares cuidados, placenteros, la educación no puede eximirse de estas tareas. La atención a la dimensión estética es un método pedagógico que da óptimos resultados, visto que la búsqueda de la belleza pertenece a los procesos autónomos del pensamiento, incluidos también los del niño.”⁶

L'escola que ens proposa és una institució de creació cultural, però no aïllada de l'entorn. El més important és construir una escola amable que inclogui, mitjançant espais relacionats, els drets dels infants, dels treballadors, dels pares i mares i dels ciutadans. Aquests espais han de recollir empremtes i memòries de totes les persones que hi viuen.

És en aquest sentit que ens planteja que cal aprofitar les oportunitats que ens aporta l'entorn de l'escola com a espai educatiu i, a la inversa, l'escola ha de ser un àmbit cultural per a la ciutat o el poble.

⁵ Zini, 2000, p. 60.

⁶ Vecchi, 1998, p.133.

Trets significatius de les escoles infantils municipals reggianes.

Per a que cada escola pugui desenvolupar la pròpia identitat, Malaguzzi ens proposa alguns trets qualificatius⁷:

- Que sigui una espècie de túnel transparent en el que l'espai –exterior, interior– no s'interrompi. Per això les escoles de Reggio tenen unes grans vidrieres.
- Que tingui la capacitat d'acollir i promoure l'exploració de l'infant deixant empremtes i testimonis culturals d'aquesta exploració.
- Que sàpiga potenciar la participació i la gestió social de l'escola, esdevenint un centre que comunica mitjançant la documentació qualificada de les seves parets.
- Que sigui una estructura articulada, unitària i familiar que el nen pugui recórrer adoptant tots els seus espais sense límits ni prohibicions.
- Que possibiliti la utilització orgànica i funcional –i no separada– del dintre i el fora (pati, barri i ciutat).
- Que ofereixi una qualificada possibilitat, a tots els que allí conviuen, de veure's, de trobar-se i de parlar en diferents situacions quotidianes i extraordinàries.
- Que sigui un model de gran taller (com una exaltació més del fer que del parlar) en relació amb altres espais.
- Que satisfaci una sèrie de drets: dret a tenir una relació afectiva de seguretat i positiva, dret a un suficient espai d'acció, dret a embrutar, dret al soroll, dret al silenci, dret a estar amb els altres, sol o amb pocs, i dret a menjar i a dormir. L'ambient ha de participar en aquests drets i afavorir-los per aconseguir que el nen pugui construir i intercanviar experiències de significat vital.
- Que l'espai pugui dividir-se i subdividir-se per a que els nens puguin trobar-se, naturalment, en petits grups o en la intimitat si així ho volen.
- Que, en la seva pròpia arquitectura, no jerarquitzzi rols i funcions. Es refereix a l'aposta per part d'algunes escoles reggianes a construir la cuina al centre de l'escola. Però l'important és que aquesta deixa de ser clandestina i es dona reconeixement professional a cuiners i auxiliars de la neteja, i això augmenta les possibilitats educatives del centre. Gràcies a la cuina i als professionals que en ella treballen, els nens tenen la gran oportunitat de veure persones treballar i de descobrir més processos de coneixement (l'elaboració dels plats), i no solament els productes finals. Això és una aportació de vital importància per augmentar el nombre de relacions possibles que es donen en els aprenentatges, a més de que els nens descobreixen un valor important: que tots els treballs són importants i que no s'ha de valorar, socialment, uns més que els altres.

Malaguzzi entén l'espai inspirat en el principi ètic de Von Foerster: “*educar significa incrementar el número de oportunitades possibles*”. Cal, doncs, trencar amb tota aquesta tradició pedagògica que no s'interessa pels espais, els materials, la decoració, i que imposa la seva força sobre la paraula.

Una de les coses que sorprèn de les escoles de Reggio és la riquesa de materials, objectes i parets que parlen. Parets documentades que ens aporten diferents experiències viscudes. Qualsevol espai és aprofitat per a que l'escola expliqui la pròpia identitat cultural amb una estètica molt acurada.

⁷ Malaguzzi, 1975, p. 48-49.

No es pot negar avui la importància neurològica, cognitiva, afectiva i social dels primers anys de vida, el fet de que els nens tenen enormes capacitats des del seu naixement i que tenen el dret a poder-les desenvolupar en un medi adequat. Però cal que la societat plantegi un tipus d'educació que accepti aquestes potencialitats i reconegui que, avui per avui, una gran part d'aquestes són una incògnita de la que sols sabem que és complexa.

“Afrontar la idea de àmbito escolar desde la complejidad supone aceptar el imperativo ético de ser capaces de producir el mayor número de elecciones posibles”⁸.

Cal doncs, com diu Malaguzzi, *“jugar a la aventura de la educación”*. Cal desafiar el futur, l'ordre-desordre, la claredat i els embolics, les complicacions i simplificacions, la certesa i la incertesa, la conservació o transgressió de les normes, tot això es part de l'observació-reflexió-innovació educativa.

L'àmbit educatiu ha de ser comunicatiu, contrari a la soledat i la indiferència, un lloc amable i agradable per als nens, les famílies i els professionals. Es tracta de crear un espai on poder compartir experiències, idees, pensaments,... evidentment hi ha d'haver interacció, entesa com la capacitat d'establir una escolta mútua, amb els altres, amb els espais. Una comunicació que circula entre els infants, entre infants i persones adultes, entre infant i objecte, entre infant i espai,...

L'escola hauria de fer possible que les experiències que viuen els nens i les nenes amb l'espai, es puguin convertir en àmbits estètics i en àmbits de plaer. És per això que hauríem de pensar l'ambient com a part del projecte pedagògic, escollir conscientment els espais, les formes de relació, els materials, les textures,... que han de transmetre la realitat cultural que genera la pròpia comunitat, integrant les diferents identitats. Cal doncs un espai ambient que puguem fer nostre, establir-hi una relació, integrar-lo en la pròpia vivència.

En paraules de Malaguzzi⁹: *“una especie de acuario donde se respeten las ideas, la moralidad, las diferentes culturas de las personas que en él conviven”*.

Cal finalment esmentar la gran importància del taller i sobretot de la figura del tallerista. Aquest ofereix als infants trobades en diferents contextos de múltiples possibilitats estètiques, plàstiques, creatives i expressives per enriquir-se mútuament. Les propostes no busquen objectius concrets d'aprenentatge sinó la possibilitat de generar una situació que enriqueixi al nen i a la nena i que permeti a l'adult conèixer la manera d'autoconstruir-se de l'infant.

Adaptació dels espais escolars

Davant d'aquests plantejaments, pensem que cal fer un canvi en la nostra visió de l'espai, cal repensar l'espai escolar reinfantilitzant els contextos de la vida quotidiana, retornant a allò que de natural el nen i la nena fa. Per això necessitarem diferents espais que permetin, com ja he dit anteriorment, **temps d'observació, temps d'escolta, temps de diàleg.**

⁸ Von Forester, 1987, p. 233.

⁹ Malaguzzi, 1996, p. 40.

Aquest espai infantil també ha de ser un espai que permeti la pràctica, la representació i la interacció. Ha de permetre a l'infant que serveixi per a una altra cosa o signifiqui una altra cosa del que inicialment està destinat, i per tant el convidi a fer un exercici lliure de la imaginació.

És necessari que l'espai estigui preparat per al joc, que es pugui compartir i també que hi hagi un espai buit que permeti construir. **És necessari que el nen pugui viure l'espai i no solament estar en ell.**

Actualment, el nen viu una realitat que no li permet totes les possibilitats de joc amb l'entorn. L'escola ha de possibilitar aquesta relació amb l'entorn d'una manera natural. Sabem que la relació que el nen i la nena estableix amb l'espai li ajuda a construir el seu món segons la seva imatge i que les relacions que s'hi estableixen poden ser d'**investigació**, per **compartir**, relacions de **conquesta**, i de **transgressió**.

Loris Malaguzzi ens planteja l'espai com a medi educatiu de primer ordre: “(...) *l'ambient adquireix el paper d'un educador més, on es reflecteixen les idees, les actituds, les persones(...)*”. Per al nen i per a la nena, el coneixement de l'espai suposa una activitat, un procés de coneixement i d'adaptació mútua i recíproca en la seva relació amb el medi.

És necessari aprofundir en l'espai viscut i la seva connexió amb l'espai conegut, en definitiva un espai sensorial que accepta les diferents variacions de llum, els petits matisos de la matèria, que accepta també el canvi, el temps, el moviment, en definitiva un espai sentit pels nens i per les nenes, vinculat a les emocions, a les transformacions... vinculat al joc simbòlic.

Per una altra banda cal proposar situacions educatives i crear les condicions per a que puguin sorgir aprenentatges utilitzant materials poc estructurats, i que els infants els puguin estructurar segons els propis desitjos i el seu propi imaginari.

Els objectes que pertanyen a un espai determinat són elements qualificadors de l'espai. La interacció entre infants/espai/objecte ens proporciona jocs de transformació de l'espai on els fils d'interacció van entre els objectes, l'espai i el cos. A partir de diferents objectes podem fer sorgir diferents ambients però que han de connectar amb el nen, s'han de convertir en instruments de vida que li aportin emocions.

Cal retrobar els vincles o nous vincles amb els objectes que ens envolten, renovar la manera de percebre'ls, d'utilitzar-los, de construir-los,... cal crear camps d'emoció i de continuïtat entre nosaltres, l'espai i els objectes que l'habiten. És necessari valorar el propi espai com a element de joc: portes, escales, textures,...

També es necessari que els espais estiguin plantejats com a flexibles i oberts i que els nens i les nenes hi puguin fer aportacions imaginatives. Cada part de l'espai ha de tenir una personalitat pròpia.

Cal, a més, tenir en compte que la forma i l'organització de l'espai influeixen en les possibles construccions d'allò social. Així, un espai tancat aporta una vivència íntima, mentre que un espai sense límits provoca el trànsit, la fluïdesa, la interacció.

L'espai i el joc

Malgrat que diversos estudiosos relacionats amb l'educació han reivindicat la importància del joc en l'educació del nen i de la nena, el joc ha tingut un paper secundari i reduït a la mínima expressió. Sovint es deixa un temps de joc quan s'han acabat les tasques que es consideren pròpies de la dinàmica escolar, i això fa que el 90% del temps escolar sigui dedicat a un currículum que roba temps de joc als infants, temps que aquests necessiten vitalment per a créixer i crear la pròpia cultura.

