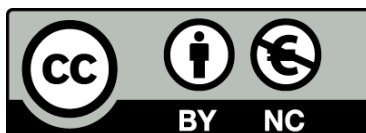




UNIVERSITAT_{DE}
BARCELONA

L'educació moral a l'escola bressol

Fátima Avilés Sedeño



Aquesta tesi doctoral està subjecta a la llicència **Reconeixement- NoComercial 4.0. Espanya de Creative Commons**.

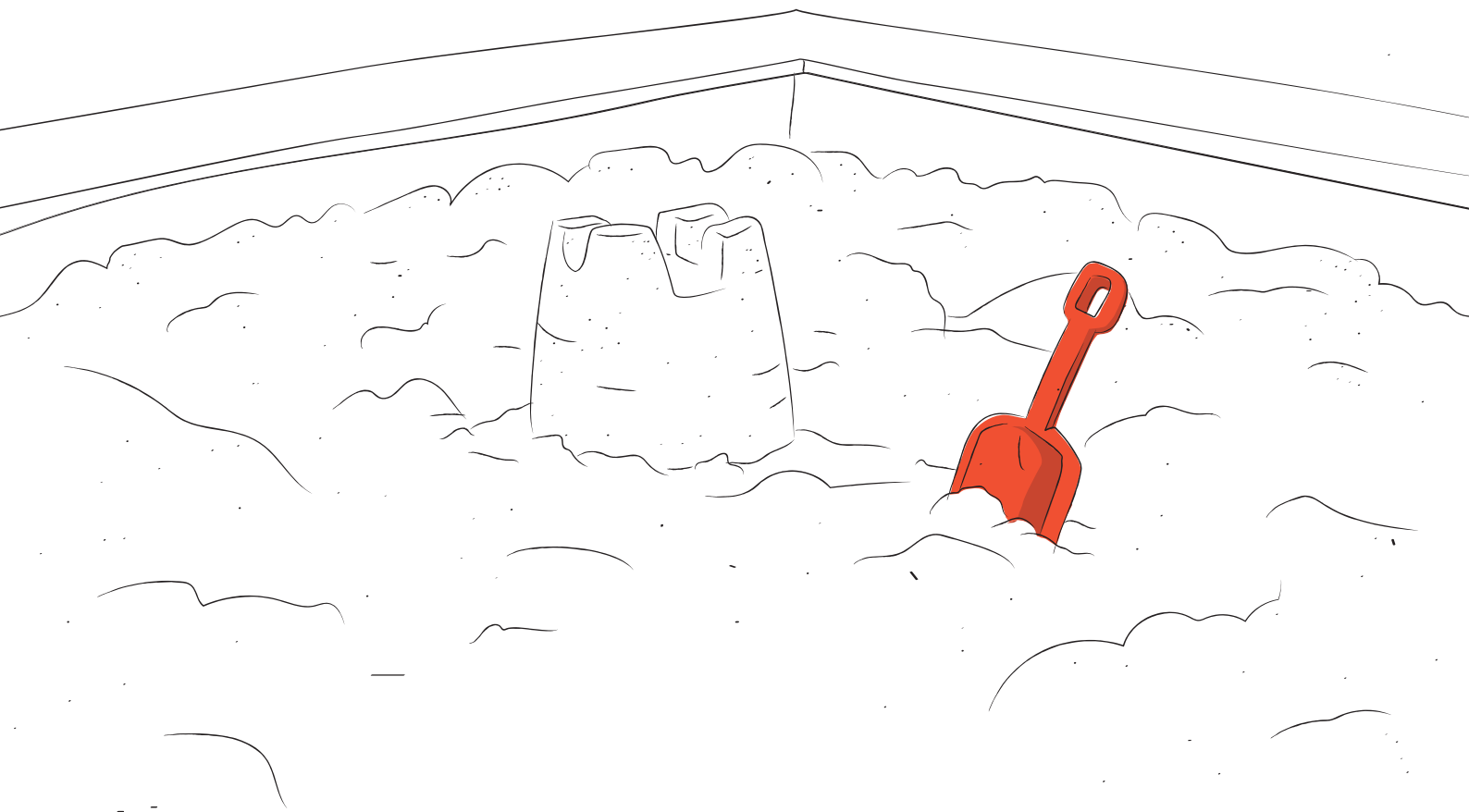
Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia **Reconocimiento - NoComercial 4.0. España de Creative Commons**.

This doctoral thesis is licensed under the **Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0. Spain License**.

TESI DOCTORAL

L'EDUCACIÓ MORAL A L'ESCOLA BRESSOL

Fátima Avilés Sedeño



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

2020



L'educació moral a l'escola bressol

Programa de Doctorat Educació i Societat

Facultat d'Educació

Doctoranda: Fátima Avilés Sedeño

Directors: Dr. Josep M. Puig Rovira i Dra. Xus Martín García

Tutora: Dra. Xus Martín García

Agraïments

Abans de començar amb el que ens atreu aquí, volia agrair a totes les persones que han fet possible que aquesta recerca surti endavant. Viure l'elaboració d'una tesi doctoral no és fàcil, gens fàcil, si us haig de ser sincera. Però he tingut la gran sort de comptar amb persones al meu costat que m'han fet aquest procés més lleuger i entretingut. Sense elles, estic segura que això que teniu entre mans no hauria estat possible.

El Petit Príncep ens diu que l'essencial és invisible als ulls i crec que això és el que passa a l'escola bressol amb el tema dels valors. Tots els moments de l'escola estan impregnats de valors, les mestres i educadores ho saben, però, en moltes ocasions, no en són del tot conscients. Jessica González, Eva López i Alba Lluch, gràcies per deixar-me ser els ulls a les vostres aules. Ha estat un plaer observar-vos i veure la manera que teniu de treballar, com mireu cadascuna de les Estrelles de mar que formen part del grup i, especialment, com tracteu el tema dels valors i la moralitat dels infants. Gràcies a les seixanta Estrelles de mar amb les quals he compartit tants bons moments i a les que han de venir. El gran camí de la vida que tot just esteu començant estarà ple de valors. Per a mi ha estat magnífic poder veure l'inici i com reaccioneu davant de cada situació. M'heu ensenyat molt més del que us podeu imaginar i ho he pogut plasmar en aquestes pàgines. I tot això és gràcies a la vostra innocència i il·lusió. Vull donar les gràcies a la Marina Canalias, directora de l'Escola Bressol Municipal El Petit Príncep, per obrir-me les portes i acollir-me fent-me sentir una peça més de l'escola. I gràcies a l'Institut Municipal d'Educació de Barcelona (IMEB) per la col·laboració facilitant la meva estada a l'escola bressol, que m'ha permès recollir les dades necessàries per a l'elaboració de la tesi.

Gràcies al GREM, i especialment al GREM petit, per tot el que m'ha aportat, per la il·lusió i ganes que em transmetien totes les persones que en formen part i m'animaven a continuar. És un luxe formar part d'un grup tan unit, cohesionat i amb ganes com vosaltres.

Crec que un dels pilars fonamentals per tirar endavant una tesi són les persones que ens envolten en el nostre dia a dia. La família i les amigues que tinc al meu voltant són una part vital perquè la recerca hagi sortit. Tot i ser lluny de casa i de l'estimada Menorca, us sento cada dia ben a prop meu. Gràcies al meu pare, a la meva mare i a les meves

germanes per la vida. Gràcies per animar-me i encoratjar-me a cada pas sense deixar que decaigui. Sé que entendre què significa tot això per a mi és molt complicat, però sempre heu estat al meu costat apostant per allò en el que més crec.

Gràcies de manera molt especial a l'Andros per ser el millor company de viatge amb qui compartir aquesta travessia, i a la Frida, que s'hi va incorporar a meitat del camí. Perquè sou els qui més heu patit i gaudit aquesta tesi a parts iguals.

Dono les gràcies a les grans amigues que tinc, perquè lliures i salvatges podem aconseguir canviar una mica aquest món de l'educació. Nuria, Mireia, Rosanna, Xènia, Pili i Maria, gràcies pel camí que estem creant juntes i per ser al meu costat en els moments d'il·lusió i en els moments de desànim. Però especialment vull donar les gràcies a la Carla per arribar en el moment just i ser el suport que m'animava a cada pas. La teva alegria i el teu entusiasme m'han donat energies i ganes en els moments que més ho necessitava. I gràcies, Neus, per tot el que hem compartit juntes, perquè tot i ser molt diferents i ser lluny, no hi ha res que ens aturi.

No puc deixar de donar les gràcies a les companyes i companys de la Bofill. Perquè en molts moments també han hagut de patir les meves reflexions i incerteses. Gràcies pels ànims i les ganes, ha estat un plaer compartir dues passions com són els valors i la lectura durant aquesta etapa.

Després de quatre anys, acabo la tesi amb el privilegi de ser madrina d'un nen de dos a tres anys. Qui m'ho anava a dir! Lucas, tens el món al teu abast: descobreix, busca, investiga, experimenta, juga i comparteix valors! Gràcies per tot el que em transmetes. I gràcies a la seva mare, la Sonia, perquè no puc ser més afortunada de compartir una mica l'educació del petit de la casa. Gràcies a tota la família sevillana per l'estima: àvies, avi, tietes, tiets, cosines i cosins.

Per acabar, m'agradaria dir-vos que la meva gran sort ha estat poder compartir aquest camí amb un gran pedagog, professional i millor persona. Tenir la possibilitat de fer aquesta tesi acompanyada del Josep M. Puig és tot un avantatge del qual soc conscient. Gràcies, Josep, per les moltes hores de dedicació, pels cafès i croissants compartits cada setmana i per no deixar despenjar-me ni un minut lluitant al meu costat. Gràcies per tot

el que m'has ensenyat i per fer aquesta tesi plegats; perquè vas decidir acceptar i engrescar-te a dirigir-la sabent el que comportava. Ha estat un plaer apassionar-nos encara més amb el que estàvem fent tot descobrint petits detalls i dotant-los de sentit. Tenim molt clar que és des dels inicis que sorgeix això tan gran que anomenem moralitat i que hem intentat estudiar.

Estimats lectors i lectores que esteu apunt de començar, vosaltres també us mereixeu un agraïment per decidir llegir-me. Espero que la lectura us sigui lleugera i desitjo que us apassioneu una miqueta més pel tema. Llegiu amb estima aquesta recerca, amb la mateixa estima que tenen els infants de dos anys quan et fan una sincera abraçada.

Resum

Aquesta tesi doctoral ha investigat l'educació moral i en valors a l'etapa educativa de zero a tres anys a l'escola bressol. La idea parteix de les següents preguntes de recerca: quin és l'origen de la moralitat?, com es realitza l'educació en valors a la primera infància? i com es vincula l'origen de la moralitat amb l'educació en valors i la cultura?. Per concretar-ho, ens proposem dos objectius generals que es concreten en dues parts diferenciades. El primer objectiu pretén descriure els dinamismes morals que es viuen en el dia a dia d'una classe de nens i nenes de dos a tres anys a l'escola bressol. D'altra banda, el segon objectiu de recerca es planteja descriure i analitzar les primeres conductes morals espontànies que manifesten els infants de dos a tres anys, i de quina manera es porta a terme la regulació educativa que realitzen les educadores a l'escola bressol.

La recerca s'ha realitzat a partir d'un treball etnogràfic d'observació d'una classe d'infants de dos a tres anys a l'Escola Bressol Municipal El Petit Príncep de Barcelona, durant el període d'un any i mig. L'etnografia ens va permetre observar la realitat educativa i captar la vida diària d'una escola bressol, que es va focalitzar en la primera part de la recerca a partir de l'*estructura embut* i que es va centrar en un dels aspectes que va sorgir com a destacable.

La primera part de la recerca presenta una descripció narrativa del dia a dia d'una classe d'infants d'entre dos i tres anys, realitzada amb la intenció de conèixer de manera global l'educació en valors en una escola bressol. Aquest escrit narratiu ens va possibilitar identificar i sistematitzar vuit pràctiques educatives que s'activen en el dia a dia, algunes de les quals són la vida quotidiana, els tallers formatius o les activitats de pati, entre d'altres. Aquestes pràctiques educatives proporcionen als infants la possibilitat de viure sis tipologies d'experiències sociomoral: l'adquisició de normes, la relació amb la mestra o els valors de consens són alguns exemples de les experiències que es viuen en el si de les pràctiques educatives.

En la segona part s'estudia la relació entre iguals com una experiència sociomoral que impregna totes les pràctiques educatives i es converteix en l'espai principal d'educació moral dels infants. Aquest procediment ens va permetre anar d'una visió general de l'educació en valors en la primera infància a una aproximació detallada de les relacions

interpersonals entre iguals entès com el nucli de la moralitat humana. Els resultats que es porten aquesta segona part són: definir què és un encontre moral entre iguals, identificar-ne la tipologia (cura, justícia i cooperació) i, finalment, establir el model de regulació educativa que apliquen les educadores per intervenir en les situacions de conflicte moral.

En síntesi, una recerca que aporta una visió general de l'educació en valors en una escola bressol i, posteriorment, un estudi aprofundit dels encontres morals entre iguals.

Abstract

This doctoral thesis is a research upon moral education and values at educational stage from zero to three year-old at nursery school. It is inspired by the following questions for research: Which is the origin of morality? How is achieved education in values in early childhood? And how is the origin of morality linked to education in values and culture? In order to specify it we propose two general objectives stated in two different parts. The first purpose pretends to describe the moral dynamics lived at nursery school in a classroom of two to three year-old small girls and boys. On the other hand, the second purpose of research is the description and analysis of first spontaneous moral behaviours of infants aged two to three years and the way educators carry out the educational regulation at nursery school.

The research has been based on an ethnographic observation worked out throughout one year and a half in a classroom at the Municipal Nursery School El Petit Príncipe in Barcelona. The ethnography allowed us to observe the educational reality and daily life of a nursery school. From the “*funnel structure*”, we focused the first part of the research on one of the most remarkable aspect.

First part of the research presents a narrative description of the daily life of a classroom of two to three year-old infants, realised intentionally in order to know globally moral education at nursery school. This narrative account enabled us to identify and systematize eight daily educational practices, day to day life, formative workshops and playtime activities, among other ones. These educational practices give to the children the possibility to live six kinds of sociomoral experiences: the acquisition of rules, the relationship with their teacher or consensus values, are examples of experiences lived in the bossom of educational practices.

The second part of the research is a study of the peer relationship as a sociomoral experience which impregnates the whole educational practices and is converted into the main space of moral education for infants. This procedure allowed us to go from a general vision of education of values in early childhood to a detailed approach of interpersonal peer relationships as the core of human morality. The results of this second part are: to define what is moral peer encounter, to identify its typology (cure, justice and

cooperation) and finally to establish a model of educational regulation applied by educators when they have to mediate in situations of moral conflict.

As a synthesis, it is a research which brings a global vision of what are education and values at a nursery school and also an in-depth study of the moral peer encounters.

Sumari

1. Introducció	9
MARC DE LA RECERCA	
2. Trets bàsics de l'educació infantil.....	17
3. Finalitat, objectius, metodologia i fases de la recerca.....	67
PRIMERA PART: DESCRIPCIÓ NARRATIVA DE L'EDUCACIÓ EN VALORS EN UNA ESCOLA BRESSOL	
4. Objectius i metodologia de la primera part de la recerca.....	81
5. Narració: l'educació en valors en el dia a dia d'una escola bressol.....	111
6. Pràctiques educatives i experiències sociomorals a l'escola bressol	225
7. Conclusions de la primera part de la recerca.....	303
SEGONA PART: APROXIMACIÓ A LES PRIMERES CONDUCTES MORALES I A LA SEVA REGULACIÓ	
8. Objectius i metodologia de la segona part de la recerca	317
9. Els encontres morals entre iguals	335
10. Tipus d'encontres morals entre iguals.....	355
11. La regulació en els encontres morals entre iguals.....	387
DISCUSSIÓ FINAL	
12. Conclusions i perspectives de la recerca.....	437
Bibliografia	453
Índex	459

Índex de figures

Figura 1	354
Figura 2	356
Figura 3	380
Figura 4	381
Figura 5	383
Figura 6	391
Figura 7	391
Figura 8	396
Figura 9	397
Figura 10	399
Figura 11	407
Figura 12	421
Figura 13	450

Índex de taules

Taula 1	77
Taula 2	84
Taula 3	85
Taula 4	90
Taula 5	101
Taula 6	146
Taula 7	230
Taula 8	233
Taula 9	238
Taula 10	243
Taula 11	249
Taula 12	256
Taula 13	257
Taula 14	259
Taula 15	262
Taula 16	267
Taula 17	271
Taula 18	273
Taula 19	275
Taula 20	279
Taula 21	284
Taula 22	289
Taula 23	292
Taula 24	297
Taula 25	305
Taula 26	308
Taula 27	311
Taula 28	313
Taula 29	321
Taula 30	321

Taula 31	324
Taula 32	326
Taula 33	329
Taula 34	337
Taula 35	352
Taula 36	356
Taula 37	364
Taula 38	365
Taula 39	372
Taula 40	372
Taula 41	378
Taula 42	379
Taula 43	382
Taula 44	396
Taula 45	406
Taula 46	409
Taula 47	411
Taula 48	415
Taula 49	418
Taula 50	422
Taula 51	425
Taula 52	427
Taula 53	429
Taula 54	438
Taula 55	443

1. Introducció

El treball que presentem amb el títol *L'educació moral a l'escola bressol* s'emmarca en la línia de recerca *Ciutadania i Valors* del Programa de Doctorat *Educació i societat* de la Facultat d'Educació de la Universitat de Barcelona. La idea, però, té una gènesi prou llarga que resulta d'experiències personals, reflexions i inquietuds que presentarem a continuació.

En aquest moment en què ja estic acabant la tesi, m'adono que alguns fets viscuts, sense naturalment haver-ne estat conscient en el moment que em succeïen, han contribuït de manera prou clara a encaminar els meus interessos en direcció a la temàtica de la tesi que ara presento. A continuació, intentaré explicar diferents moments de la meua vida que han incidit, directament o indirectament, en la definició d'aquesta recerca.

Tot just quan tenia divuit anys i estava decidint el camí que agafaria en la meua nova etapa com a estudiant, em vaig plantejar diferents possibilitats. Tenia clar que el meu futur estaria relacionat amb l'educació, però no tenia cap idea sobre la manera com concretaria la voluntat de dedicar-me a l'educació. És per això que, potser, podem dir que aquesta tesi doctoral comença perquè vaig decidir fer pedagogia en comptes d'estudiar educació infantil, en part enfrontant-me a la meua família. Aquesta decisió va ser rellevant perquè ha marcat la meua trajectòria professional fins ara. En aquell moment em plantejava si era millor estudiar educació infantil, ja que considero que és una etapa educativa fonamental i tenia interès a ser educadora a una escola bressol. Dedicar-me a l'ensenyament dels més petits m'atreia molt. D'altra banda, també pensava que fer els estudis de Pedagogia em permetria endinsar-me en el món de l'educació i entendre'n el sentit més general. Ben bé no en sé el motiu, potser perquè a la vida sempre he estat més aviat aventurera que sedentària –i estudiar Pedagogia volia dir venir a Barcelona des de la meua zona de confort de Menorca–, vaig decidir escollir el segon camí, que era el més incert. Però ara soc conscient que vaig abandonar una part dels meus interessos: l'educació infantil. Amb la tesi he pogut connectar amb l'educació dels més petits i estic contenta que hagi passat d'aquesta manera.

Va ser així com vaig començar els estudis de Pedagogia a la Universitat de Barcelona. Hi vaig entrar amb una idea, però sense tenir gaire clar què m'hi trobaria. Ara que ja estic més orientada, si faig una mirada retrospectiva, puc afirmar que la meua etapa universitària ha estat marcada per algunes preguntes que em van anar plantejant en diferents assignatures i que van seguir donant elements, sense que jo en fos conscient, al que finalment seria el meu treball de tesi.

Les primeres paraules que vaig sentir en començar la primera classe de pedagogia van ser en forma de pregunta: *Els animals s'eduquen?* Una qüestió molt oberta i incerta que va sacsejar totes les meves creences. Una de les conclusions del debat mantingut a classe va ser que els animals aprenen, sí, però no aprenen valors. Els valors tenen alguna cosa ben especial que els fa privatiu dels humans. A mesura que vaig anant cursant assignatures, vaig adonar-me i veure la importància dels valors en l'educació. Des de molt aviat em va sorgir l'interès per aquest tema, que va créixer en trobar-me l'assignatura d'axiologia i educació en valors. Aquí em vaig enfrontar novament a una pregunta que és clàssica: *Es poden ensenyar els valors?* De nou se'm va tornar a obrir un ventall de possibilitats, la qual cosa va fer que l'educació moral esdevingués una de les inquietuds principals. Això em va impulsar a entrar en contacte amb el Grup de Recerca en Educació Moral (GREM), grup de recerca que entre altres coses estudia la manera com es pot treballar l'educació moral en les diverses etapes educatives, i també en l'educació infantil. Ja tenia dos elements per a la meua tesi: educació infantil i educació en valors.

En acabar Pedagogia, vaig decidir que tot això tenia sentit per a mi i volia cursar el *Màster d'Educació en Valors i Ciutadania* per tal de poder aprofundir-hi més. En el màster se'm va plantejar la tercera pregunta decisiva: *Quin és l'origen de la moralitat?* una pregunta, que després del debat a classe, em va ajudar a definir el treball final de màster, que en certa manera ens serveix com a preàmbul d'aquesta recerca.

Ara que ja tenim la tercera pregunta decisiva, es van relacionar les dues temàtiques que sempre m'havien interessat amb una de nova que li donava sentit: l'educació en valors a l'etapa infantil i de quina manera ens imaginem que hi ha espurnes de moralitat en éssers vius humans i no humans. Aquesta temàtica em va atrapar amb força i vaig decidir indagar més per descobrir si hi ha una moralitat prèvia als éssers humans. Aquest doble interès em va portar a una escola bressol i al zoo de Barcelona. No recordaré el meu Treball Final

de Màster, però vaig anar a fer observacions a aquestes dues institucions amb la intenció de fixar-me en la manera com es relacionen els nens i nenes i també com es relacionen els ximpanzés. En definitiva, quines conductes, considerades morals, manifesten ambdós grups. Tot això m'ha permès pensar i veure l'origen de la moralitat des d'una altra perspectiva, així com definir algunes qüestions que després s'intenten respondre en aquest treball. No cal dir que al zoo vaig gaudir i aprendre força coses, però com que no en soc especialista m'he hagut de limitar al que puc fer amb garanties d'èxit. I seguir amb els ximpanzés no era una bona opció, encara que va ser un treball molt heurístic.

Crec que aquest recorregut explica la confluència de preguntes i experiències personals que defineixen els temes presents en el treball de tesi: l'educació infantil, l'educació en valors en aquesta etapa i l'origen de la moralitat. Diuen que les primeres idees i impressions són les més importants, no sé si això deu ser veritat, però el que tinc clar és que les primeres preguntes que m'han formulat han marcat la meua línia de treball i han fet néixer aquesta tesi doctoral.

* * *

Un cop conegudes les inquietuds i experiències prèvies que ens han portat a elaborar aquesta tesi doctoral, explicarem de què tracta i què trobaran els lectors i lectores a les pàgines següents.

Com hem vist, la recerca s'articula a partir d'una pregunta clau: quin és l'origen de la moralitat i com es vincula amb l'educació en valors a la petita infància. Per fer-ho, ens plantegem conèixer de quina manera s'enllaça la natura i la cultura quan parlem de moralitat a la primera etapa educativa. És per això que ens vam proposar adquirir una idea general de l'educació en valors a l'escola bressol i a partir d'aquí identificar les primeres conductes morals que desenvolupen els infants d'entre dos i tres anys i la seva regulació moral que realitzen les educadores.

Per concretar la recerca i arribar als resultats, hem fet una etnografia sobre la vida quotidiana i l'educació en valors d'una classe d'infants de dos a tres anys a l'escola bressol. Aquesta etnografia ens permetrà fixar-nos en l'educació en valors, les pràctiques educatives que es porten a terme i les experiències sociomorals que es desenvolupen. Tot

això ens va conduir a elaborar la primera part de la recerca, els resultats de la qual ens van obrir la porta a la seva continuació centrant-nos en una experiència sociomoral rellevant que és la relació entre iguals. La segona part elaborarà un estudi de la relació entre iguals com a espai on poden detectar-se les primeres conductes morals espontànies i quedar molt a prop de l'origen de la moralitat. I, a partir d'aquí, ens centrarem a estudiar la regulació moral que realitzen les educadores i els educadors a través dels mecanismes de socialització i cultura.

* * *

La tesi doctoral està dividida en quatre parts que s'estructuren en dotze capítols. Les quatre parts que presentarem a continuació són: 1) Marc de la recerca; 2) Primera part: Descripció narrativa de l'educació en valors en una escola bressol; 3) Segona part: Aproximació a les primeres conductes morals i a la seva regulació; i 4) Discussió final.

Per contextualitzar la recerca, el primer capítol realitza una revisió bibliogràfica de la nostra temàtica d'interès: l'educació infantil i la seva vinculació amb l'educació en valors. Aquesta aproximació s'elabora a partir d'una presentació dels punts clau que ens permeten conèixer els aspectes més rellevants per estructurar la recerca. Un cop coneixem els trets fonamentals de l'educació infantil, ens trobem en disposició de presentar la finalitat, els objectius, la metodologia i les fases que seguirem. Aquest segon capítol de la primera part té la intenció d'explicar què és el que ens plantejem i de quina manera ens proposem aconseguir-ho.

La segona part de la tesi té a veure amb la primera aportació que fem a partir d'una descripció narrativa de l'educació en valors en una escola bressol. Aquesta part s'estructura en quatre capítols. Per començar, es concreten els objectius específics i quina serà la metodologia que seguirem durant la primera part de la recerca. Seguidament s'exposen els resultats principals als quals arribem. D'una banda, la narració titulada *L'educació en valors en el dia a dia d'una escola bressol* en la qual es presenten diferents capítols que recullen moments rellevants, quotidians i reals de la vida diària d'una classe de vint infants de dos a tres anys. D'altra banda, el segon resultat al qual arribem és una sistematització de l'educació sociomoral a l'escola bressol, que es reflecteix en les

pràctiques educatives i les experiències sociomorals. I el quart capítol presenta les conclusions a les quals s'han arribat durant aquesta part de la recerca.

La tercera part de la tesi està destinada a presentar les aportacions referides a les primeres conductes morals i a la seva regulació. Per fer-ho, s'estructura de la mateixa manera que la part anterior. De primer disposa d'un capítol en el qual es presenten els objectius específics i la metodologia de la recerca. A continuació s'exposen els tres apartats seguint els resultats als quals s'han arribat. El primer resultat d'aquesta part té a veure amb la relació entre iguals. Es presenta la descripció sobre els encontres morals entre iguals i què és la regulació. Seguidament, el segon resultat se centra en la tipologia d'encontres morals entre iguals a partir del que denominem *estrella de la moralitat*. I, finalment, s'estudia la regulació en els encontres morals entre iguals que realitzen els educadors i les educadores a l'escola bressol. Aquesta regulació parteix d'un repte moral que quan s'esdevé conflicte moral incita a aplicar un mecanisme de regulació a partir d'una sèrie de passos que segueixen les educadores.

Per concloure, la quarta part de la tesi fa una discussió final dels resultats als quals s'han arribat i una prospectiva de futur. Aquí es presenta detalladament el resum de conclusions a les quals arribem durant la primera i segona part de la recerca en clau d'aportacions. Definim les limitacions amb les quals ens hem trobat i quina utilització té la recerca i/o futures recerques.

MARC DE LA RECERCA

2. Trets bàsics de l'educació infantil

Per tal d'estructurar i emmarcar teòricament la recerca, començarem fent una revisió bibliogràfica al voltant de la nostra temàtica d'interès: l'educació infantil i la seva connexió amb l'educació en valors. A partir d'aquí anirem elaborant la base teòrica de la nostra investigació, que ens permetrà concretar les idees clau sobre les quals partirem per treballar-la. No obstant això, la recerca disposa d'elements teòrics en diversos moments que aprofundeixin i amplien la fonamentació de la recerca.

L'educació infantil és una de les etapes educatives més rellevants. Durant les primeres edats es va formant la personalitat moral, i és per això que participar en una escola bressol incideix directament en la construcció de la personalitat i les conductes dels més petits. En aquest capítol farem una aproximació a algunes de les idees clau d'aquesta etapa tot sorgint des dels seus inicis i fent un recorregut per nou qüestions que considerem bàsiques, que s'han de tenir present.

2.1. Les escoles bressol són espais d'acollida, cura i educació dels infants des dels quatre mesos fins als tres anys

L'escola bressol correspon al primer cicle de l'educació infantil destinat als infants des dels quatre mesos fins als tres anys d'edat. Aquesta primera etapa educativa combina una doble funció bàsica: la cura i l'educació dels infants. Per aquest motiu, és una etapa educativa que realitza un treball estret entre les educadores i les famílies. Per a Paniagua i Palacios (2007), l'escola bressol s'entén com un espai en el qual s'ofereix un servei adequat a les necessitats i les característiques dels infants i de les seves famílies, així com també pensat per desenvolupar una atenció educativa adequada i adaptada a les circumstàncies de cada individu. Pla i Molins (1994) defineix l'educació infantil com un *“modelo didáctico autónomo, en el que la finalidad social y educativa, los procesos de socialización y los procesos de enseñanza-aprendizaje sea rigurosamente inclinados sobre la personalidad in fieri del niño pequeño en un marco escolar abierto, socializador y experimental”* (p. 40).

Tot i la seva importància, aquesta etapa educativa no és obligatòria, per la qual cosa no tots els infants van a l'escola bressol o aprofiten una acció alternativa també destinada a la petita infància com són els espais familiars o els espais de criança, entre d'altres.

El concepte d'*escola bressol* com el coneixem actualment ha anat evolucionant al llarg de la història. Per poder presentar la seva estructura actual a Barcelona, de primer contextualitzarem quin en va ser l'origen i inici com a etapa educativa a trets generals i concretament al nostre país.

L'educació durant els primers anys de vida de les persones ha estat des de l'edat antiga una competència familiar i domèstica. Tenir cura dels infants i de la seva educació era una tasca que es realitzava en el seu context familiar. Actualment es destaca la importància que els més petits es desenvolupin en el seu àmbit familiar, però també que tinguin altres referents educatius adults i es relacionin amb els seus iguals. Rousseau (1762) al seu llibre *Emili, o De l'educació* defensava que l'educació dels infants havia de partir dels seus propis interessos i inquietuds, i li donava especial importància als dos primers anys de vida.

A continuació, presentarem el recorregut d'aquesta etapa educativa a Europa durant els segles XVIII, XIX i XX. Sanchidrián i Berrio (2010) exposen que l'educació infantil a Europa ha passat per tres etapes històriques, que són: 1) L'*etapa prepedagògica* sorgida a partir de finals del segle XVII a Anglaterra i cap als anys vint a França, Alemanya i Espanya amb l'interès per l'educació i cura de la primera infància a partir de la industrialització; 2) La segona etapa promoguda per les *infant schools* del Regne Unit, les *salles d'asile* de França, les *scuole infantili* d'Itàlia o les *escoles de pàrvuls* d'Espanya. Aquestes tenen una intenció assistencialista a partir d'iniciatives de caràcter benèfic i/o filantròpic adreçada a les classes baixes a les quals assistien els fills i filles dels treballadors de les fàbriques. Una d'aquestes iniciatives va ser promoguda per Robert Owen el 1816 creant una escola a la seva fàbrica tèxtil de New Lanark a Escòcia. El que pretenia Owen amb l'educació era fer a les persones bones, sàvies i felices i defensava la idea que l'estat amb millor sistema educatiu és el que millor governa (Gordon, 1993); i 3) La tercera etapa comença als anys quaranta del segle XIX a Alemanya, i cap als seixanta a Espanya, amb la constitució de les escoles infantils com a espais educatius. En aquell moment, es coneixien com *educació de pàrvuls* o *llar d'infants* i van tenir el seu

origen de la mà de Fröbel. El pedagog alemany és conegut per ser el precursor d'aquesta etapa amb la fundació del *Kindergarten*, que va servir d'inspiració per a altres corrents. Al mateix temps a França van sorgir les *Écoles maternelles* promogudes per Kergomard, que substituïen les *salles d'asile*, que existien fins a aquell moment (Martínez Ruiz, 2013).

Itàlia és un dels precursors que aposta per aquesta etapa educativa infantil. N'explicarem l'evolució seguint les idees de PELLEZO (2010). La primera escola infantil italiana que deixava el caràcter assistencialista per centrar-se en l'educació dels més petits va ser fundada a Cremona per Ferrante Aporti el 1828. A partir d'aquí es comencen a crear les *asili infantil* en diferents ciutats seguint els mateixos criteris que l'escola de Cremona. Aquestes escoles se centraven també en una educació religiosa i moral, i una educació intel·lectual que denomina l'autor com a *mètode demostratiu* (Pellezo, 2010, p. 204). A partir d'aquí sorgeixen les escoles de Rosa Agazzi, influència de Fröbel, i Maria Montessori, que treballa per l'educació moral dels infants. Si ens centrem en la pedagogia de Montessori, el 1907 l'autora inaugura la primera *Casa dei bambini* per a nens i nenes de tres a set anys amb la realització de diferents propostes, com ara el treball per ambients o l'experimentació.

Cap a finals del segle XIX i durant la primera meitat del segle XX, a Europa van sorgir nous corrents pedagògics amb Piaget i Decroly, que apostaven per aquesta etapa educativa. I així va ser com va anant prenent força i agafant un paper rellevant en el sistema educatiu. Cada vegada més es valora la importància del desenvolupament dels infants durant les primeres edats.

Al nostre país, va ser el 1838 que Montesino va crear la primera escola infantil a Madrid a partir de l'aportació econòmica de la *Sociedad encargada de propagar y mejorar la educación del pueblo* (SEPMEP), que van constituir fins a sis escoles de pàrvuls. Berrio (2010, p. 101) explica que la pedagogia de Montesino partia de la idea de tres tipus d'educació: física, moral i intel·lectual, i defensava que són processos que s'han de donar de manera simultània.

A la ciutat de Barcelona, l'any 1840 van sorgir les escoles infantils fundades per Pedro Felipe Monlau amb caràcter de guarda, sense que tinguessin un component educatiu

(Martínez Ruiz-Funes, 2013). El 1863 es va crear l'Escola Model de Pàrvuls dirigida per Julià López Catalán, inspirada en els principis didàctics de Fröbel (Pla i Molins, 1994, p. 25-26). El que intentava López Catalán amb la seva escola era trencar amb la idea que l'escola era només un espai de guarda dels infants i dotar-la de la seva importància. És per això que hi va incorporar elements educatius d'higiene, educació física, sensorial i jocs a partir del material educatiu de Fröbel (González Agapito, 1987).

El 1913 la Diputació de Barcelona impulsa la reforma de la *Casa de Maternidad* per convertir-la en una institució que millorés l'atenció als infants. És el 1915 que es crea la primera *casa dels nens*, dirigida per Mercè Climent, que va esdevenir un punt de referència de les idees de Montessori (Sureda, 2010). Els primers jardins d'infància a Barcelona, explica Sureda (2010, p. 249), van ser promoguts per la *Junta de Protección de la Infancia* al barri d'Hostafrancs. Aquest espai proporcionava als infants un jardí amb joc, hort, animals i un espai cobert per a la lectura de contes. L'Ajuntament de Barcelona, seguint la mateixa línia, va dissenyar un pla per impulsar aquest model a la resta de barris, el qual, però, no va tenir èxit (Sureda, 2010). Durant la guerra civil, a Catalunya es va organitzar el *Consell de l'Escola Nova Unificada* (CENU) que redactà un pla d'ensenyament com a reforma social que pretenia garantir l'accés gratuït i obligatori a l'educació a tots els infants des de l'escola infantil fins als quinze anys. Va ser en aquest moment que les *escoles maternals* van esdevenir *escoles bressol*. Aquell projecte, però, tampoc no es va arribar a aplicar a causa de les condicions socials del moment. Va ser a partir dels anys seixanta del segle XX que, fruit de l'interès de les famílies per l'educació dels seus fills i filles, van sorgir escoles infantils generades de l'interès social.

La Llei General d'Educació de 1970 va ser la primera vegada en què va estar reconeguda aquesta etapa educativa a Espanya. L'article tretze de la primera secció del segon capítol de la llei, es destina al nivell educatiu de l'educació preescolar: quin és l'objectiu i de quina manera es divideix aquesta etapa. En primer lloc, es destaca que l'objectiu principal és "*el desarrollo armónico de la personalidad del niño*" (Llei núm. 186, 1970, art. 13). Aquesta llei recull que l'educació preescolar no és obligatòria i que es divideix en dues etapes: el jardí d'infància per a nens i nenes de dos a tres anys i l'escola de pàrvuls per a infants de quatre a cinc anys.

El 1973 es constitueix la *Coordinadora de Guarderías* per a la creació i renovació dels centres infantils. I és a partir d'aquí que l'Ajuntament de Barcelona, l'Escola de Mestres Rosa Sensat i la Societat Catalana de Pediatria col·laboren per impulsar les bases de l'escola infantil retornant al terme d'*escoles bressol* (Sureda, 2010).

La següent llei educativa que regula l'educació infantil a Espanya és la Llei d'Ordenació General del Sistema educatiu LOGSE 1/1990. L'article 7 de la llei recull que l'educació infantil comprèn des dels zero als sis anys dels infants, ha de contribuir al seu desenvolupament en l'àmbit físic, intel·lectual afectiu, social i moral, i cal impulsar el treball cooperatiu entre l'equip educatiu i l'àmbit familiar (Llei orgànica núm. 238, 1990, art. 7). En aquest moment es destaca que el primer cicle de l'educació infantil comprès entre els zero i els tres anys ha d'atendre el "*desarrollo del movimiento, al control corporal, a las primeras manifestaciones de la comunicación y del lenguaje, a las pautas elementales de la convivencia y relación social y al descubrimiento del entorno inmediato*" (Llei orgànica núm. 238, 1990, art. 7). Per concloure, destaca que la metodologia educativa que s'ha de portar a terme ha de ser experiencial per als infants i ha de propiciar espais afectius de confiança.

El 1994 es va instaurar l'Institut Municipal d'Educació de Barcelona (IMEB) amb la intenció de gestionar l'oferta educativa i millorar el sistema educatiu actual (Truñó, 2001). Actualment, les escoles bressol a la ciutat de Barcelona s'estructuren sota l'Institut Municipal d'Educació de Barcelona (IMEB) com a competència municipal.

2.2. Els primers anys de vida són un període rellevant en el desenvolupament motriu i psicològic dels infants

La primera etapa de l'educació infantil acull els infants en el moment de desenvolupament personal i motriu més important de la vida. Aquest període, que comprèn des dels zero fins als tres anys d'edat, està marcat per la consolidació de l'autonomia i de les pròpies capacitats dels infants (Goldschmied i Jackson, 2000).

Segons el treball que exposen Bassedas, Huguet i Solé (2007), el desenvolupament de la persona comprèn tres tipus d'àrees que són universals. En cada àrea es porten a terme canvis evolutius relacionats amb el procés maduratiu personal. És per això que cada edat està marcada pel desenvolupament de capacitats i característiques concretes. Cal tenir en compte que aquesta és una aproximació i orientació que depèn de cada infant i de la seva circumstància personal. Bassedas, Huguet i Solé (2007, p. 30) destaquen que els infants desenvolupen de manera més ràpida i eficaç les seves capacitats quan es troben en medis rics en afecte i estimulació. Les tres tipologies d'àrees de desenvolupament són: motriu, cognitiva i afectiva-social. Tot i que es presentin per separat, les tres estan vinculades entre si per tal d'assolir un bon desenvolupament global de la persona. A continuació, presentarem cadascuna d'elles centrades en els infants d'entre dos i tres anys d'edat.

En primer lloc, l'àrea *motriu* és aquella que està vinculada amb el desenvolupament psicomotriu dels infants. Lebrero i Caparrós (2002) destaquen que els cinc primers anys de vida dels infants són crucials per al seu bon desenvolupament motriu. Serà en aquest moment quan es completi el desenvolupament del cervell, que anirà refinant aquestes conductes (Pla i Molins, 1994, p. 128). Per tal d'entendre a què ens referim quan parlem de psicomotricitat, seguirem les idees de Lebrero i Caparrós (2002), que la defineixen com el "*dominio de los movimientos controlados, coordinados y conscientes de las diferentes partes del cuerpo capaces de ejecutar un movimiento*" que "*necesita de un control preciso de dominio total de todos los elementos responsables, motores e intelectuales, intervinientes en el mismo*" (p. 66). Així entenem que la psicomotricitat és la seqüenciació de moviments conscients que realitzen els infants de parts concretes del seu cos, però que necessiten una destresa i un control sobre aquest per tal que sigui favorable.

L'àrea motriu es divideix en dos vessants: la construcció de l'esquema corporal i l'orientació espaciotemporal. La construcció de l'esquema corporal està relacionada amb el desenvolupament físic dels infants des del moment en què neixen. Per a Bassedas, Huguet i Solé (2007), és a partir del domini i el coneixement del cos que els infants s'adonen de les pròpies possibilitats i construeixen el seu esquema corporal. Per poder desenvolupar aquesta independència motora, els infants aprenen a controlar cada segment motor del seu cos per separat, el coneixen i distingeixen les parts que el componen. Al principi, els nens i les nenes aprenen la coordinació motora a partir d'encadenar

moviments simples que es van transformant en una coordinació de moviments compostos que es realitza de manera automatitzada. És per mitjà de l'exercitació de les aptituds bàsiques que permeten construir una representació ajustada i la descoberta del cos, les pròpies capacitats i l'entorn (Bassedas, Huguet i Solé, 2007, p. 33).

Bassedas, Huguet i Solé (2007, p. 33) destaquen que aquesta coordinació motora s'automatitza a partir de tres tipologies d'habilitats. Les *habilitats de locomoció i desplaçament* com a construccions corporals que possibiliten als infants l'aprenentatge de l'habilitat de desplaçament, des del gateig fins a caminar autònomament. A partir d'aquí, sorgeixen altres habilitats com poden ser caminar ràpidament, saltar o rodar. Aquestes es van desenvolupant durant els tres primers anys fent que l'inici estigui marcat per una falta de coordinació i equilibri, però que de mica en mica es perdi la rigidesa per anar guanyant seguretat i automatisme. Entre els dos i els tres anys, els infants adquireixen destreses motrius com ara llançar la pilota amb una mà però sense moure els peus del terra, menjar fent servir la cullera, gargotejar amb colors o córrer (Paniagua i Palacios, 2005, p. 47). En segon lloc, les *habilitats de no locomoció* són les d'equilibri i estabilitat. Aquestes estan vinculades amb el desplaçament amb relació a l'eix corporal de l'infant, per la qual cosa ha de tenir un control del to i equilibri del cos. Alguns dels exemples d'aquestes habilitats poden ser ajupir-se, balancejar-se o girar-se. I finalment, trobem les *habilitats de projecció-recepció i manipulació*, que són les més complexes. Aquestes impliquen una part del cos amb un objecte extern que representa un esforç de coordinació entre la percepció visual del moviment d'ambdós implicats en l'acció. Aquesta habilitat va evolucionant al llarg del temps i va adquirint més coordinació i dissociació del moviment. Algunes de les habilitats que desenvolupen els infants són fer llançaments i/o recepcions de pilotes, punxar o pintar, entre d'altres.

El domini del llenguatge és un altre element important en el coneixement del propi cos que està relacionat amb la construcció de l'esquema corporal. Més endavant veurem de quina manera es desenvolupa el llenguatge en l'àrea cognitiva i afectiva. Però cal destacar que a partir del llenguatge es van integrant diferents elements de la persona generats de la nominació, utilitat i representació gràfica (Bassedas, Huguet i Solé, 2007, p. 34).

Per acabar amb la construcció de l'esquema corporal, des de ben petits els infants comencen a configurar la imatge de si mateixos (Bassedas, Huguet i Solé, 2007, p. 35).

És important que els nens i les nenes tinguin una bona autoimatge que els permetrà tenir confiança, conèixer les possibilitats del propi cos i desenvolupar una bona autoestima al llarg de la vida. En aquest sentit, entra la manera de veure's, ser i relacionar-se amb els altres.

La segona part de l'àrea motriu, segons el que expliquen Bassedas, Huguet i Solé (2007, p. 35), és la capacitat d'orientació en l'espai i el temps com un aspecte important per a l'organització personal i el bon desenvolupament de les capacitats cognitives. Per a Lebrero i Caparrós (2002, p. 67) les necessitats espaciotemporals estan relacionades amb els moviments coordinats dels infants: han de fer ús del desenvolupament psicomotor a partir d'una adaptació espacial en un espai definit i un temps determinat.

Les capacitats que es deriven de l'orientació espaciotemporal estan relacionades amb el llenguatge i les accions motores que els ajuden a ajustar el seu significat a partir de la pròpia experiència (Bassedas, Huguet i Solé, 2007, p. 35). Aquestes capacitats estan relacionades amb la utilització de nocions relacionades amb accions, fets i conceptes de la vida quotidiana com poden ser la diferència entre dins i fora, dalt i baix o davant i darrere. En aquest sentit, una altra capacitat és la construcció de nocions de duració, successió i ritmes a partir de la consciència externa a la persona del pas del temps present. Per exemple, algunes d'aquestes nocions s'observen quan els infants entenen que han d'esperar per dinar a una determinada hora, van a dormir quan és de nit o, fins i tot, saben que surten de l'escola després de berenar. De mica en mica, hi ha un progrés en la relació amb l'orientació temporal aprenent esdeveniments i cicles marcats pels ritmes que es van repetint al llarg del dia. Alguns dels exemples és quan els infants entenen la diferència entre ahir, avui i demà o la seqüència diària des que es lleven al matí fins que van a dormir a la nit passant pels moments quotidians com ara els àpats o la higiene. Finalment, cal destacar que les accions i els moviments també estan marcats per nocions temporals que poden influenciar en les conductes, com és el fet de cantar una cançó al mateix temps que els altres o saltar segons un ritme establert.

La segona àrea de desenvolupament és la *cognitiva* que, segons Bassedas, Huguet i Solé (2007), és la que proporciona les capacitats per comprendre el món i poder-hi actuar. Aquesta està vinculada al "*ámbito de la personalidad que hace referencia a los procesos intelectuales, a la dimensión intelectual, a todos los estados de la mente y a la influencia*

que su maduración ofrece” (Lebrero i Caparrós, 2002, p. 71). Segons Lebrero i Caparrós (2002), els tres aspectes que conformen aquesta àrea són el llenguatge, el pensament i la memòria.

El primer dels elements destacats a l'àrea cognitiva és el *llenguatge*, que està present en els éssers humans des del moment en què neixen i es va desenvolupant a partir del contacte amb els altres. Morrison (2005) parla de la importància que té l'herència en el desenvolupament del llenguatge. Segons el que explica l'autor, les persones tenen uns sistemes respiratoris i laríngies que estan preparats per a la comunicació. Aquesta es possibilita mitjançant el cervell: l'hemisferi esquerre és el centre de la parla i l'anàlisi fonètica, i l'hemisferi dret de la comprensió de les entonacions (p. 195-196). Cal destacar que el llenguatge comença molt abans que s'esbossin les primeres paraules, la relació parental s'estableix anterior al naixement i es va elaborant a partir del contacte interpersonal. Lebrero i Caparrós (2002, p. 77) fan referència al llenguatge no lingüístic quan els infants ploren per demanar alguna cosa des del moment en què neixen o interaccionen amb un somriure cap als tres mesos. Si ens centrem en el llenguatge verbal, el període de desenvolupament lingüístic com a expressió i comprensió comprèn entre els deu mesos i els quatre anys (Bassedas, Huguet i Solé, 2007). Piaget destaca que els primers anys de vida, durant la seva etapa egocèntrica, els infants parlen per si mateixos per mitjà d'un diàleg intern sense intenció de comunicar-se amb els altres. L'inici del llenguatge lingüístic està marcat per una imitació de fonemes per part dels infants repetint sons que escolten dels adults de referència. És al voltant dels vint mesos que els infants entren en un *període prediscursiu* en el qual parlen de si mateixos en tercera persona i són capaços d'emetre judicis (Bassedas, Huguet i Solé, 2007, p. 40-41). Quan arriba el període del llenguatge constituït, segons Lebrero i Caparrós (2002), l'infant “*descubre que no se utiliza el lenguaje sólo para compartir pensamientos, sino que se utiliza, sobre todo, para transformar el mundo*” (p. 75) i és que a partir de la seva expressió pot aconseguir modificar la realitat i conducta dels altres i s'expressen les emocions i els sentiments. Bassedas, Huguet i Solé (2002, p. 43), expliquen que a partir dels dos anys els infants acompanyen les seves accions amb el llenguatge, entenent-lo com una eina de comunicació i un instrument del pensament.

Per a Montessori, del zero als tres anys els infants absorbeixen de manera no conscient el llenguatge durant el *primer període sensitiu*. I és a partir dels tres i fins als vuit anys que

seran participants actius i aprendran a fer-lo servir en la seva forma més completa (Morrison, 2005). Si ens centrem en la part quantitativa del llenguatge, Paniagua i Palacios (2005, p. 77) expliquen que les primeres paraules poden començar a partir dels dotze mesos en alguns infants i en d'altres arribar al voltant dels vint-i-quatre. Generalment, les deu primeres paraules que esbossen estan relacionades amb situacions quotidianes i rutinàries dels infants. Però el procés d'incrementar de deu a cinquanta paraules és més lent. Goldschmied i Jackson (2000, p. 134) exposen que cap als dos anys l'infant coneixerà entre cinquanta i tres-centes paraules i serà capaç de formar frases amb dues o tres paraules, aproximadament. El llenguatge s'aprèn a partir de l'experiència i es pot observar com els infants, en moltes ocasions, repeteixen converses que han escoltat en un procés de comprendre i assajar les experiències que els han emocionat i/o despertat interès (Goldschmied i Jackson, 2000, p. 135).

El segon aspecte destacat en l'àrea cognitiva és el *pensament*, que està molt relacionat amb l'anterior en la mesura que l'infant entre els dos i tres anys tindrà la capacitat de comunicar què pensa i utilitzar de manera voluntària el llenguatge (Lebrero i Caparrós, 2002, p. 77). Lebrero i Caparrós (2002) defineixen el pensament com el "*proceso de formación de ideas y de puesta en práctica de acciones que regulan la conducta y determinan, a través de la acción consciente, la organización interna, intelectual y cognitiva de la persona*" (p. 76). En aquest sentit, les autores parlen del descobriment de la ment relacionat amb el significat de les paraules i la capacitat de combinar-les "*con un contenido significativo, con un sentido comunicativo, con una intención social y socializadora*" (Lebrero i Caparrós, 2002, p. 77). Per a elles, el pensament són "*los estadios mentales, las creencias, los deseos, las intenciones y las emociones*" que motiven el comportament dels infants comunicant-se mitjançant les paraules i que es posa en joc en els fets (Lebrero i Caparrós, 2002, p. 79). Bassedas, Huguet i Solé (2007) destaquen que el desenvolupament de les capacitats de pensament i raonament en els infants també ve donat a partir de la pròpia confrontació d'idees.

En aquest sentit, Lebrero i Caparrós (2002, p. 78) parlen que després de realitzar determinades accions, els infants, encara que no ho verbalitzin, són capaços d'emetre un judici de valor a partir de la relació causa-efecte que té allò que han fet. Així, dedueixen per què els ha sortit bé o malament una determinada acció que després tornaran o no a

repetir. Aquests judicis els qualifiquen com a *egocèntrics* en la mesura que se centren en les pròpies necessitats. Lebrero i Caparrós (2002, p. 80) destaquen que el descobriment de la ment està en el punt d'unió entre la realitat exterior, persones i coses, amb la realitat interior, la pròpia ment. Això es vivència quan els infants s'adonen de la diferència entre les persones i les coses, i que la comunicació es dona només amb les persones. Lebrero i Caparrós (2002) continuen que els infants són capaços de pensar en fets i coses absents i/o hipotètics i, de mica en mica, arribarà un moment en el qual començaran a parlar de la ment i coneixeran la paraula com un element abstracte de la comunicació que els permetrà descobrir què pensen i saben.

Dins del pensament, trobem també la funció simbòlica que possibilita als infants representar el món complex que aniran comprenent al llarg del temps (Bassedas, Huguet i Solé, 2007, p. 40). D'aquesta manera, el desenvolupament cognitiu està estretament vinculat amb el que denominen Bassedas, Huguet i Solé (2007, p. 40-41) com a "*imitació diferida*" que realitzen els infants quan reproduïxen un gest o una paraula, realitzen joc simbòlic o dibuixen alguna cosa que és en el seu dia a dia. Per a Lebrero i Caparrós (2002) el joc simbòlic és la capacitat d'atribuir característiques i qualitats als objectes de manera que els infants poden representar "*lo que no se encuentra presente, se hace realidad lo que está en el recuerdo, y se dota de significación lo que se hace*" (p. 78).

