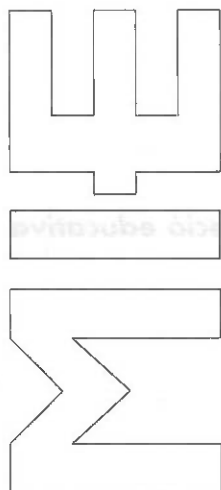


L'EDUCACIÓ INFANTIL: una nova etapa



M. Carme Bernal
Otilia Defis
M. Antònia Pujol



6

Materials per a la innovació educativa
Materials Curriculars

Sèrie patrocinada per la



Generalitat de Catalunya
Departament d'Ensenyament

de Formació
pla
permanente

Materials per a la innovació educativa



ic e
.....

Institut de Ciències de l'Educació
UNIVERSITAT DE BARCELONA

L'EDUCACIÓ INFANTIL, UNA NOVA ETAPA

M. Carme Bernal
Otilia Defis
M. Antònia Pujol

Director de la col·lecció:	Serafi Antúnez
Directora de la sèrie:	
Materials Curriculars:	Maite Colén
Comitè editorial:	Gregorio Casamayor Xavier Fraile

La col·lecció MIE, Materials per a la Innovació Educativa, és una iniciativa conjunta de l'ICE de la Universitat de Barcelona i de l'Editorial GRAÓ de Serveis Pedagògics. La sèrie Materials Curriculars compta amb el patrocini del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

M. Carme Bernal, Otilia Defis i M. Antònia Pujol
© d'aquesta edició: ICE de la Universitat de Barcelona
Editorial GRAÓ de Serveis Pedagògics
c/ Francesc Tàrraga, 32-34. 08027 Barcelona
1a edició: setembre 1996
ISBN: 84-7827-150-3
DL: B-33309-1996
Disseny de la col·lecció: BB+J
Producció: Punt i Ratlla de Serveis Pedagògics
Impressió: Imprimeix SCCL

ÍNDIX

Presentació.....	7	
Introducció.....	9	
1. EL CURRÍCULUM A L'ETAPA		
D'EDUCACIÓ INFANTIL <i>M. Carme Bernal</i>	11	
L'organització dels sabers, del saber fer i del ser.....	13	
- Altres veus, altres àmbits	14	
- Novetat? Fins a quin punt?.....	15	
- El plantejament sobre la infantesa en el món d'avui té relació amb el nou marc curricular?	22	
Una mirada diferent sobre ensenyar i aprendre:		
una programació coherent i útil per a tothom.....	25	
- Elements referits al mestre	25	
- Elements referits als protagonistes: els infants	26	
- Elements referits a l'acció mútua.....	26	
- Elements referits al mètode i a l'enfocament de l'aprenentatge	27	
L'organització de les àrees del currículum:		
una mirada a les noves aportacions	29	
- Àrea I: Descoberta d'un mateix	29	
- Àrea II: Descoberta de l'entorn natural i social	34	
- Àrea III: Intercomunicació i llenguatges	39	
- El currículum: les àrees integrades	48	
Algunes consideracions a l'entorn de l'avaluació i el currículum a l'etapa d'educació infantil.....		55
- Cap a la solidesa de les informacions	55	
- El seguiment, l'observació, l'avaluació: la trama i l'ordit.....	57	
2. LA COMUNITAT EDUCATIVA <i>Otília Defis</i>		61
Les institucions dedicades a l'educació infantil com a elements de la comunitat educativa.....	63	
- L'equip d'educadors i altres estaments d'incidència directa	66	
- Treball en equip sistematitzat i coordinació	67	
- Estructura i funcions de l'equip d'educadors.....	69	
- Propostes i alternatives de treball coordinat	70	
- Elements professionals i humans: la figura del docent.....	72	

Les funcions de la família	75
- Intervenció de les mares i dels pares.....	76
- Relació família-educadors.....	77
- Altres nivells de col·laboració.....	79
Aspectes no sistematitzats de la comunitat educativa.....	81
- Entorn físic, social i cultural	83
- El medi ambient i l'entorn immediat	85
- El marc ambiental i els requeriments de l'educació infantil	87
 3. LA INSTITUCIÓ EDUCATIVA COM A NUCLI D'ENSENYAMENT <i>M. Antònia Pujol</i>	97
Introducció.....	99
Aspectes estructurals	101
- Variables que configuren les tipologies de les institucions.....	101
- Factors que condicionen el marc espacial i el marc temporal	106
- Influències contextuais.....	109
Aspectes metodològics i organitzatius de l'aula.....	111
- Factors institucionals i personals que afecten tant la metodologia com l'organització	111
- Tipologies metodològiques	113
- Aspectes organitzatius que influeixen en la manera d'ensenyar	118
Funcionament dins del grup-classe.....	123
- Activitats que faciliten l'ensenyament-aprenentatge	123
- Ponderació entre col·lectivitat i individualitat.....	126
- Criteris per a l'organització.....	128
 REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES	131



●

El llibre que teniu a les mans *L'EDUCACIÓ INFANTIL, UNA NOVA ETAPA* és una proposta de reflexió, des d'una perspectiva psicopedagògica múltiple, que s'adreça a totes les persones que vulguin ampliar la mirada, des de la seva condició d'educadors, sobre aspectes que giren a l'entorn de l'escola i l'infant en aquesta primera etapa de la vida. El llibre té com a objectiu plantejar, i a hores d'ara ja podríem dir resituar, conceptes i idees nascudes de l'actual reforma educativa. Aquesta publicació també es proposa servir d'eina d'estudi i de treball per als futurs mestres que completen la seva formació inicial, subministrar-los idees de debat sobre les principals qüestions i els reptes fonamentals que cal abordar des de l'escola en un final de segle que es presenta conflictiu per als infants d'arreu del món. Així doncs, l'exposició de cada apartat té com a marc de fons l'enquadrament sociològic i temporal: un país, un infant, una escola i un moment històric, i com a objectiu pedagògic, la introducció dels aspectes educatius vistos des de les aportacions actuals procedents de molts camps diferents. Per tant, els àmbits que presenta l'índex d'aquest llibre pertanyen als fragments que configuren l'espectre de la totalitat de l'educació, agrupats segons els criteris coneguts en gairebé totes les aportacions d'aquesta índole: les bases psicopedagògiques i les característiques dels infants de l'etapa d'educació infantil; la comunitat educativa i, per últim, la institució educativa i l'anàlisi sociopedagògica del currículum.

En iniciar aquest treball ens vam proposar de no engruixir la pila de materials tècnics que s'han ensenyorit d'aquesta darrera dècada. Volíem fer una eina útil i convenient, volíem proporcionar només, i la humilitat és una gran virtut, la nua reflexió sobre l'infant i el món cap a on anem amb claredat i optimisme, parlant del que és nou, sense traïr la memòria històrica d'allò que va ser, a Catalunya, la Renovació pedagògica, i que algunes mentalitats amnèsiques procedents del cap de l'educació s'entesten a considerar vell. I bé, aquí ho teniu.

M. Carme Bernal
Otilia Defis



●

L'educació infantil és un dret de l'infant i una resposta a les seves necessitats. Aquesta afirmació, que actualment sembla poc rellevant ja que ha estat ben assumida per tots els educadors i fins i tot per la societat en general, intenta evidenciar les implicacions que es desprenen des de diversos punts de vista: educar els més petits és una tasca complexa ja que no solament requereix un coneixement en profunditat de les característiques dels nens i nenes d'aquestes edats, sinó també un plantejament curricular adient, vàlid i útil per afavorir el desenvolupament de totes i cadascuna de les seves potencialitats. I això no és una feina fàcil.

La tasca de tirar endavant un nou plantejament curricular que tingui en compte la individualitat de cadascun dels nens i nenes d'aquestes edats, dins d'un clima de cordialitat i que afavoreixi, sobretot, la igualtat d'oportunitats i la millora de la qualitat dels aprenentatges, pressuposa donar una nova mirada a l'enfocament metodològic, a les àrees i continguts d'ensenyament, al tipus d'activitats, al concepte d'infant i d'educació, al paper de l'educador, a la comunitat educativa i, també, a la societat de finals del segle XX que viu un progrés imparable a nivell tecnològic i científic i que si bé ajuda a millorar el nivell de vida d'alguns pobles, també comporta nombrosos problemes i desajustaments socials.

9

No podem negar que ens trobem en un moment històric ple d'enigmes, mites, ambigüitats, crisis de personalitat, llenguatges poc raonables, etc. que no transmeten benestar a la col·lectivitat social. Malgrat tot, afortunadament, els nens i nenes d'aquestes edats continuen somiant, imaginant, inventant... Els contes, les històries fantàstiques i els jocs continuen mostrant la forma que els petits tenen de concebre la vida. Hem de partir, doncs, d'aquesta necessitat de conèixer, d'aprendre i d'interpretar allò que passa al seu voltant per tal de fixar els principis que han de regir l'educació d'aquestes edats. Fröebel ja ens deia que els hem de deixar que juguin, que siguin espontanis en les seves activitats, perquè sense l'activitat no hi hauria pròpiament vida. Per tant, el primer deure de l'educació és tenir en compte la vida i valorar-la.

El contingut dels capítols d'aquest llibre pretén oferir una visió global, oberta i flexible de la situació de l'educació infantil avui. Es proposen reflexions, anàlisis, suggeriments per guiar a l'educador a l'hora de posar en pràctica el plantejament curricular en tota la seva extensió.

En el primer capítol s'exposen algunes reflexions sobre el currículum a l'etapa de l'educació infantil, des del punt de vista de la innovació i de les aportacions d'aquesta nova proposta. És una mirada diferent sobre els conceptes d'ensenyar i aprendre des del punt de vista de l'educador, l'infant i l'enfocament metodològic. La complexitat del tema ha portat a tenir en compte diferents consideracions sobre els components curriculars que siguin adients a l'educació infantil.

En el segon capítol s'analitza el paper de la comunitat educativa (pares, mares, educadors, etc.) en relació amb l'educació dels infants amb l'objectiu de no oferir pautes de comportament divergents. La figura de l'educador com a orientador dels aprenentatges ha d'estar coordinada amb les actuacions de la família. D'aquesta manera les nostres intervencions podran construir-se dins d'un marc de referència comú. Tanmateix, compartir esforços amb d'altres elements integrants de la comunitat poden fer aportacions molt enriquidores a les nostres propostes educatives.

En el tercer capítol es plantegen els aspectes estructurals, metodològics, organitzatius i de funcionament de la institució educativa com a nucli d'ensenyament. No hi ha cap dubte que l'organització de l'escola i de la classe ha d'estar estretament relacionada amb una metodologia que considera els nens i les nenes com a eixos al voltant dels quals giren totes les actuacions. La metodologia i l'organització de la classe han de ser coherents amb els plantejaments del projecte educatiu de centre. d'aquí neix la necessitat del treball en equip.

Per acabar cal tenir en compte que la preocupació per l'educació de l'infant es fa palesa al llarg de la història de la humanitat. Reprenent la premissa que hem citat en començar, val a dir que les diverses formes en què s'ha concretat el dret que l'infant té de ser educat i format d'acord amb les seves capacitats han anat variant en els diferents moments històrics que hem passat. Però en l'actualitat encara hi ha molts petits que pateixen la incomprensió i l'abandonament total per part de la col·lectivitat social on han nascut. Valdria la pena fer una reflexió sobre les penúries que estan passant i donar més èmfasi a la importància de la tolerància, el respecte i la solidaritat entre els pobles.

1. EL CURRÍCULUM A L'ETAPA D'EDUCACIÓ INFANTIL

M. Carme Bernal





●

És sabut que la nova proposta curricular constitueix, fins i tot en l'etapa d'Educació Infantil 0-6, el nucli principal de la reforma pedagògica que contempla la nova LOGSE (Llei d'Ordenació General del Sistema Educatiu), i que suposa una reflexió i una posada en pràctica de noves orientacions didàctiques i pedagògiques per part de cada professor i dels centres escolars en el seu conjunt. En encetar aquest apartat, que versarà sobre diversos aspectes del currículum aplicats als infants més petits, és bo d'aprofitar l'avinentsa per a indicar algunes advertències al lector sobre el tractament del tema. En primer lloc, en algunes ocasions, a l'hora de parlar de currículum serà inevitable recórrer a plantejaments inequívocament d'abast general, com el títol d'aquest llibre *L'EDUCACIÓ INFANTIL, UNA NOVA ETAPA*, plantejaments que afecten la història, la sociologia o l'antropologia. En efecte, obrint el camp de visió podem adonar-nos que tots i cadascun dels elements del currículum corresponen a una nova mirada envers l'enfocament metodològic, les àrees d'ensenyament, l'infant, l'educador, etc., per tal d'observar si allò que s'està fent és vàlid o útil de cara als nous reptes d'aquesta fi de segle tan complexa a la qual haurem de plantar cara. O almenys qualsevol reforma hauria de ser justament això: una nova mirada.

En segon lloc no voldríem enganyar ningú. No seria útil ni interessant basar aquest capítol en un seguit de paràgrafs destinats a fornir el lector de fragments d'informació o d'instruccions objectives sobre el marc curricular o sobre aspectes molt concrets i determinants que s'hi relacionen. A hores d'ara existeixen, per iniciativa de les institucions i dels professionals de la pedagogia, una gran quantitat de materials que fan de guia a l'ensenyant a l'hora de posar en pràctica la proposta curricular en tota la seva extensió; d'altra banda, l'administració i altres institucions s'han ocupat a bastament de transmetre les instruccions necessàries i els mecanismes d'elaboració de les unitats curriculars a una majoria d'ensenyants del nostre país i de totes les etapes educatives. Ara ja ens trobem, tot i les dificultats i la lentitud denunciades pels mestres en l'aplicació de la reforma educativa, i des d'un punt de vista de reflexió teòrica, en una fase que podríem anomenar de ponderació o, si ho volem, de recapitulació sobre alguns aspectes del marc teòric que acompanya

aquesta nova i actual orientació de l'ensenyament. Així doncs, les pàgines que segueixen no són sinó un conjunt de consideracions d'abast ampli o minúscul motivades a l'entorn d'una autoreflexió: "Què ha canviat?" "Què ha de canviar?"

Altres veus, altres àmbits

Moltes veus creuen que hi ha hagut un excés d'interès per concentrar i fonamentar l'esperit i el corpus teòric de la Reforma en un conjunt de conceptes tècnics del tot pedagogicistes; aquestes mateixes veus temen que un enfocament excessivament tècnic hagi eclipsat el debat ampli sobre la necessitat de l'adaptació dels coneixements al món d'avui, la reflexió sobre el que ha de significar fer de mestre a la fi del segle XX i quin és la veritable situació de l'infant en aquests moments, des d'un punt de vista estrictament sociològic o simplement antropològic. Dit d'una altra manera, sembla evident que la psicologia i la pedagogia —en el sentit extremadament tècnic que dèiem abans—, han envaït el territori d'altres veus i d'altres àmbits des del qual s'hauria pogut tractar i consensuar un diàleg d'abast més ideològic. No ha semblat prudent obrir aquest debat justament en el moment en què es parlava de la "mort" de les ideologies; en canvi, ara esdevé necessari.

14

Les últimes promocions d'ensenyants, no adscrites a la generació dels anys setanta ni a la dels anys vuitanta, entenen erròniament que la composició del nou model curricular i les noves bases del currículum són l'alternativa precisa als models anteriors, als quals titllen de "vells" i "caducats", per bé que coneixen i utilitzen sense por i amb una facilitat increïble el vocabulari de les noves programacions. Així doncs, al guany d'haver desdramatitzat l'elaboració de programacions —guany molt positiu— s'hi superposa la manca de rigor a l'hora d'apreciar que una bona formació cultural, per exemple, és més necessària que el domini tècnic o la possessió de centenars de recursos didàctics. I és natural que ho creguin així: la reforma actual dels estudis de magisteri continua més capficada a fer un viratge rotund cap a un concepte de "tècnic-professional de l'educació", que no pas a formar un altre tipus d'educador versat en altres àmbits. Molts educadors, també equivocadament, tenen por que el nou model curricular els trepitjarà anys i anys d'esforç, en el decurs dels quals han construït, han provat materials o s'han basat en models pedagògics científics clàssics (Montessori, Freinet, Decroly...), que han aplicat amb la convicció molt respectable de combatre eficaçment el tedi, l'aprenentatge tradicional i mecànic, i de donar plena confiança al protagonisme de l'infant. Una por ingènua els ha previngut contra el

pragmatisme dels plantejaments pedagògics actuals. Altres educadors també tenen la certesa —arrogant i sense fonament— que els nous models curriculars no aporten a penes res de nou. Una actitud d'aquesta índole els estalvia esforços de cara al coneixement del contingut de la reforma educativa; els serveix de justificació a l'hora de donar compte del treball personal davant els pares o altres educadors; es mostren tancats i a la defensiva envers algunes reflexions que els aniria bé de fer i menteixen quan diuen que “de reforma ja fa temps que en fem”. Es preserven de tota reflexió, es guarden de tota novetat, es mostren per damunt del bé i del mal.

Tots aquests exemples citats fan pensar fins a quin punt convenia la reflexió teòrica de fons a la qual s'ha al·ludit abans, capaç de donar resposta als malentesos generats de les dicotomies vell-nou; modern-obsolet; viu-mort... Fer entendre, ja des del període de formació inicial dels mestres, que el model curricular emergent és —o ho hauria de ser— una conseqüència lògica i un intent d'ordenar i fer més comprensibles i de més abast les experiències sorgides de l'etapa de renovació pedagògica emergida del postfranquisme; induir els estudiants i els ensenyants en general a una nova mirada cap al segle que s'acaba, capaç d'abastar tots àmbits: les àrees, amb la denominació genèrica —potser més comprensible— de cada aspecte; per tal d'incloure-hi totes les mancances... era una tasca inajornable, des de totes les veus, des de tots els àmbits. És per això que ens hem precipitat fins al punt que l'esperit que subjau a la base del nou model curricular ha quedat eclipsat per un conjunt massa compacte d'instruccions i tecnicismes que ha contribuït a generar pors i a mantenir conviccions innecessàries. I no obstant això, la “metàfora de la mirada”, que representa aquest conjunt, esdevé importantíssima en el marc de l'ensenyament actual. Han mancat “altres veus i altres àmbits” —el títol de la novel·la de Truman Capote hi escau molt bé—, desproveïts de les “fredors” pròpies dels llenguatges d'aquests darrers anys, que enfoquessin amb una acció molt decidida tot el contingent de la reforma i també del currículum des d'òptiques més càlides; no presentant-los com a model substitutori del treball fet fins ara, sinó complementari i amb afany de millorar-lo amb escreix. Tot per evitar l'autosuficiència, la por, el menyspreu o el desconcert.

15

Novetat? Fins a quin punt?

En síntesi, la proposta curricular que surt de l'Administració no significa res més que un “primer nivell de concreció”. És a dir, un marc ampli que abasta, des del nivell 0 anys fins als 16 anys, tot el conjunt dels

sistema educatiu, plantejant les fites lògiques i coherents —i vàlides per a tothom— que caldrà aconseguir en els diferents nivells, com també els continguts i les orientacions metodològiques, també de caire general, que conduiran a les fites proposades. L'existència d'un "currículum nacional" té una envergadura devastadora. És bo que existeixi, i cal considerar-lo un èxit dins de plantejaments democràtics d'igualtat d'oportunitats per a la població escolar, un marc comunitari propi i d'abast nacional que garanteixi l'educació de tots els ciutadans de Catalunya, ampliant l'ensenyament obligatori fins als 16 anys. Potser el grau d'intervenció estatal no havia arribat mai tan lluny com en aquests darrers anys ni s'havien donat unes indicacions tan fermes i decidides: un currículum nacional que estructurí i estimuli el desenvolupament de tots els infants de Catalunya tant en l'àmbit del creixement personal i de la integració en la societat com en el de la formació personal; atorgant el mateix rang d'importància a l'etapa 0-6 anys que al tram 12-16. És el fruit de treball d'anys, de reflexió d'un bon nombre d'educadors i d'altres professionals de l'educació.

La tasca concreta dels centres i professors consisteix a desenvolupar aquest primer nivell de concreció, prou ampli, vast i extens, fins a convertir-lo en un "segon nivell", allò que ara forma part del "projecte curricular de centre"; i en un "tercer nivell", que correspondria a l'aplicació a cada aula o a cada grup d'alumnes. La novetat, doncs, consisteix a deixar en mans del professorat el desenvolupament d'unes propostes que s'hauran de vincular a les necessitats concretes de cada centre i de cada grup d'alumnes.

Així doncs, el conjunt d'objectius, de continguts, de criteris i d'orientacions del Primer nivell aplicats a cada grau, etapa i a cada centre regularà el sistema educatiu del nostre país. Cada escola haurà d'arribar als objectius terminals previstos; és a dir, als prescrits en el Primer nivell de concreció per a cada etapa i cicle; però d'acord amb la seva idiosincràsia podrà adaptar sense problemes, i ajustar a les seves possibilitats, aquest currículum, de la manera que en el seu medi sigui més efectiva. I és prou ampli i contundent perquè pugui ser de la mesura del futur ciutadà del segle XXI.

Potser perquè es vegi la importància que té el fet d'haver elaborat un nou currículum caldria fer una mica d'història. Si ens situem en l'època de la Segona República, evidentment inscrita en un context polític impregnat d'esperit democràtic en totes les capes de la societat i amb un gran impuls de regeneració progressista, ens adonarem del fet que tots els grups assumeixen que l'escola és un instrument importantíssim per tal de garantir la formació de ciutadans lliures i iguals en els drets. Segons el professor Jaume Carbonell:

...es pensa en un sistema escolar per a tothom on sigui possible exercir el dret d'igualtat formal, cosa ben diferent a la supressió de les desigualtats socials i escolars. (...) Pel que fa als plans d'estudi, els continguts tradicionals s'obren a nous coneixements i als corrents científics i culturals europeus. I s'intenta promoure una metodologia activa de l'ensenyament inspirada en els principis de l'Escola Nova. Tot i que aquest mètode pedagògic no es va generalitzar, a Catalunya en tenim exemples prou representatius.¹

El projecte global i íntegre, com ja és sabut, no es va poder experimentar —a causa de la brevetat del règim republicà— sinó en alguns centres models que, com sabem, han fet història. Les conseqüències de la liquidació dràstica de la Segona República i de totes les seves iniciatives, àdhuc en l'àmbit de l'educació, són prou conegudes. La contrareforma franquista imposà, per la força, un model escolar basat en l'Antic Règim, reforçant tots els aspectes més reaccionaris del nacional-catolicisme, suport ideològic de la dictadura. Al règim de Franco li interessava sobretot el control ideològic en tots els àmbits de la vida social, i es despreocupava completament dels aspectes tècnics i pedagògics. Segons el mateix autor esmentat:

Es tracta d'una tasca més destructora que constructora, més política que tècnica. L'autarquia no és solament econòmica i política, sinó també pedagògica i cultural. Tot el que arriba d'Europa és proscriu. És la cultura de la misèria o la misèria de la cultura.²

17

La Llei General d'Educació sorgida el 1970 va representar un intent, una esclatxa de modernització o, si més no, l'alleujament del control ideològic de la cultura per part del govern franquista. Es va produir una reordenació i unificació dels cicles educatius a primària, l'educació general bàsica (EGB), fins als 14 anys. El nou currículum va introduir algunes matèries noves i va actualitzar-ne una mica els continguts per mitjà dels llibres de text. En aquell moment també es van veure viables les modificacions pel que fa a la selecció, organització i avaluació de coneixements; es van plantejar algunes qüestions a l'entorn de l'ensenyament-aprenentatge individualitzats, l'avaluació contínua i també es van introduir algunes reflexions a l'entorn de les metodologies, preconitzant "l'ensenyament actiu". A Catalunya, i sota l'ímpetu creixent de la lluita per la democràcia, una lluita que havia començat soterrada, en la clan-

1. CARBONELL, J.: *L'escola: entre la utopia i la realitat. Deu lliçons de Sociologia de l'Educació*. Vic. Eumo.

2. CARBONELL, J.: *op.cit.*

destinitat i atenta a tots els perills de la repressió franquista, una gran part dels ensenyants va esmerçar grans esforços en la tasca de posar en funcionament tota la maquinària que duria a la consecució de l'escola democràtica, lliure, catalana i coherent amb la modernització necessària. Així doncs, sota el nom de *renovació pedagògica*, i dins el moviment per l'*escola activa*, s'efectuà —així ho creiem— una de les regeneracions més contundents, atrevides i profundes que s'han donat a Catalunya al segle xx, a excepció del curt període de la Segona República. En efecte, un cop d'ull a la història recent de la pedagogia catalana d'aquestes darreres dècades ens indica el grau elevat de treball en múltiples direccions que han dut a terme els ensenyants amb una dosi molt gran de risc durant la resistència franquista, i de força i confiança en el futur a partir del 1975. A continuació concretarem els principals eixos d'aquests esforços:

1. Es concedeix una gran importància als aspectes de selecció dels continguts. Professionals de tots els sectors, des de la llar d'infants fins a l'EGB, començaven a aplicar amb èxit i coherència unitats de treball d'acord amb els temps, de contingut altament científic i adaptat a les necessitats dels infants. A l'etapa d'educació infantil tenen èxit els models de recursos, tècniques i els temes preconitzats per les metodologies científiques europees del segle xx. Els temes seleccionats pels professionals i especialistes de cada matèria posen èmfasi en l'acostament de l'infant a la realitat, fugint de temes allunyats de la vida que tant agradaven a l'aparell del franquisme. Les orientacions per al parvulari —fins i tot els programes renovats a partir de l'any 1981— representaren un esforç per detallar mínimament els continguts i seqüenciar-los per fases, adaptant-los a l'edat i al nivell. Però el sentit comú dels educadors, des dels responsables d'aula fins als cercles de professionals, incloses les escoles de mestres i els grups responsables de programes de formació promociionats per entitats afins als ensenyants, actuava molt positivament de cara a la reflexió conjunta sobre els continguts. Així doncs, caldria concloure que l'afany per posar fi a les restes del règim franquista i l'adequació al nou i incipient Estat democràtic, a partir del 1975 havia donat sucosos fruits: la reflexió sobre "què ensenyar" era general en l'àmbit de tots els sectors de l'ensenyament. Era una manera d'entroncar la realitat amb els esforços del curt període de la Segona República.

2. L'afany de reactualització de l'escola i dels continguts, entre altres elements, va deixar al descobert les necessitats de formació del professorat, tant pel que fa a coneixements com a recursos i tècniques didàctiques. En aquest sentit, és un fet històric la resposta dels sectors implicats amb la formació del professorat: des de les Escoles Normals dels Països Catalans es creen plans d'estudis (1971) amb afany de formar mestres

ben preparats per assumir la modernització des d'un doble vessant: la formació cultural i la preparació didàctica; des de les institucions universitàries afins a la formació del professorat (ICE) es duen a terme els programes de reciclatge de la llengua i la cultura catalanes i d'altres matèries i, finalment, des de les associacions de mestres (Escoles d'Estiu, Rosa Sensat...), s'ofereix assessorament i s'organitzen cursos amb programes de formació durant els curs escolar i durant el període d'estiu. És cert que no s'hi van implicar tots els mestres —encara hi havia reductes d'ensenyants poc inclinats als canvis democràtics—, però l'afany col·lectiu per construir la democràcia dins l'escola superava amb escreix totes les previsions. En l'àmbit de l'educació infantil, s'assolí el grau de maduresa desitjat: l'afany de formació del professorat d'aquesta etapa no tenia ni tindrà precedents. Bona part del col·lectiu d'especialistes de parvulari i d'educadors de llar d'infants³ van entendre ràpidament que calia normalitzar i modernitzar les aules dels més menuts: amb titulació o sense; amb jornades laborals extensíssimes, amb salaris i condicions de treball molt per sota de la resta dels ensenyants —ens referim particularment als ensenyants de l'anomenada escola bressol—, van dedicar hores i hores a cursos de formació didàctica; van col·lapsar les entitats i institucions dedicades a la formació del professorat amb la demanda de cursos especialitzats, conferències, seminaris... per tal d'assolir una preparació teòrica i didàctica que els capacités per afrontar la tasca immediata que ha fet possible que avui, al nostre país, existeixi una realitat educativa de qualitat per als més petits⁴.

3. En el camp de la didàctica, l'impuls fou espectacular, sobretot als nivells d'educació infantil. Els mecanismes didàctics procedents del franquisme basats en un sentit autoritari i unidireccional de l'ensenyament-aprenentatge havien quedat tan obsolets que es feia imprescindible un canvi estructural. El concepte d'ensenyança activa⁵, basada en l'ad-

3. No hem d'oblidar que ens trobem en un moment difícil, provocat per la forta expansió del cicle (parvulari i llar d'infants) a partir dels anys seixanta; sense supervisió de l'Administració d'aquell moment, de vegades amb criteris pedagògics poc clars molt en concordança amb el mot «guarderia», amb condicions laborals força esclavitzadores, jornades laborals molt llargues i sense exigència de titulació.

4. Podem trobar educadors amb una experiència professional llarga i fructífera, però sense titulació universitària. En els darrers anys, el Pla Especial de Magisteri ha pal·liat força problemes de titulació del sector de llar d'infants. La realització d'aquest pla ha suposat un fort impuls a la demanda i a la qualitat de professionalització, en qualitat de «mestres». Cal veure-la com una iniciativa innovadora que han dut a terme conjuntament el Departament d'Ensenyament i les Escoles de Mestres.

quisició dels coneixements mitjançant l'experimentació, l'activitat, la reflexió, el joc, la individualització... és una reflexió que moltes escoles començaven a imposar-se i continuen fent-ho encara ara —per bé que de manera lenta i progressiva. Els ensenyants es lliuraven amb fruïció a la lectura dels mètodes didàctics dels estudiosos de més influència entre nosaltres durant el segle xx: Piaget, Decroly, Montessori, Freinet i d'altres; n'adaptaven recursos, n'interpretaven afirmacions, en una paraula, se'n feien acòlits i n'expandien les teories. A les aules d'infants de primeres edats l'impuls es va fer notar mitjançant l'adequació dels espais i de les unitats de treball d'acord amb les tendències imperants i procedents de països democràtics capdavaners en la pedagogia coetània: Bèlgica, França, Itàlia. Viatges pedagògics, conferències pronunciades per pedagogs estrangers, cursos d'experimentació de recursos didàctics moderns, etc. ¿Qui no recorda l'exposició *L'occhio salta il muro*, la primavera del 1981 a Barcelona...?

4. El perfeccionament dels canals de difusió, i sobretot l'especialització d'algunes empreses editorials, van comportar millores infinites per mitjà de la promoció de materials didàctics, bibliografia actualitzada, traduccions d'autors de mètodes científics famosos en alguns països d'Europa. Certament podríem parlar de veritables *best sellers* recuperats durant els anys seixanta i setanta en el món editorial: *El text lliure*, de Célestin Freinet i *L'ensenyament de l'ortografia als infants*, d'Alexandre Galí, en són exemples. Un gran assortit de materials, principalment a partir de la dècada dels vuitanta, faria de guia didàctica als ensenyants a l'hora de preparar unitats de programació, organitzar l'espai, el joc a l'aula... Pel que fa a la selecció dels continguts és evident que els materials editats —em refereixo als llibres de text— per part dels professionals de l'ensenyament van contribuir a definir els continguts bàsics de cada nivell educatiu.

5. A Catalunya, la modernització de l'escola ha passat, aquestes darreres dècades, per donar un fort impuls al procés de catalanització global. I quan diem global ens referim tant al procés de normalització de l'ensenyament en català, com a la selecció de continguts culturals que tinguin en compte, i en primer lloc, el coneixement del territori i de la cultura catalana. Fer escola catalana i en català ha estat un objectiu prioritari al qual s'han abocat una gran quantitat d'esforços i de recursos hu-

5. Cal dir, fent honor a la veritat, que l'expressió «ensenyança activa» va ser mal interpretada per molts educadors; l'esforç es va centrar simplement en la reducció de les activitats d'aprenentatge a pures sessions d'activisme espontani sense sistematització ni racionalització.

mans i professionals. Creiem oportú constatar el fet que els programes d'immersió a parvulari han estat una de les millors i més agosarades experiències pedagògiques aplicades amb èxit a les escoles del país; i no únicament pel fet que han aconseguit la catalanització dels infants no-catalanoparlants, la qual cosa suposaria l'eixamplament del sostre democràtic conseqüent amb els objectius de la renovació pedagògica, sinó pel fet que aquests programes han esdevingut una peça clau en la modernització de la didàctica dels darrers anys a Catalunya. En efecte, l'aplicació dels programes d'immersió ha implicat repassar i actualitzar les metodologies, reflexionar sobre els mecanismes d'ensenyament-aprenentatge, replantejar l'adquisició dels coneixements per part dels alumnes i realitzar una selecció efectiva dels continguts en consonància amb els supòsits científics de la reforma actual que tot just acaba d'expandir-se.

6. Calia fer possible una realitat educativa que entronqués amb els impulsos renovadors que a Catalunya ja s'havien donat en els períodes anteriors al franquisme i que havien generat pedagogs de la talla d'Alexandre Galí, Rosa Sensat o Cèlia Artiga. Aquesta realitat educativa implicava un esforç conjunt de sectors amplis de la societat, i no solament dels ensenyants. Entre aquests sectors caldria destacar els pares d'alumnes, les organitzacions socials i civils, entre altres. Els ensenyants mai no s'havien sentit tan recolzats socialment. Evidentment no és el moment d'anomenar les escoles capdavanteres, plenes de prestigi, fruit d'aquest impuls conjunt; ni tampoc s'escau de citar els mestres i els pedagogs que van contribuir amb la seva capacitat científica a elevar el sostre de la pedagogia catalana de les darreres dècades. D'això se n'haurà d'ocupar la història, mentre que les institucions que governen el país hauran de vetllar per mantenir en la memòria col·lectiva les escoles pioneres d'aquesta etapa, veritables centres promotors de pedagogia, tot i que de vegades semblen més enstestades a suprimir-ne les petjades que no pas a preservar-ne el record.