Seguim mantenint una imposició del poder de l'adult sobre la cultura infantil.

*“El joc es una set que tot nen ha de satisfer, amb espai, amb sol...”*¹⁰

El joc ha de ser el motor transformador i activador de les interaccions entre els nens i les nenes i l'espai, tenint en compte que és important no trencar la continuïtat entre vida, joc i aprenentatge.

Crear espais estancs, només per a jocs infantils, suposa trencar aquesta continuïtat entre vida, joc i aprenentatge. En la societat actual el disseny de les ciutats no permeten massa als infants viure una globalitat des de la seva pròpia edat i en relació amb el seu propi entorn, sinó que se'ls intenta preparar, mitjançant la transmissió de coneixements, per a un rol d'adult que vindrà posteriorment.

D'altra banda, el joc aporta al nen i a la nena un coneixement de l'espai molt ric i a la vegada una comprensió d'aquest, plantejada des de diferents punts de vista, tenint en compte el tacte, els sorolls,... i sense oblidar l'aspecte sensorial, emocional i simbòlic. Cal, doncs, que en els espais escolars s'hi reconeguin tots aquests aspectes, tant a l'hora de crear-los com d'organitzar-los, però és imprescindible que estiguin connectats amb l'entorn exterior (poble, barri, ciutat) per a que les seves interrelacions siguin reals.

*“La necesidad vital de la aventura, la utilización lúdica de la ciudad, la transformación del entorno, la construcción de nuevos estados afectivos en esa transformación lúdica, no debe perderse en una sociedad en la que el desarrollo técnico ha multiplicado los “pseudojuegos de la pasividad””*¹¹.

L'espai de cada escola no ha de ser la imitació d'una casa, ni d'una escola en el sentit tradicional, sinó que cada escola ha de crear la seva pròpia identitat en la que s'identifiquin els seus membres, nens, pares i mares, educadores.

L'ambient de l'escola ha de poder ser canviat i manipulat per l'infant i per l'adult i s'ha de disposar de manera que pugui tenir diferents usos. Cal preveure una mobilitat a curt i també a llarg termini.

Per pensar un espai per infants cal aprendre a jugar amb l'espai, *“a establir regles precises però difuses, a estructurar i a transgredir, a crear ritmes i a assumir excepcions, a definir formes pures i a proposar colors actius.”*¹²

¹⁰ Rouard i Simon, 1976, p.11.

¹¹ Debord, 1969.

¹² del Val, 1997, p. 5.

3.4 Organització dels espais. Estratègies i materials.

Sota les premisses que he dibuixat anteriorment en la part de reflexió teòrica intentaré definir els espais que, donada la meva experiència i observacions, són bàsics en la dinàmica d'una escola d'educació infantil, tenint en compte que els diferents ambients no s'han d'entendre com una subdivisió disciplinar de les activitats, sinó com una forta manera de pensar i com a proposta generativa capaç d'afavorir les moltes potencialitats de cada nen o nena. A la vegada definiré els materials a utilitzar en cadascun d'aquests espais i les estratègies que es poden emprar en la seva dinamització:

- Joc simbòlic.
- Ambient de taller de ciència i llenguatge plàstic.
- Mediateca. Ambient d'expressió i comunicació.
- Ambient de llenguatge matemàtic. Espai de construccions.
- Ambient de treball de cos i expressió musical.
- Espai de trobada.
- Ambient de vida quotidiana.
- Espais exteriors.

3.4.1 Joc simbòlic

Els infants d'aquesta edat estan en la que Piaget anomena fase "preoperativa" (aprox. 2-7 anys). Durant aquesta etapa predomina la utilització del llenguatge i la creació de símbols nous.

L'infant no només aprèn a anomenar coses noves, sinó que amb el seu llenguatge pot convertir un tros de fusta en un cavall o un cotxe i utilitzar-lo com a tal. En aquesta etapa el joc lliure i ple de fantasia està en el seu moment més àlgid. Els nens i les nenes creen situacions fantàstiques d'aquells moments o vivències que els oprimeixen per a poder integrar-les en la seva vida i, també mitjançant el joc, aconsegueixen estructurar i organitzar nous dominis dels elements del seu entorn.

Així, el joc es pot considerar quelcom important en la vida dels infants, tant per al seu estat d'ànim com pel desenvolupament de la seva intel·ligència evolutiva. Aquest joc no només hauria d'estar permès a l'escola, sinó que hauria d'estar **potenciat** amb materials adequats, **observat** per part de sones adultes atentes i **valorat** correctament, ja que és a l'escola on el caràcter simbòlic del joc pren més significat.

L'espai on es produeix aquest joc simbòlic es pot ubicar fàcilment en un lloc comú com pot ser una entrada gran, als passadissos i també un espai que té molta significació afectiva, les pròpies aules. Segons els espais i l'organització de l'escola es pot fer a un lloc o a un altre. Les experiències que hem observat ens impulsen a dedicar un espai determinat on hi hagi tots els ambients, on els nens i nenes s'interrelacionen, des de 3 fins a 7 anys, d'una manera organitzada. També es poden buscar estratègies per traslladar alguns ambients al pati o bé buscar la manera d'organitzar l'espai exterior que permeti que també s'hi puguin realitzar en dies de bon temps. Plantejar-se on, com i quan

es pot realitzar l'activitat lliure de joc, és una responsabilitat educativa que cal donar-li resposta i no deixar-ho a l'atzar.

L'ambient de joc simbòlic hauria de tenir diferents espais bàsics:

- Ambient de la casa-cuina.
- L'habitació amb nines/os, que també pot ser consultori, hospital,...
- Ambient de disfresses i maquillatge-perruqueria.
- Botiga.

Evidentment, aquest ambient ha de ser plantejat d'una manera flexible; ens adonarem que en el seu joc els infants transformaran l'habitació en hospital, la botiga tan aviat serà de sabates com de joguines, etc. I potser la part de la cuina és la que queda més estàtica, encara que hi poden haver diferents propostes, des del joc propi dels infants d'aquesta edat, fins a propostes concretes d'elaboració de receptes de cuina que es poden realitzar en aquest espai.

És força important que l'espai físic de la casa, l'habitació i la botiga es comuniquin, doncs l'aportació i interacció entre l'una i l'altra és contínua, sovint podem anar canviant els productes de la botiga segons les necessitats del joc dels infants a la part de la cuina i també de l'habitació. Respecte a l'ambient de disfresses hi sorgeixen diferents propostes de joc, bàsicament el joc de la disfressa com a propi i la proposta de preparació per ser la mare, el pare,... i caracteritzar-se com a tal per anar a jugar a la casa.

És molt important la flexibilitat de l'espai, de manera que els nens i nenes puguin transformar-lo i, si convé, transportar-lo. En definitiva, que aquest espai els permeti la seva aportació no només en l'activitat del joc sinó també en la seva organització i creació.

3.4.2 Ambient de taller de ciència i expressió plàstica

Aquest ambient inclou dos apartats que aparentment sembla que no tinguin massa a veure, però que quan es realitzen dins un mateix espai produeixen un enriquiment mutu. El taller d'experimentació sovint està molt lligat al treball de creació plàstica per la pròpia essència dels materials que s'hi utilitzen. Igualment, del treball manipulatiu juntament amb l'observació de l'entorn sovint en sorgeixen creacions plàstiques espontànies.

Dins d'aquest ambient haurem de tenir en compte tres aspectes:

- L'espai com a base de dades i recopilació de material.
- L'espai com a fàbrica de cultura relacionada amb l'entorn.
- L'espai com a laboratori de fantasia creadora d'expressió.

És necessari que sigui un espai gran, també es pot fer comunicant dues sales petites. Hi ha d'haver un espai destinat a materials sensorials relacionats amb la natura i l'entorn i també amb materials plàstics, amb propostes molt obertes de manipulació i joc.

Aquest espai hauria d'anar variant els materials i, mitjançant una observació del joc dels infants, anar fent propostes d'activitats de manera que permetin l'evolució dels nens i

nenes. Enmig del gran espai convindria organitzar una mena de magatzem de materials diversos. Des d'objectes de reciclatge, com per exemple: paper de diferents tipus i colors, pintures, pinzells, materials de la natura, botons, filferro, entre d'altres, és a dir, tot tipus de material fungible que pugui ser objecte de ser utilitzar per la creació d'obres per part dels infants. Convé que aquest estigui molt ben organitzat i a l'abast dels nens i nenes, de manera que sigui fàcil la seva utilització i ordenació.

A l'altra part de l'espai hi posarem els instruments necessaris per a la plasmació gràfica tant en paper com en volum. Cavallets amb paper, un espai per pintura de mural amb paper d'embalar, si es pot, també va molt bé una pissarra, una taula per fer plasmacions gràfiques planes i un espai destinat al treball de modelatge. Si tenim un lloc que es pugui enfosquir fàcilment, podem posar-hi també una taula de llum, per fer dissenys gràfics a través de la llum.

Per definir els diferents espais d'aquest ambient cal que els materials de cada proposta estiguin a prop del lloc on es realitza, malgrat que la majoria estiguin concentrats en la prestatgeria-magatzem central. Si l'espai físic ho permet, aquest magatzem es pot situar en una sala comunicada a l'aula.

És molt important la il·luminació d'aquest ambient, també convé que estigui fàcilment comunicat amb l'exterior i que tingui el màxim de llum natural. Una il·luminació adient facilita la concentració dels infants i ajuda a relaxar l'ambient.

És necessari que permeti una mobilitat sense interferències, és a dir, que els nens i nenes es puguin moure amb facilitat.

Cal que tingui pica d'aigua integrada, a l'abast dels infants, per facilitar tots els hàbits de higiene i de neteja, tant personal com dels estris que al llar de l'activitat faran servir. És evident que a més del servei de neteja, si es té un punt d'aigua a prop, es poden realitzar infinitats d'activitats on l'aigua sigui la protagonista.

3.4.3 Mediateca. Ambient d'expressió i comunicació.

Abans de tot, dir que la classe o punt de trobada de l'infant amb el seu grup ha de ser un context lingüístic significatiu, un lloc on s'utilitzen diferents modalitats i formes de llengua i especialment de la llengua escrita. En les activitats quotidianes, les paraules divideixen el temps, l'organitzen i li donen sentit. Les paraules acompanyen constantment al nen i a la nena tant físicament com en els canvis dels fets i les coses, per conservar els significats o canviar-los per uns de nous si fa falta.

