



Elisabet Tàpies

# Vida quotidiana i transformacions silencioses

Teresa Godall

Aquest article posa en qüestió la concepció clàssica d'educació quotidiana a l'educació infantil basada encara en activitats col·lectives com a eixos vertebradors de la vida del grup i especialment en l'ensenyament-aprenentatge d'hàbits on es valora sobretot que l'infant ho faci tot sol enlloc de vetllar per les necessitats i els interessos individuals, donant valor a la paraula *cura* i a la relació entre adult i infant, o entre adult i un petit grup d'infants en els moments quotidians.

▣ **PARAULES CLAU:** educació, vida quotidiana, hàbits, moments de cura, activitats dirigides, autonomia.

Des de la formació inicial, no es qüestiona prou el canvi necessari de model educatiu vigent, que encara està massa focalitzat en la conducta instrumental, és a dir, en activitats d'aprenentatge col·lectives, d'execució individual, on tot un grup fa el mateix –variant-ne, en tot

cas, els temps i l'exigència—. També, tot sovint, es parteix de la motivació extrínseca, prèviament planificada i, tanmateix, s'ha parlat d'aprendre a *mirar la infància amb ulls de criatura*; de *fer escola* de manera coherent amb els *drets dels infants*; s'ha parlat a basta-

ment del canvi i de la transició social que estem vivint tots els països, propers i llunyans. Però l'escola canvia poc, o massa lentament, malgrat que hi ha necessitat de variar-ne les tendències, perquè sabem que el canvi i el moviment són alè de vida.

## PARLEM DE...

Amb aquestes premisses, encetem un monogràfic sobre educació a la vida quotidiana per parlar de l'estructura als centres 0-6. *L'espai quotidià*, pensat, dissenyat i creat per tal que els infants puguin aprendre des de les accions i els interessos genuïns; la *gestió del seu temps*, un temps viscut i no sempre cronològicament ordenat, i el producte de tot plegat: *l'organització quotidiana*, on es couen les transformacions de les relacions i dels aprenentatges.

### Transformar l'organització per atendre necessitats

Actualment, les necessitats dels nens i de les nenes poden semblar més *particulars*, perquè l'estructura de la família varia, a vegades entre un fill i un altre, o perquè l'infant té un pes molt important a casa i tot gira al seu voltant, o potser perquè els valors de les famílies no coincideixen amb els que proposa l'escola. Per una raó o per una altra, moltes criatures trobarien més benestar en una relació individualitzada als centres. Potser per això, n'hi ha algunes que acaben cridant sistemàticament

*Apostar pel bon tracte en l'educació implica confiar en l'actuació lliure dels infants i atendre'ls tots i cadascun de manera regular i contínua*



l'atenció de la persona adulta, amb conductes disruptives, senzillament perquè, si ho fan, hi ha més garanties que estiguin per elles. Caldrà, doncs, canviar l'atenció i organitzar el temps per poder-nos anticipar a la seva lícita demanda d'atenció.

Apostar pel bon tracte en l'educació implica confiar en l'actuació lliure dels infants i atendre'ls tots i cadascun –individualment o en grup reduït, segons l'edat i les necessitats que presentin–, de manera regular i contínua. Així canviarem la tendència clàssica d'aglutinar-los per facilitar el control del grup, malgrat que se sap que tota criatura de menys de 6 anys s'expressa millor en petit grup, quan l'estructura està preparada perquè actuï, faci, digui i mostri allò que sap, que vol i que pot fer per aprendre. Hi ha mestres que tot i així prefereixen tenir el control amb una sola mirada.

Per als nadons i els infants, és imprescindible que hi hagi relació de proximitat i diàleg amb la persona adulta. Hem après de l'experiència de Lóczy que és més eficaç fer participants als infants de les accions i de les rutines de l'educador o l'educadora en els moments de cura.

Vincze (2013) ha investigat els orígens de la relació social en l'infant i atorga un valor especial a aquesta relació de confiança i de cooperació entre persona adulta i criatura. En aquests moments, aprèn la manera de relacionar-se i hi troba confiança per obrir-se a les relacions. Per això, els moments de cura van des del canvi de bolquers fins a la intimitat d'estar sol fent pipí o caca –per posar un exemple de confiança en ell–, si ens fixem en un costum social, primer se li dóna el menjar assegut a la falda fins que trobarà el plaer de compartir els àpats socialment.