El tercer element de l'àrea cognitiva és la *memòria*. Lebrero i Caparrós (2002, p. 80) expliquen que els infants tenen memòria abans de néixer, es va materialitzant durant els primers moments de la vida i es desenvolupa partir de l'estimulació externa. Per a les autores, la memòria posa de manifest les experiències viscudes amb els coneixements adquirits en el moment que s'extreu la informació coneguda vers una temàtica, i afegeixen que "*define nuestra cultura e indica lo que recordamos, lo que podemos evocar*" (Lebrero i Caparrós, 2002, p. 82). A més, cal destacar la importància que té l'acció educativa en la memòria en la mesura que és necessària per mantenir-la activa (Lebrero i Caparrós, 2002).

Per acabar, la tercera àrea de desenvolupament és l'*afectiva*. Aquesta, segons Lebrero i Caparrós (2002), és la que té a veure amb la dimensió afectiva emocional i la dimensió social. Bassedas, Huguet i Solé (2007) expliquen que el desenvolupament positiu d'aquesta àrea possibilita la construcció de la identitat personal i la capacitat de relació i comunicació amb els altres de manera progressiva i gradual. Per a Lebrero i Caparrós

(2002, p. 83) la *dimensió afectiva emocional* està estretament vinculada amb el desenvolupament cognitiu i intel·lectual posant en joc l'experiència emocional dels infants mitjançant els sentiments i les emocions com a base de les relacions interhumanes que estan lligades amb la pròpia conducta. Un dels factors bàsics perquè hi hagi un bon desenvolupament psicològic de l'infant i equilibri personal és l'expressió afectiva.

Aquest equilibri personal està relacionat amb el desenvolupament de l'autonomia durant els primers anys de vida per mitjà de l'assoliment d'habilitats importants per a la persona. Bassedas, Huguet i Solé (2007, p. 48) diferencien entre el control d'esfínters i els hàbits d'alimentació com dues grans habilitats que proporcionen autonomia als infants. A partir dels dos anys els infants tenen la capacitat física i psíquica per controlar els esfínters. Aquest procés s'ha de fer de manera progressiva, primerament durant el dia, després durant les estones de descans i, finalment, a la nit. Perquè l'evolució sigui positiva s'ha de fer de manera gradual respectant el ritme de cadascú i seguint els nivells d'autonomia. A trets generals, és entre els vint i els quaranta mesos que tenen la capacitat fisiològica de controlar els esfínters, tot i que poden donar-se algunes circumstàncies en què arribi abans o després (Paniagua i Palacios, 2005). Els nens i nenes poden començar manifestant les necessitats, es posaran i trauran els pantalons i calces, aprendran a eixugar-se i arribarà un moment en què s'adonaran dels moments que necessiten anar al vàter, amb la qual cosa assoliran la pròpia autonomia. De la mateixa manera, l'autonomia ve donada a partir dels hàbits d'alimentació, amb els quals els infants seran capaços de menjar tot sols i desenvoluparan la destresa en la utilització d'estris, tret del ganivet, que arribarà més tard, a partir dels cinc anys.

Amb relació a la *dimensió social*, Lebrero i Caparrós (2002) recullen que per mitjà de la socialització "*el individuo adquiere las capacidades que le permiten participar como miembro efectivo de los grupos en los que se mueve y la sociedad a la que pertenece*" (p. 87). D'aquesta manera la socialització forma part d'una part integral de la persona, que és el que defineix Freud com el *superyo*. Així expliquen la socialització com un procés que dura tota la vida i que té la funció d'integrar moralment i socialment els membres en la societat (Lebrero i Caparrós, 2002, p. 87). Segons les autores, la *socialització primària* és la que es dona durant els primers anys de vida i és mitjançant la qual s'aprenen els elements requerits per tots els membres de la societat, com ara les normes i els valors

necessaris per a la relació. I la *socialització secundària* és aquella que prepara els subjectes per a rols específics de la societat i és la que s'anirà forjant al llarg de la vida.

Serà a partir del segon any que els infants reconeixeran les pròpies emocions, després les dels altres i llavors podran actuar sobre aquestes. Així, són capaços d'intercanviar emocions personals amb els altres i desenvolupar conductes a partir de recursos afectius posant de manifest la comprensió, l'ajuda i el condol, que poden influir en la conducta dels altres (Lebrero i Caparrós, 2002). Els aspectes de la dimensió social que destaquen Lebrero i Caparrós (2002) són "*el juego, la conducta entre iguales, la comunicació con los adultos y el proceso de interacción social*" (p. 88). Per mitjà de la pràctica del joc, l'infant dedica la seva atenció a l'activitat i desenvolupa la capacitat de concertació. Segons Lebrero i Caparrós (2002, p. 89), això està molt vinculat amb la maduresa mental, física i emocional experimentant emocions al voltant del joc. Pel contrari, quan aquesta atenció és inestable no es dona aquesta unió afectiva. Serà per mitjà de l'observació sistemàtica per part dels adults que podran adonar-se d'aquestes situacions i així oferir recursos i estimulació d'acord amb les necessitats dels infants. Amb relació a l'aspecte de la relació entre iguals, durant els primers anys els infants juguen al costat dels altres però ho fan de manera individual, no comparteixen el joc (Lebrero i Caparrós, 2002, p. 90). Segons Bassedas, Huguet i Solé (2007, p. 48) de mica en mica descobreixen els altres com a companys de joc mitjançant l'observació, el contacte físic i la competició. Això anirà desenvolupant situacions de rivalitat per mitjà de conductes agressives. Aquestes relacions establiran l'inici del sentiment d'amistat, que s'anirà forjant al llarg de la vida a partir del vincle d'amistat. Segons el que expliquen Paniagua i Palacios (2005, p. 103-105), en aquest moment l'amistat s'entén com estar o jugar junts, però als dos anys els infants ja són capaços de diferenciar i escollir amb quins companys i companyes volen jugar o no jugar. Bassedas, Huguet i Solé (2007, p. 48) emfatitzen que l'escola és un context idoni perquè els infants aprenguin a relacionar-se amb els altres sota la supervisió de la persona educadora que acompanya aquest procés. En aquest sentit, destaquen que cada vegada són més capaços d'utilitzar el raonament i llenguatge per discutir amb els altres fent servir arguments lingüístics abans que conductes agressives, generant dinàmiques conjuntes, compartint material i establint relacions enriquidores (Bassedas, Huguet i Solé, 2007, p. 49).

D'aquesta manera, l'àrea de desenvolupament afectiva va establint la personalitat moral a partir de la part afectiva i social fent que desenvolupin de manera progressiva l'autonomia, prenguin decisions pròpies i tinguin una autoestima positiva que estarà vinculada amb el posterior èxit escolar i establiment de relacions socials constructives (Bassedas, Huguet i Solé, 2007, p. 46).

Lebrero i Caparrós (2002, p. 68) destaquen que una bona educació afectiva genera un bon desenvolupament de les capacitats dels infants. És per això que les tres àrees de desenvolupament estan tan relacionades entre si. A més, el desenvolupament de les àrees es realitza a partir de l'experimentació personal que viuen els infants amb relació als diferents elements que se'ls posen de manifest. I és que les seves capacitats es van enriquint i canviant a partir de la pròpia experiència, la relació amb els altres i la informació rebuda per part dels adults (Bassedas, Huguet i Solé, 2007).

2.3. El joc és l'eix transversal d'aprenentatge i desenvolupament dels infants de zero a tres anys

L'aprenentatge, amb paraules de Díez Navarro (2013), és *“como alimentarse, llenarse, comer... y nace del más puro instinto de vida, de esa curiosidad adaptativa, de ese «salir a mirar» y a tomar de la realidad aquello que nos hace falta, que nos beneficia, que nos da placer”* (p. 117). Des que naixem, les persones estem constantment en contacte amb la realitat, els més petits contínuament es troben envoltats d'estímuls i *inputs* exteriors que propicien el seu aprenentatge i desenvolupament.

El procés d'aprenentatge de les persones, explicat per Díez Navarro (2013), és agafar, escoltar, mirar i aprehendre de l'exterior. Un cop es tenen totes les coses necessàries, es barregen amb el que porta cadascú, la seva manera de ser, i a partir d'aquí s'arriba a un *“producte”* sorgit de la pròpia experiència, sentiments i reflexions. Tots aquests processos, destaca l'autora, estan moguts pels afectes, vincles i lligams que s'estableixen amb la realitat (Díez Navarro, 2013, p. 120).

Així, podem dir que la font principal d'aprenentatge és la que ve donada per l'experiència del que viuen i veuen. Hi ha autors que defensen que des del naixement els infants han de

tenir llibertat per fer i experimentar en el seu entorn, i així serà com arribarà l'aprenentatge de manera significativa. Aquest procés, però, porta el seu temps i espai, i és per això que Díez Navarro (2013) destaca que s'han de propiciar espais de seguretat i equilibri perquè es desenvolupi durant el temps que necessiti l'infant.

L'aprenentatge per experiència ve donat als més petits a partir de les estones de joc. És per això que durant les primeres edats és important respectar els temps i espais per jugar. El joc és necessari perquè els infants aprenguin, es relacionin i gaudeixin. Díez Navarro (2013) explica que és una qüestió molt seriosa, necessària i vital que vincula el plaer i la realitat:

“los juegos estimulan el desarrollo intelectual desde las capacidades motrices hasta el lenguaje y la capacidad de simbolización, así como los hábitos necesarios para el crecimiento y el aprendizaje: perseverancia en el esfuerzo, tolerancia a la frustración, concentración y riesgo para explorar e imaginar.” Díez Navarro, 2013, p. 150

Garaigordobil (2016) explica que el joc estimula les capacitats del pensament i la creativitat dels infants, és a dir, permet el desenvolupament intel·lectual. Al llibre *El joc a la primera infància* d'Edo, Blanch i Anton (2016), es parla dels diferents elements definitoris del joc. Alguns d'aquests, que recollim són: 1) El joc l'ha d'escollir l'infant de manera autònoma, sense que hi hagi cap pressió externa per part dels adults; 2) També ha de tenir un caràcter voluntari, l'infant decideix en cada moment si hi participa o no; 3) És una font de plaer i diversió; 4) Proporciona autonomia en la mesura que les decisions i propostes que realitzen depenen d'ells mateixos; 5) En alguns jocs s'estableixin objectius, en aquest cas, es poden mantenir o canviar en qualsevol moment depenent de l'infant; 6) És un procés que es mou per motivacions intrínseques seguint les seves necessitats; 7) Pot tenir un repte en clau de risc assumible que actua com a mecanisme de motivació; i 8) Alguns poden tenir normes i regles que es preestableixen prèviament. Garaigordobil (2016), a més, destaca que per als infants el joc és una activitat seriosa a partir d'un mecanisme d'autoafirmació de la personalitat moral (p. 14-15).

La definició que realitzen Blanch i Guibourg (2016) del joc és *“una activitat situada en una dimensió que varia en funció del grau de llibertat dels qui hi participen”* (p. 43), i és que per a les autores, quan una activitat passa a ser una proposta obligada pels adults,

activitat dirigida, per a l'infant aquesta deixa de ser joc. Cal destacar, però, que en una mateixa activitat es poden donar fluctuacions entre el joc i el no-joc, en la mesura que depèn directament de la percepció que l'infant té de l'activitat. És per això que, quan fem referència al joc a l'escola bressol, l'entendem com les activitats lliures, espais en què els infants decideixen què volen fer amb el material que tenen al seu abast. Paniagua i Palacios (2005, p. 194-195) defineixen les activitats lliures com aquelles en les quals l'infant és el protagonista actuant segons els seus interessos. Les autores destaquen que el paper de l'adult és el de mostrar seguretat amb la seva presència i només hi ha d'intervenir en els moments en què ha de fer de mediador de conflictes.

D'aquesta manera, el joc lliure és una de les activitats més riques, segons el que destaquen Blanch i Guibourg (2016), que "*facilita diferents potencialitats que incideixen en el desenvolupament i aprenentatge dels infants de manera significativa*" (p. 48). I és que cal tenir en compte que els infants juguen per plaer i diversió, però alhora aniran adquirint coneixements i habilitats que li seran útils per al seu desenvolupament. En aquest sentit, Bonestre i Fusté (2007) destaquen que és a través del joc que els infants "*aprenden y construyen su personalidad*" (p. 26).

Entenem que el joc és una activitat global que es troba de manera transversal en el dia a dia d'una escola bressol. Tot i així es diferencien algunes tipologies de joc que presentarem a continuació. Blanch i Guibourg (2016) exposen dues maneres d'organitzar el joc: la dimensió individual i social, i la dimensió cognitiva i social.

D'una banda, Blanch i Guibourg (2016, p. 51) expliquen la *dimensió individual i social* a partir de la idea de *participació social* de Parten (1932). Aquí recollirem l'evolució de les cinc fases del joc seguint l'exposició de les autores. La primera fase és el *joc desocupat*. Aquest és el primer contacte que tenen els més petits amb el joc, és un subjecte actiu però que no té cap fita aparent. Durant l'estona de joc no acaba de decidir si jugarà sol o bé observarà els altres. Tot i així no té en compte els companys i companyes. A continuació, el moment en què els infants es troben immersos en la seva activitat de manera independent es denomina *joc individual*. De mica en mica, agafen una actitud d'observador quan arriba el *joc de l'espectador*: aquest no participa en l'activitat tot aprenent per mitjà de l'observació del que fan els seus iguals. Arriba un moment, entre els sis mesos i els tres anys, en què els infants juguen aparentment junts, són l'un al costat

de l'altre, però no interactuen entre si. Es tracta del *joc paral·lel*. El *joc associatiu* es dona a partir de la interacció amb els altres compartint o intercanviant objectes, tot i que cadascú té el seu joc propi. I, finalment, juguen col·laborativament cap a objectius comuns o repartint rols al *joc cooperatiu*. Aquesta etapa comença cap als dos anys de manera menys coordinada i serà cap als tres anys que es desenvoluparà un joc social més complex.

La segona dimensió és el *joc cognoscitiu i social*, de la mateixa manera Blanch i Guibourg (2016, p. 52-54) adapten les seves idees a partir de la proposta de Bergen (1988). Aquí es recullen deu propostes de joc que presentarem a continuació. En primer lloc, trobem el *joc sensoriomotor* que sorgeix de la necessitat del cos per jugar. Martínez, Anton i Palou (2016, p. 143) diuen que el cos és el primer element que parteix de les possibilitats del joc, i sempre hi està present. El segon és el *joc de descoberta*, que s'inicia amb el propi cos i va cap a l'entorn. Seguidament, el *joc exploratiu*, a partir del qual l'infant investiga el seu voltant, coneix els objectes i les seves propietats. I el quart es coneix com el *joc manipulatiu i experimental*, per mitjà del que aprenen gaudint i coneixent tot el seu entorn. A continuació, entra l'adult mitjançant el *joc de falda*, en el qual s'estableix un vincle que potencia les habilitats de desenvolupament del llenguatge, el coneixement del cos i les emocions, entre d'altres. El sisè és el *joc de pràctica*. Aquí pren protagonisme el joc motor en el qual l'infant repeteix l'activitat o dinàmica amb la intenció d'absorbir el que li proporciona el joc treballant els àmbits motor, cognitiu i emocional. Poder reiterar de manera continuada el joc, permet tenir un domini de les capacitats i destreses, així com de comprendre i controlar la situació. Un joc més desenvolupat és el *joc de construccions*, en el qual es creen obres arquitectòniques a partir de l'agrupament de peces. I, com hem vist, serà entre els dos i tres anys que desenvoluparan el *joc simbòlic* amb què simularan i recrearan situacions viscudes durant la seva vida. Aquest serà als tres anys el tipus de joc principal, ja que els infants tenen la necessitat d'elaborar i reelaborar el que viuen i veuen per comprendre la realitat. Més endavant, arribaran els *jocs socials*, que tindran unes normes i regles per jugar amb els altres. I, finalment, el *joc constructiu*, a partir d'una elaboració autoregulada, posant en marxa el joc sensoriomotor i de pràctica amb el de representació simbòlica.

També cal tenir en compte el component socialitzador del joc que explica Garaigordobil (2016). Els infants s'incorporen a la realitat i es relacionen amb els altres per mitjà del

joc. És per això que aquest és un “*instrument de comunicació i socialització*” (2016, p. 16). L’escola bressol ha de ser un espai que estimuli l’activitat lúdica des de totes les seves vessants per tal de potenciar el desenvolupament infantil. És mitjançant el joc que l’infant pot desenvolupar el pensament, satisfer les pròpies necessitats, explorar i descobrir, elaborar experiències personals, expressar i controlar les seves emocions, ampliar la visió de si mateix i dels altres, i aprendre a cooperar, entre moltes altres capacitats (Garaigordobil, 2016, p. 18).

L’infant juga per plaer, però també per “*comprendre millor el seu context social i cultural, alhora que aconsegueix conèixer-se a si mateix*” (Blanch i Guibourg, 2016, p. 56). El joc té una funció clau en el desenvolupament i aprenentatge dels infants durant la primera infància. Per mitjà d’aquest, els infants comprenen el seu entorn i el món que els envolta, tot transportant-los al seu món imaginari, estimulants la distinció entre fantasia i realitat. Cal destacar, però, que durant el primer i segon any, els infants tenen dificultats per mantenir la ficció del joc, tot i que la proposta hagi estat per part seva. A partir d’aquí es generarà el joc simbòlic i després ja seran capaços de comprendre la ficció del joc. Blanch i Guibourg (2016) expliquen l’*espai transicional* entre la imaginació i la realitat a partir de les idees de Winnicott (1971). Les autores destaquen que el joc es troba entre la part subjectiva de la persona, a partir de la fantasia pròpia, i la part objectiva de la realitat com a espai de creació humana (Blanch i Guibourg, 2016, p. 61).

Un altre espai d’aprenentatge a les escoles bressol són les activitats dirigides pels adults. Com hem vist, aquests tipus d’activitats deixen de ser moments de joc per als infants, en la mesura que no sempre s’inicia per voluntat pròpia i pot estar regida per normes pactades socialment (Blanch i Guibourg, 2016, p. 45). Per a Paniagua i Palacios (2005), s’han d’alternar activitats dirigides amb tot el grup o en grup reduït, amb les activitats lliures buscant un equilibri entre unes i altres funcions segons el que es pretén treballar. Les autores destaquen que el treball en gran grup, és a dir, tot el grup classe, pot ser positiu en la mesura que crea un bon clima d’aula i fomenta la cohesió de grup. Hi ha moments del dia que estan bé poder propiciar aquests espais, però destaquen que no ha de ser la manera predominant. Per a elles, s’ha de potenciar el treball en petit grup d’entre dos i sis infants buscant la interacció entre iguals. Paniagua i Palacios (2005, p. 193-194) defineixen les activitats dirigides com a propostes, generalment tancades, que realitza l’educadora, que és la que marca el ritme de l’activitat. Hi ha situacions en què les

educadores tenen una posició rígida i no deixen que els infants surtin de l'activitat, i d'altres en què l'actitud és de flexibilitat i escolta, de manera que es potencia la participació dels més petits. A les escoles cal treballar des de la segona actitud, fent que les educadores tinguin especial atenció a la diversitat per mitjà de la tolerància i ajuda, encara que, en ambdues postures, el protagonista de l'activitat és l'adult.

La proposta que realitzen Paniagua i Palacios (2005, p. 196) és la d'equilibrar les activitats lliures i les dirigides a partir d'*activitats d'acompanyament*, en què les educadores realitzen una acció reflexiva, guiada per objectius i coneixent les capacitats que poden desenvolupar els infants per tal d'influir en el seu aprenentatge. Aquesta influència pot ser de manera indirecta, preparant l'ambient físic i social perquè sigui enriquidor proporcionant espais d'aprenentatge positius, i directa, fent una intervenció propera i ajustada a cada infant a partir d'una activitat concreta.

En aquest sentit, Antón, Blanch i Edo (2016), destaquen que s'ha de disposar d'espais de joc compartit amb els altres, ja siguin els iguals o els adults de referència, en la mesura que assegura un progrés cognitiu i una organització del pensament rellevant durant les primeres edats. Jugar és innat i universal, per això les escoles bressol han de propiciar unes condicions mínimes per al seu bon desenvolupament, i és que "*jugant s'aprèn a viure i a conviure*" (Antón, Blanch i Edo, 2016, p. 170).

El paper de les educadores durant les estones de joc, expliquen Esteban i Martín (2016), és el d'observar per poder aprendre i conèixer millor les necessitats i els desitjos de cada infant, que permeti fer propostes diverses i ajustades. S'ha de pensar l'escola com un espai que "*dona lloc a la infància, a la seva cultura i a les seves necessitats*" (Esteban i Martín, 2016, p. 65). És per això que el joc s'ha de tenir en compte com a base de l'aprenentatge dels infants i l'experiència escolar ha de propiciar moments que els permetin ser i estar. Així, el joc ha d'estar present i visible en el projecte educatiu de centre en totes les seves identitats en la mesura que "*desenvolupa capacitats, supera reptes, es regula, satisfà la seva curiositat..., es planteja projectes i cerca estratègies per aconseguir-los; imagina, viu situacions i rols inaccessibles d'altra forma i s'adapta a les circumstàncies que li presenta la vida; en definitiva, aprèn*" (Antón, Blanch i Edo, 2016, p. 170). Paniagua i Palacios (2005, p. 197) destaquen que hi ha d'haver un moment de preparació i organització prèvia significativa per part de l'educadora de l'ambient físic,

que depèn de les necessitats dels infants segons el que ha pogut observar amb anterioritat. El medi físic ha de ser altament estimulants amb materials variats que conviden al joc constructiu, la interacció amb els iguals i l'experimentació.

2.4. L'organització de l'espai, el material i el temps marca la qualitat d'aprenentatge i desenvolupament infantil

Per al bon desenvolupament integral dels infants, hem vist que les escoles bressol han de propiciar espais de joc en els quals puguin aprendre a partir de l'experiència. Perquè això es doni, l'equip educatiu del centre ha de treballar en la planificació i organització de tots els elements que hi intervenen. Gallego Ortega (2007) destaca que la intervenció educativa ha d'estar planificada amb intencionalitat educativa: el procés d'ensenyament-aprenentatge infantil no es pot deixar anar per la improvisació del que passi en cada moment. Ha de ser un procés de reflexió sistemàtica per part del professorat sobre la pròpia pràctica docent i els efectes que aquesta té sobre els infants.

D'aquesta manera, Gallego Ortega (2007) parla de la importància que l'equip educatiu tingui la capacitat de "*plantearse una planificación de los espacios efectiva y funcional, una selección de los materiales y una organización del tiempo, es pensar en las necesidades e intereses de los niños y niñas y tratar de darles una respuesta adecuada*" (p. 91). És per això que els ambients educatius de les escoles bressol han d'elaborar-se segons les necessitats de l'etapa educativa i, segons l'autor, s'han de basar seguint quatre variables que són fonamentals: "*personas implicadas, aspectos espacio-temporales, materiales disponibles y las relaciones entre todos ellos*" destacant la importància que hi hagi relacions interactives entre els diversos components (Gallego Ortega, 2007, p. 91).

Les persones implicades en aquesta etapa educativa inclouen els infants, l'equip educatiu i les famílies. Podríem dir que els infants són els destinataris principals pels quals s'organitza aquesta etapa, i és per això que Gallego Ortega (2007) explica que "*contribuir al desarrollo de las capacidades infantiles supone organizar el centro en función de las necesidades e intereses de los niños y niñas*" la qual cosa es fa amb la intenció "*de atender y facilitarles la relación con el medio, y la interacción con sus iguales y con los adultos*"

(p. 97). L'autor presenta que actualment les escoles tendeixen cap a una vessant més integradora en la qual sigui l'infant el protagonista de l'acció educativa i es garanteixi que cadascú progressi en funció de les seves possibilitats. Això permet que s'estableixin relacions en el seu entorn més proper, que puguin experimentar i explorar el món que l'envolta de manera autònoma, així com desenvolupar una autonomia progressiva i nivells de socialització més rics (Gallego Ortega, 2007, p. 92).

S'ha de pensar l'escola com un espai que “*dona lloc a la infància, a la seva cultura i a les seves necessitats*” (Esteban i Martín, 2016, p. 65).

En aquest sentit, l'equip docent ha d'estar en continu procés de diàleg i reflexió al voltant del material curricular per tal d'adequar-lo a cada realitat educativa. A partir dels materials curriculars que elabora en forma de projectes educatius de centre (PEC) i programacions d'aula, es permet centrar el currículum d'Educació Infantil establert pel Ministeri d'Educació i per les mateixes comunitats autònomes. Així destacar la importància que les programacions d'aula estiguin adaptades a les característiques i necessitats educatives del grup d'infants ajuda a aconseguir els objectius prèviament planificats al PEC (Gallego Ortega, 2007).

Un aspecte que cal tenir present és que l'equip docent no s'ha de limitar únicament a planificar l'espai educatiu de la seva aula, sinó que s'ha de tenir en compte tot el centre com un conjunt. Gallego Ortega (2007) parla que durant l'organització també s'ha de saber quin ús fan els adults, famílies i equip docent dels espais del centre per poder fer una proposta ajustada. D'aquesta manera, permet fomentar les relacions entre la família i l'escola per cooperar conjuntament en la consecució dels objectius plantejats. La responsabilitat de l'educació dels infants ha de ser de manera compartida entre l'àmbit familiar i l'educatiu.

Per poder fer una organització del centre educatiu s'han de tenir en compte els aspectes d'espai físic, temps i material. Gallego Ortega (2007) convida el professorat a buscar el seu model propi d'organització segons el grup d'infants, l'espai i el material del qual disposa i, en general, l'ambient escolar en el qual es troba. I és per això que parla d'un seguit de qüestions a tenir en compte a l'hora de planificar i organitzar l'espai, el temps i el material escolar. Algunes de les qüestions a considerar són: 1) L'ambient educatiu ha de ser un espai acollidor i càlid per als infants que disposi d'estímul que resultin propers

a l'ambient familiar perquè no visquin canvis significativament diferents que els generin desconfiança; 2) L'equip docent ha de tenir en compte que l'ambient educatiu és de caràcter dinàmic i canviant en la mesura que les necessitats i els interessos dels infants canvien mentre van evolucionant; 3) S'han d'oferir espais que propiciïn als infants activitats diferents proposant possibilitats d'acció diverses i convidant al joc i a la creació; 4) L'espai s'ha d'organitzar i distribuir de manera que faciliti les relacions i interaccions dels infants, els espais de treball individual i l'autonomia; 5) El material que tenen a l'abast ha de ser variat en utilitats per deixar autonomia, a més, han d'estar accessibles per al seu ús lliure; 6) És important que els espais que s'ofereixen siguin oberts i flexibles proposant diverses possibilitats que contribueixin al desenvolupament integral de la persona; 7) L'equip docent ha de fer una observació sistemàtica i contínua dels infants a les diferents activitats, materials i espais per tal que puguin oferir recursos, distribuir els espais i organitzar el temps segons les necessitats i característiques del grup; 8) Les necessitats educatives especials dels infants s'han de tenir en compte a l'hora d'organitzar i distribuir l'ambient educatiu; 9) S'ha de propiciar que adquireixin hàbits de salut i higiene; 10) Per tal d'oferir un espai i una organització adequats, s'han de conèixer i tenir presents les característiques psicoevolutives de l'edat amb la qual s'està treballant (Gallego Ortega, 2007, p. 94).

En aquest línia, Paniagua i Palacios (2005, p. 197) destaquen que hi ha d'haver un moment de preparació i organització prèvia significativa de l'ambient físic per part de l'educadora. Gallego Ortega (2007, p. 96) emfatitza que l'ambient educatiu és un aspecte important que ha d'estar pensat i delimitat segons les característiques dels infants i els objectius que es volen aconseguir, en la mesura que el comportament està estimulat o inhibit segons la seva distribució i organització.

Quan fem referència a l'espai global de l'escola, Quinto Borghi (2010) diferencia entre espai i context. L'espai és la dimensió física del lloc tenint en compte el local, objectes, materials didàctics, mobles i tot allò que podem observar. I el context és el conjunt de relacions que s'estableixen entre els diversos agents. Una cosa no pot anar desvinculada de l'altra, i és el que va lligat a "*objetos, olores, sonidos, colores y personas que lo habitan y se relacionan con él en un marco que lo contiene todo*" (Quinto Borghi, 2010, p. 127). En endinsar-nos en un centre educatiu, tot el que el conforma dona informació sobre el que passa allà dins, des del material i la decoració a les relacions que es donen entre els

subjectes. La manera com s'organitza un centre educatiu convida les persones a moure-s'hi i relacionar-se d'una determinada forma, realitzar accions establertes i disposar de material concret. És per això que cal tenir en compte l'organització i distribució de l'espai, temps i material.

Pel que fa a la distribució dels espais, diversos autors destaquen la importància que estigui de manera que afavoreixi el bon desenvolupament dels infants. En aquest sentit, a mesura que guanyen seguretat i confiança entenen que poden moure-s'hi lliurement, però que l'adult de referència estarà present i no desapareixerà, de manera que estarà localitzable en qualsevol moment (Paniagua i Palacios, 2005, p. 204). Exposa Díez Navarro (2013) que les aules han de ser espais amplis i oberts que permetin a l'infant moure-s'hi amb llibertat sense sentir-se envaït pels altres, i on la mirada de la mestra hi pugui arribar sense obstacles.

Una qüestió a destacar que explica Díez Navarro (2013) és l'estètica global del centre educatiu. L'autora ens diu que aquesta ha de ser senzilla, ha de transmetre claredat i bellesa per a les persones que hi accedeixen. A més, s'ha de disposar de manera que s'hi faciliti l'adaptabilitat i accés dels infants, i que segueixin les normes de seguretat. L'autora explica que el centre educatiu s'ha de configurar de manera concèntrica o amb zones comunicades perquè es puguin donar moments de reunió o col·laboració tant entre els infants dels diferents grups com entre les educadores. Alguns dels exemples d'aquesta tipologia d'organització d'espais són les portes obertes de la classe o disposar d'una sala central en la qual es puguin donar diversos usos aprofitant els espais que es tenen.

Quan es pensa la distribució de l'espai, Bonastre i Fusté (2007) expliquen que cal tenir en compte com serà el terra, ja que és un espai en el qual passen molt de temps, tant infants com educadores. El terra de la classe ha d'estar pensat perquè doni escalfor i sigui tou, de manera que es puguin seure i jeure-hi en qualsevol moment del dia. Però també, seguint la idea de Paniagua i Palacios (2005), que hi hagi zones de moviment amb reptes adequats a l'edat dels infants, i és que les necessitats de moviment no es poden donar només a l'espai del pati.

Díez Navarro (2013) explica que també han de disposar d'espais recollits que siguin més relaxats on els infants puguin jugar tranquils, descansar o amagar-se en el moment que ho necessitin. Per exemple, un dels espais que s'ha de pensar i organitzar perquè sigui

tranquil i confortable és el de canvi de bolquers. És una zona freqüentada de manera habitual que ha de proporcionar calma a l'infant i on es doni una relació afectuosa amb l'adult tot transmetent seguretat. Una altre espai és disposar d'un lloc destinat a deixar les coses personals dels infants, com ara la motxilla, la roba, els bolquers i el material de descans.

Un altre espai que cal dissenyar i tenir en compte és el pati. Per a Paniagua i Palacios (2005), l'organització de l'espai a l'aire lliure és essencial per enriquir l'activitat tot evitant la massificació. D'aquesta manera, expliquen que el pati ha de tenir zones pavimentades perquè els infants puguin circular-hi amb vehicles o córrer lliurement, zones enjardines en les quals es puguin donar activitats tranquil·les d'exploració natural, una zona de sorral que desenvolupi l'experimentació i zones que estiguin cobertes o porticades per quan surten a l'aire lliure en dies de pluja o calor.

Per a Díez Navarro (2013) és important que els diferents grups d'agents implicats en la dinàmica del centre, com són els infants, l'equip educatiu i les famílies, se sentin amb el dret i les forces per valorar els espais i plantejar un canvi si es considera convenient al llarg del curs. I és que l'espai de la classe ha de pertànyer als seus habitants, fer que estiguin a gust, que hi puguin jugar, parlar, treballar, menjar o dormir en un ambient de confiança tot revestit d'afecte (Díez Navarro, 2013, p. 50).

L'espai, però, no es pot contemplar sense el material del qual es disposa. Gallego Ortega (2007, p. 112) explica que s'entén per material didàctic aquells objectes i/o instruments amb els quals es relacionen els infants en l'entorn escolar. Aquests recursos s'utilitzen amb una finalitat educativa de centre o d'aula oferint oportunitats de manipulació, exploració i experimentació. El material didàctic són possibilitats de joc riques i variades que proposen les educadores a partir de les quals generar activitats lúdiques com espai de diversió que *“proporciona placer y bienestar”* i *“genera descubrimientos, desarrolla habilidades, promueve aprendizajes y favorece la socialización entre iguales”* (Gallego Ortega, 2007, p. 103).

A l'hora d'escollir el material i distribuir l'espai de manera adequada, segons Gallego Ortega (2007), els requisits mínims que s'han de seguir són de seguretat i solidesa en la mesura que ha de ser ajustat a les necessitats i característiques dels infants, que permeti el desenvolupament de manera favorable i que siguin atractius i estimulants, suggestius i

variats. Per poder fer una proposta de material ajustada, l'equip educatiu ha de tenir clar els objectius i el rol que tenen aquests en la construcció del coneixement dels infants (Gallego Ortega, 2007, p. 113).

Paniagua i Palacios (2005) expliquen que els infants han de poder escollir el material amb el qual volen experimentar en gran part de les activitats. Això fomenta l'autonomia de fer-se amb un objecte que desitgen o de recollir la classe i guardar-lo al lloc que li correspon. En aquesta línia, Díez Navarro (2013) explica que s'ha de situar el material en diferents zones perquè els infants aprenguin a ordenar-lo, classificar-lo i tenir-ne cura. Així, Paniagua i Palacios (2005) proposen l'activitat de recollida de material com una bona estratègia per fomentar hàbits d'ordre i responsabilitat, i per fer exercicis de classificació, comparació de quantitats i identificació de qualitats, entre d'altres.

De la mateixa manera, també cal tenir en compte que la selecció de material s'ha de fer en funció a l'edat i els criteris de seguretat, sense entrar en extrems de tenir molt o poc material. Per a Paniagua i Palacios (2005), l'escassetat de material desencadena l'acció educativa de manera menys atractiva, impedeix un ús autònom i genera conflicte entre infants. Però si, per contra, hi ha un excés d'estímul, això fa que convidi els infants a agafar-ho tot sense centrar-se en res en concret. La tasca educativa és la de tenir un bon equilibri a l'hora d'oferir el material adequat que s'ajusti a les necessitats i característiques dels més petits. Les autores expliquen que el paper de l'educadora és el de fomentar la utilització d'objectes quotidians, de la natura o reciclats, que són fonamentals per treballar l'experimentació i la creativitat. També cal realitzar un seguiment i manteniment al llarg del curs per saber quins s'han de retirar, renovar o intercanviar amb altres aules en funció de la resposta dels infants (Paniagua i Palacios, 2005). Seguint aquesta premissa, Díez Navarro (2013) explica que el material del qual es disposa al centre ha d'estar pensat perquè es pugui modificar o moure per l'espai segons el que es vol treballar, és a dir, disposar d'un material fix i canviant que pugui modificar la distribució de l'espai. Un exemple podrien ser les taules de dinar, de manera que es puguin moure o afegir depenent de l'activitat que es vulgui realitzar, així com incorporar-hi o no les cadires.

Com hem vist, el material ajuda a donar forma i distribuir l'espai, però tot això passa per una organització del temps que potenciï el bon desenvolupament de l'infant de manera

positiva. Amb relació a l'organització del temps, Gallego Ortega (2007, p. 109) destaca que no s'ha de concebre com una divisió temporal rígida, sinó que és l'establiment dels moments d'activitat, descans o alimentació, entre d'altres, tot tenint en compte que ha de ser flexible i adaptable segons cada situació. Paniagua i Palacios (2005) presenten el temps de l'escola com una seqüència estable d'activitats que proporciona seguretat, alhora que pugui fluir de manera natural i flexible entre les propostes.

En el moment en què l'equip educatiu es planteja planificar el temps, ha de conèixer les característiques de l'etapa i el desenvolupament psicoevolutiu dels infants per fer una proposta ajustada respectant els ritmes biològics. Cada persona té el seu ritme de maduració, desenvolupament i aprenentatge, i és per això que la intervenció educativa ha de ser personalitzada segons les seves necessitats (Gallego Ortega, 2007).

La concepció del temps és un aspecte complex que porta un moment de maduració. Díez Navarro (2013) explica que per als infants el temps és una percepció que senten per mitjà dels canvis del seu propi cos. Els ritmes corporals, passar dels dies i les nits, la celebració d'aniversaris i festivitats, o notar la roba i el cos depenent de l'estació de l'any són alguns elements que van treballant la percepció del temps:

“será a través de las vivencias y de las palabras que acompañan las secuencias de actividad, descanso, alimentación, aseo..., con sus repeticiones y sus rituales, como irá captando que los momentos que vive en su presente intenso se van sumando unos a otros, y que su discurrir se llama tiempo” Díez Navarro, 2013, p. 50

L'autora explica que aquest és un procés lent que s'ha de viure de manera natural fent que els més petits vagin interioritzant l'existència del temps amb paraules que els ajudin a situar-se, ordenar-se, comprendre's, organitzar-se, saber esperar o recordar. Tot això sense accelerar el temps en el qual passa. Per aquest motiu, Díez Navarro (2013) explica que per fer una bona distribució del temps a l'escola s'ha de fer a partir de les edats dels grups d'infants. Per potenciar el seu bon desenvolupament s'han d'anar alternant tasques d'activitat amb algunes de calma o centració, disposar de temps lliure, espais de conversa i psicomotricitat, treball expressiu i creatiu, així com fomentar la curiositat, manipulació i apropiació de conceptes a través del cos i el moviment.

2.5. Les accions educatives d'una escola bressol es desenvolupen en els espais d'aprenentatge: els racons, els tallers i el pati

L'organització dels espais, temps i material d'una escola bressol determina les accions educatives que s'hi duen a terme. Aquestes accions prenen forma en els espais d'aprenentatge que dissenya l'equip educatiu en funció dels objectius i contingut que pretengui treballar. Hi ha tres tipologies d'espais d'aprenentatge: els racons, els tallers i el pati.

Les aules d'infantil, generalment, organitzen el seu espai dividint-les per racons d'activitat o àmbits diferenciats. Per a Gallego Ortega (2007), els racons d'activitat són *“espacios delimitados donde los niños y las niñas desarrollan actividades lúdicas, realizan pequeñas investigaciones y establecen relaciones interactivas entre iguales y con los adultos”* (p. 97). Els racons es distribueixen per la classe de manera que els infants hi puguin accedir de manera lliure i autònoma, la qual cosa propicia noves relacions amb els altres i facilita aprenentatges significatius. Segons Bonastre i Fusté (2007), això permet que els infants tinguin la possibilitat de jugar de manera individualitzada, iniciar la relació amb els altres o el joc en grups reduïts. A més, aquesta distribució propicia que l'adult pugui percebre les necessitats dels infants i hi intervingui de manera personal en el moment que ho consideri oportú.

Treballar per racons a l'educació infantil té unes implicacions positives en el desenvolupament dels processos d'ensenyament i aprenentatge dels infants. Aquestes implicacions, explica Gallego Ortega (2007, p. 97), són: propiciar espais càlids i acollidors, connectar les necessitats i els interessos dels infants, ajudar a generar interaccions interpersonals amb els altres i fomentar la cooperació, promoure la responsabilitat per mitjà de l'autonomia personal i social, potenciar tant els moments individuals com els processos de socialització, treballar de manera individualitzada i dirigida a cada infant tenint en compte les necessitats educatives especials, actuar segons les necessitats i dificultats de cadascú i a cada moment, desenvolupar la creativitat de manera favorable i permetre que els aprenentatges siguin significatius i funcionals.

Distribuir la classe en ambients diferenciats, expliquen Bonastre i Fusté (2007), permet a l'educadora observar i avaluar situacions i processos d'aprenentatge dels infants. I

destaquen que no només s'ha d'observar el resultat al qual arriben, sinó tot el procés que fa que arribin a aquell resultat. A més, expliquen que és important fer conscients els nens i nenes de per què fan les coses, no quedar-se només en la imitació o repetició d'una conducta o acció segons el que li demana l'adult. En aquest sentit, les tres qüestions que expliquen que han d'observar les educadores són: 1) Com assimilen els nous coneixements i estableixen els aprenentatges; 2) Com es relacionen amb l'entorn i amb els altres; i 3) Com adquireixen confiança en si mateixos, desenvolupen l'autoestima i l'autonomia (Bonastre i Fusté, 2007, p. 74).

Per tal de fer una bona distribució per racons, Bonastre i Fusté (2007, p. 89-93) partint de les seves pròpies experiències com a educadores, expliquen els quatre espais que s'haurien de propiciar a les aules de les escoles bressol. El primer és l'*espai tou* amb material flonjo com espumes, coixins o teles. Aquest té un caràcter acollidor que facilita els moviments i la relaxació amb contingut per experimentar que permet adquirir coneixements generals de caràcter cinestèsic i un progrés en les capacitats comunicatives i relacionals. Les autores expliquen que és important que les classes disposin d'un espai de calma i benestar per a l'infant en el qual es puguin relaxar i descansar quan sigui necessari. El segon, per contra, és l'*espai dur*, que disposa de material, generalment de fusta, com escales, rampes o bancs que possibiliten el desenvolupament de les habilitats motrius, de coordinació, direccionalitat, càlcul i orientació en l'espai. Destaquen que és important que es disposi de material que permeti escalar, perquè si no és així quan arribi el moment de descobrir noves possibilitats pujaran al mobiliari que no està pensat per realitzar aquestes accions. El tercer racó és l'*espai simbòlic* que, com hem vist anteriorment, possibilita als infants viure i expressar emocions, inquietuds, fantasies i pors. Alguns exemples d'espai de joc simbòlic poden ser el racó del moviment, el racó de disfresses o el racó de la cuina. Finalment, el quart racó que proposen és l'*espai de representació o distanciament*, en el qual l'infant es va allunyant de l'experiència sensoriomotora per pensar sobre el que farà. Els continguts que s'hi treballen són la representació mental, la coordinació final, la concentració o la utilització del llenguatge verbal de manera progressiva, entre d'altres. Aquest també pot esdevenir una activitat dirigida depenent de la seva proposta educativa.

La segona tipologia d'espais d'aprenentatge que ha d'organitzar i pensar l'equip educatiu són els tallers o activitats dirigides. Per a Gallego Ortega (2007, p. 98) els tallers són

activitats sistematitzades i dirigides per l'adult de referència que estan orientades perquè els infants desenvolupin capacitats i competències concretes. L'autor explica que la manera de distribuir un taller pot ser fixa o variable, permanent o rotativa, obligatòria o lliure, en petit grup o amb el grup classe. Un bon equilibri de totes les variants de taller proporciona treballar i aconseguir diferents objectius amb els infants.

Realitzar activitats dirigides en format taller, per a Gallego Ortega (2007, p. 100-101), presenta unes implicacions positives que són: afavorir la creativitat, investigació i curiositat dels infants; treballar per l'adquisició de valors, actituds i normes; potenciar la implicació de les famílies propiciant la col·laboració entre aquestes i el centre en la seva planificació i implementació; posar en joc coneixements de diferents llenguatges i interaccionar entre les famílies, el professorat i els infants en un ambient de confiança. L'autor fa especial èmfasi en el fet de treballar a partir de tallers conjuntament amb les famílies, i és que mitjançant aquesta organització temporal i d'espai es poden acostar famílies i escola per a l'educació dels més petits.

És habitual que al llarg del dia hi hagi una activitat dirigida en format taller. Bassedas, Huguet i Solé (2007) expliquen que aquestes pretenen treballar continguts concrets i requereixen que els infants tinguin una major concentració i atenció vers el que fan. Als tallers, les educadores presenten consignes que han d'entendre, seguir i realitzar amb més o menys grau d'esforç i dificultat. Les autores expliquen que durant el primer cicle de l'educació infantil, aquests espais de tallers són flexibles i s'han d'adaptar en funció al moment en què es troben els infants, el seu estat anímic i els factors circumstancials que es presentin (Bassedas, Huguet i Solé, 2007, p. 114).

El pati és una altra tipologia d'espai d'aprenentatge de caire lliure que s'utilitza de manera freqüent a l'escola bressol i que proporciona als infants moments de joc a l'aire exterior en el qual poder ser autònoms i escollir les seves activitats. Per a Bonastre i Fusté (2007) és un "*espacio que favorece el juego espontáneo de las criaturas y que hace posible el contacto con elementos naturales*" (p. 72). A més, és un espai idoni en el qual les educadores poden observar com es desenvolupen de manera motriu i relacional, quines són les decisions que prenen i com es comuniquen tant amb el medi com amb els altres. Jugar autònomament en un ambient exterior a l'aire lliure potencia el desenvolupament de les habilitats dels infants, l'autoconeixement i l'organització. Els objectius

fonamentals que es treballen en l'àmbit del pati, segons el que expliquen Paniagua i Palacios (2005), són desenvolupar la socialització i l'experimentació activa del medi natural.

Cal tenir en compte, tal com parlen Bassedas, Huguet i Solé (2007), que s'han d'evitar les aglomeracions al pati. Com que es tracta d'un espai exterior es tendeix a permetre que hi surti un gran nombre d'infants, però s'ha de vetllar perquè aquest espai obert garanteixi una convivència de qualitat. Per a Paniagua i Palacios (2005) una opció seria esglaonar els horaris i temps de pati perquè no tots coincideixin a la mateixa hora. Generalment les escoles regulen les estones de pati en les quals poden sortir els infants per tal d'establir els moments en què pot sortir cada classe o grup d'infants. Bonastre i Fusté (2007) expliquen que això podria semblar una contradicció en la mesura que no respecta el ritme de cada infant perquè s'estableix l'hora d'entrada i sortida i no es deixa l'activitat lliure, que ell defensa. Per anar treballant aquest aspecte, les autores indiquen que és important que, uns minuts previs de l'entrada a la classe, les educadores vagin avisant i explicant de manera individualitzada que aquell espai s'acabarà per tal de fer-los conscients. A més, Paniagua i Palacios (2005) presenten que algunes activitats d'aula es poden portar al context del pati tot aprofitant l'espai i el bon temps.

L'espai de pati també pot estar distribuït per racons de manera que propicia als infants uns altres espais d'aprenentatge diferents dels que pot trobar a l'aula. En aquest sentit, Bassedas, Huguet i Solé (2007, p. 119) presenten quatre tipologies de racons que es podrien oferir en un pati gran que disposi de zones diverses: el *racó de la sorra*, que possibilita jugar amb pales, galledes i motllos; el *racó de la caseta*, que permet als infants mirar des d'una altra perspectiva, tenir escaletes o rampes per entrar i sortir o enfilarse; el *racó dels elements de joc motriu*, que són les construccions fixes com els gronxadors, tobogans o tubs; i el *racó dels vehicles*, amb una zona pavimentada en la qual es puguin desplaçar i passejar.

Cal destacar que en els tres espais d'aprenentatge presentats, la figura de l'adult de referència, en aquest cas de l'educadora, ha d'estar visible i accessible en tot moment. Els infants les han de poder localitzar fàcilment si es troben en una situació complicada. I és que tot el temps de l'escola bressol és educatiu. D'aquesta manera, tot això passa per la vida quotidiana, que és un espai d'aprenentatge com els altres.

2.6. La base de l'acció educativa a l'escola bressol passa per la vida quotidiana del centre

Les educadores organitzen el dia a dia de l'escola distribuint els moments i les activitats en funció del que volen treballar. Tot el que passa a dins d'una escola és educatiu i té una incidència en la formació de la personalitat de l'infant. I és que, com diuen Laguía i Vidal (2009), qualsevol situació “*és potencialment educativa i, per tant, vàlida i aprofitable*” (p. 32). La base d'això és la vida quotidiana del centre i d'aula, que té una clara influència en la proposta educativa. Bassedas, Huguet i Solé (2007) expliquen que és necessària una organització del temps perquè els infants s'orientin amb relació a aquelles situacions que succeeixen cada dia, fent que les propostes siguin flexibles i receptives amb activitats adients segons el moment:

“el temps d'aprendre i el temps de viure i de créixer no estan separats i en tot moment l'infant creix i aprèn gràcies a l'acció educativa de les persones que l'envolten (mestres, educadores, nens, nenes, altres adults, etc.) i a les experiències que té en aquest context.” Bassedas, Huguet i Solé, 2007, p. 109.

Partint d'aquesta idea, Gallego Ortega (2007) explica que s'ha de respectar el caràcter global que caracteritza l'etapa d'educació infantil tenint en compte els hàbits i les rutines com a punts de referència bàsics que s'han de planificar. La rutina es defineix com “*el hábito de hacer algo de forma mecánica, sistemática y continua a lo largo de la jornada escolar y en el transcurso de los días*” que permet “*fijar consecuencias y modos de hacer, que les otorgan gran seguridad y confianza en sí mismos, y les permite percibir pautas de estructuración en la organización temporal*” (Gallego Ortega, 2007, p. 110). En aquest sentit, la base de la rutina és la repetició de les activitats i ritmes durant l'organització del dia a dia de l'escola. I és que Laguía i Vidal (2009) expliquen que les situacions de rutines quotidianes s'organitzen en un horari marcat i establert que s'adequa a les necessitats fisiològiques dels infants. Gallego Ortega (2007) destaca que aquestes no s'han de plantejar de manera rígida i obligatòries, sinó que han de propiciar climes segurs i de confiança per als més petits alhora que faciliten la creació d'hàbits i manera d'actuar. I explica que són els infants que doten de contingut els moments rutinariats fent-los sentir

més capaços i animats en la realització de les tasques de cada moment, de manera autònoma i sense intervenció de l'adult (Gallego Ortega, 2007, p. 111).

Quan es planifica l'organització de l'escola, com hem vist anteriorment, s'han de tenir en compte tots els moments per tal de poder reflexionar i valorar sobre els aspectes que s'han de potenciar. És per això que Bassedas, Huguet i Solé (2007) parlen de la importància que el temps segueixi una certa regularitat per tal que els infants es comencin a orientar repetint determinades activitats i/o accions en el seu dia. Això els proporciona seguretat i confiança en la mesura que poden anticipar i preveure què és el que passarà.

L'ordre de les accions està marcat, en certa manera, per les necessitats fisiològiques dels infants i, a partir d'aquí, el paper de les educadores és el de proporcionar experiències diverses al llarg del dia perquè puguin desenvolupar les seves capacitats. És per això que Bassedas, Huguet i Solé (2007, p. 111-115) presenten cinc moments que s'haurien de donar en un dia a l'escola bressol: 1) *Estones lliures* que permetin als infants jugar, descansar o passejar decidint de manera autònoma i lliure què faran en aquell moment; 2) *Estones curtes* que poden ser activitats dirigides per les educadores en les quals es treballi de manera col·lectiva; 3) *Estones de joc motriu i motricitat global* que desenvolupin les capacitats dels infants a partir d'activitats que poden ser lliures o dirigides, a l'aula o al pati; 4) *Estones d'activitats dirigides* que proposa l'educadora per tal de treballar determinats continguts com poden ser els llenguatges, habilitats o àrees de desenvolupament; i 5) *Estones tranquil·les* en les quals l'infant se senti singular i tingui un moment individualitzat amb l'educadora que ha de vetllar perquè de manera sistemàtica tots i totes disposin d'aquests moments al llarg del seu dia.

Amb relació a aquestes estones, Bassedas, Huguet i Solé (2007, p. 111-115) presenten quins són els moments de la vida quotidiana, a trets generals, que es donen a les aules de les escoles bressol des que arriba l'infant fins que marxen al final del dia: 1) *L'acollida* al matí com un moment clau en el qual s'acomia de la seva família per entrar a l'escola. Aquest espai s'ha de tractar amb cura i especial atenció sobretot en els moments d'adaptació i a les primeres edats. És un punt de trobada entre família, infant i educadora que s'ha de fer de manera individual, atenent les necessitats de cadascú en un espai tranquil i relaxat. La incorporació dels infants a la vida de l'aula ha de ser lliure i respectant els seus interessos, d'aquesta manera també es possibilita a les famílies

participar-hi i fer una separació gradual; 2) El *retrobarment del grup* es realitza quan han arribat tots els infants i és un moment per treballar el sentiment de pertinença i la cohesió de grup. Les educadores aprofiten per fer una rotllana, veure si hi són tots els nens i nenes o si hi falta algú, alhora que poden aprofitar per treballar competències matemàtiques. Aquest és un bon moment per parlar amb tot el grup classe i compartir informació d'interès o començar amb una activitat; 3) L'*activitat proposada* és un moment per treballar determinats continguts ja sigui de manera col·lectiva, en petits grups o individual. Les educadores organitzen el dia perquè hi hagi una proposta educativa concreta durant l'estona del matí; 4) El *pati i el joc a l'aire lliure* és una estona que pot variar l'horari o la seva durada en funció del dia. Aquí entra la capacitat de les educadores d'observar i adonar-se del moment en el qual es troben els infants i les seves necessitats; 5) L'estona del *migdia* comprèn el moment des que es comencen a preparar per dinar fins que es lleven del descans. Les autores expliquen que és important que es faci al mateix espai de l'aula i s'aprofiti per desenvolupar autonomia; i, finalment, 6) La *tarda* és una estona generalment tranquil·la en la qual els infants es van llevant de la migdiada, inicien activitats relaxades, poden sortir al pati i berenen. Aquest temps permet que les educadores tinguin un vincle més individualitzat amb els infants i els familiars quan venen a buscar-los. Entre aquestes estones de la vida quotidiana, també expliquen que es troben els *moments de transició*. Aquests són els canvis d'activitats que poden comportar molt temps, però que s'ha de vetllar perquè el grup no es descontrola o neguitegi. Expliquen que les educadores han de preveure aquests moments i pensar accions i/o activitats que poder fer amb els infants perquè no es facin esperes llargues o avorrides (Bassedas, Huguet i Solé, 2007).