L'objectiu principal d'aquest espai seria **adquirir confiança en les pròpies capacitats de comunicació i expressió**, i té la funció de fer descobrir als nens i nenes els diferents llocs de les paraules, que visquin que la llengua ocupa molts espais i que es pot trobar en diferents situacions:

- La llengua en els llibres, els diaris, les revistes.
- La llengua per donar instruccions, receptes de cuina o altres.
- La llengua per parlar en la distància: la carta, la postal, el correu electrònic.
- La llengua en l'ambient: cartells, pintades, anuncis.

- Les diferents maneres de produir signes: llapis, retolador, bolígrafs, paraules retallades, la fotocopiadora, l'ordinador.

I està pensat per agrupar en ell tots els mitjans d'expressió i comunicació a l'abast dels nens i nenes.

Es podrà utilitzar de diferents maneres,

- com a espai de consulta en qualsevol moment de l'activitat escolar.
- com a espai de treball de petits grups, amb activitats planificades per l'adult o plantejades pels propis infants.

Dins de la mediateca hi haurà definits diferents espais :

- Biblioteca de cicle o racó de lectura.
- Instruments electrònics per comunicar:
 - Ordinadors.
 - Espai d'audició.
 - Televisió.
- Materials relacionats amb diferents gèneres de llengua escrita.

Biblioteca de cicle o racó de lectura

Aquest espai ha d'estar específicament pensat per a la lectura. Hi hauria d'haver una prestatgeria amb llibres organitzats per a que els nens i nenes els puguin utilitzar i tornar al seu lloc, i una estora on mirar i llegir els llibres o consultar diferents materials. També pot ser utilitzat per les mestres com a lloc per explicar o llegir en veu alta contes, històries, llegendes.

També hi pot haver un "cistell de la lectura"; en aquest hi posarem materials diversos, com revistes, diaris, còmics entre d'altres. Podríem considerar el cistell com un arxiu no ordenat al que podem recórrer en les diferents activitats, per exemple buscar imatges d'animals, plantes o bé altres objectes segons les necessitats concretes. També hi posarem materials que podem retallar quan ho necessitem.

Cal posar atenció en la quantitat, la qualitat i la varietat del material que oferim als nens i nenes. Cal que oferim una gran varietat i que hi hagi llibres de diferents gèneres per aconseguir que els infants trobin un verdader plaer en la lectura:

- Llibres de contes.
- Llibres de llegendes, històries i relats.
- Llibres que tracten aspectes de la vida quotidiana.
- El treball dels adults, els oficis.
- Llibres que fan referència al medi ambient. El riu, el mar, la muntanya, els animals...

Referent a l'organització, convé que els llibres es cataloguin i organitzin per gèneres, i si fa falta posar-hi un distintiu per identificar-los de manera que els mateixos infants els puguin ordenar.

Respecte a la utilització cal preveure:

- La consulta individual, ocasional, espontània i programada.
- La consulta col·lectiva per grups de treball.
- El préstec com en qualsevol biblioteca.

Instruments electrònics per comunicar

Ordinadors

Es planteja l'ordinador com a instrument de joc i d'aprenentatge en situació interactiva ja que utilitzant programes específics, els nens i les nenes poden incloure's en un món virtual de situacions i personatges que interactuen amb ells, però que també poden manipular i intervenir creant, imaginant, i utilitzant la màquina de forma autònoma.

Els tractaments de text. Escriure a l'ordinador és molt diferent a fer-ho en paper i llapis. Les paraules s'escriuen en una pantalla, per tant s'escriuen en la llum. Es pot escriure i esborrar amb molta facilitat, es pot tallar, enganxar, separar, repetir. L'orientació de la pàgina és vertical, al contrari del que estem habituats normalment, que és en posició horitzontal. La força de l'escriptura amb l'ordinador reposa en la gran flexibilitat que aquest proporciona. Amb l'ordinador el nen i la nena pot manipular, transformar, modificar l'escriptura de manera més ràpida i senzilla que amb qualsevol altre mitjà.

Espai d'audició i d'enregistrament

Aquest espai està pensat per a que els nens i nenes puguin utilitzar aquests mitjans com a vehicle d'aprenentatge, d'expressió i comunicació i també de plaer. En les audicions procurarem que els materials siguin el més variats possible i molt ben organitzats, de manera que els puguin utilitzar autònomament. Convé que es puguin escoltar les audicions en petit grup amb un mínim de 2 nens i nenes i un màxim de 4.

Les activitats que s'hi poden fer són entre d'altres:

- Audicions de diferents gèneres musicals.
- Audicions de sons de l'entorn.
- Jocs auditius.
- Enregistraments fets amb el grup classe o en petits grups.
- Contes tradicionals.
- Contes elaborats pels propis nens i nenes.
- Llegendes explicades pels avis o àvies.
- Relats.

Hi posarem els aparells necessaris per fer audicions i enregistraments, segons les possibilitats de l'escola. Cal també que hi hagi un distribuïdor de so per a poder fer audicions en petit grup i auriculars adequats als nens i nenes d'aquesta edat. Referent als enregistraments, cal que l'aparell sigui el més fàcil de manipular possible i que l'enregistrament tingui una bona qualitat.

La presentació dels materials ha de ser organitzada utilitzant un sistema de classificació que permeti que els infants planifiquin aquest espai i el puguin utilitzar de manera autònoma. Podem emprar, si fa falta, distintius per classificar les diferents propostes auditives. La utilització dels elements electrònics requereix un aprenentatge previ i un treball conjunt entre adults i infants referent al funcionament d'aquests. De vegades també va bé buscar punts de referència per a la seva utilització.

El televisor

El televisor és l'instrument electrònic més conegut pels infants. El podem utilitzar no tan sols per veure un espectacle, dibuixos animats, etc., sinó també com a instrument de treball relacionat amb la llengua oral i escrita. D'altra banda, la televisió ofereix algunes formes comunicatives i narratives que convé estudiar en relació als seus propis gèneres (el telediari, la pel·lícula, els debats, els dibuixos animats, les sèries...).

També es poden fer propostes d'escriptura al televisor. Paraules joc, textos fixos, mòbils, paraules que es mouen, paraules que es poden convertir en imatges, imatges que es poden convertir en text escrit, etc.

L'experiència del televisor en aquest ambient es molt útil si les dimensions d'aquest espai son àmplies i cal tenir en compte que és necessari tenir auriculars, per tal de que els infants puguin utilitzar aquest medi sense molestar, ja que si no és així de vegades interfereix en la dinàmica dels altres espais.

Materials relacionats amb diferents gèneres de llengua escrita

Saber llegir significa no només conèixer els signes de l'alfabet i les normes gramaticals i de sintaxi. Moltes informacions provenen del context en què estan escrites. Igualment, els models organitzatius de l'escriptura són diferents segons si es vol escriure una novel·la, un conte, una llista de la compra o una carta d'amor. Per això és necessari que tant el nen com la nena reconeixin el contingut del missatge, però també han de poder reconèixer o definir el gènere de escriptura que es té davant o que es vol adoptar.

Cal tenir en compte els diferents gèneres d'escriptura:

- El conte.
- El relat.
- La història.
- L'article del diari, de revista.
- La llista de la compra.
- La recepta de cuina.
- La carta d'un amic o amiga.
- La publicitat.

També cal preparar material o models dels diferents gèneres per orientar el mètode o les pautes de treball de manera que el nen o la nena pugui crear el seu propi conte, llista, carta,... Evidentment, aquest treball està plantejat durant tot el cicle i de manera progressiva; a mesura que es va creant la necessitat de conèixer o aprofundir en els diferents gèneres es crearà el material que es deixarà a l'abast dels infants.

També ajudarà al treball de llengua escrita el **racó de bústies** per a la correspondència entre els nens i les nenes i entre els propis infants i els adults. Es tracta de que cada nen o nena tingui un espai propi o bústia per rebre la correspondència de tots els companys i companyes. Normalment, aquesta activitat s'introdueix a l'aula de cinc anys. Convé també que en aquest espai hi hagi una taula i els estris necessaris per a poder fer els missatges de diferents formes, grandària, colors, etc.

També resulta força interessant el **banc o la capsa de paraules**. La idea base és que es pot recollir i guardar cada paraula que pugui ser útil en un altre moment.

Hi poden haver:

- Els noms dels nens i les nenes.
- Els noms dels objectes, materials i espais de la classe.
- Els termes repetitius d'una història.
- Els noms d'animals o plantes.

Convé escriure les paraules amb targetes de la mateixa grandària per a poder catalogar-les i arxivar-les. Les podem utilitzar per a moltes activitats i jocs com per exemple:

- Per buscar com s'escriu una paraula que no sabem.
- Per buscar el nom d'un company o companya.
- Utilitzar les paraules per escriure un missatge.
- Agrupar-les segons un criteri establert: noms dels infants, objectes de la classe.
- Per explicar una història que s'ha treballat anteriorment.
- Fer jocs de paraules encadenades...

3.4.4 Ambient de llenguatge matemàtic. Espai de construccions.

Els aprenentatges bàsics que es realitzaran en aquest espai van dirigits essencialment en dues direccions:

- Reagrupar, ordenar, mesurar, comptar, utilitzant maneres més o menys sistemàtiques i utilitzant símbols (esquemes, dibuixos, models) que poden servir d'ajuda.
- Localitzar, de manera espontània o amb pautes per explorar l'entorn, viure'l, observar-lo i representar-lo.

A nivell de metodologia, cal tenir en compte la capacitat de relacionar i sobretot d'imaginar, mesurar i quantificar tot allò que hi ha al seu abast. Per tant pot:

- Realitzar previsions i formular hipòtesis.
- Inventar creant projectes, formes, objectes, espais, entorn.
- Elaborar, mitjançant experiències reals, conceptes matemàtics.
- Argumentar, prestar atenció als processos.

Per tant, en aquest espai es desenvolupen dos aspectes fonamentals: el primer referent a l'adquisició progressiva i a l'assimilació de conceptes matemàtics i el segon referent a

la seva aplicació en la realitat que ens envolta fent de la matemàtica una activitat funcional i significativa.

Aquests dos conceptes no poden anar deslligats l'un de l'altre. D'una banda, els conceptes matemàtics serveixen per interpretar la realitat representada pel dia a dia dels infants i, de l'altra, el lloc de vida n'és el punt de partida i ha de ser la situació de principal estímul per obtenir i deduir aquests conceptes.