Després d'aquest cop d'ull a l'entorn històric recent, i a tall de conclusió, cal advertir que un dels principals subjectes compromesos en aquest impuls modernitzador van ser els mestres de llar d'infants i de Parvulari, veritables artífexs que van contribuir a crear les condicions òptimes i a establir criteris que avui caldria perfeccionar, però que tenien una importància cabdal per a l'etapa d'educació infantil i per a la modernització de l'escola. En síntesi, aquests criteris eren fruit de la reflexió sobre la primera selecció dels continguts de l'etapa; sobre aspectes organitzatius de la metodologia, l'organització de l'espai i del joc; sobre aspectes psicopedagògics basats en la individualitat i en la dinàmica de grups; i sobre el coneixement psicològic del desenvolupament de l'infant i dels mecanismes d'aprenentatge i ensenyament. A la llar d'infants

es va aprofundir força en la pedagogia de la realitat quotidiana i també en la dinàmica de treball flexible i adaptada als més menuts; i en el sistema de relacions i la dinàmica de treball col·lectiu.

Però la importància històrica, si bé ens ha de satisfer, no ha d'eclipsar els aspectes que encara queden per resoldre o per perfeccionar. No tot són flors i violes. Pel que fa al currículum, hem de dir que ja no ens poden satisfer les setmanes dedicades al color rosa, per posar un exemple metafòric en un cert sentit, perquè ara el que cal és girar els ulls a aspectes més científics. Tampoc no ens han de complaure del tot aquell llibre de lectura "que sempre ens ha anat bé" perquè segurament que no inclou cap referència als infants magrebins, gambians o ugandesos que tenim a la classe. També caldrà estar alerta a les metodologies aplicades amb mimetisme "perquè estan de moda" i que en substitueixen d'altres amb criteris científics semblants que s'adapten perfectament a la modernitat, de les quals no ens hem d'avergonyir. I ara!

Ens va bé una reflexió conjunta sobre els continguts del currículum, però serà difícil d'abordar-la amb la mateixa il·lusió que hi esmerçaren els educadors en l'etapa històrica precedent. Durant els darrers anys, la imatge del mestre ha estat massa deteriorada socialment per treure energies de les pedres. Però és tan necessari intentar una nova aventura!

22

¿Ha arribat el moment de parlar de novetat? En efecte, si s'ha cregut imprescindible posar èmfasi en el contingut de les bases que han sustentat tot el treball de renovació pedagògica d'aquestes darreres dècades, és perquè és cert que contien la saba suficient sense la qual ara ens seria impossible d'afrontar una segona etapa de modernització de l'escola, és dir, la reforma educativa de la LOGSE, que apareix precisament en un moment sociològic important: el de la consolidació de la democràcia. Al punt de partida exposat fins ara caldria afegir-hi la concreció del que representa l'educació en aquest final de segle i quins reptes tenim els educadors a partir de la nova proposta curricular. És per això que el títol més escaient per a aquest subapartat seria, de fet, el següent: *Què representa el nou currículum en l'educació dels infants més petits a finals del segle xx?* D'entrada l'aparició d'un nou model curricular ens encara a plantejar-nos un seguit de qüestions que tot seguit tractarem d'explicitar.

El plantejament sobre la infantesa en el món d'avui té relació amb el nou marc curricular?

Les aportacions dels estudis recents sobre la infància perfilen un panorama no gens clar i de ben segur contradictori, que hauria d'alertar els educadors. En efecte, en els països desenvolupats, la infantesa és un bé de

consum cada vegada més important. En cap etapa històrica no s'havia parlat tant d'infantesa, ni havien sorgit tantes lleis de protecció o de drets (Carta de les Nacions Unides sobre els Drets del Nen, 1959; Convenció sobre els Drets de l'Infant de les Nacions Unides, de 1989; Declaració Mundial sobre la supervivència, la protecció i el desenvolupament del nen, amb el Pla-decenni d'actuació de l'ONU, el 1990; articles recollits en les diferents Constitucions de les democràcies occidentals; etc.). Mai no hi havia hagut tanta atenció per part de diferents professionals dedicats a l'estudi de l'infant des de diferents vessants. D'altra banda, però, l'impacte dels mitjans de comunicació, i concretament de la televisió, estandarditzadora de models de comportament que tendeixen a uniformitzar la configuració dels hàbits, posa en perill l'especificitat de grups humans, entre ells, la infantesa.

Així doncs, l'escola ha d'enfrontar-se al repte de ser conseqüent amb la protecció de la infantesa, un dels col·lectius més vulnerables de la societat, sense oblidar que aquesta etapa pot ser un període feliç o absolutament dolorós, i que deixa una empremta forta i decisiva en les edats posteriors de la vida. Ara bé ¿com es pot relacionar aquest aspecte amb el currículum, si es tracta més d'una presa de consciència que no pas d'una actuació a curt termini mitjançant una programació? No hi ha dubte que ens trobem davant d'un problema que exigeix un posicionament de rebuig, una presa de consciència del col·lectiu d'educadors, que veuen com dia a dia els infants, àdhuc els més petits, arriben a l'escola carregats de jocs poc apropiats a l'edat, o que parlen de programes de televisió que no s'adeqüen a una audiència infantil, o que carreguen amb problemes aliens a allò que haurien d'estar vivint. La nova proposta curricular insisteix sobre el procés d'observació, en cadascuna de les unitats de programació, com una eina indispensable de cara a obtenir dades, en primer lloc, i a poder intervenir amb els pares per tal de modificar conductes o advertir sobre possibles problemes. Els professors de l'etapa d'educació infantil haurien de poder disposar de dades suficients, mitjançant seguiments sistematitzats i individuals, per saber com es viu la infantesa a la llar familiar, haurien de posseir informació familiar exhaustiva i ponderar en quins casos caldria reforçar les vivències positives que fan que l'infant visqui plenament la joia de viure aquesta etapa a través del joc, les històries imaginatives, els materials... No ens ha de sorprendre el fet que hi ha menuts que mai no han sentit explicar un conte a casa, o que s'adormen veient la televisió "dels adults" a altes hores de la nit. L'observació d'aquests aspectes, inclosa en qualsevol programació, amb la contundència que en aquests moments caldria aplicar-hi, ens pot ser d'utilitat. Caldrà proporcionar l'ajut necessari concedint importància als aspectes del currículum que reforcen la vivència de la infantesa per a infants que presenten desavantatges d'aquesta índole.

UNA MIRADA DIFERENT SOBRE ENSENYAR I APRENDRE: UNA PROGRAMACIÓ COHERENT I ÚTIL PER A TOTHOM

●

L'aportació de la psicopedagogia actual ens informa de la consideració de l'aprenentatge del nen petit entès com un procés en construcció que es realitza a través d'un intercanvi constant amb el medi (altres alumnes, l'educador, la família, els materials, etc.). Es pot dir que la nova proposta curricular per a l'etapa d'educació infantil preveu un tipus d'ensenyament que emfasitza tots els elements que intervenen en l'acte (o actes) d'aprendre en el sentit que: a) proposa que es modifiqui el paper de l'educador, entès de vegades com transmissor de coneixements; b) s'interessa per la manera com l'alumne va construint els coneixements, i poua de les teories anomenades "constructivistes"; c) determina la importància que tenen els passos del procés d'ensenyament i d'activitat que segueixen els alumnes per a arribar a un fi o a un coneixement, tot relativitzant el paper de l'objecte d'aprenentatge (el "com" per damunt del "què"); i d) considera que els aprenentatges han de ser "significatius", en el sentit que han de permetre que l'alumne els utilitzi de nou, en situacions noves, és a dir, l'alumne se n'ha d'apropriar resolutament esperant el moment que li siguin útils, tot adaptant-los a un nou context, a una nova situació.

25

¿Vol dir tot això que cal canviar les formes i els mètodes de la pràctica quotidiana a l'aula? ¿Hem de parlar d'innovació educativa, en el sentit que cal anar més enllà d'una concepció de la reforma entesa només com la utilització de nous materials i noves tecnologies i comprometre's en una nova concepció de l'ensenyament més reflexiva i amb una nova visió? En efecte, diríem que a l'hora de dissenyar les unitats (programacions) que conduiran a nous aprenentatges i al seu desenvolupament, caldrà tenir en compte l'articulació de tota una xarxa d'elements i d'enfocaments que constitueixen una certa novetat. Quins són aquests elements?

Elements referits al mestre

- El coneixement del grup d'infants amb el qual es realitzarà l'intercanvi d'aprenentatges o amb el qual es durà a terme la programació és essencial perquè la selecció dels continguts sigui factible. El grau d'ob-

servació que hàgim exercit sobre el grup en concret: la documentació, les històries, les anotacions, el coneixement dels comportaments i de les diversitats, l'anàlisi sociocultural, les dades familiars etc.; com també el grau de competència psicopedagògica en la professió, són elements que han de contribuir en la tasca de selecció dels continguts per aprendre.

- L'acció del mestre, les aportacions i les recerques d'informació seran determinants que condicionaran el grau d'enfocament científic de cada unitat de programació seleccionada. Si posseeix un bagatge cultural seriós o si no té por d'arriscar-se a anar fins al límit del coneixement, la qual cosa trenca amb el vell esquema d'acotació dels sabers que determinava l'educador; si se sent motivat, interessat per aquella matèria; si té habilitats i se sent motivat en relació a la professió, etc. aleshores podrà seleccionar bé els continguts, buscarà la millor manera de triar la informació més apropiada, els materials adients, les situacions d'aprenentatge més agosarades i alhora crearà les circumstàncies que encararan els infants amb problemes "reals" que caldrà resoldre amb la col·laboració de tots.

Elements referits als protagonistes: els infants

26

- El grau de competència de l'infant (entesa com el domini d'un determinat nivell) haurà de ser decisiu a l'hora de seleccionar els continguts del currículum, atès que serà el termòmetre que mesurarà l'orientació cap a la qual cal adreçar-se, i el nivell de dificultat que caldrà establir en la unitat de treball i d'acció. Aquest aspecte va relacionat amb el grau de desenvolupament real del grup d'infants que tenim davant a l'hora de seleccionar els continguts. El "grau de competència" es refereix tant a les capacitats pròpies (fer, observar, manipular, experimentar, buscar informació, comparar dades, analitzar, avançar hipòtesis, etc.), a les experiències prèvies de l'infant en contacte amb el món, com a les que posseeix globalment el grup en relació amb el tema o projecte escollit (les dades que globalment hem obtingut sobre els diversos petits col·lectius i identitats que formen el grup).

Elements referits a l'acció mútua

- Modernament aquesta acció mútua rep el nom d'interacció i no es limita a reflectir únicament l'acció alumne-professor, sinó que s'estén a tots els àmbits de la bidireccionalitat: allò que cadascú aprèn de l'altre: l'alumne del mestre i el mestre de l'alumne; l'infant de l'infant; l'espe-

cialista de l'infant i l'infant de l'especialista. També es refereix als ajuts mutus, a l'atenció cooperativa de cada membre del grup de treball i als ajuts entre tots els membres del grup. Inclou, l'acció entre persones del grup i altres "coneixedors" aliens, als quals hem convidat a participar i que acudeixen en un moment determinat del projecte, de la programació i de la unitat que s'està desenvolupant.

Elements referits al mètode, a l'enfocament de l'aprenentatge

En els resultats de l'acció de conjunt hem convingut que el "saber" de l'infant no ha de passar inadvertit: "Les pistes indicaran el punt de partida sobre el qual s'hauran de construir les situacions d'aprenentatge", diu Lurdes Molina⁶. Aquestes primeres aportacions ens indicaran cap a on cal projectar els esforços, i immediatament després arriba el moment de generar hipòtesis, d'elaborar un pla de treball, de buscar informació (als llibres, recorrent a persones relacionades amb l'experiència, als pares, etc.). Lògicament aquesta activitat en l'acció portarà als resultats, a la comprovació de les hipòtesis i a l'estructuració i síntesi del nou "saber" resultant. I aquest nou saber no consistirà únicament en un grup de conceptes, sinó en un conjunt d'habilitats (procediments) i en un conjunt d'actituds de curiositat, interès, etc. Es tracta, com veiem, de realitzar una experiència entesa com a conjunta i compartida de tots els membres, d'un conjunt de processos que porten a l'intercanvi, a l'ampliació del treball i a la satisfacció de tots els membres pels resultats obtinguts.

- La tria de les tècniques de treball és a la base dels camins que cal seguir a partir de la selecció d'uns continguts i d'uns objectius. No hi ha dubte que disposem d'una gran quantitat de materials dels quals ens podem servir tant a l'hora de buscar informació com a l'hora d'experimentar. La fi de segle ens permet que l'obtenció de materials no es converteixi en un periple que impedeixi tirar endavant un projecte de treball. Més aviat diríem que ens trobem en un moment idoni perquè puguem adequar amb èxit tècniques i materials que estructurin la nostra informació i la dels infants, a la llar d'infants i al parvulari. És lamentable comprovar, més sovint del que seria desitjable, el caràcter rudimentari, imperfecte, poc exigent d'alguns materials amb què treballen alguns pro-

6. MOLINA, L. (1992): «Àrea curricular II. Descoberta de l'entorn natural i sociocultural», a: *Formació bàsica a la reforma. Cicle parvulari. Material formatiu*. Barcelona. Generalitat de Catalunya.

fessionals de l'ensenyament (exercicis de representació gràfica mal plantejats, presentats de qualsevol manera, amb una qualitat de contingut molt baixa, etc.). Ara és l'hora de posar èmfasi en la qualitat del treball i de les tècniques.

Aquests són, entre d'altres, els elements que, articulats entre ells, basteixen la modernització del que anomenem nou model curricular i les noves orientacions que apunten cap a una revisió de l'ensenyament exercit fins ara a l'etapa d'educació infantil. Ara bé, aquest nou enfocament en l'aprenentatge ha estat presentat massa sovint com la innovació de totes les innovacions, fins i tot ha fet la impressió que res del que s'havia fet fins ara no tenia prou categoria. L'època dels anys vuitanta i començaments dels noranta, que en termes artístics s'ha convingut a qualificar de "les aures fredes", ha tendit a presentar una pedagogia sorgida del fred, sense història; bastida —segons el nostre criteri— d'un aparell elaborat amb sobrecàrrega de tecnicismes que li han donat la consistència necessària, però que l'han fet intemporal i asèptica, com bona part la resta de creacions sorgides en aquests anys. En el decurs de la introducció d'aquesta nova proposta curricular hi ha hagut desconcert i fins i tot molts ensenyants de cap d'ala, convençuts que els seus mètodes sempre havien partit de la reflexió, han tingut la impressió que anaven errats, o que els seus mètodes s'havien quedat obsolets. I no és així. Pel fet que les "aures fredes" tendeixen a desaparèixer, i que les aigües retornen al seu lloc, i com que no podem inventar-nos el present ni negar la tradició, haurem de convenir que moltes de les "innovacions" tenen una correspondència parcial o uns postulats semblants a moltes de les teories que basteixen les metodologies i els idearis dels pedagogs clàssics. De fet, i per posar un exemple senzill, és sabut que els infants de les escoles inspirades en la pedagogia Freinet elaboraven els seus propis materials fruit de la investigació, de la construcció del seu aprenentatge i d'una bella actitud de motivació que els empenyia a l'hora de documentar-se i d'informar-se; o que aquests mateixos infants aprenien a escriure basant-se en les pròpies forces mitjançant la "construcció" del seu coneixement a l'entorn de la lectoescriptura.

Així doncs, i a tall de conclusió, reflexionar sobre els mecanismes d'ensenyament-aprenentatge és necessari perquè així ho exigeix l'adaptació als temps. Reflexionar, però, no és inventar de nou el futur, sinó ser conseqüents amb el nostre esperit de renovació, après dels mestres de mestres que han preconitzat un ensenyament basat en el coneixement de l'infant, en primer lloc, en l'observació, i en el protagonisme dels menuts a l'hora d'aprendre.

L'ORGANITZACIÓ DE LES ÀREES DEL CURRÍCULUM: UN COP D'ULL A LES NOVES APORTACIONS



●

El currículum estableix una organització de les àrees d'acord amb els plantejaments psicopedagògics, didàctics i sociològics actuals. És per aquest motiu que, a més de detallar els continguts de cadascuna de les àrees, propicia també el marc de reflexió (enfocaments, orientacions didàctiques, atenció a la diversitat) que ha de ser consensuat i debatut a les escoles a partir de la voluntat d'adequació a la realitat. A continuació tractarem les tres àrees concretes, però amb una visió de plantejament general que engloba un sentit ampli i un tractament multidimensional.

Àrea I: Descoberta d'un mateix

29

El nom d'aquesta àrea podria ser un altre: "Em conec per conèixer", "El jo, la pròpia identitat". Però totes les denominacions tindrien el mateix sentit: a mesura que l'infant avança en el coneixement de seu cos, de les possibilitats físiques que aquest cos li ofereix, es va coneixent també com a persona; l'activitat l'ajuda a saber quines limitacions té. Els progressos físics, la curiositat, el desig de mirar i de fer l'ajuden a vèncer dificultats, a esquivar obstacles i a superar-los, a entendre el mecanisme de les coses, els usos i la composició dels objectes, els processos i els fenòmens.

L'educació en el coneixement d'un mateix proporciona actituds apropiades d'autorespecte i de respecte als altres, atorga la confiança necessària i dóna la capacitat d'actuar sense por a l'hora de resoldre dificultats. En efecte, el cos i el coneixement d'aquest cos en tota la seva integritat exterior i interior és l'enllaç entre la persona i l'entorn, entre jo i allò que és fora de mi, és a dir, el món. En l'acció de donar i rebre, correlativa i recíproca (interacció) amb l'entorn, l'infant pren actituds de participació, desitjos de modificació, consciència. El futur ciutadà conscient, actiu i crític comença a créixer. Però perquè es pugui aconseguir aquest objectiu és important que els estímuls, en l'etapa d'educació infantil, s'adrecin principalment vers dues direccions: a) ajudar a conèixer-se un mateix vol dir ajudar a enriquir el major nombre possible d'ha-

bilitats corporals, intervenint en el procés evolutiu físic, en l'estimulació de la percepció sensorial, automatitzant i coordinant respostes, intervenint en l'aprenentatge motor, i b) ajudar a conformar i a perfilar la personalitat, la valoració d'un mateix, l'autoestima, la constància, la identitat personal.

En relació amb l'adult, l'infant és sobretot un aprenent. En els darrers anys, la psicologia ha aportat dades al coneixement sobre l'infant que ens permeten de tenir una idea més precisa del seu desenvolupament i de les seves limitacions, per bé que la complexitat del món infantil no ha estat encara del tot desvetllada i potser mai no ho estarà. Amb tot, ens podem situar lluny de l'afirmació de Descartes entestat a considerar que l'infant era simplement un error. Nosaltres podem considerar que l'infant simplement debuta com a individu que es relaciona amb el món, i des d'aquesta perspectiva farà els propis descobriments ajudat per l'adult. Les potencialitats innates, heretades genèticament, hauran de ser concretades i activades a través de l'experiència i el contacte amb l'exterior. La maduració del sistema nerviós i motor, la coordinació de les parts del cos, el control, no són factors plenament autònoms que depenen únicament del potencial genètic i hereditari. Sense l'exercici apropiat i la intervenció de l'adult aquests factors no s'optimitzarien. Seria absurd pensar que la maduració de tots aquests aspectes es pot fer en solitari. Proporcionar les ocasions de recerca i tempteig, d'experimentació amb el propi cos és una tasca bonica de l'educació infantil. És veritat que no s'enseny a riure, però es poden proporcionar estímuls perquè es produeixi aquesta sensació plaent.

Juntament a les bases hereditàries, l'individu creix en un context social i cultural que contribueix a la seva formació. L'infant haurà de demostrar cada vegada més quina és la seva posició com a individu en aquest marc de convivència que cada cop serà més exigent amb ell. Haurà de resoldre conflictes mitjançant la pròpia intervenció com un membre més de la tribu. Si manifesta inhibició personal a l'hora de comunicar-se, de compartir o de cooperar; si mostra dificultats a l'hora de transmetre les emocions, els sentiments i les preferències i dóna una imatge de si mateix excessivament vulnerable i feble, aleshores mai no podrà convertir-se en un ésser segur d'ell mateix. Si no referma el seu cos i la seva ment enmig d'una societat ancestralment i històricament organitzada, els mateixos coetanis l'engoliran. Tot i copsar la gran fascinació de la vida, no serà res més que un "replicant" perseguit pels humans, com a la pel·lícula *Blade Runner*.

Heus aquí la justificació antropològica i pedagògica que determina la necessitat d'incloure aquesta àrea sense cap mena de dubte dins el currículum de l'etapa d'educació infantil. ¿I com s'aconsegueix l'harmonia entre el jo i l'entorn? Donar resposta a la pregunta anterior ens encara a

la necessitat de vertebrar uns eixos que tinguin en compte els comportaments, les actituds, els guanys de maduració física i l'autocontrol que articulin la força del treball d'aquesta àrea a l'etapa que tractem. En efecte, un cop d'ull al currículum ens farà adonar de quins són aquests grans eixos o objectius:

El descobriment i l'avenç en el domini del cos

Inclou tots aquells elements que tenen com a objectiu el desenvolupament harmònic de l'infant atenent les seves necessitats bàsiques d'ordre corporal i biològic, com ara l'autoexploració perceptiva, tant dels estats fisiològics com de les qualitats sensorials, el control global i segmentari del cos i el coneixement de l'esquema corporal, l'equilibri corporal. També hi podrien figurar tots els elements referits al domini de les habilitats motrius, en què hi intervenen tant els aspectes d'aprenentatge com de maduració psicofísica.

El descobriment i l'avenç en el domini espacio-temporal

Caldria incloure-hi l'estructuració i l'organització de l'espai: l'orientació, la situació i la direcció del cos en relació amb l'espai, i també la percepció temporal i les nocions sobre el temps lligades a la vida quotidiana de l'escola i de la família.

31

El procés d'autonomia personal de l'infant

Pertanyen a aquest apartat tant els hàbits relacionats amb la pròpia neteja, higiene i salut, com els d'utilització correcta dels estris en situacions de la vida social quotidiana. El desvinculament progressiu —però lent en l'espècie humana— de l'adult, ha de proporcionar-li seguretat en la mesura que domini el poder d'autoabastiment i d'autoresolució dels problemes entre ell i l'entorn; és la consecució de la pròpia identitat i la valoració d'un mateix (autoestima). Els infants, poc autònoms encara quan són molt petits, han d'anar adequant i regulant la seva ocupació del món a les normes establertes per les petites societats on viuen. Així doncs, podem entendre també per autonomia personal, la capacitat d'adequació de la persona a les normes de l'entorn. A més a més, afavorint aquest procés d'autonomia i de sociabilitat alhora, aconseguirem fer-li viure relacions estables amb ell mateix i amb els altres, fent-lo formar part activa d'una societat organitzada i estructurada.

Aconseguir que el cos sigui font d'expressió. El llenguatge corporal

Ensenyar els nens i les nenes a mostrar el sentiment intern, a expressar-se mitjançant el cos utilitzant el llenguatge corporal és una fita de l'escola democràtica que considera els seus alumnes persones capaces

de transmetre i manifestar les opinions i les emocions amb llibertat. Des de molt petits, els infants traslladen les seves emocions i expressions al terreny de la imitació d'escenes quotidianes generalment extretes de la vida de l'adult. Ho fan a través del joc simbòlic o d'imitació de la realitat. Les seves gesticulacions i les seves expressions reflecteixen la manera com viuen la realitat, els conflictes o l'estabilitat emocional en què viuen immersos.

Fomentar la capacitat d'interpretar-se i de conèixer-se

Aquest objectiu es concretaria en la consecució de l'equilibri entre les necessitats que imposa l'entorn i la capacitat de resposta personal. És per això que cal fomentar, enmig de la diversitat de persones, el concepte d'autovaloració, que es basa en el fet d'adonar-se de les capacitats motrius i humanes adquirides, modificar-les si cal i confiar-hi si són estables i equilibrades. L'autoacceptació va molt lligada a l'acceptació dels altres amb totes les diversitats que s'hi reflecteixen.

Adquirir mecanismes personals bàsics i sòlids a les demandes de l'entorn

Aquests mecanismes es refereixen a l'obtenció i domini de la iniciativa personal i de la constància a l'hora de la demanda d'esforç. La participació de l'infant en les activitats organitzades de l'aula o de l'escola reclama col·laboració, esforç de control, respecte a les aportacions dels altres. També és veritat que en alguns moments de la vida quotidiana caldrà autoprotegir-se dels perills; ser conscient de les situacions que poden comportar-ne, i també prendre les precaucions necessàries per evitar-los. Això serà un objectiu d'aquest apartat.

Com hem pogut observar, aquests sis grans objectius generals engloben en un sentit ampli i molt interrelacionat els procediments, els fets i conceptes, i les actituds; i també poden formar un entramat amb les altres àrees del currículum: la descoberta de l'entorn natural i social i intercomunicació i llenguatges. En cada programació, s'observaran formes molt específiques de concretar-los, i també uns elements comuns que pertanyen, en la majoria de casos, a l'apartat de les actituds: iniciativa, respecte, valoració de les aportacions dels altres... Aquesta fusió i integració però, serà tractada més àmpliament en l'apartat dedicat a les àrees integrades.

A més dels objectius, tot seguit seria bo de fer algunes consideracions-reflexions a l'entorn d'aquesta àrea, com poden ser la llarga dependència que té l'infant respecte de l'adult i també la possibilitat que tenen els educadors de recórrer a la retrospecció personal en aquesta "descoberta d'un mateix".

Pel que fa a la primera consideració, cal dir que els éssers humans arriben a la independència de l'adult molt tard, a diferència d'altres espècies animals. Si comparem algunes espècies animals amb la humana ens adonem que les capacitats d'autonomia són molt més tardanes entre els humans. Ara bé, això no significa que els avenços del nadó no siguin impressionants i complexos. Amb tot, la immaduresa física i psíquica es perllonga i depèn del tot d'un llarg aprenentatge difícil i costós al costat dels adults.

Les progressions s'efectuen a poc a poc i per això els infants depenen molt de temps de la permanència entre els adults. Aquests factors han de servir de base de la reflexió a l'hora d'estructurar la intervenció de l'educador en el desenvolupament sensor-motriu físic i psicològic de l'infant. Tenint en compte aquesta base antropològica, ¿és possible que aquesta dependència generi fonts de riquesa entre infant i adult? Per bé que l'adquisició sigui més lenta que en altres espècies humanes, potser és aquesta mateixa lentitud la que pot proporcionar la possibilitat de participar de totes les adquisicions amb plaer i amb gaudi personal. La immaduresa entesa com a intercanvi, com a comprensió i estímul per part de l'educador "que molt abans també ha estat immadur" pot ser un gran avantatge pel fet que en el decurs del desenvolupament maduratiu de la persona es produeixen experiències interessants amb altres humans per ambdues parts, ja que cap individu no és igual a un altre i posseeix alguna cosa que és pròpia i única. L'educador ha d'entendre el desenvolupament de l'infant com una construcció en la qual les vivències de les etapes determinen el resultat final. Cada infant, cada adult que va ser infant, és una construcció única i diferent.

33

La segona consideració ens obliga a plantejar-nos: "Fins allà on arriba la meua memòria, en cada evocació, en cada acte de *feedback* puc recordar l'infant que vaig ser". En efecte, hauríem de donar importància a l'autoconeixement, per ajudar l'infant a conèixer-se. Com afirma la professora Anna Pujol:

Les persones fem una lectura dels altres i del món en general en funció d'allò que som capaços de copsar, fruit del seguit d'experiències de cadascú, fem una "lectura selectiva" i "filtrada" per allò que coneixem i per la impregnació de tot el que hem viscut. Des d'aquesta "lectura selectiva" i "filtrada" es pot entendre com el coneixement de l'infant passa necessàriament pel coneixement del "nen" que l'adult porta a dins.⁷

7. PUJOL, A. (1993): *Aportacions a la formació dels educadors de Llars d'Infants*, Vic. Eumo.

Aquesta autorecerca de “l’infant que vaig ser”, la pregunta “què vaig fer en aquella ocasió o en aquella situació?” és la proporció adequada per estar en contacte amb les necessitats i les característiques psicològiques de la infància. Es tracta d’explorar endins i desenterrar el record, perquè el record ens pot ser útil a l’hora d’adoptar una actitud envers l’infant i de fer-lo progressar. La psicologia afirma que la infantesa — referint-se a les primeres edats — no és pas, ni de bon tros, una etapa gaire tranquil·la emocionalment; totes les conquestes infantils, que hauran de ser il·limitades i constants abans d’esdevenir una persona autònoma, es fan amb una bona dosi de tensions, d’intents de vegades conflictius. Es tracta d’un procés llarg i difícil per aconseguir el bagatge personal base de tota la personalitat i de tot el desenvolupament posterior. De vegades, davant una conducta que ens és incomprendible, és difícil entendre la lògica infantil. Exigeix un esforç per posar-nos al lloc de l’infant. Ens pot servir el fet de pensar que una vegada potser vam viure una experiència similar ja que vam passar, de nens, per les mateixes etapes.

Àrea II: Descoberta de l’entorn natural i social

34

Hi ha raons antropològiques que justifiquen la inclusió d’aquesta àrea bàsica del currículum des dels inicis de l’educació de l’infant, és a dir, des del naixement. Són raons que reflecteixen que el medi d’existència de l’home és el medi físicobioquímic, al qual s’ha superposat un medi sociocultural que ha estat creat i organitzat per l’espècie humana: medi i ésser humà han evolucionat conjuntament al llarg de les civilitzacions. També hi ha raons sociològiques que justifiquen aquesta àrea. En efecte, educar, com a fita última, és formar una persona culta (coneixedora del medi), responsable (amb el medi) i solidària amb l’entorn. El currículum d’educació infantil defineix l’àrea de la manera següent: “En sentit ampli, l’entorn es defineix com el conjunt de condicions ambientals que configuren el marc on es desenvolupa l’existència d’un ésser o d’una comunitat”. Cap d’aquestes raons no han de sorprendre ningú: en la mesura que socialment s’intenta que l’escola s’ajusti a les necessitats de les persones, enteses com a éssers socials, i en la mesura que s’ha anat entenent que l’infant és susceptible d’ésser educat, la descoberta de l’entorn esdevé una peça fonamental, ja que és des del naixement que l’individu rep la cultura socialment organitzada, i que comença —cada comunitat té les seves formes específiques— l’aprenentatge de “la tribu”, el bagatge comú. L’ésser es va modelant d’acord amb el tarannà dels seus coetanis, de la seva civilització.

Però més enllà de les raons antropològiques i sociològiques que jus-

tificarien l'àrea, és important fixar l'objectiu prioritari que ha de tenir. Així doncs, aquest objectiu serà l'acció recíproca partint de les característiques específiques del medi i de les característiques pròpies de cada infant. D'aquesta acció recíproca, i de l'adquisició de la competència, entesa com "ser cada vegada més capaç de fer més coses", ha de sorgir la participació, a curt i llarg termini, de forma creativa i activa en la modificació positiva d'aquest entorn, de manera que el mateix infant s'enriqueixi en el decurs de l'intercanvi. Ens va bé recordar ara els mots següents:

Els nens, des de petits, viuen els esdeveniments del seu entorn i cerquen les relacions entre aquests esdeveniments i la pròpia intervenció (si estiro la manta agafaré l'objecte, si tiro aigua al cargol sortirà de la closca) encara que sovint topen amb fets que no són regulars (l'objecte que vull agafar no es mou sempre de la mateixa manera quan estiro la manta, ni tots els cargols surten de la closca automàticament si els tiro aigua). Davant aquest fet els infants cerquen l'explicació aplicant les pròpies experiències com a éssers vius o recorrent a la màgia (el cargol no surt de la closca perquè deu tenir son).

Aquestes explicacions són, malgrat tot, un intent de trobar la causa que produeix el fet. (...) Descobrir l'entorn voldrà dir, doncs, construir eines que permetin, a la llarga, descodificar els signes que aquests mons ofereixen.⁸

35

En la base d'aquests conceptes es troba subjacent la idea segons la qual facilitant als infants els intercanvis necessaris amb el seu entorn, s'aconseguirà no únicament la relació amb aquest entorn sinó també l'adaptació crítica i la intervenció activa i creativa.

La proposta curricular delimita i organitza en un context molt ampli els continguts de l'àrea. Tractarem d'exposar quins són, a grans trets, els grans eixos que els presideixen o la novetat que poden suposar en relació amb la concepció que s'ha tingut fins ara d'aquesta mateixa àrea.