Relacionat amb els moments que expliquen Bassedas, Huguet i Solé (2007), Quinto Borghi (2010) parla que l'organització del dia a dia d'un centre educatiu està destinat a tenir una repercussió en l'adquisició d'hàbits i en el desenvolupament general de l'infant. És per això que, seguint la mateixa línia, proposa un exemple d'organització a l'escola bressol fent que els infants segueixin un ritme constant, aprenguin a reconèixer-se i construeixin relacions positives amb les educadores i els seus iguals. Els nou moments que proposa l'autor que podrien donar-se en un dia a dia són: 1) *Acollida dels infants i de les famílies* quan arriben al matí, en la qual s'aprofita per fer una atenció especial a l'infant i treballar la separació de la família; 2) *Esmorzar* conjunt amb tot el grup classe com un

espai d'intercanvi entre l'educadora i els infants; 3) *Cura i higiene* de l'infant tant per les necessitats higièniques com pel vincle que estableix amb l'educadora; 4) *Exploració, activitats i joc* que pot proposar la mestra o escollir els infants autònomament. L'autor explica que una bona manera de començar el dia és explicar als infants quin serà l'horari del matí; 5) *Preparació del dinar* repetint les rutines de cura i higiene animant a l'adquisició d'autonomia; 6) *Dinar* com a àpat més important del dia en el qual es dona un espai de relació i foment de l'autonomia; 7) *Higiene i preparació del descans* dedicat a respectar els ritmes de cadascú; 8) *Despertar i berenar* també com un espai important que respecta els ritmes dels infants a l'hora de despertar-se; i 9) *Comiat i sortida* com a moment de retrobada amb les famílies. Aquest espai facilita l'intercanvi comunicatiu entre famílies i educadora (Quinto Borghi, 2010, p. 118-119).

Com veiem, hi ha una confluència d'opinions entre els autors sobre la importància de planificar i organitzar la vida quotidiana de l'escola bressol a partir de l'establiment de les rutines que depenen de les necessitats fisiològiques dels infants. Tot destacant que aquesta planificació ha de mantenir-se flexible i oberta de manera que es pugui adaptar segons el moment i la situació dels infants.

2.7. La relació entre l'escola i la família es fonamenta en un clima de confiança i afecte

Les escoles bressol són el primer espai d'educació formal dels infants en el qual el context familiar i l'educatiu col·laboren per la seva educació i bon desenvolupament. Bassedas, Huguet i Solé (2007, p. 311) expliquen que l'infant interpreta el món que l'envolta coneixent les regularitats, les normes i el seu paper, a partir de l'experiència en aquests dos contextos de la seva vida. Les autores diuen que quan l'infant entra a l'escola, amplia de manera considerable el seu medi a partir de l'establiment de noves relacions, emocions i coneixements.

És per això que Bassedas, Huguet i Solé (2007) expliquen la necessitat de fonamentar una relació de manera constructiva i estable entre la família i l'escola, establint un coneixement mutu i compartint criteris educatius comuns. Que els infants puguin estar en

contacte amb dos contextos diferents, permet que descobreixin coses, persones i relacions diverses. Per a Díez Navarro (2013), les escoles bressol són autèntics espais de trobada amb les famílies que s'han d'anar establint, formant i treballant a partir d'una confiança mútua entre ambdós referents, un intercanvi d'informació, la possibilitat de trobar una coherència conjunta i que s'inclogui als agents principals de l'educació dels infants, que són les famílies, dins de la vida quotidiana del centre. En aquest sentit, Bassedas, Huguet i Solé (2007) expliquen que a la perspectiva educativa de la família i de l'escola es poden trobar o generar discrepàncies, però que si es dona aquest cas no s'ha de constituir en un conflicte. Des d'una perspectiva de col·laboració mútua, destaquen que s'han d'establir vincles de confiança i coneixement per poder assegurar que *“els dos contextos de desenvolupament més importants en els primers anys de la vida d'una persona puguin compartir criteris educatius que facilitin el creixement harmònic de les criatures”* (Bassedas, Huguet i Solé, 2007, p. 314).

Per aconseguir-ho, un dels reptes que es planteja és assolir un bon grau de col·laboració i continuïtat entre la família i l'escola, tenint en compte que sempre hi haurà punts amb els quals estaran en desacord. L'objectiu de la relació amb les famílies, per a Paniagua i Palacios (2005), és que se sentin competents amb les seves funcions paternes i maternes, i que prenguin consciència de les seves accions en el desenvolupament dels seus fills i filles. És per això que cal anar parlant amb les famílies i explicar els punts forts i els avenços dels infants. Per fer-ho, Díez Navarro (2013) proposa que es construeixi un espai en el qual puguin intercanviar informació, experiències, activitats i reflexions de manera conjunta i compartida. Per tal d'aconseguir establir aquest espai de trobada, l'escola ha de tenir una dinàmica oberta, amb ganes d'aprendre i gaudir de les famílies per poder plantejar un projecte en el qual se les impliqui. La proposta que fa l'autora és que siguin els mateixos infants els qui impliquin les famílies compartint el que han fet a la classe aquell dia, buscant material que els susciti interès, explicant els dubtes o escoltant els seus comentaris. I és que, com diu Díez Navarro (2013), *“cualquier familia se entusiasma si su hijo piensa y se pregunta cosas, aunque no siempre las sepan contestar”* (p. 209).

Paniagua i Palacios (2005) expliquen que família i escola s'han de trobar en una situació d'igualtat compartint els diferents punts de vista. L'escola no ha d'imposar la seva manera de fer, sinó explicar què fan i per què ho fan de manera que la família ho escolti, decideixi i amplii el seu camp de visió amb voluntat pròpia. Cal tenir en compte que, tot i que la

relació es desenvolupi en un clima de confiança i col·laboració, hi ha algunes dificultats que s'han de tenir present. En primer lloc, la separació entre l'infant i la família implica un impacte emocional per a ambdues parts. La manera com viuen aquesta separació és diferent en cada cas, però des de l'escola se'ls ha de respectar i entendre. A més, hi ha famílies que pensen que la relació afectiva amb els fills i filles es pot anar distanciant en el moment que entren a l'escola. Les educadores han de transmetre confiança i reafirmar que la seva figura, materna i paterna, és essencial per a l'infant. En segon lloc, la confiança que té la família vers l'educadora i l'escola l'anirà adquirint i construint a mesura que es coneixin i vagi comprovant la seva professionalitat observant l'actitud que té vers els infants. És per això que la relació ha de ser directa i quotidiana. I, en tercer lloc, es pot donar un cert grau de rivalitat tant per part de la família com de l'educadora. En aquest cas s'ha d'acceptar que és una situació freqüent que cal treballar a partir de l'autocontrol i ajudar a disminuir-la (Paniagua i Palacios, 2005, p. 274-276).

El paper de l'educadora, expliquen Paniagua i Palacios (2005), ha de ser a partir d'un rol professional tractant les relacions que s'estableixin amb les famílies de manera reflexiva, transmetent empatia i interaccionant a partir d'un tracte agradable. Pel que fa a aquesta qüestió, és important el paper del centre educatiu en aquesta relació en la mesura que, com expliquen Goldschmied i Jackson (2000), ha de manifestar el seu pla educatiu, objectius i propostes que oferirà als infants.

Bassedas, Huguet i Solé (2007, p. 315-320) plantegen que l'objectiu general de la relació entre escola i família és compartir l'acció educativa amb els infants, però aquest el concreten en quatre objectius específics que explicarem a continuació seguint les seves idees: 1) *Conèixer l'infant* en ambdós contextos: quan un infant entra a l'escola les educadores han de saber com és, quins són els seus ritmes, les pautes de relació que s'han establert, què li agrada i què no, etc. De la mateixa manera, el fet d'ampliar el medi amb el qual interactua l'infant fa que les famílies també coneixin noves dimensions dels seus fills i filles. És a partir d'aquesta interacció que l'infant comença a definir-se i diferenciar-se a si mateix construint la seva pròpia identitat i personalitat; 2) *Establir criteris educatius comuns* a partir d'acords compartits que afavoreixin la transició d'un context a l'altre. Per tal d'afavorir el bon desenvolupament de l'infant hi ha d'haver una coherència de criteris establint pautes o estratègies d'actuació; 3) *Oferir models d'intervenció i relació* diferents a cadascun dels contextos. Les autores expliquen que els infants aprenen

a ser, fer i relacionar-se depenent de la situació en la qual es troben. En aquest sentit, les famílies tenen la possibilitat d'observar la relació que s'estableix entre els seus fills i filles amb altres adults de referència fent que aprenguin, modifiquin i acordin models d'actuació; i 4) *Ajudar a conèixer la funció educativa de l'escola* de manera que les famílies comprenguin, acceptin i valorin la tasca educativa que s'hi duu a terme. És important destacar el valor educatiu que té l'escola bressol, perquè "*educar en aquestes edats, com en les altres, requereix un coneixement professional que permet analitzar i comprendre la situació de cada infant i prendre les decisions més convenients al cas que es tracti*" (Bassedas, Huguet i Solé, 2007, p. 320).

Per tal d'anar treballant aquests objectius i la comunicació amb les famílies, les escoles bressol es plantegen diferents maneres de relacionar-se. El grau de participació i implicació de les famílies, l'ha d'anar marcant cada centre educatiu. Paniagua i Palacios (2005) aconsellen que un mínim de col·laboració seria compartir les normes i el projecte educatiu, així com realitzar reunions periòdiques. A partir d'aquest mínim, cada centre i família pot proposar una participació més àmplia. Aquest és un treball que, com expliquen Bassedas, Huguet i Solé (2007), ha de ser progressiu cuidant la identitat del centre, cohesionant l'equip educatiu i modificant la representació que tenen les famílies de l'escola. D'aquesta manera, contribuirà a la consecució dels objectius sumant esforços compartits pel bon desenvolupament de l'infant. Per establir aquesta relació amb les famílies, es pot fer a partir d'un intercanvi informal o un intercanvi formal establint-hi criteris de relació i actuació.

D'una banda, l'intercanvi informal sorgeix de les interaccions que es donen de manera natural en la vida quotidiana del centre, ja sigui de manera oral o escrita. Aquesta és una qüestió primordial que s'ha de cuidar i fer funcionar possibilitant el coneixement progressiu d'ambdues parts, així com transmetre tranquil·litat i seguretat a les famílies. Díez Navarro (2013) fa referència al contacte informal entre la família i l'escola en el moment d'entrada i sortida quan aprofiten per compartir aspectes concrets de l'infant o com ha anat el dia, les trucades per parlar de temes concrets o les notes de seguiment. Aquestes no s'entenen com trobades rigoroses, sinó que són espais flexibles que permeten tenir un contacte diari i una continuïtat per treballar la relació de confiança. Aquests espais informals, expliquen Bassedas, Huguet i Solé (2007), es donen de manera molt freqüent fent que es quedin en comentaris sobre la jornada o algunes anècdotes que no tracten

temes rellevants per a l'infant. Paniagua i Palacios (2005) destaquen que tenir un contacte fluït, natural i freqüent és fonamental durant els quatre primers anys de vida, recomanable fins als sis anys i hauria d'estar present durant tota l'etapa educativa. En aquesta línia, expliquen que s'han de preveure les entrades i sortides de manera que es faciliti el contacte quotidià i la presència de les famílies amb l'activitat que s'està portant a terme, i possibiliti compartir informació més rellevant com és l'estat d'ànim de l'infant o alguna anècdota que transmeti una imatge real del que fa el seu fill o filla a l'escola.

Pel que fa al contacte informal de manera escrita, Bassedas, Huguet i Solé (2007) presenten els recursos com llibretes, murals o panells explicatius en els quals cada dia les educadores indiquen quina ha estat l'activitat principal que han realitzat els infants. D'aquesta manera, propicien que les famílies interaccionin amb l'educadora i els seus fills i filles parlant sobre el que s'explica al recurs escrit.

D'altra banda, la manera d'estructurar i treballar els intercanvis formals són propostes que depenen de cada centre educatiu. Algunes de les accions formals que és favorable que realitzin les escoles bressol són les entrevistes, reunions, comissions mixtes, sessions de formació i activitats de participació amb famílies, entre d'altres. A continuació, en presentarem algunes de les més destacables, que són les entrevistes, les reunions i la participació en activitats d'aula.

Les entrevistes les conceben, Paniagua i Palacios (2005), com un mitjà de relació indispensable que possibilita dedicar un temps i espai a parlar de l'infant i la seva vida quotidiana. Les autores expliquen que s'han d'organitzar i planificar prèviament per part de l'educadora realitzant un guió que reculli els aspectes que es volen treballar, però cal destacar que aquest ha de ser flexible en la mesura que es pot modificar o adaptar en funció de la conversa i les preocupacions que sorgeixin. Les entrevistes, emfatitzen Paniagua i Palacios (2005), han de ser espais d'intercanvi entre l'educadora i la família propiciant moments per explicar-se, resoldre dubtes i escoltar què els preocupa. Díez Navarro (2013) explica que durant les entrevistes, les famílies parlen sobre la seva pròpia història i l'educadora sobre les vivències escolars que poden ser afectives, d'aprenentatge i relacionals.

Quan es fa referència a les entrevistes entre família i escola, algunes autores en diferencien tres tipologies: inicials, de seguiment i d'avaluació. Les entrevistes inicials

són aquelles que es realitzen, generalment, abans de començar el curs amb una intenció de conèixer-se i establir vincles de relació. Aquesta entrevista, per a Díez Navarro (2013), forma part del període d'adaptació dels infants i té una intenció informativa i de coneixement. Abans d'iniciar les classes, és important que les educadores coneguin els infants amb els qual estarà i les famílies, puguin parlar de la part afectiva que hi ha darrere de portar els infants a l'escola, conèixer les seves inquietuds i saber com són les seves rutines. Bassedas, Huguet i Solé (2007) expliquen que el centre educatiu ha de tenir un mètode consensuat per recollir les dades bàsiques de les primeres entrevistes, és a dir, disposar d'aquella informació necessària de cada infant que l'ajudarà a treballar per al seu bon desenvolupament. L'objectiu d'aquesta entrevista per a les autores és conèixer els costums familiars, saber com està l'infant a casa i com és un dia de la seva vida, així com conèixer com el veuen els seus progenitors, com se senten, quines expectatives tenen i si han preparat l'entrada a l'escola. Això s'ha de fer amb una actitud afable, de manera que la família no visqui aquesta situació com una invasió o que s'està qüestionant la seva tasca educativa.

Les segones entrevistes són les de seguiment, que es poden donar perquè les sol·licita una de les dues parts per tractar alguna qüestió concreta. Pot ser que l'educadora decideixi realitzar-la per parlar d'un aspecte concret de l'infant que li agradaria compartir amb la família, o que sigui la mateixa família qui tingui inquietuds que vol transmetre a l'educadora. Bassedas, Huguet i Solé (2007), expliquen que les educadores poden plantejar una entrevista a les famílies com a espai de trobada en el qual compartir el desenvolupament de l'infant a l'escola, les relacions que hi estableix, la seva actuació o els límits, entre moltes altres qüestions. Les autores destaquen que és igual d'important buscar espais on es comuniquin els aspectes millorables, com aquells que són positius de l'infant, que es poden donar després de comentar una situació problemàtica o per reforçar una conducta. Quan són les famílies les que sol·liciten l'entrevista, es pot donar perquè volen comentar un aspecte que els preocupa de l'infant, l'escola o l'educadora, o bé per tenir un espai d'intercanvi d'impressions. Bassedas, Huguet i Solé (2007), destaquen que el centre educatiu ha de mostrar una bona predisposició i pensar estratègies per facilitar que les famílies demanin entrevistes. Això proporciona seguretat i confirma que a l'escola poden trobar interlocutors disposats a parlar de l'educació dels seus fills i filles.

Finalment, les entrevistes d'avaluació es porten a terme amb una intenció de valorar l'evolució dels infants. Depenent del centre educatiu es poden realitzar a meitat de curs o al final amb una intenció de valorar tot el procés.

D'altra banda, les escoles realitzen reunions col·lectives amb les famílies per tractar temes que generen interès de manera general. Bassedas, Huguet i Solé (2007) expliquen que l'equip educatiu ha de preparar un guió amb els temes que sorgiran durant la reunió, així com tenir en compte la importància de presentar la proposta educativa del centre, les activitats previstes, l'organització i les activitats de participació de les famílies. Paniagua i Palacios (2005) expliquen que les reunions poden tenir objectius unidireccionals amb els quals es pretén compartir informació rellevant o objectius participatius on es genera un debat sobre algun tema d'interès dels infants, el seu desenvolupament o educació. Díez Navarro (2013) destaca que les reunions de famílies i/o assemblees són interessants en la mesura que afavoreixen la comunicació entre les diferents famílies proporcionant espais per tractar dubtes i vivències semblants, així com tractar el marc ideològic i pedagògic del centre, les normes, horaris, organització o el treball en equip, entre d'altres. Per a l'autora, aquestes reunions han d'abordar una part explícita sobre els continguts que es volen transmetre amb una comunicació clara, propera, descriptiva i oberta, i una part implícita tractant temes interessants per a les famílies com són les pors, les relacions entre iguals o els dubtes (Díez Navarro, 2013, p. 214). Paniagua i Palacios (2005) també destaquen que siguin les mateixes famílies les que plantegin els dubtes, les preocupacions o els interessos que es vulguin treballar entre tots i totes a les reunions.

Per concloure, és interessant que les escoles disposin de moments que estiguin dirigits al treball amb les famílies, activitats en les quals siguin pares, mares, avis, àvies, tiets o tietes els qui entren a l'escola per formar part de l'acció educativa. Si les escoles es plantegen disposar d'aquesta tipologia d'activitats, Díez Navarro (2013) explica que és important fer reunions per presentar en què consistiran, què se'ls demana i si estan disposats a acceptar-ho. Això transmet seguretat sobre el que se n'espera, els objectius a aconseguir i els aprenentatges. Per a Paniagua i Palacios (2005) implicar les famílies en activitats directes de l'aula és la manera més transparent que té el centre de comunicar el seu plantejament educatiu. Aquesta presència s'ha de treballar, planificar i compartir prèviament plantejant l'activitat o programant-la conjuntament tenint en compte les seves aportacions. Possibilitar a les famílies assistir a activitats de l'aula aporta un enriquiment

d'experiències de manera que poden observar i conèixer el seu fill o filla en un altre context. En aquest sentit, Bassedas, Huguet i Solé (2007) expliquen que la participació no ha de derivar en una confusió de responsabilitats, funcions i implicacions. Aquesta ha de ser un mitjà que ajudi a assegurar *“la proximitat entre els dos contextos primordials de desenvolupament dels infants de l'etapa d'educació infantil”* (Bassedas, Huguet i Solé, 2007, p. 328).

A través d'aquest contacte i relació constant, els infants s'adonen que les persones adultes que són significatives per a ell o ella tenen una relació positiva, la qual cosa fa que denoti coherència entre els dos contextos educatius.

2.8. El vincle que s'estableix entre l'educadora i l'infant esdevé un canal d'influència moral

Com hem vist, durant les primeres edats de la persona es forma un entramat social que configura la personalitat i les característiques dels infants. A les escoles bressol això es produeix perquè són un espai idoni per desenvolupar competències personals gràcies a l'acompanyament i guia que ofereixen les educadores. Per a Díez Navarro (2013) és durant aquestes edats que *“se constituyen los vínculos primarios, se estructura el psiquismo, se ponen los cimientos para la identidad, y se acogen las características particulares que harán de cada niño una persona única y diversa”* (p. 20). Des de la neurociència, Bueno i Torrens (2017) explica que durant l'etapa dels zero als tres anys es forma *“bona part del caràcter i el temperament que les persones tindran la resta de la seva vida; des del punt de vista conductual i comportamental és l'etapa més crucial de la vida d'una persona”* (p. 54), i és que la tasca principal del cervell és buscar i detectar el que passa al seu voltant per tal d'interioritzar-ho i aprendre'n.

Hem vist que els centres educatius d'educació infantil planifiquen el seu espai, temps i material perquè sigui acollidor tant per als infants com per a les educadores i les famílies. L'escola és un medi que acull les diferències de cada infant i atén la diversitat creant un ambient de confiança agradable i motivador. Per fer-ho, explica Díez Navarro (2013), l'ambient ha de ser obert, imaginatiu i serè de manera que els espais siguin senzills, els

temps flexibles i els materials creatius. Tot això responent a la premissa que els infants estiguin ben atesos, les famílies confiïn en la institució, les educadores treballin a gust i l'escola funcioni en el seu conjunt. En aquest sentit, les educadores han d'intentar que el clima que s'ha d'anar establint sigui *“tolerante, seguro, rico en juegos, palabras, posibilidades de moverse, jugar, inventar, descansar, y se vaya estableciendo día a día el encuentro con cada niño, con el grupo y con las familias”* (Díez Navarro, 2013, p. 43). Així, han de vetllar perquè l'espai afectiu prevalgui sobre l'espai físic i organitzatiu. En aquest sentit, Puig (1999) explica que les educadores són capaces d'estructurar la classe a partir d'un ambient d'acollida i confiança en el qual els infants se senten segurs i perden l'anonimat com a persones singulars. I continua explicant que la relació cara a cara que implica personalment els subjectes propicia que es puguin establir *llaços recíprocs d'afecte* (Puig, 1990, p. 70).

Hem vist que la relació que s'estableix entre la família i l'escola és un aspecte clau per al desenvolupament de l'infant. Díez Navarro (2013) expressa que el nucli familiar és l'espai de criança principal de l'infant i que el nucli escolar és l'espai acompanyant. És per això que han de treballar conjuntament perquè es transmeti força i seguretat al nen o la nena per endinsar-se en el món social. Tot això, però, s'ha d'anar treballant a partir de la relació que tenen els infants amb l'educadora. Per anar establint el vincle afectiu, explica Díez Navarro (2013), s'ha de fer al llarg del temps i treball personal, no sorgeix d'espais improvisats, sinó que és important que hi hagi un coneixement mutu a partir de contactes continus que afavoreixin una relació fluïda i productiva. En el moment que aquest vincle s'estableix entre els dos agents, els infants aniran tranquils i segurs a l'escola fent que es donin moltes possibilitats d'aprenentatge. Així, si l'infant se sent acompanyat per l'adult, tindrà ganes d'investigar i experimentar (Díez Navarro, 2013, p. 46). I és que, segons Bassedas, Huguet i Solé (2007), la relació afectiva entre educadora i infants és la base a partir de la qual s'estableixen els aprenentatges que fan els més petits a l'escola. Per a Gijón (2012), aquesta relació ha de ser *“cálida y acogedora, que respete las particularidades de cada alumno, así como una relación exigente y de calidad, que singularice y dé confianza”* als infants com un element bàsic per a la configuració d'una identitat equilibrada (p. 10).

El paper de la persona educadora, segons Paniagua i Palacios (2005), és el d'acompanyar el procés d'aprenentatge afectiu, cognitiu i espacial dels infants fent-los els protagonistes

del seu aprenentatge. Destaquen que la persona educadora ha de ser una figura present i propera, que transmet confiança i seguretat i que intervé en els moments necessaris. Les autores parlen que a la primera infància és necessari crear *microintervencions* personalitzades de manera freqüent perquè és així com l'infant se sent conegut i reconegut per l'adult que s'interessa pel que fa i sent (Paniagua i Palacios, 2005, p. 200). En aquest sentit, Gijón (2004) parla dels encontres cara a cara entre educadora i educand en els quals l'infant és el protagonista de l'acció a partir de la valoració, comentari o reconeixement que fa l'educadora d'ell. L'autora posa l'èmfasi que aquestes interaccions no són de caràcter neutral, sinó que tenen una gran influència en el clima i l'atmosfera de la institució fent que es creïn vincles per a l'aprenentatge tot reconeixent els infants com "*sujetos singulares, conocidos y respetados*" (Gijón, 2004, p. 15). Així destaca que les relacions que es donen entre les educadores i els educands estan connectades directament entre l'èxit i el fracàs de qualsevol pràctica educativa. Per a Paniagua i Palacios (2005), les educadores són els adults de referència dels infants a l'escola que els proporcionen seguretat afectiva perquè puguin explorar, jugar i relacionar-se en un context tranquil i controlat. Bassedas, Huguet i Solé (2007) expliquen que han d'aprofitar les situacions d'interacció que es donen amb els infants per tal de motivar-los a actuar, assumir reptes, relacionar-se amb els altres, plantejar-se dubtes i buscar solucions. Així, Paniagua i Palacios (2005) diuen que les educadores van plantejant reptes i normes als infants que guiaran el seu procés d'aprenentatge i socialització. Les escoles bressol han de ser entorns rics que permetin als infants enfrontar-se a noves experiències amb les que puguin manipular i observar, tot establint relacions a través de situacions de comunicació reals que el permeten crear nous significats (Bassedas, Huguet i Solé, 2007, p. 67).

En aquesta línia, i com hem vist amb anterioritat, és important que les educadores coneguin les necessitats educatives de cada infant per tal de poder ajustar les propostes utilitzant metodologies diverses que incorporin situacions d'interacció i ofereixin l'ajuda que necessita cada infant segons les seves capacitats i dificultats (Bassedas, Huguet i Solé, 2007, p. 67). Per a Díez Navarro (2013), l'educadora ha d'estar atenta al vincle que ha establert amb cada infant de manera que ha de veure cada alumne com un subjecte singular considerat com a part del seu conjunt familiar, la seva història i les seves circumstàncies personals. Aquests vincles han de ser particulars oferint escolta, presència, cura, atenció i límit tot potenciant la seva confiança, autonomia i autoestima. La relació

que es crea amb cada infant és única i subjectiva, de manera que l'educadora ha de saber intervenir en el moment idoni pel procés educatiu favorable de l'infant. Dit això, l'autora destaca que la figura de l'educadora és la d'acompanyant i fer de medidora respectant la individualitat dels infants i ajudant-los a reconèixer i expressar el que senten. Tot això proporciona l'adquisició d'autonomia per desenvolupar-se en el coneixement de si mateix, aprendre a controlar l'impuls i comprendre els altres (Díez Navarro, 2013).

Les educadores estableixen un vincle d'afecte i reconeixement amb els infants a partir d'una relació de proximitat i un canal comunicatiu. Si aquest vincle es dona entre les dues parts i s'hi estableix un reconeixement mutu, l'educand identifica l'educadora com algú singular que està per ell, el reconeix i l'aprecia. Quan això passa, l'infant no vol perdre l'afecte de l'educadora per la qual cosa aquesta passa a ser una medidora amb autoritat. És a partir d'aquest moment, que esdevenen un canal d'influència moral dels infants i és que davant de les situacions d'interacció interpersonal els infants construeixen la seva identitat personal, moralitat i coneixements (Puig, 1999, p. 72).

Gijón (2004) explica que les relacions interpersonal d'encontre cara a cara entre educadora i educand són l'eix transversal de l'educació moral. Aquí el que es posa en joc i es treballa és l'educació en valors dels infants, per mitjà de la relació amb l'educadora. L'autora destaca que l'equip educatiu dissenya un medi que sigui sensible al desenvolupament moral fent partícips els infants de la vida del centre tot oferint l'oportunitat de resoldre els propis conflictes que sorgeixin amb la convivència. Com expliquen alguns autors d'educació moral, els valors no s'ensenyen només com una transmissió de coneixement, sinó que són un saber fer. Aquest saber fer forma part de la identitat personal de l'educadora i es pot transmetre si prèviament s'ha establert amb els educands una relació de reconeixement mutu. Dearden (1982) explica que la influència moral ve donada a partir dels exemples que observen dels altres, de les expressions que utilitzen, les formulacions, els consells i les correccions. I és que els infants, de mica en mica, es preocupen per les coses que han observat i identificat prèviament que preocupen els altres. És per això que aquesta transmissió de coneixement moral només es pot donar a partir de relacions de proximitat afectives que possibiliten als infants aprendre valors dels seus referents.

2.9. La cultura moral d'una escola bressol està formada per cinc àmbits d'educació en valors: l'autonomia, la socialització, la convivència, els temes de valor i les relacions interpersonals

L'educació en valors a l'escola bressol està formada per quatre vies: l'autonomia, la socialització, la convivència i els temes de valor. A més, el cinquè àmbit és la relació interpersonal que acabem d'especificar al punt anterior. Aquests cinc espais configuren la cultura moral del centre com “*una cualidad global de las instituciones complejas que resulta de su sistema de prácticas educativas y del mundo de valores que crean*” (Puig, 2012, p. 33-34). Per a Puig (2012), la cultura moral és la suma de les pràctiques educatives i els valors que regeixen un centre en el qual s'implica un grup de persones que comparteixen idees. Podríem dir que les pràctiques educatives expressen un seguit de valors que impregnen la quotidianitat escolar a partir de la participació dels alumnes. Les pràctiques educatives estan pensades, dissenyades i aplicades per part de l'equip educatiu amb la intenció que els infants, tot participant-hi, tinguin experiències formatives. A continuació, detallarem quatre espais que possibiliten la construcció de la cultura moral del centre.

En primer lloc, les escoles bressol realitzen una feina educativa per dotar els infants d'*autonomia*. Si busquem què entenem per autonomia, el Diccionari de la Llengua Catalana de l'Institut d'Estudis Catalans ho defineix com la “*facultat de governar-se per les seves pròpies lleis*” i el Gran Diccionari de la Llengua de Catalunya afageix que és la “*qualitat del subjecte que es determina ell mateix independentment de tota constitució externa*”. Així, entenem l'autonomia com la capacitat d'un mateix de dirigir-se i ser, realitzant una acció que ve d'un mateix i amb la capacitat de realitzar-la per si sol. En aquest sentit, el subjecte és el protagonista de les seves pròpies decisions i té la capacitat de reeditar-les i decidir què és el que farà o no farà. L'autonomia es desenvolupa a partir d'un procés reflexiu personal en el qual es fixen els motius i les raons que justifiquen la seva actuació; és a dir, que el fan actuar amb voluntat pròpia. L'autonomia moral, tal com l'entenem, requereix que la persona tingui raons racionals que justifiquin la realització de la seva acció dotant-la de sentit i consistència. Seguint les idees de Kant, les persones es guien a si mateixes a partir de la seva consciència: l'autonomia és una acció guiada per les pròpies raons.

Aquí entra la construcció de la personalitat a partir d'una conscienciació moral autònoma. Puig (1996) explica que ser moral significa considerar què és correcte o incorrecte davant de situacions controvertides, així com sentir l'obligació de complir amb allò correcte. En aquest sentit, entenem per consciència moral autònoma la “*capacidad de darse cuenta de la propia actividad física y mental*” (Puig, 1996, p. 77), de manera que les persones regulen i valoren amb responsabilitat el propi comportament. Així, l'autor explica que la moralitat ve donada a partir de la capacitat de valorar, pensar i decidir per un mateix sobre els valors, el pensament i les decisions.

Durant l'etapa educativa de l'escola bressol, quan es fa referència al terme d'autonomia és en clau de la capacitat de moviment físic i motriu que tenen els infants per realitzar determinades accions. Aquí entrem en la diferenciació entre autonomia moral i autonomia comportamental. Els infants de zero a tres anys adquireixen una autonomia a partir de la decisió de realitzar determinades accions físiques i d'escollir d'acord amb els seus gustos. L'autonomia moral ve donada a partir d'un procés d'adquisició més lent i pausat, però aquesta és l'inici del que després seran les decisions morals que aniran desenvolupant al llarg de la vida i que configuraran la personalitat moral. D'aquesta manera, treballar l'autonomia durant aquestes edats prepara el camí cap a l'autonomia moral, fent que els infants realitzin accions determinades per les seves pròpies decisions, tot i que siguin de manera espontània, sense arguments o com una expressió emocional instintiva. És important destacar que a aquestes edats les persones no tenen la capacitat d'elaborar un raonament intel·lectual pel seu procés maduratiu. Però el que fan les escoles bressol és buscar que l'infant sigui el protagonista de l'acció educativa garantint-ne el progrés personal (Gallego Ortega, 2007). Hem vist que, en diferents moments del dia, les educadores organitzen l'espai, fan propostes de materials o segueixen determinades rutines de la vida quotidiana amb la intenció d'anar formant l'autonomia dels infants.

El segon àmbit de la cultura moral és la *socialització* entesa com un aprenentatge de la manera de funcionar de la col·lectivitat. Les persones han d'aprendre un conjunt de coses que possibiliten el correcte funcionament de la societat. Segons Martín (2012), la vida social es desenvolupa en un espai que està marcat per normes que regulen la conducta i asseguruen la convivència. Així, la socialització ve donada a partir de l'adquisició d'un conjunt de normes que regeixen la col·lectivitat. El Diccionari d'Educació (2011) defineix norma com “*regla de conducta que han de respectar les persones en*

determinades situacions” (p. 220). Puig i Martín (2000) concreten que les normes donen indicacions de com ha de ser la conducta humana explicant i detallant el seu curs. La formulació de les normes es fa a nivells generals, però la seva concreció és a partir d’una situació particular. Són una eina que permet valorar el que és correcte de l’incorrecte marcant la manera de ser, comportar-se, pensar i sentir de les persones.

Turiel (1984) diferencia dos tipus de normes: convencionals o morals. Les normes convencionals són uniformitats conductuals que es deriven del coneixement compartit i s’adquireixen per consens de la col·lectivitat. I les normes morals són judicis prescriptius sobre temes de justícia, drets, benestar i relació que són universals per a tothom, que depenen d’un mèrit intrínsec i no estan imposades socialment. Ambdues normes, segons l’autor, són *prescripcions valoratives*, que consideren allò que és socialment correcte o incorrecte. Les normes serveixen per regular la conducta humana, són prescriptores de valors i generen un respecte social reconegut pels subjectes implicats en la col·lectivitat.

Cal destacar que l’existència de normes no assegura el seu compliment per part de la comunitat, perquè “*saber las normas no garantiza poder y querer usarlas*” (Puig i Martín, 2000, p. 239). Segons els autors, les normes s’activen en el procés de ser usades, de manera que es coneixen i aprenen a partir del seu ús en la societat. I és que a través de la participació en pràctiques socials, es possibilita que les persones es reconeixin en l’acció i aprenguin a utilitzar-les. Les escoles bressol són un medi idoni per treballar i aprendre normes a partir del seu espai de pràctiques i de processos de deliberació i reflexivitat. Totes les activitats i pràctiques estan impregnades per normes que es produeixen de manera transversal i freqüent.

Seguint les idees de Puig i Martín (2000), l’espai de pràctiques que es desenvolupa a una escola permet als infants participar en activitats i pràctiques a partir de fer servir de manera implícita un seguit de normes. L’experiència permet que els nens i les nenes interpretin i comprenguin la situació que desencadena el compliment o omissió de la norma. I és que, per als autors, és a partir del context, la participació en pràctiques, l’establiment d’encontres i les relacions d’afecte que aporten experiències als infants i donen sentit a les normes.

Així, les normes s’aprenen a partir del seu ús però, de vegades, l’equip educatiu decideix formular-ne i explicar-les a partir de processos de deliberació i reflexió. A l’escola

bressol, és difícil que es donin aquests espais de reflexió perquè, com hem vist, durant aquestes edats els infants encara no tenen la capacitat de raonament prou desenvolupada. Si més no, hi ha tres situacions en què les educadores decideixen formular les normes segons Puig i Martín (2000, p. 245): 1) Es troben en situacions conflictives recurrents i pretenen treballar aspectes específics amb els infants; 2) Volen mostrar el concepte de norma activant un mecanisme de presa de consciència; o 3) Necessiten transmetre les normes de manera ràpida per immersió en un context que és nou fora del centre educatiu habitual, per la qual cosa és difícil que aprenguin les normes pel seu ús. Aquests espais possibiliten treballar amb els educands que les normes es poden parlar i canviar depenent de la situació, així com dotar-les d'importància per a la bona convivència del grup. Puig i Martín (2000, p. 246) destaquen que sense experiència no es poden donar processos de presa de consciència i que aquesta presa de consciència propicia que els infants compreguin les normes, les situacions i l'ús que se'n fa tot facilitant una millor adaptació al medi educatiu.

Si ens referim a un centre educatiu, Martín (2012) explica la diversitat de normes que s'hi poden donar. Es poden trobar normes que són fixades per l'equip educatiu del centre, que són pensades i establertes en funció del seu ideari i el que volen aconseguir, d'altres que sorgeixen en el mateix grup classe entre educadora i educands, i algunes que es coneixen però que no s'han explicitat. El que aporten les normes a la cultura moral de l'escola és que siguin respectades establint aquelles que beneficien la convivència i el treball de centre, cristal·litzant valors importants per a la comunitat i impregnen la vida quotidiana de l'escola pautant comportaments dels seus subjectes (Martín, 2012).

El tercer àmbit d'educació en valors és la *convivència* com un espai moral de relació interpersonal. Les persones aprenen a conviure quan són capaces d'articular dos punts de vista alhora a través de la relació, o el que és el mateix a partir de la capacitat d'empatia. Martín (2012) explica que la convivència està relacionada amb la capacitat d'empatia, i és que si les persones són conscients del que li passa a l'altre seran capaces d'establir-hi vincles de relació. Si ens centrem en el concepte d'empatia, Puig (1995) el defineix com la "*capacidad genérica de experimentar en sí mismo los sentimientos ajenos distinguiéndolos de los propios, y de conocer las razones y los valores de los demás sin llegar a confundirse con ellos*" (p. 49). Sovint s'ha afirmat que les relacions empàtiques tenen un component innat en la mesura que s'ha observat que es posen de manifest abans

que els individus desenvolupin habilitats cognitives assumint una perspectiva social. Els infants desenvolupen amb més facilitat l'empatia quan és una persona propera qui viu una situació coneguda. Dit això, hi ha diferents nivells d'empatia més elevats que es poden assolir al llarg de la vida a partir de la convivència i interacció amb l'entorn.

La convivència és un aspecte clau per paular i regular la conducta dels infants. I és que hi ha moments a l'escola en què les condicions ambientals possibiliten l'estimulació o inhibició de formes d'actuar per adquirir determinades conductes. Martín (2012) explica que l'equip educatiu ha de conèixer els recursos pedagògics que ho possibiliten i saber-los posar en pràctica depenent de la situació amb la qual es trobin. Aquests recursos són les formulacions normatives que acabem de veure, que es concreten en normes, les pràctiques que suposen un seguit de rutines i les accions que realitzen les educadores en ocasions excepcionals que semblen espontànies, però que tenen una clara intencionalitat pedagògica. Aquestes ocasions, tot i no estar programades, regulen la conducta dels infants. Els tres tipus de recursos són transversals, per la qual cosa no s'ubiquen en un espai ni un temps concret sinó que es poden donar en qualsevol moment del dia.

I el quart àmbit d'educació en valors és el tractament de *temes de valor*. Puig i Martín (2000) presenten que els equips educatius de les escoles decideixen treballar continguts educatius de valor que impregnen totes les àrees perquè són considerats sensibles i/o problemàtics socialment. Aquests s'organitzen amb la intenció de vehicular un treball de valors de manera sistemàtica per mitjà de pràctiques educatives com tallers, activitats concretes o xerrades, entre d'altres. Les característiques principals d'aquests temes de valor és que siguin dinàmics i oberts a diferents tractaments i que s'adaptin a les necessitats real de la societat.

Aquestes temàtiques són introduïdes per les educadores en la mesura que fan un tractament concret perquè són qüestions considerades complicades i que volen treballar amb els infants. A nivell educatiu, tothom té molt clar que vol transmetre uns altres valors dels que s'han treballat fins a aquell moment. És per això que a cada època es tematitzen els problemes sociomoral que preocupen la societat. Puig i Martín (2000) destaquen que el que busquen les educadores és que els infants siguin ciutadans responsables i compromesos amb la societat. Aquestes temàtiques tenen rellevància moral i generen controvèrsia per la qual cosa les educadores intenten pal·liar una situació considerada

injusta fomentant l'esperit crític i el compromís dels infants. Treballar a partir d'aquests temes de valor, expliquen Puig i Martín (2000), permet “*connectar l'escola amb la vida*” fent que es tractin temes problemàtics dins de l'aula que passen en la realitat social (p. 106).

Per decidir i elaborar els temes de valor, Puig i Martín (2000) expliquen que l'equip educatiu ha de passar per un procés de reflexió i presa de decisions conjuntes sobre els temes que es pretenen treballar, de quina manera quedarà recollit al projecte educatiu i com ho portaran a la pràctica diària del centre. Cada institució prioritza i escull uns temes concrets depenent de les necessitats dels destinataris i dels reptes de la comunitat. Alguns exemples de temes de valor sensibles són l'educació per a la igualtat d'oportunitats dels nens i de les nenes, l'educació ambiental o l'educació per a la pau.

Hem vist que aquests quatre àmbits d'educació en valors que acabem de presentar, juntament amb les relacions interpersonals, estan estretament relacionats conformant la cultura moral del centre. Socialització i convivència són dos aspectes que s'interrelacionen regulant la conducta dels infants i pautant-la tot propiciant espais de relació que aporten seguretat i ajuden a desenvolupar l'autonomia.

3. Finalitat, objectius, metodologia i fases de la recerca

Per concretar els interessos, els interrogants i les preocupacions teòriques que han impulsat aquest treball de recerca, ens hem plantejat una finalitat i uns objectius d'investigació que mirarem d'assolir en cada una de les parts de la tesi. Aquests objectius ens ajudaran a planificar el nostre treball, a triar la metodologia més adient i a planificar les tasques i els moments de la tesi. Per tant, a continuació de primer tornarem a formular la intenció global o finalitat de la tesi i seguidament explicarem els dos objectius bàsics que perseguim; presentarem la metodologia que hem escollit i esquematitzarem les fases en què hem estructurat la realització del treball de recerca i l'escriptura d'aquest document.

3.1. Finalitat i preguntes de recerca

Com hem vist en la introducció, la nostra recerca parteix d'un triple interès: l'educació infantil, l'origen de la moralitat i l'educació en valors amb els nens i nenes més petits. També hem mostrat com aquestes tres preocupacions s'han articulat en una temàtica complexa que podem definir de manera sintètica: *de l'origen de la moralitat als inicis de l'educació en valors: connexió entre natura i cultura*. Una qüestió que no és pròpiament una pregunta, sinó una temàtica que genera tres interrogants bàsics:

- 1) Quin és l'origen de la moralitat?
- 2) Com es realitza l'educació en valors amb els nens i nenes més petits?
- 3) Com es vincula l'origen de la moralitat amb l'educació en valors a les primeres edats?

Per aconseguir el que ens proposem, ens hem endinsat en una escola bressol amb la finalitat de conèixer la manera com treballen l'educació en valors amb els infants i obtenir indicis sobre l'origen de la moralitat. Considerem que els valors són un aspecte molt present a les escoles bressol, però que en algunes ocasions passen desapercebuts. És per això que volem comprendre com es treballa l'educació moral en la vida quotidiana de

l'escola a partir de l'estudi dels processos d'ensenyament i aprenentatge que ens permetin visibilitzar-los.

Per aquest motiu ens plantegem apropar-nos a la realitat quotidiana d'una escola amb una doble mirada. D'una banda, volem recollir la visió global de com es treballa l'educació en valors i es cristal·litzen els valors en una escola bressol. Una qüestió que ens ajudarà a tenir una mirada àmplia de la realitat educativa centrada en els valors i la seva representació. D'altra banda, pretenem obtenir una mirada més acotada que apunti als primers indicis de moralitat en els nois i noies. Creiem que la primera aproximació ens permetrà focalitzar l'estudi en aquest segon aspecte.

Per aconseguir la nostra finalitat, ens hem plantejat dos objectius generals que sorgeix de tres preguntes de recerca.

3.2. Objectius de la recerca

Per tal de concretar la nostra recerca, presentarem els dos objectius generals que ens hem plantejat a partir de la nostra temàtica de recerca, així com de les tres preguntes en què hem concretat l'esmentada temàtica. Per necessitats de la recerca, començarem per la segona de les preguntes: *com es realitza l'educació en valors amb els nens i nenes més petits?* Aquesta pregunta es concreta en el nostre primer objectiu de recerca:

1. *Descriure els dinamismes morals que es viuen en el dia a dia d'una classe de nens i nenes de dos a tres anys a l'escola bressol.*

Amb aquest primer objectiu el que ens proposem és observar la vida quotidiana d'una classe d'infants de dos a tres anys a l'escola bressol adonant-nos del procés d'ensenyament i aprenentatge vinculat amb l'educació moral. A partir d'aquesta observació minuciosa del dia a dia, ens plantegem elaborar una narració descriptiva que reculli la vida quotidiana i els moments d'educació en valors, així com una posterior sistematització teòrica dels elements morals –pràctiques i experiències– que haurem vist en la narració.

El que farem en aquest moment és entrar a l'aula sense idees preconcebudes ni hipòtesis prèvies, sinó que tenim la intenció d'endinsar-nos en la seva realitat educativa amb l'única premissa de fixar-nos en l'educació en valors. Anar amb aquesta mirada oberta de recollir les situacions d'ensenyament i aprenentatge que es donen en una escola bressol en clau d'educació en valors, ens permetrà recollir situacions diverses i aspectes singulars sense tenir una idea preestablerta del que ens trobarem.

Per poder recollir les dades necessàries a partir de l'observació de la vida diària d'una classe a l'escola bressol, el que ens plantejem és entrar en un centre educatiu per poder veure de quina manera es desenvolupa el seu dia a dia i la influència que tenen els valors.

Aquest objectiu de recerca té la intenció d'arribar a un resultat en format narratiu que ens permeti presentar les experiències morals que viuen els infants de dos a tres anys a l'escola bressol i, posteriorment, un segon resultat en format teòric que descriu els dinàmiques morals de l'escola bressol analitzada. Finalment, esperem obtenir d'aquesta primera part de la recerca indicis suficients per plantejar-nos la segona etapa.

El segon objectiu de la recerca parteix de les següents preguntes bàsiques que ens hem formulat a partir de la temàtica de la tesi: *quin és l'origen de la moralitat?* i *com vincular l'origen de la moralitat amb l'educació en valors a les primeres edats?* Aquestes preguntes es concreten en el segon objectiu de recerca:

2. *Descriure i analitzar les primeres conductes morals espontànies que manifesten els nens i les nenes de dos a tres anys i la regulació educativa que realitzen les educadores i els educadors a l'escola bressol.*

Per poder donar resposta a l'objectiu plantejat, pretenem detectar les primeres conductes morals dels infants, aquelles que siguin tan a prop com sigui possible del que és natural, innat, espontani, inicial i propi de l'ésser humà. És per això que volem adonar-nos d'aquestes manifestacions que considerem que tenen encara poca influència educativa i cultural. El que pretenem amb aquest objectiu és extreure un aspecte significatiu de l'educació moral dels infants que potser passa desapercebut i que podria ser clau per a la base de la formació de la personalitat moral present a totes les pràctiques educatives i experiències sociomorals.

Posteriorment, a partir de l'aparició de les manifestacions morals espontànies que desenvolupen els infants, veurem com els educadors i les educadores aboquen tota la cultura amb la intenció de fer una regulació educativa. La nostra intenció és establir i sistematitzar com és aquest procés de regulació cultural que porten a terme per tal de treballar l'educació moral i la construcció de la personalitat dels infants.

Aquest segon objectiu general el plantejarem de manera oberta i d'acord amb el que pugui sorgir a partir de la immersió en la realitat educativa de l'escola bressol. És per això que ens proposem realitzar una observació focalitzada en el comportament que tenen els nens i les nenes per tal d'adonar-nos de quines són les manifestacions morals més primerenques que desenvolupen. Aquesta observació parteix d'una mirada més minuciosa de l'educació moral i la construcció de la personalitat dels infants.

Els dos grans objectius guiaran el procés de recerca plantejat a partir del qual esperem extreure resultats i conclusions significatives. Ambdós objectius ens permetran comprendre la realitat educativa d'una escola bressol a partir de la immersió en la seva vida diària. És per això que ens proposem anar de l'aspecte global donant una idea general de l'educació en valors a un detall concret que incideix directament en la formació de la personalitat moral dels infants.

3.3. Presentació metodològica

A partir de la nostra finalitat i dels objectius de recerca plantejats, ens preguntem quina és la metodologia que ens ajudarà a donar-hi resposta i arribar a resultats. Fer la selecció de la metodologia d'investigació que basarà la nostra recerca ens permet posicionar-nos i decidir l'estructura que seguirem. La selecció d'aquesta metodologia també ve donada per la informació que volem obtenir, les tècniques de recollides de dades que podem aplicar i el tipus de resultats als quals volem arribar.

Considerem que aquesta recerca s'emmarca dins de l'àmbit de la investigació social i educativa. Per poder elaborar la nostra investigació, ens hem de centrar en un dels tres paradigmes: positivista, interpretatiu o sociocrític (Arnal, Del Rincon i Latorre, 1992). El

paradigma *positivista*, o *empíricoanalític*, parteix d'un enfocament quantitatiu i el que pretén és explicar, controlar i/o predir els fenòmens naturals lliures de valor a partir d'una via hipoteticodeductiva. El segon paradigma és l'*interpretatiu*, que pretén comprendre i interpretar les conductes de les persones participants en la realitat educativa, a més de descobrir les intencions subjectives d'aquestes, com ara les creences, intencions i/o motivacions. Finalment, el paradigma *sociocrític* pretén aportar un element de crítica i millora de la realitat. Té similituds amb el paradigma interpretatiu, tot afegint-hi un component ideològic i transformador. El que es planteja aquest paradigma és analitzar la realitat amb intenció de fer-hi un canvi social.

A partir d'aquestes tres paradigmes d'investigació, el que ens proposem és elaborar una recerca de caire qualitatiu dins del paradigma interpretatiu. El que pretenem amb el nostre estudi és conèixer en profunditat la realitat educativa d'una escola bressol i aprendre de les bones pràctiques educatives que desenvolupen les educadores en el seu dia a dia amb relació a l'educació en valors. Naturalment que els resultats als quals arribem voldran tenir una intenció de transformar la realitat educativa, però això serà després de presentar la recerca pel que no encaixa dins del paradigma sociocrític.

Per tal de respondre les qüestions plantejades, dins del mètode qualitatiu ens emmarquem en la metodologia etnogràfica. L'etnografia educativa és una metodologia d'investigació qualitativa que aporta dades descriptives de contextos educatius. Aquesta manera de descriure la realitat educativa ens permet obtenir dades de les activitats educatives i fer-ne una anàlisi de les relacions dinàmiques que es generen a l'escola (Goetz i LeCompte, 1988, p. 41). Realitzar la recerca a partir d'aquesta metodologia, ens permet extreure el coneixement dels mateixos protagonistes i de la realitat educativa. Així, la font d'informació principal s'extreu de l'estat natural dels diversos protagonistes que es troben en el centre educatiu. L'investigador té la possibilitat d'inserir-se dins de la realitat educativa establint una relació de proximitat igualitària amb els diversos agents de la comunitat.

Seguint les característiques de l'etnografia que presenten Arnal, Del Rincon i Latorre (1992, p. 200), escollim aquest mètode d'investigació perquè: 1) Té un caràcter *holístic* en la mesura que descriu el fenomen d'una manera global tenint en compte la seva complexitat i totalitat; 2) Permet entrar al context social de la realitat educativa de l'escola

bressol en la seva condició més *natural*; 3) Basa les teories a partir de la *via inductiva* segons les concepcions i teories sorgides de l'investigador; 4) Té un *caràcter fenomenològic* que permet centrar l'estudi des del punt de vista dels agents socials; 5) Les dades que s'extreuen de l'escenari estan *contextualitzades* dins d'una perspectiva més àmplia; i 6) L'investigador es troba en una situació sense aportar *judicis de valor*.

En aquest línia, Hammersley i Atkinson (1994) presenten altres característiques que també ens proporciona l'etnografia com són la flexibilitat i reflexivitat. Seguir una metodologia etnogràfica ens proporciona *flexibilitat* a l'hora de dissenyar i orientar la recerca abans de l'entrada al camp. A partir del moment de la immersió al camp i l'observació, podem anar afinant i centrant els nostres objectius a partir de les necessitats i el procés d'elaboració que va sorgint. Per la seva part, la *reflexivitat* permet a l'investigador ser conscient de la globalitat estudiada en la mesura que forma part de la realitat educativa i social que està estudiant, així recull la informació i li dona sentit (Hammersley i Atkinson, 1994, p. 15-37).