Els àmbits d'activitat que es plantegen en aquest espai afavoreixen, a més, l'adquisició d'alguns conceptes claus que posteriorment seran un instrument constant de l'activitat i de la manera de fer i de pensar del nen o nena de l'escola infantil. A poc a poc, es passa d'una informació perceptiva a la capacitat d'abstreure a partir de l'experiència immediata i dels fets concrets per anar mitjançant diverses formes de generalització a la formació de conceptes.

Els espais i els materials

En aquest ambient convindria crear tres espais diferenciats:

- L'espai de construccions.
- L'espai de materials no estructurats.
- L'espai de materials estructurats.

Construccions

Bàsicament dedicarem aquest espai a construccions fetes a terra. Aquí combinem la vella idea de Froebel, les construccions, amb una nova manera d'oferir-les que darrerament hem après observant les escoles municipals de Reggio Emilia, en la qual els materials per fer les construccions són quasi tots de recuperació i esdevenen una provocació o un estímul constant al procés de creació i recreació dels infants.

En aquest espai va molt bé que hi hagi una tarima o espai delimitat on es realitzin les construccions i on es puguin deixar si no s'han acabat o bé com a exposició.

Hi ha d'haver diferents tipus de materials per construir, ja siguin d'origen natural:

- Pedres.
- Fustes de diferents tamanys i formes que permetin la construcció.
- Troncs, escorces.
- Altres materials suggerits pels infants o pels adults.

Ja siguin materials diversos que estan al mercat, com playmobils, legos, animals o figures diverses.

Podem dedicar un apartat a materials estructurats referits només a construccions o bé incloure aquest apartat en el de jocs estructurats.

Materials no estructurats

Hauríem de dedicar un espai a materials no estructurats, entès com un espai-dipòsit de materials de la vida quotidiana i de rebuig i instruments dels que es disposarà quan es presenti la necessitat. En aquest espai hi haurà objectes i materials que, amb el temps, es poden anar substituint per altres en funció de les exigències.

Suggerències de materials diversos que podem aportar:

- *Per comptar*: capsas amb objectes per jugar a comptar, caixes de botons, col·leccions de pedres,...
- *Per ordenar*: objectes de la vida quotidiana, pals, cubs de plàstic, bales, petxines,...
- *Per fer col·leccions*: pedres de diferents tamanys i formes, fulles seques de diferents tipus, fruits diversos del bosc,...
- *Per mesurar*: cordes de longituds i tamanys diferents, cordes metrades, fustes petites, bastonets, bastonets metrats, regla, esquadra,...
- *Per omplir*: contenidors per líquids de diferents tamanys, ampolles de plàstic, pipetes comptagotes, balances, mesuradors de pedres, contenidors per sorra i terra,...
- *Per quantificar*: cordes, troncs, pedres, cigrons, mongetes,...
- *Relacionats amb el temps*: rellotges de sorra, d'aigua, lineals.

Materials estructurats

En aquest espai dedicat a materials estructurats es poden trobar diferents objectes que ajudin a un joc socialitzador i per tant donarem molta importància als jocs de taula més habituals:

- Dòmino.
- Parxís.
- Oca.
- Escacs.
- Jocs de cartes.
- Regletes.
- Jocs inventats.
- Jocs de seriacions.
- Jocs de classificació.
- Jocs d'ordenació.

També, com ja hem dit anteriorment, hi podem incloure un apartat per fer construccions sobre taula i altres jocs referents al llenguatge matemàtic.

Cal tenir en compte que la tasca que es realitza en aquest ambient sorgeix de la vida quotidiana i d'una manera espontània. **L'escola infantil és, per ella mateixa, una ocasió de múltiples experiències de llenguatge matemàtic. L'organització, sistematització i col·locació segons un ordre s'ha de trobar més en el dia a dia que no en una elaboració asèptica preparada per un moment.**

3.4.5 Ambient de treball de cos i expressió musical

Amb el cos es fa experiència, s'aprèn i es creix. El cos és moviment, però també percepció, expressió, llenguatge, comunicació.

Qualsevol treball a realitzar amb el cos suposa tenir en compte el desenvolupament d'aquest, entès com un camí que ens porta a l'equilibri de l'infant amb l'entorn. És un recorregut en el que el nen i la nena ha d'enfrontar-se al món que l'envolta, adaptar-s'hi i integrar-s'hi d'una manera activa, ha de controlar-lo i a la vegada respectar les seves regles.

Partim del fet que aquest desenvolupament suposa progressions i regressions, de moments d'èxit i altres de conflicte. Això vol dir que no té unes fases graduals sinó que es arrítmic, per tant el treball de cos en aquest ambient no pot estar fonamentat en una suma més o menys gradual d'exercicis.

Un vegada hem renunciat a una concepció fragmentària i rígida de l'espai de treball del cos, el context privilegiat d'aquest àmbit és el joc: tot el que hi succeeixi ha de tenir un plantejament lúdic. D'altra banda, aquest ambient haurà de respectar els temps individuals de creixement i tenir material abundant a disposició dels nens i nenes, de manera que els permeti accedir als sistemes simbòlics de la pròpia cultura.

La seva organització tindrà en compte:

- En referència als objectes, no ha de tenir materials especials sinó que ha de promoure l'intercanvi, les capacitats lògiques, la curiositat, el valor heurístic, l'expressió.
- Els materials han d'estar a disposició dels nens i nenes sota diferents formes. Els materials poden ser d'ús individual o col·lectiu, estructurat o no, d'exploració voluntària o guiada. És a dir, que han d'afavorir el desordre com a prova d'un mateix i d'exploració del món.
- La mestra assumeix el paper de guia, així com el de suport per ajudar als infants a passar, també en l'àmbit corporal, de la dimensió més social i exterior a la més personal i interior.
- El joc és l'àmbit més favorable en què els nens i nenes comencen a controlar els comportaments i a buscar la seva pròpia autonomia. És important que els infants visquin aquest ambient com un espai de joc on poden realitzar els seus propis projectes.
- Aquest espai hauria d'incloure el treball d'expressió corporal i musical, sempre i quan l'escola no tingui un àmbit específic per fer-ho, com pot ser un teatre ja sigui propi o del poble, barri,...

Els Materials

Crec que no cal fer un llistat dels materials que hi ha d'haver en un espai com aquest però sí que considero imprescindible que es tinguin en compte les diferents prestacions que han d'assolir. Haurem de tenir en compte que:

- Els objectes han de potenciar el moviment global i la coordinació general, però també l'habilitat manual i la coordinació segmentària.

- Les activitats han d'estar plantejades pensant en el moviment i l'acció, però també en el control, la inhibició i la relaxació.
- Els objectes que utilitzem han d'involucrar les diferents parts del cos, sense excloure'n cap.
- Hi hem d'incloure objectes molt estructurats preparats per prestacions molt específiques, però també objectes no estructurats i pensats per al joc lliure i dirigit.
- Els objectes pensats per al moviment han de contenir els diferents significats d'aquest:
 - Moviment individual.
 - Moviment en relació amb altres nens i nenes.
 - Moviment en relació a un so, un ritme.
 - Moviment per a l'exploració i delimitació de l'espai.
- En relació al cos representat caldrà preveure:
 - El coneixement de sí mateix: les disfresses, postures ja siguin inventades o imitades.
 - L'utilització de símbols.
 - Representacions mímiques.
 - Moviments de danses acompanyats de música.

Malgrat que hem dissenyat un espai específic per al treball de cos, no hem d'oblidar que les activitats motrius s'integren dins de qualsevol ambient en la pràctica quotidiana:

- En un projecte del moment.
- En una activitat normalitzada de classe.
- En una situació de vida diària, en les rutines.
- En una situació de joc.

Cal tenir present l'espai exterior i, sempre que es pugui, realitzar les activitats a l'aire lliure; per això és important que a l'hora de dissenyar els espais exteriors s'afavoreixi la presència de materials per a la motricitat: camins, laberints, gronxadors, trepadors,...

En situacions determinades podem arribar a acords amb associacions públiques o privades per utilitzar espais exteriors a l'escola, com pot ser el gimnàs de l'institut, el pavelló municipal, el parc del poble o barri, el teatre.

3.4.6 Espais de trobada

L'escola es una comunitat en la que participen persones de diferents àmbits:

- Nens i nenes.
- Familiars.
- Mestres.
- Personal de serveis.
- Persones de l'entorn.

Cal preveure quin serà el punt de trobada de cadascun d'ells i la manera d'organitzar-ho, d'això depèn que aquest espai sigui funcional i estigui al servei de la comunitat educativa.

Per als **nens i nenes** cal preveure un lloc de reunió o trobada on cada grup-classe es trobi cada matí amb la seva tutora/or, però també és important un espai una mica més ampli com a punt de trobada de tot el cicle, per fer les assemblees, per organitzar una festa, fer una representació,...

Per als familiars i també els nens i nenes caldrà preveure un espai d'ús espontani, on hi hagi un lloc per seure, el diari, revistes, llibres, contes, algunes joguines. Aquest espai es pot ubicar a l'entrada de l'escola i sovint es converteix en un lloc d'espera, però agradable i acollidor.

També hauríem de tenir un espai per als intercanvis entre els adults i entre mestres/familiars. Aquest espai, igualment, hauria de ser el més acollidor possible i hi haurien d'intervenir els propis familiars a l'hora de dissenyar-lo. Seria convenient que es pugui utilitzar tant de manera individual com en petits grups familiars, i amb algun mitjà tecnològic per a poder visualitzar imatges si fa falta. Si no és possible tenir un espai exclusiu per a això, podem utilitzar altres espais de l'escola per a aquest ús, durant un horari determinat, com poden ser la mediateca, la sala de professors, o altres.

La intervenció de persones externes a l'escola s'organitzarà de manera específica per activitats concretes:

- Exposicions.
- Cursos específics.
- Participacions en tallers.
- Qualsevol activitat que sorgeixi dins la dinàmica de la comunitat escolar.
- Voluntariat.

A totes les escoles existeix la figura de la sala de professors, però sovint oblidem que és necessari que no només sigui un espai de reunions, sinó que és important que ens hi trobem a gust, que sigui acollidora, que es distribueixi en espais de treball i espais d'estar i que la puguem utilitzar, en moments determinats, per altres usos necessaris dins la comunitat educativa. No cal dir que aquest espai també hauria d'incloure el personal de serveis, el qual té un paper important dins l'estructura educativa de la comunitat.