En primer lloc, a la *distinció* tradicional entre elements naturals i elements socioculturals, l'estudi dels quals sempre s'ha tractat per separat, la nova proposta curricular hi oposa un abordatge diferent perquè, de fet, hi ha relacions mútues, incidències entrecreuades. Se'n pot posar un exemple concret, extret de l'àmbit de l'educació infantil: si disposem els infants de Parvulari a conèixer les característiques sensorials del paper, les propietats físiques i els apropem a la creació mitjançant diverses tècniques, serà fàcil fer-los arribar sense esforç a l'estudi de la fabricació del paper i a la utilització que en fa l'ésser humà i també a les necessitats

8. BUSCART, T.; FEU, T.; *Aportacions a la formació dels educadors de Llars d'Infants*. Op. cit.

de reciclar-lo per exigències mediambientals. En una programació feta d'acord amb els cànons actuals, s'hi veuria reflectida aquesta integració del conjunt dels diversos sabers pertanyents a àrees diferents. Pel que fa a la descoberta de l'entorn caldria reflectir-hi la focalització de l'objecte material (el paper), l'observació dels fenòmens, els canvis, l'acció de la humanitat al llarg del temps i les necessitats col·lectives de preservació del medi.

Pel que fa a l'elecció de contingut, la proposta curricular ens adverteix implícitament que cal situar al mateix nivell l'adquisició d'informació, l'obtenció de dades i l'adquisició de destreses per capir la informació, per apropiari-se'n, per tal d'anar construint el coneixement global a l'entorn d'un tema. A aquest desdoblament caldria afegir-hi, com un element més situat al mateix nivell, la capacitat de mostrar una resposta activa, l'interès en la generació d'informació i la modificació com a resposta personal a partir del que anomenem actituds. Aquesta importància igualitària dels tres elements (continguts) ha de comptar, no ens enganyem, amb el convenciment de l'educador, el qual s'ha format dins un concepte de cultura unidimensional, ja que es tracta de modificar la intenció educativa i de focalitzar aspectes que fins no fa gaire consideràvem secundaris perquè els vèiem dins el decurs, o sigui, com a mers objectes per aconseguir la intenció final, que era l'obtenció de dades. Així doncs, observem, per posar un exemple, que en el currículum d'educació infantil, i dins el que podríem agrupar en un mateix interès temàtic, hi consten els punts que es reflecteixen a continuació:

OBJECTIUS TERMINALS

- Referits a continguts de procediments
 - Observar les característiques morfològiques i funcionals d'alguns éssers vius.
- Referits a continguts de fets i conceptes
 - Mostrar coneixements d'algunes característiques morfològiques dels éssers vius més coneguts i també les locomotrius d'alguns animals observats.
- Referits a continguts d'actituds
 - Mostrar interès per conèixer allò que succeeix en l'entorn immediat.

Notem com competeixen en un mateix nivell tres àmbits diferents de continguts.

El nou currículum sobre descoberta de l'entorn ens encara amb un dels problemes fonamentals: la presa de decisió sobre quins són els continguts més idonis per a cada edat, per al grup-classe, per a cada cicle educatiu, o per a cada etapa. Dit d'una altra manera, ens cal saber quin és

el grau d'aprofundiment al qual s'haurà d'arribar en un determinat nivell.

Els continguts del currículum pel que fa a l'àrea II, esdevenen prou amplis com perquè cada escola seleccioni les prioritats i concreti més els temes que es tractaran i el grau d'aprofundiment que es donarà a cadascun. Ara bé, semblaria oportú de fer notar algunes consideracions a l'entorn de la qüestió de la selecció dels continguts. En primer lloc crec que és important no deixar-se arrossegat per un dels defectes en què hem caiguts molts de nosaltres a l'hora de fer la selecció. Ens referim a no plantejar-nos de bon començament les possibilitats dels menuts: hi ha infants de Parvulari que saben moltíssimes coses d'un tema determinat. Aleshores, concretar exactament quina és la fita a la qual arribarem amb els menuts, pel fet que els considerem poc doctes per arribar a un grau més elevat, ens pot fer caure en un parany. Probablement el saber dels infants és il·limitat i, i és important no tenir por de posar -los en contacte amb realitats més complexes pel fet que, segons el nostre criteri, creiem que no les podran assolir a la seva edat. Com diu Lurdes Molina:

... de qualsevol àmbit de la realitat, per complex que sigui, hi ha algun aspecte, algun punt de mira que és interpretable i comprensible per als més menuts. (...) Els adults hauríem de tendir no tant a simplificar els continguts com a fer costat al treball que efectuen els infants ressaltant els conflictes d'interpretació i d'utilització que la realitat els planteja...⁹

37

Deixar-se endur per aquesta concepció ens pot ajudar a seleccionar els temes i a documentar-nos bé, més amb l'objectiu de resoldre els conflictes reals que planteja l'acte d'aprenentatge que no pas segons allò que "jo" crec que ha de saber l'infant de quatre anys, de cinc anys, de tres anys i de la frontera que no puc traspasar; i ens pot allunyar de la infantilització excessiva que prima moltes vegades a les aules i també de conceptes erronis. "En la meua experiència de la visita al Parvulari Decroly de Brussel·les —deia un alumne de l'Escola Universitària de Mestres Balmes de Vic—, el que m'ha agradat més és com un infant de sis anys em va demostrar la teoria dels vasos comunicants de manera pràctica, amb tots els raonaments i els perquè, per bé que sense dir-ne el nom. Aleshores vaig recordar que jo només havia après de petit el principi, fins i tot me l'havia memoritzat, però no l'havia experimentat mai a l'escola."

L'apropament a la ciència d'una manera més seriosa hauria de ser un objectiu primordial des de la llar d'infants. Fins ara les programacions o les unitats de treball sobre qualsevol tema s'han enfocat d'una

9. MOLINA, L.: *Op. cit.*, p. 54

única manera —a partir de les activitats previstes—, els sabers es consideraven tancats i enllestits per sempre. Ara podem considerar que aquesta dinàmica s'adapta poc a una nova concepció de l'aprenentatge de les ciències en què l'objectiu, en l'etapa d'educació infantil és més la construcció d'un ventall d'idees que constitueixen una xarxa metodològica permanent, un conjunt d'estratègies que es poden aplicar a moltes situacions d'aprenentatge diferents al llarg del curs. Així doncs, tan se val si es parteix d'una vivència del cap de setmana, de l'estudi del cargol o d'una observació de capgrossos. Dins d'aquesta nova visió, ¿quins serien els aspectes fonamentals que contribuirien a un enfocament seriós?

38

- No prendre una actitud desinteressada davant les afirmacions dels infants, encara que parteixin d'una visió animista: "Les fulles cauen perquè estan tristes"; sinó una actitud provocativa, d'aportació d'idees noves que a la llarga modifiquin les hipòtesis errònies i facin avançar i evolucionar: "I si és el vent que les fa caure, les fulles? Que podríem fer per saber-ho del cert?"

- Organitzar situacions sistemàtiques a la llar d'infants i al parvulari en què els infants puguin avançar hipòtesis, ponderar les causes d'un determinat fet i posteriorment comprovar-ne els efectes i els resultats de la mà de l'educador. En aquestes situacions els educadors haurien d'anar augmentant progressivament l'abast del fenomen i el grau de complexitat d'allò que s'està tractant.

- El risc de caure en l'espontaneïtat i la improvisació s'hauria d'evitar recorrent a planificacions flexibles i àmplies, a procediments establerts, però aplicables en diverses situacions. La desorganització i la falta de control són poc educatives.

- Seria bo de comprometre altres adults en els estudis, en les observacions; a la llar d'infants els pares poden ser d'una gran ajuda; al parvulari el pare expert, la mare documentada, un mestre científic, etc., ens poden donar un cop de mà.

- La diversitat de materials i de temes a l'hora d'explorar, facilitarà la vivència de diferents sensacions i situacions. La tasca dels educadors és precisament facilitar aquest acostament i alhora estimular i encaminar les descobertes, les deduccions, les estimacions.

Per tot això, és imprescindible un mestre il·lusionat, preparat i documentat que sàpiga mirar amb atenció, confiar en les intuïcions dels infants i modificar les idees. Que s'engresqui en l'aventura de conèixer amb els més menuts. L'actitud personal és la clau de l'èxit per a qualsevol projecte conjunt amb els infants.

Àrea III: Intercomunicació i llenguatges

El currículum d'educació infantil s'estructura a partir de dues àrees que impliquen els coneixements: els referits a la pròpia persona (àrea I), i els referits a la relació de la persona amb l'entorn biosociocultural (àrea II). A més a més, es contempla una tercera àrea, la dels llenguatges, que s'ocupa de fornir els instruments necessaris perquè l'infant pugui establir les relacions pertinents entre ell i l'entorn. Així doncs, es tracta d'una àrea instrumental.

El currículum preveu en concret quatre llenguatges: el comunicatiu verbal, el plàstic, el matemàtic i el musical. I n'exclou un cinquè, el corporal, que queda incorporat a l'àrea I tant en el vessant del control del cos i de l'organització d'habilitats motrius, com en l'aspecte d'expressió i manifestació corporals i d'exploració de les possibilitats del cos a tots nivells. És aquest darrer vessant el que correspondria a l'apartat de llenguatges. La no inclusió d'aquest llenguatge en l'àrea III suposa un pas enrere en relació amb el guany que va suposar en l'etapa de la renovació pedagògica respecte de l'escola tradicional de l'etapa anterior.

Cadascun d'aquests quatre llenguatges ofereix a l'infant la possibilitat d'establir una comunicació entre ell i l'entorn, de representació de la realitat entre ell i l'entorn, i d'expressió i creació. Això vol dir que, com a instruments, els llenguatges exerceixen una funció comunicativa, una funció representativa de la realitat i també una funció lúdico-creativa. En la vida quotidiana dels infants de primeres edats, els llenguatges seran utilitzats, no com a finalitat d'estudi en ells mateixos, sinó com a instruments útils de comunicació amb l'entorn. En aquest sentit, el llenguatge verbal permet un alt grau d'expressivitat i comunicació perquè conté molta precisió a l'hora de transmetre emocions, pensaments, idees, etc., mentre que el caràcter representatiu dels llenguatges, la capacitat de representar la realitat d'una manera descontextualitzada, és a dir, deslligada del moment en què s'ha produït un fet, en absència de l'objecte referit en la representació, l'exerceixen sobretot el llenguatge plàstic i el matemàtic. Aquests llenguatges posseeixen, a més, la capacitat d'esdevenir una eina lúdico-creativa, una font de plaer, un instrument de modificació de la realitat mitjançant l'empremta personal i permeten que els infants gaudeixin dels jocs de paraules, dels jocs matemàtics, del joc simbòlic d'alt contingut verbal i d'imitació de la realitat.

Així doncs, podem afirmar que cada llenguatge té la pròpia especificitat: el llenguatge matemàtic permet, més que cap altre, la formalització i l'abstracció de la realitat; el llenguatge plàstic i el musical esdevenen instruments molt apropiats per plasmar les emocions; en canvi, el llenguatge verbal té com a especificitat l'ajustament més àgil a la comunica-

ció i a la transmissió precisa en l'acte comunicatiu i ludicocreatiu. Aquests quatre llenguatges, entesos com a instruments, travessen les altres dues àrees del currículum juntament amb les tres funcions esmentades: comunicativa, representativa i ludicocreativa. Esquemàticament, la representació gràfica d'aquesta idea seria la que presentem al quadre 1.

La concepció d'aquestes "matèries antigues" com a llenguatges representa un salt qualitatiu cap al futur; perquè a partir d'ara haurem d'entendre que l'infant, des de petit, necessita adquirir en primer lloc, i perfeccionar més endavant, unes eines que li seran útils per a tots els àmbits d'aprenentatge i per a tots els sabers. També li serviran per desenvolupar

Quadre 1

Intercomunicació i llenguatges:	verbal	musical	matemàtic	plàstic	Descoberta d'un mateix		Descoberta de l'entorn natural i social	
					Funció ludicocreativa			
					Funció representativa			
Funció comunicativa								

totes les funcions psíquiques: comunicar, representar i imaginar vàlides en tots els camps del saber. A més, la consideració de llenguatge trenca el vell esquema segons el qual aquestes quatre matèries, ara llenguatges també en l'etapa d'educació infantil, eren mesurades per la quantitat més que no pas per "l'habilitat, la competència, la capacitat d'utilitzar-los per a diferents situacions". Creiem que fins fa ben poc en l'àrea de la matemàtica —per posar un exemple— a l'escola infantil es procedia per la quantitat de nocions a ensenyar per a cada edat, més que no pas per la competència a l'hora d'utilitzar els procediments (habilitat) matemàtics per a diferents situacions: mesurar, classificar, ordenar, fer estadístiques...

La importància dels quatre llenguatges és clara, per bé que l'extensió d'aquest apartat no permet un tractament en profunditat de cadascun per separat. Ara bé, no ens és aliena la preocupació que per al conjunt del professorat representen alguns aspectes referits al llenguatge verbal, com poden ser *el tractament del llenguatge oral* i, sobretot, els *nous enfocaments de l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura*. Sobre aquests dos punts voldríem fer algunes reflexions.

Pel que fa al *llenguatge verbal*, sembla que la llengua oral presenta una empremta més clara de la modernització. En efecte, al nostre entendre, i seguint les aportacions més actuals provinents de la didàctica de la llengua i de la psicolingüística, s'ha avançat en la idea que la llengua oral i la llengua escrita esdevenen dues formes autònomes, amb punts de contacte evidentment, d'abordar la comunicació verbal. Parlar i escriure són dues habilitats, dues formes de discurs diferents que requereixen també estratègies diferents. El currículum d'educació infantil, fent-se ressò d'aquesta consideració de la llengua, formula —amb rang igualitari— els continguts d'ambdues habilitats, n'exigeix una dinàmica pròpia i una orientació diferent.

Fins als darrers anys el treball de llengua oral no havia estat ignorat a les aules de l'etapa d'educació infantil. No ens enganyem. Tots els educadors entenien que la base de la llengua entre els més menuts era a nivell oral, i treballaven en aquesta direcció. Seria un error important no esmentar les aportacions que en el camp de la didàctica de la llengua oral han dut a terme els educadors de les aules d'immersió, preocupats en tot moment per l'elaboració de missatges, per la comprensió, per la formulació verbal dels infants, per l'aprenentatge de vocabulari de diferents camps semàntics.

Els educadors de les aules d'immersió, preocupats per l'aprenentatge de la llengua catalana, han elaborat i elaboren experiències de tota mena i unitats de programació exemplars. Però no s'havia avançat fins al punt d'incloure dins un currículum nacional —a Catalunya—, i de manera estructurada, els aspectes pertanyents a la llengua oral: la comprensió, l'ex-

pressió i l'adquisició de vocabulari. D'ara endavant, i ja s'ha començat a fer, l'estructuració sistemàtica, no espontània, de la llengua oral portarà els educadors a posar-hi èmfasi des de tots els punts de vista, i sobretot a programar-la utilitzant els procediments adequats i variats.

Les grans línies que han de guiar la programació de la comprensió i l'expressió orals són les següents:

- a. Activitats que tendeixin a fomentar les habilitats d'interpretació de les diferents intencions comunicatives del parlant, dins de contextos amb significació.
- b. Exercitació de l'audició a nivell general fins arribar a la diferenciació de tots els fonemes de la llengua d'aprenentatge.
- c. Pràctica en la interpretació de petites explicacions fetes per adult o per altres infants, i referides a realitats que no són presents en el moment de la comunicació.
- d. Activitats que tendeixin a interpretar ordres senzilles que comportin una o més accions successives, relacionades amb la vida quotidiana de l'aula amb l'entorn immediat.
- e. Exercitació de la comprensió de les parts significatives del llenguatge narratiu.
- f. Exercicis habituals encaminats a expressar les idees ordenadament utilitzant l'entonació adequada.
- g. Pràctica en l'emissió correcta dels sons de la llengua vehicular d'aprenentatge.
- h. Activitats que tendeixin a la utilització correcta de mots que designen coses, situacions, augmentant el vocabulari referit a cada camp semàntic.
- i. Exercitació de l'emissió de frases correctes, adequades a l'edat segons el grau de complexitat, respectant els mecanismes de concordança.
- j. Pràctica en l'explicació ordenada en la seqüència temporal de fets i accions a partir o amb l'ajut d'imatges visuals.
- k. Evocació i memorització de fragments que pertanyen a la llengua literària (dites, endevinalles i poesies).
- l. Posar èmfasi en el respecte per tot allò que diuen altres persones, adults o infants, en el decurs d'una conversa o d'una explicació.
- m. Interès i cura per parlar bé, tot mostrant una actitud positiva davant l'expressió pròpia.

Un altre aspecte referit al *llenguatge verbal* on es palesen els efectes de la modernització és l'èmfasi que s'intenta donar a l'adequació del missatge a la situació. Així doncs, aprendre llengua voldrà dir parlar i entendre, escriure i comprendre tipus de discursos dife-

rents en situacions diferents. La presència de la llengua no ha disminuït en l'era postgutenberg, sinó que s'ha diversificat. L'orientació de l'infant cap a la lectura i l'escriptura, o cap al llenguatge en general, ja no es pot fer d'una manera mecànica, com si l'exercici de parlar i escriure fos una simple transcripció o combinació de grafies i sons. Caldrà abastar la complexitat d'aquest fet i treballar a fons, per bé que en petita escala, en la composició del missatge d'acord amb la situació, el receptor, el grau de formalitat, etc. La presència a l'escola de diferents tipus de textos, l'elaboració i composició de textos col·lectius en què calgui reflexionar i triar els mots, les fórmules de salutació, el contingut, etc. són instruments vàlids que ajudaran a exercitar la llengua de manera significativa, d'acord amb la realitat. Evidentment, no podrem oblidar l'exercici de transcripció, d'adequació dels sons a les grafies corresponents. Però l'explotació de tècniques que treballen la llengua en sentit ampli i que fan adonar dels mecanismes de la composició i d'adequació del discurs al parlant i a la situació han de ser el canemàs que doni suport a l'ensenyament d'aquest llenguatge. Al cap i a la fi ensenyar llengua és ensenyar un instrument vàlid per a tota mena d'aprenentatge sigui quina sigui la matèria, l'activitat o el tema.

Les aportacions de la psicolingüística i de la didàctica en la iniciació al *llenguatge escrit* són evidents. En el domini de l'escriptura i de la lectura, els infants que entren al parvulari, fins i tot els de la llar d'infants, no parteixen de zero. L'afirmació segons la qual abans d'entrar a l'escola els infants ja posseeixen algunes idees sobre la lletra escrita ha començat a guanyar terreny en aquests darrers anys gràcies a les aportacions de la psicologia i la psicolingüística. Quan encara no han après a llegir com els adults, els infants es mostren "competents", és a dir amb algunes idees sobre la lectura i l'escriptura pel fet que poden establir xarxes de connexions, d'una manera encara infantil, a través del mecanisme de les deduccions de detalls sobre les lletres, sobre el significat, sobre la direcció, sobre la constància de les formes de les lletres i el nombre de les lletres. Més endavant també ho faran sobre el valor sonor de les lletres. Aquest fet els permet avançar i aprendre algunes característiques de l'escriptura "dels adults". En un recull d'hipòtesis basades en preguntes infantils, recollides per la professora Anna Teberosky¹⁰ un infant de quatre anys deia: "Les lletres de llegir, els números de comptar". En aquest cas el menut distingia la diferència entre dos codis gràfics, que sovint apareixen junts.

43

10. TEBEROSKY, A.: «El pequeño no parte de cero». *Medicina y calidad de vida*. (Suplement de *La Vanguardia*). Barcelona, 22 de febrer de 1991, p. 7

Un altre infant de cinc anys deia: "No es comença per aquí" i corregia així a un amic que començava a escriure de dreta a esquerra. Ell ja havia copsat un fet constant: la direccionalitat de l'escriptura.

És evident que l'accés al domini de l'escriptura, a la informació que els alumnes d'educació infantil puguin tenir depèn del context determinat en què es desenvolupen i del seu entorn sociocultural. Des del moment que els infants fan un gargot com a resposta a la demanda d'escriptura fins que són capaços de construir una paraula amb una ortografia rudimentària, és a dir, una ortografia natural basada en el primer aprenentatge d'associació so-grafia, hi ha tota una evolució de nivells d'escriptura que demostren les construccions mentals, les incorporacions graduades que va fent l'infant. Aquestes incorporacions estan estretament relacionades amb la freqüència, el nombre d'ocasions i d'intercanvis socials (amb l'educador, els pares i altres adults) que hi pugui haver.

La primera conclusió que cal extreure, doncs, és que en l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura hi ha moltes veus implicades i que aquest aprenentatge no depèn exclusivament de l'escola. En efecte, els implicats més directes són els educadors i els familiars. Si les demandes dels infants, que responen a la construcció mental de la pròpia "teoria infantil" sobre l'escriptura, són ateses a la llar i a l'escola, i no únicament ateses sinó també acompanyades d'altres preguntes que formula l'adult per tal d'augmentar la curiositat, els progressos en aquest llarg recorregut d'aprenentatge, que avança lentament cap a la presa de consciència del nostre sistema d'escriptura, seran segurs i els descobriments seran representatius perquè els menuts incorporaran a la seva teoria deduccions segures i estables.

Ara bé, cal tenir en compte que tot i les competències que aporten els infants en el moment d'arribar a l'escola o en el decurs de les primeres edats, referides a la lectura i a l'escriptura, precisen un ensenyament exhaustiu i sistemàtic. Hem sentit dir molt sovint als educadors entusiastes dels nous enfocaments que "l'infant aprendrà a llegir i a escriure malgrat l'escola". És probable que l'allau d'estímul procedents del medi exterior i urbà i que el bagatge informatiu dels adults i la seva intervenció intencionada ajudin a adquirir molts dels mecanismes bàsics de lectura i escriptura als infants; fins i tot pot semblar que en aquests casos l'escola té poca intervenció i que la presència i l'estímul de l'educador hi tenen poc a veure. El paper de l'escola, però, encara és ben necessari; i el de l'educador, imprescindible. En primer lloc perquè l'ímpetu en els estímuls, les ajudes, les deduccions han obert camins inequívocament necessaris, però encara resten les grans carreteres, les grans vies: aprendre a llegir i a escriure és un procés llarg i complex que no finalitza amb el descobriment dels mecanismes rudimentaris. I d'això

en té la clau, ara com ara, l'escola. Serà tasca de l'escola i del mestre sistematitzar i ordenar l'allau d'informació; exercitar i superar posteriors dificultats en la mecànica, en l'expressió i en la comprensió de les habilitats d'escriure i llegir. En segon lloc el nostre esperit endocèntric ens porta a pensar que les afirmacions sobre els guanys adquirits pels infants sobre la lectura i l'escriptura abans d'arribar a l'escola és un fet generalitzable a tota la població escolar infantil. I anem errats. Hi ha mitjans estimulants, hi ha la televisió, hi ha una allau d'informacions al carrer... en un mot, la lletra impresa ocupa un espai privilegiat en les nostres vides; podríem dir que l'era postguttemberg és també la de la cultura escrita que conviu amb la imatge. Però hi ha mitjans no estimulants i més aviat degradats; hi ha infants que no van a les Llars d'Infants, hi ha inestabilitat i problemes familiars que dificulten l'equilibri emocional de molts infants, fins al punt que fan difícil l'abordatge de qüestions d'ordre intel·lectual, hi ha pobresa a bona part del territori... Amb aquesta panoràmica la tasca de l'educador és imprescindible i ho serà en l'avenir; i és també difícil, fins al punt que es pot pensar: "I per on he de començar?" S'imposa la reflexió sobre quin ha de ser el grau d'intervenció i quina ha de ser l'orientació, l'enfocament de l'aprenentatge "complet" de les habilitats de llegir i escriure. Per aquest motiu tractarem d'assenyalar algunes línies d'actuació coherents amb aquesta nova reflexió.

45

- Quina és la situació real?

Al darrer curs de la llar d'infants, al parvulari, i també al cicle inicial de primària trobarem una gran diversitat de nivells, una gran quantitat de graus d'evolució respecte a la lectura i l'escriptura. Aquest fet motivarà que sigui inajornable avaluar "l'estat de la qüestió". Es veu fonamental, abans d'iniciar qualsevol programació, una valoració exhaustiva sobre "què en saben" de la lectoescriptura, i "com ho fan" els infants. A hores d'ara hi ha materials i models d'anàlisi prou complets per establir criteris sobre la situació real de l'infant en diversos aspectes: discriminació de l'univers gràfic, aspectes formals dels escrits, competència en la lectura d'imatges, nivell de conceptualització (hipòtesis internes referides al funcionament del sistema escrit), nivell o estadi d'evolució gràfica (grafismes primitius, escriptura del nom, escriptures unigràfiques, escriptures fixes, nivell d'atribució de valor sonor a les lletres, escriptura alfabètica, etc.). En síntesi, en primer lloc cal observar quina és la situació del grup-classe: volem saber què saben els nens.

- L'argument de l'edat

A partir del que s'ha dit fins ara no és difícil deduir una conclusió imparable: no hem de ser els adults qui decidim "quan", en quin moment

caldrà iniciar l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura. Els resultats d'una observació atenta i valuosa com la que hem esmentat en el paràgraf anterior sobre la situació real o "l'estat de la qüestió" ens indiquen:

- a. que entre la gran quantitat de situacions i de nivells existents a l'aula hi ha un grup d'alumnes que "sap" molt més que no ens pensàvem sobre aquestes habilitats d'aprenentatge, i
- b. que l'actitud del mestre haurà de ser multidimensional; és a dir, haurem de fer avançar el grup extraient tot el potencial de cadascun dels infants des del seu nivell real. Però fins on? Fins al límit possible, però tenint en compte tots els elements que intervenen en un bon aprenentatge del llegir i de l'escriure. Per això serà de gran utilitat, per una banda, l'ampliació dels coneixements a l'entorn dels avenços didàctics, de nous recursos en l'enfocament de la lectura i l'escriptura; de l'altra, la inclusió en les programacions de tots els components necessaris en l'aprenentatge: l'educació de les actituds envers la lectura i l'escriptura; els procediments i la reflexió inicial sobre la llengua escrita que componen els primers fets i conceptes.

- Els paràmetres, els límits del currículum

46

O dit en altres paraules: D'on cal partir i fins on s'ha d'arribar? En el context del currículum oficial d'educació infantil (1992) s'ha vist la importància de relacionar la situació real en què es troba l'infant, el seu nivell de desenvolupament maduratiu amb aspectes concrets de cadascuna de les àrees d'aprenentatge. Des dels organismes o instàncies oficials s'ha fet una aposta clara pels nous enfocaments que provenen de les aportacions modernes de la pedagogia, la psicologia i la didàctica: el constructivisme i l'aprenentatge interactiu; també s'ha fet un esforç per connectar aquestes aportacions amb les àrees concretes per tal d'impregnar-les de noves orientacions i de posar-les al dia.

Es calcula que la construcció dels aprenentatges es farà en funció de "les capacitats a assolir" en finalitzar l'etapa, i es vehicularà a través dels objectius terminals, i no pas de la quantitat de continguts a assolir. És molt útil, de cara a l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura, saber que aquests objectius terminals descriuen únicament la "capacitat" i que el marc legal s'absté de precisar quins són els grups de sons i grafies que caldrà treballar a l'aula de quatre anys, per exemple; o quins grafismes caldrà treballar exactament a l'aula de cinc anys. Això és així atès que s'ha optat per definir com a objectius generals les línies vers les quals cal enfocar els progressos dels infants tant a l'escola bressol com al parvulari. I encara més: dins els grups de continguts especificats en el primer nivell de concreció, fins i tot en els exemples de segon nivell, s'eludeix tota referència concreta a especificar detalladament els continguts

concrets. Haurà de ser cada escola, cada etapa i cicle o cada educador d'aula qui determini aquest grau d'especificitat. I és lògic i plausible que sigui així, perquè l'educador no ha de poder dictaminar quins són els continguts d'aprenentatge de lectoescriptura que ell, emparat pel marc legal ha triat com a idonis per treballar a l'aula; ha de fer la selecció dels continguts en funció de les necessitats dels infants, d'acord amb la situació real en què es troben després d'haver analitzat atentament les seves capacitats.

L'organització de l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura haurà de tenir en compte els objectius generals proposats en l'etapa. Vegem-ne alguns:

- Progressar en el domini del cos (cap al domini motriu de les parts segmentàries de cara a l'escriptura).
- Assolir el grau de seguretat afectiva i emocional que correspon al seu moment maduratiu (es relaciona amb el grau d'equilibri emocional necessari per a l'abordatge de la llengua escrita).
- Comportar-se d'acord amb els hàbits i les normes que els portin cap a l'autonomia personal (connecta directament amb l'interès, l'esforç i l'acceptació de les convencions de la llengua escrita).
- Discriminar, relacionar i retenir dades sensorials (directament relacionat amb la mecànica de llegir i escriure).
- Comunicar-se i expressar-se de forma ajustada als diferents contextos i situacions de comunicació habitual per mitjà dels diversos llenguatges: corporal, verbal, gràfic, plàstic, musical i matemàtic (directament relacionat amb el caràcter comunicatiu de la llengua escrita).

47

En síntesi, i fent el recorregut a la inversa, el coneixement de la situació real a l'entorn de la llengua escrita a l'aula i dels diversos graus de coneixement motivarà una selecció o seleccions de continguts inscrits en les programacions de tercer nivell de concreció, d'acord amb les necessitats del cicle de l'escola concreta i de l'etapa. No cal detallar més enllà i pujar l'escala fins a dalt de tot. En darrer terme, a l'àtic, s'hi trobaria el marc ampli en què legalment s'inscriu aquest aprenentatge de la llengua escrita: la iniciació al llenguatge escrit. S'inicia en el llenguatge escrit tant l'infant que produeix grafismes primitius quan l'educador o els pares li diuen que escrigui la paraula "ocell", com l'infant que ja coneix algunes lletres de l'alfabet i descobreix que escriure serveix perquè als pares i mares els arribi un missatge sobre la classe de natió. Es tracta, a tots nivells, d'una primera reflexió que en durà d'altres.

El currículum: les àrees integrades

El currículum estableix allò que pot ser objecte d'aprenentatge, permet alhora que cada equip docent adapti, d'acord amb les característiques de l'escola, els punts principals que facilitaran a tots nivells el desenvolupament integral de l'infant, sense perdre de vista les funcions i les capacitats que prescriptivament s'ha d'assolir en finalitzar l'etapa d'educació infantil. Hi ha, doncs, una flexibilitat d'adaptació gràcies a la qual serà possible atendre la diversitat de necessitats que té cada centre escolar d'acord amb l'alumnat, l'ambient sociocultural, l'entorn i el medi en general. Heus aquí un punt de modernització de l'escola contemplat des de dins mateix del currículum establert per l'Administració i que caldrà reflectir dins una organització gràfica prou complicada a primer cop d'ull (només a primer cop d'ull!).

48

Però per a molts educadors, familiaritzar-se amb un nou tipus d'organització i de planificació gràfica de les àrees que tinguin com a finalitat última, al final de l'etapa, la integració d'un conjunt de capacitats anomenades *objectius generals* els ha estat i els és encara francament incomprendible, fins i tot ho consideren superflu. I això és així sobretot perquè hi veuen una xarxa de conceptes i un gruix considerable de terminologia específica, força tècnica, sovint excessivament allunyada del mot primitiu que els designa. Per acabar-ho d'adobar, s'ha imposat una sèrie de restriccions en la utilització dels termes que cal incloure dins d'aquesta terminologia. Per posar un exemple, podem veure ensenyants sorpresos pel fet que se'ls ha dit que els *objectius didàctics* es formulen mitjançant un verb en infinitiu, i en canvi en algun llibre de text els han trobat escrits amb un substantiu. També és evident que la diferència entre un objectiu i un contingut de vegades no és gaire clara, i depèn només d'un pur joc de mots: una simple flexió morfològica no és suficient per abastar la magnitud del concepte. Per què verb i no adjectiu? Per què determinant-article i nom i no verb? Hi ha diferència conceptual, és cert, però no podem negar que sovint el llinar no és gens clar.

Abans hem parlat de la necessitat de sostreure's al fals problema d'allò secundari que en èpoques esmentades de "les aures fredes" —ens referim a la dècada dels vuitantes— sembla tenir un valor primordial. En efecte, els tecnicismes, els conceptes psicopedagògics de terminologia específica que descriuen el corpus de la programació curricular no haurien de ser elevats a categoria d'allò essencial, sinó que, ja superada la dècada que ha donat relleu als fets secundaris, tots els tecnicismes s'haurien de posar al servei del veritable fons de la qüestió: l'organització seriosa de la tasca de l'escola. Amb això volem desangoixar els educadors tot dient que el que realment importa d'aquesta estructura programàtica,

d'aquesta carcassa que cal descriure en forma gràfica, és el fons, és a dir, l'expansió de les idees sobre projectes didàctics, planificacions del treball escolar amb rigor. Això sí que és d'una gran envergadura.

Així doncs, ens podem formular una pregunta: com sostreure'ns al problema? La resposta caldrà especificar-la en diversos sentits. En primer lloc és difícil i inútil procedir a dur a terme una programació sense haver-la madurat d'una manera rigorosa, reduint-la només a un seguit d'activitats espontànies que sembla que condueixen a una finalitat pedagògica: a finals del segle XX aquest model hauria de quedar obsolet. En segon lloc, el disseny curricular de les programacions ha de ser un instrument al servei del treball a l'aula o al cicle pel fet que reclama la importància del projecte. No serà bo d'exigir programacions a dojo que no contenen aquest sentit invers esmentat.