La nostra immersió com a etnògrafs ens ha permès participar en la vida quotidiana d'una escola bressol durant un temps extens recollint dades per tal de poder elaborar una proposta teòrica. Endinsar-nos en la realitat educativa i observar el que passa en el seu ambient més natural serà la nostra font de dades per mirar de respondre als objectius que acabem de definir.

3.4. Antecedents metodològics de la recerca

Des de la perspectiva metodològica, aquesta tesi doctoral forma part de la tradició del Grup de Recerca en Educació Moral (GREM), que treballa a partir de la metodologia etnogràfica. Aquesta manera de fer recerca pretén fer una descripció densa de la realitat educativa i, a partir d'aquest punt, elaborar teoria relacionada amb la temàtica considerada en cada cas. Alguns exemples de treball que hem estudiat en profunditat i segueixen les línies per elaborar aquesta recerca són: 1) *Feina d'Educar* de Josep Maria Puig Rovira (1999) en el qual es presenta la realitat educativa d'una classe de cinquè de primària que mostra les pràctiques d'educació moral de l'aula i la manera de fer de la mestra

(posteriorment l'autor va fer una elaboració teòrica dels resultats etnogràfics publicada en l'obra *Prácticas Morales* (2003)); 2) *Descarados: una pedagogía para adolescentes inadaptados* de Xus Martín (2008) en la qual l'autora s'endinsa en la realitat d'una unitat d'escolarització compartida amb la intenció de conèixer la situació dels adolescents a partir del comportament del professorat i el clima educatiu; 3) *Valores en la educación infantil. Un año en la clase de las Jirafas* de Mónica Gijón (2012), que presenta el dia a dia d'una escola infantil centrant-se en els dinamismes d'educació en valors d'una classe de P5 durant un any i mig (posteriorment l'autora va fer una elaboració teòrica dels resultats etnogràfics publicada en l'obra *Encuentros cara a cara* (2004)); 4) *Clases y tareas* d'Inés Doménech i Josep Maria Puig Rovira (2012)¹ on es presenta un estudi de les tasques i les seqüències didàctiques d'una classe d'educació en valors de primària; i 5) *Proyectos con alma* de Xus Martín (2016) on es narra el procés formatiu d'un treball per projectes a partir del servei comunitari. Les experiències que es descriuen en cadascun d'aquests treballs segueixen alguns criteris, però sobretot es consideren intuïtivament bones per anar-les a observar, conèixer la seva realitat educativa i aprendre generant un espai de laboratori. La metodologia etnogràfica ajuda a elaborar material teòric a partir de l'observació i anàlisi d'experiències educatives concretes.

A més, també ens hem inspirat en altres treballs etnogràfics més clàssics que ens han ajudat a formar la base de la proposta metodològica de la recerca. És a partir de la pròpia experiència que els autors narren la situació educativa i n'extreuen conclusions teòriques. Línies de treball d'aquest tipus, entre d'altres, són: 1) *Summerhill* d'Alexander S. Neill (1978), on explica l'experiència de l'escola que va fundar el 1921 que seguia l'educació progressista i es basava en la importància de l'educació moral; 2) *Poema Pedagógico* de Antón S. Makárenko (1983) és una narració en la qual s'explica l'experiència educativa d'una colònia educativa a la Rússia soviètica; i 3) *Per l'escola del Poble* de Célestine Freinet (1990), que també parteix de l'experiència que va viure a l'escola en la qual es destaca l'aprenentatge dels infants a partir del medi natural i on l'escola forma part de la persona.

¹ Doménech, I. i Puig Rovira, J. M. (2012). *Clases y tareas*. A *Cultura moral y educación* (p. 155-177). Barcelona: Graó.

Una altra línia de recerca a la qual ens hem acostat ha estat la que podríem anomenar narració a partir de l'experiència viscuda, que hem estudiat dels treballs de Max van Manem² i, entre nosaltres, de José Contreras³. Els treballs d'un i l'altre parteixen d'una autoreflexió narrativa de la pròpia experiència. El que fan és una narració educativa per facilitar la construcció personal. La investigació de Contreras (2010) es basa en una pedagogia de l'experiència amb la qual l'autor explica que “*investigar la experiencia educativa es (se origina en y tiene por camino) pensar sobre lo que da que pensar la educación a sus protagonistas*” i afegeix que una altra raó per treballar d'aquesta manera és que “*aquello que da que pensar la educación tiene cualidades muy diferentes si se mantiene apegado al propio sentido de la experiencia o si se separa de ella*” (Contreras i Pérez de Lara, 2010, p. 22). Amb relació a aquesta manera de treballar, també trobem *El niño que quería ser un helicóptero* de Vivian Gussin Paley (2006), així com altres llibres de l'autora, en el qual presenta l'exemple d'una història que passa a l'aula a partir de la narració. Aquest relat narratiu parteix de l'experiència pròpia que recull per tal de donar-li un sentit.

Finalment, una altra vessant és l'etnografia crítica. Aquest tipus d'aproximació, d'autors com per exemple Paul Willis⁴, el que pretenen és fer una denúncia social a partir de la descripció etnogràfica. El tipus d'etnografia que es presenta parteix d'una teoria crítica i el que busca és un canvi a partir de l'acció.

En diferents moments, veiem que la narració és un recurs habitual de diversos autors que permet explicar experiències educatives per treballar temàtiques concretes. En el nostre cas, després d'aprofundir en cadascuna de les diferents tipologies, com hem avançat anteriorment, no ho fem a partir d'un procés d'autoformació, com explica Contreras, ni expliquem la pròpia experiència com Neill, Makárenko o Freinet, ni tampoc ho fem amb una intenció crítica, sinó que el nostre estudi se centra en una etnografia que busca una experiència destacada per explicar-la seguint les línies de treball del GREM.

2 Van Manem, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona: Idea Books. Van Manem, M. (1998). *El tacto en la enseñanza*. Barcelona: Paidós.

3 Contreras, J. i Pérez de Lara, N. (coords.) (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata. Contreras, J. (coord.) (2016). *Tensiones fructíferas: explorando el saber pedagógico en la formación del profesorado. Una mirada desde la experiencia*. Barcelona: Octaedro.

4 Willis, P. (1988). *Aprendiendo a trabajar*. Madrid: Akal.

La metodologia que ens plantejgem amb la recerca és identificar una escola bressol bona que disposi d'un equip educatiu amb sensibilitat per a l'educació en valors per poder explicar què passa al centre educatiu i de quina manera es treballen els valors. Així, el que ens proposem és endinsar-nos en la realitat educativa d'una escola bressol que funciona bé per extreure les bones pràctiques educatives que, potser, es convertiran en un model de cara a la formació de futurs educadors i educadores, i de la formació permanent.

3.5. Fases de la recerca

Per concloure l'apartat, escrivim aquest punt una vegada finalitzada la tesi amb la intenció de presentar de manera ordenada i al més entenedora possible les fases per les quals ha passat la recerca per tal de donar una imatge general i clara del procés que hem seguit. A la taula 1 es poden observar les catorze fases en què hem estructurat el nostre treball. L'hem dividit en tres apartats generals: marc de la recerca, descripció narrativa de l'educació en valors en una escola bressol i aproximació a les primeres conductes morals i a la seva regulació.

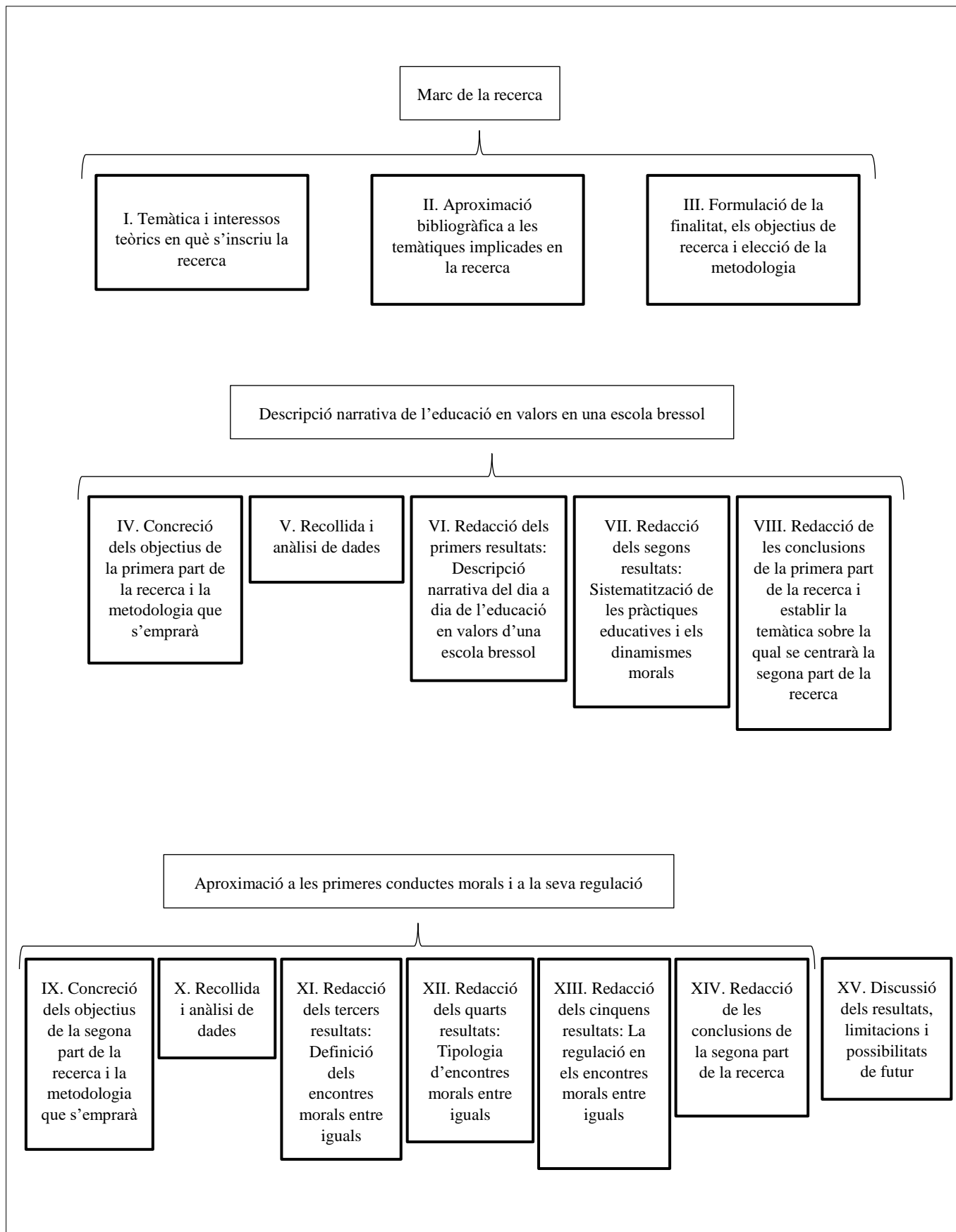
Aquest treball comença amb un primer apartat en el qual s'explica el marc de la recerca. El primer pas consisteix a definir la temàtica que tractarem i contextualitzar la investigació a partir dels interessos teòrics que ens van sorgir. La intenció és poder explicar què és el que ens plantejgem abans de començar i per què escollim aquesta temàtica en concret. El segon pas realitza una revisió teòrica de la nostra temàtica d'interès relacionada amb la recerca plantejada: l'educació infantil i la seva vinculació a l'educació en valors. A partir de la lectura de diversos materials, s'elabora el marc teòric de la recerca. I, finalment, el tercer pas té la intenció de concretar la investigació elaborant quina és la finalitat, quins són els objectius que ens plantejgem i quina metodologia seguirem per tal de dur a terme el nostre treball.

El segon apartat de la recerca fa una descripció narrativa de l'educació en valors en una escola bressol. La primera fase mostra els objectius específics i la metodologia que s'hi aplica. Seguidament, el pas cinc presenta la recollida de dades realitzada i l'anàlisi d'aquestes dades, que originen el següent pas en el qual es redacten els primers resultats.

Els resultats es presenten a partir de la descripció narrativa del dia a dia de l'educació en valors d'una escola bressol. El que trobem és una narració completa en la qual s'aborda l'educació en valors en la vida diària d'un centre educatiu. Aquests primers resultats donen peu a la redacció dels segons resultats en els quals es sistematitzen les pràctiques educatives i les experiències sociomorals que es desenvolupen en una escola bressol. Finalment, s'acaba amb la redacció de les conclusions que es deriven d'aquesta part, a partir de la qual es focalitza en un aspecte que s'abordarà a la segona part de la recerca.

El tercer apartat realitza una aproximació a les primeres conductes morals i a la seva regulació per part de les educadores. La primera fase concreta els objectius específics d'aquesta part de la recerca que es deriven de les conclusions de la primera part. De l'elaboració dels objectius també sorgeix la presentació metodològica que se seguirà per elaborar la segona part de la investigació. Seguidament es mostra la recollida de dades realitzada i la seva anàlisi. Això ens porta a l'onzena fase, que redacta els resultats de la recerca amb els quals s'elabora una aportació teòrica definint el concepte d'encontre moral entre iguals i la seva tipologia. A partir d'aquí, es redacten els quarts resultats amb la presentació de la regulació moral dels encontres morals que realitzen els educadors i les educadores a l'escola bressol. Això ens porta a definir les conclusions de la segona part.

Finalment, per acabar la recerca es presenta una discussió dels resultats als quals s'ha arribat i les limitacions i possibilitats de futur que pot tenir el nostre treball.



Taula 1. Fases de la recerca.

**PRIMERA PART:
DESCRIPCIÓ
NARRATIVA DE
L'EDUCACIÓ EN VALORS
EN UNA ESCOLA
BRESSOL**

4. Objectius i metodologia de la primera part de la recerca

Aquest apartat té la intenció de mostrar quins són els objectius que guien la primera part de la recerca i quina metodologia hem seguit per tal d'aconseguir-los. Proposar-nos els objectius ens permet donar direcció al nostre pla de treball i establir la metodologia ens fixa les pautes d'actuació i els passos per assolir-los.

4.1. Objectius

La finalitat de la nostra recerca és conèixer de quina manera treballen l'educació en valors amb els més petits a l'escola bressol, amb la intenció també d'obtenir indicis sobre l'origen de la moralitat. A partir d'aquesta formulació, aquesta part de la recerca se centra a respondre la pregunta *com es realitza l'educació en valors amb els nens i nenes més petits?* Per poder-la respondre ens plantejem l'objectiu general *Descriure els dinamismes morals que es viuen en el dia a dia d'una classe de nens i nenes de dos a tres anys a l'escola bressol*. Aquest primer objectiu pretén observar la vida quotidiana d'una escola bressol per tal de plasmar la manera com es treballa l'educació en valors. Per aconseguir-lo, ens plantejem quatre objectius específics, cadascun d'ells amb intencions ben diferents que ens conduiran a diferents tipologies de resultats:

- *Presentar narrativament les experiències morals que viuen els infants de dos a tres anys en el dia a dia de l'escola bressol.*

El primer objectiu que ens proposem és descobrir la manera en què es viuen les experiències morals en la vida diària dels nens i nenes de dos a tres anys d'una escola bressol. Per aconseguir-lo, ens plantejem endinsar-nos en un centre educatiu de primer cicle d'educació infantil per conèixer la manera en què es viuen els valors i l'educació moral amb la intenció de poder-ho plasmar en un producte narratiu.

Per començar, observarem la vida diària d'una escola bressol fixant-nos amb especial atenció, cura i deteniment en el que passa en una classe d'infants de dos a tres anys amb relació a l'educació en valors. Poder observar en primera persona quins són els

dinamismes morals que es viuen en la vida diària d'una realitat educativa, ens permetrà conèixer què hi passa i quines relacions es donen entre els seus protagonistes.

A partir de l'observació minuciosa de la realitat en la qual es recullen detalls i aspectes concrets del fenomen observat, així com l'estudi i anàlisi de les dades obtingudes, ens permetrà elaborar una descripció densa de la realitat. Pretenem que la narració que sorgeixi com a resultat tingui dues vessants. D'una banda, volem que doni una idea general de la vida diària d'una classe i, de l'altra, que quedin plasmats petits detalls quotidians de l'educació en valors.

- *Sistematitzar les pràctiques morals que es manifesten en el dia a dia de l'escola bressol.*

A partir de l'observació i la narració de la vida diària de l'escola bressol, ens plantegem poder comprendre les situacions d'ensenyament i aprenentatge que estan impregnades pels valors. Aquestes situacions que volem descriure són les pràctiques morals que es realitzen en el dia a dia d'una escola. Les pràctiques educatives d'una escola són situacions programades i planificades per l'equip educatiu del centre amb una intencionalitat educativa.

Per tal d'aconseguir aquest objectiu, ens proposem fer una primera immersió en la realitat, recollida de dades i l'anàlisi del relat narratiu que respon al primer objectiu. A partir d'aquesta anàlisi, podrem realitzar un segon moment d'anàlisi amb la intenció d'identificar, classificar i ordenar tota la informació recollida. L'anàlisi d'aquestes situacions i elements ens permetran sistematitzar les pràctiques d'educació en valors que es porten a terme en una escola bressol.

- *Sistematitzar les experiències sociomorals que activen els infants en el dia a dia de l'escola bressol.*

El tercer objectiu que ens plantegem està estretament relacionat amb el segon. Ens plantegem identificar i classificar els dinamismes morals que s'activen en el dia a dia d'una escola bressol. Per tal d'aconseguir-ho, pretenem realitzar una anàlisi de manera paral·lela a les pràctiques educatives que es desenvolupen a l'escola per tal de diferenciar les situacions i moments de cadascun.

Els dinamismes morals són moments experiencials que es viuen a l'escola bressol. En contraposició a les pràctiques educatives, aquests no estan pensats ni planificats en la programació educativa. Aquí ens plantegem classificar, ordenar i identificar les experiències sociomorals i elaborar una reflexió teòrica sobre la seva identificació i les seves conseqüències en la formació de la moralitat dels més petits.

- *Identificar les primeres conductes morals espontànies que desenvolupen els infants de dos a tres anys.*

Per tal de concloure aquesta primera part de la recerca, ens proposem focalitzar-nos en un aspecte destacable dels dinamismes morals. Considerem que aquestes són situacions espontànies carregades d'un alt component moral que incideix directament en la formació de la moralitat dels més petits. És per això que ens plantegem identificar una experiència sociomoral que considerem com a rellevant.

Aquest objectiu parteix de la pregunta de recerca *quin és l'origen de la moralitat?* amb la intenció d'aprofundir en un dels dinamismes morals per tal de destacar la importància de l'educació en valors durant les primeres edats. Ens imaginem quan i com comença la moralitat en les persones, és per això que ens plantegem apropar-nos a les primeres edats per tal de descobrir-ho. La proposta és endinsar-nos en la realitat educativa d'una classe de nens i nenes de dos a tres anys a l'escola bressol perquè considerem que ens permetrà veure aquesta manifestació originària de la moralitat.

Per poder aconseguir aquests quatre objectius específics plantejats en aquesta part de la recerca, a continuació presentarem la metodologia a seguir que ens permetrà arribar als resultats.

4.2. Metodologia

Aquesta recerca està emmarcada en la metodologia qualitativa, concretament aquesta primera part se centra en l'estudi etnogràfic. Hem escollit aquesta metodologia perquè ens permet donar una imatge verídica de la realitat tal com expliquen Taylor i Bodgan (1994). Estructurem el capítol en les tres grans fases que hem seguit i defineixen

l'etnografia. El primer apartat treballa el disseny de la investigació, com va ser el procés fins arribar a aquesta recerca. La segona part explica el treball de camp portat a terme recollint tots aquells aspectes que la conformen des d'abans de començar fins a la sortida del camp. I, finalment, en el tercer s'aborda l'anàlisi de dades i la redacció de l'informe etnogràfic. Cadascuna d'aquestes tres fases la componen diversos passos que anirem desgranant per explicar la metodologia que hem desenvolupat. A continuació, s'explicitaran les fases de l'etnografia que hem portat a terme.

FASES DE LA PRIMERA PART DE LA RECERCA
Disseny de la investigació.
Treball de camp.
Anàlisi de dades i redacció de l'informe etnogràfic.

Taula 2. Fases metodològiques de la primera part de la recerca.

4.2.1. *Disseny de la investigació*

La primera fase de l'etnografia consisteix a pensar com es portarà a terme la recerca i plantejar la metodologia. Comencem a partir dels antecedents per anar concretant les idees inicials i el que volem aconseguir amb aquesta investigació. Ens plantejem les preguntes i els objectius als quals pretenem arribar, així com la temporització i les tècniques de recollida de dades que ens permetran arribar als objectius plantejats. Finalment, aquesta fase acabarà amb l'elecció de l'escenari on es portarà a terme l'observació i la negociació de l'entrada que donarà pas a la fase següent. La taula següent recull totes les parts que conformen aquesta primera fase de disseny de la investigació.

DISSENY DE LA INVESTIGACIÓ
Antecedents i recerca bibliogràfica.
Definició de la temàtica, preguntes de recerca i objectius.
Concreció de la metodologia de treball.
Temporització de la recerca.
Elecció de l'escenari.
Negociació de l'accés.

Taula 3. Disseny de la investigació de la primera part de la recerca.

Antecedents i recerca bibliogràfica

Per començar a estructurar la investigació, hem fet una recerca dels antecedents i la bibliografia relacionada a la temàtica d'interès. El que ens plantejem estudiar és l'educació en valors a la primera infància. Per això, hem realitzat un recull de lectures que emmarquen teòricament la recerca des de diferents punts de vista.

Amb la intenció de donar resposta i fer una recerca més minuciosa, hem estudiat l'educació infantil a partir de diferents lectures que emmarquen aquest primer cicle educatiu. Ens hem aproximat a l'educació infantil centrant-nos en el primer cicle de zero a tres anys i mirant quins són els trets bàsics d'aquesta etapa educativa. Per complementar l'aproximació teòrica, hem anat elaborant la teoria tot dotant-la de contingut de l'educació moral especialment en els conceptes de valor, norma, rutina i encontres. Aquestes dues temàtiques estudiades, l'educació infantil i la moral, formen part del contingut que estem treballant en aquesta recerca. El que pretenem és fer una vinculació entre ambdues per conèixer de quina manera es viuen els valors a l'escola bressol.

Definició de la temàtica, preguntes de recerca i objectius

Precisar la temàtica és un dels primers passos per iniciar amb seguretat la recerca. Taylor i Bodgan (1994) emfatitzen que aquest procés és flexible i es va modificant al llarg de la recerca, tot i que sempre segueixi la mateixa línia de treball plantejada. Els autors expliquen que l'entrada al camp ha de ser oberta i sense prejudicis ni conceptes preestablerts, així destaquen que és a partir del moment en què s'entra al camp que sorgeixen els veritables interrogants de la recerca. Per aquest motiu, la idea inicial es va modificant al llarg de la recerca a mesura que es va concretant l'estudi. Taylor i Bodgan (1994) parlen de dos tipus d'interrogants: els substancials i els teòrics. Expliquen que una bona investigació qualitativa sorgeix de la combinació de les dues parts. D'una banda, els substancials tenen a veure amb els problemes específics i concrets de la recerca i, d'altra banda, els interrogants teòrics relacionats amb els problemes clàssics del coneixement psicopedagògic bàsic. Seguint aquesta premissa, un cop hem definit el tema d'interès que volem abordar, procedim a la definició dels objectius i els problemes de recerca.

El tema que volem treballar és l'educació moral en la primera infància, concretament de quina manera els nens i nenes de zero a tres anys adquireixen valors tot participant en els medis d'experiència sociomoral d'una escola bressol. Es decideix treballar l'educació moral a l'escola bressol amb infants de dos a tres anys després de parlar llargament amb diferents professionals de l'educació infantil, cosa que ens va permetre contrastar les idees que volíem desenvolupar. La decisió d'enfocar la recerca entre els dos i tres anys ve determinada per la facilitat en la comunicació dels infants, ja que són capaços d'usar amb prou destresa el llenguatge oral. A més, és en aquesta edat que comencen a desenvolupar l'autonomia i la capacitat d'empatia, aspectes que també ens interessaven tractar.

Per anar precisant el tema, vam partir de la definició d'una temàtica complexa –*de l'origen de la moralitat als inicis de l'educació en valors*– a partir de la qual vam redactar les preguntes de recerca inicials que ens proposem respondre. Així, les preguntes de recerca són: *Quin és l'origen de la moralitat?*, *Com es realitza l'educació en valors amb els nens i nenes més petits?* i *Com es vincula l'origen de la moralitat amb l'educació en valors a les primeres edats?* Per poder respondre a aquestes preguntes, ens plantegem de quina manera ens podem apropar als infants en la seva realitat més ingènua per tal de conèixer la vinculació amb els valors en els diferents àmbits de la vida.

Una vegada definida la temàtica inicial de la recerca i formulades les preguntes, és el moment de concretar els objectius que volem assolir en cada un dels moments del procés de la recerca. En aquest moment, però, únicament estàvem en condicions de definir el primer dels objectius. El segon es definirà una vegada s'hagi entrat en el camp i vist quins aspectes mereix la pena indagar de forma més minuciosa. Amb relació al primer moment de la recerca, l'objectiu que volem assolir és *descriure els dinamismes morals que es viuen en el dia a dia d'una classe de nens i nenes de dos a tres anys a l'escola bressol*. A mesura que avancem en aquest repte, podrem definir amb coneixement de causa quin serà el nostre segon objectiu.

Concreció de la metodologia de treball

D'acord amb la temàtica, preguntes i plantejament dels objectius concrets de la recerca, i tal com ja hem anunciat, decidim entrar en la realitat dels infants realitzant una etnografia. L'elecció de la metodologia etnogràfica ve donada per la capacitat d'aquesta de donar una imatge real de la vida dels infants a partir dels seus actes (Taylor i Bodgan, 1994). D'aquesta manera, volem descriure la realitat dels infants a partir d'una etnografia oberta i general del dia a dia de l'escola bressol amb una mirada en clau de valors.

Amb la selecció de la metodologia etnogràfica, preteníem abordar la temàtica escollida des d'una idea general d'educació en valors a l'escola bressol i anar-la concretant en algun dels aspectes que considerem més rellevant alhora que menys estudiat. Per tal de dur a terme aquesta voluntat, ens vam plantejar procedir d'acord amb l'*estructura embut* (Hammersley i Atkinson, 1994, p. 224) i anar acotant cada cop més els temes fins a establir un aspecte destacable que esdevindrà el nostre segon objectiu de recerca.

D'aquesta manera, la recerca s'emmarca en una metodologia qualitativa que es desenvolupa a partir de diverses tècniques de recollida de dades. El mètode d'estudi que s'estableix és l'etnografia a partir de l'observació participant⁵. La idea que ens plantegem és entrar al camp amb la intenció d'obtenir una mirada àmplia de la realitat amb relació

⁵ Identifiquem que l'observació va ser participant en la mesura que l'observadora va adoptar un rol d'educadora ajudant a l'hora de relacionar-se amb els infants. Cal destacar que no va formar part de la cultura sinó que va adoptar una distància. No obstant això, no es considera que és participant perquè no es va fer una intervenció pensada per transformar o contribuir a la marxa de l'educació en valors a l'escola.

als valors. I a partir d'aquí tenim la intenció de focalitzar en algun aspecte més concret que estigui vinculat amb la formació de la personalitat moral dels infants.

Fer una selecció adient de l'escenari que es pretén estudiar és un procés fonamental a l'hora de dissenyar la investigació. Per poder escollir l'escenari idoni, s'han de buscar aquells en què els objectius plantejats puguin obtenir resposta. A més a més, Taylor i Bodgan (1994) expliquen que l'escenari ideal és aquell en què l'accés sigui fàcil, es puguin recollir les dades relacionades amb els interessos plantejats i la investigadora tingui una bona relació amb els informants. D'aquesta manera, per la pertinença a l'estudi, l'escenari escollit és una escola bressol municipal de Barcelona, ja que ens permet observar un grup determinat d'infants que conformen una classe i la relació que tenen amb la mestra. En aquest sentit, una mestra d'escola bressol va realitzar un estudi previ al Grup de Recerca en Educació Moral (GREM) i ens en facilitava l'accés, adoptant el rol de persona informant. Així, seleccionem l'Escola Bressol Municipal El Petit Príncep situada al barri de Camp de l'arpa que pertany al districte de Sant Martí de Barcelona, com l'escenari en què portarem a terme l'observació. La població d'aquest escenari són els deu nens i les deu nenes d'entre dos i tres anys de la Classe de les Estrelles de Mar.

Negociació de l'accés

Un dels punts del disseny de la investigació és negociar l'accés un cop hem identificat l'escenari en què volen portar a terme l'observació. Aquest aspecte pot generar tasques que no estaven previstes ni depenien exclusivament de la investigadora, donat que s'han d'establir gestions amb organismes institucionals.

En aquest cas, l'organisme de referència és l'Institut Municipal d'Educació de Barcelona (IMEB). Abans de contactar-hi directament, i seguint les recomanacions de la mestra informant, decidim tenir una reunió prèvia amb la directora de l'escola per tal d'explicar el nostre interès i estudi. Aquesta reunió és important perquè, tal com destaquen Taylor i Bodgan (1994), tenim un primer contacte amb la persona que ens en donarà accés, per tal d'establir una relació de confiança amb nosaltres. Aquesta persona, els autors la denominen "*el portero*", ja que és la que ens permetrà accedir a la seva institució i, alhora, mostrarà vigilància (Taylor i Bodgan, 1994). Aquest primer contacte ens permet mostrar la nostra confiança garantint la privacitat i confidencialitat de les dades recollides. En

aquest sentit, és importat assegurar que l'observadora no serà una persona amenaçadora ni perjudicarà la imatge de la institució (Taylor i Bodgan, 1994, p. 37). En el moment que tenim la bona predisposició i voluntat de realitzar l'estudi per part de la direcció de l'escola, ella és la que ens posa en contacte amb l'organisme institucional per tal de començar les gestions del conveni entre l'IMEB i la Universitat de Barcelona.

Temporització de la recerca

Un cop definit el tema, concretada la metodologia i triat l'escenari, planifiquem i temporalitzem la recerca. Per tal de realitzar amb satisfacció el treball de camp i l'elaboració etnogràfica, ens proposem dedicar-hi entre tres i quatre anys. Ens plantegem que el treball de camp es realitzarà durant dos cursos acadèmics. Tenint en compte que aquesta recerca parteix d'un treball previ de final del Màster Educació en valors i Ciutadania. Aquell curs acadèmic ens va permetre fer una prova pilot del que volíem treballar amb relació a l'educació moral i en valors d'una escola bressol. Durant el primer curs, després d'un temps d'observacions generals, vam centrar la mirada en un dels aspectes detectat com a rellevant. D'acord amb l'*estructura embut*, vam anar del general al particular. Va ser durant el segon curs acadèmic que es va contrastar el que havíem observat l'any anterior amb una altra mestra. Aquest segon moment ens va permetre completar l'observació de la realitat de l'escola bressol centrant-nos en el seu dia a dia i ens va ajudar a ampliar l'aspecte particular que havíem començat a observar durant el pilot. A més, serà durant el segon any natural que es començarà de manera paral·lela l'anàlisi de dades.

En síntesi, l'entrada al camp serà el curs acadèmic 2015/2016 durant el Treball Final de Màster i el curs següent, 2016/2017 es continua amb l'observació de la realitat i el contrast observat el primer curs. A més, es decideix que durant el primer trimestre del curs 2017/2018 l'observadora pugui continuar fent observacions per acabar de recollir les dades necessàries. Es proposa anar de manera sistemàtica dos o tres dies a la setmana durant tres hores cada dia al llarg de tot el curs escolar, de setembre a juliol.

4.2.2. Treball de camp

El treball de camp és el moment en el qual la investigadora s'insereix en el context per portar a terme la recollida de dades mitjançant diferents tècniques d'obtenció de dades. Dins de les tècniques de recollida de dades, destaquem l'observació participant com la més rellevant per al treball de camp. El paper de la investigadora en l'observació és recollir els fets de la manera més fidedigna i objectiva amb la realitat. Així, el que pretén és descriure la realitat en profunditat i comprendre la cultura de les persones que hi viuen.

La recerca que estem portant a terme es basa en el treball de camp en una escola bressol amb la intenció d'observar situacions d'ensenyament i aprenentatge que succeeixen amb relació als valors. El que ens proposem en primera instància és apropar-nos a la realitat educativa per tal de conèixer la manera en què es desenvolupa l'educació moral. De mica en mica, el treball de camp anirà centrant la nostra mirada i ens proporcionarà un segon estudi més acotat dels processos de formació moral i en valors.

Taylor i Bodgan (1994, p. 50) adverteixen que el treball de camp està format per tres grans fases: 1) la interacció social no ofensiva; 2) les estratègies d'obtenció de dades; i 3) el registre de les notes de camp. En aquest capítol, coneixerem aquestes tres fases a partir dels cinc passos que hem portat a terme en la nostra investigació i que es poden observar a la taula següent.

TREBALL DE CAMP
Entrada al camp i familiarització amb l'entorn.
Recollida de dades i redacció el diari de camp.
Entrevistes amb la directora i l'equip educatiu de l'escola bressol.
Anàlisi dels documents pedagògics del centre.
Retirada del camp.

Taula 4. Treball de camp.

A continuació explicarem els passos que vam dur a terme per fer efectives aquestes tres recomanacions.

Entrada al camp i familiarització amb l'entorn

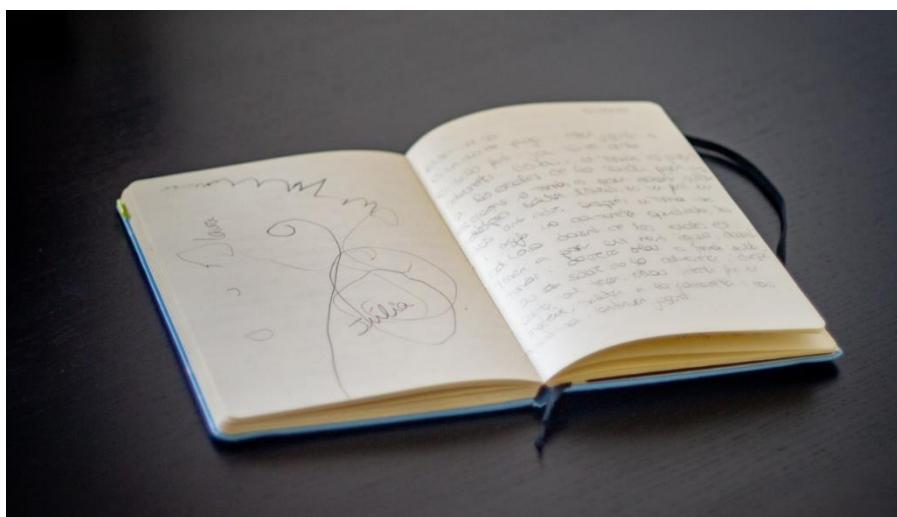
El primer contacte amb el camp és un període d'entrada i adaptació en el qual la investigadora s'apropa a l'entorn i als participants de l'organització. Aquest és un moment breu en el temps, en el qual la persona va trobant el seu lloc i va agafant, alhora que transmetent, confiança als altres. Els primers dies es dediquen principalment a conèixer i entendre l'entorn, la recollida de dades aquí passa a un segon pla. La investigadora observa el que passa per actuar acord amb les normes escolars, els codis de comunicació i va trobant el seu lloc a l'aula.

Un altre aspecte important que es treballa durant les primeres trobades és el procés de trencar el gel amb els observats. Durant aquest temps, és important explicitar que la investigació no serà intrusiva ni donarà un enfocament negatiu de l'organització. Aquí comença la primera fase que Taylor i Bodgan (1994) denominen d'*interacció social no ofensiva*. La investigadora s'adapta al que passa al camp sense interferir en les seves accions rutinàries. Les tècniques de recollida de dades que es fan servir són el menys intrusives de manera que passen desapercebudes fent que, fins i tot els observats oblidin la seva presència i actuïn amb normalitat (Taylor i Bodgan, 1994).

Aquest període el podem comparar, en diferent escala, amb l'adaptació que fan els infants a l'escola bressol a principi de curs. Igual que els més petits, la investigadora s'ha d'acostumar a la mestra i al grup classe amb el qual compartirà tot el curs escolar. Trobar el seu lloc, conèixer els participants i habitar-se a la recollida de dades a partir de la redacció del diari de camp. Aquest procés d'adaptació pot ser més llarg o més breu depenent de cada persona.

Particularment en aquesta recerca, l'adaptació era especial perquè havíem de fer el primer contacte amb tres actors: equip educatiu, infants i famílies. En el cas de l'equip d'educadores, el fet de conèixer una de les mestres va facilitar el procés, perquè va fer de vincle amb la resta de l'equip. Comptar amb un informant clau, ajuda a entrar en la rutina de l'organització i que, des del primer moment, les mestres i educadores de suport

s'aproximessin per iniciar una conversa amb la intenció de conèixer la recerca i, més en concret, la persona. El segon agent a tractar eren els infants, en treballar amb nens i nenes tan petits l'adaptació va ser molt fàcil, ja que el nostre paper era d'un adult més de l'escola. Les úniques diferències amb la resta de mestres era que passàvem menys temps a l'escola i portàvem llibreta, llapis i càmera. En un primer moment, la tasca principal va ser de normalitzar la presència de la llibreta com a objecte d'investigació. Al principi els infants s'apropaven per saber què escrivíem i s'interessaven per la llibreta preguntant el que estàvem fent. De mica en mica ho van normalitzar demanant fer-hi algun dibuix i, fins i tot, va arribar un moment en què tothom sabia de qui era la llibreta i quan la identificaven en un altre lloc ens la portaven.



Amb relació al tercer agent, les famílies dels nens i les nenes també es van acostumar ràpidament a la presència de l'observadora. Al principi alguns pares i mares preguntaven per la recerca i s'interessaven per aspectes concrets. El fet que la classe de les Estrelles de Mar disposés d'una llibreta que elabora la mestra amb el grup d'infants cada dia en la qual s'explicava el que havien fet perquè a la tarda quan arriben les famílies ho puguin llegir, va facilitar que coneguessin ràpidament l'observadora. La mestra va normalitzar la presència fent-nos partícips de les activitats i posant fotografies on sortíem amb els infants. En tot moment ens vam sentir acceptats per tots els agents de l'escola i ens van facilitar l'entrada al camp.

A mesura que van anar avançant els dies, i un cop superades les primeres setmanes del curs, l'observadora va passar a formar part de l'equip de l'escola com un membre més i fou acceptada per tots els agents participants.

Recollida de dades i redacció del diari de camp

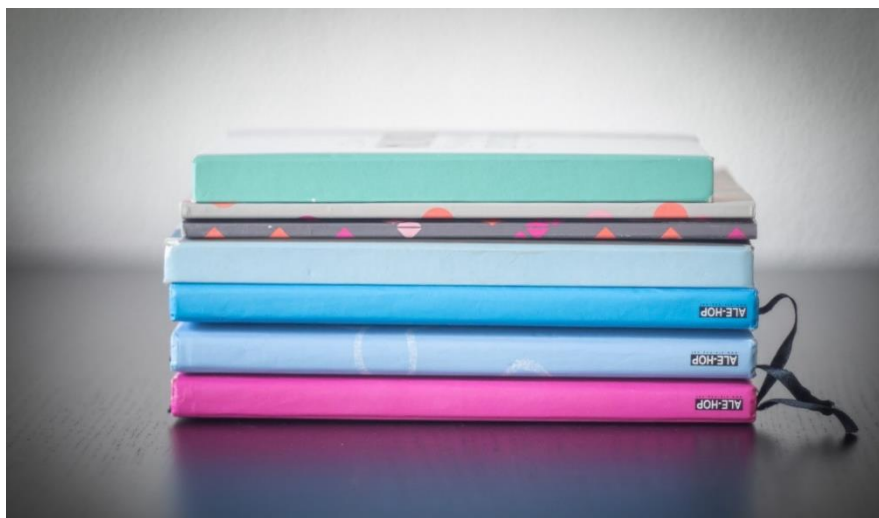
La recollida de dades és la part central del treball de camp. Estar *in situ* a l'escenari i recollir les dades que donaran forma a la recerca és una de les tasques més importants del procés. Per això, les dades recollides han de ser com més completes, precises i detallades millor, ja que són el material a partir del qual es portarà a terme l'anàlisi que ens donarà els resultats de la recerca (Taylor i Bodgan, 1994).

Perquè la recollida sigui al més efectiva possible, la investigadora va dedicar els primers mesos a observar el que passava i fer-ho durant uns dies establerts. Però segons les necessitats i el que buscava, va anar adaptant el seu horari i els dies amb total llibertat. Tot i això, s'ha de tenir en compte que, tal com expliquen Taylor i Bodgan (1994), la investigadora ha de ser capaç de controlar el temps d'observació per no perdre idees o temàtiques a causa d'una saturació d'informació. Cal advertir que en aquest moment es va aprofitar també per recollir els documents elaborats pel centre com són les unitats didàctiques o el projecte educatiu de centre, que després treballarem a l'anàlisi.

Els dispositius mecànics que es porten a terme per registrar les notes de camp són, d'una banda, una llibreta i llapis, i de l'altra, una càmera fotogràfica. La investigadora els porta a sobre en tot moment i quan s'esdevé una situació o fenomen que resulta d'interès, capta l'escena amb una fotografia o vídeo i esbossa ràpidament a la llibreta les idees que vol destacar. Aquestes accions van ser acceptades sense dificultat pels subjectes i des del primer moment van actuar amb normalitat malgrat la presència de la investigadora. Cal destacar que, si la investigadora observava una situació més informal o que podia generar incomoditat per als subjectes, retenia la informació i buscava un espai fora de l'escenari per escriure les notes.

Si ens centrem en les notes recollides al camp, a partir de l'escriptura a la llibreta s'anava anotant tot el que succeïa i podia ser d'interès per a la recerca. Per a Taylor i Bodgan (1994), les notes de camp han de ser completes en la mesura que han de descriure tot el

que passa a l'escenari, el que fan les persones i les activitats que es desenvolupen. El que es recull a les notes de camp són descripcions de les persones, els esdeveniments que poden ser d'utilitat, les converses entre els diferents participants, les accions que porten a terme, els sentiments generats i expressats, i, fins i tot, les intuïcions o hipòtesis de la persona que observa (Taylor i Bodgan, 1994, p. 75). En total les notes de camp es van recollir al llarg dels cursos acadèmics en set llibretes.



Amb relació al material audiovisual recollit, es van enregistrar quaranta-cinc vídeos de moments rellevants que en van permetre l'anàlisi *a posteriori*, i dos-mil-vuit-centes-cinquanta fotografies que permetien recordar, aprofundir en una anàlisi més detallada d'alguns aspectes, així com il·lustrar les notes de camp.⁶

Un cop recollides les notes de camp es porta a terme la redacció del diari de camp. El procés entre les notes i el diari ha de ser al més ràpid possible perquè es puguin recollir la majoria de detalls observats. El diari ha de descriure de manera densa i fidel la realitat observada a partir del recull de les notes de camp. Aquestes accions ajuden a tenir una comprensió àmplia i més detallada de la realitat, i han de permetre una recuperació fàcil de les dades així com la seva codificació (Taylor i Bodgan, 1994). El diari de camp s'ha elaborat en un document de *word* que es pot consultar a l'annex 1.

⁶ Per realitzar les fotografies vam comptar amb l'autorització dels drets d'imatge per part del pare, mare o tutor/a de l'infant que donava el consentiment perquè sortís la imatge en aquesta tesi doctoral.

Per elaborar el diari de camp de manera sistemàtica, se segueixen algunes de les indicacions de Taylor i Bodgan (1994, p. 75-79): 1) Les observacions estan categoritzades segons el nombre, la data, l'hora i una frase i/o tema que recordi el contingut; 2) La pàgina queda dividida en dues columnes de manera que a l'esquerra hi ha l'observació i a la dreta queda un marge blanc ampli que ens permetrà fer-hi anotacions futures; 3) Les frases utilitzades generalment són breus i estan redactades de manera clara i concisa, la qual cosa ens permet agrupar cada paràgraf segons el tema que tracta; 4) Per assegurar la conservació del diari de camp es realitzen còpies triplicades de seguretat; i 5) Si després d'elaborar el diari ens sorgeixen noves idees o es recorden detalls concrets es complementa i reelabora aquell fragment amb la intenció que sigui el més fidel possible a la realitat. Tot això ens permet tenir totes les observacions redactades en un mateix format i facilita la cerca en el moment de l'anàlisi.

L'elaboració tant de les notes com del diari de camp comporta un temps significatiu. A mesura que van avançant els dies la investigadora va adoptant experiència, fet que li facilita la recollida de les dades amb més exactitud i l'elaboració del diari de camp de manera àgil. Cal destacar que es nota un procés entre els primers mesos del curs i el moment que porta un entrenament en què la recollida de dades es realitza de manera natural.

Durant tot el procés, el director de la recerca va ser la persona que llegia i revisava el diari de camp. A més de vetllar per la qualitat del material, va ajudar a completar alguns temes poc desenvolupats o que passaven per alt a l'observadora; a més contribueix a fer una anàlisi i un petit debat sobre diferents aspectes que poden acabar enriquint el text del diari. En definitiva, és important que una persona pugui corregir les notes per donar una altra visió o tractar temes que no s'han aprofundit (Taylor i Bodgan, 1994, p. 74).

Com hem explicat amb anterioritat i tal com diuen Taylor i Bodgan (1994), la recerca va enfocant i centrant la mirada a mesura que es coneix l'escenari i les persones. Per això, la recollida de dades va comportar dos cursos acadèmics: de primer comença amb una mirada general de l'educació en valors a l'escola bressol i després es va precisant segons els interessos de la recerca.

Entrevistes amb la directora i l'equip educatiu de l'escola bressol

Per tal de complementar les dades recollides a partir de l'observació, es decideixen fer entrevistes a la directora i l'equip educatiu del centre. Aquestes entrevistes ens permeten aprofundir en temàtiques o idees sorgides a partir de l'observació i donar-nos una idea més acurada de la manera de treballar de l'escola. Realitzar entrevistes als subjectes ens ajuda a apropar-nos a la seva realitat i captar la seva perspectiva sobre determinades experiències i situacions (Taylor i Bodgan, 1994, p. 101).

D'acord amb la metodologia qualitativa, la tipologia d'entrevista va ser no estructurada, tot i que la investigadora preparava els temes que volia tractar. Aquesta manera de realitzar facilita la comunicació entre els participants i es poden treballar diversos aspectes que la investigadora no havia plantejat en un primer moment o aprofundir en aquells que generen més interès (Taylor i Bodgan, 1994).

És important que en el moment de realitzar les entrevistes hi hagi confiança i bona relació entre la investigadora i les persones protagonistes. D'aquesta manera els entrevistats estaran tranquils i expressaran totes aquelles qüestions rellevants sense sentir-se jutjats. En algunes ocasions, fer preguntes obertes o controvertides sense qüestionar, però, l'actuació dels professionals, permet plantejar-se certes accions i establir una reflexió conjunta.

Les entrevistes portades a terme a la directora treballaven aspectes concrets del funcionament de l'escola i, a més, ens donava una mirada global de l'educació infantil des de la seva experiència. Aquestes entrevistes en profunditat tractaven, d'una banda, el que Taylor i Bodgan (1994) anomenen *història de vida* aprofundint en la seva experiència. Això ens permetia conèixer la visió sobre l'educació a la primera infància i ens proporcionava informació general de l'educació. Tenir la possibilitat de parlar amb una persona experta en la temàtica i que porta treballant molts anys ens apropa a la seva realitat i reforça el vincle de confiança que ens lliga a ella. D'altra banda, mitjançant les entrevistes preteníem conèixer aspectes concrets de l'escola, el projecte educatiu i la manera de treballar. Tal com expliquen Taylor i Bodgan (1994), aquest tipus d'entrevista proporciona una visió més àmplia sobre les situacions i persones de l'escenari observat.

Amb relació a les entrevistes realitzades a l'equip educatiu del centre, es van escollir aquelles mestres que tenen més vinculació amb la classe concreta que estàvem estudiant

o que tenien un alt bagatge amb relació a l'educació en valors. En aquest sentit vam realitzar entrevistes a dues mestres de l'escola amb les quals treballàvem aspectes concrets de la manera de fer i de relacionar-se amb els infants. Les mestres a les quals vam entrevistar eren les persones informants a l'escenari. Amb elles vam treballar aspectes concrets i rellevants per a nosaltres com són els valors, les normes o l'autonomia, entre d'altres.

Cal destacar que, a més de les entrevistes previstes amb la directora i l'equip educatiu, també es van fer entrevistes informals amb les mestres de manera contínua. Tenir la possibilitat de ser a l'escola realitzant l'observació, permet que la investigadora tingui trobades informals amb membres de l'equip educatiu i pugui parlar de manera diària amb les mestres tractant dubtes o qüestions generades en aquell precís moment. Per recollir les idees tractades de manera més informal, s'annotaven els comentaris de les mestres a la llibreta de l'observació i s'afegien al final del diari de camp d'aquell dia. En aquest sentit, la investigadora anava trobant la manera de realitzar les preguntes i ajustar-les a les dades d'interès.

Tenir la possibilitat de combinar l'observació i l'entrevista en el mateix escenari ens permet aprofundir en aspectes rellevants per a la nostra recerca. Recollir el que succeeix a la realitat i comentar-ho amb les persones implicades ens permet contrastar-ho amb el que observem de manera directa.

Anàlisi dels documents pedagògics del centre

Per triangular la informació obtinguda a partir de l'observació i les entrevistes, es recullen alguns dels documents pedagògics del centre. L'equip educatiu elabora documents de treball en els quals plasmen la manera de treballar i aspectes rellevants del centre i, en concret, de cada aula. Taylor i Bodgan (1994) destaquen que aquests documents ens donen l'oportunitat d'entendre els processos de l'organització i la perspectiva de les persones protagonistes que l'han elaborat, així com les activitats i preocupacions.

En aquest sentit, el centre ens va facilitar l'accés als documents, el contingut dels quals era rellevant, i del nostre interès per a la recerca. Aquests documents es poden dividir en tres tipus. En el primer recollim aquells que classifiquem com a pedagògics i

organitzatius. Aquí trobem el currículum d'infantil de primer cicle de totes les escoles bressol de Barcelona, informació per a les famílies sobre les escoles bressol i el projecte educatiu de centre que engloba la seva identitat, els objectius, el funcionament i trets i/o característiques que destaquen. Aquests documents ens van ajudar a elaborar la sistematització teòrica posterior i aproximar-nos a la idea general d'educació a la primera infància. El segon tipus aplega aquells documents teòrics que tenen en compte les mestres, educadores i directora amb relació a temes concrets com són les matemàtiques, el control d'esfínters, l'alimentació o el son. L'equip educatiu recull articles, llibres o documents elaborats per altres professionals de l'educació amb relació a temàtiques d'interès que els poden ajudar a aprofundir sobre aspectes concrets. I, finalment, en el tercer classifiquem els documents de treball que elaboren les mestres un cop coneixen els aspectes teòrics. Les unitats didàctiques de la classe en les quals destaquen aspectes a treballar amb els infants com ara l'adaptació, l'hort, el dinar o els colors. Les escoles bressol acullen infants d'entre zero a tres anys. Per poder elaborar una proposta ajustada a les necessitats de cada edat organitzen les classe entre els que tenen menys d'un any, entre un i dos anys i els grans, de dos a tres anys. Així, les mestres elaboren les unitats didàctiques tenint en compte els destinataris de la seva aula i adaptant-les sempre al grup d'infants. Per això, aquests documents són els més personals, ja que l'elabora cada curs acadèmic la tutora de la classe segons el grup de destinataris.

Un cop recollits i classificats els documents, ens vam centrar en el seu estudi. Aquest procés passava de manera paral·lela a altres passos metodològics. El que preteníem era conèixer l'estructura general de les escoles bressol, la manera concreta de treballar que té el centre i com s'aplica directament amb els infants de dos a tres anys, que són el nostre objecte d'estudi. Conèixer aspectes rellevants per al centre ens va permetre fixar-nos en aspectes rutinaris que ens passaven per alt i entendre la manera d'actuar de les mestres en determinades ocasions.

Cal destacar que tenir la possibilitat d'obtenir informació per mitjà de tres vies diferents facilita la immersió i aproximació en la temàtica, així com tenir coneixement de totes les parts implicades.

Retirada del camp

Per concloure el treball de camp, l'últim pas és la sortida de l'escenari. Aquest moment pot estar temporitzat o pot arribar perquè s'han recollit una quantitat de dades suficients per iniciar l'anàlisi. Si la retirada del camp s'allarga més del necessari, arriba un punt en què la informació comença a ser repetitiva i no aporta res de nou a la recerca. Aquest moment el defineixen Glaser i Strauss (1967 citat a Taylor i Bodgan, 1994, p. 90) com a *saturació de dades*.

Sortir del camp pot ser un moment difícil per a la persona observadora. Deixar el lloc on ha estat immers durant els últims mesos no només té a veure amb la recerca, sinó que també està vinculat amb la part personal, ja que s'han generat sentiments amb els participants. La sortida del camp ha de ser lleu per a ambdues parts. Tal com expliquen Taylor i Bodgan (1994), es recomana que sigui gradual, de manera que la persona investigadora comença per reduir les visites a l'escenari, el temps d'observació i explica als participants que està arribant a la seva fi.