Finalment, dir que quan pensem en la manera d'estructurar les aules o els espais de l'escola infantil sovint només pensem en els infants, mentre que a les aules també hi intervenim els adults, i si nosaltres estem còmodes i disposem d'un espai propi les relacions que s'hi establiran seran d'igualtat. Sovint he vist, sobretot a escoles de 0-3, espais dins l'aula preparats per a l'acollida de l'adult: una taula i dues butaques, o una simple butaca. Aquest espai permet una situació molt més relaxada i per tant provoca que s'hi interactuï de manera espontània.

3.4.7 Ambient de vida quotidiana

El menjador de l'escola es pot considerar un altre espai per utilitzar dins la dinàmica escolar. Es tracta de que els nens i nenes, juntament amb els adults, preparin l'esmorzar dels altres nens i nenes del grup o bé del cicle, depenent de les dimensions de l'escola.

El primer que haurem de fer és posar-nos d'acord en el tipus d'aliment que portarem per esmorzar. Van molt bé la fruita natural i els fruits secs, però podem acordar altres aliments.

Els nens i nenes que vagin a l'ambient de vida quotidiana hauran de recollir els aliments que duu cada infant de casa seva, ho portaran a la cuina i allà, amb l'ajuda de la mestra encarregada d'aquest ambient i si cal algun/a voluntari/a, prepararan l'esmorzar de tots i totes. Hem de tenir en compte diferents tasques:

- Recollir la fruita o aliment acordat de les altres aules a primera hora i portar-lo a la cuina.
- Parar i decorar les taules.
- Tallar la fruita i posar-la en els bols de l'esmorzar.
- Recollir les taules i posar les estovalles a la rentadora.

En cas que no es pugui fer al menjador de l'escola podem utilitzar un espai de la classe per a fer aquesta tasca, i deixar la part de parar taula, etc. per al final i fer-la entre tots.

3.4.8 Espais exteriors

Fins aquí hem anat transformant els diferents espais interiors de l'escola infantil. Ara ens toca pensar en quines són les funcions de l'espai exterior, espai força oblidat i que sovint només utilitzem per córrer, saltar, cridar, és a dir, desfogar-se.

Ja hem dit en l'ambient de l'espai del treball de cos que sempre que es pugui s'hauria de fer a l'exterior, però això també és possible en qualsevol dels altres ambients que plantejem.

Cal prendre consciència de la necessitat dels nens i nenes d'estar a l'aire lliure i en contacte amb la natura per al desenvolupament d'una bona salut física i mental. Per això cal que junts replantejem els patis amb una mirada que ampliï les possibilitats:

- Per organitzar tallers relacionats amb la natura.
- Per fer observacions de l'entorn.
- Per fer expressions plàstiques.
- Joc lliure.
- Joc simbòlic.
- Construccions.
- Treball de cos o jocs motrius.
- Per fer experiències amb aigua, sorra, bombolles,...
- Com a espai de relaxació.

Es podrien proposar moltes més coses, però cal distribuir l'espai de manera que els nens i nenes puguin fàcilment utilitzar aquest espai, no com a lloc d'esbarjo, com l'entenem generalment, sinó com a ampliació de la classe.

Per tant cal preveure:

- Espais d'ombra i espais de sol.
- Petits racons que els infants puguin transformar en casa, en botiga, en mercat,...
- Espais i materials per a que els propis nens i nenes hi construeixin.
- Pista i garatge per a jugar amb cotxes, camions,...
- Aparells que estimulin el desenvolupament motriu:
 - Barres estàtiques.
 - Gronxadors.
 - Passarel·les.
- Un lloc amb herba.
- Un lloc amb sorra amb possibilitat d'aigua.
- Llocs per seure.
- Taules per poder esmorzar, jugar a jocs de taula, parlar,...
- Un espai per plantar, ja sigui hort, jardí,...
- Podem pensar un espai on tenir animals.
- Llocs on col·locar els materials necessaris.

Evidentment, aquesta és una petita mostra del que es pot fer o pensar per adequar un pati a les necessitats dels infants i que ens serveix com un espai més de treball o joc. Cal doncs canviar la mirada i veure que l'espai exterior és un espai més de la comunitat escolar i que té infinites possibilitats. Tot depèn de la nostra capacitat d'imaginació i creativitat.

Entre tants projectes podem somiar com ens agradaria que fos el nostre pati, i construir-lo conjuntament infants, mestres, familiars i fins i tot les entitats de l'entorn que puguin i vulguin col·laborar.

3.5 Recursos humans

Entenent els infants petits com a coconstructors actius del seu propi coneixement, com a pensadors crítics i imaginatius i com a posseïdors de molts llenguatges, l'escola hauria de preocupar-se tant pel present com pel futur en tant que prepara els infants per a relacionar-se i participar en la societat més amplia, en la qual viuen avui i viuran demà: a l'institut, a la feina, en les famílies.

L'escola hauria de permetre als infants petits adquirir una gamma de capacitats complexes que la participació en la societat demana i que els equipara per a l'aprenentatge posterior, per al treball futur i per a la ciutadania continuada: adaptar-se a noves situacions, adoptar una actitud crítica, prendre opcions, integrar les diferents experiències en una comprensió comuna, tenir en compte el punt de vista dels altres, saber expressar la pròpia posició i comunicar-la eficaçment i prendre iniciatives i fer-les valer¹³.

L'aprenentatge d'un infant ric, durant la primera infància, és una part d'un procés continu d'aprenentatge de tota la vida, ni més ni menys vàlida i important que les altres parts. Cal doncs que en comptes de preparar l'infant per quan entri a la primària ens preguntem: "l'escola està preparada per a un infant ric? Quin és l'objectiu de l'educació? Són les escoles simples reproductores del coneixement, o són institucions on els infants construeixen el coneixement i la seva concepció del món?". Aquestes preguntes i d'altres ens poden servir per reflexionar sobre el paper que ha de tenir l'escola en l'educació integral dels infants.

Amb aquests plantejaments hem de donar a aquesta etapa de la primera infància la importància que li correspon, i això s'ha de correspondre amb la necessitat de recursos, tant humans com materials, que l'escola ha d'aportar a aquesta etapa de l'educació infantil.

Els recursos materials han estat explícitament descrits en l'apartat de l'organització dels espais, en aquests moments ens referim als recursos humans.

Recursos humans de què disposa un centre d'educació infantil d'una línia de qualsevol escola pública:

- Tres mestres tutors/es.
- Una mestra o mestre de suport.
- Disposició dels mestres especialistes:
 - Música.
 - Educació física.
 - Anglès.
 - Educació especial.

¹³ Denzig, 1997.

Donat que la proposta planteja un treball inicial distribuït per ambients i que es basa en la dinamització de sis espais fixes, necessitem sis adults diàriament per posar en marxa el treball per ambients:

- Joc simbòlic.
- Espai de taller de ciència i llenguatge plàstic.
- Mediateca. Ambient d'expressió i comunicació. Treball del llenguatge verbal, oral i escrit.
- Espai de llenguatge matemàtic. Espai de construccions.
- Espai de treball de cos i expressió musical.
- Ambient de vida quotidiana.

L'espai de trobada i l'espai exterior són espais que s'utilitzen en moments determinats i segons la dinàmica d'aquests ambients fixes.

La mestra especialista de música s'integrarà en l'espai de treball de cos i llenguatge musical i l'especialista d'anglès en l'ambient de mediateca o expressió i comunicació. La forma d'organitzar-se pot ser participant en el mateix ambient dos educadors durant uns dies determinats o bé dissenyant activitats específiques d'expressió musical durant uns dies i activitats motrius els altres dies.

Evidentment, aquesta és una estructura que no és fixa. Podem repensar l'organització dels espais adequant-los a la situació on s'inicia el treball a cada escola, iniciar el treball intercycle de manera progressiva incorporant i organitzant els espais a poc a poc. És important que cada equip de mestres repensi la seva estructura i defineixi quin és el procés que vol seguir.

El paper de la mestra o el mestre d'educació especial

En un plantejament d'escola amb aquest tipus d'organització ens cal redefinir les funcions i actuacions de la **mestra o el mestre d'educació especial** amb la finalitat de contribuir a la millora de la qualitat educativa de tots els alumnes. Una de les funcions del mestre d'educació especial ha d'ésser la de col·laborar amb l'equip de mestres, en la projecció del treball als diferents espais i en l'aplicació de metodologies que afavoreixin els aprenentatges i l'evolució de tots els alumnes.

L'especialista d'educació especial en aquest equip pot fer aportacions més específiques referents als alumnes amb necessitats educatives especials des de la seva experiència i formació, però no tindrà un paper clarament diferenciat a l'hora d'intervenir i actuar dins el grup, serà un adult més.

Partint de la idea que la diferència és enriquidora, tots i totes som diferents, la professora d'educació especial ha de ser una mestra més de suport que s'inclou dins la dinàmica d'ambients o espais, amb unes funcions específiques orientades a elaborar la documentació sobre situacions concretes i a adequar, dins el marc de l'equip, els espais de manera que permetin una atenció a la diversitat de necessitats.

La manera d'organitzar-se per a que l'especialista d'educació especial participi de la dinàmica dels diferents espais ha de ser definida per l'equip segons les necessitats que

s'estableixin en la dinàmica dels diferents ambients. És recomanable que aquesta dinàmica de participació es vagi redefinint a mesura que evolucionin els espais i les relacions que s'hi estableixin.

Organització de l'equip de mestres d'educació infantil

Com a referent important us diré que aquelles escoles que m'han entusiasmat pel seu funcionament tenien en comú un aspecte: l'equip de mestres aprenia conjuntament amb els infants i amb la comunitat educativa, i això creava una relació enriquidora per a tots els elements de l'estructura educativa, que es convertia en un ambient relaxat i creatiu d'aprenentatge col·lectiu i permanent.

Per això crec que cal redefinir la manera de treballar dels professionals de l'escola. Evidentment, sempre partim d'un treball d'equip, però cal també redefinir aquell treball del tutor o tutora, o de la mestra que ha d'organitzar o bé plantejar una activitat, uns materials,... en un ambient determinat.

L'organització de l'espai, des d'allò que pretenem en cada espai fins els materials que necessitem, el plantejament estètic,... és un treball de tot l'equip de cicle. Les propostes educatives per a un espai determinat no haurien de ser una tasca individual del mestre o la mestra responsable, sinó que és necessari que com a mínim siguin dues persones les que ho preparin, ja que es planteja el treball des de diferents punts de vista i això enriqueix sempre la proposta, i el creixement professional dels educadors/es.