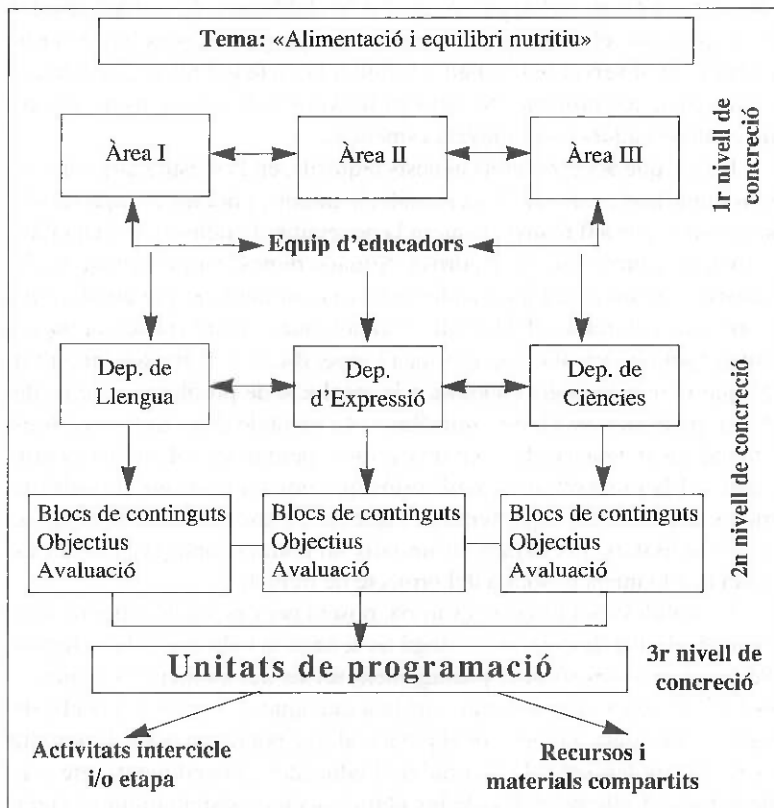
En cas que acceptem tots aquests requisits, en la mesura que considerem important i solemne l'acció amb els infants, i només en aquesta mesura vàlida per a 0-6 anys, veurem la necessitat d'endinsar-nos en el disseny d'una programació rigorosa. Situats, doncs, en l'acceptació d'aquests requisits, caldrà considerar tots els integrants que conduiran a l'organització gràfica del treball a l'aula (i que el marc curricular preveu mitjançant una terminologia tècnica i específica). L'entrenament en l'ús d'aquesta terminologia conduirà a la resolució de problemes que ja, des d'ara, podrem considerar superflus —la variació d'un tret morfològic gramatical en una casella o en una altra—, perquè, de fet, el que és principal ja l'hem resolt: el treball seriós que intenta preveure tots els elements implicats en l'aprenentatge i que no es resol únicament en un seguit d'activitats. Els detalls secundaris no podran sobreposar-se a l'essencial, a la intenció sòlida del projecte de treball.

I la solidesa del projecte es troba, posem per cas, en un taller de nova creació a l'aula de cinc anys: ningú no li nega la validesa ni la dimensió. Però és tan o més sòlid el plantejament seriós del moment "de canvi de bolquers", amb una estructura gràfica que ajudi a contenir tots els elements i que ajudi a treure tot el potencial que pot donar aquesta activitat aparentment tan senzilla (actitud de l'educador, procediments, etc.). La pedagogia d'allò quotidià, de les petites accions sistemàtiques exigeix, que es converteixin en accions educatives de gran categoria perquè l'infant hi pot trobar una font de plaer, moments de descobertes, relacions interpersonals, la possibilitat d'aconseguir més autonomia; i s'integren com a petits guanys. Aquesta acció educativa vol una planificació acurada.

A tall de conclusió, en el tram d'educació infantil s'ha convingut a nivell prescriptiu que les àrees es concebin amb un criteri de globalitat i d'interrelació. L'organització gràfica constitueix un instrument perquè els educadors sistematitzin o ordenin l'acció pedagògica com una xarxa

amb connexions múltiples, de manera que, com si es tractés d'un plànol amb indicacions, es pugui recórrer el camí que condueix al tresor. Però el camí s'ha de recórrer amb l'esforç personal, no pas resseguint el plànol amb els dits. Es tracta d'interrelacionar els aspectes maduratiu i evolutiu amb aprenentatges concrets. D'aquest model interconnectat s'ha convingut de dir-ne model integrat. (Vegeu el quadre 2)

Quadre 2. Exemple de model integrat



Tenint en compte aquesta idea precedent, és important que els educadors de l'etapa tinguin primerament una visió àmplia dels grans objectius generals previstos al llarg del curs escolar. Així, aquesta visió de conjunt guiarà i marcarà constantment l'acció educativa del curs en concret. L'adequació d'aquest marc ampli al grup concret d'infants farà preveure la manera com caldrà fragmentar-lo en períodes de temps que poden ser curts. Aquesta fragmentació, que sovint serà irregular en el temps pel fet

que la consecució d'un objectiu precisarà més temps o menys que un altre, rep el nom genèric oficial de seqüenciació. És tasca de l'equip de mestres haver seqüenciat amb anterioritat els continguts i haver establert els objectius del cicle educatiu.

El conjunt d'unitats de programació (o nombre de programacions a l'entorn de projectes de treball tendents a desenvolupar els grans objectius de curs), serà de tipologia diversa i de durada variada: així, una programació com la que representa el canvi de bolquers serà permanent al llarg del curs; en canvi, l'aprenentatge de l'escriptura del nom a quatre anys pot tenir una durada ben definida. Es distribuïran al llarg del curs de manera que abastin un espai temporal determinat i que entre totes abastin el curs sencer: es poden superposar les unes a les altres perquè són diferents, poden interferir-se les unes amb les altres en molts dels objectius formulats. Així, l'hàbit d'escoltar els altres amb atenció i respecte serà un contingut contemplat en diverses programacions; mentre que el procediment d'ordenació lògica de seqüències narratives formarà part només d'algunes programacions específiques que treballin el llenguatge narratiu. L'educador i els integrants del cicle hauran de decidir quines seran i quan cal dur-les a terme. Aquesta distribució descriptiva pot representar-se, si es vol, mitjançant esquemes senzills de cara a fer més fàcil l'organització de l'educador a l'aula.

Cadascuna d'aquestes grans i petites programacions previstes posseeixen el seu propi esquema representatiu en el qual no únicament figura la temporització més precisa i ajustada a la durada aproximada de desenvolupament, sinó també, i per aquest ordre, els continguts de tot tipus (els procediments, els fets i conceptes i els valors i normes), els objectius didàctics, les activitats d'aprenentatge i les activitats previstes d'avaluació.

Restava només muntar cada unitat de programació d'acord amb el que s'ha dit fins ara. L'especificació del tema obligarà a buscar els continguts dels tres tipus i a decidir-ne el grau i la complexitat d'aprenentatge d'acord amb les observacions de coneixement prèvies que haurem fet dins el grup a l'entorn del tema a tractar. Els tipus d'aprenentatge determinaran aquest grau de profunditat que cal aplicar al grup en la selecció de continguts i formaran els objectius didàctics susceptibles de ser avaluats. A continuació caldrà detallar les activitats en forma d'ordre temporal segons el seu desenvolupament i també les activitats d'avaluació previstes per abans d'iniciar la programació, en el decurs de l'expansió i al final. Vegem-ne en els quadres 3 i 4 una mostra concreta, extreta d'un dels materials editats de cara a la instrucció del funcionament de la programació¹¹:

11. Extret de «La programació a l'educació infantil» *Material de les Jornades de Formació per a Mestres de Nens i Nenes de Tres Anys*. Barcelona, Setembre de 1991,

Quadre 3. Temporitzaació de continguts de les orientacions i programes per a la programació

ETAPA INFANTIL-CICLE 3-6		
Continguts d'actituds		
<i>Iniciativa en l'acció</i>		
3 anys - Participació en les activitats dirigides per l'adult. -...	4 anys - Participació en les activitats organitzades per l'adult. -...	5 anys - Participació activa en les activitats de classe. - Predisposició per col·laborar en l'organització de classe. -...
Continguts de procediments		
<i>Control global i segmentari del cos</i>		
3 anys - Control de l'equilibri: manteniment d'una postura. -...	4 anys - Control de l'equilibri: canvis de postura. -...	5 anys - Control de l'equilibri: combinació de diferents tipus de moviments. -...
Continguts de fets i conceptes		
<i>El propi cos</i>		
3 anys - Identificació de les parts externes del seu cos. -...	4 anys - Enumeració de les parts externes del seu cos. -...	5 anys - Distinció de les característiques de les parts externes del seu cos (toves-dures, mòbils-immòbils). -...

Quadre 4. Exemple d'una unitat de programació

Unitat de programació Moure'ns		Temporització 3 m	UD 6 Classe 4 a
	<i>D. d'un mateix</i>	<i>D. de l'entorn natural i social</i>	<i>Llenguatge verbal</i>
Continguts procedimentals	• Carvis de postura: - dret - estirat - inclinat	• Execució d'un joc tradicional. • ...	• Memorització de les cantarelles dels jocs tradicionals. • ...
Continguts fets i conceptes	• Enumeració de les extremitats inferiors: - cuixes - cames - genolls - peus - dits - ...	• Jocs tradicionals: - xarranca - saltar a corda - ...	• Interpretació dels signes que representen accions: - dret - assegut - estirat - inclinat - ...
Continguts actituds	• Participació en la confecció d'un joc. • ...	• ...	• ...
<i>Objectius didàctics</i> • Mantenir l'equilibri aguantant-se sobre un peu durant uns segons. • Fer petits recorreguts a peu coix. • Caminar sobre diferents plans: elevats, estrets, inclinats... • Adonar-se que una ordre oral es pot representar de forma gràfica. • ...		<i>Activitats d'ensenyament/aprenentatge</i> • Circuits de desplaçaments sobre taulons: - junts - separats - més amples - més estrets • Jocs de xerranca senzill. • ...	
<i>Activitats d'avaluació</i> • Observació amb registre de les diferents respostes: - motrius - afectives - de seguretat • ...		<i>Estratègies i recursos</i> • Barres d'equilibri. • Blocs de fusta i/o plàstic de diferents grandàries. • ...	

Tornem al punt inicial: l'educació infantil ha de ser un conjunt d'acions educatives encaminades a l'obtenció dels guanys evolutius, maduratiu, cognitiu i intel·lectuals. No s'hi val a badar. És a les portes del segle XXI i caldrà encetar-lo adequant l'escola a les necessitats dels temps. Allò que és essencial reclama reflexió de fons i seriositat, mentre que els aspectes secundaris només entrenament.

ALGUNES CONSIDERACIONS A L'ENTORN DE L'AVALUACIÓ I EL CURRÍCULUM A L'ETAPA D'EDUCACIÓ INFANTIL

55

La complexitat d'un tema com l'avaluació ens obligarà a fixar unes tries, a abordar únicament algunes consideracions a l'entorn de la difícil tasca d'avaluar i d'avaluar-se. En quins termes podríem precisar de què es tracta? Provem de fer-nos algunes preguntes: "He aconseguit donar -los allò que esperaven de mi? La meva intervenció, la meva ajuda ha arribat en les condicions que jo havia previst o que vosaltres esperàveu? I la vostra resposta, ha satisfet les meves expectatives?" Aquestes preguntes comprometen sens dubte tots els "contraients" que participen en una acció conjunta —per bé que aquest terme contraients no sigui potser el més adient—. Aquestes preguntes impliquen els dos bàndols i no són unidimensionals. De retruc també comprometen altres elements més generals: "He disposat dels recursos suficients en aquesta ajuda concreta? L'estil emprat en el contingut d'aquesta acció ha estat el correcte?". Fins i tot depassen els límits del marc de l'escola: "He disposat d'una bona formació per afrontar la difícil tasca d'educar? El meu benestar laboral és suficient? Treballo en bones condicions i dispo de totes les ajudes?". Tot i que puguin semblar un examen de consciència, un contracte terapèutic o una declaració de reivindicacions, cal adonar-se que, en qualsevol cas, estem parlant de formular l'avaluació en uns termes diferents dels utilitzats fins ara, d'una formulació que va molt més enllà de la mera pregunta que ens hem plantejat al llarg dels anys: "Sabeu allò que jo us he ensenyat?" Dins d'aquest nou enfocament tots els interlocutors a la vegada són portadors d'acció mútua.

Cap a la solidesa de les informacions

En la formació de base preprofessional i postprofessional hem après i hem assumit que a l'hora d'avaluar era necessari tenir en compte, com una part fonamental, l'aspecte maduratiu de l'infant, la construcció de la personalitat, els progressos procedents de les descobertes en l'activitat i de la nostra intervenció com a educadors. Què més ha de contemplar una

avaluació? Potser hem de rebutjar tots aquests continguts aplegats amb tant d'esforç mitjançant un munt de sessions de psicologia, de pedagogia...? Qui no ha perdut hores de son en la recerca de models sistemàtics d'avaluació i d'observació dels infants més petits, de models d'informes per als pares...? I ara cal rebutjar-ho tot? Segurament que no. En aquests moments és imprescindible passar a una nova fase que implica més aviat la reflexió comuna dels mestres de l'etapa d'educació infantil de l'escola per tal de posar tots els sabers acumulats al servei d'una nova orientació de com avaluar i de fer balanç de la situació i dur-la a un altre nivell: que contempli totes les preguntes formulades al començament d'aquest capítol i que incloïen els "contraients". Els objectius d'aquesta nova fase formulats en termes pedagògics seran els següents:

- a) Determinar si s'han aconseguit i de quina manera els propòsits, la finalitat de la nostra intervenció.
- b) Ponderar si les ajudes a cada individualitat han estat les correctes abans (a l'inici d'una acció, d'un projecte); en el decurs (mentre dura el projecte); i al final (observant els resultats i comparant-los amb els de l'inici del projecte).
- c) Valorar si els materials, els instruments d'observació-avaluació han estat suficients i si eren de bona qualitat.

56

S'ha convingut anomenar tècnicament aquest procés "avaluació inicial", "avaluació formativa", "avaluació integrativa", a més d'altres termes que es comentaran en aquest apartat. I aquests tipus d'avaluació representen un estadi més de superació en la reflexió que els educadors han anat fent fins ara a l'entorn de l'argument de l'observació.

Però el canvi no radica pas en les intencions sobre l'avaluació que ens havíem fet fins ara, encoratjats pel desig d'aprofundir en l'infant i animats pels coneixements psicopedagògics que havíem adquirit en la nostra formació personal. Cal veure els canvis, més aviat en la direcció dels nostres esforços, i en la qualitat d'aquests esforços. Molt sovint, a la llar d'infants i al parvulari, moltes persones educadores han recorregut a prediccions i apreciacions estrictament intuïtives sobre els comportaments dels infants; han basat l'anàlisi sobre determinats aspectes en mètodes poc reflexionats i pràctiques poc fiables. L'índex, la capacitat d'anàlisi pròpies —volem dir sobretot el que es basa en el propi mapa de la realitat, en el que cadascú, referint-nos als educadors de l'escola, porta com a model, fruit del context, de la formació, del comportament propi— han estat utilitzats indiscriminadament en tota mena de situacions a l'hora d'afrontar situacions de dificultat relacional amb els infants o en el moment de valorar-los: "amb aquell infant cada dia és una lluita. No segueix les normes. D'altra banda a casa el tracten com un reietó";

“aquell infant té moltes pors i s’aïlla dels companys. No sé com afavorir la seva sociabilitat; potser forçant-la una mica...” Aquestes situacions agafades com a exemple¹², i altres que cadascun de nosaltres podríem extreure de la realitat, quantes vegades no ens han servit de model per emetre judicis “d’observació” davant els nostres companys de treball; o ens han servit de base per emetre també valoracions per escrit sobre un infant concret, que es reflecteixen en els informes de curs. Més enllà del judici, o en el judici mateix, hi ha d’haver una altra situació: l’exposició del cas o de l’observació als col·legues mestres i l’establiment d’uns paràmetres d’observació que tinguin en compte tota la descripció del fenomen amb tots els educadors de cicle. De l’exposició n’ha de sortir una anàlisi més fiable sobre els comportaments. L’exposició del problema hauria de ser llegida com a demanda d’ajut al grup per part de l’educador que el viu. Es tenen en compte altres punts de vista, es fan hipòtesis. Sorgiran altres preguntes: “Què podem fer per observar quines són exactament les normes que incompleix aquell infant? ¿I si elaboréssim una llista d’observacions per escrit aplicable a tots els casos com aquest?” Potser no cal estendre’s més en aquest punt, només estàvem dient que els instruments d’avaluació han de ser alhora eines de coneixement i de perfecció del grup d’educadors, els quals elaboraran conjuntament noves tesis que depassin aquelles afirmacions tan esquifides, que només constaten i evidencien el fet, però no n’assenyalen les causes. Estem parlant d’una avaluació i d’un mestre molt més científic, que defuig les temptacions només intuïtives.

57

El seguiment, l’observació, l’avaluació: la trama i l’ordit

Qualsevol educador pot preguntar-se: “Així doncs, cada mestre no ha de tenir els seus propis models?”. I una altra vegada haurem de fer referència als “contraients”. Es tracta de trobar la manera de fer més útil i segura la constatació d’allò que fa referència a les nostres expectatives i intuïcions, de veure reflectida més enllà de nosaltres la intervenció que hem exercit. De ben segur que caldrà incloure el nostre estil en les observacions que farem a l’etapa d’educació infantil, el nostre segell, el màxim d’imaginatiu possible i també el dels altres coetanis (equip de professors, etc.); serà l’empremta que constituirà la trama i l’ordit del

12. Conversa extreta de SACCHETTO, P. *Aportacions a la formació d’educadors de Llars d’Infants*, op. cit. p. 74.

procés d'avaluació. L'avaluació ha de ser, en la tasca de l'educador, una eina i prou, de seguiment i de coneixement tan sistematitzats com sigui possible. I aquesta eina, que aparentment pot semblar "passiva", de pura observació d'entomòleg, ha de servir per revertir en les properes accions amb els infants, sobretot per millorar-les.

En la tasca d'avaluar hi ha d'haver delimitacions clares, precisions diàfanes sobre allò que cal analitzar. Heus aquí una llista d'elements que es podran tenir en compte.

- *Qüestions de fons (el perquè)*
 - Importància de l'observació (concepte que es té sobre educació i ensenyament)
 - Reflexió sobre el perquè de l'avaluació
 - Concepció de l'infant
 - Paper de l'adult
 - Definició d'avaluació
 - Coneixement dels límits en la formació personal, el grau de preparació i les necessitats d'orientar-se sobre el tema
- *Qui observa, qui avalua? (els implicats)*
 - Educador/infant
 - Equip d'educadors (en conjunt)
 - Reflex de l'educador a través de l'infant
- *Què ens interessa de conèixer? (el subjecte d'avaluació)*
 - La situació educativa
 - La resposta dels infants a un estímul determinat (interessos, desitjos...)
 - L'acció de l'educador
 - La programació dels continguts (fets i conceptes, procediments, valors i normes)
 - La planificació i l'organització
 - Els objectius didàctics
 - La metodologia
 - La conducta, el desenvolupament maduratiu, les reaccions psicoafectives
 - Informació general (sobre aspectes d'història personal, nivell cultural, ambient sociocultural)
 - Els resultats del projecte pedagògic
 - Incerteses que es tenen sobre un problema i que caldria analitzar amb els altres mestres
 - La comprovació dels resultats intel·lectuals

- Aspectes concrets: utilització d'un material, distribució horària...
- La dinàmica del grup
- La conducta personal
- El context i les nocions prèvies sobre un tema abans d'iniciar una programació

- *Tipus d'avaluació, les tècniques (com, quan)*
- Pautes i grau de flexibilitat (obertes, mixtes, sistemàtiques)
- Eines i procediments d'avaluació (ampliació de la informació sobre pautes i procediments)
- Temporització de l'avaluació (abans, durant o després): inicial, del procés, final
- El lloc i l'espai
- Tipus de diagnòstics (tests psicològics, qüestionaris, escales d'observació...)
- Observacions sociològiques amb indicadors socials (entrevistes, escales de valoració...)
- Anàlisis de continguts (procediments, fets i conceptes, actituds, valors i normes)
- Avaluació de processos (observacions sistemàtiques, proves de rendiment, qüestionaris, debats participatius...)

59

- *El registre de la informació (el seguiment, per què, per a qui? per a la família)*
- Per acumular informació de cara a l'història personal de l'infant
- Per reflectir els resultats en un informe
- Per modificar, si cal, un projecte, una programació
- Per comprovar l'avenç del projecte pedagògic general i modificar-lo si cal
- Per comparar resultats finals amb els inicials
- Per a la pròpia valoració
- Per obtenir dades sobre un problema, una anomalia...
- *Característiques de l'avaluació (opcions de mesura)*
- Contínua (permanent, sistemàtica)
- Formativa (per reparar les desviacions si és que s'observen aspectes no desitjables)
- Integradora: que tingui en compte tots els elements que intervenen en l'acció educativa (objectius, estratègies, materials...)
- Personalitzada (traduïda en atenció a la diversitat)
- Tècnica: que usa els instruments d'anàlisi adequats
- Sumativa (atenció als resultats obtinguts pels alumnes)

“Avaluar per innovar” és un títol que utilitza el Departament d’Ensenyament, segons el qual es pretén demostrar que no és possible modernitzar l’escola infantil si no es milloren també els mecanismes d’avaluació, els mecanismes d’emissió de judicis de valor per poder prendre decisions. Per mitjà de l’avaluació es podrà comprovar el rigor professional, el control de l’acció i del desenvolupament dels infants; es podrà mesurar també l’eficàcia que exigeix l’ensenyament dels infants a la fi del segle xx.

2. LA COMUNITAT EDUCATIVA

Otilia Defis



LES INSTITUCIONS DEDICADES A L'EDUCACIÓ INFANTIL COM A ELEMENTS DE LA COMUNITAT EDUCATIVA

●

L'atenció assistencial dels nens i nenes en les primeres edats, fora de l'àmbit familiar, és antiga i està vinculada als canvis en l'estil de vida de la societat, a conseqüència de la revolució industrial. El concepte d'atenció educativa amb intencionalitat és més recent. Però encara hi ha una dicotomia de criteris en l'opinió de la societat pel que fa a les institucions educatives responsables de les primeres etapes del sistema educatiu.

Històricament aquest període, no previst en l'ensenyament obligatori no ha estat prou valorat des d'un punt de vista social. És acceptat que els centres que acullen nens i nenes de 0 a 6 anys satisfan les necessitats fonamentals per al desenvolupament integral correcte de l'individu. Però és generalitzada la tesi que és en l'etapa compresa entre els 6 i els 12 anys quan, de manera seriosa i concisa, es marquen les pautes definitives de les adquisicions i dels aprenentatges. Les causes d'aquest fals raonament són múltiples i de diferents tipus, i no creiem que sigui oportú d'anалitzar-les i valorar-les en aquest apartat.

És important, però, que els pares i les mares siguin sensibles a aquests plantejaments, els quals, indubtablement, donen lloc a diferents tipologies escolars, no totes correctes per a la finalitat desitjada en l'etapa d'educació infantil.

No fa gaire temps, els pares acostumaven a portar els fills més petits a uns tipus d'institucions que els "guardaven". Més tard, passaven a un altre centre on l'adquisició de coneixements s'enfocava cap als aprenentatges instrumentals de la lectoescriptura i de la matemàtica, de manera accelerada, per "preparar-los" per al període d'ensenyament obligatori. És fàcil adonar-se que en tots dos casos s'oblidava que el procés de desenvolupament físic i neuropsicològic propi de les primeres edats no és totalment autònom i que està estretament vinculat al procés d'adquisició dels aprenentatges bàsics. En cap cas el nen madura primerament i s'educa en una segona fase, sinó que madura a mesura que es forma i s'educa. En conseqüència, l'acció educativa de les institucions dedicades a l'educació infantil s'ha de plantejar per estimular els processos interns de desenvolupament integral de l'individu.

Hi ha nombrosos estudis i investigacions a l'entorn de l'encert de la intervenció educativa precoç efectuada en àmbits aliens al nucli familiar. Aporten arguments de vegades antagònics i que han suscitat controvèrsies en relació a aquest extrem. Si aquestes tesis enfronten els estudiosos del tema, és raonable que dins les famílies també hi hagi diferents punts de vista sobre l'escolarització de la població infantil en els primers nivells.

D'altra banda, s'ha de valorar que, actualment, les estructures social i laboral no propicien que la majoria dels pares exerceixin les funcions que en altres èpoques històriques eren autèntiques aportacions educatives. Hem de destacar, també, que diverses investigacions demostren que l'estimulació adequada dels nens, encara que procedeixin d'ambients socioculturals poc dotats, es tradueix en un rendiment escolar i un desenvolupament cognoscitiu i de la personalitat global superiors, si es comparen amb l'evolució d'altres mostres de població que no han rebut un tractament educatiu intencionat en les primeres edats.

En la trobada a París de l'Institut Europeu per al Desenvolupament de les Potencialitats de tots els infants (IEDPE), el novembre de 1994, es van contrastar línies de recerca que verifiquen que, després de cinquanta anys d'experimentacions en llars d'infants, els professionals investigadors constaten que no només compten com a propostes educatives els aspectes físics, materials o curriculars ben sistematitzats, sinó tot allò que ens envolta, que en molts casos no és sistematitzable: aspectes afectius personals i momentanis, interferències comunicatives adreçades al grup i incidències que no tenen lloc dintre d'una proximitat física o immediata (R. Diatkine).

Es dedueix, doncs, que les informacions que els nens i les nenes reben des del seu naixement, encara que sigui de manera desordenada, a través de qualsevol tipus de llenguatge es poden convertir en elements de coneixement. Per tant, l'interès i la motivació progressiva que desenvolupem en els infants a partir d'una estimulació adequada poden col·laborar en la construcció de la pròpia identitat, de la del grup i d'una renovada cultura social i plural, capaç de valorar la diversitat i el multiculturalisme (Ribeiro dos Santos). La participació de la família en la vida de la institució educativa també és objecte de recerques que tenen com a finalitat la utilització de les experiències viscudes en els primers anys, que, amb una estimulació compartida, seran el sediment dels aprenentatges posteriors (R. Sneddon).

Les propostes específiques de l'escola infantil han d'aportar fórmules integradores pel que fa a la formació de l'infant. Un punt de partida inqüestionable és que l'escola prepara la persona del demà per a la societat i, en conseqüència, s'hi ha de fer una feina específicament social,

sense oblidar que no és l'únic factor important dins la comunitat educativa.

Els esdeveniments de la vida s'incardinen en els éssers humans i a l'inrevés. Per tant, en la preparació per a la vida s'ha d'actuar mitjançant experimentacions directes i indirectes. A l'escola, els nens i les nenes observen, actuen i investiguen; els resultats que obtinguin seran efectius en la mesura que les propostes docents tinguin punts de relació amb les situacions i les realitats existents. Si l'acció educativa no provoqués experiències de vida, no seria un autèntic sistema d'integració social. Això implica, en alguns casos, la modificació dels esquemes educatius que no estan en sintonia amb els models socials vigents.

L'actuació de l'escola infantil ha de respectar les necessitats fonamentals dels nens sense adulterar la realitat, buscant fórmules, en unes situacions descontextualitzades, per propiciar els progressos adquirits. S'ha d'exercitar el judici dels nens i les nenes a partir d'activitats que plantegin accions col·lectives i que, simultàniament, puguin provocar situacions en les quals cada individu desenvolupi el seu propi rol.

En les diferents etapes del creixement es produeixen conjuntament adquisicions orgàniques, psicomotores, lingüístiques, conceptuais i afectives, de manera que cada persona, en relació al seu entorn, progressa com a individu i com a membre de la societat.

Hi ha un ampli ventall de possibilitats evolutives que es manifesten segons les característiques personals, els grups, les èpoques i les cultures.

Així, doncs, a l'hora de triar la institució educativa la família ha de valorar els aspectes que puguin garantir que les propostes que es presenten estan en connexió amb la societat i amb les necessitats pròpies de l'etapa educativa corresponent. Per tant, el centre i els educadors han de ser capaços d'afavorir el desenvolupament de les capacitats cognoscitives i interpretatives dels infants i d'optimar els processos d'ensenyament-aprenentatge, donant-los punts de referència de la realitat que els envolta. És evident, doncs, que la intervenció i la gestió de les institucions responsables de la formació dels nivells d'educació infantil tenen, des d'un punt de vista professional, una gran transcendència humana i social; a més, cal actuar de manera articulada amb els altres elements de la comunitat educativa.

D'altra banda, la societat i els poders públics han de tutelar i facilitar, amb els recursos que siguin necessaris, que l'individu disposi dels elements precisos per al desenvolupament sistemàtic de les capacitats personals. És, doncs, en l'àmbit de les institucions educatives on s'han d'afavorir les vies de la socialització i on se sedimentaran les bases dels processos d'aprenentatge. Lentament i de manera equilibrada, des d'aquests camps d'intervenció, l'infant entra en un cercle de relació amb altres subjectes de la mateixa edat i amb el món dels adults. S'inicia en

el joc de les habilitats bàsiques que li permetran, en el futur, conviure democràticament, participar de manera activa en el seu propi procés d'integració social i descobrir les possibilitats que els entorns social i natural ofereixen, a més de la seva capacitat per intervenir-hi.

Possiblement, seria utòpic presentar aquesta qüestió com a tesi ja resolta atès que el concepte i la consideració que la societat actual té de l'etapa d'educació infantil són encara a força distància dels pressupòsits plantejats.

L'equip d'educadors i altres estaments d'incidència directa

66

És difícil començar una obra important sense un mínim d'esforços compartits, si es vol engegar de manera seriosa. Amb la nova estructura del sistema educatiu, el treball d'equip entre el professorat especialitzat i els adults que conviuen habitualment amb els nens i les nenes d'educació infantil esdevé una peça clau. Si només consideréssim com a elements valorables els que procedeixen de l'àmbit del mestre o de la mestra, cauríem en la restricció de la perspectiva de les situacions educatives. Tothom que tingui responsabilitats dins de la institució —personal administratiu, porteria, cuina, neteja o jardineria— són elements integrants d'un mateix projecte, i és a través de les seves funcions específiques que es podrà articular una proposta educativa comuna. Considerem “educadors”, doncs, tot el col·lectiu de persones que intervé dia a dia en la dinàmica del centre.

Totes aquestes persones són responsables d'organitzar l'espai, el temps i les activitats i d'aplicar estratègies educatives pertinents a fi d'aconseguir el màxim desenvolupament de les potencialitats dels infants, d'acord amb unes finalitats educatives fixades. És necessari, però, que hi hagi una gestió racional dels recursos humans en cada institució educativa, segons les pròpies característiques i necessitats. El funcionament ha de tenir un caràcter global, malgrat que les responsabilitats s'han de definir segons les funcions i la distribució de feines. El PEC hi pot contribuir si es planteja com un instrument actiu.

L'equip pedagògic és el responsable de la planificació, el desenvolupament i l'avaluació posterior de les estructures organitzatives i del currículum, i també dels recursos i les estratègies didàctiques.

El personal administratiu assumeix les feines de gestió i relació burocràtiques amb l'Administració educativa, el municipi, les famílies i les empreses de serveis que col·laboren amb el centre. I ho fa tot plegat segons les directrius que rep dels òrgans que tenen la capacitat decisòria en la gestió de la institució.

El personal de porteria, cuina, neteja o jardineria és responsable de les funcions concretes que s'han establert en organitzar, de manera constructiva, les regles de participació de tots els implicats en el centre.

La influència que els adults —amb intencionalitat o sense— exerceixen en les primeres edats està sobradament demostrada. Per tant, cal ser conscient que el model ofert des de la institució educativa ajuda a configurar la imatge que els infants adquiriran del seu entorn i de les estructures socials.

L'educació dels nens i les nenes s'ha de plantejar des de totes les dimensions possibles, i això no és mai una feina d'una sola persona, sinó de totes les que hi intervenen, un any rere l'altre, i que cooperen a mantenir una continuïtat curricular i unes estructures socials estables.

Treball en equip sistematitzat i coordinació

La feina d'un equip educatiu no ha de ser la suma o la superposició de treballs i gestions diversos, sinó que s'ha de fonamentar en la responsabilitat del grup a partir de les aportacions individuals. Les propostes compartides i assumides per un col·lectiu es converteixen en elements dinamitzadors del grup. El fet que cada educador sigui conscient que forma part d'un equip escolar repercuteix favorablement en el funcionament general del centre. És essencial que el personal implicat en un equip de treball estigui obert a l'intercanvi de punts de vista i a les reflexions col·lectives, la qual cosa propiciarà la coordinació d'aquestes persones per buscar acords que permetin avançar cap a la coherència i la unitat en l'acció educativa. D'altra banda, la coordinació permet canalitzar les necessitats d'ajuda i formació perquè les feines que s'han de realitzar siguin cada cop més rigoroses i riques.

La coordinació, doncs, ha de formar part del mètode de treball d'un equip d'educadors ja que és la manera de garantir la continuïtat i la unitat de criteris dintre de la pròpia etapa i, fins i tot, en les etapes posteriors. La necessitat d'estructurar un equip de treball coordinat obliga a reflexionar sobre les condicions i les actituds, tant individuals com col·lectives, que s'han de donar perquè les feines siguin profitoses i els mètodes, sistemàtics i eficaços. Treballar en grup comporta una colla d'hàbits i de tècniques que no s'adquireixen en un sol dia.

Qualsevol canvi implica una preparació i, per tant, vol dir que:

- a) S'ha d'estar disposat a actualitzar-se, ja sigui mitjançant bibliografia o a través de cursos, grups de treball i seminaris.
- b) Totes les maneres de fer com a ensenyants poden ser innovades o renovades.

c) S'ha de ser conscient que d'un equip de professionals coordinats depèn, en gran mesura, el funcionament global de la institució educativa.