Si ens centrem en el procés de retirada del camp d'aquesta recerca, la investigadora va sortir després de dos anys d'observació intensa i, naturalment, va ser un moment personal complicat. Després d'un període tan llarg, s'havien adoptat rutines i vincles derivats de la socialització amb els participants que dificultaven la retirada. Des d'un primer moment, es va preveure que el comiat de l'observadora coincidiria amb el final de curs. L'escola bressol prepara els infants amb la idea que a la tornada de vacances aniran a una altra escola i no es tornaran a trobar. Seguint aquest ritual, l'observadora viuria el mateix procés que els infants i les mestres. El fet d'acabar amb la finalització del curs escolar facilita que la sortida sigui gradual i es visqui de manera amable per a tots els participants. En aquest cas, però, la retirada del camp va ser al mes d'octubre, després de tornar dos mesos per complementar la informació recollida el curs anterior. Aquesta situació va facilitar la sortida del camp de manera gradual.

Abans de marxar del camp és important deixar la porta de la institució oberta per a futures col·laboracions (Taylor i Bodgan, 1994). Juntament amb el director de la recerca, van tenir una reunió amb la directora de l'escola bressol per avaluar el procés i donar les gràcies per l'acollida. De la mateixa manera, el vincle i contacte amb les mestres informants va continuar actiu després del període d'observació.

4.2.3. *Anàlisi de dades i redacció de l'informe etnogràfic*

La tercera fase de la investigació és l'anàlisi de les dades obtingudes durant el treball de camp i a continuació la redacció de l'informe etnogràfic. Després que la persona investigadora reculli les dades, arriba el moment d'analitzar-les i codificar-les amb la intenció d'extreure la informació necessària per a la recerca. És important que aquest moment comenci durant la mateixa recollida de les dades, d'aquesta manera és possible cobrir aspectes oblidats o completar observacions buscant el major nombre de detalls. En aquest mateix sentit, Taylor i Bodgan (1994) emfatitzen que en aquest moment els informants encara estan en contacte amb la investigadora i poden donar la seva visió o aclarir alguns temes tractats.

El procés d'anàlisi i redacció és creatiu i dinàmic, de manera que pas a pas s'arriba a una comprensió més profunda del que s'ha observat (Taylor i Bodgan, 1994). El que es pretén amb l'anàlisi és classificar i codificar conceptes apareguts en el camp per elaborar un posterior informe que sigui fidel a la realitat observada.

El mètode que hem aplicat en el nostre treball etnogràfic ha seguit la coneguda estructura de l'*embut*, un procediment que ens permet anar centrant la mirada d'investigació a mesura que avança la recerca (Hammersley i Atkinson, 1994). Spradley (1980) explica que en el primer moment ens trobem a la vora més ampla de l'embut i ens centrem a recollir el màxim d'observacions descriptives, que seran la base de l'etnografia. A mesura que va passant la recerca, l'embut s'estreny i es van enfocant les observacions de manera més precisa i concreta, i és al final quan es precisarà encara més i centrarem la mirada en les observacions selectives amb un focus més proper (Spradley, 1980, p. 128).

Aquesta fase va comportar un curs acadèmic, des de la sortida del camp al setembre de 2017 a juny de 2018. A continuació, presentarem les parts que la conformen i els aspectes que s'han treballat en cada part. Tal com veurem, l'anàlisi passa per tres etapes: 1) L'estudi i anàlisi de la documentació obtinguda durant el treball de camp; 2) La definició dels temes i redacció de la descripció densa de la realitat observada; i 3) La sistematització i redacció dels conceptes apareguts durant la recerca.

ANÀLISI DE DADES I REDACCIÓ DE L'INFORME ETNOGRÀFIC
Anàlisi sistemàtica del material etnogràfic.
Definició dels blocs temàtics i redacció de la descripció densa de la realitat.
Definició dels conceptes teòrics i redacció dels resultats.

Taula 5. Anàlisi de dades i redacció de l'informe etnogràfic.

Anàlisi sistemàtica del material etnogràfic

L'anàlisi del material etnogràfic que s'ha recollit durant el treball de camp té la intenció de respondre a dos dels objectius de la recerca. Ens proposem, en primer lloc, realitzar una descripció densa de la realitat d'una escola bressol, fent especial èmfasi en l'educació en valors. El segon objectiu és conèixer els dinamismes d'educació moral que es porten a terme en el dia a dia d'una escola bressol. Tenint present aquestes dues premisses, procedim a l'anàlisi sistemàtica del material centrant-nos en la mirada educativa que volem treballar. L'anàlisi el vam estructurar en dos moments que abordarem a continuació: de primer tractarem l'organització i la lectura del material etnogràfic, i tot seguit ens centrarem en l'elaboració del material sorgit de l'anàlisi de la informació recollida.

Ens trobem en la primera fase d'anàlisi que defineixen Taylor i Bodgan (1994, p. 159-174) com de *descobrimet*. El que pretén aquesta fase és donar sentit a les dades recollides i classificar-les. Abans de començar amb l'anàlisi, vam fer una primera tasca d'ordenar el material etnogràfic recollit durant l'estada al camp. En primer lloc, ens vam centrar a estructurar el diari de camp que ens interessava per a aquesta primera part de la recerca. Durant el curs 2016-2017 vam realitzar setanta-quatre observacions descrites en un total de quatre-centes-sis pàgines (annex 1). En una metodologia qualitativa, el major gruix d'informació ve derivat de les observacions recollides durant el treball de camp i que estan plasmades al diari de camp. Amb la intenció d'analitzar i aprofundir en alguns aspectes, es van realitzar tres lectures completes del diari en diferents moments de la

recerca. La primera lectura es va fer durant el procés d'escriptura del mateix diari de camp. A mesura que es transcrivien les observacions recollides a les notes de camp es feia una posterior lectura i anàlisi conjunta amb el director de la recerca. Aquesta primera lectura ens va ajudar a fixar-nos en determinats aspectes en els quals volíem aprofundir i, en alguns moments, acabar de redactar algun aspecte que havíem passat per alt en el moment d'escriure. La segona lectura va venir un cop érem fora del camp. En aquest moment teníem una certa distància emocional que ens permetia separar aquelles dades més rellevants d'altres que no resultaven útils per a la nostra recerca. Això ens portava a quadrar conceptes i temes que anàvem categoritzant dins del mateix document del diari de camp, el que anomenen Taylor i Bodgan (1994, p. 99) com a *tipologies* que identifiquen temes i conceptes teòrics rellevants per a la recerca. Aquest procés ens permetia reflexionar sobre tot el que havíem observat prèviament i classificar els conceptes en temàtiques que ens generaven interès. Finalment, un cop detectats els temes rellevants, es va portar a terme la tercera lectura en la línia del que expliquen Taylor i Bodgan (1994, p. 163) d'estructurar i confeccionar fitxes que recollien conceptes i proposicions teòriques. Les fitxes les denominem com d'anàlisi dels moments rellevants de l'escola bressol i tracten temes diversos (annex 2). Aquest és un procés intuïtiu a partir de l'experiència en el camp i del material recollit, a més es pot compartir amb els informants. Per poder classificar els moments, cada fitxa disposava d'un títol que destacava el tema que tractava, el seu interior estava dividit en dues parts. La columna de l'esquerra la reservàvem per classificar les observacions en què es tractava el tema en concret. D'aquesta manera, en el moment de realitzar la lectura classificàvem el tema i afegíem el nombre d'observació a la fitxa corresponent. Això facilitava que en el moment que volguéssim tractar un tema, sabíem ràpidament a quina o quines observacions podíem acudir. L'altra part de la fitxa estava destinada a escriure les anotacions que crèiem convenient. Aquestes anotacions podien explicar en detall el tema, les experiències concretes de cada observació i/o algunes reflexions o idees que podien ser compartides amb les mestres i que ens ajudarien a l'anàlisi posterior. Cal destacar que cada observació pot incloure temes o conceptes variats a classificar, és natural que un mateix dia estigui recollit en diferents fitxes. A continuació, a mode d'exemple reproduïm una de les fitxes elaborades.

PINTAR MANS I CARES

Observacions

OBSERVACIÓ 8 2016/12/12

OBSERVACIÓ 14 2017/01/11

OBSERVACIÓ 41 2017/04/07

OBSERVACIÓ 67 2017/09/13

Anotacions

Parlo amb les mestres sobre perquè alguns dies al pati pinten les cares i les mans als nens/es. La Eva m'explica que pinten les cares perquè els hi agrada i per a ells/es és un motiu festiu. Ella creu que està relacionat amb carnestoltes, pensa que pot ser si no fos per carnestoltes no ho farien perquè és el moment en el que demanen el material de pintura. L'any que ho va començar a fer va veure que els hi agrada molt pintar-se les cares i ho va adoptar per fer-ho en altres moments. A més, és una manera que tenen per treballar el jo, la mateixa persona i l'altre. D'aquesta manera es veuen a si mateix i la transformació, ja que quan els hi pinten fan que es mirin al mirall per veure la seqüència del que passa. Per exemple, si els pinten de gat perquè els nens/es ho demana, quan està pintant fa que es miri al mirall i es vegi reflectida.

El fet de pintar les mans també és perquè els hi agrada i perquè la mestra mitjançant això treballa la demanda amb els nens/es. És a dir, que li facin un dibuix a la mà és un motiu de demanda i un joc de representació. Així poden treballar la parla, li pregunten als nens/es que volen perquè facin la demanda. Quan fan l'esforç de dir el que volen ho han de representar mentalment. Molts cops el que demanen és important i té un significat per ells/es. D'aquesta manera també ho poden treballar de manera individualitzada amb cada nen/a.

De manera paral·lela a les lectures, es va ordenar la resta del material recollit. Amb relació al material audiovisual, les fotografies i vídeos van permetre recordar moments que s'havien plasmat a l'observació. En total es van recollir dues-mil-vuit-centes-cinquanta fotografies i quaranta-cinc-vídeos de moments rellevants observats. Vam intentar fer fotografies de gairebé tots els dies que hi vam assistir per poder tenir un recull fotogràfic complet. En el moment de l'anàlisi, vam decidir fer una selecció de les fotografies que consideràvem més rellevants i que després ens ajudarien a il·lustrar l'informe etnogràfic. La selecció va disposar de cinquanta fotografies de moments de la vida quotidiana en què es poden observar els infants i la mestra en les diverses activitats realitzades.

Un altre material que volíem classificar eren els documents relacionats amb l'escola bressol que hem vist amb anterioritat durant l'anàlisi de documents pedagògics del treball de camp. Al llarg del curs vam recollir material que elaboraven les mestres i que ens ajudarien en l'anàlisi. Aquest material era molt divers perquè disposàvem d'unitats didàctiques, aspectes rellevants per a l'escola, el projecte educatiu i el currículum de primer cicle d'educació infantil. L'anàlisi dels documents es va fer en diferents moments de la recerca, en el moment que ens arribava un de nou l'analitzàvem amb la intenció d'endinsar-nos en la manera de treballar de l'equip educatiu del centre i centràvem la nostra atenció en alguns aspectes als quals donaven certa importància. El segon moment

es va fer un cop érem fora del camp i just després de la segona lectura del diari de camp. Això ens permetia contrastar el que havíem recollit amb el que tractava l'escola. Aquí teníem la intenció de no deixar-nos cap aspecte rellevant.

I l'últim material d'anàlisi i classificació eren les entrevistes amb la directora i l'equip educatiu. Aquestes entrevistes ens van ajudar sobretot durant l'estada al camp per poder donar-nos una visió més acurada de la manera que tenen de veure l'educació i treballar amb els infants. Si es tractaven algunes de les qüestions que trobàvem rellevants en un moment que teníem destacat a la nostra fitxa d'anàlisi, n'incorporàvem el comentari per poder recuperar-lo més endavant.

Per concloure amb l'anàlisi del material etnogràfic, vam elaborar un mapa de tot el procés que no finalitzava en aquest moment sinó que té una continuïtat en els següents passos. L'esquema el vam elaborant dividint-lo en tres parts: 1) El treball de camp que recull les observacions fetes cada dia amb el seu nombre, data, temes destacats i carpeta fotogràfica; 2) La tematització entesa com les fitxes amb les observacions que les treballen i; 3) La definició dels blocs temàtics de la descripció densa, que és una part que veurem més endavant en la redacció de descripció de la realitat. A continuació es pot observar el recull d'una part del mapa.

TREBALL DE CAMP	TEMATITZACIÓ	CONSTRUCCIÓ
Observació 1 2016/11/16: <ul style="list-style-type: none"> • Rutina: posar jaquetes • Distribució del grup: espais oberts • Taller: Pintura amb patates • Dinar • Persona de suport Observació 2 2016/11/17: <ul style="list-style-type: none"> • Esmorzar • Concert Santa Cecília • Persona de suport Observació 3 2016/11/23: <ul style="list-style-type: none"> • Esmorzar: arribades matí • Fer pipí i canviar bolquers • Dies de pluja: Ocasions especials • Recollir • Concert Santa Cecília • Repartir els pitets • Fer la llibreta • Encontre educatiu mestra – infant ➤ Carpeta fotografies 1 2016.11.23	Fitxa 1. Reunió mestres i educadores <ul style="list-style-type: none"> • Observació 65 2017/09/08 Fitxa 2. Adaptació principi de curs <ul style="list-style-type: none"> • Observació 66 2017/09/12 • Observació 67 2017/09/13 • Observació 68 2017/09/14 • Observació 69 2017/09/18 • Observació 70 2017/09/19 • Observació 71 2017/09/27 Fitxa 3. Acollida matí de 8:00 a 9:00 <ul style="list-style-type: none"> • Observació 58 2017/06/21 Fitxa 4. Arribada mestra <ul style="list-style-type: none"> • Observació 16 2017/01/20 Fitxa 5. Arribada matí <ul style="list-style-type: none"> • Observació 1 2016/11/16 • Observació 3 2016/11/23 • Observació 13 2017/01/10 • Observació 44 2017/04/24 • Observació 54 2017/06/01 Fitxa 6. Esmorzar fruita	BLOC 1. <ul style="list-style-type: none"> Capítol 1. Un nou curs <ul style="list-style-type: none"> • Fitxa 1. Reunió de mestres i educadores Capítol 2. Espais i mobiliari <ul style="list-style-type: none"> • Fitxa 1. Reunió de mestres i educadores • Fitxa 18. Racons Capítol 3. Primer dies d'escola <ul style="list-style-type: none"> • Fitxa 1. Reunió de mestres i educadores • Fitxa 2. Adaptació principi de curs • Fitxa 50. Música: cançons de falda Capítol 4. L'adaptació millora <ul style="list-style-type: none"> • Fitxa 2. Adaptació principi de curs • Fitxa 29. Taller: transvasaments Capítol 5. La nostra mascota <ul style="list-style-type: none"> • Fitxa 53. Mascota: la Blava Capítol 6. Festa de tardor <ul style="list-style-type: none"> • Fitxa 34. Activitat tardor • Fitxa 38. Festes: festa de tardor – la Castanyada • Fitxa 47. Música: festes i aniversaris • Fitxa 94. Ocasions especials

Tot el material analitzat i elaborat ens ajudarà a continuar amb aquesta fase d'anàlisi i elaboració de l'informe etnogràfic. Cal destacar la importància d'aquest moment, ja que permet estructurar la recerca i centrar-nos en els objectius que volem aconseguir. A més, és un procés creatiu i dinàmic que permet enllaçar el que s'ha recollit al camp amb els resultats finals.

Definició dels blocs temàtics i redacció de la descripció densa de la realitat

En aquesta etapa ens centrarem a donar resposta al primer objectiu plantejat en la recerca; és a dir, realitzar una descripció densa de la realitat d'una escola bressol. Per poder assolir-lo, dividim el procés en dos moments diferents: estudiar i organitzar el material produït durant l'anàlisi de la documentació etnogràfica i, a continuació, redactar un escrit narratiu per mostrar com es desenvolupa l'educació en valors en el dia a dia d'una escola bressol.

El primer que ens plantejem és estudiar el material obtingut a l'etapa anterior amb la intenció de fer una sistematització dels aspectes rellevants que volem tractar en l'escrit etnogràfic. Per poder definir els blocs temàtics, vam distribuir les fitxes d'anàlisi en un apartat destinat als fets escolars i un altre de diferent per aplegar els conceptes teòrics. Aquesta primera classificació ens permetia diferenciar, d'una banda, aquells moments que estaven relacionats amb activitats i actuacions que es portaven a terme quotidianament a l'aula de l'escola bressol i, de l'altra banda, fixar-nos en els conceptes teòrics que van sorgir i preteníem abordar a partir de la descripció de la realitat.

A partir d'aquesta doble llista –fets viscuts i conceptes teòrics– es va realitzar una nova agrupació de les fitxes per definir aspectes centrals de la vida quotidiana d'una classe que de cap manera podíem oblidar. A tall d'exemple es troben temes com les festes i tradicions, el treball dels valors, els tallers i racons, la relació amb la mestra, les rutines i normes i relació amb les famílies, entre d'altres. Cada agrupació constava de fitxes relatives a fets i a conceptes teòrics. Una vegada acabat aquest treball d'anàlisi i estructuració temàtica, que va aplegar uns seixanta-dos ítems, s'estava en disposició de procedir a muntar l'índex d'una narració comprensible de la vida quotidiana d'una classe de nens i nenes d'entre dos i tres anys durant un curs. L'Índex es va estructurar de manera cronològica de setembre a juliol. Les estacions, els trimestres i també les festes tradicionals van donar un sentit temporal a la narració. Finalment, van trenar l'ordre

cronològic amb un ordre temàtic en el qual es pogués veure l'evolució dels infants des de principis fins a final de curs. D'aquesta manera es trobaran capítols destinats a temes variats que apleguen, segons la nostra opinió, tots els aspectes rellevants de la vida i de l'educació en valors en una classe d'una escola bressol (annex 3).



En aquests moments estàvem en disposició d'iniciar la descripció densa del que havíem pogut observar. La descripció etnogràfica es realitza a partir del que denominen alguns autors *descripció densa*, que ha de ser fidel a la realitat (Taylor i Bodgan, 1994). Aquesta descripció ha de tenir dues característiques fonamentals. La primera és que respon a una interpretació realitzada per la persona investigadora. Tot i això, s'entén que s'han seleccionat, ordenat i classificat les dades que es volen tractar, sempre respectant la realitat amb la major fidelitat possible. La segona característica és que la investigadora ha entrelaçat les relacions teòriques amb la veu dels protagonistes fent de la descripció un caràcter versàtil.

Per tal de procedir a l'escriptura, i per a l'elaboració cada capítol, comentàvem amb el director de la recerca els aspectes que s'havien d'incloure: característica, estructura, exemples i teoria. A partir d'aquí s'elaborava un esquema estructurant el capítol segons els paràgrafs i apartats a treballar. Seguidament es procedia a la redacció seguint l'esquema i tenint en compte tots els aspectes comentats. Per realitzar la redacció es feia una lectura de les observacions concretes del diari de camp que estaven relacionades amb la temàtica que volíem treballar. Quan teníem una primera proposta la compartíem amb

el director, que ens donava la seva opinió i possibles modificacions. A partir d'aquí fèiem una reflexió conjunta, es corregia la redacció i s'elaborava el capítol definitiu. Durant tot el procés s'anaven consultant les fotografies realitzades durant la temàtica tractada amb la intenció de recordar detalls concrets. A més, cada capítol inclou una fotografia que l'il·lustra. Aquest procés el vam fer de manera sistemàtica a tots els capítols que completen la narració. Això ens va permetre que tota la narració estava pensada i dissenyada de manera molt concreta amb la intenció de fer-la com més fidel a la realitat millor.

Amb la intenció de tenir un *feed-back* amb les professionals de la temàtica, vam realitzar tres reunions amb les mestres informants i la directora de l'escola bressol per comentar els blocs i aspectes treballats. Això ens permetia conèixer el seu punt de vista i saber si la descripció era fidel a la realitat. Tenir la possibilitat de conèixer l'opinió de les persones protagonistes ens va ajudar a comentar alguns aspectes que nosaltres havíem observat i destacat, però que elles no se n'havien adonat de la importància fins al moment de llegir-lo.

Com es podrà veure més endavant, la narració es va dividir en set parts, cadascuna de les quals inclou sis capítols, de manera que el resultat final fos de quaranta-dos capítols amb els quals intentàvem donar una visió general del dia a dia d'una escola bressol, amb un èmfasi especial en l'educació en valors. Una vegada acabada la narració, ens vam plantejar anomenar les set parts fent servir noms de colors i de les emocions que transmetia. Considerem que aquesta classificació ajuda a posar nom al que es viu en una escola bressol. Finalment, cal dir que la nostra intenció era elaborar una narració en la qual el text fos comprensible per a tothom que estigui interessat en aquesta temàtica. Des de professionals de l'educació que volem conèixer en profunditat com és un any a l'escola bressol, a estudiants que seran mestres d'educació infantil en un futur, a famílies que volen saber de quina manera es treballa a l'escola bressol i a qualsevol persona amb interès per la temàtica.

Definició dels conceptes teòrics i redacció dels resultats

Per concloure, l'última fase de l'etnografia pretén donar resposta al segon objectiu de la recerca: conèixer quins són els dinamismes d'educació moral que es desenvolupen en el

si d'una escola bressol. Per tal d'aconseguir l'objectiu proposat, es va analitzar tant el diari de camp com la descripció etnogràfica de la vida quotidiana del centre, ambdues tasques per tal d'aconseguir una sistematització exhaustiva dels dinamismes d'educació moral.

En primer lloc, vam fer una primera lectura en clau analítica amb la intenció de detectar els conceptes teòrics i explicar com s'esdevé l'educació en valors a l'escola bressol. Aquesta lectura ens va servir per adonar-nos de tot el que havia succeït i de la quantitat de fets que passen en una escola. Totes les activitats que es realitzen, les actuacions de les mestres, les accions dels infants i, fins i tot, el que no està conscientment planejat, té un rerefons de valors i d'educació moral.

D'aquesta lectura ens van sorgir alguns elements teòrics relacionats amb els dinamismes d'educació moral que es porten a terme a l'escola bressol. A partir d'aquí, vam diferenciar els dinamismes en dos grups: 1) les pràctiques educatives o activitats que es porten a terme en el dia a dia de la classe observada; i 2) les experiències sociomorals enteses com els reptes morals que es plantegen als infants en les pràctiques educatives. Aquests dos aspectes estan clarament diferenciats, però van de la mà en el centre educatiu. Per aquest motiu, vam decidir dividir l'objectiu plantejat en dues etapes més específiques: d'una banda, determinar i sistematitzar el tipus de pràctiques educatives d'educació moral que s'esdevenen en una escola bressol, i de l'altra, establir i sistematitzar les experiències sociomorals que es viuen dins de les pràctiques educatives.

En primer lloc, ens vam centrar en les pràctiques educatives d'educació moral i, a continuació, vam elaborar les experiències sociomorals. El procediment per treballar ambdós aspectes va ser el mateix. Per començar, vam indagar en cadascuna de les pràctiques educatives i de les experiències sociomorals buscant on estaven reflectides en la narració etnogràfica seleccionant els capítols en què sorgien. A més, vam complementar aquesta lectura amb la del diari de camp per tal d'aprofundir en cada dinamisme. El diari de camp conté un volum major de detalls i explicacions que ens permetien completar les descripcions de la descripció narrativa. Per tal de fer una elaboració al més acurada possible, comentàvem amb el director de la recerca l'estructura de l'explicació per a cadascun dels aspectes a tractar: les pràctiques educatives i les experiències morals. Un cop s'han establert la tipologia de pràctica i els aspectes teòrics,

es procedeix a una lectura teòrica estudiant els aspectes relacionats amb la pràctica concreta i es fa una primera proposta que es presenta i comenta amb el director. Del debat sorgeixen algunes idees que ens fan acabar de tancar l'explicació i elaborar la descripció definitiva. Per tal de complementar els aspectes teòrics amb les observacions realitzades, vam tornar a fer una lectura de la narració amb la intenció d'extreure moments de la vida quotidiana que ens permetessin exemplificar les pràctiques educatives i les experiències sociomoral detallades. Aquest procediment es va portar a terme de manera sistemàtica amb cada tipologia de pràctica educativa i experiència sociomoral que, com es pot observar, és similar a la manera com es va realitzar la narració etnogràfica.

Tot això ens va permetre sistematitzar les pràctiques educatives i les experiències sociomoral que passen en el si del dia a dia de l'escola bressol com a resultats que sorgeixen de la narració etnogràfica.

A partir d'aquí, la següent fase de la recerca se centrarà a analitzar l'experiència sociomoral que hem escollit com a especialment rellevant i hem observat amb deteniment. L'experiència que escollim per aprofundir ens sembla que té una alta importància moral, es troba dins de totes les pràctiques educatives i, considerem que en moltes ocasions passa desapercebuda per l'equip educatiu del centre.

5. Narració: l'educació en valors en el dia a dia d'una escola bressol

El primer resultat etnogràfic al qual arribem amb la nostra recerca és l'elaboració d'una narració densa que explica la realitat educativa d'una classe de nens i nenes de dos a tres anys a l'escola bressol en clau de l'educació en valors.

Destacar que aquest treball ha estat possible gràcies a la generositat de l'Escola Bressol Municipal El Petit Príncep i l'Institut Municipal d'Educació de Barcelona. Donar-li un especial agraïment a la Marina Canalías, directora, que ens ha donat l'oportunitat d'entrar a la seva escola i aprendre conjuntament amb el seu equip educatiu. A la Jessica González, l'Eva López i l'Alba Lluch que són les tres mestres que ens han permès ser els ulls d'allò essencial a les seves aules.⁷

A continuació, es detalla l'índex de la narració, en tant que és una part singular de la tesi que podria funcionar de manera independent. D'aquesta manera, queden recollits de manera visual els set blocs que contenen un total de quaranta-dos capítols que el conformen. El títol de cadascun dels capítols intenta sintetitzar la idea del què tracta, amb la intenció que el lector pugui detectar el què vol descobrir segons el seu interès.

⁷ Tots els noms dels infants que apareixen al llarg de la narració i durant la posterior anàlisi són ficticis amb la intenció de vetllar per la intimitat i confidencialitat de les dades recollides durant el treball de camp.

L'EDUCACIÓ EN VALORS EN EL DIA A DIA D'UNA ESCOLA BRESSOL

5.1. Groc: alegria i incertesa	114
Un nou curs	114
Espais i mobiliari	117
Els primers dies d'escola	119
L'adaptació millora	122
La nostra mascota	125
Festa de la tardor	128
5.2. Blau: seguretat i confiança	131
Arribar, jugar i esmorzar	131
Què aprenem?	134
Anem a dinar!	137
La migdiada	140
És l'hora del berenar!	142
Repetició i diferència	145
5.3. Violeta: màgia i creativitat	147
Posar-nos les jaquetes	147
Mans i cares pintades	149
Suc de taronja	152
L'aigua del riu s'acaba	155
Fem cagar el tió	157
Festa d'hivern	160
5.4. Rosa: afecte i tendresa	163
Control d'esfínters	163
Vols un cafè?	165

Ens fem grans!	168
Les pales són eines morals	170
Voleu escoltar un conte?	172
Necessitats educatives especials	175
5.5. Verd: calma i creixement	177
Primers passos en l'escalada	177
Festa de Carnestoltes	179
Com et sents?	182
Qüestió de mitjons i sabates	184
Cançons de bressol	187
Quants som a classe?	189
5.6. Vermell: energia i entrega	192
Fustes i treballs interdisciplinaris	192
El balancí, un dispositiu moral	194
La setmana del conte	197
Hort i cura del medi ambient	200
Una ploma perduda	202
Llum i colors	205
5.7. Taronja: exuberància i simpatia	207
Cap de setmana amb la Blava	207
Conèixer els instruments	210
Visita a l'Auditori	212
Fora bolquers	215
La festa dels grans	217
Comiat sense nostàlgia	220

5.1. Groc: alegria i incertesa

Un nou curs

És el primer dia a l'Escola Bressol Municipal El Petit Príncep. També és el meu primer dia com a observadora. Arribo quan encara no hi ha ningú, entro a l'escola amb ganes de començar aquesta aventura. Gairebé no se sent cap soroll, les classes són buides. Instants després comencen a arribar les mestres, amb un gran somriure i disposades a començar un nou curs escolar. Entren amb decisió, miren al seu voltant. L'espai no ha canviat gaire, tot està igual que quan ho van deixar al juliol. De mica en mica la sala de reunions s'omple de bromes i abraçades de retrobaments, s'expliquen d'una volada què han fet per vacances i comenten les ganes que tenien de veure's.

L'equip educatiu de l'escola està format per la directora, una mestra coordinadora que fa reforç a la direcció i a les aules, sis mestres tutores de cadascuna de les classes i sis educadores de suport, una per a cada grup classe. Quant a l'equip de serveis, hi ha dues persones encarregades de la neteja i dues cuineres que treballen a la cuina del centre. En total, l'escola compta amb un equip de divuit persones que vetllen per l'educació dels infants.

Els primers dies de setembre estan destinats a organitzar el curs. Les mestres s'encarregaran de preparar l'espai i els objectes de la seva classe, ajustar les programacions d'aula, pensar activitats i dissenyar les unitats didàctiques que desenvoluparan al llarg del curs. Per millorar les unitats didàctiques, les mestres es coordinen en parelles segons el nivell educatiu corresponent. Aquests dies també destinaran molta estona a les reunions conjuntes de l'equip educatiu, és dels moments del curs en què mestres i educadores de suport coincideixen i poden dur a terme reunions generals.

Quan tothom ha arribat i estan a punt per començar la reunió, es fa silenci per escoltar el que ha d'explicar la directora. Per encetar la reunió, dona la benvinguda a totes i cadascuna d'elles, presenta les noves incorporacions de l'equip i les anima a gaudir del nou curs que tenen per davant. En aquest moment també em presenta a mi, que les acompanyaré durant aquest any. Les mestres i educadores em miren i em regalen un

somriure càlid de benvinguda. Seguidament, la directora explica que han pensat començar amb una dinàmica de confiança.

S'han de posar en parelles, cada mestra amb l'educadora que dona suport a la seva aula. Un cop estan les parelles, les mestres es tapen els ulls amb un mocador i han de deixar que la seva companya les guiï per l'espai. La directora i la mestra coordinadora han distribuït diversos obstacles per la sala: hi ha cadiretes, bancs, coixins i joguines col·locades de manera que les mestres i educadores es vagin trobant inconvenients i els hagin de superar. No hi ha cap premissa, només se'ls diu que han de guiar les seves companyes per superar els obstacles. Comença l'activitat, la mestra coordinadora és a la porta indicant l'ordre de sortida. Van entrant a la sala, caminen lentament, amb precaució, i a poc a poc van completant el recorregut. Algunes necessiten més contacte físic, d'altres en tenen prou amb algunes indicacions verbals, però totes van trobant el seu equilibri i superen el recorregut. Un cop han passat les mestres s'intercanvien els rols perquè les dues parts implicades visquin l'experiència.



Finalitzada la dinàmica, es tornen a reunir a la sala de mestres per valorar què és el que ha passat. Una activitat com la que acaben de viure reforça els vincles entre l'equip.

Deixar-se portar per la persona que les acompanyarà durant tot el curs incrementa la confiança mútua. Però, a més, aquesta activitat deixa entreveure les maneres d'actuar de cadascuna amb els infants i les famílies. Es detecten diferents estils d'acompanyament, cada educadora acompanya des de la seva experiència i té maneres pròpies d'actuar. La directora aprofita per destacar la importància d'acompanyar l'infant des del respecte al desenvolupament de les seves capacitats, reforçant la seva autoestima i autonomia. El paper de les mestres i educadores és el d'organitzadores de l'ambient d'aprenentatge, han d'acompanyar l'infant fent-lo conscient del que succeeix, explicant-li en tot moment el que faran, respectant el ritme de cadascú. Un altre aspecte important és escoltar els infants i les famílies, com a professionals de l'educació s'ha de transmetre seguretat i respectar els sentiments perquè cada persona és singular.

Tot això està relacionat amb la manera que té l'escola d'acompanyar en la gestió dels conflictes dels infants. Abans d'actuar o intervenir, s'ha d'observar la situació, veure què ha passat i escoltar les parts implicades. Les mestres, com a acompanyants, han de donar un espai perquè siguin els mateixos infants els qui expressin les seves emocions i ho intentin solucionar per ells mateixos. La posició de la mestra ha de ser de medidora, ha de mantenir una certa distància emocional, i ha de deixar espai perquè els infants evolucionin moralment i autònomament. La presència de la mestra ha de tenir un sentit en cada situació, ja sigui escoltant en silenci o mediant en el conflicte. Tots aquests temes van ser objecte de debat. Les mestres van compartir la seva experiència i els seus punts de vista, així com també les estratègies concretes de treballar-ho i posar-ho en pràctica.

La reunió va continuar amb una formació sobre coeducació i perspectiva de gènere a l'escola bressol. La directora presenta la manera en què l'escola vol enfocar aquest tema tant amb els infants com amb les famílies. Al llarg del curs tindran diverses sessions de formació sobre aquesta temàtica, que les ajudarà a dibuixar un nou estil formatiu.

En acabar la reunió cada mestra es dirigeix a la seva aula amb l'educadora de suport, van a veure de prop l'espai on treballaran aquest curs i a decidir com adaptar-lo a les necessitats del grup d'infants que tindran.

Espais i mobiliari

L'Escola Bressol Municipal El Petit Príncep és un edifici d'una planta de color metàl·lic situat al costat del parc de Camp de l'Arpa. Com la resta d'escoles bressol de l'Ajuntament de Barcelona, en aquest espai s'imparteix el primer cicle d'educació infantil.

Aquest cicle es configura en tres nivells educatius. Els lactants és un grup de vuit infants que tenen entre quatre mesos i un any. Per als que tenen entre un i dos anys, l'escola disposa de tres grups de tretze infants cada un. I, finalment, dues classes de vint infants de dos a tres anys, que són els grans. En total, l'escola té vuitanta-set infants distribuïts en sis grups classe.

Quan arribes a la porta d'entrada del centre, et sorprèn un interfon amb tants timbres com aules. Una indicació explica que s'ha de trucar a l'aula on es vol accedir i que durant l'horari del migdia es recomana trucar al despatx de direcció o la sala de mestres per tal de respectar el descans dels infants. Quan s'accedeix al recinte, el primer que es troba és la sala on es guarden els cotxets, cada un amb el nom del nen o la nena i la classe a la qual pertany. Una porta de vidre ens dona pas al rebedor de l'escola, un lloc càlid, ple de plantes i cartells que informen dels aspectes més rellevants de la proposta educativa del centre. A l'esquerra d'aquest punt trobem l'espai de serveis i a la dreta l'espai educatiu.

L'espai de serveis consta del despatx de direcció, la sala de mestres, el menjador del personal, un magatzem replet de material i també el vestidor de l'equip educatiu i de les persones encarregades dels serveis del centre. A l'altra banda hi ha el lavabo per a les famílies, la bugaderia i la cuina.

L'espai educatiu es divideix en tres ambients paral·lels: la sala d'usos múltiples, les aules i el pati. Aquesta zona està adaptada a l'alçada i les necessitats dels infants perquè puguin gaudir millor i amb més seguretat dels espais educatius. La sala d'usos múltiples és l'espai central de l'escola i el marc on es desenvolupen algunes activitats educatives, així com també és el lloc de pas durant les entrades i sortides de les famílies. Aquesta sala està dividida en sis parts, cada una diferenciada pel color de la classe del davant. En la decoració hi predominen les obres realitzades pels infants a partir d'elements naturals o

reciclatos. Els elements decoratius pengen d'una xarxa que es troba a dos metres del sostre fent que quedi a l'alçada dels infants i hi puguin observar de prop el que han fet ells mateixos.



La part central està formada per les sis aules pertanyents a cada un dels grups classe. Per accedir-hi, hi ha una porta de vidre, els costats de la qual estan coberts de goma protectora que evita que els infants s'enganxin els dits quan es tanca. Les aules són similars quant a espai i mobiliari, excepte la de lactants, que té vuit bressols, un per cada infant, i no disposa d'inodors infantils.

La classe de les Estrelles de mar, el nostre espai durant aquest curs, està preparada per acollir vint nens i nenes. A una banda trobem el canviador, la pica que fa servir la mestra, tres inodors infantils i un lavabo adaptat a l'alçada dels infants. Aquest espai està envoltat per vint penjadors amb els noms i les fotografies dels infants on hi pengen la bossa. A sobre hi ha vint armariets també amb la fotografia del nen o nena a qui correspon. I al costat hi ha un armari on es guarden els vint llitets. A l'altra banda de la classe es troben els racons. Generalment n'hi ha quatre que es van canviant al llarg del curs segons els aspectes educatius que es vulguin treballar. L'aula té dues taules grans i una de petita.

Durant les estones de joc les taules són espais de feina i de propostes educatives, però a l'hora de dinar i berenar es recull el material, es posen les estovalles i serveixen per menjar.

Finalment, el pati és un espai ampli envoltat de plantes i arbres que tapen la barrera metàl·lica que separa de l'exterior. Una gran part és de sorra, sovint un material educatiu de primera, però també trobem la cuineta, el sorral pròpiament dit, l'hort i alguns elements de fusta, com una cabana amb gronxadors, una caixa a la qual poden entrar per diferents forats o enfilars'hi, troncs de diverses mides i rodes. Davant de les aules hi ha un espai asfaltat amb dues taules de pícnic. El pati té una zona acotada per als lactants just davant de la seva classe amb un tancat de fusta i el terra de cautxú, que facilita el moviment segur dels més petits. També hi ha un magatzem amb les joguines pròpies d'aquest espai, com són els cotxes, les motos, les pales, els cubells o les pilotes, entre d'altres.

Els primers dies de setembre, la mestra dedica força temps a organitzar, preparar, reparar i adaptar l'espai i els elements de la classe al grup d'infants amb el qual serà aquest curs. Tot en una escola bressol és educatiu i cal tenir-ne cura i mirar-ho amb ulls educatius. Realment mai és tan veritat allò que l'espai, la decoració i els objectes eduquen.

Els primers dies d'escola

Durant el mes de setembre les adaptacions dels infants acaparen tot el protagonisme de la vida de l'escola. Passen per aquest procés tant els qui ja la coneixen com els infants de nou accés. Les mestres treballen perquè se sentin acollits, vagin trobant el seu lloc, estiguin a gust a l'escola i s'adaptin al seu ritme quotidià. El primer dia les mestres arriben amb incertesa sobre com es desenvoluparà la jornada, cada any i cada grup són diferents i no saben amb què es trobaran avui.

Per tal que les adaptacions siguin tranquil·les i individualitzades, les mestres tenen reunions prèvies i individuals amb totes les famílies. Durant aquesta estona parlen de l'infant i arriben a acords comuns per treballar de manera favorable l'adaptació. Les entrades i sortides es fan de manera gradual, s'organitzen petits grups de cinc nens i nenes perquè vagin arribant progressivament i la mestra pugui atendre a cada un a mesura que

s'hi incorpora. Aquests torns es pacten amb les famílies adaptant-se a les necessitats de cadascú. Cada trenta minuts, des de les vuit del matí, van entrant d'acord amb la franja horària assignada, de manera que s'aconsegueix que a dos quarts de deu ja estigui tot el grup classe. El primer dia comencen els infants que ja han anat l'escola, es recomana que estiguin dures hores i mitja coneixent el nou espai i familiaritzant-se amb els seus companys i amb la mestra. La tutora dona algunes indicacions a les famílies sobre l'horari i el temps recomanat de permanència de cada infant, pautes que es van ajustant segons l'evolució dels nens i nenes i la disponibilitat de les famílies.

A primera hora, la mestra es dirigeix cap a la classe de les Estrelles de mar i es troba amb la Lua, que arriba en braços de la seva mare. Els diu bon dia i juntes travessen la sala gran per arribar a l'aula. Quan passen per davant de la classe dels Cavallets de mar, on va estar la Lua el curs passat, la mare la hi assenyala explicant-li que aquest any ja no hi anirà perquè s'ha fet gran. La nena mira la classe mentre la mare continua caminant fins que es troben davant de la porta de les Estrelles de mar. La mestra obre la porta, encén els llums i les convida a entrar-hi. La mare, que encara la porta a coll, la deixa a terra i amb un somriure li diu que aquesta serà la seva nova classe. La nena en silenci mira l'espai, fixa els ulls en determinats punts de l'aula i, per la cara que fa, sembla identificar-hi alguns detalls. La mare fa el mateix, de manera ràpida observa el conjunt de la classe i descobreix el racó dels cotxes. Assenyala el racó i diu a la nena que pot anar-hi a jugar amb el cotxe que ha portat de casa. La Lua s'hi apropa, mira dins de la caixa de fusta on són els cotxes, n'agafa un, s'asseu a la catifa on és el circuit i comença a jugar amb tots dos cotxes. La mare aprofita per parlar amb la mestra i quan acaba s'apropa a la seva filla, s'acomia d'ella amb una abraçada mentre li diu que la veurà després i que s'ho passi bé a l'escola. La mare marxa somrient, tanca la porta i torna a mirar com la seva filla està a gust jugant amb els cotxes a la nova classe.

Torna a sonar el timbre de la classe, la mestra mira la pantalla de l'interfon i els informa que arriba en Lluç. El nen entra de la mà de la seva mare, que saluda amb un somriure als companys i companyes que ja han arribat. La mestra els mira amb un somriure i saluda el nen. La mare va cap a l'armariet del seu fill per col·locar-hi les coses que han de portar el primer dia mentre li va explicant la utilitat de cada cosa i el lloc on la deixa:

—Aquí deixem els bolquers —diu traient-los de la bossa i deixant-los a l’armariet— i aquí, el teu got per quan vulguis beure —deixant el got a la prestatgeria.

A continuació, agafant el llençol de la bossa li explica què farà.

—Ara col·locaré el llençol al llit per quan et quedis a dormir —el nen segueix la seva mare amb la mirada— i la bossa la pengem aquí on hi ha la teva foto i el teu nom.



Quan la mare ho ha deixat tot al seu lloc, el nen s’adona que està apunt de marxar i plorant s’agafa amb força a una de les seves cames. La mare li diu que pot anar a jugar amb els altres nens i nenes de la classe, però el nen mirant-la des de baix no la deixa anar. La mare s’ajup a la seva alçada i amb to afectiu li ensenya l’espai per on pot anar a jugar. La mestra, que s’adona de l’angoixa del nen, s’hi apropa i el convida a jugar amb ella. Li dona la mà i li ensenya els diferents racons de la classe explicant-li a què pot jugar en cadascun. Quan arriben a la granja, la mestra agafa alguns animals i els ensenya a en Lluc, comencen a jugar-hi tots dos i la mare s’hi acosta mirant-los. Ara és la mare a qui li costa marxar, la mestra la mira i somrient li diu que ha de dir adéu al seu fill. La mare, confosa, demana a la mestra si se n’ha d’acomiarar i aquesta li explica que abans de marxar sempre s’ha d’acomiarar d’ell. S’hi apropa, s’ajup a la seva alçada per fer-li un petó i abraçar-lo,

li diu adéu i afegeix que després el vindrà a buscar. La mare s'aixeca sota l'atenta mirada del nen, que no sembla prou convençut, i marxa. En Lluc es queda dret i quiet mirant la porta i al cap d'uns instants torna a plorar. La mestra intenta calmar-lo explicant-li que la seva mare ha marxat però que tornarà aviat.

Immediatament, la mestra busca estratègies perquè es relaxi. S'asseu als coixins, el nen es col·loca a sobre i abraçant-lo comença a cantar cançons de falda: *“la barca puja i baixa, només hi pot anar en Lluc de mariner i l'Anna de capità. En Neil cau a l'aigua, la Núria el va a salvar. Un petó i una abraçada, i se'n van a navegar”*. De mica en mica l'infant va deixant de plorar immers en la cançó que la mestra ha anat personalitzant amb els noms dels seus companys i companyes. Alguns nens i nenes s'hi van apropant per escoltar-la i es genera un clima distès i relaxat. La mestra continua cantant al grup d'infants que té al voltant i en Lluc participa en l'activitat.

En funció de la manera d'actuar de cada infant, la mestra ha de trobar la fórmula per acompanyar-los i ajudar-los a fer una bona adaptació, a la separació de la mare i el pare, al nou espai, als nous companys i companyes, a la nova mestra i a les noves rutines escolars. Cal destacar, d'altra banda, que totes les persones implicades han de passar pel procés d'adaptació. Els infants són els protagonistes, però les famílies i les mestres també s'han d'adaptar a la novetat. A les famílies els sol costar la separació, han de conèixer la persona que acompanyarà el seu fill o filla durant tot el curs, han d'agafar-li confiança i han d'aprendre a transmetre seguretat als infants. Per part seva, la mestra també es troba amb un grup nou, cadascú amb les seves necessitats, i amb noves famílies que haurà d'atendre i ajudar. No hi ha dos anys iguals.

L'adaptació millora

Cada infant viu els canvis i la separació d'una manera diferent. Per això les mestres tenen una cura especial per a cadascú. Els que passen per un procés d'adaptació més complex són els qui no han anat mai a l'escola bressol. Els de nou accés comencen dos dies més tard que els seus companys i companyes amb experiència i s'estan a l'escola durant una

franja horària més reduïda. Així es van adaptant a poc a poc i la mestra els pot donar una atenció individualitzada.

La Neus té dos anys i és el seu primer dia d'escola. Arriba en braços de la seva mare observant el que succeeix al seu voltant. Quan entren a la classe la mestra l'està esperant amb un grup reduït d'infants, la resta és al pati. Saluda de primer la nena i després la mare amb un somriure. La mare respon tot deixant la Neus a terra. La mestra els explica algunes qüestions sobre el funcionament de l'escola, els ensenya el seu armariet, el penjador amb la fotografia de la nena i la prestatgeria on ha de deixar el got. Quan acaba l'explicació, la mare s'ajup i mirant la seva filla se n'acomiada. La nena comença a plorar mentre la mare amb un somriure intenta marxar. La nena la persegueix, i a la fi, s'estira a terra cridant i plorant amb desconsol. El temps és una idea abstracta que els infants d'entre dos i tres anys encara no han assolit. Per a la Neus, com per a la resta d'infants, viuen la separació de manera absoluta i no entenen que la seva mare tornarà ben aviat a buscar-los. Per això és important que abans de marxar les famílies s'acomiadin i expliquin als seus fills i filles que tornaran en una estona. Tot i que no acaben d'entendre-ho, han de recordar la imatge de la mare o del pare somrient dient-los que ara mateix tornen. A mesura que passen els dies, els infants van veient i entenent que els tornen a buscar: un aprenentatge de la confiança.

La mestra s'apropa a la Neus, que està plorant a terra, l'agafa en braços i li parla fluixet perquè es calmi. S'asseuen a la taula dels transvasaments, un joc amb pots i estris de diferents mides, en el qual els infants es passen pa ratllat de l'un a l'altre. Una activitat relaxant perquè es concentren a sentir la textura i a passar la matèria d'un lloc a l'altre. La mestra agafa dos pots i comença a jugar a traspasar el pa ratllat. La nena, que està asseguda a la seva falda, la mira fixament i es va calmant i deixant de plorar. Li ofereix un pot perquè entri en el joc però el rebutja. Al cap d'uns minuts torna a plorar, la mestra li ofereix aigua i l'acompanya a la pica. Agafa el seu got i li diu que pot anar a beure cada vegada que vulgui. La nena beu i de nou deixa de plorar, tot i que continua inquieta i mossegant-se els dits.

La mestra, que encara té la Neus en braços, intenta deixar-la a terra. De primer encongeix les cames i no s'aguanta, no és fins a un nou intent que fixa els peus i es manté dreta. Agafades de la mà passen per la classe descobrint els espais i les joguines. Caminen

lentament, de manera que la Neus pot mirar el seu voltant. A vegades fa el gest d'allargar el braç intentant agafar alguna cosa, petites accions que la mestra aprofita i, parlant-li suaument i amb un somriure, li acostava les peces del material de descoberta, juga amb ella i deixa que es faci seu el joc. Continuen el recorregut i surten al pati. La nena, més relaxada, va deixant de mossegar-se els dits, ara fa la pipa amb el polze, una postura de més tranquil·litat i calma. Cada cop que es creuen amb un nen o una nena de la classe els presenta. Explica que és una nova companya que estarà a la classe de les Estrelles de mar, s'intercanvien alguna mirada i continuen amb el passeig. Quan arriben al cub de fusta, la mestra veu que l'Andreu té alguns inconvenients per enfilar-s'hi. Llavors s'atura, deixa amb cura la Neus a sobre del cub i li explica que ajudarà el seu company a pujar. Quan el nen ha pujat i és al costat d'ella, els presenta com ha fet amb la resta i comencen una petita conversa. La mestra explica que a l'Andreu li agrada pujar pel cub i que ella si vol també ho podrà fer. El nen deixa anar un somriure tímid, decideix baixar del cub i tornar-ho a intentar. Sembla que la mestra ha aconseguit crear un microclima de joc entre els dos infants. La Neus comença a sentir-se a gust i a establir una relació de confiança amb la mestra.



Quan la mare torna només ha passat una hora. En el moment en què creuen la mirada la nena comença a plorar amb desesperació. La mare l'agafa somrient i li parla a cau d'orella. La mestra explica què han fet durant aquesta primera estona d'escola, la mare comenta que a la nena li agrada molt anar al parc i jugar a l'aire lliure. Pacten que l'endemà també farà una hora i així l'adaptació serà pausada i s'anirà acostumant al seu ritme. La mare s'acomiada amb un somriure i la nena, que ha deixat de plorar, també somriu a la mestra.

Els dies següents són semblants, la mestra busca estratègies per fer guanyar autonomia a la nena. Cada matí quan arriben juguen als transvasaments, sembla que li agrada i la relaxa. També practiquen una mena de ball que consisteix a anar-se separant físicament, distanciant els cossos. Al principi la nena està sempre asseguda damunt la mestra i molt enganxada a ella, però a poc a poc la mestra se'n separant, l'asseu a sobre dels genolls i, quan creu que és el moment, en una altra cadira. Arribarà un dia que la Neus no necessitarà que ningú estigui al seu costat per sentir-se segura. També va trobant el seu lloc al pati, a mesura que van passant els dies agafa més confiança, s'apropa als seus companys i companyes per jugar. Va assolint un primer nivell d'autonomia, comença a guanyar control sobre si mateixa, a sentir-se capaç de fer moltes coses sola. A més, cada dia passa més temps a l'escola, més temps sense la mare i el pare, aprenent a viure amb altres persones, aprenent a ser ella mateixa i ser-ho amb tots els altres membres de l'escola. Emociona veure com es teixeix una vida compartida.

La nostra mascota

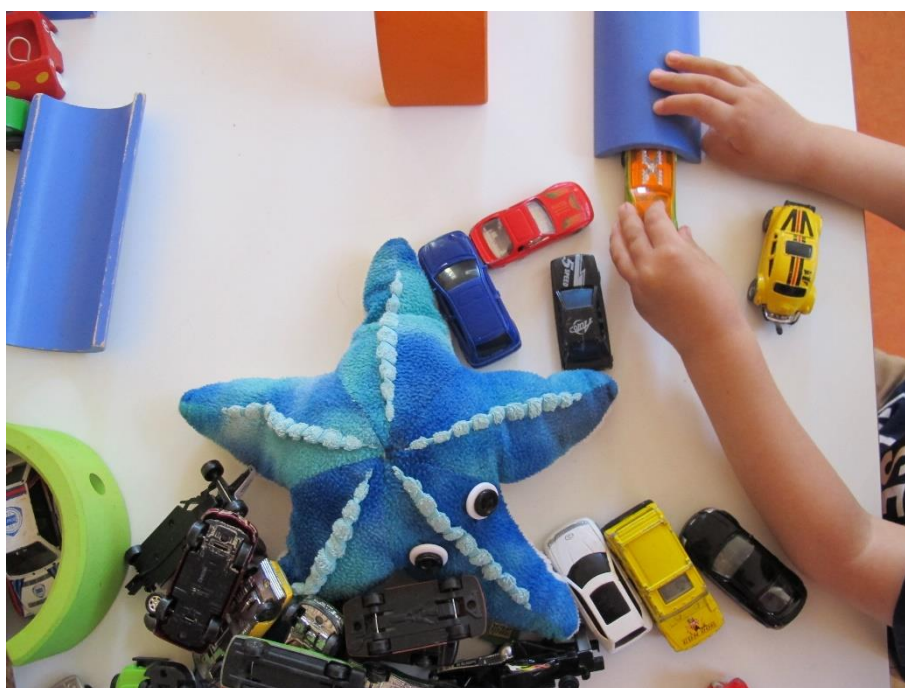
La Blava és una estrella de mar de peluix de color blau. És de tacte tou i suau, té cinc potes i un relleu de punts que les recorre de dalt a baix com un camí. A una de les potes hi ha dos ulls que fan de l'estrella de mar un personatge tendre i proper als infants. La Blava és la mascota que aquest curs acompanyarà els nens i nenes de la classe de les Estrelles de mar i estarà present en els moments més importants.