**Malauradament, aquestes accions quotidianes, a vegades, es viuen amb estrès, perquè estan organitzades amb tots els infants alhora.** També, massa sovint, són activitats que estan dissenyades perquè aprenguin hàbits i se'ls instrueix o se'ls deixa sols amb un concepte d'*autonomia* que posem en qüestió. Com ens recorda Anna Tardos (2001), la satisfacció de necessitats fisiològiques té una matriu de funcionament molt diferent de l'activitat i del joc lliures. Així doncs, **parlar d'autonomia i relacionar-la amb hàbits personals distorsiona la naturalesa de la paraula, la qual és més pertinent en el joc lliure i l'activitat espon-**

**tània.** Entenem que una activitat és autònoma quan implica una presa de decisions, un triar què, com i quan s'actua. No es pot confondre l'autonomia amb aprendre sol o guanyar graus de llibertat. Si l'infant es canvia sol, la pregunta clau és: qui guanya llibertat?

En aquest sentit, cada cop hi ha més centres que intenten donar visibilitat a cada infant del grup, sense protagonismes, potenciant-ne l'autonomia a través del joc i de l'activitat espontània, però comptant amb moments regulars de cura i de relació propera entre l'infant i la persona adulta. Això no és una utopia.

### Hàbits dels infants i rutines de la persona adulta

En centres d'educació infantil, per aprendre els hàbits, s'utilitza el reforçament positiu i s'orienta la conducta de les criatures amb la cantarella del «molt bé» per animar-les a repetir allò que fan i fixar el comportament que se n'espera. Un clàssic del condicionament operant.

Des d'un aspecte més cognitiu, sabem que tot aprenentatge ha de tenir en compte els components bàsics, que són la motivació, l'experiència, la memòria i el coneixement dels resultats, però sempre des d'un punt de vista del creixement biològic i del desenvolupament. No n'hi ha prou que les criatures coneguin els components de l'aprenentatge dels

hàbits si ningú no les ajuda a comprendre les complexes accions integradores que hi intervenen.

Ben cert que els hàbits són aprenentatges reconeguts relacionats amb aquestes necessitats descrites, que, potser per influència *montessoriana*, tenen un gran protagonisme en la vida quotidiana dels infants que se saben competents. Però caldrà analitzar si, quan animem l'infant a aprendre a fer les coses tot sol, no el privem de la relació de complicitat que pot establir si té la persona adulta a prop, no per fer-li allò que pot resoldre per si mateix, sinó per ser testimoni de com actua, per posar paraules a la varietat i a la riquesa de matisos que sorgeixen durant les rutines quotidianes. Amb la persona adulta a prop, pot ser més conscient del que sent i del que li passa.

L'estudi de David i Appell (2009) sobre l'organització de la vida dels infants en una institució concebuda per la pediatra Emmi Pikler ens presenta el perfil d'un professional que assumeix la cura de cada infant del grup com una activitat principal. Es vetlla, doncs, per una relació afectiva, íntima, contínua i privilegiada

basada en una estructura organitzada i iniciada per la persona adulta, que és qui marca els límits de la relació i assumeix la transmissió de valors socials i culturals fins als 4 anys complerts. Sovint, aquesta qualitat de relació quotidiana preocupa els professionals, ja que la resta del grup pot quedar desatesa. Però, si el joc i l'activitat es donen de manera contínua, si s'aborda l'eficàcia de l'organització de l'espai, dels materials i del temps, el grup adquireix una autonomia de funcionament que ho fa possible.

Com a síntesi, cal diferenciar hàbits de les criatures i rutines de la persona adulta, que assumeix les rutines quotidianes, des del començament fins al final de l'activitat, però la veritable protagonista és la relació entre la persona adulta i l'infant, no només el que fa l'una o l'altre. La relació educativa és marcada per petits detalls que succeeixen i que són motiu de conversa. En canvi, en l'aprenentatge dels hàbits es basa en el comportament i l'eficàcia de l'acció. Així, saber esperar el torn de paraula o seure adequadament per rebre materials, per exemple, són actua-

*Per aprendre els hàbits, s'utilitza el reforçament positiu i s'orienta la conducta de les criatures amb la cantarella del «molt bé» per animar-les a repetir allò que fan i fixar el comportament que se n'espera. Un clàssic del condicionament operant*

cions individuals. Els hàbits constitueixen una conducta operant, útil i instrumental si l'infant fa allò que se n'espera i ho arriba a integrar gràcies a la repetició, el reforç o la satisfacció de la persona adulta, que el felicita. D'aquesta manera, la recompensa per la seva actuació és positiva. Tant hàbits com rutines s'integren per repetició, però els primers es basen en el valor de la satisfacció d'allò que l'adult espera de l'infant, mentre que les segones es basen en la presència de l'adult i la seva capacitat d'ensenyar, parlar i marcar els límits de la relació de manera més individualitzada.