Entendrem la coordinació com la voluntat, per part de tothom, de millorar la feina que s'està fent. L'interès perquè aquesta tasca comuna sigui més eficaç i compartida ens farà tenir més cura en el desenvolupament dels aspectes de relació i comunicació interpersonals. Creiem que unes condicions favorables, unes actituds adequades i uns mètodes de treball sistematitzats i rigorosos són la base de l'actualització i de la millora de la coordinació. Els educadors amb voluntat de cooperar positivament en un equip de treball han d'emprendre i assumir aquest repte com un nou element d'aprenentatge i de maduració personal i professional.

L'objectivació i la discussió de la pràctica diària és el que dona sentit a la feina, i això prové del convenciment de la participació en un projecte comú. En alguns casos, la falta de mètode en les reunions d'un equip pot desencadenar una sensació de pèrdua d'energies i de poca operativitat. En funció de les limitacions del temps i de l'excés de qüestions per resoldre, les reunions s'han d'organitzar molt bé si es volen rendibilitzar al màxim.

68

És aconsellable que un membre del grup actuï com a element dinamitzador i planifiqui i seleccioni els temes amb un ordre del dia previ a la trobada i conegut per tots els altres membres. En formular l'ordre del dia, s'ha de preveure que es podrà tocar cada punt previst, perquè en quedin conclusions clares per a tothom. És bo començar a comentar les qüestions a partir dels temes que van quedar inacabats en l'última reunió. Després, es poden tocar els temes que han sortit al llarg de la setmana o els que el claustre ha previst per tractar en grups més reduïts.

Hi ha d'haver un responsable de dirigir les reunions. Pot ser la mateixa persona que ha proposat l'ordre del dia i s'ha d'ocupar que es completi la discussió de tots els punts. Ha de tenir la capacitat d'ajudar a tancar una qüestió quan ja està prou debatuda, resumir el que s'ha tractat, propiciar que s'arribi a conclusions o, si ho creu necessari per les circumstàncies, dedicar l'estona que faci falta a un punt determinat, malgrat que aquest fet vagi en detriment d'altres punts previstos; en definitiva, ha de saber procedir de manera àgil, flexible i motivadora. També ha de ser capaç de tallar les repeticions i les disertacions que s'escapen del tema plantejat amb fórmules agradables i estimular les intervencions de tots els membres de l'equip.

Si la feina de l'equip d'educadors es resumeix en el PCC i s'arxiva regularment, es va acumulant un feix de dades i d'informacions que en altres circumstàncies només han de ser reconsiderades en funció d'uns

acords ja presos. Així, al llarg del temps, la feina del grup genera propostes encadenades, amb un fil de continuïtat, que garanteixen la coherència del model educatiu. Fins i tot si hi ha canvis en l'equip de treball, resulta fàcil la incorporació de nous membres a la dinàmica existent, a partir d'uns punts de referència i dels indicadors creats.

Alguns dels objectius que l'equip d'educadors es pot plantejar a partir d'un treball sistematitzat són, entre d'altres:

- a) Aprofundir col·lectivament sobre un tema tecnicodidactic.
- b) Aprofundir col·lectivament sobre un tema de formació.
- c) Intercanviar avantatges i/o inconvenients de les feines.
- d) Enfortir l'organització i la coordinació interna.
- e) Potenciar la creació de comissions responsables de coordinar cicles, activitats puntuals, organització de festes populars, etc.
- f) Elaborar unitats de programació i propostes de materials i recursos didàctics.
- g) Donar suport tècnic davant de dificultats concretes d'aprenentatge o processos paral·lels a d'altres en fase menys avançada.
- h) Contrastar tècniques i mètodes.
- i) Suggestir nous sistemes d'organització: racons, tallers...
- j) Analitzar els elements de la gestió i dels sistemes de funcionament.
- k) Etc.

69

Estructura i funcions de l'equip d'educadors

Com a premissa prèvia, convé que cada centre defineixi quina ha de ser l'estructura dels equips educatius, les funcions i les temàtiques més adequades per ser tractades segons la realitat de cada situació.

En un curs escolar resulta difícil refer de cap i de nou el sistema de funcionament d'un centre i portar a terme tot el que es voldria. Convé fer un plantejament real en el moment de planificar unes noves estructures del treball per tal de proposar fórmules accessibles, que puguin optimitzar els components de l'equip.

Hi ha experiències que constaten que les reunions de cicle són força efectives com a primer pas perquè els temes per tractar són molt pròxims a les persones que hi participen. En altres institucions, el treball d'equip s'ha iniciat a partir de les reunions de nivells paral·lels; fins i tot, en altres llocs, l'element clau ha estat el claustre, que ha fomentat la posada en marxa d'estructures més petites i més operatives.

Els temes que es tracten col·lectivament potencien les estructures d'equip. El tractament d'àrees d'aprenentatge, les connexions i les relacions d'interdependència i els temes més concrets per aconseguir unitat

d'actuació —hàbits, eixos transversals, globalització o d'altres— es poden convertir en factors vàlids per aglutinar els educadors.

A partir d'altres tipus de plantejaments didàctics (organització de festes populars, sortides escolars, jocs col·lectius o dramatitzacions) també es pot implicar els educadors en una estructura de treball en equip. D'una manera immediata, es potencia el sentit d'unitat i, d'altra banda, són recursos que optimen el col·lectiu per poder formular posteriorment altres qüestions més profundes en relació a l'escola i al model educatiu. És evident, malgrat tot això, que cada educador ha de prendre consciència de la necessitat de treballar en equip i que cal engegar-ho d'una manera o d'una altra. Sempre és més útil fer una cosa coordinadament, tot i que amb mancances, que no pas esperar que es donin les coordenades òptimes d'una situació ideal per posar-se a treballar.

L'equip d'educadors ha de tenir clares les seves funcions. Entre d'altres, considerariem:

1. Elaboració del projecte educatiu del centre.
2. Elaboració del projecte curricular del centre:
 - 2.1. Concretar les orientacions metodològiques generals.
 - 2.2. Establir els criteris d'avaluació i les tècniques que s'utilitzaran.
 - 2.3. Dissenyar plans de treball que puguin atendre la diversitat dins de l'aula.
 - 2.4. Orientar el tractament dels nens i les nenes amb necessitats educatives especials.
 - 2.5. Precisar els recursos i els materials didàctics que tinguin les coordenades més adequades per començar un treball.
3. Convocar i orientar les famílies, tant per informar-les de temes generals com per assessorar-les davant de qüestions puntuals.
4. Establir criteris marc per a la bona convivència entre el col·lectiu educador, i entre aquest i els infants.

70

Propostes i alternatives de treball coordinat

Cada institució té el seu ritme i actua i evoluciona sota la influència de les seves característiques i d'acord amb les situacions de cada dia. És convenient, però, establir unes pautes tipològiques sobre l'estructuració dels equips de treball que siguin vàlides per a tothom i que presentin nivells de referència que es puguin ajustar fàcilment a les diferents realitats. Tot seguit presentem tres situacions possibles:

- a) Centres sense experiència d'equips de treball:
 - hi ha molts mestres novells o els equips són molt variables,

- actitud poc favorable al treball sistematitzat, i
- falta d'interès.
- b) Centres on es treballa en equip parcialment:
 - educadors de grup-classe paral·lel,
 - intercycle (grups-classe d'un mateix cicle),
 - intercicles (cicles anterior-posterior),
 - organització de centre (gestió, línia d'escola), i
 - departaments verticals segons àrees o projectes.
- c) Centres amb experiència de treball en equip.

Resulta difícil plantejar propostes i suggeriments generals per al bon funcionament de les feines d'un equip d'educadors sense evocar alguna realitat o alguna experiència viscuda. Centrarem la reflexió, doncs, a l'entorn de les tres possibilitats presentades i donarem unes altres propostes.

- Centres sense experiència d'equips de treball

És aconsellable començar a partir de temes pràctics, fixant bé els objectius de treball i tenint molt clar que no es poden abastar totes les modificacions desitjades en un sol curs escolar. Si les temàtiques són massa àmplies, és útil fragmentar-les o acotar-ne uns quants aspectes.

En començar el treball, s'ha de nomenar un responsable del grup i concretar un tema clar per ser tractat. Es recull tota mena de material i d'informació sobre el tema en qüestió, de manera que es pugui fer una síntesi teòrica que serveixi de punt de partida per començar la reunió. Posteriorment, es podran prendre acords i marcar les línies d'actuació. Hi ha temàtiques (organització de festes populars, confecció d'àlbums, treball d'hàbits...) que poden conduir amb facilitat a acords i bones enteses i que perfilen criteris d'unitat i de treball en equip. També pot resultar útil en les situacions d'inici del treball coordinat que educadors o equips d'altres escoles aportin les seves experiències i els seus assessoraments.

71

- Centres on es treballa en equip parcialment

Hi ha centres on s'ha sistematitzat el treball d'equip per a temes o coordinacions puntuals, però no s'ha aconseguit una dinàmica prou completa que relligui tota l'activitat de l'escola. En aquests casos, és aconsellable establir estructures que fomentin la coordinació entre els nuclis que ja utilitzen fórmules de treball en equip, amb la finalitat de mantenir la continuïtat en els criteris pedagògics, les metodologies i els elements organitzatius. Els nens i les nenes de l'etapa d'Educació Infantil mereixen una unitat d'objectius que, de manera progressiva i seqüenciada, els ha de conduir cap al desenvolupament de totes les seves capacitats, sense trencaments ni llacunes.

- Centres amb experiència de treball en equip.

En general, als centres que ja tenen unes experiències reeixides i uns esquemes de funcionament de treball en equip prou aconseguits, la dinàmica genera idees noves i possibilitats de feines per fer. En aquests casos, els plantejaments de recerca-acció són molt idonis i les seves aportacions poden ser útils per aplicar-les en altres institucions similars o en situacions puntuals paral·leles.

- Altres propostes possibles

Hi ha experiències que constaten que els equips de treball d'un centre s'han anat dissenyant a partir d'elements dinamitzadors externs (de l'entorn, el municipi, el barri...) que, posteriorment, han comportat l'anàlisi i la reflexió a la pròpia escola. Propiciar nuclis de treball aliens al col·lectiu habitual pot ser un primer pas en casos conflictius.

Els cursos d'especialització, la formació permanent, les escoles d'estiu, els centres de recursos, els equips psicopedagògics i les trobades a l'entorn de qualsevol tema d'interès poden ser l'inici per crear uns nuclis de treball que, posteriorment, adquiriran el ritme i l'estructura del treball sistemàtic i d'equip.

Els contactes entre institucions educatives del mateix barri o sector, entre grups d'educadors amb experiències comunes o que es plantegen l'inici d'una experiència o d'un sistema de treball de manera simultània són elements que poden canalitzar energies i fomentar un estil de treball que, en una altra fase, garantirà la unitat de criteris i la continuïtat en les propostes educatives que es dissenyin.

Elements professionals i humans: la figura del docent

El bagatge personal i professional de l'educador ha de ser ric i estimulant. L'educador ha de ser capaç d'optimitzar els continguts passius i les potencialitats individuals que cada infant aporta quan s'incorpora a la institució educativa i ha de saber canalitzar, a través d'aprenentatges significatius, els coneixements, les anàlisis i les interpretacions de la realitat que l'envolta. La seva intervenció ha de ser, doncs, eminentment activa, amb la finalitat d'estimular experiències i potenciar, amb els recursos que siguin precisos, els processos maduratius, en concordança amb els nivells evolutius respectius i el context sociocultural dels infants.

L'educador ha de saber mesurar i orientar la intervenció pedagògica i didàctica preveient els aspectes diferencials de cada nen i, en conseqüència, ha d'aplicar estratègies específiques en cada cas. Malgrat això, hi ha

unes característiques comunes en les actuacions plantejades pels educadors en aquesta etapa: l'activitat intensa, l'experimentació i el descobriment, la memorització comprensiva i la transferència de coneixements ja assimilats, com a base de noves adquisicions, hi han de ser presents.

Pel que fa a les bases professionals que han de fonamentar l'actuació quotidiana, és prioritària la formació científica en el camp de la pedagogia, la psicologia, la puericultura i la sociologia, entre d'altres disciplines complementàries. Simultàniament, el domini de tècniques i recursos didàctics aplicats sistemàticament fa que la seva feina sigui més eficaç. D'altra banda, com a agents transmissors de valors culturals i socials, han de conèixer en profunditat el seu país: llengua, història i tradició. A través dels exponents de la cultura del passat, les noves generacions es podran implicar en els plantejaments actuals i de futur.

Com a últim pressupòsit bàsic sobre les funcions i les responsabilitats professionals de l'educador, destaquem la formació permanent a través de cursos i seminaris d'especialització que el capacitaran per exercir adequadament la seva feina dins la comunitat educativa.

D'altra banda, són de vital importància les bases humanes que configuren el perfil d'un bon mestre o d'una bona mestra. Hi ha elements — com ara la maduresa personal — que són un factor de referència necessari per a un desenvolupament evolutiu equilibrat dels nens i les nenes, principalment en les primeres edats. La seguretat i el control emocional li permetran diversificar les seves actuacions educatives, adequant la intervenció docent segons els diferents ritmes d'aprenentatge i el desenvolupament del grup. La capacitat d'anàlisi objectiva, sense influències ni prejudicis a priori, també possibilitarà la interacció entre els educadors i els infants.

73

Finalment, pensem que, per a una acció educativa eficaç, és necessària una actitud personal positiva, respectuosa i constructiva, que, afegida a la capacitació professional, configurarà el perfil concret de l'educador.

La transcendència de la feina dels educadors de l'etapa d'educació infantil implica que el seu perfil professional ha de contenir, entre d'altres elements:

- Rigor tècnic fonamentat en el coneixement profund dels diferents aspectes del desenvolupament.
- Exigència personal per millorar les capacitats i els coneixements científics.
- Actitud receptiva per copsar les necessitats de cada infant.
- Treball sistemàtic i coordinat amb tot l'equip educatiu.
- Capacitat de concretar en la pràctica quotidiana els aspectes fonamentals del projecte educatiu.

D'altra banda, tant individualment com col·lectivament, s'ha de tenir assumida la necessitat d'un pla de perfeccionament professional i d'actualització permanent. La millora de la feina de l'equip de professors està en relació directa amb el procés dinàmic de formació contínua, el qual permetrà assegurar temes per a la discussió, l'anàlisi o l'ampliació de coneixements psicopedagògics. Així mateix, l'adquisició de línies, tècniques i estratègies didàctiques noves possibilita una actuació educativa de més qualitat i l'aplicació d'unes metodologies que haurien de propiciar el desenvolupament integral dels nens.

A més d'aquests aspectes, les característiques humanes i les actituds dels educadors són factors que serveixen per fonamentar el bon clima de treball i les possibilitats d'una coordinació efectiva. Per a l'equip de treball, és bàsic aconseguir uns mínims de confiança i un ambient sense tensions. Tots els membres han de saber que són útils i que la seva feina és reconeguda i acceptada. Això demana un sentiment de respecte i uns corrents d'afectivitat que han de ser estimulats entre els que treballen plegats.

Entre les actituds personals que han de tenir prioritat com a requeriments necessaris es podrien esmentar:

- Col·laboració.
- Interès per les feines i per la seva millora.
- Flexibilitat per als canvis.
- Actitud positiva en les diferents situacions.
- Ser obert per acceptar sincerament la diversitat.
- Recerca de l'objectivitat i la imparcialitat amb tothom.
- Sinceritat en l'opinió pròpia, respectant la dels altres.
- Saber escoltar.
- Evitar dogmatismes.

La suma dels elements professionals i humans aportats pels membres de l'equip d'educadors ha de servir per articular els aspectes diferencials del projecte educatiu del centre, els quals han de ser un reflex de la seva identitat, el seu arrelament al medi i la seva funció com a servei a la comunitat.

LES FUNCIONS DE LA FAMÍLIA

Hi ha uns condicionaments socials —que ja s'observen en les societats primitives— que incideixen en la cultura que aporta la família, concebuda com a element integrant de la comunitat educativa. Es detecten concordances significatives entre les estructures socials, l'organització econòmica i els models culturals.

La societat actual, afectada per transformacions complexes i constants de valors i d'estructures que conformen un espectre ampli en evolució, genera situacions sovint problemàtiques que han de ser reconegudes i sistematitzades en pro d'una educació eficaç de les generacions futures.

En conseqüència, els plantejaments i els projectes de l'escola infantil s'han de fonamentar en estudis prospectius que ens permetin dissenyar un marc de referència concordant amb el futur de la nostra societat.

L'infant conviu, creix i es comunica amb la família; la família, abans que ningú, té el dret i el deure d'educar els seus fills. Hem de considerar que la família és un element actiu que exerceix funcions i responsabilitats diferents de les que es desenvolupen dins les institucions educatives. Els judicis i les actuacions formulades en l'àmbit familiar no han de crear dicotomies ni marcar una distància excessiva amb els paràmetres escolars, la qual cosa generaria duplicitat i controvèrsia en la creació dels criteris bàsics.

Les influències exercides des del nucli familiar condicionen, propicien o poden arribar a entorpir el desenvolupament correcte de l'infant. És en la família on es fa l'autèntic aprenentatge dels valors essencials i on tenen lloc les relacions afectives indispensables per a la maduració global de l'individu.

L'objectiu comú de la família i de la institució educativa és aconseguir la formació integral i harmònica de l'infant. Al llarg dels diversos estadis del procés educatiu, aquestes dues fonts d'intervenció han d'aportar, en els primers nivells educatius, referències coherents i suficientment obertes perquè el nen s'integri en la cultura i en la societat. És evident, doncs, que ambdues línies d'actuació han d'incidir en una mateixa direcció per garantir l'estabilitat i l'equilibri, factors indispensables per a una adequada formació dels infants.

D'acord amb això, podem afirmar que l'educació és una competència mixta entre pares i educadors. Aquest argument planteja la necessitat que hi hagi una col·laboració estreta en les actuacions específiques dels dos estaments, que s'ha de traduir en accions conjuntes i coordinades.

Intervenció de les mares i dels pares

Hem de considerar que són múltiples les funcions que ha de fer la família com a membre actiu de les comunitats educativa i social. Sense oblidar la funció de reproducció biològica, posem de relleu la seva funció com a agent socialitzador.

El procés de socialització de l'ésser humà pressuposa uns determinats factors ambientals mitjançant els quals s'accionen els mecanismes necessaris per al seu desenvolupament: les interaccions amb els mons afectiu, físic, familiar i cultural. L'ésser humà es transforma en un ésser social després d'un llarg procés gradual i seqüenciat, lligat al desenvolupament biològic i intel·lectual. Així doncs, la família, conjuntament amb la institució educativa i altres elements no sistematitzats, aporta un conjunt de continguts existents i, simultàniament, crea criteris que permeten qüestionar els patrons i els models socials vigents, en nom de l'evolució i la transformació.

Un procés educatiu dinàmic estimula la renovació social. D'una banda, el procés individual condiciona socialment la col·lectivitat; de l'altra, l'educació és un factor de mobilitat social que potencia l'obertura i l'evolució. Per tant, es pot deduir fàcilment que la interrelació família-institució educativa és un eix conductor importantíssim en l'educació infantil. Per tant, els pares no poden eludir aquesta responsabilitat si no volen perjudicar l'evolució dels processos afectius, cognoscitius i socials dels infants.

D'altra banda es pot demostrar que la construcció dels aprenentatges arriba a través de les interaccions amb els altres i amb l'entorn. Si l'infant, davant d'un nou objecte de coneixement, té la possibilitat d'intercanviar experiències amb els seus pares, assimilarà de manera interactiva i des d'una doble perspectiva: l'afectiva i la cognoscitiva. El fet de compartir situacions lúdiques i relaxades que propiciïn la descoberta conjunta de coses noves, dins un context interactiu, estimula el desenvolupament de la capacitat de relació. Posteriorment, això es pot extrapolar i pot servir d'obertura cap a altres grups d'adults que no pertanyen a la família.

Així mateix, una convivència de qualitat a l'entorn d'activitats culturals comunes pot aportar elements de coneixement i d'enriquiment no solament als infants, sinó també a les famílies. Es generen uns processos bilaterals i fins i tot multilaterals en els quals intervenen agents externs motivadors que poden convertir els pares en interlocutors privilegiats en l'educació dels seus fills. No solament s'incrementen l'autoestima paterna i materna, sinó que hi ha un augment en el valor de la imatge dels pares davant dels infants.

Relació família-educadors

A partir de la premissa inicial que atorga responsabilitats i competències de signe diferent a la família i als educadors, creiem necessari que des de la institució educativa s'arbitrin fórmules per a unes actuacions convergents i compartides.

Segons les característiques de cada centre, s'haurien de desenvolupar pautes de col·laboració que s'apliquessin regularment. El paper de la família el presentem des de dues perspectives diferents: d'una banda, individualment, pel fet de ser pares d'un fill concret, i de l'altra, a partir d'una dimensió col·lectiva, col·laborant en la gestió o en l'organització de determinades activitats.

De les formes de relació individual, destaquem com a essencials els contactes inicials, primer pas per intercanviar informacions detallades que poden representar el començament de la relació entre la família i el centre educatiu. Les entrevistes periòdiques i puntuals —al marge dels contactes esporàdics— es destinen a analitzar, des dels dos àmbits, l'evolució de l'infant, la qual cosa amplia les dades inicials i la visió, en alguns casos restrictiva, que els pares i les mares acostumen a tenir des de la perspectiva domèstica.

En qualsevol cas, la col·laboració entre els dos estaments té com a finalitat el coneixement dels indicadors més significatius i necessaris per poder estimular totes les potencialitats dels infants i ha de servir d'ajuda en el plantejament global del procés educatiu.

Els vincles de col·laboració haurien de servir, en conseqüència, per fer l'anàlisi sincera dels comportaments i les actuacions dels infants al centre educatiu i en el si de la família, i s'haurien de poder contrastar conjuntament amb la màxima objectivitat possible. L'exploració de les activitats de les mares i dels pares respecte de l'educació, les relacions amb els germans i les conductes d'altres adults de l'entorn familiar amb incidència directa en la vida diària del nen o la nena poden descriure amb força exactitud les coordenades que emmarquen els àmbits físic, social i humà de cada infant.

D'altra banda, el plantejament i la discussió dels criteris pedagògics i l'intercanvi d'informacions sobre les activitats i els hàbits que es realitzen al centre educatiu referents a l'alimentació, el descans, el joc i la higiene personal, entre d'altres, són elements fonamentals perquè es puguin generar actuacions i respostes similars dintre de les estructures familiars i de les escolars. És molt efectiu que s'estableixin unes bases de bona entesa i cooperació, recolzades en la confiança i el respecte mutu.

Cada institució educativa, segons les seves característiques i la seva idiosincràsia, hauria d'organitzar les seves estructures de funcionament

a fi de disposar d'unes franges horàries i uns recursos que facin que aquestes col·laboracions s'impliquin regularment i sistemàticament en la dinàmica de les actuacions habituals del centre.

Les relacions col·lectives també són molt importants perquè exerciten valors democràtics dintre de la comunitat escolar i, en conseqüència, el grup de nens i nenes percep i aprèn aquestes fórmules d'actuació, les quals propiciaran actituds adequades per fomentar la seva socialització.

Les reunions són una eina per dinamitzar la participació de la família en qüestions educatives. La cooperació en activitats puntuals, sense la pretensió de substituir l'educador en la seva feina, pot aportar vivències força positives. Fins i tot, l'intercanvi d'opinions sobre els plantejaments didàctics del curs, del cicle o de l'etapa i el debat de temes de gestió i d'organització d'activitats poden conduir cap a preses de decisions valorades i consensuades col·lectivament, útils per enriquir amb noves referències el projecte educatiu del centre.

En alguns casos, la presència del pare i de la mare en reunions convocades per a un grup de famílies resulta difícil per diferents raons. Malgrat aquesta realitat, és indispensable motivar els pares a través de diferents estratègies perquè els esforços que es fan des de cada àmbit esdevinguin peces efectives que encaixen en l'espectre únic i irrepetible del procés educatiu de cada infant.

78

Amb la finalitat de començar una reunió, poden resultar útils els enregistraments en vídeo i les diapositives, per presentar situacions reals de la vida de l'escola o de la classe en què les famílies puguin visualitzar comportaments i actuacions que, paradoxalment, reflecteixen aspectes inèdits dels seus fills.

Finalment, els coneixements teòrics que les institucions poden oferir a través de sessions de formació també són una contribució excel·lent a la informació pedagògica i educativa per als pares.

Un altre vincle de relació entre la família i els educadors són els informes escrits, elaborats sistemàticament a partir de l'observació. Són recursos molt vàlids amb els quals l'educador reflexiona i analitza en profunditat aspectes de la vida quotidiana i determinats matisos personals del nen o de la nena.

L'elaboració d'una informació escrita comporta que s'ha de tenir cura del redactat, amb l'objectiu de garantir-ne la correcta comprensió per part dels pares. Els termes tècnics poden il·lustrar un dictamen o un estudi entre professionals, però no són el vehicle més adequat per contactar i establir lligams efectius i recíprocs amb les famílies.

Les institucions i els equips d'educadors determinen les característiques i els elements que s'han d'observar en l'elaboració dels informes escrits que s'han d'enviar a les famílies. Segons l'edat, el cicle o l'etapa

dels infants, s'hi detallaran uns aspectes o uns altres, propis o remarcables segons els criteris pedagògics i professionals. Sigui quin sigui el model o l'estructura triats, el fet és que no s'han de convertir en una nova fórmula burocràtica. És interessant plantejar-se aquest recurs com a eina que permet consignar a l'arxiu del centre els aspectes evolutius, els processos i les adquisicions que es van assolint i que representen l'engranatge d'un curs amb un altre i d'un educador amb el que el succeeix.

Altres nivells de col·laboració

La intervenció de les famílies no només s'ha de preveure a l'entorn dels assumptes relacionats directament amb els seus infants i els corresponents grups de classe o de cicle; aquesta fóra una col·laboració que podria restringir el camp d'acció a una perspectiva d'interessos personals.

S'entén que "participar" en la institució educativa implica una actuació en l'àmbit de les relacions socials que permeti comunicar, col·laborar, compartir i intervenir en un projecte comú. Perquè la feina d'educar sigui realment conjunta, cal un clima organitzatiu en què l'acollida, el consell, la consulta, la convivència i la cooperació siguin presents.

Dintre d'una societat democràtica, la participació i la col·laboració en les estructures de funcionament i de gestió poden revitalitzar la dinàmica i les actuacions del centre educatiu. D'acord amb això, es poden assumir conjuntament responsabilitats individuals i col·lectives en igualtat de condicions entre els sectors implicats. Cal tenir cura, però, que els pares i les mares, en lloc d'actuar en qualitat de col·laboradors, se sentin consumidors, la qual cosa podria allunyar-los d'aquests plantejaments i generar actuacions i comportaments poc solidaris.

Alguns aspectes són peces importants per fomentar la relació entre les famílies i els educadors que vulguin compartir la responsabilitat del procés educatiu dels infants. Entre d'altres, destaquem els següents:

- Millorar les tècniques de comunicació i de reunió amb els pares.
- Respectar les situacions personals, culturals i socials de cada família.
- Respectar el dret dels pares a mantenir la discreció sobre aspectes de la seva vida personal o familiar.
- Plantejar anualment, a l'inici del curs, els temes prioritaris.
- Aprofitar les reunions del grup-classe per informar i treballar a l'entorn de temes educatius.
- Analitzar aspectes concrets de l'educació, a partir de diaris i articles professionals, per generar opinions i promoure el debat.
- Donar prioritat a la intervenció directa en l'adequació i el manteniment de la institució educativa i en l'elaboració de materials i recursos didàctics.

- Estimular la col·laboració en les activitats generals del centre: festes populars i escolars, sortides i altres modalitats de caràcter conjunt.

Si s'aconsegueix una coresponsabilitat autèntica entre el conjunt de persones implicades en el disseny i la planificació del procés educatiu dels infants, dintre de cada context, és factible poder avançar i desenvolupar accions com a comunitat educativa. A mesura que les institucions educatives disposin d'estructures organitzatives consolidades, en les quals intervinguin els diferents agents de la comunitat, la cultura de la participació incidirà en les decisions en les feines educatives i de gestió dels centres.

Cada institució hauria de determinar els mecanismes més eficaços per fomentar la formació per a la participació. Les trobades d'intercanvi d'experiències entre pares i mares, mestres i personal no docent poden ser un recurs.

En alguns casos, a partir de les demandes del consell escolar, es poden planificar seminaris de formació amb els membres dels diferents sectors educatius. És interessant, també, plantejar activitats de formació global per als pares i les mares, fora de l'àmbit dels temes acadèmics.

El fet de promoure que, des de cada sector de la comunitat educativa, s'organitzin activitats compartides i es presentin propostes d'actuació que puguin incidir en el seu àmbit i/o els altres pot garantir la unidireccionalitat dels esforços cap un objectiu comú: l'educació integral i harmònica dels nens i de les nenes en una societat dinàmica i de canvis accelerats.

ASPECTES NO SISTEMATITZATS DE LA COMUNITAT EDUCATIVA

●

És funció de la institució educativa i de la família posar en marxa mecanismes i estructures que fomentin les interaccions amb l'entorn geogràfic i urbanístic, amb la cultura, la indústria, l'empresa, les arts i amb tots aquells elements que poden enriquir el procés formatiu que es desenvolupa en el context escolar. És un requeriment necessari, doncs, que el territori on es troba circumscrit el col·lectiu per educar s'organitzi de manera que s'hi puguin donar efectes de reciprocitat directa entre l'infant i la societat.

Hi ha múltiples experiències que, a partir d'estructures municipals o de propostes escolars, consideren fonamental l'organització del territori com a element apte per a l'educació: la proposta educativa cuida que s'articulin les funcions de la família, l'escola, el municipi, el món cultural i el de la producció, entre d'altres, de manera lògica i coordinada.

Els diversos components socials són factors eminentment formatius. Mitjançant processos encaminats posteriorment per l'escola, poden ser transformats en elements de cultura. Així doncs, d'una banda, el territori mateix ha de proposar objectius formatius en les experiències educatives de caràcter global, permetent que el nen o la nena visquin autèntiques situacions socials. D'altra banda, és la institució educativa la que ha de convertir les experiències de vida en bagatge cultural.

És una realitat fàcilment demostrable que el municipi on es troba la família i la institució educativa conté un espectre ampli d'iniciatives educadores d'origen i d'intencionalitat diverses. Poden contemplar-se institucions formals amb objectius pedagògics preestablerts i, simultàniament, propostes i vivències que sorgeixen aleatòriament o que són fruit de plantejaments mercantilistes.

Aquests dos punts de partida, que en alguns casos donen lloc a situacions censurables o contradictòries, afavoreixen els aprenentatges permanents i proposen nous llenguatges, pautes d'inserció en l'entorn immediat i oportunitats d'enriquiment personal i col·lectiu. Ens poden servir d'exemple els espais planificats, des d'una perspectiva científica, de museus o sales d'exposicions, amb la finalitat d'estimular l'observació o l'experimentació d'un objecte concret d'estudi; l'organització de concerts per donar a conèixer als més petits un compositor determinat; el plantejament dels recursos naturals i urbanístics com a propostes per ser viscudes; i,

fins i tot, les mostres artesanals a l'entorn d'un país estranger que patrocinen alguns centres comercials.

Actualment, l'infant i l'adolescent ja no són protagonistes passius de la vida social i, en conseqüència, del territori que els és propi. La Convenció de les Nacions Unides del 20 de novembre del 1989 els va convertir en ciutadans de ple dret en tots els aspectes civils i polítics. En el marc d'aquests principis, doncs, podem afirmar que tots els individus tenen dret al context d'una ciutat educadora. Aquests pressupòsits van ser ratificats a Barcelona en el I Congrés Internacional de Ciutats Educadores i van ser conseqüència de la Cimera Mundial per a la Infància celebrada a Nova York durant el setembre del 1990.

Els punts següents són remarcables i transportables a qualsevol municipi, pel seu aspecte eminentment educatiu (Barcelona, 1990):

- Els infants i els adolescents han de poder gaudir, en condicions de llibertat i igualtat, dels mitjans i les oportunitats de formació, oci i desenvolupament personal que el seu municipi els ofereix.
- Els municipis exerciran amb eficàcia les competències que els correspongui en matèria d'educació, formulant propostes d'educació formal i no formal i plantejant diverses manifestacions culturals.
- La ciutat enfocarà les oportunitats de formació amb visió global i dins d'un context ampli que inclogui la millora de la qualitat de vida dels més petits, la justícia social i la promoció dels adolescents.
- Les necessitats dels infants i dels joves requereixen que el conjunt dels ciutadans, els espais, els equipaments i els serveis siguin adequats per al seu desenvolupament social, moral i cultural.
- La ciutat s'esforçarà perquè els pares rebin una formació que els permeti ajudar en la maduració dels seus fills i a utilitzar les estructures municipals com si fossin seves.
- S'hauran d'establir mecanismes i llenguatges adequats amb la finalitat que els recursos estiguin al servei de tothom, en un pla d'igualtat, i segons les diferents edats i nivells.
- La ciutat afavorirà la llibertat i la diversitat cultural i atendrà els interessos particulars d'infants i joves.
- Els infants i els adolescents tenen dret a reflexionar i a participar en l'elaboració de propostes educatives i a rebre els instruments necessaris per identificar els elements educatius en l'estructura de la seva ciutat.
- Una ciutat conscient de la seva categoria d'element educatiu no ha de tendir a separar les generacions, sinó que ha de propiciar el potencial educador que aporten les iniciatives i les situacions d'obertura cap a altres persones i altres municipis, fomentant les interaccions i el respecte mutu.