En el treball del grup estable i en el marc de la projecció de treball de grup també seria necessari que les decisions o el projecte que iniciem, avancem i finalitzem sigui sempre elaborat, discutit i consensuat per l'equip de professionals. També és positiu que la feina que generalment fem de manera individual, com pot ser la programació o projecció de propostes, sigui compartida inicialment amb un petit grup de treball de dues o tres persones.

La distribució dels mestres per espais es pot fer de diferents maneres. N'exposarem dues:

- Escollida pels propis mestres segons les seves competències i preferències.
- Fent un torn rotatiu mensual, de manera que tots els mestres coneixen cada ambient i hi treballen en un moment determinat.

En els dos casos hi ha un aspecte que és molt important i és la necessitat de comunicar als altres membres de l'equip els processos que s'han donat en cada ambient, de manera que és pugui continuar i coordinar el treball realitzat. Cal doncs preveure un temps per fer aquesta tasca que especifico en l'apartat de documentació.

Cal tenir en compte altres recursos humans de la comunitat educativa:

- Personal de serveis. Els cuiners, les netejadores, el personal de manteniment,... són persones que aporten educació en l'àmbit escolar i el seu contacte amb els nens i nenes és fonamental per a diversificar els processos de coneixement.
- Personal voluntari. Pares i mares, avis i àvies, antics alumnes, persones de la comunitat que ens poden aportar coneixements i experiències.

I també de l'entorn immediat:

- Si el poble, barri o ciutat té entitats culturals o recreatives d'algun tipus, aquestes ens poden aportar recursos humans referits a la seva experiència.
- Les relacions que establím amb l'ajuntament o diferents institucions del poble també ens poden aportar recursos humans en situacions específiques, caldrà que les anem definint entre tots i totes.

3.6 Treball en grup

La majoria de nosaltres, tant les persones adultes com els infants, ens hem socialitzat mitjançant fórmules competitives. El pas d'un ambient competitiu a un de cooperatiu és necessari per poder crear una comunitat d'aula, d'escola i de societat. Els nens i les nenes han d'aprendre a plantejar i aconseguir objectius juntament amb els companys i companyes, a ajudar i saber rebre ajuda, a utilitzar habilitats socials com escoltar, negociar i posar en comú. Cal que aprenguin que tots els membres del grup poden aportar quelcom a l'esforç comú.

La possibilitat de conèixer i acceptar les diferències ensenya a conèixer-se com a individu, a donar importància a aspectes no superficials. Calen condicions específiques per a que un grup esdevingui com a tal i es pugui projectar:

- Territori i pertinença per a una base estable al grup.
- Respecte entre funcions i rols, permet que el grup esdevingui aquell organisme viu que, lluny de sumar individualitats, fa emergir el millor de cadascun dels seus membres per enriquir les possibilitats i les tasques col·lectives.
- L'autonomia i la cooperació. Quan això passa, apareix la creativitat i es construeix coneixement compartit, condició indispensable per a un bon aprenentatge de significats i sentits.
- Que ofereixi reconeixement. En aquest aspecte cal tenir en compte aspectes com la forma de prendre decisions o les possibilitats d'autoorganitzar-se.
- Cal preveure i anticipar tot allò que fa referència als processos d'adaptació. Cal també permetre que el grup desenvolupi la capacitat d'autogestió i autoorganització per facilitar el procés d'adaptació de nous membres, especialment en el cas dels infants que provenen d'altres cultures.

“El procés d'adaptació és una forma de garantir el respecte per les persones i les seves singularitats, és un acte contractual d'acollida i seguretat.”

- En quant a la seva composició, cal enfocar-ho des de la dimensió de la riquesa de la diversitat i des de la vitalitat de la complexitat.
- Cal garantir la construcció de la identitat personal com a requisit per a formar part corresponsable d'un col·lectiu.

Hem de gestionar en equilibri ajustat allò que es deriva de la relació entre les individualitats i el grup.

“En un món cada vegada més individualista, més competitiu, on circula excessiva informació i on ens sentim més sols que mai, necessitem que els grups siguin generadors de vida arrelada a l'experiència del reconeixement, fugint dels protocols de poder, que tant de mal fan arreu.

Aquesta manera de llegir i gestionar els grups és una oportunitat immillorable perquè l'escola passi de la seva dimensió lineal i descriptiva a una dimensió circular, creativa i narrativa.”¹⁴

¹⁴ Carles Parellada.

La necessitat de treballar en grup és un requisit imprescindible per a assolir una educació integral, ja que en grup controlem les nostres emocions, creem la nostra identitat, creixem intel·lectualment, aprenem i construïm valors morals. Les veritables relacions socials es generen sota l'emoció de la confiança i el respecte mutus. Tal com diu Maturana: *“Els éssers humans emmalaltim en un ambient de desconfiança, manipulació i instrumentalització de les relacions. Els nostres infants necessiten créixer en la confiança... en el plaer d'estar junts, és a dir, en la cooperació, per arribar a ser individus ben integrats, éssers socials.”*

Aquest plantejament és igualment vàlid a l'hora de plantejar-se un treball en grup amb els adults, ja siguin professionals, pares o persones que participin de la comunitat educativa.

3.7 De l'avaluació a la documentació

Quan parlem d'avaluar, parlem de saber si un infant s'ajusta a un conjunt de models. Observem l'infant amb el propòsit d'avaluar el seu desenvolupament en relació a categories prèviament definides, ideades per la psicologia del desenvolupament i que determinen allò que l'infant normal hauria d'estar fent en una edat concreta. El que ens interessa quan avaluem no són els processos d'aprenentatge dels infants, sinó més aviat la voluntat de classificar-los, amb una construcció de l'infant com a naturalesa i com a reproductor de coneixement.

La documentació pedagògica, en canvi, s'esforça sobretot per veure i comprendre què està passant en el treball pedagògic i de què és capaç l'infant sense cap marc predeterminat d'expectatives i de normes.

Entenem la documentació pedagògica integrant dos moments interrelacionats: com a **procés** i com a **contingut**.

Com a **contingut** és l'elaboració d'un material que registra el que els infants estan dient i fent, i com els i les mestres es relacionen amb els infants i el seu treball. Aquest material fa que el treball pedagògic sigui concret i visible i com a tal és un ingredient important per al procés de documentació pedagògica.

Com a **procés** implica l'ús d'aquest material com un mitjà per reflexionar sobre la pràctica pedagògica i fer-ho d'una manera rigorosa, metòdica i democràtica. Aquesta reflexió ha de ser feta inicialment per la mestra o el mestre però convé que es comparteixi amb altres persones de l'escola: altres mestres, els infants, els familiars, persones de la comunitat implicades en l'escola.

Quan documentes, construeixes una relació entre tu mateixa com a mestra i els infants, els pensaments, les paraules i accions dels quals registres o documentes; fas una elecció entre moltes possibles incerteses i perspectives. En definitiva, nosaltres coconstruïm i coproduïm la documentació com a subjectes actius i participatius.

La documentació pedagògica pot contribuir a una autoreflexió i dir-nos alguna cosa sobre el nostre paper de mestres. A través d'ella podem veure més fàcilment i plantejar-nos qüestions com quina imatge d'infant, i quina veu, quins drets i quina posició ha obtingut l'infant en les nostres escoles. La documentació pedagògica ens permet reflexionar críticament sobre si aquestes idees es queden simplement en el nivell de la paraula o bé si han entrat en la pràctica.

En aquest procés crític hi apareix un procés d'aprenentatge que pot servir com a punt de partida per a la reconstrucció del treball pedagògic, i també un procés de comunicació que pressuposa la creació d'una cultura de l'exploració, la reflexió, el diàleg i el compromís. Això dona sentit al treball pedagògic per als infants, els familiars i els mestres.

*“La documentació pot oferir als infants i als adults moments reals de democràcia. Democràcia que té el seu origen en el reconeixement i la visualització de la diferència ocasionats pel diàleg.”*¹⁵

¹⁵ Rinaldi, 1994.

La pràctica d'aquest procés de documentació requereix que aquesta esdevingui una part integrada del treball diari i no una feina que en queda fora. Això pressuposa deixar temps per a aquests processos de reflexió, ja que no és una qüestió de recursos, sinó d'establir prioritats, de fer espai per a la documentació pedagògica perquè s'entén que té una importància primordial.

El material que produeix la documentació adopta moltes formes. Per exemple, notes escrites a mà del que es diu o es fa, enregistraments en àudio o en vídeo, fotos, imatges d'ordinador, el treball mateix dels infants,...

Aquest material en serveix com a vincle de comunicació amb els infants, els familiars, els professionals i l'entorn immediat :

Els infants

- Com a material de reflexió. És important que aquest material retorni als mateixos infants per tal de tenir clar fins on hem arribat i a partir de què hem de continuar treballant .
- Com a expressió d'un treball realitzat:
 - *Quan es treballa en petit grup*. Per comunicar a la resta del grup l'evolució del treball.
 - *Quan es treballa amb tot el grup*. Per donar a conèixer el treball realitzat a la resta de la comunitat educativa.
- Com a recollida i selecció de documentació per elaborar l'arxiu de documentació personal de cada nen i nena. Aquesta selecció es realitzarà, sempre que es pugui, d'acord amb els infants i tenint en compte els seus criteris.

Els familiars

- Com a participació en l'investigació dels propis fills.
- Com a tramesa de la documentació personal del nen/a:
 - Documentació personal, treballs individuals.
 - Treball de grup en diferents formats.

Els professionals

- Com a material de reflexió de la pràctica pedagògica a la comunitat educativa que ens ajuda al creixement personal i professional.
- Com a material que ens ajuda al coneixement i a la coordinació dels diferents ambients.
- Com a material d'expressió de la coconstrucció de l'escola.

L'entorn immediat

- Com a expressió de la vida de l'escola:
 - En forma d'exposicions, llibres, expressions artístiques.
 - Obrint les portes a la participació en les festes de l'escola.
 - Participant en les activitats organitzades a l'entorn immediat.