Donar vida a la mascota de la classe és una activitat rellevant perquè permet treballar el sentiment de pertinença, sentir que formen part d'una mateixa classe que els acull. Una

mascota és un símbol que ajuda a la construcció de la pròpia identitat, de la idea de grup, així com dels sentiments de pertinença i cohesió. La classe de les Estrelles de mar està formada pels infants que el curs anterior anaven a les classes dels Cavallets de mar i de les Tortugues. Presentar la mascota de la classe a principi de curs permet una nova identificació que dona seguretat als infants. Els noms de les classes són símbols que ajuden els infants i les famílies a marcar el pas del temps i la ubicació en l'espai de l'escola. Cada any es mantenen els mateixos noms a les aules perquè els infants es puguin situar dins d'un procés espaciotemporal.

Per tots aquests motius durant els primers dies del curs la mestra incorpora la mascota a la dinàmica de l'aula i la presenta al grup d'infants. De bon matí, la mestra els convida a seure i els diu que ha d'explicar una cosa molt important. S'acosta a l'armari, agafa una bossa, torna amb el grup d'infants que esperen la notícia i tot seient explica:

—Nois i noies, ara sou a una classe nova, ja no sou Cavallets de mar ni Tortugues. Mireu, som a la classe de les Estrelles de mar— diu senyalant la imatge d'estrella de mar que és a la porta de la classe— i tenim una mascota. Us presento la Blava! —diu mentre treu de la bossa el peluix i l'ensenya al grup d'infants que la miren fixament—. La Blava serà aquest any amb nosaltres a la classe i ens portarà cançons.



Tot seguit, treu un cançoner de la mateixa bossa on era la Blava i els diu que cantaran junts. Cada pàgina del cançoner té la lletra d'una cançó infantil acompanyada per una il·lustració que la representa. La primera cançó és *Cargol treu banya*. La mestra comença a cantar-la i els infants, somrient, la segueixen movent els dits a banda i banda del cap com si fossin les banyes del cargol:

—Cargol treu banya puja a la muntanya. Cargol treu pi, puja al muntanyí. Cargol treu banya puja a la muntanya. Cargol bover, jo també vindré! —canten tots junts.

La mestra s'adona que en Jan està assegut al costat del grup però no acaba d'entrar en la dinàmica. El mira i somrient li pregunta:

—Jan, anem a fer música, vols venir? —el nen la mira, s'hi apropa i s'asseu al seu costat. La mestra somrient li ensenya el cançoner.

Continuant amb la presentació de la mascota, la mestra passa a la pàgina següent i senyalant la il·lustració els diu:

—Quina cançó és aquesta? —demana als infants.

—L'elefant! —contesta en Neil.

—I qui se la sap? —pregunta amb un somriure de complicitat.

—Jo! —diu en Nico aixecant la mà.

—No, jo! —crida fort en Neil mirant enfadat en Nico.

—La podeu cantar tots dos. Us vull escoltar —explica la mestra convidant els infants a començar la cançó.

Tots dos la miren somrient i comencen a cantar:

—Mireu allà dalt. En els estels, què hi ha? És un gros animal, que en bicicleta va. És un elefant, i doncs què us penseu? Té una cua al darrera i una altra al davant. —Quan acaben la cançó la mestra aplaudeix i els diu que ho han fet molt bé.

La mestra va passant les pàgines i junts van cantant. Es crea un ambient relaxat en què els infants s'impliquen en la dinàmica, canten i ballen junts al ritme de la mestra.

—Mireu, sabeu què farem, portareu totes aquestes cançons als papes, a les mames, als germans i a les germanes perquè algun dia us emportareu la Blava a casa i així les hi podreu cantar —explica la mestra.

Mentre ho va explicant li cau la Blava a terra. L'Anna i en Toni, que estan asseguts just al davant d'ella, la recullen i la hi donen. La mestra l'agafa somrient, els dona les gràcies i just en aquest moment li queda sobre la seva mà una enganxina que portava la Blava. Agafant-la amb dos dits i ensenyant-la a la classe explica que la Blava portava una enganxina en forma d'estrella perquè les estrelles li agraden molt.

—Mireu, guardarem la Blava i al cançoner a la bossa i la traurem un altre dia— diu la mestra mostrant novament la mascota a la classe.

La Mar s'hi apropa, mira amb afecte la Blava, l'agafa i li fa un petó.

—Adéu Blava! —diu l'Andreu acomiadant-se de la mascota. L'agafa i ajuda a guardar-la dins de la bossa.

Aquests primers dies la mestra ensenya la Blava en diferents moments perquè els infants la coneguin i la vagin incorporant en la vida de l'aula. Quan la mascota formi part del grup, la mestra li donarà un espai dins de l'aula. La Blava serà dins d'una cistella amb una manteta. Quedarà incorporada a la classe, la visitaran, li parlaran, els farà callar quan estiguin esverats i, a més, els permetrà jugar a tenir-ne cura i a aprendre a fer-ho amb els companys i companyes.

Festa de la tardor

L'escola dona especial importància a les festes populars, celebren amb els infants i amb les famílies els moments més significatius de la tradició que coincideixen amb el canvi d'estacions de l'any. És un moment que es viu de manera lúdica i divertida, respectant les necessitats i els ritmes de cadascú.

La Festa de la Tardor és la primera del curs i s'encaixa amb la popular Castanyada. Se celebra a finals d'octubre, de manera tranquil·la i és la que dona pas a la tardor deixant l'estiu enrere. Comença a fer fred, les fulles cauen dels arbres i neixen fruits com magranes, carbasses, moniatos, caquis, i, per descomptat, castanyes! Aquest moment, podríem dir que coincideix amb la finalització del procés d'adaptació. Ja fa un mes i mig que els infants van a l'escola i, més o menys, cadascú ha trobat el seu lloc i s'han anat incorporant a les rutines diàries.

Una setmana abans de la festa, les mestres preparen una nina a mida real que simula ser la Castanyera. Porta un vestit negre, un davantal de quadres, un mocador al cap i guants per no cremar-se a l'hora de fer les castanyes al foc. La Castanyera està present durant tota la setmana, té el seu espai a la sala gran i els infants la van a saludar en alguns moments del dia. Les mestres parlen sobre la festa i la figura de la Castanyera, expliquen als infants que aviat faran una festa i menjaran castanyes.

Un matí quan surten al pati la mestra demana als infants si volen anar a recollir fulles perquè faran una activitat. Alguns nens i nenes es dirigeixen a la part on es troben els arbres i plantes per buscar les fulles que han caigut a terra. Quan les han recollit entren a la classe per fer l'activitat. Hi ha tres infants que han portat elements de la tardor i, juntament amb les fulles, la mestra els ensenyarà perquè els coneguin. S'asseuen a la taula, col·loca els quatre elements de tardor i comença a explicar-los-els d'un en un. Agafa la magrana que ha portat en Mateo, l'ensenyà i demana si saben què és. Alguns diuen que és una poma, però la mestra els diu que, tot i que s'assembli a una poma, és una altra fruita que només surt en aquesta època de l'any. La Núria i en Nico insisteixen que és una poma. La mestra agafa una de les pomes de l'esmorzar i la col·loca al costat de la magrana perquè en puguin veure la diferència. Com que per fora també són semblants, obre les dues fruites i les ensenya per dins. Els infants, sorpresos, en veuen la diferència i volen tocar la fruita que acaben de descobrir. Seguidament ensenya el moniato que ha portat l'Agnès, que reconeixen com una patata. Però la mestra també explica que són diferents, el pela una mica i en mostra el color ataronjat. Aquest també aixeca expectació entre els més petits, que el toquen. Quan ja coneixen alguns elements de la tardor, la mestra ensenya el gla que ha portat en Max i les fulles que han recollit del pati de l'escola. Mostra una fulla verda quan encara és a l'arbre, i després una fulla marró

quan ha caigut. Explica, de manera clara i adequada per a la seva edat, que les fulles comencen a caure de l'arbre i aviat n'estarà el terra cobert. La mestra, somrient, agafa el grapat de fulles i les llança per sobre dels infants que són davant d'ella, de manera que els cauen per sobre. Els infants no s'ho esperaven, criden contents, recullen les fulles i les hi tornen a donar perquè les llanci de nou. Ella es prepara per llançar-les i comença a comptar “*una, dues i...*”, alguns acaben la frase cridant el número tres. Tot seguit, la mestra fa el gest de llançar les fulles però no cauen. Els infants miren al voltant sorpresos perquè no ha caigut cap fulla i havien vist com la mestra les tenia a les mans. La mestra riu i els diu que ho tornaran a intentar però que aquesta vegada han de bufar. Els infants bufen a la mà de la mestra i ella les torna a llançar. Ara sí que llança les fulles per sobre i tots riuen contents. Cada cop que cauen, les recullen i continua el joc.



Quan arriba el dia de la festa, una Castanyera ve a saludar els infants de l'escola. Va passant per les diferents classes explicant la història i recollint les castanyes que han portat els nens i nenes. Mentre les Estrelles de mar estan esperant l'arribada de la Castanyera, la mestra aprofita per explicar la història de la Castanyada i cantar plegats. Es crea un ambient distret, els infants canten al ritme de la mestra i fan preguntes sobre la festa. En els moments festius, hi ha infants que s'angoixen i se senten insegurs. Des de l'escola es

respecten els sentiments i les emocions de cadascú i per això la mestra explica que si algú no vol sortir a la sala amb la Castanyera es poden quedar a la classe amb ella.

La Castanyera pica a la porta i mirant el grup d'infants els convida a sortir a la sala perquè ha d'explicar una cosa molt important. Els nens i les nenes surten ràpidament i s'asseuen al voltant d'ella, alguns li fan preguntes sobre la muntanya, d'altres sobre la roba que porta i d'altres simplement la miren sorpresos. La Castanyera explica la seva història, diu que ve de la muntanya i que quan ha arribat s'ha adonat que no té castanyes perquè en realitat eren cargols. Ella pregunta si les Estrelles de mar tenen castanyes per donar-li i la mestra, agafant la bossa amb les castanyes que han portat els infants al matí, les reparteix entre el grup i les donen a la Castanyera. Ella dona les gràcies amb un somriure i convida els infants a ballar i cantar amb ella. Comença la festa amb música, balls, bombolles, serpentines i confetis. Els infants es desplacen per la sala jugant contents amb els materials que tenen al seu abast.

A la tarda, a la sortida, l'escola prepara un moment especial per a les famílies. L'àvia d'un nen de l'escola es disfressa de Castanyera i es col·loca a la porta. Les famílies van sortint amb els seus fills i filles, saluden la Castanyera i ella els dona panallets, castanyes i moniatos que prèviament han cuit a l'escola. Els pares, les mares, els avis, les àvies, els germans i les germanes, juntament amb els infants, parlen amb ella, es fan alguna fotografia i acaben somrient i menjant castanyes i moniatos.

5.2. Blau: seguretat i confiança

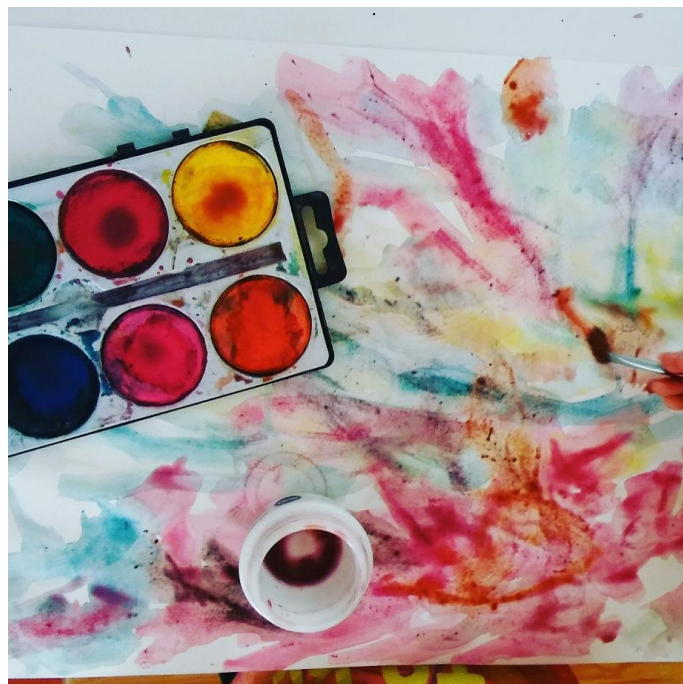
Arribar, jugar i esmorzar

A primera hora del matí, les educadores de suport van arribant, es canvien de roba i es dirigeixen a les aules per esperar l'arribada dels primers infants. L'escola proporciona un servei d'acollida a partir de les vuit del matí per a les famílies que ho requereixin. Durant aquesta primera hora, l'educadora de suport de la classe de les Estrelles de mar fa l'acollida i ofereix activitats relaxades als infants.

A partir de les nou arriba la mestra somrient i saludant els infants, que ja són a la classe. Tan bon punt la veuen, la saluden i alguns s'hi apropen a fer-li un petó i una abraçada de bon dia. La retrobada a primera hora del matí és màgica, és com una encaixada entre amics que no es veuen fa temps, il·lusió per tornar a estar junts, mútua estima i presagi d'un dia agradable. La mestra aprofita per parlar individualment amb cadascú: pregunta com estan, si han dormit bé i els fa algun comentari més personal. L'horari d'entrada i sortida, en la mesura del possible, s'ajusta a cada família, al matí els infants poden anar arribant fins a dos quarts d'onze.

Durant aquesta primera estona, la mestra prepara una proposta de joc tranquil·la. Aquest matí porta cartolines blanques i una caixa amb aquarel·les. Embolica la taula de paper, hi col·loca les aquarel·les, els pots d'aigua, els pinzells i les cartolines. Mentrestant va explicant, sota l'atenta mirada dels infants, que podran pintar o anar a jugar als racons de la classe. Cadascú és lliure de decidir el que vol fer durant aquesta estona: acceptar la proposta de la mestra o fer joc lliure. La tasca es realitza en grup reduït, uns sis infants, la mestra ha de poder guiar l'activitat i ajudar en el que calgui. Alguns s'hi acosten, s'asseuen al voltant de la taula i la mestra els posa la bata perquè puguin pintar sense tocar-se. Quan ja n'hi ha sis explica a la resta que han d'esperar que acabin els seus companys i companyes. A vegades l'espera es fa llarga, miren com pinten, s'apropen molt a la taula i, fins i tot, alguns intenten agafar un pinzell i pintar a la cartolina del company o la companya. La mestra explica que han d'esperar i que després arribarà el seu torn. Tots els que vulguin dibuixar tindran la seva oportunitat i no s'han de preocupar. S'aprofita per treballar el temps, saber esperar i respectar l'espai i el torn dels companys i companyes.

A mesura que avança el curs es va guanyant autonomia i destresa. Els infants coneixen l'activitat, es mouen com especialistes i alhora segueixen practicant la motricitat fina, tot agafant i fent servir el pinzell amb correcció. Abans de mullar-lo en el color l'han de sucari en una mica d'aigua i a continuació pintar amb calma. A més, van aprenent que han de compartir l'espai i el material perquè tothom pugui dibuixar. La mestra va fent indicacions cada vegada més complexes per a aquells que les poden assolir. Arribarà un moment del curs en què podran pintar dues taules alhora sense que la mestra hagi de ser-hi present en tot moment.



Després de la proposta de joc, cap a dos quarts de deu tenen una estona d'esbarjo a l'aire lliure. Surten al pati, es dispersen per l'espai i corren, juguen o descansen, depèn del que decideixin fer. L'escola disposa d'un calendari setmanal de joguines, de manera que cada dia tindran opcions variades i diferents. Dilluns és el dia dels vehicles. La mestra es dirigeix al magatzem del pati. Quan alguns se n'adonen s'hi acosten corrents per demanar-li joguines. Els explica que avui trauran els cotxes, les motos, les bicicletes i els tricicles. Entra al magatzem i agafa els vehicles d'un en un, els treu i demana qui el vol. Els aspirants li demanen el que prefereixen i quan tenen la seva joguina marxen contents. En Nico s'apropa a la mestra i fluixet li demana una moto gran. La mestra el mira als ulls i amb un somriure li diu que buscarà a veure si en troba alguna. Torna a entrar al magatzem, busca entre les joguines i n'agafa una. Surt, busca el nen amb la mirada i quan el troba li dona la moto. En Nico l'agafa, s'enfila i marxa. La mestra continua amb la distribució intentant respectar els gustos i els torns d'arribada.

Després de jugar a l'aire lliure i abans de continuar amb la proposta educativa central del matí, els infants han d'esmorzar. Cada matí l'escola prepara un bol de fruita variada del temps per a cada classe que les mestres reparteixen entre els infants. Cada una reparteix la fruita com millor li sembla, però al final sempre acaben asseguts menjant i fent tertúlia. Tot comença quan la mestra s'asseu en un racó de la classe i convida els infants que volen

esmorzar a seure al voltant, es van apropant i cadascú va trobant el seu lloc. Els que tenen més gana intenten asseure's tocant la mestra per poder aconseguir un tros de fruita més aviat. Ella mira el bol de fruites, agafa algunes mandarines, els treu un tros de pell i demana qui les vol acabar de pelar. Alguns s'ofereixen voluntàriament, la mestra els dona les mandarines deixant-los com a responsables d'acabar la tasca. Una acció tan senzilla com és pelar una mandarina és per als més petits una tasca carregada d'aprenentatges. Desenvolupen la psicomotricitat fina, observen la fruita i es fixen en els detalls, hi ha grills amb pinyol i d'altres que no en tenen, ho comenten. A més a més, la pelen per menjar-ne ells mateixos i també per compartir-la amb els seus companys i companyes. L'Anna és una de les encarregades. Quan acaba la seva tasca mira al seu voltant i veu en Lluç esperant-ne un tros, mira la mandarina que té a la mà, la parteix en dos i dona una part al seu company. La nena es queda amb la part més gran i comença a menjar. Uns instants després, arriba l'Agnès i comença a demanar mandarina, la mestra mira a l'Anna, li comenta que les coses s'han de compartir i que n'ha de donar una part a la seva companya. La nena la mira i accepta el suggeriment de la mestra. En el bol encara queden mandarines, la mestra ho sap, però ha volgut ensenyar a demanar i a donar. Ara n'agafarà més i les seguirà repartint.

Dues hores a l'escola bressol passen molt de pressa, però n'hi ha prou per fer moltes coses. Cada instant està impregnat de valors i de voluntat educativa. Tot el que es proposa a les escoles té intencionalitat pedagògica, amb les propostes de joc o acció les mestres busquen que els nens i nenes aprenguin conductes i valors.

Què aprenem?

A mig matí, una vegada s'ha acabat l'esmorzar, es destina una hora a l'activitat principal del dia. En aquest espai de temps es desenvolupen les activitats que programen les mestres. L'escola bressol vetlla perquè al llarg del curs els infants tinguin experiències tan variades com sigui possible. L'equip de tutores paral·leles, les dues que treballen amb nens i nenes de la mateixa edat, organitzen un calendari mensual en el qual programen activitats de tota mena que s'han d'anar experimentant. Les propostes varien segons les

competències a desenvolupar, les prioritats naturals que marca cada època de l'any i òbviament el nivell d'aprenentatge i autonomia que van assolint els infants.



Hi ha matins que juguen amb la plastilina fent formes amb els estris de què disposen; agafen la massa entre les mans, l'estiren, fan una bola, la tallen, dibuixen una forma amb el ganivet o el motllo, la desfan i tornen a començar. Un aprenentatge complex en el qual es barreja la psicomotricitat fina, el llenguatge plàstic, la conservació i transformació dels materials i l'observació mútua. Altres matins surten al pati, sovint a plantar o recollir alguna cosa de l'hort, però també a observar l'entorn, els canvis en les plantes, els colors de les fulles, els núvols del cel i els sorolls de la ciutat. S'observa, es dona nom a les coses i se'n parla. La música també ocupa el seu lloc entre les activitats centrals del dia. Escolten amb atenció i participen en el taller de música: canten, salten, ballen i toquen algun instrument al ritme de les cançons. De fet, cada dia es converteix en una experiència comunicativa i en un aprenentatge lingüístic: noves paraules, afinar la capacitat d'escolta i, sobretot, anar aprenent a dir el que cada noi i cada noia pensen i senten. Sempre es fa llengua. A voltes centrant-la, com així ocorre alguns dies, en les emocions: el dòmino de les emocions és un joc que permet que els infants mirin les cares dibuixades a les fitxes, les identifiquin i pensin amb quina tenen més proximitat aquell dia: si estan contents,

tristos, sorpresos, i per quins motius ho estan. Altres vegades el joc va de matemàtiques, com per exemple en el cas dels minimons. La mestra col·loca en les taules el material – nins, anelles i monedes de fusta– i l’activitat consisteix a deixar que els infants juguin de manera lliure. Però tot jugant fan matemàtiques perquè aprenen a classificar, ordenar, comptar, representar, relacionar, buscar estratègies i compartir-ho amb els altres participants en el joc. Aquests són alguns exemples de les moltes activitats que es desenvolupen a les escoles bressol.

El currículum d’educació infantil recull que els infants de zero a tres anys han de treballar en tres àrees d’experiència i desenvolupament. Aquestes àrees són: l’àrea de descoberta d’un mateix i dels altres, l’àrea de descoberta de l’entorn i l’àrea de comunicació i llenguatge. L’àrea de descoberta d’un mateix i dels altres està relacionada amb la identificació de l’infant com a persona, el domini i descobriment del propi cos, la participació en les activitats quotidianes i l’establiment de relacions afectives amb els altres. En l’àrea de descoberta de l’entorn la intervenció educativa va encaminada a l’exploració sensorial i l’experimentació, la descoberta d’elements naturals, els rols de gènere, les festes i les matemàtiques. I l’àrea de comunicació i llenguatge està destinada a deixar que els infants explorin, utilitzin i interioritzin els llenguatges a partir dels quals es poden comunicar. Aquí trobem el llenguatge oral, el musical, el visual, el plàstic i el verbal.

Tal com s’observa en els exemples que hem explicat, les activitats estan orientades a l’assoliment de les competències i els coneixements d’una àrea, tot i que cal destacar que algunes propostes en treballen més d’una alhora. Cada dia les mestres adapten la proposta educativa segons l’àrea o àrees que volen treballar, evitant la repetició i fent que els infants tinguin la major varietat d’experiències d’aprenentatge.

A més de la varietat, que depèn del contingut de les àrees, també podem introduir una altra font de varietat: la manera com s’organitza l’activitat. Les diverses propostes es poden organitzar mitjançant activitats lliures o a partir d’activitats dirigides. Les activitats lliures estan destinades a deixar que siguin els mateixos infants els que escullin en funció dels seus interessos i desenvolupin l’activitat de manera autònoma. En canvi, les activitats dirigides es realitzen en format de tallers en què la mestra, o una persona externa a l’escola, adopta un rol de guia i dinamització, i acompanya els infants en el

desenvolupament de l'activitat. La darrera font de varietat de les activitats del matí la introdueix el grup de nois i noies als quals va dirigida: pot ser una activitat de portes obertes entre les dues classes de la mateixa edat, una activitat per al grup classe o també una activitat pensada per fer-se en petit grup. Són opcions que permeten diverses formes d'enriquiment de l'aprenentatge. El nucli del matí és un moment d'aprenentatge pensat, divers i intens.

Anem a dinar!

A l'hora del dinar el grup es divideix en dues meitats. Cada una tindrà una educadora de referència, de manera que podrà oferir-los una major atenció. El primer torn comença amb els hàbits d'higiene personal, mentre que l'altre és al pati o a la sala d'usos múltiples fent joc lliure. La tutora sempre comença amb el primer grup, ja que és en el qual hi ha els infants que tenen al·lèrgies alimentàries.

Abans de començar a dinar, la mestra recorda que han de fer pipí i rentar-se les mans alhora que ella va canviant el bolquer als qui ho requereixen. A mesura que acaben els hàbits d'higiene van seient al voltant de la taula i esperen que tots i totes estiguin preparats. Un cop estan a punt per començar a dinar, toca repartir els pitets. La mestra aprofita perquè cada dia sigui un infant l'encarregat de repartir-los. D'aquesta manera aconseguen aprendre's els noms de tothom i alhora prenen una petita responsabilitat. La mestra agafa la cistella on estan guardats els pitets, s'asseu a la seva cadira i designa l'encarregat del dia. Avui li toca a en Mateo, que s'aixeca somrient i s'apropa a ella. Seguint diverses vegades la mateixa rutina, va agafant els pitets de dins la cistella, mira el nom que hi ha escrit i, a cau d'orella, li indica a qui li ha de donar. El nen agafa el pitet, s'apropa a la taula per buscar-ne el propietari, quan el troba l'hi ofereix amb un somriure i torna on és la mestra. Arriba el pitet de la Bea i, de la mateixa manera que ha fet amb la resta, la mestra li diu a l'orella el nom. El nen es queda mirant a la taula sense saber a qui donar-li, es posa una mica nerviós i la mestra somrient li demana si troba la seva companya. Va cap a la cantonada contrària on es troba la nena i alguns companys assenyalen amb el dit la direcció oposada. Amb un somriure tímid es dirigeix cap a ella i li dona el seu pitet. Quan acaba de repartir-los, la mestra treu el seu, que prèviament havia

apartat, l'hi dona i el nen, somrient, se'l posa i es dirigeix cap al seu lloc. En aquest moment s'adona que a la Sara li falta el pitet. Pregunta si algú s'ha quedat sense pitet i la nena aixeca la mà. La mestra li pregunta si sap a on és i ella li contesta que a la bossa. Abans que en Mateo torni a seure, la mestra li demana ajuda per buscar el pitet, agafa la bossa de la Sara i somrient li diu que fiqui la mà i el tregui. Ell l'agafa i el porta a la seva companya. Finalment la mestra li dona les gràcies i el nen somriu orgullós.

En el moment que acaben de repartir els pitets entra la cuinera amb el carro del menjar. Els infants la saluden i ella somrient els desitja bon profit mentre la mestra li dona les gràcies. Avui per dinar hi ha sopa amb pasta i truita de patates. Com que la Neus és al·lèrgica al gluten i als ous, té un menú diferent, dinarà sopa amb arròs i pollastre. La mestra la serveix primer abans d'entrar en contacte amb el menjar de la resta de la classe. Quan la nena ja té el plat al davant, explica als companys i companyes de taula que no li poden oferir menjar perquè es posaria malalta. Abans de servir el dinar a la resta, aprofita per explicar amb detall què dinaran avui, així aconseguix que vagin descobrint els diferents aliments. Agafa la sopera i la col·loca enmig de la taula. Els demana si saben què hi ha i en Nico respon que sopa. Com que les famílies tenen el menú diari, algunes al matí avisen els seus fills i filles del que dinaran. La mestra, somrient, obre la tapa i convida a mirar-hi dins. Els diu que han d'anar amb compte perquè crema molt i explica que és per això que surt fum. L'Agnès s'aixeca per veure millor el que hi ha dins i sorpresa mira el fum. La mestra serveix la sopa i va explicant que han de bufar per no cremar-se, fa el gest de bufar i els infants la imiten. Quan tenen el plat ple de sopa al davant, el miren amb atenció, alguns posen el cap de costat per mirar el fum que puja, agafen la cullera i es disposen a menjar. La mestra recorda de nou que han de bufar i al cap d'uns instants comença l'experimentació:

—Crema? —pregunta l'Adrià mirant el seu plat.

—Penso que ja no crema, tasta'n una miqueta —diu la mestra somrient.

—Ja no crema —li contesta la Núria, que ja ha començat.

A mesura que els nens i nenes que són a la taula gran van acabant la sopa, la mestra serveix la truita amb amanida i va demanant si volen que els la talli. Alguns li diuen que

sí i d'altres que ho volen provar pel seu compte. Els que ho volen fer sols agafen la forquilla intentant imitar els moviments de la mestra. N'hi ha que tenen dificultats però cadascú va trobant la seva manera. L'Andreu agafa la forquilla amb les dues mans i fa força fins que aconseguix que la truita es talli per la meitat. La mestra el mira i amb un somriure li reconeix el progrés i el guany en autonomia. El dinar ha de ser un moment positiu i de plaer en el qual els infants vagin assolint les pautes i els comportaments socials correctes en l'activitat quotidiana de l'alimentació.



Entra el segon grup amb l'educadora de suport i segueixen la mateixa rutina que l'anterior. La tutora està pendent del que passa i dona un cop de mà a la seva companya en el que calgui.

A mesura que acaben de dinar, la mestra explica els hàbits d'higiene que han de seguir: s'han de treure el pitet i guardar-lo a la seva bossa, s'han de rentar les mans i la cara a la pica, han d'agafar un paper per eixugar-se i han de fer pipí o esperar-se que la mestra els canviï el bolquer. Quan han aconseguit realitzar tots els passos establerts, comença l'estona del descans.

La migdiada

Després de dinar, la mestra disposa els llitets per tota la classe. Cada dia els distribueix de la mateixa manera. A principi de curs va fent proves fins a descobrir la posició que els feia sentir més còmodes: la Neus lluny de les taules del dinar per tenir cura de la seva al·lèrgia, a l'Ivan li agrada dormir a prop de la porta, l'Enric en un lloc ben arrecerat. Tots tenen la seva manera i la mestra la respecta i intenta que se sentin al més a gust possible.

Ara la Mar és davant de l'armari mirant com la mestra agafa els llitets i els va col·locant. Quan ja n'ha tret uns quants i encara no ha sortit el seu, la nena s'acosta més i mira dins de l'armari per veure si el troba. La seva alçada no li permet veure gran cosa i acaba per dir a la mestra:

—El de la Mar no surt.

—I on és? —li pregunta la mestra, que sap perfectament on són tots el llits, però vol fer pensar la nena.

—Està amagat —li contesta la nena.

Les dues es miren amb complicitat i somriuen. Però la nena no es mostra gens convençuda, no el veu enlloc i trenca el somriure perquè no té gens clar on és el seu llit.

—A veure, anem a buscar el llit de la Mar —diu la mestra i les dues miren dins de l'armari.— Ja l'he trobat! —i el mostra aparentant sorpresa mentre la nena somriu contenta.

La mestra treu el llit de l'armari i el deixa al terra, la Mar l'agafa per un dels costats i l'intenta portar cap al seu lloc. La mestra, que veu que té algunes dificultats li demana si necessita ajuda i ella li contesta que sí. La Lua, que ha observat la situació, diu que també vol ajudar. Entre les tres porten el llit i quan el deixen a terra és la Mar qui l'acaba col·locant al seu gust i es comença a preparar. La mestra que portava la manteta de la nena se la posa per sobre com si portes una caputxa i fa cara de son. La Mar la mira rient i li diu que és la seva manta, i sense esperar resposta comença a estirar-se al llit, s'encongeix una mica i espera que la tapin amb la manta.



A mesura que els llitets estan preparats, els infants s'acosten al seu, s'asseuen, es treuen les sabates, les deixen al costat i s'estiren. A poc a poc s'abaixen les persianes, la classe cada vegada està més fosca i els infants es van acomodant en silenci i harmonia. Quan tots estan estirats, la mestra passa un per un, els mira, els pregunta si estan bé i tapa els qui ho demanen. Parla fluixet, els explica que és hora de descansar, que han de dormir perquè després continuaran jugant. La mestra i l'educadora, que és allà des de l'hora del dinar, s'asseuen entre els infants que tenen més dificultat per dormir, els fan carícies a l'esquena i els xiuxiuegen cançons de bressol perquè es relaxin.

Quan tothom dorm la mestra s'aixeca en silenci i marxa de la classe perquè durant l'estona de dormir aprofita per dinar i tenir les reunions amb la resta de l'equip. Durant aquestes dues hores l'educadora de suport és la que vetlla perquè els infants descansin. Ara la classe ja és en silenci, els infants dormen tranquils i l'educadora aprofita per netejar l'aula i desinfectar les joguines. L'escola ha establert un calendari setmanal que indica les joguines que s'han de netejar cada dia.

Porten quaranta cinc minuts dormint i la Sara es comença a despertar. També desperta la Mar, que és al costat i li costa dormir. Quan l'educadora se n'adona s'apropa i els explica que han de dormir una mica més perquè és molt aviat. Marxa perquè es tornin a adormir

soles, però com que observa que es mouen molt els demana si volen fer pipí. La Mar diu que sí i mig adormida va a fer pipí i torna al seu lloc. L'educadora s'asseu entre les dues i els recorda la importància que descansin i que no facin soroll perquè els seus companys i companyes estan dormint. Les nenes continuen estirades en silenci, intenten dormir tancant els ulls, no aconsegueixen tornar a agafar la son, però es mantenen quietes i prou relaxades.

Cap a les dues i vint l'educadora comença a preparar les taules amb propostes de joc perquè quan els infants es despertin i s'hagin llevat puguin escollir què volen fer durant aquesta primera estona de la tarda. Aixeca les persianes perquè cada vegada hi hagi més llum a l'aula i es despertin els qui encara no ho han fet, tot i que poden dormir fins a les tres. Un darrere l'altre es van despertant, es freguen els ulls, es remouen i es destapen i quan estan a punt s'aixequen. L'educadora, somrient, els diu bona tarda i els recorda les rutines de l'hora de llevar-se: anar a fer pipí o canviar els bolquers, posar-se les sabates, beure aigua si en volen i anar a la taula a jugar amb les propostes que ha preparat. Avui hi ha construccions i contes. Cadascú seu on prefereix, agafa les peces per fer una construcció o els contes per imaginar una història.

A les tres de la tarda arriba la tutora de la classe. La majoria d'infants estan jugant a la taula. La reben contents i li ensenyen el que estan fent. Alguns han aconseguit fer una torre molt alta i d'altres estan amb els contes mirant les imatges. La classe està relaxada i a punt per seguir amb el que queda de la tarda.

És l'hora del berenar!

Entrem en les últimes hores de la jornada escolar. A mesura que es desperten de la migdiada van incorporant-se a una activitat de joc lliure. Una estona de psicomotricitat amb matalassos, coixins i estructures de fusta a la sala d'usos múltiples.

Al cap d'una estona, és l'hora de reposar forces i berenar. Avui toca iogurt amb bastonets. La mestra convida els infants a entrar a la classe, rentar-se les mans i seure al voltant de la taula. Abans de començar a berenar els explica que han de posar les estovalles i deixa un joc a cada taula. Tothom les estira pel seu cantó, però són els que són a les cantonades

els qui tenen la tasca més àrdua. La mestra observa la situació i deixa uns instants perquè es generi una oportunitat de cooperació. Veient la dificultat, els dona un cop de mà i ajuda a posar bé un costat de les estovalles. També anima els de l'altre costat a fer el mateix. La Núria i en Mateo fan força per encaixar les estovalles a la cantonada de la taula. La mestra se'ls mira i els explica que de primer han d'encaixar un costat i després fer l'altre, que si els dos fan força alhora no ho aconseguiran. S'acosta a la Núria i agafant-li les mans l'ajuda a posar la seva banda, i després fa el mateix amb en Mateo. Quan ho han aconseguit, els infants somriuen contents i la mestra els dona les gràcies per l'ajuda. L'escola considera d'especial importància aquests minuts casuals d'assaig i error perquè permet als infants treballar junts i entendre que per aconseguir un objectiu s'han de posar d'acord. Un aprenentatge que de mica en mica aniran desenvolupant en el seu dia a dia.

Aquesta tarda li toca a l'Enric repartir els iogurts. Content, s'aixeca i va cap a la mestra disposat a ajudar-la. Ella agafa els iogurts del carro i pregunta un per un si en volen. Deixa que els infants decideixin si volen iogurt o si prefereixen bastonets. Un cop té la resposta, dona el iogurt a l'Enric i li diu a qui li ha d'entregar. Avui la mestra els reparteix quasi tancats, només amb la tapa una mica oberta perquè aprenguin a treure-la. Obrint el iogurt es treballa la motricitat fina. N'agafa un i ensenya a tot el grup com es treu la tapa, els infants l'observen i després se centren en el seu imitant els moviments de la mestra. Alguns tiren fort cap a munt i l'obren, d'altres trenquen la tapa i han d'acabar d'obrir-la com poden, i encara alguns proven i proven durant una estona fins que ho aconsegueixen. La mestra dona l'enhorabona i reparteix les culleres. A la Lua li costa obrir-lo, ho ha intentat, s'ha esforçat, ha mirat per tots els cantons possibles, però no l'ha pogut treure. Amb cara de frustració busca la mirada de la mestra, que l'està observant, i ara li diu que no passa res i que l'ajudarà. S'hi apropa, es posa a l'alçada de la nena, li posa la mà damunt la seva i entre les dues obren el iogurt delicadament. Amb un somriure li diu que el proper dia ho tornarà a intentar i segur que ho aconsegueix. La nena es queda més tranquil·la, accepta el que diu la mestra i es posa a berenar.

Els dies de iogurt requereixen molta dedicació. A principi de curs els costa agafar la cullera i ficar-se-la a la boca sense que els caigui el iogurt. A poc a poc i a mesura que avancen els dies, aprenen la destresa.

A mesura que van acabant han de deixar el pot del iogurt i la cullera al carro, es renten les mans i la boca, fan pipí i, els que ho necessiten, es canvien de roba amb l'ajuda de la mestra. Alhora la mestra va recollint la classe: neteja la taula, treu les estovalles i deixa el carro preparat per quan vinguin a buscar-lo. Quan està tot a punt es col·loca a la porta del pati i va ajudant els infants a posar-se les jaquetes. Dins encara queden alguns que s'acaben de preparar i ella, des de la distància, dona les indicacions: “*Max, acaba el iogurt, Lia, renta't la boca, Neil, t'ajudo a posar-te la jaqueta?*” Una vegada han acabat l'operació, surten al pati i comença una estona de joc abans de l'arribada de les famílies.



De mica en mica arriben els familiars a buscar als nens i nenes. La recollida es fa de manera esglaonada, des de les 15:30 i fins les 17:00, per respectar les diferents disponibilitats familiars. Normalment cada dia acostumen a arribar a la mateixa hora, de manera que quan s'acosta el moment els infants ho notin i es preparin. Cada vegada que entra un familiar a la classe miren a la porta esperant que els vinguin a buscar. Quan arriben els seus pares, mares, avis, àvies, tiets, tietes, germans o germanes van corrents a saludar-los amb una càlida abraçada i un petó. Abans de marxar, i mentre els infants agafen la bossa, la mestra i les famílies aprofiten per parlar i compartir com ha anat el dia,

comentar l'evolució dels infants i els incidents que hi puguin haver sorgit. El dia escolar s'acaba, els infants i les famílies s'acomiaden de la mestra fins l'endemà.

Repetició i diferència

En els capítols anteriors hem vist els diferents moments d'un dia de la classe de les Estrelles de mar. Una regularitat que ajuda els infants a acostumar-se a les rutines quotidianes i adquirir els hàbits vitals bàsics. Aquest és un dels aspectes fonamentals a les escoles bressol, els nens i nenes adquireixen uns hàbits imprescindibles que, a més a més, els ajudaran a ser més autònoms tant dins com fora de l'escola. Però que ningú imagini que a les escoles tot és repetició, just el contrari; els hàbits s'aprenen amb regularitats i també amb molta flexibilitat i novetat. No hi ha dos dies iguals. Cada dia hi ha propostes diferents i sovint hi ha dies excepcionals. Malgrat tot, hi ha moments que no canvien massa: l'hora d'esmorzar, de dinar, de fer la migdiada o berenar.



L'horari d'un dia normal a l'escola bressol des que arriben els infants a primera hora del matí fins que marxen a la tarda està establert, però alhora està obert amb molta flexibilitat

a un munt de novetats i imprevistos. A la taula 6 trobareu l'horari de l'escola, tot i que cada dia s'adapten els horaris segons les necessitats del moment.

8:00	Acollida al matí amb l'educadora de suport.
9:00	Rebuda de les famílies i els infants amb la tutora. Proposta de joc al pati, espais o aula.
10:00	Començar el matí compartint la fruita i portes obertes.
10:45	Presentació de la proposta didàctica.
11:30	Ens preparem per dinar.
13:00	Descans.
15:00	Proposta de joc psicomotriu amb espais oberts.
15:30	Berenar.
16:00	Comencen a arribar les famílies a recollir als infants.
17:00	Acaba l'horari escolar.

Taula 6. Horari d'un dia a l'escola bressol.

El dia comença amb l'acollida que fa l'educadora de suport als infants que ho necessiten. A les nou del matí arriba la mestra per rebre la majoria dels nens i nenes de la classe. Durant aquesta primera estona la mestra prepara activitats relaxades perquè els infants, a mesura que van arribant, s'hi puguin incorporar. Seguidament es comparteix la fruita i comencen la proposta didàctica central del dia, que acabarà a l'hora de dinar i després el descans. Un cop han fet la migdiada ja estan a punt per continuar amb la segona part del

dia, les propostes de la tarda que comencen amb espais oberts fent joc psicomotriu i activitats lleus. Tornaran a reposar forces amb el berenar i és llavors quan comencen a arribar les famílies fins al tancament de l'escola.

Al llarg d'un dia a l'escola bressol passen moltes coses, algunes de repetides i d'altres d'inesperades, improvisades o programades, però totes amb un fort component educatiu, moltes ocasions formatives que anirem explicant una a una. El que està clar és que a l'escola no hi ha dos dies iguals.

5.3. Violeta: màgia i creativitat

Posar-nos les jaquetes

Cada matí abans de sortir al pati, els nens i les nenes s'han de posar la jaqueta. Al costat de la porta hi ha un bagul on estan guardades totes les peces d'abric, porten el nom però tothom coneix perfectament la seva. La mestra obre el bagul, treu les jaquetes i les va repartint. La Mar s'hi apropa i, amb un somriure, s'ofereix per ajudar-la. La mestra li torna el somriure, li dona les gràcies i la incorpora a la feina. Les dues reparteixen les jaquetes als seus propietaris i comença el ball. Els infants tenen maneres ben diferents de posar-se la jaqueta i la mestra les respecta totes. La seva feina principal és ensenyar i ajudar els qui tenen dificultats.

Quan tothom té la seva roba d'abric a les mans, la mestra s'asseu al banc que hi ha al costat del bagul i observa el que passa. Al principi de curs pren un paper més actiu: ajuda a tothom posar-se-la i cordar-se-la correctament. Però de mica en mica va retirant-se i es limita a donar indicacions perquè ho facin ells/es mateixos. Si cal, ensenya una manera de posar-se la peça de roba, alguns segueixen els seus consells i d'altres busquen les seves estratègies. Sigui com sigui, està clar que posar-se la jaqueta sol no és gens senzill, se n'ha d'aprendre.

En Neil segueix les indicacions de la mestra: de primer deixa la jaqueta a terra de manera que el coll quedi just davant dels seus peus, després s'ajup i fica les mans i els braços pels forats de les mànigues. La jaqueta queda posada pel davant i de cap per avall, és el

moment de tirar els braços enrere i la peça queda ben encaixada en el cos de l'infant. Se l'acaba de col·locar bé i ja es pot cordar. La mestra el felicita i li diu que ho ha fet molt bé. El nen ja està a punt per anar a jugar.



L'Ariadna ho fa a la seva manera. Deixa la jaqueta a terra igual que el seu company, però ella s'hi asseu a sobre, just arran de la part inferior. La jaqueta li queda a l'esquena, ja només ha d'introduir mans i braços per les mànigues. S'aixeca i la té ben posada i llesta per cordar i anar a córrer pel pati.

Continua el ball d'estratègies. L'Andreu prova a fer-ho de la manera que els adults estem més acostumats: de primer una màniga i després l'altra. El nen ha observat com ho ha fet la mestra i, segurament, com se la posen a casa seva. Al començament ho intenta tot sol però s'embolica i no ho aconsegueix. La Núria, que ja porta posada la seva, s'apropa al seu company, es col·loca darrera, agafa la jaqueta i li indica quin braç ha de passar primer i quin a continuació. Quan el nen ja la té col·locada correctament es miren contents. La Núria ha imitat el que fa la mestra amb ella i amb els seus companys i companyes, ha imaginat les accions i moviments, i ha estat capaç d'ajudar l'Andreu. Haver-se de posar

la jaqueta activa la coordinació, la imaginació i també posar en joc l'ajuda entre iguals i la cura dels altres.

El següent pas és cordar-la, però això té un grau de complicació més elevat. Cordar-se la jaqueta vol dir aprendre un dels tres procediments següents: pujar la cremallera tot havent encaixat de primer els dos costats de baix; enganxar una amb l'altra les dues vetes adherents; o passar els botons pel trau. Aquí la mestra torna a agafar un rol destacat. A mesura que acaben de posar-se la jaqueta, s'apropen a ella, que els ajuda tot animant-los perquè ho provin tot sols. Cada dia ho fan amb més agilitat, de primer aprenen a posar-se la jaqueta i després a cordar-la. Arribarà un moment en què no necessitaran l'ajuda de la mestra perquè hauran assolit l'aprenentatge i seran capaços d'imaginar-se i realitzar el seguit d'accions autònomament. A vegades, però, és un aprenentatge que es queda a mig fer, quan arriba la calor i ja no ens hem d'abrigar, els infants deixen de posar en pràctica l'aprenentatge fins que torni el fred.

Aquest moment d'aprenentatge passa diversos cops al dia, esdevé rutinari. Posar-se la jaqueta és una destresa elemental per a la vida. Quan arriba l'hivern ens hem de posar les jaquetes per no passar fred quan sortim a l'exterior. Treballar aquest mecanisme és un aprenentatge múltiple: cal abrigar-se, cal aprendre coordinació, cal poder imaginar el procés i sovint cal estar disposat a ajudar els companys i companyes. I tot això cal aprendre a fer-ho de manera autònoma. Les jaquetes són també material escolar i ofereixen una magnífica oportunitat d'aprenentatge.

Mans i cares pintades

El pati és un dels espais que més agraden a la majoria dels infants. Poder córrer, saltar, fer un pastís de sorra, pujar als mòduls de fusta, jugar amb pales i cubells al sorral, gronxar-se i passejar amb els cotxes, les motos o les bicicletes. Entre moltes altres activitats, fa que els infants descobreixin les seves pròpies capacitats tot gaudint d'un espai obert i a l'aire lliure. En aquest ambient les mestres miren el que succeeix i fan propostes de joc.

La mestra està asseguda en un dels bancs de fusta que són al mig del pati, mira dins de la seva butxaca i treu el color vermell de pintar cares. Alguns infants, quan la veuen, s'hi apropen perquè saben que està disposada a pintar-los.



La Bea arriba la primera i somrient li demana unes ulleres. La mestra agafa el color amb la mà dreta i aguanta per la barbata la cara de la nena amb la mà esquerra. Abans de començar a dibuixar la mira als ulls i li pregunta si vol les ulleres rodones o quadrades. La nena pensa durant uns segons i de seguida li contesta que rodones. Comença a dibuixar, primer un cercle a l'ull dret, després a l'esquerra, fa la ratlla que connecta les dues rodones i acaba dibuixant les patilles. Després, dels retocs, la convida a mirar-se al mirall que tenen al pati. La nena s'hi apropa, mira fixament i es toca amb les mans, es gira i somrient mira a la mestra, que li diu que li queden molt bé. Mirant-se al mirall es reconeix i alhora comprova la transformació que han fet les ulleres. La nena mira a una altra mestra que porta ulleres, s'apropa a ella i somrient li diu:

—Jo també porto ulleres.

—És veritat —mira les ulleres dibuixades de la nena i afegeix:— i les dues les portem rodones.

Se somriuen amb complicitat, juntes s'apropen al mirall, es miren i comencen una conversa al voltant de les ulleres. Li explica que les porta perquè no hi veu prou bé i que no són una joguina.

La mestra continua dibuixant les cares que li demanen els infants. En Toni i la Lua li han demanat un lleó. Ella, mentre dibuixa el lleó, parla fent broma amb els infants, els pregunta si a partir d'ara es convertiran en lleons i convençuts li contesten que sí. Un cop acaba, tots dos comencen a jugar simulant que són lleons i són a la selva. Mouen les mans com si fossin urpes i obren la boca imitant el rugit. Pintar-se ha fet que es posin en la pell de l'animal i desenvolupin un joc simbòlic que, a més a més, crea una complicitat entre ells. Mirant-se l'un a l'altre es veuen reflectits en el company perquè saben que estan pintats de la mateixa manera.

Quan ha fet néixer nenes amb ulleres i lleons imaginaris, la mestra torna a mirar la butxaca i agafa un bolígraf blau. Hi ha infants als quals no els agrada pintar-se la cara, però que també volen participar en el joc amb la mestra i demanen dibuixos a la mà. La Mar i la Sara, en veure el bolígraf, s'hi apropen. La mestra explica que les pintarà per ordre. La Mar, que és la primera, demana que li dibuixi un papa i una mama. La mestra mira la nena, li agafa la mà amb suavitat i dibuixa dues figures. Seguidament és el torn de la Sara. Amb to afectiu la mestra li demana què vol i la nena tímidament li demana un avi i una àvia. La mestra dibuixa unes figures molt semblants a les de la seva companya, però per a elles representen persones ben diferents. Quan acaba, la Sara es mira el dibuix i somrient li demana:

—Un avi i una àvia que s'estimen molt.

—Ah, s'estimen molt, oi? I què dibuixem quan fem un avi i una àvia que s'estimen molt? —pregunta la mestra esperant la resposta de la nena.

—Un cor! —contesta rient.

La mestra assenteix amb el cap i dibuixa un cor entre les dues figures que ja té a la mà.

—Ara sí, ja són un avi i una àvia que s'estimen molt —confirma la mestra i la nena ho accepta somrient.

La Sara i la Mar s'ensenyen mútuament els dibuixos i parlen sobre què representa per a elles. Cadascuna hi veu la seva família i posen nom als ninots.

Amb aquest exercici tan senzill la mestra busca treballar la capacitat dels infants de demanar el que desitgen per mitjà de la parla. Fan l'esforç d'anticipar mentalment el que volen i després demanar-ho verbalment. A més, hi ha un joc de representació i projecció en el qual generalment es demana alguna cosa important i significativa per a ells i elles. Pintar-se la cara i les mans ho viuen com una activitat festiva i lúdica, els agrada canviar de rols i veure's d'una altra manera. En pintar-se les cares, es treballa el *jo*, la pròpia identitat, i també es reconeix la identitat dels altres. En mirar-se al mirall es veuen a si mateixos i veuen la transformació que estan gaudint.

Suc de taronja

L'hivern és un bon moment per menjar taronges i fer-ne suc. És una època adient per organitzar el taller d'espèmer taronges. L'escola vol que els infants visquin experiències pràctiques amb elements naturals, com ara les fruites de temporada. Una activitat, fer taronjada, que a més a més és habitual en el dia a dia de la seva família.

La mestra prepara els estris i convida els infants a participar-hi. Van seient al voltant de la taula amb intriga per saber què faran avui. Deixa a sobre de la taula un bol ple de taronges i un espremedor de plàstic. Els infants s'aixequen per mirar de prop els objectes, agafen l'espremedor i el miren intentant esbrinar què és i com funciona. Alguns intenten pelar les taronges com fan a l'hora de l'esmorzar. La mestra s'asseu en una de les cantonades de la taula i explica l'activitat:

—Avui farem suc amb aquestes taronges i després ens el podrem beure —diu ensenyant les taronges—. Les partiré per la meitat i us en donaré una part a cadascú.

Comença a repartir les mitges taronges, els infants les agafen, les examinen amb minuciositat, les oloren i alguns s'atreveixen a llepar-les. La mestra els mira i elsriu l'acudit. Tothom té una manera d'enfrontar-se a la novetat, n'hi ha que són més atrevits i

d'altres que exploren amb més compte. També els reparteix els gots per abocar-hi el suc i tastar-lo. Des d'una cantonada que tots la poden veure segueix explicant el taller:

—De primer, Agnès —diu la mestra apropant-se a la nena que té al costat amb l'espmedor—, has d'agafar la taronja, posar-la a sobre i estrènyer ben fort, tot fent-la girar d'un costat a l'altre.

Explica els passos a l'hora que lentament els va realitzant amb una mitja taronja que s'ha quedat per fer-ne la demostració.

La nena ho prova, estreny tant fort com pot la seva taronja i no se'n surt. Ho torna a provar sense èxit i mira a la mestra amb desesperació dient-li que no pot.

—Ho estàs fent molt bé. Has d'agafar la taronja amb una mà i amb l'altra l'espmedor —li ho explica alhora que posa la mà dreta damunt de la mà de la nena i fan juntes el doble moviment: esprémer i girar la taronja, que a poc a poc va desprenent el suc que s'escola pels foradets de l'espmedor.

Quan acaba l'Agnès, és el torn d'en Max, que més o menys segueix el mateix procediment. La Lua i en Toni, que estan esperant que arribi el seu moment, van experimentant amb la taronja intentant treure-li el suc. En Toni agafa la taronja i l'estreny a sobre del got fent caure un rajolí de suc. La Lua l'imita i els dos reinventen un altre sistema de treure suc a les seves taronges. La mestra accepta la troballa enginyosa dels infants i ho explica a la resta:

—Mireu què han inventat la Lua i en Toni.

Es giren per mirar-los i comencen els intents d'imitació. A alguns els costa però se'n surten, d'altres no aconsegueixen agafar bé la taronja, tots fan el que poden. La taula ja està plena de suc, però tothom riu i s'ho passa bé experimentant.