En conseqüència, els responsables de la gestió educativa sistemàtica

i intencionada han de saber conjuminar les iniciatives aportades per l'entorn. A partir de les propostes procedents de l'àmbit familiar o dels dissenys plantejats per la institució escolar, les activitats, els jocs i els comportaments dels nens i les nenes s'han de poder incardinar de manera suau i espontània en les estructures i en la dinàmica social del seu entorn immediat.

Les bases del coneixement dels infants es van consolidant a partir de les experiències que els aportin els seus contactes amb els medis natural i social i mitjançant propostes educatives fonamentades en el pensament científic.

És durant els primers anys de la vida quan es construeixen les estructures cognoscitives bàsiques, s'inicien els mecanismes de la interacció amb l'entorn i amb la societat i s'adquireix la noció de la pròpia identitat. Per això, la intervenció dels factors educatius que incideixen en els processos de desenvolupament, de manera espontània i no sistematitzada, han de ser considerats elements de formació molt eficaços ja que procedeixen de l'entorn quotidià i habitual. Conjuntament amb els altres elements aportats per la família i la institució educativa, els elements formatius ajuden a configurar les coordenades del procés educatiu global de l'individu.

Entorn físic, social i cultural

L'estudi del marc ambiental i de les diverses interaccions entre el conjunt dels éssers i dels objectes que constitueixen l'espai pròxim de l'activitat humana ha estat l'objectiu de nombroses anàlisis i reflexions, que han esdevingut la base per a fonamentar una educació capaç d'unir escola i vida en la qual el coneixement i l'apropiació del medi i la integració individual i comunitària s'han convertit en recursos per a la formació intel·lectual i afectiva.

Hi ha una sèrie d'elements, estructurats o espontanis, i uns processos —planificats o que es produeixen aleatòriament— que es van succeint irremissiblement i que, en molts casos, no es detecten o no són suficientment valorats com a factors d'intervenció en el desenvolupament de les conductes, les actituds i les aptituds.

La gestió docent ha d'incidir en el procés d'integració de l'infant en els seus medis físic, social i cultural. Per això, doncs, és necessari crear condicions socioeducatives i uns materials que permetin desenvolupar els aspectes bàsics del procés educatiu, mitjançant mètodes i pràctiques incardinades en la vida real.

L'ésser humà té, des del seu naixement, una necessitat psicobiològica d'explorar l'entorn immediat. En una primera fase adquireix, amb

temptejos experimentals, referències de l'espai material que conforma el seu camp d'acció, i, posteriorment, desenvolupa nocions més elaborades i madures de tipus conceptual i abstracte.

El medi que emmarca les realitzacions individuals i col·lectives és la resultant d'un entramat d'interaccions físiques, biològiques i socials que actuen en un sistema d'acció recíproca. L'individu observa, experimenta i manipula, establint la seva pròpia dialèctica i interdependència amb els elements del seu entorn. A partir de l'observació i de les pròpies experiències, el medi pot aportar factors i instruments de formació en el procés evolutiu de l'infant que en propiciïn i estimulin la maduració intel·lectual i l'equilibri afectiu.

D'altra banda, els coneixements adquirits empíricament serviran de base per als progressos intel·lectuals i socials posteriors: el medi no és solament un element per ser contemplat, sinó també per ser transformat.

Per tant, n'és una conseqüència lògica que les aportacions educatives del medi natural, d'una banda, i l'organització correcta dels elements materials de l'entorn, de l'altra, representin un marc de referència que condiciona l'estructuració de la ment i de la personalitat dels infants, al llarg dels processos educatius.

84 Cal promoure des de les institucions educatives —i a partir de les fases més incipients del desenvolupament dels infants— actituds cíviques responsables i aptituds per a una millor comprensió i apreciació de les relacions existents entre l'ésser humà, el medi físic i material i la cultura.

Però no s'han d'acotar les perspectives pedagògiques del medi únicament en el marc escolar, ja que l'educació a través de la vida també té possibilitats molt efectives. És convenient inserir conceptes de respecte per l'entorn i propostes d'adequació o de transformació d'aquest entorn a partir de projectes escolars i extraescolars. Es pot suggerir un ventall de situacions que generen hàbits individuals i socials: des de la pauta educativa més elemental com és mantenir net de deixalles un espai natural que s'ha utilitzat en una sortida d'esbarjo o de treball, fins a l'aportació col·lectiva en la repoblació d'una zona feta malbé pel foc o la pluja. A tall d'exemple, tenir cura d'una zona enjardinada veïna o habilitar d'un espai abandonat són pretextos útils per demostrar a través de l'experiència que les petites aportacions són capaces de dignificar parcel·les que quedarien desaprovades sense la nostra intervenció i el nostre treball i, a poc a poc, contribuirien a degradar un entorn del qual podem gaudir tots plegats.

La riquesa d'informació que, des d'àmbits externs al marc escolar, incideix en el procés educatiu planteja un repte i, alhora, proposa una dinàmica activa als educadors, a partir d'alternatives docents que tenen lloc fora del mur de la institució escolar. D'acord amb aquest argument, la funció pedagògica i social de l'escola haurà de valorar i aprofitar tota mena

de propostes de l'entorn, aptes per propiciar aspectes formatius o instructius.

Els coneixements que es generen de la contrastació entre cada infant i el medi on viu s'articulen en forma de xarxa de coneixements, en lloc de dispersar-se en conceptes aïllats, la qual cosa provocaria un aprenentatge aliè a les seves vivències.

És convenient concebre l'entorn, en primer lloc, com a element viu i dinàmic; després, s'analitza i es conceptualitza, i, finalment, condueix l'individu a unes actuacions personals, d'acord amb les estructures socials i culturals que l'envolten.

Actualment, l'entorn físic està fortament amenaçat per diversos factors, com ara la pressió demogràfica en algunes zones o el consum abusiu de determinats elements vitals. Seria necessari que en les propostes docents, ja des dels nivells inicials, es procurés educar la sensibilitat per a la protecció de la naturalesa i de les espècies. La degradació del medi natural posa en perill el equilibri fisiològic i psicològic de les persones.

Les grans concentracions urbanes, amb els efectes del soroll i la massificació, són perjudicials per al desenvolupament dels hàbits de reflexió i potencien comportaments de violència i d'intolerància que influeixen negativament en l'harmonia social i les relacions humanes. Des de les institucions educatives s'haurien de crear situacions i entorns que propiciessin activitats en pro de la millora de la qualitat de vida, de manera que els infants, quan esdevinguin adolescents i adults, puguin incidir en la creació d'un nou marc de vida urbana. Els espais verds i les zones d'ús comunitari, a part de complir una funció biològica, contribueixen a l'equilibri psíquic i a l'establiment de nexes socials i culturals interpersonals.

També seria útil desenvolupar actituds que impliquessin un esperit d'economia i de bona administració dels recursos naturals: aigua, energia, paper, etc. D'alguna manera, es neutralitzarien les fórmules consumistes i es podrien organitzar els recursos existents d'una manera més racional. Des de la seva perspectiva i a partir de les seves possibilitats, els infants es conscienciarien progressivament de la influència que poden tenir les seves accions i del fet que la seva intervenció pot ajudar a millorar, a més del medi social i cultural, l'entorn físic i natural.

85

El medi ambient i l'entorn immediat

Tenint present que creiem en el suport que representen els diferents hàbitats en la formació educativa dels nens i les nenes, s'hauran de tenir en compte els factors d'incidència que ens poden aportar tant el medi natural com el medi històric i l'humà.

En el medi natural es desenvolupa la vida biològica del conjunt dels

éssers vius i hi ha els seus mitjans de vida. Cada espècie ocupa un lloc en l'espai i en el temps, acomplint una funció determinada dintre d'un sistema d'interdependències que constitueixen un ecosistema. Les relacions de dependència i que es manifesten comporten, en principi, la creació d'un estat d'ànim d'equilibri dinàmic dels éssers vius entre ells i amb el medi.

Serà una funció important, doncs, en la institució educativa, sensibilitzar els infants, des dels nivells inicials, envers el protagonisme que tenen en el manteniment de l'equilibri entre tots els organismes vius, per no malmetre les condicions propícies per a una subsistència digna. El risc que comporta la utilització inadequada del potencial tecnològic ha de poder ser controlat pels homes i les dones de les futures generacions, atès que són els únics éssers vius amb capacitat per raonar les seves accions, escollir-les correctament i corregir els errors. Els educadors hauríem d'aconseguir que els infants dominin, progressivament, les seves actuacions davant els diferents éssers vius —reconeixent-ne les peculiaritats— i adquireixin comportaments i hàbits de respecte per a aquesta col·lectivitat. En una primera fase els infants no podran conceptualitzar nocions gaire elaborades. Però és en les primeres edats quan, immersos en el seu entorn immediat, poden observar, experimentar i entendre, per exemple, les actuacions i les respostes en la cria d'animals o el cultiu d'unes plantes, els seus ritmes de vida i els processos de desenvolupament més fonamentals. Les percepcions i les sensacions que els infants són capaços de diferenciar estimulen la connexió entre els aprenentatges intel·lectuals i els valors estètics i morals. El coneixement i la valoració dels éssers vius de l'entorn immediat dels nens poden ser assumits a través de les seves pròpies vivències, de la comunicació oral i escrita i del llenguatge musical, plàstic i corporal, a partir de fórmules expressives i riques que comportin uns aprenentatges significatius i funcionals.

El medi històric ha actuat com a transmissor i conservador de les empremtes de les accions humanes del passat. Té implícits les realitzacions, les creences, les ambicions, els èxits i els fracassos dels homes i les dones d'altres èpoques. Fins i tot, el medi natural descriu els rastres dels avantpassats que s'ha anat modificant amb el pas de les diferents civilitzacions.

Les dades físiques originals, el relleu, els climes i altres qüestions d'aquesta categoria no són indicadors significatius en l'etapa d'educació infantil com a objecte d'estudi, però poden ser la base i el marc d'activitats per al desenvolupament de l'esperit d'observació i d'anàlisi per iniciar-se en el coneixement dels conceptes de temps, d'espai, de vida i de funcionament del medi social, a partir de situacions concretes de vida familiar, de barri o del medi local. Aquest apropament a la descoberta del

medi històric i social es farà a partir d'estructures globalitzades que han d'estimular actituds de respecte per altres fórmules de vida i de cultura passades, però que poden ajudar els infants a entendre diferents plantejaments i actuacions en la nostra societat actual o en altres països. Això ens permet establir les bases científiques per a posteriors consideracions multiculturals, des de perspectives d'obertura, comprensió i valoració autèntica d'altres races o sistemes socials.

D'altra banda, el conjunt de factors culturals, socials, econòmics i tecnològics que condicionen la vida de les persones constitueix el que entendríem com a medi humà. Els infants, membres actius i representatius de la comunitat, també han de formar part, en la seva mesura, de l'entramat social. No han de quedar exclosos o rebre poca consideració pel que fa a la dinàmica de funcionament o de decisió, ja sigui com a elements integrants de la cèl·lula social bàsica —la família—, dintre del col·lectiu de la institució educativa i en el si d'agrupaments d'esbarjo o de joc.

A partir d'uns plantejaments pedagògics basats en els valors del medi i de l'entorn immediat, es podrien elaborar propostes educatives de caràcter col·lectiu que impliquessin conjuntament els infants i els adults de la comunitat. En l'etapa d'educació infantil, l'objectiu consistirà a iniciar els infants en els processos d'observació, classificació i representació que afavoreixen les nocions d'ordre biològic, la interactivitat entre els éssers vius i el medi i que potencien, també, les relacions socials i humanes. Els infants faran una adquisició molt positiva si arriben a percebre les peculiaritats dels agrupaments humans i les fórmules per afrontar o modificar les realitats circumdants.

87

Els mètodes didàctics per utilitzar en la pedagogia del medi ambient han de ser eminentment actius: la descoberta i la comunicació a partir d'activitats de grup. Els suggeriments i els interessos, que, en alguns casos, no arriben a ser explícits, han de fomentar actituds per part dels educadors, en l'àmbit o fora de la institució escolar, que no restringeixin els coneixements que els infants assoleixen mitjançant l'observació i la comparació a partir dels elements naturals, socials i humans que formen part del medi ambient, un medi que els infants comencen a descobrir a través del coneixement del seu cos.

El marc ambiental i els requeriments de l'educació infantil

Les observacions, les experiències i les actuacions que els infants realitzen en l'espai de la institució educativa concreten uns primers nivells de relació amb el medi ambient, molts dels quals són dignes de ser tinguts en compte. A més d'això, els processos d'ensenyament i d'aprenen-

tatge dintre del marc escolar necessiten uns espais funcionals que cal haver previst prèviament per a la finalitat que es pretén aconseguir. Aquest extrem no ha de restringir, però, les tendències educatives canalitzades cap a unes línies d'obertura a les realitats exteriors: contactes amb el barri, visites, excursions i altres alternatives útils.

D'altra banda, les actuacions dels educadors i dels infants es produeixen, generalment, emmarcades en un context material concret que segmenta, a més, la vida social: les relacions interpersonals tenen lloc en un marc preexistent. Cal, doncs, pal·liar en la mesura del possible els efectes dels aprenentatges descontextualitzats de l'àmbit real, procurant racionalitzar els elements infraestructurals i materials de l'espai escolar perquè s'hi generin processos connectats al màxim amb les referències vigents, la qual cosa garantirà una educació integrada en la dinàmica pedagògica i social d'avui.

La manera de concebre els espais escolars es correspon amb les raons de tipus conceptual i les connotacions pròpies que en cada moment històric han identificat les realitats educatives. Els diferents estils arquitectònics escolars i les propostes de distribució i organització dels espais indiquen de manera material els punts de partida i les finalitats del model educatiu vigent en cada període o època. En general, l'espai escolar ha estat considerat institucionalment per a una exclusiva i única funció, i aquest criteri s'ha plasmat en les realitats infraestructurals existents.

En l'entorn escolar actual, cal poder identificar el caràcter i els objectius propis de la funció pedagògica i social de la nostra escola, tenint present, però, les perspectives de vinculació entre el medi natural, les referències vigents i els aprenentatges: la realitat s'ha de poder introduir en l'espai escolar, i aquest s'ha d'expandir, amb vocació centrífuga, cap al medi natural. Limitar la gestió educativa a l'àmbit de l'aula podria ser una mutilació de possibles alternatives i recursos que el medi físico-social pot aportar a la feina docent.

Fent una valoració adequada de les possibilitats educatives que l'organització i la distribució dels diferents elements materials configuratius del medi escolar poden aportar als processos de desenvolupament integral i de socialització, es fa evident la importància de propiciar la sensibilització dels infants, des de les primeres edats, pel medi que els envolta.

Els criteris que s'estableixin per projectar els espais destinats als primers nivells educatius han d'atendre, des d'una òptica globalitzadora, les peculiaritats i els elements genuïns que perfilen les necessitats puntuals dels primers estadis evolutius de l'infant. És un període en el qual es formen les estructures bàsiques del pensament i de la comunicació i els esquemes de comportament i de relació amb el grup social. L'observació, el tempteig experimental i la manipulació són mecanismes decisius.

Per tot això, s'han de proposar condicions favorables que emmarquin, a partir del propi medi, els processos perceptius, cognoscitius i afectius dels infants i, alhora, que siguin suficientment obertes i flexibles davant les possibles transformacions. La dinàmica d'interacció que es crea entre els elements del marc ambiental immediat, els processos de desenvolupament individual i grupal i els projectes educatius s'ha d'ubicar en estructures materials i funcionals que responguin a criteris tècnics i científics.

Els projectes d'organització i distribució del marc ambiental per a les primeres edats s'han de plantejar d'acord amb els imperatius que es deriven de les necessitats educatives. Per tant, han de potenciar entre d'altres requisits:

- La maduració perceptiva i motriu.
- El desenvolupament d'activitats que possibilitin les capacitats intel·lectuals.
- La diversitat i la creativitat.
- El desenvolupament correcte i equilibrat de l'afectivitat.
- Els processos d'autonomia i socialització.
- L'especificitat del període educatiu.
- La connexió entre aprenentatge i vida.
- La globalització de les activitats educatives.
- L'observació i la manipulació.
- El desenvolupament espontani de les pròpies iniciatives.

89

L'organització material de l'aula o de les dependències comunes i d'usos múltiples és un reflex del model educatiu i de l'estil pedagògic dels mestres. No cal disposar de dotacions extraordinàries de recursos materials per tenir un equipament mínim per poder treballar amb eficàcia.

Les experiències, les vivències i les situacions educatives, a partir d'una visió integral, s'han de poder fer en un context funcional que possibiliti la descoberta d'un mateix i la del medi físic i social que envolten els infants i que desenvolupi mecanismes de comunicació rics i diversificats.

El medi i l'organització de l'espai han de propiciar en el període d'adaptació al centre aspectes que es fonamentin en codis concrets de seguretat material i afectiva. És de gran transcendència que el procés inicial d'integració en un món diferent al familiar, afectat per canvis ambientals i per diferents nivells de relació espai/objectes i adults/infants, no quedi marcat per factors negatius, previsibles i solucionables.

Les actituds personals i grupals en els processos d'ensenyament, aprenentatge i socialització s'han de produir en un entorn ambiental gratificant i harmònic, on els progressos i les regressions, fruit dels sentiments personals contradictoris característics dels desenvolupaments incipients, trobin estímuls favorables a partir del medi més immediat.

Tanmateix, el procés d'adquisició de l'autonomia personal es constata en la mesura que el nivell de relació entre els diferents ambients, espais i objectes són tinguts en compte, i integrats com a elements habituals de les pròpies accions.

Hi ha diferents modalitats pel que fa a la distribució física dels espais: els racons de treball, racons d'esbarjo, tallers i laboratoris, entre d'altres. Fins i tot, és convenient valorar els espais-aula més insignificants atès que, amb un mínim de creativitat, es poden transformar en petits espais didàctics: un sotaescala, un armari gran sense portes o un pasadís poden ser una caseta, una biblioteca o qualsevol altra proposta a l'entorn de jocs simbòlics o de petit grup.

Si s'utilitzen dependències externes a l'aula que es puguin compartir amb altres grups de nens i nenes de l'etapa, s'introdueix, a més, un nou recurs per potenciar la socialització.

D'altra banda, resulta fàcil rescatar "racons naturals" que ajuden, comodament, a reestructurar els espais. Que serveixi d'exemple la utilització d'armaris, taules o paravents que, col·locats perpendicularment a la paret, compartimenten espais massa oberts o superfícies excessivament grans.

Com a suggeriment pràctic, proposem l'organització de treball per racons, la qual, entre d'altres propostes i recursos didàctics, és útil per adquirir pautes de comportament i hàbits de treball. A fi d'aconseguir la màxima eficàcia d'aquest plantejament, és aconsellable, metodològicament, que:

1. La franja horària que es destini al treball en racó sigui consignada en la distribució del temps, igual que qualsevol altra modalitat de treball.
2. Setmanalment o per quinzenes (segons es cregui), es fixi un període de temps estable amb la finalitat que tots els infants del grup passin pels diferents racons.

Seria convenient valorar uns aspectes que poden fonamentar les bases pedagògiques d'aquesta modalitat de treball:

- Oferir als alumnes unes possibilitats de treball, de joc i d'espai —diferenciades de les habituals d'esbarjo— per triar-les lliurement: en acabar la feina o a les estones dedicades específicament al treball de racons.
- Aprofitar les condicions personals dels infants i les seves capacitats lúdiques.
- Facilitar l'observació de les diferents actituds —personals i socials— de cada nen o nena, en relació a un grup determinat i en un espai material concret.
- Adquirir unes normes i uns hàbits de relació entre grups espontanis que no són els del grup de taula o del grup-classe. Això permet que els infants aprenguin a:

Respectar i compartir l'espai i els materials,

Recollir i endreçar,

Organitzar-se segons les diferents propostes de racons.

- Potenciar aspectes creatius: la imaginació, la imitació, la simbolització, les representacions, etc.

- Estimular el raonament i la lògica a partir d'elements lúdics.

- Treballar hàbits d'ordre i cura dels materials i els jocs.

- Fer un autocontrol de les feines fetes, mitjançant diferents sistemes:

Quadres de doble entrada.

Símbols.

Gomets.

Xinxetes de colors, etc.

Cada equip de professionals determinarà l'estil, la funcionalitat i el plantejament didàctic dels racons. A continuació es presenten algunes propostes concretes:

- Racó del llenguatge plàstic.

- Racó dels invents.

- Racó dels jocs simbòlics.

- Racó de les disfresses.

- Racó de les dramatitzacions.

- Racó de les construccions.

91

En qualsevol cas, els punts de referència del medi escolar i la distribució i l'organització material dels espais han de ser clars i han de proporcionar als infants un sentit de pertinença i d'ubicació, amb la finalitat de facilitar contactes amb el grup social i amb el medi concret, i afavorir, a més, tot tipus d'interaccions ambientals.

Un objectiu clar de l'educació en i a través de l'ambient consisteix en la conscienciació, tan aviat com sigui possible, de la possibilitat d'influir i actuar en el medi i, si és necessari, la capacitat de transformar-lo. Les característiques pròpies dels nivells d'educació infantil multipliquen les ocasions per a la descoberta i l'acció. És convenient que l'adquisició d'actituds cíviques i d'hàbits bàsics s'optimi en un marc ambiental concebut prèviament, de manera que els objectes i les formes harmòniques, estètiques i funcionals puguin actuar de manera efectiva en els processos evolutius dels infants, tant individuals com col·lectius. D'altra banda, una organització infraestructural coherent potencia el desenvolupament de les capacitats intel·lectuals: l'esperit d'observació i anàlisi i la consolidació de conceptes temporals i de causa-efecte.

L'acostament i la inserció dels infants en el medi, des dels primers nivells educatius, és un recurs que com a factor aglutinador de diverses experiències es pot convertir en el punt de partida per a posteriors recer-

ques i actituds científiques, al llarg de tot el procés educatiu.

Els processos d'ensenyament i d'aprenentatge estan relacionats amb la interacció equilibrada entre l'individu i els elements que incideixen en l'entorn, de manera que és bàsic que els espais i els esdeveniments que s'hi produiran siguin harmònics. Serà necessari, doncs, planificar els espais materials considerant tots els requeriments i les necessitats bàsiques dels infants en l'etapa d'educació infantil.

L'entorn haurà de tenir referències físiques que garanteixin l'estabilitat dels nens. Les propostes d'espais que puguin fomentar les relacions entre l'infant i els adults i els contactes personals implicaran el plantejament de zones tranquil·les, còmodes i ben definides. La necessitat de relacionar-se, de comunicar-se i de compartir objectes i experiències també implica que, a més d'un espai propi, es prevegin distribucions espacials que permetin actuacions de grup.

D'altra banda, el procés de passar d'una dependència absoluta dels adults en dels primers mesos, a un nivell d'autonomia considerable, en acabar l'etapa d'educació infantil, requereix que l'entorn faciliti les actuacions en llibertat i el canvi d'ambients o l'accés a les joguines i els materials. El control corporal i la maduració de les habilitats motrius es consoliden en la mesura que els espais permeten els desplaçaments, les corregudes i la possibilitat de vèncer dificultats que impliquin uns nivells d'equilibri i de segmentació del cos.

La necessitat d'explorar i descobrir s'acomplirà si l'entorn és ric en estímuls que permetin que els infants manipulin i investiguin. S'aconseguiran, així, les bases dels coneixements i es fomentaran els aprenentatges significatius. Les relacions i les associacions que es produeixen entre els elements circumdants i les capacitats i les potencialitats personals fonamenten les adquisicions cognoscitives, les experiències de relació interpersonal i poden facilitar l'educació de valors socials i estètics.

Qualsevol ambient, concebut o no amb intencionalitat educativa, proposa als infants situacions d'adaptació per a experiències inèdites que els obligaran a donar respostes personals. És evident, doncs, que es propicien nombrosos intercanvis en què els processos de socialització i de cooperació impulsen nous coneixements i aprenentatges.

L'organització correcta de l'entorn pot actuar com a factor d'estímul o d'inhibició en relació a les activitats dels infants. Un disseny funcional dels espais, que afavoreixi àrees d'interès i de treball i permeti als alumnes una elecció lliure, faculta l'educador per a la revisió sistemàtica de les conductes i dels hàbits individuals i col·lectius, i pot ajudar a l'hora de reconduir els processos psicobiològics i cognoscitius.

Els efectes educatius i socials que els diferents espais, ja siguin oberts o interaula, exerceixen en l'individu són la resultant de factors

exògens i de mecanismes endògens que ajuden o entorpeixen l'educador i la seva feina.

S'han d'organitzar els recursos del marc ambiental perquè influeixin positivament en el desenvolupament de les seqüències educatives que s'hi esdevenen, i preveure, a més, la possibilitat d'adaptar i reconvertir la distribució dels elements que el conformen. Aquests plantejaments flexibilitzen les innovacions que, en cada moment, poden sorgir davant dels requeriments dels propis infants, dels educadors, del projecte educatiu o de la comunitat social.

BIBLIOGRAFIA

DDAA (1992): *La educación infantil 0-6 años*. Barcelona. Paidotribo.

DDAA (1993): "La participació de la comunitat educativa". *Guix*, núm. 192.

CASTALDI, B. (1974): *Diseño de centros educativos*. Mèxic. Pax.

CLAUSSE, A. (1972): *Le milieu, moyen et objectif de l'education*. París. Scarabée,

DEFIS, O. (1992): "Tasca de l'equip de professorat". *Formació bàsica per a la Reforma* (material formatiu). Barcelona. Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament.

GIOLITTO, P. (1984): *Pedagogía del medio ambiente*. Barcelona. Herder.

IEDPE (1995): *Bulletin de Liaison*, núm. 3.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1985): *Programa experimental de educación infantil (Documento de trabajo I)*. Madrid.

MORALES, M. (1984): *El niño y el medio ambiente: orientaciones y actividades para la primera infancia*, Barcelona. Oikos-Tau.

POL, E., I ALTRES (1984): *Hacia un mejor entorno escolar*. Barcelona. ICE de la Universitat de Barcelona.

TRILLA, J. (1985): *Ensayos sobre la escuela*. Barcelona. Laertes.

I CONGRÉS INTERNACIONAL DE CIUTATS EDUCADORES (1990): *Carta de ciutats educadores*. Barcelona. Ajuntament de Barcelona.

3. LA INSTITUCIÓ EDUCATIVA COM A NUCLI D'ENSENYAMENT

M. Antònia Pujol i Maura





El plantejament d'una institució educativa com un nucli d'ensenyament ha de partir de la concepció, dels objectius i de la funcionalitat que es tingui d'aquesta institució. És evident que hi ha molts models i que tots poden respondre a un plantejament psicopedagògic divers i, fins i tot, a plantejaments políticossocials concrets que explicitarem més endavant quan es plantegin les variables que efecten les diferents tipologies. No obstant això, i fruit de la reflexió, aquestes institucions podran quedar establertes d'una manera determinada i concreta, ja que respondran als objectius i plantejaments que es prioritzen dins el sistema educatiu, tenint en compte alhora la legislació concreta sobre aquesta institució i les necessitats psicopedagògiques i socials del col·lectiu d'usuaris que la utilitzaran.

Cal recordar que la institució com a nucli que acull els infants d'edat inferior a sis anys va ser concretada i materialitzada a Europa a mitjan segle XIX, a partir dels postulats de l'alemany Friedrich Wilhelm August Fröbel, creador de la institució anomenada Kindergarten, el primer jardí d'infants de la història. Aquest pedagog va dotar la institució d'una metodologia pròpia i va idear una forma d'aprendre mitjançant unes activitats anomenades dons, com a forma d'adquirir els coneixements. És a partir d'aquest moment que aquesta institució va ser reconeguda com espai per acollir els infants més petits. Cal no oblidar però, que altres filòsofs com Plató, Aristòtil, Quintilià, etc. havien parlat abans de la importància de l'educació dels infants més petits. Ara bé, no van arribar a sistematitzar una proposta educativa concreta, sinó que es van limitar a reflexionar sobre la importància de l'educació a les primeres edats i a donar, a més a més, suggeriments per tal d'oferir camins per al tractament dels aprenentatges. Continuant el recorregut per la història trobem un altre filòsof que sí que va aportar concrecions per als infants d'aquestes edats. Parlem de l'humanista i pedagog eslaus Johann Amos Comenius que en la seva *Didàctica Magna*, publicada l'any 1631 exposa les disciplines i continguts que cal tenir en compte al llarg de la formació i l'educació dels ciutadans per tal de transformar la humanitat mitjançant l'educació. És en aquesta proposta que trobem doncs, tant les formes pràctiques d'organitzar els centres educatius com els sistemes d'aprenentatges de cadascuna de les etapes o períodes en què es divideix el procés educatiu. Pel que fa referència a l'escola, que ell mateix ano-

mena *Escola materna*, proposa unes matèries concretes, i en remarca els aspectes sensorials, la lectura de la imatge, el coneixement del món que l'envolta, els hàbits d'ordre i netedat, les virtuts socials i solidàries i tot allò que assegurarà una educació integral per poder posar les bases per als futurs aprenentatges.

Però el nucli principal d'aquesta institució i que ha perdurat al llarg de la història és el respecte vers les necessitats i els interessos dels propis infants per aconseguir aquesta educació integral. És evident que en el moment que la dona s'incorpora al món laboral, s'hi afegeix un altre element important: és el que fa referència al servei social que realitzen les institucions adreçades als més petits. Cal tenir en compte, però, que avui, i sense oblidar els orígens i totes les connotacions que ha tingut aquesta institució, la reforma educativa iniciada al nostre país dona una gran importància a aquest cicle educatiu ja que el considera com el primer esglaió del sistema educatiu.

Avui dia quan parlem dels aspectes estructurals dels centres d'educació infantil ens trobem dues realitats: una escola d'educació infantil que acull els infants de 3 a 6 anys i que està integrada dins un centre d'educació primària. És el que s'anomena centre de 3-12 o un centre d'educació infantil autònom, per a infants de 0 a 3 anys o de 0 a 6 anys. És evident que totes dues estaran condicionades per la definició que la LOGSE fa de l'escola infantil i hauran de respondre a les necessitats dels usuaris. En conseqüència, que cada centre haurà de plantejar-se quina ha de ser la seva estructura organitzativa i quina la concreció li cal fer com a servei per tal de donar resposta a les demandes socials i psicopedagògiques dels infants d'aquestes edats.

Si tenim en compte els diferents models trobarem diverses variables que configuren les tipologies d'aquestes institucions, com també els factors que condicionen el marc temporal i el marc espacial.

101

Variables que configuren les tipologies de les institucions

Les variables que configuren les tipologies d'aquestes institucions són les que fan referència tant a *l'edat dels infants* que agrupen com a *l'estructura del centre*.

Podem trobar modalitats diverses de centres que acullen infants d'aquestes edats, respectant sempre els talls que marca la normativa referent a l'organització dels cicles educatius. És per això que dins de la mateixa institució educativa que acull els infants de 0 a 6 anys trobarem els models següents: les institucions que acullen els infants de 0 a 3 anys, anomenades llars d'infants o escoles bressol; les que els acullen de 3 a 6, anomenades parvularis; i les que abracen tota l'etapa educativa: 0 a 6 anys, anomenades escoles infantils. Aquesta organització respon a un plantejament psicopedagògic que justifica els talls dels cicles educatius i que a més, té en compte el desenvolupament cíclic dels infants. Cada centre té una especificitat inherent i tots responen a uns objectius comuns: són unes institucions que els infants visiten diàriament i durant un període més o menys llarg, amb la intenció de ser educats, instruïts i dotats d'uns coneixements que els facin capaços d'esdevenir membres ac-

tius de la societat. Són, a més, un lloc on la societat ha previst que els seus membres aprenguin i s'iniciïn en la convivència i en l'adquisició de les pautes necessàries per desenvolupar unes conductes socials, intel·lectuals, laborals, afectives, cíviques i culturals. La institució educativa, és a dir, l'escola ha de fer possible l'adquisició d'uns coneixements, d'unes habilitats i d'unes actituds en el marc d'una convivència correcta i a partir d'unes activitats que dia a dia realitzen els infants. L'escola és un entorn físic i social preparat per a aquesta finalitat on els infants aprenen a conviure, a col·laborar, a adquirir autonomia física, afectiva i, sobretot, intel·lectual.

Hi ha un altre aspecte que també afecta l'estructura dels centres i que fa referència a la seva *organització interna*. És a dir, encara que pertanyi a un model o a un altre, es pot concretar en una *estructura oberta, graduada o flexible*.

L'*estructura oberta* ofereix als infants activitats sistematitzades segons la dificultat i agrupa nens i nenes de diverses edats i d'un mateix cicle. Això vol dir que l'infant pot trobar en la mateixa aula activitats de totes les àrees, i a la vegada aquestes activitats estan organitzades en tres nivells de dificultats. Així doncs, l'infant podrà escollir d'acord amb els seus interessos i les seves possibilitats. Aquesta forma d'organitzar l'activitat permet que cada infant avanci segons el seu ritme d'aprenentatge i els seus interessos i que es respectin alhora els avenços particulars. Això fa que tota l'activitat giri al voltant de les propostes que realitzarà el docent, tenint en compte la programació i seqüenciació de tot el cicle. Els models oberts són autoregulables ja que depenen d'una organització que té en compte l'evolució i el desenvolupament dels infants. Per mitjà de la interacció dinàmica s'aconsegueix una participació i un compromís individualitzat. Aquest model facilita l'eficàcia de la tasca docent, ja que es pot organitzar, programar i preveure les activitats per endavant, i també permet elaborar els objectius didàctics en cada moment de l'acció pedagògica que sempre té en compte l'evolució dels aprenentatges dels infants. Aquest model facilita també que els infants s'agrupin tenint en compte els coneixements adquirits anteriorment i que formen part del seu bagatge cultural, precíndint, d'aquesta manera, de les agrupacions que només tenen en compte els aspectes cronològics i que, per tant, agrupen els infants segons l'any de naixement.