3.8 Conclusions

En el moment d'iniciar aquest projecte ja em plantejava la necessitat d'un temps de reflexió per païr totes les experiències viscudes durant anys d'un treball professional on hi havia una carència de temps per l'aprofundiment. El dia a dia omplia tot el meu temps professional i sovint notava que em mancava un temps de reflexió, un temps per resituar els aprenentatges que anava fent conjuntament amb els infants. Aquesta sensació de no tenir temps de parlar, d'aprofundir, l'he trobada també a les escoles on he anat a fer observacions. Hi ha moltes coses a fer i poques vegades tenim ocasió de parlar d'aquells aspectes que realment ens interessen i ens realitzen com a professionals; aquest crec que és un aspecte que caldria replantejar a totes les escoles tant per part dels mestres de cara a establir prioritats, com per part de l'administració a l'hora de donar un temps real per a la reflexió i debat posant els mitjans per a que no es converteixi en un temps burocràtic.

L'experiència de poder tenir un temps per investigar, veure noves propostes educatives, analitzar-les, llegir, comentar,... m'ha aportat la sensació d'haver fet un creixement personal i professional

He consensuat amb altres professionals i tècnics especialistes la idea d'escola, la imatge d'infant, el procés d'ensenyament-aprenentatge, el paper de l'adult.

He replantejat aspectes com la importància de les relacions entre iguals, el paper de l'observació i la documentació, el plantejament de la programació.

He construït la imatge d'un infant fort, ric, potent, capaç de relacionar-se, interactuar i construir-se a sí mateix.

He confirmat la necessitat de que, per a que un infant aprengui, hem de ser capaços de crear contextos educatius adequats a les potencialitats dels infants.

He clarificat la importància de les relacions entre iguals com a lloc de la coconstrucció de coneixements, interpretacions, teories sobre la realitat. Així és com els infants aprenen a veure com els són restituïdes parts del seu saber enriquides per la contribució de l'altre.

He confirmat la idea de que la diversitat ajuda al desenvolupament més que la homogeneïtat.

M'he adonat de que l'ensenyament i l'aprenentatge són complementaris.

Conèixer l'infant és un ofici llarg i difícil que solament es pot aprendre amb l'infant mateix i és, alhora, un conèixer-nos de manera diferent també a nosaltres mateixos.

Me reafirmat amb la idea que l'adult ha de passar de transmissor a cocreador de saber i de cultura, ha de tenir dubtes, errors, sorpreses. Passar a considerar que el més important és escoltar, ja que l'escolta produeix modificacions significatives.

He confirmat que el mestre ha d'oferir a l'infant imatges d'una vida adulta impregnada d'autenticitat, això li dóna confiança i el valora. L'infant necessita viure una escola on el benestar sigui el tret predominant i on les curiositats, les teories i investigacions estiguin legitimades.

He vist la importància del procés de reconeixement, que ens aporta que cada infant té la seva maleta d'hipòtesis sobre els possibles sentits i significats de les coses, derivades d'experiències personals, i desitja comunicar-les als altres infants i adults; li agrada la confrontació, l'escolta, i s'entusiasma per allò que és nou. Aquest procés implica un compartir, però també un enriquiment dels propis sabers. *“Quan comparteixo el meu saber no em limito a transferir-lo als altres, sinó que el reelaboro en el mateix moment en què l'evoco i el reorganitzo per comunicar-lo. Ja no és el saber d'abans.”*

Aquestes conviccions imposen un procediment d'escolta, que convida tant als professionals com als infants a aplegar-se en grup per compartir els propis pensaments o hipòtesis.

Recognició és reentendre, repensar el que s'esdevé, mostrant les seves relacions i construint-ne de noves que qüestionin i transformin les construïdes prèviament. Es tracta del procediment metodològic que els adults mateixos hauríem d'adoptar.

He clarificat que a l'hora d'observar no hi ha un punt de vista objectiu respecte de l'infant, sinó un món en el qual hi ha múltiples subjectes que actuen entre ells i que construeixen la realitat des de punts de vista diferents.

Que és necessari documentar els esdeveniments mitjançant diferents instruments: fotografies, cintes, diapositives, anotacions escrites, enregistraments, per interpretar-los després.

Que, si observar és interpretar, el mitjà que es triï per a la documentació no resultarà indiferent.

Que la documentació ens serveix per interpretar els processos dels infants i comprendre significats, les direccions que emprenen i cap a les quals caminar. Que les interpretacions adquireixen un vigor més gran si es fan col·lectivament.

La documentació també resulta important per als familiars, que es veuen estimulats no només per saber què fan els seus fills i filles, sinó també per saber captar com i per què ho fan.

També ho és per als infants que poden reconèixer-se, reveure's, reinterpretar-se, crear un distanciament respecte d'ells mateixos.

I finalment he descobert que:

- si el coneixement no avança de manera lineal i determinada per estadis previsibles, sinó en avenços, estancaments i retrocessos,
- si el coneixement és un procés que es fa en grup, on s'avança coconstruint els sabers i les identitats,
- si l'infant és productor de teories en les quals es pot inspirar, i portador de valors, significats i temps que cal acollir i respectar,

Podem deduir-ne que el terme "programa" resulta inadequat per representar el complex conjunt d'estratègies. Igual que el programa, l'**estratègia** comporta previsió i realització, però es construeix i desconstrueix, treu partit de l'adversitat, l'atzar i l'error. Per comprendre aquesta complexitat per descriure l'acció múltiple, definida i indefinida, que es duu a terme en el diàleg amb els infants, hem de parlar de **projectes** o **projecció**.

Que cal que els adults abandonem programes, prescripcions de currículums, i que unim els nostres esforços amb els dels infants.

3.9 Bibliografia

3.9.1 Relacionada amb l'escola inclusiva.

Stainback, S. i Stanbaick W.C.(2004): *Aulas inclusivas. Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Madrid. Narcea.

Ainscow, M.(2001): *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid. Narcea.

Ainscow, M.: *Hacia escuelas eficaces para todos*. Madrid. Narcea.

Ainscow, M.; Booth, T. (2003): *Índex per a la inclusió*. Editat i produït pel CSIE.

Ainscow, M. (2001): *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Madrid. Narcea.

Ardanaz, L.; Armejach, R. (2004): *La escuela inclusiva. Prácticas y reflexiones*. Barcelona. Graó. Col·lecció Claves para la Innovación Educativa 26.

Benlloch, M.; Feu, M^a T.; Sellarès, R. (2002): *Com fer escola de tots i per a tots*. Barcelona. Associació de Mestres Rosa Sensat Temes d'Infància 41

Bleger, J. (1985): Temas de psicología: *Grupos operativos en la enseñanza*. Buenos Aires. Ediciones Nueva Visión.

Bray, S. (2001): *“Componentes críticos en el desenvolvament de l'educació inclusiva”*. Suports Vol. 5. Núm. 1, pp. 26-31.

Bray, S. (2001): *“L'educació inclusiva: definició, context i motius”*. Suports Vol. 5. Núm. 1, pp. 18-25.

Darling-Hammond, L. (2001): *El derecho de aprender*. Barcelona. Ariel educación.

Fullan, M. (2002): *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona. Octaedro.

Puig, J.M.; Martín, X.; Escardíbul, S.; Novella, A.; (2000) *Com fomentar la participació a l'escola. Propostes d'activitats*. Barcelona. Graó.

Articles

Stainback, S. (2001): *L'educació inclusiva: definició, context i motius*. Suports, vol 5 núm 1.

Stainback, S.(2001): *Components crítics en el desenvolupament de l'educació inclusiva*. Suports, vol 5 núm 1.

Idol, L. (1995): *Qüestions clau relacionades amb la construcció d'escoles col·laboradores i inclusives*. Suport, vol 2 núm 2.

Carbonés, J.; Castells, M.; Font, J.; Isas, R.(1998): *Cap a una escola efectiva: una proposta concreta*. Suports, vol 2 núm 1.

Cuadernos de pedagogía. Núm 331 (2004): *Monogràfic: Escuelas inclusivas*.

Cuadernos de pedagogía. Núm 345 (2005): *Monogràfic: Cooperar para innovar*.

Cuadernos de pedagogía. Núm 346 (2005): *Monogràfic: Escuelas inclusivas: el proyecto Roma*.

Pàgines web

Pàgines del Departament d'Educació sobre Diversitat i necessitats educatives especials
<http://www.xtec.es/dnee> ; <http://www.xtec.es/eap> ; <http://www.xtec.es/creda>

<http://www.gipuztik.net/ge/> Congreso: La respuesta a las necesidades educativas especiales en una escuela vasca inclusiva. 2003

<http://www.needitractorio.com> Directori de recursos per l'atenció a la diversitat. Conselleria d' Educació i Cultura de Múrcia

3.9.2 Relacionada amb el treball de grup i l'aprenentatge cooperatiu.

Pujolàs Maset, Pere (2001): *Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en la educación obligatoria*. Málaga. Ediciones Aljibe.

Pujolàs Maset, Pere: *Aprender juntos alumnos diferentes: els equips d'aprenentatge cooperatiu a l'aula*. Vic. Ed. Eumo.

Maturana, H. (1991): *Biología del conocer y del aprendizaje. El sentido de lo humano*. J.C. Sáez editor.

Bowlby, J. (1996): *Vínculos afectivos: formación, desarrollo y pérdida*. Madrid. Morata.

Elboj, C.; Puigdemívol, I.; Soler, M.; Valls, R.(2002): *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona. Graó.

Kamii, C.; Vries, R.(1980): *Juegos colectivos en la primera enseñanza*. Madrid. Visor.

Darder, P. y otros (1991): *El grup-classe. Un potencial educatiu fonamental*. Vic. Eumo.

Flecha, R. (1997): *Compartiendo palabras*. Barcelona. Paidós.

Freire, P. (1997): *A la sombra de este árbol*. Barcelona. Roure.

Bonals, J. (2000): *El trabajo en pequeños grupos en el aula*. Barcelona. Graó.

Articles

Elboj, C., Pulido, M.A. (2004): *Nuevas Tecnologías en el medio rural*. *Cuadernos de Pedagogía*, núm 34, 1, pp. 73-75.

VVAA (2004): *Relatos de transformación*. *Cuadernos de Pedagogía*, núm 34, 1, pp. 76-79.

Comer, J. P. (2004): *Los niños y niñas trabajarán hasta donde tú esperes que lo hagan*. *Cuadernos de Pedagogía*, núm 34, 1, pp. 86-89.

Padrós, M. (2004): *Para Saber Más*. *Cuadernos de Pedagogía*, núm 34, 1, pp. 90-92.

Valls, R. (Coord.) (2004): *Prácticas contra la exclusión*. *Cuadernos de Pedagogía*, núm 34, 1, pp. 57-92.