### Alguns frens a la transformació silenciosa del professorat

Iniciem aquest apartat sobre l'actitud dels professionals de l'educació perquè hi ha hagut una frase extreta d'una novel·la de Shakespeare que ens ha impressionat: «La consciència ens converteix en covards». Potser perquè, com diu Bosch (2000): «La perfecció que som capaços d'imaginar ens paralitza».

Sembla, doncs, que ser conscients del canvi no el fa ni més evident ni més fàcil. Sembla que l'experiència docent, el saber fer de mestre i de mestra, ens pot convertir en més insegurs i indefensos davant de les modificacions que aposten per donar la iniciativa als aprenentatges iniciats des de les activitats lliures dels infants. Potser la raó es

troba, com diu l'autora, a considerar que:

*Massa sovint quedem atrapats en el parany de pensar que l'educació és el mateix que l'escolarització. En canvi, l'educació té a veure amb la complexitat de les decisions preses en la més estricta intimitat.* (Bosch, 2000, p. 30)

En aquest sentit, pensem que les transformacions dels professionals i de les professionals poden ser silencioses, invisibles, fins que les puguem identificar en la nostra actuació, sense sentir la pressió de resultats esperats. Només cal confiar en la disponibilitat i el plaer de reconèixer-les en moments puntuals, en converses amb les famílies, observant el joc i l'activitat lliure dels infants o estant en contacte amb altres professionals de sensibilitat semblant. Si col·leccionem petites certeses, facilitarem el camí del canvi.

Apostem per una *transformació silenciosa* a l'educació infantil perquè és personal i professional alhora, i perquè, quan es dona, no hi ha marxa enrere. És silenciosa, també, perquè transforma la nostra relació educativa independentment que l'Administració o les institucions no hi ajudin prou, ja que semblen atra-

pades en el seu propi funcionament, amb un excés d'activitats prèviament programades, amb tendència a ser dirigides, amb suport a editorials centrades en propostes i llibres de fitxes. Tampoc ajuda la insistència per l'anticipació d'aprenentatges instrumentals tant a parvulari com a l'escola bressol. Aquesta aposta per programacions basades en la motivació extrínseca faciliten extremament l'avaluació per comparar resultats. Resultats que els mateixos infants veuen i viuen, tot i que no se'n parla obertament.

El mateix pot passar a molts centres on, malgrat que el projecte d'escola aposti per donar més confiança a les maneres diferents d'aprendre dels infants, l'actuació quotidiana dels mestres i de les mestres s'aferra a negar el canvi, perquè els espanta haver d'atendre i d'integrar tanta individualitat i diversitat social i cultural. Sempre és més fàcil mantenir el control d'un diàleg focalitzat entre l'ensenyant i tot el grup, malgrat el patiment o la tensió que produeixen els llargs temps d'espera als infants que no s'adapten al sistema o els que es dilueixen en el col·lectiu.

Malgrat totes les dificultats exposades, el canvi vers un entorn educa-

*Les transformacions poden ser invisibles, silencioses, només cal confiar en la disponibilitat i el plaer de reconèixer-les en converses amb famílies, observant el joc, en contacte amb companyes i companys*



**El valor de la continuïtat  
de les activitats d'infants  
i de persones adultes**



Nicolau Batcells

tiu més humanista i individuat es fa evident. S'està obrint pas el valor de la relació educativa, el disseny d'espais amables i rics (d'estructures, de reptes, de materials) per facilitar la creació de projectes sorgits dels mateixos infants i de la seva interacció amb el sistema creat des de l'escola i amb el suport de la comunitat. Com diu la cançó de Simon i Garfunkel, el so del silenci s'expandeix i ja hi ha bons exemples de centres punters que aposten per fer confiança als aprenentatges basats en la quotidianitat.