Aquest model ofereix també un grau de socialització molt elevat ja que els infants passen tres cursos consecutius en el mateix grup-classe i han d'aprendre a compartir, a demanar ajut, a oferir-lo, etc. a companys de diferents edats.

Tot això es pot fer perquè el grup està format per infants d'edats heterogènies i a la vegada s'afavoreix la interrelació.

En aquest tipus de centres no hi ha unes aules que agrupin els infants segons l'edat, sinó que els espais s'organitzen per centres d'activitats. Aquest model exigeix al docent una pràctica organitzativa molt elevada a causa de la varietat de nivells que hi ha dins el grup, ja que intervenen diversos factors: nivells d'aprenentatge, motivació, ritmes individuals de treball i interessos, ja que tots tenen molta importància per tal de garantir l'eficàcia en el moment de l'assumpció dels continguts. Aquesta forma d'organitzar la classe requereix també un alt grau d'organització d'avaluació sistemàtica, ja que el control es fa més difícil en no seguir tot el grup-classe unes mateixes activitats ni tenir uns mateixos nivells d'aprenentatge.

Hem dit que hi ha una altra forma d'agrupar els infants: *l'estructura graduada*. Aquest model fa referència a l'agrupació dels infants segons l'any de naixement i organitzada per nivells cronològics que garanteixen uns criteris unificadors. La tasca que es realitza en aquestes unitats demana un grau de coordinació entre tots els docents del centre educatiu per tal de poder assegurar que els programes, els nivells d'aprenentatge, els materials, etc. formen part d'un projecte comú. Demana també un debat sobre l'objectiu general que ha de tenir cada nivell o grup-classe del centre i dissenyar el model d'intervenció de cadascun dels professionals que tenen la responsabilitat d'educar aquests nens i nenes. Aquest disseny elaborat prèviament ha de respondre a uns plantejaments, a uns objectius i a una didàctica proposada i assumida per tot l'equip docent i concretada en una organització correcta dels àmbits específics que influeixen en el desenvolupament dels infants i que són: la metodologia, l'organització del temps i de l'espai, la distribució grupal, l'organització dels recursos i dels materials, l'organització de les activitats d'ensenyament-aprenentatge, els criteris d'avaluació, etc.

103

Hi ha també una altra forma d'agrupar els infants i és la que hem anomenat *estructura flexible*. Aquesta opció combina les dues propostes anteriors i que respon segons quina sigui la programació que el docent vulgui realitzar. Això vol dir que en alguns moments els infants poden estar agrupats per cicles, això serà en el moment que el docent vol garantir uns aprenentatges concrets i generals per a tot el grup-classe; també hi haurà d'altres moments en què podrà oferir activitats intracicle que permetin que els infants s'agrupin segons els interessos individuals i que triïn l'activitat d'acord amb la motivació personal.

Per tal de garantir aquestes activitats que s'ofereixen a tots els infants d'un cicle, els docents han d'organitzar uns racons col·lectius o tallers amb unes tasques concretes, per tal que els infants puguin decidir lliurement on aniran a treballar i quin tipus d'activitats faran. Cada docent serà, doncs, el responsable d'organitzar unes propostes motivadores que cridin

l'atenció i desvetllin l'interès envers allò que ofereix cada racó o taller.

L'estructura flexible permet que els infants s'agrupin segons els interessos i segons les activitats proposades en els diversos tallers: el taller del conte, l'activitat de llenguatge verbal, l'expressió corporal, el llenguatge plàstic, la fusteria, l'expressió plàstica, el teatre, etc. són espais que configuren un model flexible. Aquest model requereix per part de l'equip docent una coresponsabilitat en l'evolució de tots i cadascun dels infants. Mentre que l'activitat que es realitza dins el grup-classe depèn del tutot o tutora, en el cas dels tallers cada docent és el responsable d'una disciplina, d'un taller o d'una activitat. És per això que es fa imprescindible un grau d'organització de les propostes d'activitats, de tal forma que s'asseguri tant un control de l'activitat com un veritable coneixement de tots els nens i nenes que aniran treballant al llarg del curs. També és important garantir uns espais capaços de motivar els infants per assegurar el desig d'assistir-hi tot gaudint de la llibertat individual d'escollir allò que ells mateixos decideixen que vol aprendre. És evident que això exigeix que el mestre o la mestra porti un nivell de control molt rigorós per tal d'anar adequant les activitats a les possibilitats i els interessos dels infants, i controlar tant allò que fan com els coneixements que van assolint.

104

Per tant, veiem que aquestes tipologies es poden classificar segons dues categories: les que tenen a veure amb l'estructura organitzativa abans esmentada i les que estan relacionades amb la *metodologia*. Cada centre triarà una opció metodològica que respondrà a un mètode analític, global o operatiu.

Els centres que trien una *opció metodològica analítica* són aquells que separen les parts d'un tot; això no implica destruir aquest tot, sinó que ho fan per conèixer millor l'objecte d'estudi. Aquesta opció implica anar del que és compost al que és simple, mitjançant un mètode actiu i participatiu. Utilitza les potencialitats que té l'individu sense que es tinguin en compte els ritmes col·lectius del grup. Així es possibilita la interiorització dels coneixements ja que tenen el suport dels interessos individuals i tenen en compte les seves possibilitats; aquesta activitat ve potenciada per la interacció que reforça i amplia els coneixements previs des d'una perspectiva significativa i funcional, ja que el principi de llibertat que l'infant exerceix en el moment de triar l'activitat afavoreix el treball individualitzat.

Aquesta metodologia utilitza les vies sensorials per descobrir les peculiaritats dels elements objecte d'estudi, i també les interrelacions que es dedueixen de la comparació i classificació. A partir d'aquestes comparacions i classificacions es determinen els atributs i/o característiques que serviran per reforçar i ampliar els coneixements, tot interrelacio-

nant-los amb elements concrets i sobretot amb experiències viscudes. L'activitat manual té un paper molt important en aquesta forma d'aprendre ja que a partir de la manipulació l'infant verbalitzarà i interioritzarà progressivament tots els coneixements que descobreixi durant la mateixa activitat.

El docent ha de manifestar una actitud de respecte envers allò que l'infant desitja fer, considerant l'ambient de llibertat com un element imprescindible per reforçar la responsabilitat a fi de potenciar l'autonomia intel·lectual.

També hem indicat que es pot triar un *model global*. Aquesta opció partirà d'una concepció sincrètica de l'aprenentatge i oferirà una aplicació didàctica que parteixi de la interrelació de les diverses disciplines curriculars. Presentarà un programa d'idees associades que s'adequaran constantment al procés d'aprenentatge. Es partirà, per exemple, de la panera dels tresors, del joc heurístic o del joc simbòlic per al primer cicle i dels centres d'interès, o dels racons de treball per al segon cicle. Les formes de presentar i tractar les diferents àrees o àmbits d'aprenentatge també estan condicionades per la forma d'iniciar les mateixes activitats, ja que parteixen dels coneixements globals dels elements per arribar a la síntesi a partir de l'anàlisi i de la manipulació. Els mètodes globals potencien la interrelació dels infants amb el medi a partir de l'aprofitament de les zones de desenvolupament real, utilitzant totes les informacions que té per arribar a les zones de desenvolupament potencial, les quals faran que pugui ampliar els coneixements d'una forma vivenciada. L'activitat globalitzadora que s'obté en aquest model d'ensenyament es mostra molt efectiva ja que té en compte els processos espontanis dels infants, els seus interessos i a la vegada fa d'unió entre l'activitat instintiva dels nens i nenes i l'activitat superior del pensament. Si es té en compte que l'activitat globalitzadora ha de partir de la sol·licitud dels mateixos infants, trobem que els interessos i les condicions que se'n dedueixen són elements indispensables perquè l'ensenyament-aprenentatge sigui òptim.

Finalment trobem el *model operatiu* que parteix de les situacions experiencials dels mateixos infants. Així, s'inicia l'activitat d'aprenentatge a partir d'un interrogant nascut espontàniament o bé provocat pel docent i que actua com a estímul mental, ja que és l'infant qui ha de buscar la resposta a partir de les informacions que té i dels coneixements que va adquirint de forma individual o col·lectiva. Aquesta informació anirà modificant els coneixements que tenia sobre allò que vol conèixer, integrant de forma ordenada totes les idees que va acumulant.

És evident que aquest model d'aprenentatge parteix de les activitats organitzades d'acord amb un contingut curricular i que és a partir d'allò que coneix que l'infant augmenta els seus coneixements. Aquesta es-

tratègia d'aprenentatge s'articula a partir de la interrelació verbal per mitjà de l'organització d'un marc de treball i amb uns instruments i uns materials adequats. Tot plegat es concreta en forma de projectes de treball que actuen com un element estimulador de l'aprenentatge.

Com a síntesi direm que és evident que aquestes categories es poden separar, agrupar o interrelacionar i que es poden realitzar totes les combinatòries que les variables ens ofereixen. L'opció dependrà de la reflexió col·lectiva de l'equip docent i dels objectius que es vulguin aconseguir.

Podem plantejar-nos aquesta pregunta: quan es pot dir que un model afecta l'estructura i quan la metodologia? Com a resposta direm que afecta l'estructura quan la seva concreció parteix de propostes organitzatives que configuren les diverses tipologies dels centres d'educació infantil. En canvi, afecta la metodologia quan proposem unes formes d'intervenció educativa sistematitzades que alhora són el resultat d'una reflexió sobre com ensenyar.

És evident que totes dues opcions hauran de tenir en compte els objectius que cadascuna de les institucions escolars hagi decidit i, per això, respondrà a un model concret.

Factors que condicionen el marc espacial i el marc temporal

Si tenim en compte que els centres d'educació infantil gaudeixen d'uns objectius propis i d'uns continguts específics veurem que hi ha uns factors que condicionen molt directament el marc temporal i el marc espacial. L'escola infantil no ha de ser un espai mort ni neutre; ben al contrari, cal que tingui una personalitat pròpia i unes característiques específiques. Tot el que hi haurà, i de quina forma estarà distribuït ha d'afavorir el desenvolupament integral dels infants i molt especialment l'organització que presideixi, ha de respondre a un model actiu i de respecte per l'individu.

L'*organització espacial* d'un centre ens revela els diferents plantejaments educatius que incideixen en els principis de l'escola i també les relacions existents entre mestres i alumnes, entre els espais i les activitats, entre els materials i la metodologia, entre el mobiliari i les activitats, i, d'altra banda, el pes que tenen les activitats individualitzades i les col·lectives. És evident que si trobem una aula plena de taules i cadires sense que s'hi vegi cap altre tipus de material ens formarem una opinió d'allò que s'hi fa i de com es realitza l'activitat ben diferent que si observem una aula on la distribució dels materials afavoreix el treball en petits grups i, a més a més, els materials estan a l'abast dels infants

per tal que triïn lliurement les activitats que volen realitzar. També pot passar que ens trobem amb un docent que només té en compte el treball col·lectiu; o que solament hi ha un tipus de materials que possibiliten únicament el treball en fitxes de paper; o que, tot al contrari, no es veu cap tipus d'activitat sistemàtica o lliure que els infants puguin resumir en un paper; o que no hi ha cap espai on els infants puguin deixar els treballs que han fet; o que la taula del professor o de la professora té més importància de la que caldria, etc. L'organització de l'espai és, per tant, un element molt important per al bon funcionament del procés educatiu de l'infant, ja que l'entorn influeix positivament o negativament en el desenvolupament. Cal, doncs, que l'espai es converteixi en un element afavoridor, estimulant i flexible.

L'espai ha d'afavorir el desenvolupament integral de l'infant de manera que el sol fet d'estar en un espai pensat, decorat i organitzat d'una forma concreta i que, a més a més, respongui a uns plantejaments educatius farà possible avançar en el llarg camí educatiu. Maria Montessori deia que l'infant no només aprenia quan realitzava les activitats sensorials que el seu material li proposava, sinó que mentre l'infant estava dintre de l'aula el seu pensament també aprenia ja que observava, mirava o simplement veia els materials ben organitzats i ben guardats. És per això que a l'hora d'organitzar una classe dedicada a aquesta etapa educativa i que acull infants que es troben en un període tan plàstic, cal reflexionar acuradament sobre com se situaran tots i cadascun dels elements que integren l'espai escolar, com disposarem els mobles i altres objectes materials, quines plantes o elements decoratius hi haurà, quins materials didàctics estaran a l'abast dels infants per tal d'estimular-ne l'autonomia, quines normes d'utilització d'aquests espais es fixaran per tal d'afavorir tots aquells aspectes que s'han esmentat abans, etc. També cal tenir en compte que l'organització de l'ambient físic marca els primers aprenentatges i que en aquests moments es posen les bases i s'estructuren les bastides per als aprenentatges posteriors.

Perquè l'espai sigui estimulant ha de permetre que l'infant s'apropii de tots els espais, dels elements i dels materials que s'hi disposen. Això s'aconseguirà no només deixant el material al seu abast sinó també amb una estabilitat en el lloc que ocupa el material per tal de facilitar l'orientació de l'infant i, a la vegada, possibilitar-ne la utilització. D'aquesta manera, s'afavorirà a la vegada, la lliure circulació i l'accés als diversos llocs de l'aula. Però l'organització de l'espai no ha d'estimular solament el treball, sinó que també ha de tenir en compte un aspecte que en aquestes edats es fa molt necessari: el desenvolupament socioafectiu dels infants. La relació que s'estableix entre les nenes i els nens ha de ser fruit d'una convivència comunicativa i d'una descoberta de l'altre que poten-

cïi també el valor de l'amistat, de la cooperació i de l'ajut. En una societat democràtica l'infant ha d'aprendre a donar i a demanar, a compartir i a cedir, a ajudar i demanar ajuda; ha d'aprendre a conviure i a ser un membre actiu dins la societat, no només amb els coetanis, sinó també amb les altres persones que conviuen amb ell de forma directa o indirecta: companys d'escola, veïns, mestres del centre, persones adultes, etc.

Hem dit que l'espai ha de ser flexible i això implica que cal tenir presents les estratègies que facin possible que les nenes i els nens realitzin amb llibertat les activitats bàsiques: treballar, jugar, conviure amb els companys, expressar-se verbalment i corporalment etc. A més ha d'estar distribuït en mòduls espacials que facin possible el treball individualitzat, el treball en petit grup i en gran grup; activitats necessàries per una correcta adquisició de l'autonomia física i intel·lectual. La classe ha de ser un espai on les persones que hi conviuen es trobin a gust i se sentin motivades per realitzar les activitats que s'hi desenvolupin d'una manera agradable, rica d'estímuls i que assegurin un benestar individual i col·lectiu. Cal també que l'organització de l'espai faciliti el tractament multidisciplinari necessari per a un aprenentatge globalitzador.

No obstant això, no podem oblidar que totes les influències de l'exterior són un estímul sobre l'organisme de l'infant i sobre el seu comportament. Quan aquesta influència suscita una resposta, sobretot si es repeteix i es consolida, facilita la formació de noves emocions, nous aprenentatges i noves formes d'actuar. És evident, doncs, que si es tenen en compte els factors que acabem d'enumerar l'organització de l'espai de classe esdevé una activitat molt important. L'infant rebrà uns estímuls que hauran de provocar-li unes reaccions positives i enriquidores i hauran de contribuir a la consolidació dels aprenentatges que diàriament va adquirint en l'àmbit cognitiu, afectiu, procedimental, físic o social. I no és únicament quan es dissenya la distribució o organització de l'espai de l'aula que cal tenir en compte tots aquests elements, sinó que també cal reflexionar sobre els altres espais que l'infant utilitzarà al llarg de la seva estada al centre educatiu: l'aula, l'interaula i l'exterior a l'aula. Si bé és evident que l'infant serà la major part del temps dins l'aula no s'ha d'oblidar mai que passarà moltes estones en altres espais del centre que influirán en la seva personalitat.

Hi ha altres factors que influeixen en l'estructura del centre i que estan relacionats amb els *aspectes temporals*. Les activitats i tasques que realitzarà l'infant han de ser incloses en una distribució temporal coherent. Això no vol dir que s'hagi de ser rígid en l'aplicació horària, però tampoc no és correcte viure en una improvisació constant. La distribució horària servirà per donar coherència a les diferents tipologies d'activitats, de manera que se'n tregui el màxim profit.

En el moment de reflexionar sobre els factors temporals cal no perdre de vista l'atenció a les diferents necessitats dels infants: l'alternança entre l'activitat i el descans; la durada de cada activitat; l'alternança entre activitats que requereixen un grau més alt de concentració i les que no en necessiten tanta; les que es realitzaran individualment, en petit grup o en gran grup. Tampoc no podem oblidar les unitats temporals que cada alumne pot dedicar a la realització del treball ni deixar de banda altres qüestions com són l'índex de fatiga i els ritmes individuals de cada infant; l'ajuda pedagògica que li cal i en quines activitats la necessita; el temps dedicat al treball autònom; l'assignació horària per a cada una de les àrees o àmbits de coneixement, etc.

En el moment d'organitzar la distribució horària s'ha de tenir en compte tot el que és necessari per tal de respondre a les necessitats afectives, motrius i d'aprenentatge. També s'ha de contemplar la possibilitat de recollir els interessos del infants i les rutines individuals, familiars i escolars per tal d'aconseguir així l'adaptació als ritmes que requereixen una cohabitació amb altres persones, ja que mitjançant les activitats que es realitzaran quotidianament aniran adquirint els continguts procedimentals per aprendre a aprendre i sobretot descobriran els valors, les actituds, les normes i els hàbits necessaris per a una bona convivència. L'aplicació i la interiorització de coneixements i la utilització de noves estratègies possibilitarà la comprensió i la modificació de comportaments sobre la realitat immediata.

109

Influències contextuais

És obvi que tot el que hem dit fins aquest moment té una influència directa sobre l'infant. Ara bé, cal tenir en compte també que el desenvolupament de l'infant es realitza a partir de xarxes contextuais, i per això caldrà crear situacions que puguin aprofitar tot allò que el context ofereixi, i no només el context més immediat com podria ser l'aula o l'escola. Caldrà doncs, prendre en consideració les particularitats de les diverses activitats i aprofitar les aportacions provinents d'iniciatives del barri on es troba l'escola. Voldríem recordar doncs, que el context té molta influència sobre el desenvolupament de l'infant i que pot ajudar a l'aprenentatge autònom dels infants ja que el coneixement de l'entorn fa més global la seva educació. És per això que diem que l'entorn on realitzarà les diverses activitats ha de respondre a les pròpies possibilitats i ha de ser com més ampli millor.

Un altre element que cal tenir en compte és l'*ambient* concret on es desenvoluparan la majoria d'activitats. És evident que un ambient soro-

llós, amb una gran quantitat d'estímul o amb materials no adequats, tant si és familiar com escolar, influirà negativament sobre els aprenentatges dels infants. L'ambient ha de tenir una funcionalitat física i ha de respondre a uns estàndards higiènics. Quan ens plantegen els paràmetres contextuals que influiran en el desenvolupament dels infants, hem de tenir compte la ventilació i la il·luminació, tant si és natural com si és artificial. Així, en el moment de distribuir els espais hem de tenir present que una il·luminació excessiva pot fer perjudicar la vista de l'infant i que una ventilació inadequada pot impedir que es concentri. Per tant aquests factors poden alterar l'atenció del infant sobre la tasca que ha de fer o en el moment d'escoltar l'explicació del mestre o la mestra. De la mateixa manera, un excés d'estímul pot crear un ambient confús i pot distreure l'atenció d'aquells aspectes als quals volem dirigir l'acció educativa.

Per tant, cal plantejar-se quins elements del context contribuiran a potenciar positivament l'acte aducatiu, i intentar garantir unes condicions necessàries que hauria de posseir tot centre educatiu dedicat als infants d'aquestes edats: unes dimensions adequades al nombre d'infants, un mobiliari ajustat a les mesures antropomètriques, una il·luminació suficient, absència de sorolls, una temperatura constant i adequada, una estètica acollidora i equilibrada, etc.

110

És obvi que existeix un diàleg entre l'infant i el seu entorn contextual que l'ajuda a adequar les conductes espacials i a conèixer l'entorn. A través de l'acció i l'experiència acumulada, poden percebre situacions del món que els envolta. Podem dir també que un infant que es desplaça pel seu medi, que és capaç de manipular objectes, que coneix el seu entorn, etc. està mantenint un diàleg amb l'entorn físic. La seva conducta espacial li permetrà dominar les relacions que comporta aquesta actuació; això vol dir que podrà percebre, conèixer, orientar-se, escoltar i viure l'espai circumdant de forma òptima.

ASPECTES METODOLÒGICS I ORGANITZATIUS DE L'AULA



De tots els models educatius que podem trobar dins una institució educativa, els criteris o aspectes metodològics i organitzatius a l'aula són els que fan referència a com ensenyar. És a dir, constitueixen el conjunt d'estratègies didàctiques, tipus d'activitats, recursos i materials; formes d'intervenció, individual, grupal o col·lectiva; formes d'organització espacial, temporal i funcional i tots aquells altres aspectes que influeixen de manera directa o indirecta en el funcionament del centre.

Plantear-se tots aquests criteris significa reflexionar, analitzar i prendre decisions sobre com s'ha de dur a terme la intervenció educativa i com han d'organitzar-se les aules per tal d'assegurar i optimitzar els contextos i fer que siguin aptes per proporcionar i facilitar els ajuts pertinents.

Cal, doncs, que ens plantegem ens quins *principis* cal fonamentar els criteris que precediran les accions metodològiques de forma que s'adeqüin a les finalitats que es persegueixen en una institució educativa com és el centre dedicat a acollir els infants més petits de 6 anys.

111

Factors institucionals i personals que afecten tant la metodologia com l'organització

Una reflexió sobre els principis que regiran l'opció escollida ens portarà, sens dubte, a considerar els factors institucionals i personals que són al nostre abast, sempre de manera interrelacionada i mai aïllada.

Quins poden ser els factors institucionals? Per contestar aquest interrogant cal conèixer què dictamina l'administració educativa sobre aquest nivell educatiu. És evident que en l'interior d'una institució educativa es tenen en compte tots els paràmetres que ajuden a un desenvolupament educatiu correcte dels infants. Per tant, cal definir quins seran els postulats metodològics i organitzatius que presidiran aquesta acció i que facilitaran la construcció de coneixements, ja que el simple fet d'entrar en un espai educatiu (la classe, la sala de professorat, els menjadors, etc.) i observar-ne la distribució, l'organització, etc. ens donarà una informació immediata sobre els valors, les metodologies, els nivells educatius, les edats dels usuaris, etc. que dominen en aquest espai concret.

Totes les aules on es desenvolupa l'activitat docent han de quedar impregnades dels objectius que es vol aconseguir.

Això solament s'aconseguirà si som capaços d'analitzar i adequar el currículum d'acord amb el context i amb allò establert per l'administració educativa per aquesta etapa.

Evidentment, no podem organitzar una institució sense tenir en compte tot el que en aquest moment està regulat de forma prescriptiva. Per primera vegada en la història del nostre país gaudim d'una reglamentació que, respectant la Constitució espanyola, fa unes propostes concretes per a aquesta etapa educativa, alhora que deixa als possibles usuaris de la institució la llibertat d'escolaritzar els seus fills i filles. La normativa cedeix també el protagonisme de tancar i adequar la reglamentació i el currículum a les peculiaritats de cada centre, assegurant així uns mínims per a tots els infants que hi assistiran.

Segons ens diu Antúñez (1993) el centre escolar està format per sis elements que constitueixen les variables principals que caldrà manejar ordenadament i interrelacionar-les de forma adequada amb la finalitat de possibilitar un millor servei als usuaris. Aquests sis elements fonamentals són: els objectius, els recursos, l'estructura, la tecnologia, la cultura i l'entorn.

112

Els objectius són els postulats institucionals que expliciten i orienten l'acció educativa; els recursos, d'altra banda, poden ser humans i materials. El grup de recursos humans aplega els òrgans de govern, els equips de professorat, el personal no docent, els especialistes, etc., és a dir, totes les persones que directament o indirectament tenen la responsabilitat educativa dintre del centre i que estan sotmeses a un reglament i distribució de funcions i/o responsabilitats.

En el grup de recursos materials trobem els béns dels quals disposa el centre per tal de portar a terme l'acció educativa i aconseguir els objectius proposats. L'estructura és el conjunt d'elements que fa possible l'acció educativa i la concreta com un centre educatiu amb identitat pròpia. La tecnologia constitueix el conjunt d'accions i formes d'actuar pròpies de la institució, orientades intencionadament, executades mitjançant uns determinats mètodes i instruments, i justificades després d'un procés d'anàlisi. La cultura s'entén com un conjunt de significats, principis, valors i creences compartides pels membres de l'organització que li donen una identitat pròpia i determinen i expliciten les conductes peculiars de les persones que la formen i la de la mateixa institució. L'entorn està format pel conjunt de variables alienes a l'estructura que incideixen en l'organització. I també integren aquest entorn tots els elements externs que configuren la ubicació geogràfica, el nivell socioeconòmic, els grups socials, les persones, etc.

Tipologies metodològiques

Les diferents opcions metodològiques esmentades anteriorment ens faciliten la reflexió sobre quins han de ser els principis en què s'ha de fonamentar l'acció educativa i com han de ser aquestes opcions. La globalitat que requereix el tractament del currículum ens obliga a plantejar-nos aquesta qüestió des d'una àmplia perspectiva del fet educatiu: a qui volem educar?, per què?, on?, com?, quan?, amb què? I tantes altres preguntes que podríem formular-nos de manera que el "com?" seria una qüestió més que queda englobada dins el conjunt. És per aquest motiu que ens centrarem en quines implicacions, de caràcter general, cal tenir en compte en el moment de plantejar-nos la metodologia que ha de presidir l'acció educativa. Evidentment cal excloure totes aquelles metodologies que no tinguin en compte el desenvolupament de l'infant; que no parteixin dels coneixements que posseeix; que no valorin també el context on es desenvolupa l'aprenentatge; que no provoquin activitat, reflexió, experimentació, etc.

Quan parlàvem de les tipologies condicionades per la metodologia hem presentat en forma de síntesi els tres models que es poden concretar d'acord amb la metodologia. Voldríem apuntar una mica més de reflexió sobre aquest punt, a causa de la importància que té a l'hora de respondre a la pregunta: com educar?

Començarem aquesta reflexió parlant d'una de les metodologies esmentades: *l'analítica*. Com ja hem dit abans, aquesta metodologia és la que separa les parts d'un tot, sense que se'n destrueixi cap element, i a la vegada actua com un analitzador per poder conèixer millor allò que és subjecte d'anàlisi. Va del que és compost al que és simple i ho fa a partir de mètodes actius ja que es basa en la manipulació, l'observació i l'activitat. Aquests mètodes, basats en el principi de l'acció, afavoreixen la interiorització dels coneixements perquè ofereixen la llibertat de decidir sobre els treballs que es realitzaran i utilitza les possibilitats de cadascun dels infants per combinar-les amb les pròpies motivacions.

Aquestes activitats afavoreixen la interacció que reforça la capacitat per modificar, ampliar, complementar o reestructurar els coneixements previs, aprendre significativament i anar introduint variacions per tal d'acomodar els nous aprenentatges al bagatge de coneixements.

Una altra característica d'aquesta metodologia és el principi de llibertat basat en l'elecció lliure de l'activitat. L'infant no troba cap tipus de pressió o obligació per part de components impropis, no rep unes normes de forma immediata per resoldre l'activitat a partir del material escollit i tampoc no existeixen elements imposats. Ara bé, en el moment d'exercir la llibertat, l'infant haurà de tenir un coneixement funcional de

les possibilitats de què disposa, perquè pugui actuar sense el suport immediat de la mestra o el mestre.

La metodologia analítica té en compte també l'autocontrol i la responsabilitat. L'autocontrol es basa en la capacitat que l'infant té per analitzar el treball que ha realitzat, utilitzant unes pautes, exercicis o controls que, de forma simple però sistemàtica, s'han preparat anteriorment. Ara bé, no en totes les activitats que farà, serà possible realitzar de la mateixa forma aquest autocontrol. De vegades es referirà als resultats obtinguts, d'altres podrà referir-se a com han realitzat unes activitats concretes i en altres ocasions ens parlarà de com ha controlat els exercicis o les activitats que ha realitzat. És evident que l'autocontrol que farà l'infant en aquesta etapa educativa repercuteix directament en el treball que realitza i no pas en l'assumpció dels objectius, ja que el que es controla és la tasca i no si els aprenentatges que ha realitzat han estat eficaços, o bé si ha adquirit unes capacitats o conductes determinades. Evidentment, aquesta avaluació o control l'haurà de fer el mestre o la mestra.

114

Si analitzem cada una de les característiques d'aquesta metodologia descobrirem que també aposta per la responsabilitat. Aquesta responsabilitat de l'infant no pressuposa un *no-directivisme* per part dels mestres, sinó una concepció dinàmica de l'acció tutorial. És important establir quines són les funcions del docent i de l'alumnat. Caldrà que la mestra o el mestre prepari uns materials, possibiliti unes activitats i ofereixi una organització de l'aula que afavoreixi aquesta manera d'aprendre sense oblidar en cap moment la maduració de cadascun dels infants del grup-classe. La mestra o el mestre haurà d'utilitzar tots els recursos possibles per crear un entorn educatiu ric i estimulant.

Un dels exponents més importants d'aquesta metodologia és Maria Montessori, la creadora d'un mètode analític i un material estructurat i científicament concebut per desenvolupar totes les capacitats sensorials dels infants. Aquesta metodologia proposa realitzar les activitats d'aprenentatge de forma sistemàtica i analitza cadascuna de les peculiaritats que ofereixen els diversos materials manipulatius. Això vol dir que treballa les qualitats sensorials de forma aïllada i utilitzant un únic suport per a l'assumpció dels continguts. Per exemple, si es treballa la mida com a contingut quantificador, caldrà deixar de banda altres suports visuals com són el color o la figura, i es treballarà amb uns materials manipulatius que tinguin solament la qualitat que ens ajudarà a integrar el concepte referent a la mida. Per tant, les peces seran del mateix material, del mateix color i de la mateixa forma sense que hi hagi cap altra informació que no ajudi a l'assimilació del contingut proposat: la mida.

Les estratègies d'individualització es fonamentaran en el respecte

entre el mestre o la mestra i l'infant, sempre considerant l'ambient de llibertat com a element imprescindible per tenir en compte la motivació i la responsabilitat. D'aquesta forma s'anirà potenciant una autonomia intel·lectual.

La *metodologia global*, que és una de les altres tipologies esmentades, és aquella que parteix d'una concepció sincrètica de l'aprenentatge i ofereix una alternativa a l'ensenyança tradicional que es basa en l'adquisició dels coneixements de forma aïllada, parcial, i que no té en compte els interessos dels infants. Aquesta metodologia doncs, ofereix una nova aplicació didàctica que basa la forma d'ensenyar a partir d'una interrelació de les disciplines escolars i que dóna lloc a un programa de treball concret i sistematitzat a partir de tres principis bàsics: l'observació directa i indirecta; l'associació en l'espai i el temps i l'expressió concreta i abstracta.

Aquesta metodologia condiona la forma de presentar les matèries, àrees o àmbits de coneixements, com també la forma d'iniciar els aprenentatges, ja que parteix del coneixement global espontani per arribar, a poc a poc i mitjançant l'anàlisi, la manipulació i l'assaig/error/encert a la síntesi que possibilita l'assumpció del nou coneixement, i recull d'una manera dinàmica els interessos i motivacions dels infants. Una actuació concomitant entre allò que s'ha d'ensenyar i allò que s'ha d'aprendre requereix una revisió constant dels objectius que es volen aconseguir.

115

Ovide Decroly és un dels exponents més importants d'aquesta metodologia i es fonamenta en la psicologia experimental i en la funció globalitzadora. Té un gran respecte per l'infant i dóna un protagonisme important a tot el que hi ha al seu entorn, als interessos, a les necessitats individuals i col·lectives, etc. Proposa una metodologia que ajudi l'infant a desenvolupar-se globalment, a ser feliç i a trobar el valor del benestar. Decroly va descobrir el valor de la globalització com a forma d'ensenyar i d'aprendre. Ell mateix diu:

El fet manifest fonamental és, doncs, que el treball mental en qualsevol estadi concret o abstracte, particular o general, objectiu i, sobretot, subjectiu, verbal o no verbal, impressiu o expressiu, perifèric o central, està o pot estar dominat, determinat o, en tot cas, influït per tendències preponderants, permanents o transitòries del subjecte, pel seu estat d'ànim, en una paraula, constant o variable.

D'aquí vénen els diversos significats que agafen els objectes, els esdeveniments, les paraules i les gesticulacions d'un mateix individu en el decurs de les hores, dels dies i dels anys, segons l'edat, el sexe, la classe social, el grup professional, el polític, el regional, el lingüístic, el confessional, en una paraula, segons els interessos dominants.