Valls, R. (2004): *Educación contra el fracaso y la exclusión*. *Cuadernos de Pedagogía*, núm 34, 1, pp. 58-61.

Rodrigues de Mello, R. (2004): *Redes de conocimiento y de solidaridad*. *Cuadernos de Pedagogía*, núm 34, 1, pp. 62-65.

Loza, M. (2004): *Tertulias Literarias*. *Cuadernos de Pedagogía*, núm 34, 1, pp. 66-69.

Pujolàs, Pere (2005): *El cómo, el porqué y el para qué del aprendizaje cooperativo*. *Cuadernos de pedagogía*, núm 345, pp. 51- 54.

Pujolàs, Pere (2002): *Enseñar juntos a alumnos diversos es posible*. *Cuadernos de pedagogía*, núm 317, pàg 84 –87.

Pujolàs, Pere (1997): *Los grupos de aprendizaje cooperativo. Una propuesta metodológica y de organización del aula favorecedora de la atención a la diversidad*. *Aula d'Innovació Educativa*, núm 59.

Carles Parellada: *Els grups i les seves dinàmiques: el paper de les relacions i l'estimació*. *Guix d'infantil*, núm 24. Març-Abril.

Cristóbal Gómez Mayorga: *Agrupaments educatius: paraules, mirades, carícies i sentiments*. *Guix d'infantil*, núm 24. Març-Abril.

Mari Carmen Díez Navarro, Inmaculada Sanz, Isabel Olmedo: *Junts... i "barrejadets". Guix d'infantil*, núm 24. Març-Abril.

Pàgines web

<http://www.comunidadesdeaprendizaje.net/>

<http://www.xtec.es/~rgrau/Coopera/index.html>

3.9.3 Relacionada amb les escoles de Reggio Emilia

Paola Strozzi, Carla Rinaldi, Vea Vecchi, Paola del Rio (eds) (2004): *Consells: els infants de 5-6 anys expliquen als infants de 3 anys el parvulari que els acollirà*. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat. Col·lecció Escoltem-los, 2.

Dahlberg, Gunilla; Moss, Peter; Pence, Alan (1999): *Més enllà de la qualitat: perspectives postmodernes*. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat. Temes d'infància, 34.

Loris Malaguzzi (assess.) (2005): *De viatge amb els drets de les nenes i dels nens: autors, els nens: nenes i nens de 5 a 6 anys del parvulari Diana*. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat. Col·lecció Escoltem-los, 3.

Dolci, Mariano (1993): *Jo i les ombres*. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat. Temes d'infància, 46.

L'infant travessa el mirall. Assessorato per l'Istruzione (ed.). Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat, 1988. Temes d'infància, 7.

La inteligencia se construye usándola. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia: Morata, 1995. Educación infantil y primaria.

Malaguzzi, Loris. *La educación infantil en Reggio Emilia*. Barcelona: Octaedro, Rosa Sensat, 2001. Temas de infancia, 3.

Quan dues intel·ligències es troben: infants i ordinadors, experiència sobre l'ús dels ordinadors dut a terme a les escoles bressol de Reggio Emilia. Barcelona: Rosa Sensat, 1989. Temes d'infància, 10.

Loris Malaguzzi (assess.): *La sabata i el metre: els infants i la mida: primera aproximació al descobriment, a la funció i a l'ús de la mida*. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat, Reggio Emilia, Reggio Children, 2005. Escoltem-los, 4.

Alfredo Hoyuelos (2004): *La ética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Barcelona. Ediciones Octaedro.

Bambini, arte, artisti. I linguaggi espressivi dei bambini, il linguaggio artistico di Alberto Burri. Reggio Children 2004.

Catàleg: **Els cent llenguatges dels infants/ Los cien lenguajes de la infancia.** 2005. Reggio Children, Ministerio de Educación y Ciencia, Rosa Sensat.

Altimir, David. **Com escoltar els infants?** 2006 Barcelona. Rosa Sensat, Temes d'Infància, 53

Articles

Altimir, David: **Reggio fora de Reggio: com es torna de Reggio Emília.** *Infància*, núm. 139 (juliol/agost 2004), p. 22-24.

Badell, Núria: **El repte de promoure la filosofia de Reggio a Holanda.** *Infància*, núm. 119 (març/abril 2001), p. 9-11.

Caminant sobre fils de seda: escoles bressol i parvularis municipals de Reggio Emília [Diversos articles]. *Infància a Europa*, núm. 6 (2004), p. 3-50.

Hoyuelos, Alfredo: **Algunes preguntes de Loris Malaguzzi.** *Guix d'infantil*, núm. 17 (gener/febrer 2004), p. 39-43.

Hoyuelos, Alfredo: **El futur de la pedagogia de Loris Malaguzzi.** *Infància*, núm. 134 (setembre/octubre 2003), p. 5-10.

La infancia en Reggio [Diversos articles]. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 307 (novembre 2001), p. 51-87.

Infància viatja a Bolonya, Mòdena i Pistoia. *Infància*, núm. 91 (juliol/agost 1996), p. 43-44.

Malaguzzi, Loris: **El sentit i els valors de l'educació i dels seus protagonistes.** *Infància*, núm. 137 (març/abril 2004), p. 7-14.

Rinaldi, Carla: **Una pedagogia de l'escolta: una perspectiva des de Reggio Emília.** *Infància a Europa*, núm. 1 (2001), p. 3-6.

Rinaldi, Carla: **Els pensaments que sustenten l'acció educativa.** *Infància*, núm. 118 (gener/febrer 2001), p. 3-15.

Revista Infància: **Infància viatja a Reggio Emília.** *Infància*, núm. 115 (juliol/agost 2000), p. 40-45.

Strozzi, Paola; Filippini, Tiziana: **Algunes regles per fer juntament amb els mestres.** *Infància*, núm. 132 (maig/juny 2003), p. 20-24.

Strozzi, Paola; García, Mònica: *Entrevista a Paola Strozzi: qualitat, formació dels mestres, educació dels infants, tres vèrtex d'un mateix triangle*. *Infància*, núm. 130 (gener/febrer 2003), p. 11-15.

Pàgines web

<http://zerosei.comune.re.it/italiano/index.htm>

<http://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=217055>

3.9.4 Relacionada amb educació infantil en general

Battista Quinto Borghi (2005): *Los talleres en educación infantil. Espacios de crecimiento*. Barcelona. Ed. Graó. Biblioteca de Infantil 12.

Elisabeth F. Shores, Cathy Grace (2004): *El portafolio paso a paso. Infantil y primaria*. Barcelona. Ed. Graó. Biblioteca de Infantil 4.

Isabel Cabanellas, Clara Eslava, coord.; Walter Fornasa;... [et al.] (2005): *Territorios de la infancia: diálogos entre arquitectura y pedagogía*. Barcelona. Ed. Graó.

Maria Montessori (1984): *La descubierta de l'infant*. Vic. Eumo.

Figueras, C. i Pujol, M.A. (1988): *Els racons de treball: una nova forma d'organitzar el treball personalitzat*. Vic. Eumo.

Bassedas, E.; Huguet, T.; Solé I. (1998): *Aprender i ensenyar a l'educació Infantil*. Graó.

Benlloch, M.; Feu, M.T.; Sellarès, R. (2002): *Com fer escola de tots i per a tots*. Rosa Sensat.

Xarxa Territorial d'Educació Infantil (2005): *L'educació de 0 a 6 anys avui*. Barcelona. Rosa Sensat. Temes d'infància.

VII Jornades d'Innovació en l'etapa d'Educació Infantil (2005): *Créixer i conviure en un món complex*. Bellaterra. ICE universitat Autònoma de Barcelona.

Sílvia Palou Vicens (2004): *Sentir y crecer. El crecimiento emocional en la infancia*. Ed. Graó.

3.9.5 Relacionada amb educació en general

Edgar Morin (2001): *Els set coneixements necessaris per a l'educació del futur*. Barcelona. Centre UNESCO de Catalunya.

Edgar Morin (1999): **Tenir el cap clar**. Vic. Eumo.

Salzberger-Wittenberg, I.; Henry, G.; Osborne, E. (1998): *L'experiència emocional d'ensenyar i aprendre*. Edicions 62.

Korzak, Janusz (1999): *Com estimar l'infant*. Vic. Eumo.

Philippe Meirieu (2003): *El pedagog i els drets de l'infant, història d'un malentès*. Barcelona. Rosa Sensat. Temes d'infància.

Bosch, Eulàlia (2003): *Educació i vida quotidiana. Històries breus de llarga durada*. Vic. Eumo.

Watzlawick, P.; Beavin, J.H.; Jackson, D.D (1983): *Teoria de la comunicació humana*. Barcelona. Herder.

Mauricio y Rebeca Wild (2003): *Calidad de vida*. Barcelona. Herder.

Mauricio y Rebeca Wild (2005): *Educar para ser*. Barcelona. Herder.

Mauricio y Rebeca Wild (2006): *Límites y libertad*. Barcelona. Herder.

Sebastià Serrano (1999): *Comprendre la comunicació*. Barcelona. Columna.

Boris Cyrulnik (2001): *Los patitos feos*. Barcelona. Gedisa.

Jacques Delors (1996): *Educació, hi ha un tresor amagat a dins*. Barcelona. Edicions UNESCO.

Bert Hellinger (2001): *Órdenes del amor*. Barcelona. Herder.

Jirina Prekop, Bert Hellinger (2004): *Si supieran cuánto los amo*. Barcelona. Herder.

Humberto Maturana (1991): *El sentido de lo humano*. Chile. J.C. Sáez editor.

Tonucci, F. (2004): **Quan els infants diuen prou!** Barcelona. Graó. Biblioteca de Guix 138.

Cassany, D. (1993): *La cuina de l'escriptura*. Barcelona. Empúries.

3.10 Annexes

Dins d'aquest treball s'inclouen les presentacions audiovisuals referents a la proposta de diferents ambients que planteja el projecte:

- Joc simbòlic.
- Ambient de taller de ciència i llenguatge plàstic.
- Mediateca. Ambient d'expressió i comunicació.
- Ambient de llenguatge matemàtic. Espai de construccions.
- Ambient de treball de cos i expressió musical.
- Espais de trobada.
- Ambient de vida quotidiana.
- Espais exteriors.

Amb aquestes presentacions no es pretén res més que oferir visualment les diferents versions que es poden fer de qualsevol dels espais que hem plantejat, propostes que sorgeixen de la pròpia investigació.