Quan han aconseguit fer una mica de suc, la mestra diu que faran un primer tast. Agafa l'espmedor, en treu la tapa, hi afegeix una mica d'aigua i comença a servir els gots:

—Això són vitamines i és molt bo! —explica alhora que els infants en van bevent.

Continua l'activitat de la mateixa manera fins que tota la classe ha fet el procés. De primer deixa autonomia perquè ho provin i quan apareixen les complicacions els proporciona ajuda. Tothom ha pogut espremer la seva taronja i n'ha tastat el suc. La mestra els indica que han de deixar el got al seu lloc i rentar-se les mans i la cara.

Un cop tot acabat, la mestra escriu a la llibreta el que han fet aquest matí. Les classes tenen una llibreta que cada tarda pengen a la porta de l'aula i on s'explica alguna activitat que han fet durant el dia; una via de comunicació amb les famílies, que poden llegir quan arriben a buscar els seus fills i filles. La mestra l'acostuma a escriure en col·laboració amb els infants. Es col·loca en una cantonada de la classe amb la llibreta a sobre de la falda i de seguida alguns s'hi apropen.

—Comencem com cada dia: Hola famílies... —diu la mestra deixant uns segons perquè els infants continuïn la frase— Què hem fet aquest matí? —pregunta.

—Suc de taronja! —contesta l'Anna.

—Molt bé. Llavors expliquem: Hola famílies! Aquest matí hem fet suc de taronja. Hem après a fer servir l'espremedor, tot desenvolupant la psicomotricitat fina i la coordinació de moviments. Després hem begut una mica de taronjada.



A la tarda algunes famílies, abans d'entrar, miren la llibreta i d'altres ho fan a la sortida juntament amb els petits. La mare d'en Lluc llegeix el que han fet aquest matí i quan entra demana a la mestra si el seu fill ha begut suc de taronja. La mestra li explica que sí, que en Lluc ha participat en l'activitat, li ha agradat beure suc i, fins i tot, n'ha demanat més. La mare, sorpresa, li explica que a casa no en vol beure. S'apropa al seu fill i li pregunta com ha anat el dia, parlen sobre el suc de taronja i el nen li diu que estava molt bo.

—Doncs un altre dia en farem a casa —diu la mare incorporant l'experiència escolar a la vida familiar.

L'aigua del riu s'acaba

La pica és un dels punts clau de la classe. Sembla que tingui un imant que atregui els infants, l'anar i venir és freqüent. Cada vegada que han de seguir els hàbits d'higiene o cada vegada que tenen set i volen beure, s'hi acosten amb la intenció d'aconseguir el seu objectiu. És una pica allargada, col·locada a la seva alçada i amb tres aixetes clàssiques, les que s'han de roscar per obrir i tancar.

A mig matí alguns tenen set i demanen a la mestra que volen beure. Ella baixa la safata amb tots els gots de la prestatgeria, els infants s'hi acosten i són ells mateixos els qui busquen el seu fins que el troben. Cada got té escrit el nom del propietari i tothom coneix el seu i també el dels companys i companyes. A mesura que tenen el seu got s'apropen a la pica i obren el comandament giratori per deixar baixar el cabdal de l'aigua. Col·loquen el got a sota per omplir-lo i, un cop ple, beuen. Quan acaben d'omplir el got han de tancar el comandament perquè l'aixeta no quedi oberta.

La Sara i en Nico ja han begut i estan sols a la pica. Els dos comencen a jugar amb els gots: omplir-los, buidar-los, passar l'aigua de l'un a l'altre, fer caure un rajolí i observar com s'escola pel desguàs. Quan la mestra s'adona que els infants estan jugant amb l'aigua, s'hi apropa, es col·loca entre tots dos, s'ajup per quedar a la seva alçada i els diu:

—No hem de jugar amb l'aigua perquè si no l'aigua del riu s'acaba.

Els infants es queden quiets, en silenci, mirant la mestra. Només se sent com corre l'aigua de l'aixeta. La mestra es gira, tanca les aixetes obertes i continua:

—Ja sabeu que als rius hi ha aigua i l'aigua que arriba a l'escola ve de lluny, ve dels rius, i si hi juguem i la malbaratem s'acabarà.

La mestra calla un moment, com si deixés temps per pair la reflexió, i continua:

—A l'escola i també a casa tots hem de tenir cura de l'aigua, no l'hem de gastar inútilment.



Els dos paren atenció, semblen haver-ho entès i acceptat. La mestra acaba de formular una de les normes de la classe; una norma que potser és la primera vegada que surt, una norma nova que desconeixien. Les mestres tenen les normes al cap, però no les expliquen

fins que fan falta, fins que succeeix un fet que demana la seva aplicació. Les normes s'activen quan es desencadena un problema que s'ha de regular.

A l'escola hi ha normes que venen donades des de l'Administració. N'hi ha d'altres que les formula l'equip educatiu segons el que volen aconseguir i transmetre als més petits. I, finalment, cada mestra defineix les normes que creu convenientes per regular la vida del seu grup d'alumnes.

Se segueixen força normes, algunes de manera implícita, mai s'arriben a formular, i d'altres de ben explícites es repeteixen i es recorden força vegades. La norma de no malbaratar l'aigua n'és una. Una norma que regula la cura del medi ambient i de l'espai de la classe. Una altra norma parla de respectar el material dels altres. Tothom té el seu got, la seva jaqueta, el seu llitet, la seva manta i la seva bossa. Cadascú ha de conèixer el seu material, tenir-ne cura i no fer malbé el dels altres. Però la norma més important de la classe és no molestar els companys i companyes. És la norma que es recorda més cops al dia. Aquí s'inclouen totes les normes relacionades amb fer mal als altres o treure'ls les joguines. Tothom acabarà sabent que no pot agafar una joguina fins que l'hagi deixat el nen o la nena que l'està fent servir.

Quan les normes son necessàries i es formulen passen a formar part de la vida de l'aula. Cada vegada que sorgeix un problema la mestra recorda la norma que ha de regular la conducta i, de mica en mica, els infants les van adoptant. Arribarà un moment que seran els mateixos infants els qui s'aniran recordant els uns als altres les normes de la classe. En aquest moment podem dir que les normes tenen sentit per al grup.

Fem cagar el tió

El final del primer trimestre està marcat per la festa d'hivern. L'escola celebra la festa del tió, el dinar de Nadal i una cantada amb les famílies, així tothom viu la festa d'una manera lúdica. La festa del tió és un element de tradició catalana, un tronc màgic que els infants alimenten fins que arriba el moment que els porta els regals.

El dia que arriba el tió a l'escola no és un dia qualsevol. Durant la setmana les mestres han anat avisant els més petits que tindran una visita molt especial. Guarneixen la classe i la sala amb dibuixos i decoració nadalenca, assagen cançons i conversen al voltant del personatge:

—Des d'on ve el tió? Què menja? Què ens portarà? —es pregunten alguns, intrigats.

El matí assenyalat, a mesura que van arribant, la mestra recorda el que passarà. Cadascú reacciona a la seva manera, alguns somriuen, d'altres fan cara de sorpresa, ho expliquen a les famílies i tots n'esperen l'arribada amb ganes.

S'acosta l'hora esperada, la mestra explica que sortiran al pati. Es queda en silenci uns segons en els quals els infants la miren esperant que digui alguna cosa. Rient, es posa les mans al costat de la boca i crida el tió. La classe esclata en una rialla i alguns també criden imitant-la. Amb to d'expectativa, la mestra els explica que quan surtin al pati han de mirar molt bé per tot arreu per trobar-lo. Obre la porta de la classe i els anima a sortir-ne. La mestra acompanya el grup i va cridant el tió. Caminen a poc a poc, alguns no saben on fixar la mirada i la mestra els en dona algunes pistes. En Neil mira una cantonada de la jardineria i comença a riure perquè ha trobat el tió. S'ajup, mira amb deteniment i fa l'intent d'agafar-lo però no s'hi atreueix. La mestra li diu que el pot agafar, el nen s'hi apropa més i el mira amb sorpresa. Finalment l'agafa i l'ensenya a la resta de la classe, que esclata en una benvinguda calorosa.

Tornen a la classe per comentar l'arribada. Costa que torni la calma, tothom vol veure de prop el tió. Quan la mestra aconsegueix que estiguin asseguts al voltant de la taula, obre una conversa sobre el que acaben de viure:

—Heu vist el tió? —pregunta mentre ensenya el petit tronc que té entre les mans.

—Sí! —criden alguns aixecant-se de la cadira amb entusiasme.

—L'hem buscat entre tots i totes pel pati i finalment l'ha trobat en Neil! —explica mirant amb complicitat el nen que somriu orgullós— El tió és petit perquè aquesta

setmana l'haurem de cuidar i donar-li menjar perquè creixi molt i al final ens cagui molts regals!



Els dies següents observen els canvis del tió, com creix fins a convertir-se en un gran tronc. Les mestres han preparat un tió més gran perquè al cap d'uns dies de donar-li menjar, els infants vegin el seu creixement. Cada dia es destina una estona perquè en petit grup tothom el saludi, li porti menjar i hi parli. La mestra agafa dues mandarines de la classe i fent un tren es dirigeix al tió amb sis infants. Quan són davant s'asseuen al seu voltant, volen ser molt a prop d'ell. El Toni, a cau d'orella, li diu que s'ha portat molt bé i que vol un dinosaure. La mestra el mira somrient i aprofita per explicar que els regals que porti a l'escola són per a tots els nens i nenes de la classe. Els infants ho accepten i miren de nou el personatge. La mestra explica que com que al carrer fa fred porta una manta, un barret i és a sobre d'un llit de fulles. Això els porta a parlar de les peces de roba que porten quan surten de l'escola: abríc, guants i bufanda. Qualsevol ocasió és bona per parlar sobre el sentit dels comportaments quotidians. En acabar, la mestra els convida a donar-li les mandarines. En Toni i en Mateo són els qui les deixen al plat i s'acomiaten d'ell amb un petó.

Quan arriba el dia esperat, el tió ja és un més a l'escola i, després d'una setmana junts, els infants el tenen present en el seu dia a dia. La mestra s'asseu al costat del tió, que està tapat amb una manta amagant els regals, i pregunta què li han donat per menjar. L'Ariadna diu que li van portar mandarines, en Toni bastonets, la Neus afegeix que va portar una poma i en Lluc diu que un bombó. La mestra recull les aportacions i afegeix que ara veuran si ha menjat prou. Hi ha sis pals de fusta perquè puguin picar al tronc al ritme de la cançó. Explica que tothom podrà picar, però que ho hauran de fer de sis en sis. Reparteix els pals i comencen a cantar. Després de dos torns, la mestra amb intriga aixeca una punta de la manta i els diu que encara no hi ha cap regal. Continuen cantant i picant fins que la mestra diu que creu que ja hi ha alguna cosa. Aixeca la manta i hi apareixen els regals. Els infants s'hi apropen amb il·lusió per agafar els paquets i veure què s'hi amaga dins. A mesura que els van obrint la mestra comenta:

—Mireu, l'Ariadna ha obert un pastís, una tarda podrem berenar pastís. I al paquet que ha obert l'Ivan hi ha cotxes. Oi que nosaltres volíem cotxes per a la classe?

Entre emoció i emoció, la mestra aprofita per recordar:

—Aquests regals són per a tots els nens i les nenes de la classe de les Estrelles de Mar. Els hagi obert qui els hagi obert, són per a tots i totes, hi podrà jugar tothom.

Quan han jugat una estona amb els nous regals, la mestra explica que el tió marxa cap a la muntanya i no tornarà fins l'any vinent. Demana que l'acomiadin i tots li envien petons i li fan adeu amb les mans.

Festa d'hivern

Les festes d'hivern a l'escola acaben amb el dinar de Nadal i la Cantada amb les famílies. Aquestes dues activitats omplen l'últim dia del trimestre i donen per tancat el primer període del curs.

El dinar de Nadal és un moment especial per als infants. Aquest dia no dinen a l'aula, sinó que les dues classes dels grans surten a la sala d'usos múltiples i dinen junts en una gran taula. A mig matí, la mestra explica que les taules estan preparades, però que falta

decorar les estovalles amb gomets. Alguns s'apropen a la finestra per mirar com altres mestres col·loquen les estovalles de paper.

—Qui vulgui enganxar gomets ha de seure a la taula i els que no vulguin podran jugar a la classe —explica la mestra—. Els Crancs també sortiran i dinarem tots i totes perquè som els grans de l'escola.

En obrir la porta, els qui volen enganxar gomets surten corrents i s'asseuen esperant que la mestra els en reparteixi. En dona uns quants a cadascú i comencen a enganxar-los en silenci en el seu tros de taula. Quan se'ls acaben en demanen més a la mestra. És un moment tranquil destinat a decorar les estovalles amb els gomets daurats i platejats. Alguns s'ajuden entre ells, d'altres agafen els gomets del company o companya del costat, però tots els conflictes es van resolent. En acabar la feina els infants tenen una estona de joc lliure i a continuació comencen els hàbits d'higiene d'abans del dinar.

Quan tothom està a punt, la mestra explica que aniran a la sala en petits grups de quatre i allà l'educadora de suport els anirà ajudant a col·locar-se. Hi ha cinc adults per dinamitzar el dinar, que de manera improvisada es reparteixen les tasques: una està pendent dels infants que tenen al·lèrgies, dues serveixen el dinar als plats i dues els reparteixen entre els infants. Un cop estan tots asseguts, es distribueixen els plats del pica-pica amb olives i patates a l'hora que diuen bon profit. Seguidament reparteixen el primer plat: sopa de galets. La sopa és un dels plats que més agrada als petits. La mestra explica que han de bufar perquè la sopa crema molt. Seguint el seu consell, bufen i es disposen a dinar. Mentre els infants mengen la sopa, les mestres comencen a servir i tallar el pollastre que tenen de segon. A mesura que van acabant, es recullen els primers i reparteixen els segons. El dinar continua tranquil, amb converses sobre el que mengen, els gomets i les festes que estan celebrant. Per postres es reparteixen neules amb torró de xocolata. A alguns els agrada molt la xocolata i en demanen més. Com que és un dia diferent les mestres en donen un tros més tot explicant que si en mengen massa els farà mal la panxa. Al final cadascú torna a la seva classe i es preparen per anar a dormir, Aquesta tarda tindran la festa d'hivern amb les famílies i han de descansar.

La Cantada de Nadal és la primera activitat del curs en què participen les famílies. Per organitzar-la es va crear un grup de treball conjunt entre mestres i famílies i s'han fet

diverses trobades per preparar l'actuació. Assagen les cançons, proven de fer servir les maraques o els picarols, preparen les coreografies i, a més a més, es troben, ho passen bé i prenen un cafè. És un moment d'aproximació que serveix per establir un vincle entre les famílies i les mestres.

Abans que arribin els familiars, els infants s'asseuen en rotllana al voltant de la mestra, que els explica què faran aquesta tarda:

—D'aquí a una estona vindran les famílies —diu la mestra.

—Vindrà la meva mama! —interromp la Mar.

—I el meu avi —diu en Nico.

—Sí, vindran papes, mames, avis, àvies, germans i germanes perquè a la sala farem un concert. Quan sortim a cantar les nades ens heu d'aplaudir molt! —diu rient mentre fa veure que aplaudeix.



Van arribant les famílies que recullen els seus fills i filles de la classe, van a la sala i esperen asseguts que comenci el concert. Quan tothom està a punt, les mestres i famílies

que han preparat el concert pugen a l'escenari entre un gran aplaudiment del públic. La directora dona la benvinguda, presenta la festa i tot seguit una mestra agafa la direcció del cor. En total es canten deu cançons nadalenques ben conegudes, en català, castellà i anglès. Durant el concert els infants s'aixequen per cantar i ballar, d'altres estan asseguts i escolten amb expectació. La sala gran s'ha convertit en una sala de concerts plena de gent que gaudeix de la festa. En acabar, un gran aplaudint tanca la cantada, les mestres donen les gràcies a les famílies que hi han participat i conviden a tothom a l'aula per compartir el berenar.

A cada classe hi ha un carro amb torrons, neules, polvorons, coca, xocolata i suc. Infants i famílies parlen entre ells o amb la mestra. Els petits ensenyen la classe, les joguines, els racons i cada un dels espais en els quals passen el seu dia a dia. Les famílies observen, pregunten i alguns s'atreveixen a iniciar algun joc. En acabar de berenar s'acomoden fins després de vacances, la mestra fa un petó i una abraçada a cadascú i els millors desitjos per a les vacances.

5.4. Rosa: afecte i tendresa

Control d'esfínters

La Lia està jugant a la caseta de nines i la mestra li pregunta si està còmoda amb el bolquer o s'ha de canviar. Sap que toca canviar-lo perquè té olfacte i pot diferenciar un bolquer net d'un bolquer brut. La nena la mira i deixant les nines al seu lloc confirma que ha fet caca. La mestra li explica que la canviarà i agafant-li la mà es dirigeixen al canviador. Col·loca l'escala de fusta i ajuda a la nena a pujar-hi.

Un cop a dalt l'ajuda a estirar-se i, mentre es posa els guants de làtex, li va explicant amb detall totes les accions que han de fer per deixar-la ben neta i polida. La mestra parla amb to afectiu, mirant la nena als ulls i dedicant aquests instants només a ella; vol aconseguir que se senti segura i ben a gust. Quan li descorda els pantalons i els abaixa, s'adona que estan bruts i li explica que els hauran de treure del tot i després se'n posarà uns altres de nets. Per seguir amb l'operació, ha de treure-li les sabates i estirar cada un dels camals dels pantalons i, finalment, descordar el bolquer. Agafa les tovalloletes de dins l'armariet

de la Lia, li ensenya el paquet perquè vegi que és el seu i li diu que la netejarà. La nena està tranquil·la i va seguint amb la mirada les accions que fa la mestra. Quan acaba la neteja, li posa la crema i agafa un bolquer nou tot explicant que l'hi posarà. Apuja les cames de la nena, passa el bolquer per darrera l'esquena i li demana que n'agafi els costats. La nena agafa les cintes del costat, la mestra l'hi col·loca les mans i un cop té el bolquer ben posat ja pot enganxar-lo amb més facilitat a la veta adherent. El primer pas ja està, la nena està neta i ara toca acabar de vestir-se. L'ajuda a baixar per les mateixes escales i li diu que ella tota sola es podrà posar els pantalons. Torna al seu armariet a buscar-ne uns de recanvi però no en troba cap, llavors mira a la caixa de roba de l'escola i li explica que li'n deixarà uns. La nena agafa els pantalons, va cap a la catifa, s'hi asseu i comença la batalla de ficar els peus pels forats de les cames. Ho intenta diversos cops però no ho aconsegueix, busca la mirada de la mestra i posa cara de pena intentant que se solidaritzi amb ella i l'ajudi. La mestra s'ajup per quedar a l'alçada dels seus ulls i li diu que l'ajudarà una mica però que se'ls posarà ella perquè ja és gran. Introdueix la punta d'un peu per dins dels forats del pantaló i li demana que es posi dreta, apugi el camal que té a mig camí i després vagi amb l'altra cama. Seguint més o menys les instruccions verbals ho aconsegueix. La mestra la mira, reconeix l'esforç i li diu que ho ha fet molt bé. Finalment, agafa els pantalons bruts, els fica dins d'una bossa de plàstic i li dona a la Lia perquè els deixi dins la seva motxilla. Li explica que després diran al papa i a la mama que els pantalons s'han embrutat i per això en porta uns altres.

Amb aquesta acció habitual del dia a dia de l'escola, la mestra ha posat en marxa dos dinamismes educatius de relleu. D'una banda, donar a la Lia la màxima responsabilitat i autonomia possible. Canviar els bolquers pot ser una tasca automatitzada feta a gran velocitat per les mestres, en canvien força cada dia i dominen la tècnica. Però no es tracta d'anar de pressa, es tracta de convertir un moment habitual en una oportunitat educativa. Cal donar la importància que es mereix a aquest moment i aprofitar-lo per demanar ajuda als infants i aconseguir que es responsabilitzin i s'impliquin en la neteja personal. L'infant no és un actor passiu, sinó que ha de ser actiu en la cura d'ell mateix.



L'altre dinamisme que activa el canvi dels bolquers és la relació personal amb la mestra. Sempre que sigui possible, i ho és molt sovint, aprofita aquest espai per dedicar un moment a cada un dels infants que canvia. En certa manera, la neteja és entrar en la intimitat de cadascú i, per tant, cal respectar-los i anar-los explicant les accions que realitza. D'aquests moments en què un infant passa a ser protagonista i tenir un espai de relació personal amb la mestra en podem dir encontres. Al llarg del dia en succeeixen força, d'encontres. De fet, intenta tenir aquests moments amb cadascú dels infants de la classe perquè és important que se sentin singulars i notin una atenció directa de la mestra. Sovint aquestes experiències estan relacionades amb els bolquers i la cura personal, però també n'hi ha en què la mestra entra en el joc dels infants. Sigui com sigui, al final del dia tothom té alguna experiència semblant amb la mestra.

Vols un cafè?

Les aules d'educació infantil estan distribuïdes en racons. L'espai està pensat per facilitar que siguin els mateixos infants els qui decideixin lliurement què volen fer segons les seves necessitats i preferències. Les mestres tenen cura que els materials educatius siguin

variats, segurs i tan bonics com sigui possible. L'escola segueix un sistema bimensual de rotació dels racons perquè al llarg de curs es desenvolupin diverses activitats de llenguatge, descoberta, joc heurístic i joc simbòlic. La cuineta és un dels racons idoni per desenvolupar aprenentatges vivencials que permetran als infants conèixer-se i entendre el món que els envolta.

La Lua i la Bea agafen estris per parar la taula de la cuineta. La Bea porta coberts a la seva companya, plats, fruites, verdures i llaunes. La Lua rep el material i el col·loca a sobre de la taula com si anessin a dinar. Aquest seguit d'accions el duen a terme en silenci, sense intercanviar-se paraules; únicament enllacen els seus comportaments. Quan acaben de parar taula, ambdues s'asseuen en una cadira, agafen el que acaben de col·locar i comencen a jugar a cuinar pastissos, escalfar llet o menjar fruites i verdures. Cadascuna va pel seu compte, comparteixen l'espai però juguen totes soles, sense parlar-se. Van agafant les coses del damunt de la taula, poques vegades se les intercanvien, però sembla que facin una petita coreografia silenciosa d'accions quotidianes.



Arriba l'Enric, busca per la cuineta amb la mirada, s'apropa al moble i obre les portes. Hi troba un pot de plàstic, agafa una cullera de l'escorredor, la fica dins del pot, remena amb

cura un líquid imaginari i dona per preparat un got de no sabem què. Es gira, veu que la mestra està asseguda i somrient s'apropa a ella:

—Mira, un cafè calent —diu oferint el got a la mestra.

—Gràcies —contesta tot allargant la mà per agafar el got de cafè calent.

—Bufa, bufa fort! —diu amb èmfasi el nen quan veu que està a punt de beure.

—Ui, crema! —confirma la mestra fent veure que s'ha cremat la llengua.

—Has de bufar —li explica, ara suaument, tot assenyalant la cuina per indicar que acaba de preparar-lo i encara crema.

—És veritat —confirma la mestra i segueix el joc—. Està molt bo! —li diu mentre fa veure que en beu una mica.

L'Enric somriu satisfet per haver convidat la mestra i perquè aquesta ha acceptat. Ara agafa el got amb la cullera i va cap a la cuineta per continuar el joc i netejar els estris que ha fet servir.

A partir d'aquesta situació quotidiana s'ha posat en marxa un episodi de joc simbòlic i de maternatge. El nen ha reproduït una acció que ha vist a casa i a l'escola —un adult oferint amb cura una beguda a una persona menys destra—, però a més a més s'ha posat en el lloc de l'altre, ha representat un paper que no és el seu habitual i s'ha vist reflectit en l'acció que desenvolupava la mestra, que aquí ha fet de persona inexperta. Els rols s'han intercanviat, el nen és qui té cura de la mestra anticipant-se a les seves necessitats i oferint allò que creu que li agradarà.

Aquest aprenentatge s'inicia aproximadament cap als dos anys com una continuació del joc imitatiu. Des de ben petits els infants imiten les actuacions dels adults de referència. En el joc imitatiu el que fan és reproduir una acció que han vist realitzar als adults. Quan comencen a desenvolupar el joc simbòlic, els objectes poden servir per representar el que en realitat no són: un pot de plàstic buit es converteix en un got ple de cafè calent. A més, quan el simbolisme atrapa les persones, entrem en el joc de l'intercanvi de rols: l'infant fa d'adult i l'adult ha d'adoptar el rol d'infant. L'infant aprèn a ser una altre persona i

aprenen els comportaments que són propis d'aquest altre rol social. A poc a poc, el joc ajuda a desenvolupar les capacitats cognitives i de relació social.

Ens fem grans!

El curs escolar, de cap a peus, està ple de festes. Les tradicionals, que coincideixen amb el canvi d'estacions; les temàtiques, com la de la música o la de sant Jordi; i les més personals de totes, les festes d'aniversari. A principi de curs, abans que comencin les celebracions, la mestra programa un taller per pintar les corones d'aniversari. Prepara cartolines de molts colors –groc, vermell, blau, taronja, verd i negre– i també pots de pintura acrílica de colors variats. Distribueix a cada taula un parell de cartolines, sis pinzells i una mica de pintura a cada plat. Quan els infants veuen el que la mestra està organitzant, s'apropen curiosos per descobrir què faran aquest matí. La mestra explica que decoraran les corones dels aniversaris, les pintaran i, un cop les tinguin acabades, cadascú escollirà la que més li agradi. Aquesta activitat fa que el grup s'impliqui en l'elaboració d'un regal que acabaran rebent tots i cada un dels membres de la classe. Saben que arribarà el seu dia i tindran una corona. Els infants dibuixen amb llibertat, mouen amb prou destresa els pinzells i omplen gran part de l'espai disponible. Un cop les cartolines estan acabades, la mestra les deixa a sobre de la taula i els convida a escollir la que volen per a la seva corona. Envoltan la taula, miren els papers decorats, molts identifiquen la que han pintat i l'escullen. La mestra recull la tria dels infants i darrere de la cartolina escriu el nom del nen o la nena. Quan tothom ha escollit la seva, les guarda fins al dia que les traurà per retallar i convertir en la corona que lluirà durant tot el dia l'infant que faci anys.

És el dia de l'aniversari de la Neus. De bon matí la mestra ja té a punt la corona. A mesura que arriben els infants els explica que avui és un dia especial perquè celebraran que la Neus fa tres anys. Abans que arribi la protagonista, explica que acabaran la corona decorant-la amb gomets. La deixa a sobre de la taula i reparteix alguns gomets. De mica en mica els enganxen i la mestra els anima dient que els està quedant ben bonica i que de segur que li agrada. Tothom s'implica en la preparació de la festa. La corona és un regal del conjunt de la classe al nen o nena homenatjat, tots hi han participat i la hi ofereixen

amb estima. És una manera d'aconseguir que se senti reconegut, que senti la felicitació de tothom, però també és una manera d'aconseguir que cada membre de la classe aprengui a prestar atenció i expressar afecte a una persona que la mereix.

Sona el timbre de la classe, la mestra veu per la pantalla de l'interfon que arriba la Neus amb el seu pare i avisa els nens i nenes que es preparin per començar a fer-li la sorpresa que tenen preparada. Abaixa les persianes i apaga els llums de la classe. S'amaguen darrere de la cuineta i, quan entra la nena, esclata un gran "Per molts anys!" que criden alhora tot saltant de l'amagatall. La nena somriu i mira el seu pare. La mestra s'hi apropa, la felicita fent-li un petó i li mostra la corona que han preparat per a ella. La hi col·loca i la nena s'acomiada del pare. La mestra no oblida fer-li una fotografia amb la corona que després penjarà a la paret amb la resta de fotos d'aniversari. Tenir-les penjades permet en diferents moments del curs comentar que es fan grans, les coses que han viscut junts i també les festes que encara han d'arribar.



La celebració de l'aniversari de la Neus és la proposta educativa del matí. La mestra prepara músiques perquè ballin tot treballant la psicomotricitat i la rítmica perquè cantin; també prepara estris per jugar a fer bombolles de sabó i globus perquè interaccionin entre ells. La mestra agafa els globus de la bossa, els infla i els va repartint entre els infants que

els hi demanen. Amb tota la intenció, no reparteix globus per a tots els infants de la classe. Vol crear situacions en les quals hagin de compartir, relacionar-se i cedir. Les festes d'aniversari són per celebrar els aniversaris, però també són ocasions per treballar competències i valors. A més, serveixen per individualitzar i reconèixer cada noi i cada noia de la classe.

Les pales són eines morals

A mig matí els nens i les nenes surten al pati a fer-hi joc lliure. Alguns juguen amb la sorra, d'altres amb la cuineta o s'amaguen a la casa de fusta, un parell malden per pujar a cada punta del balancí i després fan el que poden per coordinar-se amunt i avall. L'Ivan, un dels nens que tragina sorra, ho fa amb tres pales de plàstic a les mans, mentre que, al seu costat, l'Enric no en té cap. De cop i volta, impulsat per un ressort invisible, s'abalança sobre el seu veí, li arrenca de les mans una de les pales i surt corrents. L'agredit, plorant, el persegueix i quan l'atrapa cada un estira la pala per la seva banda i amb l'altra mà s'escapen alguns cops. La mestra passeja pel pati vigilant i xerrant amb un i altre. Quan se n'adona, s'apropa als nens que encara estan agafats a la pala, s'ajup per quedar a l'alçada dels seus ulls, els demana que s'aturin i que un darrere de l'altre expliquin què ha passat. Cada un ho veu a la seva manera:

—Jo no tenia cap pala —explica l'Enric.

—M'ha pres la meva pala —diu l'Ivan enfadat.

I els dos afegeixen que el company els ha pegat. Una vegada mig aclarits els fets i una mica més tranquils, la mestra, mirant ara un ara l'altre, els explica que l'escola no vol que els nens i les nenes es peguin, per això no s'ha de fer. Quan accepten el comentari, es dirigeix cap a l'Enric i li diu que poden compartir-les, que pot donar-ne una al seu amic i encara li'n quedaran dues. Però el noi diu que no, que vol les tres. La mestra se'l mira, li somriu, li espolsa una mica de sorra que té prop de l'ull i li torna a dir que les pales s'han de compartir, que hi ha pales per a tothom. Es produeix un instant d'espera i finalment el nen accepta i se'n van tots dos, cada un amb les seves pales, en direcció al sorral. La mestra continua el seu passeig pel jardí.

En un dia normal a l'escola bressol, d'escenes com aquestes se'n produeixen força. A vegades els nens i les nenes les protagonitzen, altres vegades simplement les observen i algunes vegades els passen per alt. Sigui com sigui, viuen en primera persona o contemplen una bona quantitat de conflictes de valor. Tindran ocasió de repassar sovint el que aprenguin d'aquesta petita classe i acabaran per fixar els seus primers hàbits morals.

La situació es desencadena amb un problema de repartiment d'un bé, les pales, que els nois consideren escàs. Un problema humà ben conegut com és el repartiment d'un bé desitjat per tothom. Quan un nen o una nena es troba davant d'un problema d'aquest tipus tenen dues disposicions preparades per actuar: compartir el bé preuat o intentar acaparar-lo. No sabem amb precisió quan s'activa l'una o l'altra, però quan el comportament és egoista i el protagonista pretén acaparar els béns desitjats, les mestres, representants de la cultura moral de la comunitat, intervenen per tal de regular la conducta de la persona acaparadora i aconseguir que s'adoni que és preferible compartir. D'aquesta mena de regulació conductual en diem educació en valors; un primer nivell de l'educació en valors que de més grans continuarà amb formes ben diferents.



Voleu escoltar un conte?

Les mestres observen cada dia un nombre incommensurable de problemes de repartició i justícia en què objectes molt variats prenen un paper rellevant. Aquestes situacions es desencadenen en qualsevol moment del dia i segueixen un mateix patró. La mestra sap que és un tema recurrent, coneix quins són els passos i, finalment, ha pensat fer d'aquestes situacions una història per treballar-la amb els nens i nenes. Comença buscant una situació amb inici, nus i desenllaç. Concreta els moments i els fa il·lustrar en un conte que de manera senzilla sintetitzi el que vol explicar. En definitiva, prepara una classe d'educació en valors per als més petits que té a veure amb un problema quotidià que els interpel·la: el repartiment d'un bé escàs, com per exemple una pala. Reflexionar al voltant d'un problema habitual fa que els infants s'hi vegin reflectits i facin un aprenentatge significatiu.

El conte està representat en quatre imatges que il·lustren els moments bàsics: a la primera imatge, un nen és al pati fent un castell de sorra amb la pala i una nena dreta mira el que fa; a la segona imatge, es veu la nena amb la pala a la mà i el nen mirant-la i allargant el braç donant a entendre que li ha tret sense el seu consentiment; a la tercera imatge, la història continua amb la nena amagant la pala darrere la seva esquena i el nen plorant; i és a la quarta imatge quan finalment entra en joc la mestra que fa de mediatra entre els infants.

Uns dies més tard la mestra prepara un espai amb coixins, sofàs i cadires i els convida a seure-hi perquè explicarà un conte. La majoria s'asseuen a l'espai preparat i ella es col·loca davant per ensenyar les imatges. La mestra comença la narració sota l'atenta mirada dels infants, que observen amb deteniment les il·lustracions. Al principi resten en silenci escoltant el que diu, i de mica en mica van participant en la construcció de la narració responnent algunes preguntes:

—Hi havia una vegada un nen que estava jugant amb la sorra i una nena de la classe que mirava la muntanya tan maca que havia fet. La nena s'hi va apropar, va veure la pala de color groc i va dir: Jo vull aquesta pala —la mestra deixa uns segons de silenci i els interpel·la—. Quan la nena s'apropa al nen, què li fa?

—Li treu la pala —contesta l’Enric.

—I per què li treu la pala? —pregunta.

—La tenia ell —explica la Neus.

La mestra repeteix: “Sí, és important saber que la pala ja la tenia el nen” i fa una pregunta sobre la pròpia experiència dels infants:

—I a vosaltres, alguna vegada us han agafat la pala mentre jugàveu?



Alguns de seguida contesten que sí, d’altres mouen el cap sense saber què contestar i n’hi ha que s’atreveixen a confessar que de vegades ells mateixos han agafat pales als seus companys i companyes. Però tots i totes acaben arribant a la conclusió que no els agrada

que els treguin les pales o les joguines que tenen. La mestra aprofita per explicar que si un company o companya els molesta, ells l'han d'avisar i dir-li que no els agrada. Quan arriben a l'última imatge, la mestra pregunta qui és. N'hi ha que diuen que una mare i d'altres que la mateixa mestra. Ella recull les aportacions i pregunta què està fent:

—Ajudar perquè li torni la pala —contesta en Nico.

—Molt bé, podria ser que l'ajudi a tornar-li la pala —diu assenyalant la imatge de la nena fent el gest de tornar la pala al seu company—. I la hi torna?

Alguns contesten que sí i la Neus confirma que el nen està somrient perquè la nena li ha tornat la pala. La mestra acaba el conte explicant per què a ningú li agrada que li treguin les joguines i la importància de respectar els altres quan estan jugant.

Reflexionant a partir d'una situació habitual, els infants són capaços de veure's reflectits dins la història, en cada un dels protagonistes i desenvolupar l'empatia. Tots i totes han viscut situacions semblants i poden situar-se en un cantó i en l'altre.

L'endemà d'un dia de pluja és un bon moment per jugar a fer castells de sorra, està humida però no taca la roba. L'Anna està jugant al sorral amb una pala i l'Ivan, que és al seu costat, juga amb una pala i una galleda. La nena mira com el nen omple la galleda per fer un castell, l'observa durant uns segons i, com tantes vegades, s'hi apropa i agafa la galleda plena de sorra. L'Ivan comença a cridar i plorar alhora que l'agafa ben fort i no deixa que l'Anna marxi amb ella. La mestra s'asseu al costat dels infants i mirant la nena li demana explicacions. Ella li diu que volia la galleda i que l'Ivan no la hi ha deixat. La mestra recorda els ensenyaments del conte de la pala: no hem de prendre les coses que tenen els altres, s'ha d'esperar que el company acabi perquè si no ens posem tristos. La mestra també anima el nen a dir-li a l'Anna que no li ha agradat i ell ho fa. La nena ho accepta i continua passejant pel pati a la cerca d'una galleda sense propietari.

La mestra repetirà el conte en diferents moments del curs i, a més, durant un temps quedarà penjat en un racó de la classe de manera que el podran recordar quan els sigui necessari.

Necessitats educatives especials

Menjar bastonets és una activitat que es repeteix amb freqüència a l'escola. Aquesta mena de palets de pa agrada molt als infants i les mestres en reparteixen quan tenen gana. Abans de començar, la mestra recorda una de les normes de l'escola: per menjar heu d'estar asseguts. Els infants s'asseuen en rotllana al seu voltant i ella comença a repartir-los. Agafa els bastonets de dins la bossa i en dona un o dos a cadascú. A mesura que se'ls mengen, la mestra pregunta:

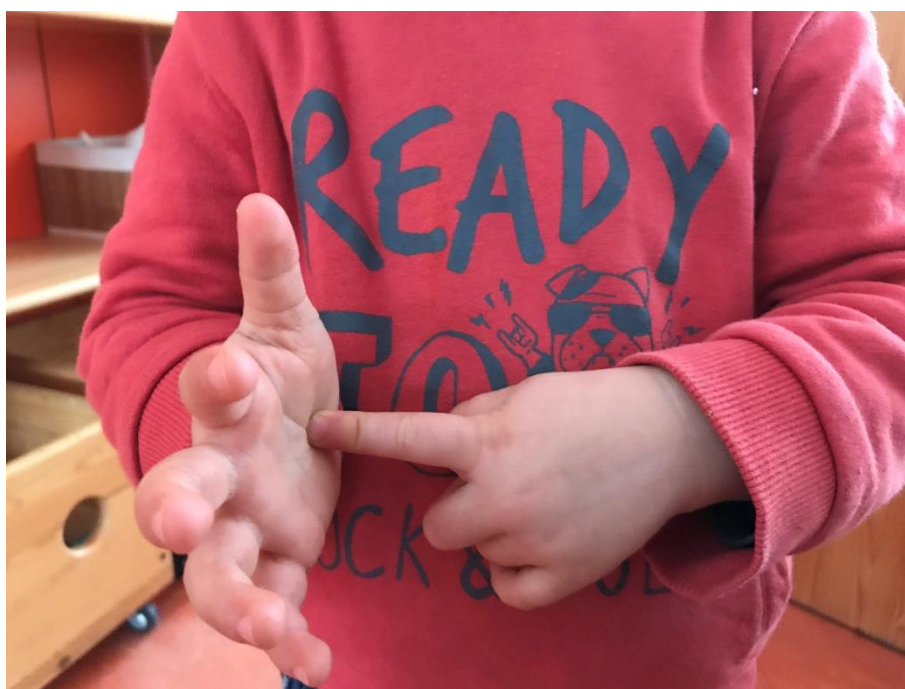
—En voleu més?

—Sí, en vull un altre —diu en Mateo, allargant la mà per agafar el que la mestra li dona.

La Sara es toca el palmell de la mà esquerra amb el dit índex de la mà dreta. Quan la veu la mestra li dona un altre bastonet. La nena sap que fent aquest gest té una resposta per part de la mestra igual que la dels seus companys i companyes que ho demanen amb paraules. La Sara reconeix algunes paraules del llenguatge de signes perquè tothom coneix en Manel, un nen de la classe dels Cavallets de mar amb síndrome de Down. No només la Sara sap demanar més palets amb llenguatge de signes, sinó que la majoria dels nens i nenes de l'escola fan servir aquest gest en el seu dia a dia. Juntament amb els pictogrames, és el sistema de comunicació d'en Manel i, naturalment, la resta dels infants s'han familiaritzat amb el seu llenguatge i l'han adoptat com un altre recurs comunicatiu, encara que no estiguin parlant amb en Manel.

Després de menjar bastonets toca sortir al pati i participar en les propostes de joc del matí. El pati és l'espai més ampli de l'escola i l'únic que és a l'aire lliure. Normalment el comparteixen infants de diferents aules que es troben i juguen conjuntament una estona. Han sortit els nens i les nenes de les Estrelles de mar i els de la classe dels Cavallets de mar estan a punt de fer-ho, estan esperant a la porta. Quan s'obre la porta els infants surten corrents per gaudir de l'estona de pati. En Manel es queda a la porta de la classe mirant espantat a tot arreu, al seu voltant i a la immensitat del pati. Observa el que hi passa com si fos una cosa completament desconeguda, per a ell és un ambient massa complex. Res no està previst i, a més a més, hi ha molts nens i nenes. La mestra se li apropa i amb molta

calma li explica que pot sortir a jugar amb la resta de companys i companyes. Li posa la mà damunt l'espatlla, l'acompanya fins que surt de la classe i trepitja la terra del pati, el mira i li diu que si no li agrada que l'avisi. El nen es queda quiet amb la mirada fixa en un punt infinit. De sobte arriba la Mar i l'abraça, l'agafa de la mà i li diu que aniran a jugar al castell. El nen fa esforços per deixar-se anar però la nena es gira, el mira als ulls i li diu que jugaran junts. Els dos travessen el pati caminant, la nena li explica el joc que faran i en Manel, poc atent a les indicacions, no para de mirar a dreta i esquerra. Per a ell és una situació desconeguda que no pot controlar amb una nena d'una altra classe que gairebé no coneix. Juguen junts uns minuts, puguen a la caseta i es tiren, però sembla que el nen està atabalat, la seva companya no s'adona que en realitat no vol jugar. Quan ho veu la mestra s'hi apropa i els pregunta si s'ho passen bé. La Mar li explica que estan jugant, en Manel no diu res però es nota que no està a gust. La mestra es queda i entra en el joc, tenir el suport de la persona de referència fa que estigui més tranquil. De mica en mica la mestra se'n va apartant fins que tornen a quedar els dos sols, però ara tot sembla més conegut i en Manel somriu lleument.



L'escola vol respectar els ritmes i les necessitats de cada infant, alhora que promou la igualtat. El que vol és que tots els nens i nenes visquin de la manera més normalitzada possible la seva vida diària. En aquest cas, en Manel té les mateixes oportunitats que la

resta dels seus companys i companyes, amb un seguiment i una atenció especial per part de les mestres. A principi de curs, es té una major cura i atenció, però a mesura que avança el nen va guanyant autonomia i aprèn a realitzar correctament els hàbits i les rutines quotidianes, així com a relacionar-se amb els altres.

5.5. Verd: calma i creixement

Primers passos en l'escalada

Al mig del pati hi ha instal·lat un mòdul de fusta, un cub que té moltes utilitats. L'estructura està formada per quatre parets: una de les cares és una fusta llisa amb un banc adossat en el qual els infants es poden seure i amagar. Les dues cares dels costats tenen un forat arran de terra per facilitar-hi l'accés i la quarta disposa de cordes que s'entrellacen entre si per facilitar l'escalada fins a la part superior.



Aquesta estructura té una doble utilitat en el desenvolupament de les capacitats dels infants: desenvolupar la psicomotricitat i treballar l'autonomia. D'una banda, els infants fan servir el cub de fusta per enfilar-se per les cordes i mantenir l'equilibri. Pujar, seure al tauló de fusta per observar el que succeeix al seu voltant i posteriorment baixar-ne, tot controlant la sensació d'inseguretat. Aquestes dues funcions s'inclouen dins del desenvolupament de les capacitats motores dels infants. De l'altra banda, el cub també és una eina per aconseguir autonomia i fer-se responsable del que cadascú pot arribar a fer en cada moment del seu desenvolupament. Els infants decideixen pujar-hi i després baixar-ne de manera lliure, mai són obligats per la mestra, que tan sols vigila que ningú prengui mal.

La Núria observa com els seus companys i companyes pugen per les cordes del mòdul fins que arriben a la part de dalt i s'hi asseuen. La nena se situa davant de l'estructura, mira cap amunt i es decideix a pujar-hi. De primer s'agafa a una corda amb la mà dreta, després amb l'esquerra, dubta on posar els peus, s'assegura que estigui estable i comença a enfilar-s'hi. De mica en mica va pujant, cada cop és més amunt i mira enrere nerviosa, adonant-se que el terra queda un parell de pams per sota. Aconsegueix arribar a dalt i imita els gestos dels seus companys. S'agafa a la fusta amb una mà, després amb l'altra i puja els peus. Ja és a sobre, però de cop li agafa el pànic i comença a plorar. La mestra sent a la nena i s'hi apropa sense deixar de mirar-la. Amb to afectiu li diu que no passa res, li acaricia el cabell despenjat i li explica que si no sap baixar no s'ha d'enfilar. La nena continua plorant intentant agafar-se al coll de la mestra, que li transmet seguretat i li explica que no caurà perquè ella és allà per ajudar-la. L'anima que intenti baixar, li indica on s'ha d'agafar i com ha col·locar els peus. La nena, intranquil·la, verbalitza que no vol baixar sola, vol que la mestra l'agafi. Però la mestra li explica que ha de provar-ho, ha d'aprendre a baixar tota sola perquè, si un dia s'hi enfila i ningú pot ajudar-la, no sabrà com fer-ho. Finalment, la mestra deixa que la nena aconsegueixi agafar-se al seu coll, l'abraça amb desesperació i respira amb calma, ja se sent fora de perill. En Neil, que des de baix ha observat el que li ha passat a la seva companya, ho vol intentar i també escala per les cordes. Un cop a dalt, mira la mestra somrient demanant-li ajuda per baixar, la mestra li diu que pot baixar tot sol i li fa el mateix raonament que acaba de fer a la seva companya. El nen està tranquil i mira al seu voltant intentant esbrinar com baixar-ne, la mestra l'ajuda a girar-se perquè es pugui agafar a les cantonades del tauló i li explica per

on ha de posar els peus. En Neil aconsegueix arribar a terra seguint les indicacions de la mestra, que reconeix el seu esforç.

Quan la Núria està una mica més calmada la deixa al terra al costat d'en Neil. Tots dos s'asseuen al banc de fusta que és dins del cub i la Núria, amb veu angoixada, explica al seu company que no ha pogut baixar sola. El nen recorda orgullós que ell sí que ho ha aconseguit. La mestra, que continua escoltant els infants, diu a la Núria que no passa res, que la propera vegada si no està segura que podrà baixar no s'hi ha d'enfilar, tot dient-li que no s'ha d'amoïnar perquè de segur que algun dia aconseguirà pujar-hi i baixar-ne. La mestra marxa, la Núria i en Neil continuen asseguts al banc parlant sobre la dificultat que acaben de viure. Observen com els altres nens i nenes pugen i baixen, comenten el que fan per aconseguir-ho i, de cop, en Neil torna a tenir ganes d'intentar-ho.

Festa de Carnestoltes

Cada any a mitjan febrer se celebra la festa de Carnestoltes amb els infants. Una activitat lúdica que s'aprofita per treballar la identitat amb les disfresses. La festa està presidida pel Rei Carnestoltes, un ninot de cartró que preparen les mestres i que estarà present durant tota la setmana a la sala gran. És l'encarregat de donar la benvinguda a la festa i donar pas a uns dies de diversió envoltats de disfresses.

Disfressar-se significa posar-se una capa, un vestit, un barret, unes ulleres, uns pantalons, una samarreta, un mocador o qualsevol peça de roba que surti de la manera estàndard de vestir-se. Als infants els agrada canviar d'aparença, agafar una peça que els crida l'atenció i imaginar-se en un altre lloc fent un altre paper. A partir de les disfresses es treballa la identitat, ens ajuda a identificar-nos a nosaltres mateixos, i a descobrir la identitat dels altres. Experimentar la transformació que els dona vestir-se diferent els ajuda a definir la identitat i assajar rols diferents.

Fa uns dies que el racó de disfresses presideix la classe, un carretó ple de roba, barrets, complements i altres materials perquè els infants experimentin. Avui la mestra ha tret el carretó a la sala perquè els infants juguin lliurement alhora que interaccionen amb el Rei

Carnestoltes. Alguns nens i nenes s'hi apropen, busquen entre el material i agafen el que es volen posar.

—M'ajudes? — demana la Lua a la mestra amb una disfressa a la mà.

—De què és aquesta disfressa? —li pregunta.

—És rosa —contesta la nena.

—Però de què és? —insisteix la mestra, que vol saber per què la nena ha escollit aquesta disfressa i no una altra.

—De flors —diu la Lua tocant les flors que té el vestit.



La mestra agafa una disfressa de pirata que troba dins del carretó i la ofereix a la nena.

—I aquesta disfressa, t'agrada? —li pregunta ensenyant el mocador, els pantalons i el barret de pirata.

—Sí —contesta la nena després de dubtar uns segons.

—Te la vols posar? —ofereix la mestra.

—No —contesta la Lua, que assenyala la disfressa de flors com indicant que és la que vol.

—A mi m'agraden les dues. Et vols posar aquesta? —diu la mestra agafant la disfressa de flors.

—Sí —contesta la Lua i la mestra l'ajuda a fer-ho amb èxit.

Des de la distància l'Agnès ha observat i escoltat la conversa. La nena s'apropa a la mestra que encara té la disfressa de pirata a la mà, la toca i la mira amb deteniment. La mestra li pregunta si es vol posar aquesta disfressa i ella li contesta que sí. De primer li posa els pantalons, una cama i després l'altra, seguidament el barret, que porta una calavera dibuixada i, finalment, li col·loca el mocador al voltant de la cintura. La mestra la mira somrient i anima l'Agnès a mirar-se al mirall. La nena es mira somrient, toca els complements que porta i mira la mestra, que li reconeix que està molt guapa.

Els infants ballen, salten i juguen al ritme de la música. Alguns van disfressats i d'altres no. Arriba en Nico amb el seu avi, el nen mira el que fan els seus companys i companyes per entendre el motiu de la festa. L'avi pregunta a la mestra de què es pot disfressar i ella li contesta que en Nico ho pot fer del que li vingui de gust i si no es vol disfressar no passa res. Hi ha infants que els agrada disfressar-se i d'altres que no, igual que als adults, i s'ha de respectar a cadascú.

En Neil, que ha estat tot el matí observant i tocant les disfresses, agafa un vestit vermell de volants i s'apropa a la mestra per demanar-li ajuda. Quan aconsegueix posar-se'l, comença a ballar flamenc sense parar. Una estona més tard, la seva mare el ve a buscar però no el troba. La mestra li assenyala on és i ella es queda parada, la sorprèn veure el seu fill amb un vestit de volants. La mare de primer riu i després s'emociona. La mestra li explica que en Neil li ha demanat posar-se'l. La mare comenta que no s'ho esperava, però que li agrada que a l'escola no es prohibeixi cap disfressa, que es treballi amb naturalitat. Avui ha estat un dia divertit, però també un dia per trencar tòpics i situacions

típiques. Una lliçó contra els estereotips i per afavorir que cadascú aprengui a ser qui vol ser.

Com et sents?

La Mar i la Lua estan jugant al racó de les emocions que ha preparat la mestra per a aquest matí. A sobre de la taula petita, la mestra ha distribuït el dòmino de les emocions. És un joc amb diferents peces de fusta rodones amb cares dibuixades que expressen emocions. Les dues nenes miren les cares, remenen per tota la taula i agafen algunes peces. No sabem si les han agafat a l'atzar o són les que els han cridat l'atenció per algun motiu misteriós. La Mar s'apropa a la mestra i li ensenya la peça que ha escollit. La mestra li pregunta què representa, la nena la mira, pensa durant uns segons, torna a mirar la mestra i li diu que no ho sap. La Lua s'hi apropa, mira la peça de la companya i explica que és una persona que està contenta. La peça efectivament és una cara somrient que la nena ha identificat com d'alegria. La mestra reconeix l'encert de la nena i les dues alhora imiten el somriure. En Nico es dirigeix al racó, busca entre les diferents peces i agafa la d'una cara enfadada. S'apropa a la mestra amb la mateixa intenció que les seves companyes i ella també li demana què expressa la cara de la seva peça:

—És l'Ivan —li contesta en Nico assenyalant la peça.

La mestra accepta la resposta, però immediatament li fa una reflexió:

—Potser s'assembla a l'Ivan perquè a vegades posa aquesta cara. Però l'Ivan no sempre està enfadat.

En Nico assenteix amb el cap però sembla no estar gaire convençut amb la resposta.

—A vegades ens enfadem quan no ens agrada alguna cosa. Quan ens enfadem?
—pregunta la mestra al grup d'infants que és al seu voltant.

—Quan ens treuen les joguines —explica la Sara.

—Clar, quan ens treuen les joguines o ens piquen al cap ens enfadem. I quan més?

—Quan mossego el papa —diu la Lua.

—Quan la Lua mossega el seu papa s'enfada perquè no li agraden les mossegades —explica la mestra.

En Nico fa el gest que fa normalment quan està enfadat, la mestra el veu i recull la seva aportació explicant-ho a la resta.

—Quan estem enfadats fem això que fa el Nico —imita el seu gest. En Toni i algun altre també s'afegeixen a la imitació.