Pel que fa al qualificatiu per designar aquest aspecte especial de la nostra activitat mental proposem el terme globalització ja que el trobem més general que poder sincrètic i que esquematisme: el primer sobretot és convenient per designar-lo en l'estadi perceptiu; l'altre implica una anàlisi prèvia i suposa una síntesi conscient. (Decroly 1987)

És evident que aquesta metodologia suprimeix les matèries tradicionals i deixa fora de les aules la rigidesa horària; que té en compte la potencialització d'un esperit de creació, de recerca, d'esperit de responsabilitat, de la motivació etc. i que fonamenta l'aprenentatge a partir d'unes estratègies molt sistemàtiques com són: l'observació directa i la indirecta, l'associació en l'espai i en el temps i l'expressió abstracta i la concreta. L'objectiu d'aquesta metodologia és que l'infant aconseguixi un pensament autònom que li permeti alhora treballar de forma col·lectiva i individual per tal d'aprendre a aprendre.

Hem parlat també de la *metodologia operativa* que està amarada de les propostes de Dewey i Piaget. Cal tenir en compte, però, que cap de les dues va sistematitzar en forma de metodologia els seus postulats, sinó que van ser els seus deixebles qui va realitzar uns estudis que van ajudar a la concreció metodològica del seus pensaments. Dewey descriu les condicions generals que ha de reunir una metodologia dedicada a l'ensenyament d'aquesta manera:

Primer cal que l'alumne tingui una situació autèntica d'experiències, és a dir, una activitat contínua en la qual estigui interessat individualment; segon, que es desenvolupi un problema autèntic dins la pròpia situació i que serveixi d'estímul; tercer, que l'alumne tingui tota la informació possible i faci les observacions necessàries per manipular; quart, que les solucions les trobi ell mateix, la qual cosa farà que sigui més responsable per desenvolupar-les de forma més ordenada; i cinquè, que tingui l'oportunitat per comprovar les idees per les seves aplicacions, per així trobar-li sentit i poder descriure per si mateix el seu valor. (Dewey, 1971)

És, però, William Heard Kilpatrick qui sintetitza aquestes propostes en forma de metodologia creant el *mètode de projectes*. Ell creu que l'educació ha de tenir com a finalitat la possibilitat de contribuir a desenvolupar una vida millor i per això s'ha de partir d'un enfocament que permeti de plantejar una metodologia que tingui en compte on es troben els infants. Això vol dir que han d'iniciar els aprenentatges a partir de descobrir quins són els coneixements previs de cadascun i a partir d'aquí continuar els aprenentatges amb la finalitat de desenvolupar una vida sana i feliç. Els treballs i les tasques que es proposin han de ser prou di-

fícils perquè els infants estiguin estimulats per treballar i per poder aconseguir allò que es proposin a partir de treballar, cercar, comparar, predir, manipular, etc. Ara bé, no han de ser tan difícils per provocar que els infants es desanimin, es desmotivin i deixin de banda aquestes tasques.

Aquest autor afirma que els projectes que realitzaran els infants han de ser un acte complex que projecti, persegueixi i, dins d'uns límits, aspiri a fer a partir d'una activitat que es realitza dins d'un entorn social. En la metodologia dels projectes intervenen uns factors que fan que tot el programa curricular es realitzi a partir d'uns interessos que queden articulats a l'entorn de:

1. L'existència d'un problema, situació o interès.
2. Una activitat original o proposada que té la intenció de resoldre la qüestió proposada anteriorment.
3. Un ambient i un entorn que afavoreixin la recerca i la recopilació d'informació.
4. Una finalitat respecte a l'aplicació i/o solució.
5. Unes mesures o itineraris respecte a l'aplicació o resolució dels propòsits.
6. Una activitat motivadora per portar a terme el projecte.

Aquesta metodologia fomenta l'esperit de col·laboració i solidaritat ja que tots els projectes es realitzen de forma grupal. Cada infant ha de participar, en la mesura que li sigui possible i de forma activa, en el desenvolupament del projecte realitzant propostes, inferències, proposant solucions, etc.

Hem dit abans que un *altre model operatiu* és el proposat per Piaget. Segons aquest autor perquè es produeixin canvis en l'individu des del punt de vista del pensament cognitiu no n'hi ha prou amb la predisposició genètica, sinó que cal l'acció de l'individu, sobretot tenint en compte que aquestes estructures cognitives es formen al llarg de l'evolució i a partir d'unes etapes qualitativament diferents que segueixen un desenvolupament físic i intel·lectual. Aquesta proposta ha estat concretada de forma metòdica per Constance Kamii i Rheta DeVries (1985) que afirmen que no es tracta d'ensenyar tasques o activitats de forma aïllada, ni d'accelerar insistentment el desenvolupament individual de l'infant, sinó que es vol aconseguir el desenvolupament global de l'infant a partir de facilitar el procés de construcció del pensament. Aquestes autores proposen una sèrie d'estratègies per aconseguir-ho a partir d'unes activitats relacionades amb els interessos i coneixements, a fi que sigui a partir dels coneixements que tenen els mateixos infants que s'estructurin els nous coneixements de forma organitzada, operativa i sistemàtica. Aquestes estratègies d'aprenentatge s'articularen a partir de la interven-

ció verbal i de l'organització d'un marc de treball i d'uns instruments adequats creats com a elements estimuladors de l'aprenentatge. Tot i que el model es consideri un model col·lectiu, és evident que el procés d'aprenentatge es planteja de forma individualitzada ja que la finalitat primordial és el desenvolupament de les estructures cognitives individuals. L'activitat col·lectiva, per tant, s'utilitza com a element motivador per a la socialització de l'infant.

És evident que totes les metodologies esmentades anteriorment tenen alguns aspectes positius. Per tant, podem trobar-nos amb el dilema de saber quina pot ser la metodologia més adient per al grup d'infants que assisteixen al centre. Aquesta tasca només es podrà dur a terme a través de la reflexió col·lectiva de l'equip docent. Això sí, cal tenir en compte les possibilitats formatives del personal docent, els recursos i materials de què disposa el centre, la tipologia d'infants que conformarà el grup-classe, etc. Molt sovint també podem trobar col·lectius de docents que després d'una anàlisi detallada sobre l'aportació de cadascuna metodologia, opten per compaginar-ne diverses opcions. Evidentment això pot ajudar a encertar en la tria metodològica.

Aspectes organitzatius que influeixen en la manera d'ensenyar

Si considerem que tot el que hi ha al voltant de l'infant actuarà de forma positiva o negativa sobre el seu desenvolupament i que el pot afavorir o dificultar, l'organització de l'acció educativa tindrà un pes molt específic. Per tal d'optimitzar al màxim els recursos caldrà plantejar-se tot allò que d'una forma directa o indirecta és present a l'aula.

Molts dels elements que intervenen en el procés educatiu estan establerts abans que es triï la metodologia. Per tant, en el moment que vulguem contestar la pregunta "com ensenyar?" caldrà realitzar una anàlisi de l'espai que tenim, l'horari establert al centre, la distribució grupal que hi ha i com la podem modificar, si s'escau, les condicions inherents, els materials i recursos de què disposem, l'organització de les activitats, etc. Són aspectes que condicionen directament la pràctica educativa, estimulant-la o aturant-la. Ara bé, tots aquests aspectes no són immutables sinó que poden ser modificats, ampliat o simplement millorats mitjançant la nostra intervenció.

Cal tenir en compte que tant els elements que integren *l'espai escolar* com la seva disposició i distribució transmeten als infants una sèrie d'estímul que poden afavorir o frenar l'activitat d'aprenentatge i alhora poden ser contradictoris o coherents amb allò que es pretén de transme-

tre a nivell educatiu. Com que ja hem tractat el tema de l'espai no ens hi entretindrem gaire i només recordarem que cal considerar l'espai d'un centre educatiu com un element facilitador o inhibidor del procés de desenvolupament-aprenentatge dels infants. Des d'aquesta perspectiva, cal que l'espai tingui una personalitat pròpia de manera que respongui a les necessitats dels infants d'aquesta edat tant a nivell individual com col·lectiu.

Cal també que *l'organització de l'espai* estimuli i reforci el fet que l'infant adquireixi nocions i informacions referides als continguts, procediments, estratègies i habilitats i comportaments d'actituds, valors i normes en relació amb el treball, l'ordre, la higiene, la relació social, etc. Per tant, és evident que aquesta organització haurà de ser flexible, rica i estimulante a fi de respondre als tipus d'agrupacions que requereixen les diferents activitats.

Un altre aspecte que influeix en l'acte d'ensenyar és *l'organització de l'horari* establert en el centre i que ja s'ha tractat en el moment de reflexionar sobre els factors temporals. Recordem, però, que totes les activitats que es realitzaran en un centre educatiu han de ser contemplades dins una correcta distribució de la jornada escolar que cal que sigui prevista per la mestra o pel mestre a curt i a llarg termini. A curt termini la jornada escolar ha de ser plantejada de manera que l'infant tingui la possibilitat d'adaptar el seu ritme individual, la capacitat de concentració, l'índex de fatiga, les rutines familiars, etc. a les possibilitats que li ofereix el centre. A llarg termini li ha de proporcionar la incorporació progressiva d'uns aspectes referencials que li permetin d'integrar pautes de comportament, procediments de treball, actituds i valors, etc. que l'ajudin a formar-se com a individu del demà.

La diversitat del grup-classe és la que ens obliga a flexibilitzar l'horari per respondre a les necessitats individuals i col·lectives dels infants. Una distribució horària correcta té en compte els aspectes següents:

- Respectar l'alternança entre descans i activitat.
- Preveure l'alternança entre les activitats que requereixen més atenció i concentració i les que en requereixen menys.
- Preveure el temps que es dedicarà als diferents espais del centre (aula, interaula i exterior a l'aula).
- Preveure el temps d'atenció que podem dedicar als infants que requereixen un tractament individualitzat o una atenció preferent.
- Preveure el tractament de les àrees a partir d'àmbits d'aprenentatge.
- Preveure quins continguts que es poden treballar de forma globalitzada i quins són els que requereixen un tractament més sistematitzat i que demanen que es reparteixin i que es repeteixin al llarg del curs.
- Preveure el temps que es dedicarà a cada una de les activitats tant a nivell individual com a nivell col·lectiu.

Un altre aspecte organitzatiu que influeix en la forma d'ensenyar és la *distribució grupal* que realitzarem a partir de la reflexió de les necessitats del grup-classe i sense oblidar com podem modificar-la. Tot i que la majoria de vegades l'agrupació ens ve donada a partir del criteri cronològic, és evident que existeixen altres formes d'agrupació que podran ser aplicades al mateix grup-classe si estem atents a les necessitats dels infants i tenim en compte les possibilitats del centre. Cada centre educatiu haurà de decidir quin model d'agrupament vol adoptar tenint en compte: els objectius educatius que vol aconseguir i que ha de tenir resumits en el projecte curricular de centre; les necessitats psicològiques, físiques, socials, afectives i d'aprenentatge dels infants que van a l'escola; la plantilla docent i no docent i també dels especialistes que tinguin una funció concreta en el centre; l'espai de què es disposa per poder donar resposta a les diferents agrupacions; els temes o àrees d'activitats que s'agrupen segons els interessos dels infants (el conte, la música, el joc de llenguatge, etc.).

En cada model d'agrupació, cal reflexionar sobre quin nombre de nens i nenes es podrà ajuntar per escoltar un conte, per fer un mural, per realitzar un encàrrec, etc. És evident que hi ha un nombre òptim d'infants per a cada activitat. Si es tenen en compte les diferències individuals i els interessos o les capacitats, no podem constituir els grups de forma simplista. No es pot donar una norma per a tots, ja que cada infant és diferent i per tant cada grup d'infants també serà diferent. Per tant, caldrà realitzar les agrupacions a partir de l'observació i del coneixement del grup-classe. No obstant això, també ens podem plantejar que per a la realització d'una activitat determinada podem agrupar els infants de diferents edats, de diferents interessos o de diferents capacitats, per exemple per reunir-los per tallers interaules, de forma que cadascun anirà a un taller que estarà sota la responsabilitat d'un docent. D'aquesta forma els infants podran accedir a experiències més enriquidores. D'altra banda, cal tenir en compte que amb aquesta distribució els infants descobriran formes d'ajudar-se els uns als altres i de compartir materials diversos.

El fet de realitzar activitats entre infants de diferents nivells possibilita una coordinació dels mestres, ja que obliga a posar en comú els objectius que perseguiran en cada un dels tallers, les formes d'intervenció, la disposició dels materials, la forma d'avaluar, etc. Tot plegat farà que la nostra acció educativa tingui punts de referència diversos i que altres companys i companyes ens ajudin a conèixer millor el propi grup-classe.

També es poden realitzar agrupacions puntuals, com poden ser les celebracions de festes, una sessió de teatre, l'aniversari dels nens i nenes, la festa de l'escola, etc. Cal que totes les agrupacions estiguin pro-

mogudes amb la intenció de potenciar i enriquir el procés de desenvolupament-aprenentatge dels infants. I això només es pot aconseguir si hi ha intencionalitat per part de les mestres i dels mestres.

En els aspectes organitzatius hi ha també unes condicions que són inherents. Es tracta de tots aquells aspectes que ajuden a un *bon funcionament*: les normatives, les pautes, les regles de comportament, etc. Sense crear un ambient rígid, cal que l'infant sàpiga a què s'ha d'atendre i tingui les idees ben clares sobre què ha de fer i com i quan ho ha de fer. Una normativa clara ajuda a interioritzar les pautes i a crear un ambient estimulant i de seguretat.

La forma d'organitzar els materials i els recursos també formarà part d'aquesta organització que facilitarà l'acte d'aprendre. Òbviament en aquesta etapa educativa cal que hi hagi una varietat d'opcions i situacions que incideixin en la consolidació dels coneixements que va adquirint l'infant i que l'ajudi a adquirir-ne de nous. La varietat d'experiències vindrà donada per la varietat temàtica, però també per la varietat de materials. I els materials hauran de ser estructurats, (com per exemple els blocs lògics, les seqüències d'ordenació d'històries, les làmines, etc.), estructurables (el fang, la plastilina, etc.) i semiestructurats (les peces de construcció, les boles d'enfilar, els gometes, etc.).

L'infant també haurà de tenir la possibilitat d'observar éssers vius i inerts, objectes reals i objectes simbòlics, de fer observacions directes i indirectes, etc.

121

A l'hora de seleccionar els materials cal que parar atenció al fet que reuneixin algunes condicions que garanteixen que la seva utilització i manipulació contribueix al procés desenvolupament-aprenentatge:

- Han de ser capaços de provocar i donar suport a l'activitat i no suplir-la mai.
- Han de potenciar l'activitat manipulativa i la interacció.
- Han d'afavorir l'autonomia física, la intel·lectual i, si és possible, l'afectiva i la social.
- Han de ser versàtils, és a dir han de permetre que la seva utilització faciliti que l'infant pugui fer la feina de diferents maneres.
- Han d'afavorir l'adquisició o consolidació d'aprenentatges.
- Han de possibilitar l'exercici d'habilitats intel·lectuals i motrius.
- Han de fomentar determinats valors, actituds i comportaments.
- Han de potenciar la creativitat, la imaginació i la representació mental.
- Han de complir uns requisits higienicosanitaris i de seguretat.

Finalment, un altre element que influeix en com ensenyar és l'*organització de les activitats*. Les activitats són les tasques que el mestre o la mestra posa a l'abast dels infants perquè puguin realitzar-les i adquirir

uns continguts necessaris per al seu desenvolupament. Cal recordar, però, que l'infant necessita sovint la repetició d'experiències o d'activitats per a la consolidació d'habilitats i per a l'assimilació de coneixements. Cal tenir present també que l'infant necessita la repetició per consolidar aquelles habilitats que encara es troben en vies de desenvolupament o en les quals tot just s'ha iniciat el primer contacte amb el nou coneixement.

Així doncs, veiem que la repetició és necessària en determinades actuacions, però no cal fer la repetició a partir dels mateixos materials, ni a partir de la mateixa activitat, ni de la mateixa temàtica, ni de la mateixa manera. Si s'actuéss d'aquesta manera, ens trobaríem amb un estímul negatiu ja que l'activitat esdevindria monòtona, repetitiva i sense sentit, i minvaria l'interès dels infants. És necessari buscar l'equilibri necessari entre varietat i repetició; la varietat podria conduir-nos a una consolidació lleu de les habilitats encara no adquirides plenament, mentre que la repetició ens portaria a una manca d'interès que aportaria ben poca cosa a l'aprenentatge significatiu. Cal doncs la coexistència dels dos aspectes perquè l'aprenentatge esdevingui funcional.

FUNCIONAMENT DINS DEL GRUP-CLASSE



La rigorositat que implica l'educació dels infants d'aquesta edat ens porta a plantejar-nos l'acte educatiu com una acció intencionada adreçada a la consecució d'una finalitat.

És per això que les formes d'intervenció han de sorgir a partir d'un marc general en el qual s'explicitin les formes d'intervenció i el funcionament del conjunt de persones, activitats, materials i altres elements que tenen un protagonisme en l'acte educatiu.

En conseqüència, han de quedar ben definides totes les coses que poden passar en un centre educatiu que aplega aquests infants. Fins ara ens hem referit a l'acte educatiu pròpiament dit, però és evident que hi ha molts altres aspectes que també influiran en el desenvolupament dels infants. Com ja hem apuntat, la relació que dels mestres i les mestres entre ells i el funcionament de l'equip docent, com a element dinamitzador de l'activitat educativa; la relació entre les famílies i l'escola; la integració de tot allò que passa en el context immediat entès com un context ampli —ja que molt sovint l'infant, gràcies als mitjans de comunicació, està més a prop d'unes balenes de l'Antàrtida que no pas del que passa al mercat del barri—; com optimitzarem els materials i recursos del centre; com distribuïrem el temps per tal d'aprofitar tots i cadascun dels espais del centre; com realitzarem la promoció dels infants, passant de curs conjuntament els infants i la mestre o el mestre o bé canviant cada curs d'alumnes. Les dues opcions tenen avantatges i inconvenients. La primera possibilita un coneixement més exhaustiu de cada infant, de manera que el docent pot adequar les estratègies i l'ajut pedagògic d'una forma més eficaç; l'altra té de positiu que els infants aprenen a acomodar-se a diferents formes d'actuar. A més a més hi ha l'atractiu que la novetat d'una altra mestra o mestre esdevingui un element motivador i dinamitzador.

123

Activitats que faciliten l'ensenyament-aprenentatge

Les activitats que faciliten l'aprenentatge dels infants són totes les que actuen d'una forma directa sobre els recursos procedimentals que

l'infant necessita per a l'aprenentatge que s'estableixen en un procés mitjançant el qual els infants entren en contacte amb tot el que hi ha al seu entorn i constitueixen l'eix vertebrador del desenvolupament. En aquesta edat els coneixements, des del punt de vista formal, són molt escassos, i el que importa realment és crear situacions on l'infant pugui aprendre a aprendre, on descobreixi les seves potencialitats i sigui capaç de conèixer i utilitzar totes les parts del seu cos.

El tractament multidisciplinar que hem esmentat anteriorment no s'ha d'oblidar en el moment d'organitzar les activitats. Aquest tractament requereix que les activitats que es realitzin en cada moment satisfacin les necessitats dels infants d'aquestes edats, de manera que facin possible l'exercitació de les necessitats de moviment del seu cos i l'assoliment d'una progressiva autonomia física, afectiva, social i intel·lectual. Cal també que les activitats generin l'acció i la interacció de l'infant amb objectes, animals i persones, i que promoguin alhora l'activació dels processos i factors a través dels quals es desenvolupen i construeixen els coneixements.

Hem de tenir en compte que els infants han de construir les nocions inherents a la seva realitat en una línia de continuïtat de manera que els nous coneixements s'insereixen en la seva pròpia estructura cognitiva. D'aquesta manera es construiran unes bastides i una xarxa de connexions cada vegada més àmplies i més extenses i, alhora, s'ampliaran les habilitats i les formes de comportar-se que ja han estat desenvolupades anteriorment.

Plantear-se la continuïtat no significa únicament establir uns lligams entre els coneixements que ja saben i els continguts seleccionats per al nou aprenentatge, sinó que també vol dir que caldrà definir, prenent com a punt de referència el projecte curricular del centre, les línies d'actuació que presidiran la nostra acció i que marcaran aquesta continuïtat. Totes les activitats que es proposin han de tenir com a objectiu la consecució de les finalitats o a la seva consolidació.

Fomentar l'activitat dels infants significa promoure totes aquelles activitats externes que són observables, com també aquelles que generen processos interns de construcció, d'acomodació, de reconstrucció, de memorització, etc. en relació amb tot allò que hi ha al seu entorn o que forma part de la seva realitat quotidiana.

És a partir de la pròpia activitat i en interacció amb els objectes i instruments que són al seu voltant que els infants poden captar informacions, nocions, qualitats, atributs.

I cal que això es faci des d'una perspectiva funcional, ja que la manipulació conscient fa que el seu pensament es vagi estructurant i modificant a mesura que realitza noves experiències.

Però l'infant no només avança gràcies a la interacció amb els elements. La interacció amb altres persones —mestres o companys i companyes— li ofereix la possibilitat de compartir significats i l'ajuda a re-estructurar i a augmentar les adquisicions. És a dir, té la possibilitat de construir, consolidar, ampliar i modificar les informacions que es generen mitjançant la interacció.

És evident però, que tant l'acció com la interacció, a més de possibilitar les informacions i els coneixements, incideixen en l'adquisició i la consolidació d'habilitats motrius, cognitives, perceptives, laborals, afectives, lingüístiques, etc. i també en la potencialització d'actituds de relació i d'aprenentatge.

Quan ens plantejem el tipus d'activitats que facilitaran els aprenentatges cal tenir en compte la varietat que existeix. Entre totes volem anomenar les més significatives per a aquesta etapa educativa. L'ordre en què apareixeran no és indicatiu de res, ja que totes són prou importants i solament l'alternança de cadascuna d'elles configurarà un plantejament coherent i responsable.

L'infant necessita viure moltes situacions diverses per poder donar resposta a cada estímul i a cada situació que li ofereixen les diferents tipologies d'activitats. Per tant, trobem activitats dirigides, suggerides, assistides, lúdiques i lliures, i totes han de possibilitar l'exploració, la manipulació, la construcció, el joc, l'exercitació... i tants altres aspectes que configuren el corpus de l'aprenentatge de l'infant.

125

Les *activitats dirigides* són aquelles en les quals la iniciativa parteix del docent que planteja quines seran les activitats i la manera de resoldre la tasca proposada, mentre que el grau d'iniciativa de l'infant es limita a comprendre l'ordre i a portar-la a la pràctica. Aquestes activitats serveixen per plantejar un nou coneixement. D'aquesta forma el mestre o la mestra té totes les variables i pot buscar les explicacions, estratègies o ajuts pertinents perquè els infants iniciïn l'aprenentatge proposat.

En les *activitats suggerides* la mestre o el mestre ofereixen a l'infant la possibilitat d'escollir entre diverses opcions. Les formes d'intervenció del docent, en aquest cas, es limiten a oferir suggeriments a nivell verbal amb la proposta de materials d'ajut o amb la proposta de procediments per tal que els infants resolguin les activitats amb èxit.

Les *activitats assistides* compten amb el suport o l'ajut d'altres companys més capacitats o de la intervenció del mestre o de la mestra que ofereix una ajuda pertinent i puntual.

Les *activitats lúdiques*, tot i que inicialment són de naturalesa biològica, han passat ja a formar part del fet cultural. L'infant juga i a partir del joc aprèn a imitar, a manipular, a verbalitzar, a desenvolupar una activitat motriu, a relacionar-se, etc. El joc no possibilita únicament plaer,

esbarjo i distracció, sinó que també incideix en el desenvolupament tant a nivell físic, com intel·lectual, afectiu, relacional i emocional.

En les *activitats lliures* la iniciativa parteix de l'infant quan exerceix el grau d'autonomia de què disposa. Per tant serà ell qui decidirà què vol fer i com vol portar-ho a terme. La mestra o el mestre tindrà un paper secundari, vetllant exclusivament perquè l'infant disposi de les possibilitats o capacitats per resoldre o realitzar l'activitat escollida.

Totes les activitats proposades anteriorment tenen una gran importància i cal que es plantegin alternades correctament, ja que cadascuna provoca una reacció i un comportament diferent: unes afavoreixen la interacció, d'altres conviden l'infant a participar en diferents graus d'iniciativa, d'altres l'ajuden a consolidar nocions i habilitats, i d'altres a interioritzar allò que ha après. És per tot això que cal l'*alternança* d'activitats.

Ponderació entre col·lectivitat i individualitat

126

Anteriorment hem exposat nes tipologies d'activitats, però és evident que n'hi ha d'altres i que convé tenir-les presents. Són l'activitat col·lectiva i l'activitat individual. Si tenim en compte que entenem l'activitat pedagògica com un conjunt de mitjans que ajudaran l'infant a créixer, cal que es desenvolupin dos processos indispensables per tal de garantir un creixement harmònic: la individualització i la socialització.

L'*activitat col·lectiva* dona a l'infant l'oportunitat de trobar noves formes socials de treball i de convivència. Cal que es posi d'acord amb el company o companya i és necessari que sàpiga comunicar allò que coneix i que sap. Però al mateix temps ha d'esforçar-se per conèixer allò que vol i que sap el company o companya que es troba al seu costat. L'activitat col·lectiva l'ensenya a comprendre millor tot el que passa al seu costat, ja que comparant les dues informacions, la seva i la de l'altre, aconsegueix un grau d'aprenentatge més alt. Mitjançant l'activitat col·lectiva l'infant pren també consciència de pertànyer a un col·lectiu, i l'enriquiment que això comporta fa que les vivències comunes actuïn com a elements motivadors.

L'activitat col·lectiva és també un factor compensador de desigualtats ja que cal una entesa i un equilibri entre tots els membres del grup. És a partir de l'activitat col·lectiva que l'infant s'educa amb un esperit democràtic, ja que de vegades cal acceptar les propostes dels altres i respectar-les, mentre que en d'altres ocasions seran els altres qui ajudin o proposin. Aquests fets fan que els infants participin en la convivència positiva. Dins l'activitat col·lectiva es treballa també l'hàbit de l'atenció que caldrà consolidar més tard en el treball individual. Durant l'activitat

col·lectiva no hi ha una dependència directa entre l'infant i el treball que realitza, sinó que el treball passa per les explicacions, pautes o normes que dóna la mestra o el mestre.

L'activitat col·lectiva ens ajuda a proposar i assegurar que tots els infants han rebut la mateixa informació. A la vegada dóna un marc conceptual de referència per tots. D'aquesta manera es poden preparar activitats que, tot i que es proposen col·lectivament, permeten un tractament individualitzat per tal de respondre a les peculiaritats de cadascun dels infants. És evident que aquest tipus d'activitats tendeix a unificar els nivells dins una classe.

L'*activitat individualitzada* és aquella que s'inicia en el mateix infant. La mestra o el mestre només ha d'organitzar els materials i les tasques de manera que l'infant triï lliurement l'activitat i decideixi què farà o de quina manera resoldrà l'activitat escollida. L'activitat individualitzada permet l'adquisició de coneixements però el que potencia, sobretot, és la consolidació i ampliació de nocions, procediments, habilitats i formes de comportament. Si tenim en compte que els procediments, les habilitats i les actituds mai no s'aconsegueixen en el buit sinó en relació a un marc conceptual de referència, serà a partir d'aquest marc que en una activitat col·lectiva els hauran d'aconseguir i, en canvi, serà a partir de l'activitat individualitzada que l'hauran de consolidar.

127

L'activitat individualitzada permet a l'infant una organització personalitzada de la forma d'aprendre, exercitant d'aquesta manera la possibilitat de planificar, decidir, i resoldre les tasques que haurà escollit lliurement. Però cal tenir en compte que per a l'aprenentatge integral cal que hi hagi també altres factors: la curiositat, el repte, la iniciativa, l'error, el plaer, la persistència, la verificació, la confrontació, l'empatia, etc. que l'infant podrà posar en pràctica en l'activitat individualitzada ja que serà ell mateix qui decidirà què i com respecte de les tasques triades.

A partir de les reflexions que hem apuntat sobre el dos tipus d'activitats arribem a la conclusió que ha de ser cada mestre qui faci la ponderació entre un tipus i l'altre, ja que l'elecció ha de respondre a les peculiaritats individuals i grupals. També és indispensable tenir en compte les experiències dels infants abans d'iniciar l'escolaritat. És evident que si es tracta d'un centre que acull infants des dels 0 anys, les activitats individualitzades tindran un pes molt gran, ja que l'infant encara manté una relació amb l'educadora o l'educador a nivell individual i serà a partir d'aquesta relació que descobrirà més tard l'altre tipus d'activitat. Si es tracta d'un centre que inicien l'escolaritat als 3 anys caldrà saber si els infants han assistit prèviament a una Llar d'Infants o han tingut altres experiències socialitzants abans d'entrar a l'escola, i per tant si ja estan iniciats en el camí cap a la socialització.

Criteris per a l'organització

Òbviament molts dels aspectes que s'han exposat anteriorment formen part de l'estructura organitzativa d'un centre, però en aquest punt voldem fer unes reflexions sobre l'organització general d'un centre.

Es pot afirmar que l'organització general és necessària per al bon funcionament de qualsevol institució. Ara bé, si parlem d'una institució educativa això es fa més palès, ja que cal una distribució coherent de tots els càrrecs, tasques, responsabilitats etc. de tots els elements que hi intervenen.

Es fa necessari reflexionar sobre els nivells de participació i de gestió, i per això cal preveure quines són les responsabilitats i tasques subjacents que podem trobar en una institució educativa. Cal preveure de quina forma es portarà la direcció del centre: unipersonal o col·legiada; com es distribuïran les tasques necessàries per garantir un bon funcionament del centre; quines trobades, reunions o assemblees es realitzaran i quin tipus d'acords vinculants es prendran; com es realitzaran els contactes amb les famílies, de quina forma es mantindran les relacions externes i en quin grau; com s'integrarà el centre educatiu en el context, etc. Cal tenir presents totes aquestes premises en el moment de plantejar-se una institució educativa. És evident que no s'ha d'organitzar solament l'aula, ja que el centre educatiu té una missió educativa global, i serà a partir de tots els elements que es troben dins una institució educativa que l'infant anirà creixent harmònicament.

BIBLIOGRAFIA

- DD.AA. (1990): *La educación infantil de 0 a 6 años*. Barcelona. Paidotribo.
- DD.AA. (1988): *La escuela infantil de 0 a 6 años*. Madrid. Anaya.
- AEBLI, H. (1991): *Factores de la enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo*. Madrid. Narcea.
- ANTÚNEZ, S. (1993): *Claves para la organización de centros escolares*. Barcelona. ICE - Horsori.
- ARTIGAS, C. (1987): *El material escolar*. Vic. Eumo.
- AUSUBEL, D.P.; NOVAK, J.D; HANESSIAN, H. (1983): *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. Mèxic. Trillas.
- AKSARINA, N.M. (1983): *L'educació dels infants fins als set anys*. Barcelona Rosa Sensat/Edicions 62.
- BRUNER, J. (1972): *El proceso de la educación*. Mèxic. Uteha.
- BRUNER, J.(1985): *La parla dels infants*. Eumo. Vic
- DECROLY, O. (1987): *La funció de globalització i altres escrits*. Vic. Eumo/Diputació de Barcelona.
- KAMII, C. i DE VRIES, R. (1985): *La teoria de Piaget y la educación pre-escolar*. Visor. Madrid.
- KAMII, C.; DE VRIES, R. (1983): *El conocimiento físico en la educación preescolar*. Madrid. Siglo XXI.
- MONTESORI, M. (198) : *La descoberta de l'infant*. Vic. Eumo /Diputació de Barcelona.
- PLA, M. (1994): *Currículum y educación. Introducción a la Educación Infantil*. Barcelona. Barcanova.
- TAVERNIER, R. (1987): *La escuela antes de los 6 años*. Barcelona. Martínez Roca.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- DD.AA. (1993): *Aportacions a la formació dels educadors de Llars d'Infants*. Vic. Eumo.
- DD.AA. "Cómo aprenden los niños". *Medicina y calidad de vida*, núm. 25. (Suplement de *La Vanguardia*, 22 de febrer de 1991).
- CARBONELL, J. (1994): *L'escola: entre la utopia i la realitat. Deu lliçons de Sociologia de l'Educació*. Vic. Eumo.
- GENERALITAT DE CATALUNYA, Departament d'Ensenyament: *Curriculum d'educació infantil*.
- MOLINA, L. (1992): "L'entorn natural i sociocultural". *Formació Bàsica per a la Reforma. Educació Infantil. Cicle Parvulari*. Barcelona. Generalitat de Catalunya.
- POSTMAN, N. (1990): *La desaparició de la infantesa*. Vic. Eumo.
- SARRAMONA, J. (1993): *Idees i propostes d'acció per a una pedagogia actual*. Vic. Eumo / Crònica d'Ensenyament.

En aquest llibre es proposen reflexions, anàlisis i suggeriments sobre el currículum d'educació infantil; el paper de la comunitat educativa en relació amb l'educació dels infants; els aspectes estructurals, metodològics i organitzatius o de funcionament de la institució educativa.



Materials per a la innovació educativa
Materials Curriculars

Sèrie patrocinada per la



Generalitat de Catalunya
Departament d'Ensenyament

de Formació
permanent
pla



i c e
.....

Institut de Ciències de l'Educació
UNIVERSITAT DE BARCELONA

ISBN 84-7827-150-3



9 788478 271504