**Consolidar la disponibilitat de l'aprenentatge**

Hem parlat d'educació quotidiana alertant sobre els hàbits escolars i personals per un excés d'instrumentalització de la conducta. Hem donat un valor al canvi —que veiem difícil alhora que inevitable— basat en la relació i la iniciativa de l'infant, l'activitat lliure del qual no pot quedar emmascarada amb tantes activitats col·lectives en el moment de

cura, d'alimentació o d'higiene. L'organització d'aquests moments quotidians pot evitar que siguin activitats totalment col·lectives. Si hi ha conflictes o un ambient no prou tranquil on jugar o fer feina mentre els altres es renten les mans o comencen a dinar, significa que cal pensar de nou l'organització de la vida dels infants.

L'adult és proveïdor de la continuïtat dels aprenentatges dels infants, és acollidor de converses i moments de relaxada intimitat amb grups d'infants. Però també observa, concentrat i present, o està ocupat amb algun infant en concret, o un grupet. Aquesta presència no és possible sense una bona organització de las activitats dels infants. Està comprovat que l'adult ocupat genera una manera més relaxada d'aprendre, mentre que un adult que centre la seva activitat en el control es veu obligat a fer anar tot el grup alhora, tot i que entre el primer que comença i el darrer que acaba hi hagi força temps d'espera per part de tot-hom.

L'organització quotidiana pot permetre la continuïtat de l'activitat de l'infant si aquest pot recuperar jocs iniciats amb lliure accés a material per tal d'explorar qualitats i possibilitats dels materials i del joc. Sabem que amb llibertat hi ha infants que semblen més creatius, variant sovint el joc i combinant accions insospitades; sabem també que n'hi ha d'altres que es decanten per accions més repetitives. Ambdues estratègies són vàlides. L'una aporta la creativitat necessària davant dels temps que vénen i l'altra, seguretat afectiva, també igualment important en un món ple d'incerteses.

Una endreça excessiva, en nom de l'ordre, trenca el joc de la criatura, que no el pot recuperar si no el comença de nou. I en aquest tornar a començar no hi ha temps d'anar més enllà i se'n pot perdre el sentit o l'interès, o abandonar el material. La persona adulta que reordena generant propostes és algú que estableix un diàleg generós i possible entre l'infant i els materials. Per això, cal donar temps al joc i saber anticipar aquelles activitats de caire més social o personal que requereixin abandonar-lo per la cura quotidiana i el benestar de la nena o del nen. **Educar en la vida quotidiana és creure en la rutina volguda i cuidada. Una rutina sana per als infants, però sobretot per a les**

## PARLEM DE...

persones adultes, que l'han de viure amb plaer i intel·ligència: una manera de mirar allò que fem, i que creiem que és i que serà el millor per a tothom, sense deixar d'estar atents als detalls extraordinaris i subtils que de vegades se'ns escapen, ja que els veritables aprenentatges són transformacions silencioses que succeeixen en la més estricta intimitat. ■

### REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

BOSCH, E. (2003): *Educació i vida quotidiana: Històries breus de llarga durada*. Vic. Eumo (Interseccions, 29).

DAVID, M.; APPELL, G. (2009): *Lóczy una insòlita atenció personal*. Barcelona. Octaedro.

TARDOS, A. (2001): «Les soins corporels à la pouponnière Lóczy de l'Institut Emmi Pikler», a DAVID, M.: *Le bébé, ses parents, leurs soignants*. París. Eres, p. 117-134.

VINCZE, M. (2013): «Sobre la cooperación, vestir en el cambiador, en el vestidor o en el cojín», a ASOCIACIÓN PIKLER-LÓCZY DE HUNGRÍA: *Bañando al bebé. El arte del cuidado*. Budapest. Asociación Pikler-Lóczy.

### BIBLIOGRAFIA

BRAZELTON, T.B.; GREENSPAN, S.I. (2005): *Las necesidades básicas de la infancia*. Barcelona. Graó.

CAPRA, F. (1999): *La trama de la vida*. Barcelona. Anagrama.

### HEM PARLAT DE:

- Atenció a la diversitat.
- Gestió i organització social de l'aula.
- Desenvolupament professional.

### AUTORA

**Teresa Godall Castell**  
Universitat de Barcelona  
tgodall@ub.edu

Aquest article fou sol·licitat per GUIX D'INFANTIL el mes de juny de 2014 i acceptat el mes de juliol de 2014 per ser-hi publicat.