Després de dinar i fer la migdiada, a la tarda, la mestra continua treballant les emocions. Treu una safata plena de miralls de plàstic rodons de diverses mides i agafant-ne un explica:



—Tothom qui vulgui pot agafar un mirall i ens mirarem fent cares de diferents emocions.

Alguns infants s'apropen ràpidament on és la mestra, busquen dins la safata i agafen els miralls. El joc comença.

—Ara farem veure que estem contents i contentes —diu la mestra rient alhora que es mira juntament amb la Lia que és al seu costat. La resta d'infants la imiten.

—I ara farem veure que estem tristos —abaixa el llavi inferior posant cara de pena. Els nens i nenes la miren i fan el mateix.

La mestra comença a demanar a cada infant una emoció diferent que expressa al seu mirall, els companys i companyes la imiten. Hi ha moltes emocions que els petits saben diferenciar com, per exemple, la sorpresa, la vergonya, la por, la ràbia o l'alegria.

Durant una estona la classe es converteix en un ball d'emocions, els infants imiten gestos que reconeixen en el seu dia a dia alhora que es relacionen amb els seus companys i companyes. Reconèixer els propis sentiments i els dels altres és cabdal per al bon desenvolupament emocional. Des de ben petits han d'aprendre a parlar sobre les seves emocions, han de saber-les identificar i alhora han de saber descobrir-les en totes les persones que els envolten. Identifiquen i aprenen a regular les pròpies emocions i aprenen a empatitzar amb les emocions dels altres.

Qüestió de mitjons i sabates

Els nens i nenes d'entre dos i tres anys tenen un problema amb els mitjons i també amb les sabates. A molts els costa posar-se tant una cosa com l'altra. Però dels problemes sempre es pot treure alguna cosa positiva i, en el nostre cas, resulta que els mitjons i les sabates, vaja, posar-se'ls, és una magnífica oportunitat de manifestar valors i d'anar-los convertint en hàbits ben arrelats.

En Neil s'està despertant de la migdiada, es mou poc a poc, es frega els ulls, badalla i s'asseu sobre el matalàs. Com un autòmat estira el braç, agafa les sabates, les acosta i es mira els peus. Un mitjó el té gairebé fora del peu i l'altre arrugat i desplaçat del seu lloc. Avui està tenint sort, estira l'esquerre cap amunt i a la primera li queda prou ben posat. Per aproximacions va encaixant el taló del dret amb el seu peu i també ho aconsegueix. Ara les sabates, n'agafa una i mira de posar-se-la amb poc èxit, ho prova repetidament,

però acaba per alçar el cap i buscar la mirada de la mestra per demanar-li ajuda amb un somriure.

La mestra el mira amb complicitat, se li acosta i canvia les sabates de posició, cada una al costat del peu que li correspon, ho fa explicant-li que cada sabata és d'un peu i no va bé a l'altre. La mestra s'atura aquí per deixar que resolgui aquest problema de manipulació amb la màxima autonomia. Amb noves energies en Neil torna a intentar posar-se-les, però no se'n surt, no aconsegueix encaixar el peu a dins de la sabata. La situació s'allarga uns segons abans que entri en escena la Núria, que el veu de lluny, se'l queda mirant uns instants, de sobte interromp la meditació i se li apropa. Sense dir res s'asseu al davant, agafa una sabata i la col·loca en el peu corresponent, fa el mateix amb l'altra. En Neil amb dos dits agafa la sabata i empeny mentre la Núria li dona copets a la planta per facilitar la feina. Entre els dos aconsegueixen posar les sabates correctament, aquest model no porta cordons. La Núria mira en Neil, somriu, l'ànima dient-li “molt bé” i li fa una abraçada. Abans no marxi, la mestra felicita efusivament la nena, que accepta amb satisfacció el reforç positiu.



Un problema de mitjons i sabates ha permès a la Núria manifestar una conducta valuosa: tenir cura i ajudar els iguals. Donar un cop de mà als companys i companyes quan són

davant d'una dificultat expressa un valor fonamental en les relacions interpersonals. És un tipus de conducta que sovint manifesten els nens i nenes, i que les educadores reforcen i encoratgen tant com poden. Una bona manera d'anar arrelant hàbits de valor.

Podem suposar que la Núria ha actuat de manera mimètica, ha imitat conductes semblants que la seva mare, el seu pare, la mestra o altres adults han realitzat damunt d'ella mateixa o d'altres persones properes. En la mesura que la nena s'identifica amb l'adult que aprecia, repeteix les conductes que aquest realitza i les va incorporant al seu bagatge cultural. Una explicació plausible sobre com es transmeten nombroses pautes de conducta. Però també podem pensar que la Núria ha activat una inclinació natural a ajudar els iguals que es manifesta quan algú ho necessita. Una tendència que per descomptat es concreta en conductes culturals tan sofisticades com posar uns mitjons i unes sabates, però que expressen un fons que no depèn de la cultura. Aquí l'acció d'ajudar no és una conducta adquirida, sinó la manifestació d'una disposició anterior pròpia de l'espècie. Encara ens queda, però, una posició eclèctica que acceptarà que som davant d'una inclinació natural que pren forma concreta per imitació cultural. La Núria i en Neil centren els dos l'atenció en el problema dels mitjons i les sabates. Com que la Núria ha viscut a la seva pell aquesta mena d'inconvenient, entén que en Neil ho està passant malament i deixa anar la seva inclinació a ajudar un igual que ho necessita –un membre de la seva espècie– encara que ho fa d'acord amb les formes culturals en què estan immersos i estan aprenent.

Les escoles bressol són un bon model que proporciona mil ocasions perquè els nens i les nenes aprenguin a relacionar-se d'acord amb els valors, encoratjar l'autonomia dels infants davant les dificultats, donar indicacions en aquells aspectes que els petits encara no poden assolir tot sols, ajudar i esdevenir un model per als seus alumnes, reforçar positivament les conductes d'ajuda mútua i donar nom a aquestes conductes tot explicant altres situacions en què també les han manifestat o les poden arribar a manifestar. Un grapat d'accions educatives que no s'han d'oblidar sigui quina sigui la disposició en el debat sobre l'origen de les conductes morals.

Cançons de bressol

La mestra convida els infants que ho vulguin a participar en un taller que no presenta com fa altres vegades. S'asseu en una cantonada de la classe i col·loca sobre la falda una capsa de cartró. Alguns, en veure-la, identifiquen que és la capsa de les cançons. És com un cançoner compost per moltes capsas de diferents mides i materials cadascuna de les quals conté un objecte que evoca una cançó coneguda pels infants. Ara sí que presenta la proposta educativa, agafa una punta del llaç de colors que l'embolica, anima els infants que l'ajudin a obrir-la i entre somriures l'aconsegueixen desfer. Un cop deslligada, la mestra obre la capsa i ensenya el que hi ha dins.



Agafa una de les caixetes de plàstic que té una espiral de color groc dibuixada a la tapa. La mou de manera que l'objecte que hi ha dins fa soroll en tocar les parets i els pregunta què és assenyalant el dibuix de la tapa.

—Un sol! —identifica en Max.

—És groc però no és un sol —explica la mestra al nen i pregunta a la resta del grup—: Què és?

—Un cargol! —contesta l'Andreu amb èmfasi alhora que es posa dret.

—L'Andreu diu que és un cargol —repeteix la mestra alhora que obre la capsa i diu—. A veure, mirarem si té raó.

En treure la tapa es veu l'objecte, l'agafa i abans de dir què és en Lluç confirma que és un cargol.

—Molt bé, és un cargol! —diu somrient alhora que el col·loca a sobre de la capsa i pregunta— I com és la cançó del cargol?

La mestra col·loca el dit índex de cada mà sobre el seu cap i els mou alhora que comença a cantar. Els infants la imiten fent les banyes del cargol i se sumen a la cançó alhora que mouen els ditets. En acabar, la mestra col·loca l'objecte dins de la seva capsa i explica que el deixaran dormir.

—Ara un altre! —demana el Lluç somrient.

—En voleu un altre? Teniu les orelles preparades? —pregunta la mestra i els infants contesten amb un sí conjunt.

La mestra agafa una altra capsa, aquesta vegada és de cartró rectangular de color blau. La mou per escoltar el que hi ha dins però no sona. Els infants posen cara de sorpresa i ella pregunta:

—Està buida? La guardem?

—Sí —contesta en Max.

—No —diu ben fort l’Ona, que reconeix la capsa i sap que també conté un objecte.

—Mirem a veure —diu la mestra mirant per un forat petit i pregunta—. Algú recorda què hi ha dins?

Els infants la miren intrigats, ningú diu res. La mestra dona algunes pistes: mou els llavis, les mans i explica que viu al mar.

—Un peix! —diu una nena.

—Molt bé, l’Anna diu que és un peix, em penso que té molt bona memòria —diu obrint la capsa i traient el peix de peluix—. Mireu que bonic aquest peix. No feia soroll perquè estava dormint.

La mestra l’ensenya al grup d’infants i comencen a cantar alhora que es mouen al ritme de la música com un peix dins del mar. En acabar la cançó la mestra torna a guardar l’objecte dins la capsa i continua amb les capsetes següents i les seves respectives cançons.

Aquesta activitat és una bona eina per treballar la música de manera tranquil·la i per jugar a fer relacions i memoritzar-les. El mateix objecte evoca sempre la mateixa cançó. Saber codificar que l’objecte pertany a una cançó és una tasca complicada per als més petits. Per això la mestra els ajuda donant-los algunes pistes i animant-los que siguin ells mateixos qui les canti.

Quants som a classe?

Parlar sobre el que és rellevant per als nens i nenes i relacionar-ho amb un aspecte cabdal com la descoberta matemàtica és una estratègia d’aprenentatge habitual. Qualsevol moment és bo per compartir una estona al voltant dels conceptes matemàtics. Aquest matí estan compartint la fruita i alhora la mestra aprofita per parlar del grup classe.

—Sabeu quants nens i nenes som a la classe de les Estrelles de mar? —pregunta amb intriga.

Els infants es miren, alguns fan un intent de contestar però s'ho pensen una mica més, d'altres intenten comptar sense gaire èxit.

—Mireu, ho comptarem entre tots i totes! —diu la mestra i comença comptant d'un en un fins que arriba al final— ...i dinou! Avui som dinou perquè en Jan està malalt, la seva mare m'ha trucat per dir-me que no vindrà durant uns dies perquè no es troba bé.

Alguns s'entristeixen per la malaltia del seu company i la mestra els explica que tothom es posa malalt, però que tornarà aviat. Avui la Neus tampoc es troba bé, està una mica tova i tota l'estona vol estar amb la mestra. Sembla que està incubant alguna cosa, té els ulls vidriosos i no sap què li passa. La mestra l'abraça i explica que li posarà el termòmetre per veure si té febre. En Lluç i l'Ariadna, en veure que agafa el termòmetre, van corrents cap al racó de metges de la classe i busquen el seu termòmetre de joguina. S'apropen on és la mestra amb la seva companya i li diuen que també miraran si té febre. La mestra somriu als dos nens amb ganes d'ajudar. Probablement recorden algun moment en què no es trobaven bé i alguna persona que estimen els ha cuidat. Mentre la mestra posa el termòmetre a la Neus, parlen sobre com es troba.



—Et fa mal la panxa? —li pregunta en Lluç posant-li l'auscultador que portava penjant del coll.

La nena diu que no movent el cap als costats i s'agafa a la mestra perquè no té gaires ganes de jugar. Però els seus companys i companyes continuen intentant esbrinar què li passa.

—I l'orella? —demana l'Ariadna i la Neus torna a dir que no— I el cap?

La nena es toca el cap i s'adona que sí que li que fa mal, li contesta a l'Ariadna afirmant amb el cap i la nena somriu perquè ha descobert el que li passa. El termòmetre pita i de seguida la mestra mira la temperatura. Expectants, els nens i nenes li pregunten si té febre.

—Sí, la Neus té una mica de febre. Té 38,1°, trucarem a la mama perquè la vingui a buscar.

La mestra s'aixeca per avisar a direcció que la nena està malalta i cal trucar a la família. Amb cura explica a la Neus que no passa res, que la vindran a buscar i després de descansar se sentirà millor. En Lluç i l'Ariadna, que han estat al seu costat des del principi, l'abracen repetint el que acaba de dir la mestra. La nena somriu tranquil·la, té persones que l'estimen i la cuiden.

Just abans de dinar arriba la seva mare, agafa a coll la seva filla i s'adona que té febre. Ella també la tranquil·litza dient que marxaran a casa i es trobarà millor. Tots s'acomiaten amb un càlid adeu i la mestra li fa un petó perquè es millori aviat. Ja són dos els infants que estan malalts, la mestra aprofita per tornar a comptar la classe.

—Ara que ha marxat la Neus a casa som una Estrella de mar menys. Anem a comptar a veure quants som —torna a fer el mateix que abans tocant el cap de cadascú, els infants compten amb ella repetint els nombres fins que arriba al final—. Ara som divuit, la Neus era la que feia dinou i en Jan, vint!

El fet que la mestra vagi contant de l'u al vint fa que es familiaritzin amb els nombres cardinals i en vagin aprenent la seqüència. Però aquesta no és l'única manera de treballar els conceptes matemàtics a l'escola bressol. Hem vist que fent transvasaments de sorra o pa rallat aprenen els conceptes de ple, buit, molt i poc. I jugant amb els mínims també

compten, agafen les anelles i les monedes, les superposen, compten quants ninots tenen i es reparteixen el material. Hi ha infinitat de jocs i activitats que les mestres posen en pràctica per treballar les matemàtiques.

5.6. Vermell: energia i entrega

Fustes i treballs interdisciplinaris

A mig matí les mestres preparen dos espais per portar a terme la proposta educativa del dia sobre experimentació i manipulació. A la sala d'usos múltiples col·loquen un espai amb material inespecífic de descoberta. Peces de fusta i d'altres materials de diferents mides i usos com, per exemple, pinces, caixes, pinyes, formes geomètriques, miralls en els quals es poden veure reflectits, pots de canya i de metall, i diversos objectes omplen la taula d'experimentació. Els nens i nenes s'hi apropen ràpidament per descobrir el que hi ha, envolten el racó i la taula es cobreix de mans que intenten agafar el màxim nombre d'objectes. Alguns criden, s'enfaden i es molesten perquè no tenen prou espai per jugar, però de mica en mica la taula es va esponjant i es queden els que avui tenen un interès real per manipular objectes. La mestra, sempre present i atenta, regula les disputes i interacciona amb els infants a propòsit del material, del que fan i del que els suggereix.

—Mireu que *xulo*, és un dau! —exclama la mestra agafant una peça cúbica i ensenyant-la als infants— Sabeu què és un dau?

Alguns no en fan ni cas, d'altres aixequen el cap i la miren amb incertesa, sense deixar anar, però, el que tenen a la mà. Observen intrigats el cub de fusta que té a les mans però ningú contesta.

—Els daus tenen aquesta forma, cares iguals per totes bandes, i es fan servir per jugar. Són iguals que aquesta peça però més petits i amb puntets a les cares —explica mostrant les cares de la peça de fusta—. A casa, teniu algun joc amb daus?

—A casa meva hi ha un joc amb daus, però hi juguen la mama i la germana —contesta en Toni.

La mestra reconeix la connexió que ha fet entre l'objecte experimental i un objecte concret de casa seva i parlen de què fan amb el dau, que el tiren moltes vegades amb les mans o amb un gotet. Acaben parlant de com riuen els grans quan juguen amb daus. El joc continua de manera lliure, els nens i nenes juguen i la mestra va establint converses parlant de totes les peces que destaquen.



La metodologia d'espais oberts s'organitza de manera que a cada espai hi ha una educadora de referència que dinamitza l'activitat tot acompanyant els infants en el desenvolupament de les competències que es volen treballar. D'aquesta manera els infants tenen autonomia per passar pels diferents espais i escollir el que volen fer a cada moment depenent dels seus interessos. Aquesta metodologia permet treballar en petit grup de manera que la mestra pot atendre les necessitats de cadascú individualment. El fet que els grups siguin heterogenis i els infants canviïn d'ambient segons les seves preferències fa que, de vegades, es desenvolupi la cooperació per imitació.

L'Ariadna té una safata que va omplint amb el que troba al seu abast. La nena busca objectes amb la mirada, agafa els que té més a prop i els posa damunt la safata. Una vegada la té plena es concentra a distribuir-los en l'espai d'acord amb alguna regularitat. L'Ivan observa durant uns segons el que fa la seva companya, mira la safata plena de

peces i allarga el braç per agafar-ne una. L'Ariadna reacciona i crida dient-li que no li prengui res i intenta recuperar la peça que l'Ivan ja té a la mà, però no hi arriba. En Lluc, que està assegut jugant tranquil·lament entremig dels dos protagonistes de la batussa, reacciona amb la voluntat de restablir la situació original. Pren una actitud de justícia. Fa un moment ha vist passar el braç de l'Ivan davant dels seus ulls i després l'ha vist tornar amb una de les peces de l'Ariadna. Ara mira el seu company i, sense cridar ni violentar-se, agafa fins i tot amb cura la peça que té a la mà i li diu que això no li agrada. L'Ivan es queda quiet, com petrificat i no fa res per impedir-ho, probablement s'adona que s'ha equivocat. Malgrat tot, està de braços plegats amb cara de pocs amics i abaixa el cap esquivant la mirada de tots els qui l'envolten. En Lluc avui està especialment constructiu. Ara mira les pinces amb les quals estava jugant, n'agafa una i amb un somriure la ofereix al seu company, que no la vol acceptar. Durant uns instants els dos nens es miren, en Lluc insisteix i per fi aconsegueix que l'Ivan agafi la pinça que li ofereix per continuar jugant.

Estaven jugant a manipular peces, però alhora han viscut, aquesta vegada sense intervenció de la mestra, una lliçó moral. Tot ha començat amb un conflicte habitual, que s'ha convertit en una oportunitat perquè un nen fes justícia sense alçar la veu, de manera que la nena agredida ha vist com un company la cuidava i el nen que ha pres la peça s'ha rendit davant d'una actitud de justa reparació. Avui encara hi ha hagut una mica més, el noi pacificador també ha entès que l'agressor se sentiria bé amb un regal i alhora acceptar l'obsequi ha permès diluir el malestar del nen que ha iniciat l'incident. No sempre tot és tan perfecte i va tan bé, naturalment, però a vegades els infants són els millors mestres.

El balancí, un dispositiu moral

Fa uns dies que les mestres han introduït el balancí entre les possibilitats que s'ofereixen per les estones de joc lliure al pati. Els estris lúdics van arribant de manera gradual en funció de la maduració dels nens i les nenes, i també van espaiant les novetats per aconseguir que les usin totes i en treguin el profit formatiu que aporten. El balancí és un aparell lúdic fet amb una barra llarga que té a cada extrem un espai per seure-hi, el seu punt mitjà està unit a una peça que es recolza a terra i permet a la barra pujar i baixar. Els usuaris s'han d'enfilar als extrems i alternativament empènyer cap amunt amb les cames.

L'anar i venir resulta divertit, i les capacitats motius i morals que posa en joc el converteixen en un instrument didàctic de relleu a l'escola. Entre els dos i tres anys s'aprèn a usar el balancí i, durant la resta de la vida, pot ser un passatemps agradable.

És l'estona de joc lliure, la Neus és al costat del balancí: se'l mira, el toca, va d'una punta a l'altra de la barra i finalment agafa el seient amb una mà i comença lentament a fer-lo pujar i baixar. Després arriba la mestra i donant un copet amb el peu a una de les puntes fa pujar el balancí, la nena observa el lent moviment de la barra i quan arriba a terra amb la mà la torna a aixecar, la mestra i la nena repeteixen l'acció algunes vegades. La mestra diu alguna cosa a la Neus a cau d'orella i acaben rient.

Pocs dies després, veiem com en Mateo s'acosta al balancí i s'hi enfila, s'està uns instants quiet, quan veu una companya que s'hi acosta, estira el braç en direcció a l'altra punta del balancí i, amb una pala que té a la mà, dona copets a la barra tot mirant la Lia i cridant-la perquè s'adoni que li està demanant que pugui a l'altre extrem. La nena el mira i no li fa cap cas, sense preocupació aparent en Mateo baixa i marxa.

Tan aviat com el balancí queda lliure, dos nens s'acosten i se'l fan seu. Sembla com si haguessin estat esperant el seu torn, potser això és el que feien, saben prou bé que ningú pot prendre a un company les coses que està utilitzant. En Neil s'ha assegut sense cap dificultat a la punta que és arran de terra, l'Andreu s'ha d'agafar al mànec i fer un petit salt per posar el cul al seu lloc. Durant una llarga estona fan anar amunt i avall el balancí. Riuen, gesticulen, simulen alguna cosa difícil de reconèixer i, al cap d'una estona, pleguen.

Al voltant del balancí també es generen disputes, dificultats per coordinar els moviments, impossibilitats de trobar un company de joc, nens i nenes que deixen penjat a dalt el seu company o companya i molts moments de felicitat i plaer.

En qualsevol d'aquests casos, les escenes amb el balancí són d'una falsa senzillesa, al voltant dels dos anys exigeixen importants adquisicions motrius i morals. Aquí ens centrarem en les darreres. Un balancí és un dispositiu l'ús del qual obliga els jugadors a col·laborar. Servir-se'n correctament suposa que els implicats hi estiguin d'acord i enllacin les seves accions per gaudir del joc a plena satisfacció. Els balancins conviden a

col·laborar i, a poc a poc, ajuden que aquesta disposició es converteixi en un hàbit mental que es pugui aplicar a altres situacions.



Col·laborar implica, en primer lloc, voler fer-ho; és a dir, acceptar implicar-se amb una altra persona en la realització d'una tasca conjunta que s'accepta emprendre i que s'espera que sigui agradable. Suposa també que cada participant contribueix a l'acció conjunta i confia que l'altre implicat farà el mateix per tal d'assolir l'objectiu comú que comparteixen. En alguns casos s'haurà d'estar preparat per suportar la frustració de no trobar company o companya per compartir el joc o que l'altre l'abandoni precipitadament.

Si dues persones accepten jugar, estan a meitat del camí, encara els falta saber coordinar les seves accions. Han d'aprendre a prestar atenció al que fa el company o companya, a esperar el moment de prendre la iniciativa, a enllaçar el ritme d'una acció amb l'altra i a decidir en quin moment parar. Han d'aconseguir tenir-ho tot al cap: l'acció de l'altre i la pròpia, el que els dos estan fent conjuntament i, en aquest cas, l'anticipació de la diversió que busquen. I, pel damunt de tot, aprenen que moltes coses no es poden fer si no és col·laborant.

Els balancins no són l'únic dispositiu de col·laboració ni probablement el més important, però són un bon començament.

La setmana del conte

L'escola organitza una setmana del conte durant els dies previs a la festivitat de Sant Jordi. Aquests dies el conte esdevé el protagonista de la vida de l'escola. Se n'expliquen força més de l'habitual i els infants n'escolten de tota mena, de segur que algun els agradarà especialment i els quedarà en la memòria per molt temps.



Explicar contes infantils, tornar a explicar-los, compartir-ne les emocions, representar-los i parlar-ne tot el que sigui possible és una veritable màquina d'ensenyar una mica de tot. Es treballa el llenguatge, la comunicació i la competència per entendre el desenvolupament d'una narració. Els contes ajuden a ordenar l'experiència. Però també ajuden a identificar-se amb els personatges, a posar-se en la seva pell, a foragitar les pors i reconèixer emocions. Els contes infantils desenvolupen la imaginació i la fantasia, però així mateix apropen els nens i nenes als costums, els hàbits i les tradicions d'una comunitat. I potser pel damunt de tot, els contes mostren valors. Des de sempre els contes plantegen una situació complicada davant de la qual alguns personatges encarnen conductes negatives i altres de positives, aquests darrers passen moltes peripècies fins que finalment acaben derrotant el mal. L'esforç i els valors surten guanyadors. Tots sabem

que la vida no és exactament així, però en aquesta edat cal que vegin quines són les conductes valuoses i quines les negatives, i vegin també que amb perseverança la bondat guanya. Els contes són uns dipòsits de valors i d'esperança. De més grans ja aprendran que ningú és del tot bo ni del tot dolent, però de moment cal aprendre a distingir una cosa de l'altra. Amb tantes possibilitats educatives, no sorprèn que de contes infantils, tradicionals, inventats o modificats n'hi hagi sempre i que al voltant de la festa del llibre n'hi hagin molts.

Algunes famílies s'han apuntat per anar un dia a l'escola a explicar un conte a la classe dels seus fills i filles. Pares i mares passen una tarda compartint amb el conjunt de la classe un dels contes que expliquen sovint a casa seva. Durant el matí, la mestra avança que a la tarda vindran el pare i la mare d'en Nico a explicar un conte. Al nen se li escapa un somriure, que la seva família vingui a realitzar una activitat que generalment fa la mestra no és gens habitual i l'intranquil·litza. La mestra li pregunta quin conte explicaran i el nen amb vergonya no li contesta.

—És una sorpresa? —li pregunta la mestra—. Jo no sé quin conte explicaran. És sobre dinosaures?

—No —contesta el Nico rient.

Al nen li agraden molt els dinosaures i la mestra s'imagina que la família explicarà un conte al voltant de la temàtica. Però el nen ho nega, sap guardar un secret i no revela el títol de la narració.

S'acosta el moment, la mestra prepara l'espai amb sofàs, coixins i cadires perquè els infants puguin escoltar atentament la història. Prepara dues cadires al davant i pregunta a en Nico si voldrà seure amb els seus pares o amb els companys i companyes. El nen dubta uns segons i ràpidament contesta que amb el pare i la mare. La mestra afegeix una altra cadira. La classe es divideix en dos espais: tres cadires al davant d'un grapat de coixins perquè els espectadors puguin veure i escoltar amb atenció. Arriben els contacontes que entren a la classe fent broma i rient alhora que ensenyen un llibre, el conte que explicaran: *La rateta que llegia a l'escaleta*. L'arribada provoca aplaudiments, tothom s'asseu al seu lloc i van fent silenci. Comença la història que el pare i la mare expliquen i representen

de manera divertida per captar l'atenció dels petits. En Nico, que coneix molt bé el conte, s'anima a afegir-se en alguns moments a l'explicació i ajudar en la representació. A poc a poc van arribant altres famílies a buscar als infants i també s'incorporen com a espectadors. Famílies i infants comparteixen tranquils un estona al voltant del conte. Quan arriba al final, la classe esclata en un aplaudiment i els adults donen l'enhorabona als contacontes, que acaben la seva actuació dient que deixen el llibre on s'explica el conte durant uns dies a la classe perquè el puguin mirar tranquil·lament i recordar la història. La mestra els dona les gràcies i els tres, amb en Nico al mig, marxen contents.

La setmana acaba amb la Festa de la primavera, en la qual algunes famílies i mestres preparen una interpretació teatralitzada de la llegenda de sant Jordi. Prèviament s'organitza un equip que munta l'activitat d'acord amb la línia pedagògica del centre. Miren la llegenda i l'adapten de manera que sigui coeducativa. Un cop tenen la història reparteixen els personatges, assagen l'escenificació i preparen l'escenari per al dia que faran la posada en escena. La festa es porta a terme al pati de l'escola i es convida a totes les famílies a assistir-hi. És un dia primaveral, els infants estan nerviosos perquè saben que és especial. De mica en mica arriben pares, mares, avis, àvies, germans, germanes, tiets i tietes a recollir-los i el pati es va omplint de rialles. Al mig hi ha un espai delimitat per l'*atrezzo* de l'escenari i al davant totes les cadiretes col·locades perquè els espectadors s'hi puguin asseure.

La directora enceta la festa donant la benvinguda als familiars i deixa pas a l'actuació. Surten els actors i les actrius que comencen la representació sota l'atenta mirada dels espectadors. El drac ferotge, els habitants de Montblanc, la princesa valenta, el rei atemorit, els soldats morts de por i el poruc cavaller sant Jordi són els protagonistes de la història modificada. Quan acaben tothom aplaudeix i l'escola reconeix l'esforç obsequiant amb una rosa a tothom que hi ha participat. La tarda acaba compartint coca i xocolata alhora que es comenta l'actuació i es felicita els implicats.

Aquesta festa està marcada per la forta implicació de les famílies, que entren a l'escola i prenen un paper rellevant en la planificació i execució de les activitats. Fer que les famílies tinguin un rol més actiu fa que els infants vegin una continuïtat entre l'escola i casa seva.

Hort i cura del medi ambient

Els grans de l'escola són els encarregats de tenir cura del petit hort que tenen al pati. Avui, a primera hora del matí, la mestra explica que plantaran enciams a la taula de cultiu. Aquesta activitat la fan per grups de vuit infants, però al final del matí tots i totes hauran passat per la taula. La mestra agafa la safata amb les verdures, les ensenya als infants i explica que plantaran enciams. Un grupet es col·loca al voltant de la taula de cultiu, ella es queda en una cantonada, agafa un pal de fusta i explica que de primer han de fer un forat a terra i després ficar-hi el brot. Comença la Lia, la mestra li dona el pal i fa el forat a terra amb la seva ajuda. Seguidament li dona el planter que la nena col·loca i entre les dues cobreixen els costats amb terra. A continuació li toca a en Lluç, el nen ha mirat amb atenció el que feia la seva companya. Agafa el pal que li dona la mestra i comença a fer el forat. La Lia, que és al seu costat, agafa el pal per la part superior i ajuda a fer força. La mestra els diu que ho fan molt bé i dona el planter a en Lluç perquè faci la plantada. El nen mira el forat, col·loca el planter, l'introdueix amb cura i un cop a dins el cobreix amb terra. La mestra segueix el mateix procés amb la resta del grup fins que tots i totes han plantat un enciam.



Durant els següents dies, la mestra i tota la classe visiten l'hort, reguen les plantes i parlen del creixement de les verdures. Miren les fulles que van sortint i comenten com va pujant l'alçada de les plantes. La mestra aprofita per explicar el creixement de l'enciam i comparar-lo amb el creixement dels infants.

—Mireu, l'enciam està creixent —explica assenyalant les fulles.

—Jo he plantat aquest —diu en Lluç assenyalant-ne un i continua—, és molt gran!

—Sí, cadascú va plantar un enciam i com que els hem regat sovint han crescut i durant els propers dies encara creixeran més.

Alguns infants s'atreveixen a tocar les fulles però la mestra explica que han de tenir cura de les plantes perquè si les fan malbé no creixeran.

—Vosaltres també creixeu una miqueta cada dia. Per poder créixer igual que les plantes hem de menjar bé per d'aquí uns anys ser tan grans com els vostres pares i les vostres mares —explica la mestra.

—El meu pare és molt alt! —diu la Lua.

—Sí, doncs tu seràs tan gran com ell —li confirma la mestra somrient.

Al voltant de l'hort es genera un debat sobre el creixement dels més petits. La mestra propicia aquests espais per relacionar la feina de l'escola amb les seves experiències personals.

Quan el planter s'ha convertit en un enciam gran, és el moment de la collita. La mestra explica que ja poden collir els enciams i fer una amanida que tastarà tothom. La collita s'ha de fer agafant amb cura el tronc de la planta perquè no es trenqui i estirant a poc a poc. El Toni repeteix els moviments de la mestra, però ara les arrels han quedat plenes de terra i abans de col·locar l'enciam a la safata s'ha de netejar amb aigua. Tot fent la collita parlen de l'origen dels aliments i alhora aprenen a manipular el que els envolta, en aquest cas els aliments.

Finalment, arriba el moment d'elaborar l'amanida que han cultivat en el seu propi hort. En petits grups de tres han de netejar l'enciam a la pica. La mestra explica que han d'obrir l'aixeta i deixar que l'aigua caigui per sobre fent que s'emporti la terra. Els infants amb cura segueixen les indicacions de la mestra, alguns agafen l'enciam deixant passar l'aigua, d'altres agafen les arrels i treuen l'excés de la terra. Quan tots els enciams estan nets la mestra els col·loca a la safata i preparant la taula els diu:

—Quina bona pinta! Ara farem una amanida amb oli i sal —explica al grup i afegeix—. A mi m'agrada molt l'amanida.

Els infants que volen tastar-la s'asseuen al voltant de la taula arremangant-se les mànigues. La mestra reparteix un plat amb enciam a cadascú i deixa el setrill i la sal al mig de la taula.

—Ho podem menjar? —pregunta la Sara.

—Sí, heu d'amanir-ho com vulgueu i podeu tastar els vostres enciams —explica la mestra donant els estris als infants.

Cadascú té un plat amb un parell de fulles d'amanida que trenquen en trossets. Hi afegeixen sal i oli al gust, alguns miren com cau la sal, d'altres estrenyen massa fort el setrill i acaben amb més oli que enciam. Cadascú fa la seva pròpia amanida i la mestra dona llibertat perquè experimentin amb els estris. Ara toca menjar-se-la i parlar del gust que té i de si els agrada. N'hi ha que en demanen més i d'altres que no s'acaben ni una fulla. Però generalment tothom l'ha tastat i ha experimentat el procés de plantar per després obtenir els aliments i menjar.

Una ploma perduda

Els nens i les nenes estan fent joc lliure pel pati, tenen al seu abast un recull de materials pensats i ideats perquè la seva experiència sigui al més enriquidora possible. La Núria es troba una cosa que no és habitual a l'escola, s'hi apropa i en reconèixer què és crida:

—Una ploma! —diu alhora que s'ajup a terra i l'assenyala de prop sense tocar-la.

La Sara, que ha sentit la seva companya, s'hi apropa sigil·losament, s'ajup al seu costat i les dues observen la ploma. La mestra, que és al costat i ha observat el que ha passat, s'apropa a les dues nenes i els pregunta de quin animal és aquesta ploma. Durant uns segons es miren i la Núria contesta:

—D'un piu-piu —fent l'onomatopeia dels ocells.

—És veritat, aquesta ploma deu ser d'un ocell —li confirma la mestra posant nom al que ha interpretat la nena—. I com creieu que ha arribat al pati de l'escola? —les interpel·la amb una pregunta directa perquè acudeixin als records o a la imaginació per contestar.

—No ho sé —diu la Sara encongint les espatlles.

—Potser li ha caigut d'una de les ales quan volava per sobre de l'escola —diu la mestra amb to dubitatiu.

Les nenes posen cara de sorpresa, repeteixen el que ha dit la mestra i tornen a mirar detingudament la ploma que tenen davant.

—És d'un colom! —exclama en Neil, que era pels voltants.

—Potser sí que li ha caigut a un colom —diu la mestra somrient a en Neil tot mirant el cel.

El nen s'apropa a la ploma, s'ajup al costat de les seves companyes i s'atreveix a agafar-la. En tenir la ploma a la mà nota el seu tacte i la hi dona a la mestra, que la rep amb un somriure. La mestra toca la ploma amb els dits, mira els infants i els interpel·la:

—Com és aquesta ploma, suau o dura? —pregunta alhora que la toca.

La Núria s'acosta a la mestra, sense estar-ne gaire convençuda toca la ploma i li contesta que és suau. La Sara i en Neil, en veure que la seva companya està tocant la ploma, també s'hi acosten i la toquen.

—Molt bé, la ploma és suau —confirma la mestra agafant-la pel cantó inferior i acariciant-se la pell—. Mireu, fa pessigolles.

La mestra riu perquè amb la ploma es fa pessigolles a la mà, els infants li demanen que els en faci a ells i comença un joc divertit. Agafen la ploma i es fan pessigolles entre ells a les mans i als braços, és una sensació poc coneguda que els agrada però que també pot incomodar. En acabar, la mestra explica que deixaran la ploma a la classe i es rentaran les mans perquè l'han agafat del terra. Infants i mestra fan una rentada especial de les mans tot continuant el debat.



Els propers dies la mestra aprofitarà la temàtica sorgida per fer un experiment de coeducació. Separarà el grup classe en nens i nenes, repartirà a cadascú una ploma i els convidarà a fer-se pessigolles a ells mateixos i als seus companys si en volen. La mestra utilitza aquesta activitat per observar els comportaments de nois i noies, veure si depenent del gènere actuen de manera diferent o es cohibeixen.

A propòsit de la ploma, s'han viscut experiències noves i n'han parlat força estona. La mestra ha sabut portar al currículum un detall casual i de poca importància. Ha tret profit d'una ocasió quotidiana i l'ha convertit en un moment especial d'aprenentatge.

Llum i colors

Durant l'estona de pati la mestra aprofita per preparar la proposta didàctica que faran aquest matí. Abaixa les persianes de la classe perquè necessita que estigui fosca per fer el taller de llums i colors. Alguns nens i nenes en veure-ho, s'hi apropen i li pregunten perquè les ha abaixat si encara no és l'hora de dormir. Saben que després de dinar s'abaixen totes les persianes per deixar la classe del tot fosca per afavorir el descans. Des de ben petits coneixen les rutines i quan alguna situació surt del que és habitual es pregunten què passa, intrigats. La mestra somriu en advertir la connexió que han fet i explica que faran un joc de llums i colors i que necessiten tenir la classe fosca com quan van a dormir. La Mar i la Sara es miren entre elles, somriuen i van corrents a explicar a la resta el que acaba de dir la mestra. Comparteixen informació que consideren rellevant amb els seus companys i companyes per tal d'informar-los del que faran. Informar aquí és un acte de cura dels companys i companyes, han de saber el que els espera. I també té a veure amb la voluntat de constituir-se com a grup que conjuntament està a punt de fer la mateixa activitat.

La mestra convida els infants que vulguin a entrar a la classe i experimentar amb la taula de llum. Paral·lelament l'altra meitat del grup estarà treballant els colors en un taller de pintura. Al mig de la classe hi ha un espai preparat amb el material d'experimentació. La taula de llum està apagada i al seu voltant ampolles, lots, pilotes i formes de color fetes amb paper de cel·lofana. Els infants l'envolten i comencen a agafar el material per descobrir el que la mestra els ha preparat.

N'hi ha que agafen les formes de colors, les posen a sobre de la taula de llum i observen com es transparenta tot identificant-ne el color. Amb paper de cel·lofana les mestres han preparat formes rodones, quadrades, rectangulars i triangulars perquè els infants, alhora que juguen amb la llum i identifiquen els colors, també comencin a conèixer les formes geomètriques. Els que tenen una lot miren de reflectir la llum a la paret o a la taula, observen el reflex i la forma que crea, la mestra els convida a agafar una de les ampolles i posar la lot a sota per veure què és el que hi ha a dins. Aquestes ampolles són especials, estan plenes de líquids de colors i materials petits que es mouen per dins.

La Mar agafa una lot i intenta encendre-la, però té força dificultats per pujar l'interruptor. La mestra observa la complicació de la nena, la mira deixant que sigui ella mateixa la que ho aconsegueixi. Gràcies a la seva insistència encén la lot, la nena, orgullosa, aixeca el cap i veu com la mestra la mira reconeixent el seu esforç. La lot que té la Mar projecta llum per diferents punts. La mestra s'ajup a l'alçada de la nena i li diu que si es col·loca prop de la paret veurà tots els rajos de llum de la lot. La nena fa el que li diu la mestra i comenten l'efecte de dispersió de la llum. La Mar s'apropa a la Lua i li ensenya el que acaba de descobrir, no totes les lots són iguals i aquesta projecta en diferents direccions. Les dues nenes somriuen i ara és la Lua la que li ensenya el seu aprenentatge: si enfoca la lot a sota d'una ampolla la llum passa per dins deixant veure les estrelles que conté i el color de l'aigua. Les nenes comparteixen aprenentatges i experiències, s'intercanvien informació important i aprenen juntes.



Amb aquesta activitat es treballa el tema de la llum, l'observen i veuen el reflex que fa en diferents superfícies. També cal que els infants es familiaritzin amb la foscor, que no la vegin com una cosa negativa. A més, es treballa la temàtica del color, quins són els colors primaris, identificar-los, posar-ne nom, conèixer els colors que ens envolten i veure que els podem barrejar per produir-ne d'altres.

En el taller tenim un altre objecte per treballar la llum: les pilotes de goma. Aquestes pilotes s'encenen quan s'estrenyen fort o es colpegen en una superfície dura. La mestra agafa fort una de les pilotes, però no l'aconsegueix encendre. L'Enric veu la dificultat de la mestra i pensa que necessita ajuda. S'hi apropa, li agafa la pilota que té a la mà i la tira al terra de manera que en caure s'encén. La mestra somriu sorpresa perquè l'Enric li ha ensenyat de quina manera s'encén la pilota. Li dona les gràcies i explica:

—L'Enric m'ha ensenyat que si tirem les pilotes al terra s'encenen —diu a la resta d'infants reconeixent l'ajuda del nen.

Tots dos es miren i l'infant somriu orgullós; que la mestra expliqui als companys i companyes que ell l'ha ajudat és tot un reconeixement.

A un dels costats de la taula de llum hi ha un interruptor per on s'encén i s'apaga. Mentre estan jugant, la Bea, sense donar-se'n, prem el botó amb el genoll fent que s'apagui la taula i la classe es queda a les fosques. La nena i la resta d'infants que estan jugant a la taula se sorprenden per un moment. La mestra explica per a què serveix el botó i el torna a encendre. La nena somriu tranquil·la en saber que no ha passat res i mirant l'interruptor dissimuladament el torna a apagar. La mestra aprofita el moment per fer una broma i diu que és l'hora de dormir, la Mar rient també diu que va a dormir posant el cap a sobre de la taula. La Bea i en Nico es queden quiets i amb cara seriosa sense saber com actuar. La mestra aixeca el cap explicant que és una broma i tots riuen. Les bromes i ironies es comencen a entendre al voltant dels dos anys i escaig, la Mar ja ho entén i entra en el joc de la mestra gaudint de la broma. En canvi, la Bea i en Nico han necessitat l'explicació de l'adult per saber que no era de veritat, que es tractava d'una broma divertida.

5.7. Taronja: exuberància i simpatia

Cap de setmana amb la Blava

Els divendres la Blava marxa de cap de setmana amb un nen o nena de la classe. Els infants esperen amb ganes el dia que la mascota serà a casa seva per presentar-la a la família i jugar-hi plegats. La Blava sempre va acompanyada d'una llibreta on les famílies

expliquen el que han fet amb ella i el dilluns es comparteix amb els companys i companyes.



La Lua està asseguda al racó de contes amb la Blava a la falda, està mirant la llibreta i comentant les fotografies de tot el que ha fet l'estrella de mar. La mestra aprofita per apropar-se i preguntar als infants amb qui marxa avui la Blava. La Lia amb un pèl de vergonya contesta que amb ella. Nens i nenes envolten la mascota i comenten amb la mestra el que van fer junts, la nena explica que ella li donarà menjar i dormiran juntes. En aquell moment arriba el seu pare, la nena el rep amb una gran abraçada i la mestra li explica que avui tenen una convidada:

—I li haurem de donar menjar? —pregunta el pare rient.

—Sí! —contesta amb ímpetu la Lia.

—Clar, la Blava ha de dinar i sopar amb vosaltres. Alguns nens i nenes li han donat galetes, poma i truita. A la Blava li agrada tot! —explica la mestra.

—Jo li donaré plàtan! —diu la Lia abraçant l'estrella de mar.

El pare ho accepta i la mestra prepara la bossa amb la Blava alhora que li explica que porten també la llibreta perquè expliquin el que han fet. Pare i nena marxen acomiadant-se de tothom i afegint que la cuidaran molt bé.

Dilluns al matí nena i estrella tornen a l'escola. La Lia entra per la porta amb un gran somriure i la bossa de la Blava penjada. La mestra la rep i li pregunta com han passat el cap de setmana. La nena explica que ha dormit amb la Blava i el pare, que va menjar plàtan. La mestra els dona les gràcies per haver-la cuidat tan bé i comenta que ara ho explicaran a la resta de la classe a partir del que han escrit a la llibreta.

La mestra s'asseu a la seva cadira i agafa la Blava. La Lia es posa al seu costat amb la llibreta. Els infants, en veure-les, s'hi apropen perquè saben el que faran: donen la benvinguda a l'estrella de mar que ha tornat del seu cap de setmana i descobriran el que ha fet amb la companya de classe. Tothom coneix la rutina dels dilluns: per donar la benvinguda a la Blava cantaran una cançó. Avui l'escollida és *Sol solet*. La classe se suma a la melodia i canten plegats.

—Molt bé, benvinguda, Blava, i benvingudes estrelles de mar! —diu la mestra fent-li un petó i continua—. Aquest cap de setmana, com ja sabeu, ha estat amb la Lia, que ens explicarà el que ha fet.

La mestra obre la llibreta i va directament a les pàgines que ha omplert la família de la nena amb fotografies i explicacions.

—Mireu, què està menjant la Blava? El papa de la Lia ens ha donat una pista —pregunta la mestra.

—Un plàtan! —contesta en Toni.

La Lia somriu i explica que li va donar plàtan perquè a ella li agrada molt. La nena mira la llibreta i continua explicant.

—Hem anat a l'aniversari de l'àvia —diu assenyalant la foto on surt la seva àvia amb ella i la Blava davant d'un pastís.

—Que bé, la Blava ha anat de festa i de segur que també va menjar pastís! —diu la mestra i ensenya la llibreta de prop als infants perquè ho puguin veure.

—A mi m'agrada molt el pastís! —explica l'Ariadna.

La mestra aprofita per preguntar als infants si ja mengen pastissos i xocolata, la majoria contesten que sí i que els agrada molt. A partir de la llibreta que omplen les famílies, la Blava s'apropa a la vida dels més petits i al voltant d'ella es generen moments de comentaris molt rics.

La mascota de la classe és una bona eina de comunicació entre les famílies i les mestres, i també entre els mateixos infants. En portar-la a casa, les famílies coneixen la resta de nens i nenes de la classe.

Conèixer els instruments

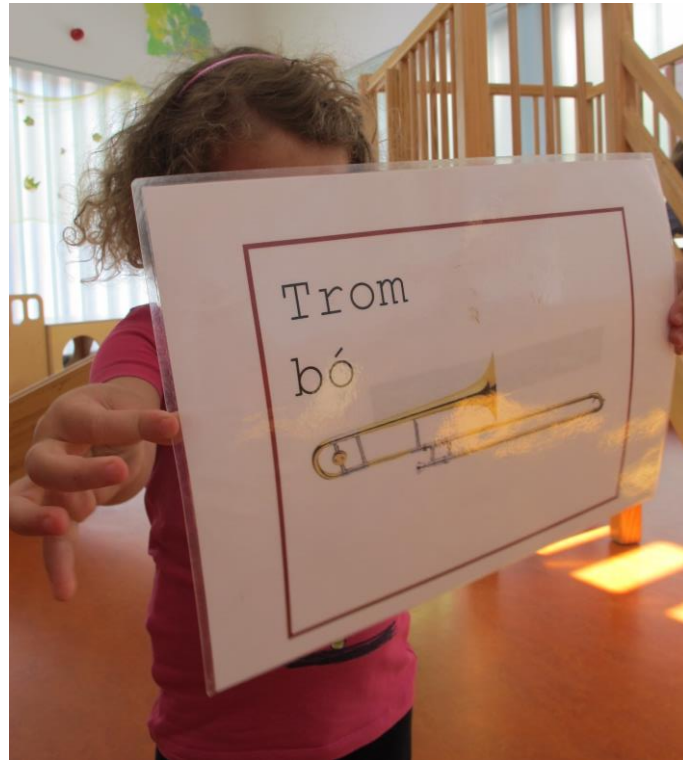
La música sempre està present en el dia a dia de l'escola. Els infants sovint escolten i canten cançons, i alhora treballen l'expressió corporal i la comunicació. La música és també una via d'aprenentatge de la llengua i l'expressió que es treballa des de ben petits.

Coincidint amb el final de curs, l'escola organitza una sortida a l'Auditori per treballar els instruments i gaudir d'un concert en directe, però abans hi ha una curiosa preparació. Els matins previs, es treballen les audicions i els instruments que veuran a l'Auditori. La mestra es col·loca al costat de l'aparell de música i els infants l'envolten esperant l'explicació. Comença la primera cançó, la mestra reparteix a cadascú un pal de fusta amb cintes de colors penjant que serveix per ballar al so de la melodia. La mestra té una cinta a la mà i va indicant els moviments que han de seguir: cintes amunt, cintes avall, movem fluixet, movem fort i fem la volta. Nens i nenes segueixen les indicacions i moviments tot gaudint del ball, de veure les cintes que es mouen en totes direccions i de la música de fons. En acabar la primera peça, comença a sonar un instrument de vent, la mestra s'ajup a l'alçada dels infants creant un ambient de silenci per escoltar atentament.

—Quin instrument està sonant? —pregunta amb intriga.

—Això és una trompeta! —contesta la Mar convençuda.

—Podria ser una trompeta —diu la mestra somrient a la nena i continua explicant—, però és una tuba.



La mestra agafa una imatge de la tuba que té preparada i l'ensenya tot explicant la seva forma i el so que emet. Els infants escolten atents la seva explicació i fan algunes preguntes al voltant de l'instrument. Just a continuació comença a sonar un altre instrument i la mestra fa la mateixa pregunta.

—Una trompeta! —contesta en Toni.

—Molt bé, això és una trompeta —diu ensenyant la imatge— i l'estem escoltant ara mateix —la mestra es toca les orelles fent èmfasi en el que escolten—. Mireu, la trompeta té uns botons per tocar-la, és més petita que la tuba i es toca així... —diu fent el gest.

Els infants imiten la mestra i tota la classe es posa a tocar una trompeta invisible. Uns segons de silenci i s'escolta un nou so: el d'un trombó, explica la mestra. Agafa la imatge del trombó, la col·loca al costat de la tuba i la trompeta i pregunta:

—Aquests tres instruments són iguals?

—Sí —contesta una nena convençuda.

—Tot i que s'assemblen molt són una mica diferents —explica la mestra assenyalant les diferències entre cada instrument i imitant el so de cada un.

Quan acaba els comenta que aniran a l'Auditori a veure els instruments que han treballat: un trombó, una tuba, una trompeta i un saxòfon!

—I una bateria! —hi afegeix la Mar, que ja se'ls coneix.

—Molt bé, i també una bateria —diu reconeixent la memòria de la nena—. Sabeu com es toca? —I juntes mouen les mans com si tinguessin unes baquetes i toquessin la bateria. La sala s'omple de rialles.

—Teniu ganes d'anar a l'Auditori? —pregunta la mestra.

S'escolta un gran sí que omple la sala i la mestra els explica que queda poquet per anar-hi i que podran veure i tocar els instruments que acaben de conèixer.

Visita a l'Auditori

S'acosta un dia llargament esperat pels grans de l'escola, faran la primera sortida del centre. Està programada a final del curs perquè els infants ja tenen més autonomia i la relació amb les mestres és de plena confiança. A més a més, durant les darreres setmanes han treballat les audicions i els instruments que veuran i escoltaran en directe.

Com sempre, entren a la classe acompanyats de les seves famílies, però avui intrigats perquè és el dia de la primera sortida. La mestra els rep amb alegria i els col·loca un collaret identificador amb el nom de l'infant i les dades de l'escola. Explica la importància

de portar-lo i de no treure-se'l ni un moment. També els explica que el collaret és com l'entrada a l'Auditori i que l'hauran d'ensenyar. Nens i nenes miren el que porten penjant del coll amb un somriure i l'ensenyen orgullosos a la resta. Quan tothom té el seu collaret, la mestra agafa la corda passamans on s'agafaran per anar pel carrer. Els indica on s'han de col·locar i els ajuda a agafar-s'hi bé. Quan tot està a punt es col·loca al davant i l'educadora de suport al darrere i comencen a caminar passant per davant de les altres classes i saludant els més petits tot explicant on van. En sortir de l'escola veuen el gran autocar que els està esperant. La Bea crida assenyalant que hi ha un autocar, a molts els agraden els vehicles i anar amb autocar és tota una aventura. Comencen a pujar-hi, un cop a dalt una mestra de suport els està esperant i els ajuda a seure i a posar-se el cinturó. Quan estan asseguts, es fa el recompte de seguretat i s'informa al conductor que ja pot arrencar.

—On anem? —crida una mestra amb entusiasme des del mig de l'autocar.

—A l'Auditori! —contesten un grapat d'infants.



El viatge es fa llarg, alguns pregunten quan falta i d'altres miren intrigats per la finestreta de l'autocar. Passen l'estona del trajecte conversant o fent preguntes a les mestres.

Finalment, arriben a la destinació, es veu l'edifici, la mestra els convida a mirar per la finestra i els assenyala on aniran. Alguns expliquen que ja hi han estat, recorden l'edifici i el concert que van veure amb les seves famílies. És el moment de baixar de l'autocar i entrar a l'Auditori, allà els rep el personal que els està esperant per portar-los a la sala. Queden sorpresos perquè les escales estan preparades amb dos passamans paral·lels perquè els infants puguin pujar i baixar amb la màxima seguretat. Alguns, seguint l'explicació de la mestra, ensenyen la seva identificació com qui mostra el tiquet d'entrada a un espectacle.

Un cop a la sala del concert, el grup es dirigeix a l'espai assignat. És una sala ampla distribuïda en quatre espais marcats a terra i destinats a cadascuna de les escoles o grups. Al davant un escenari amb instruments. Els infants miren per tot arreu, observen en silenci les figures que es projecten a les parets, els instruments a l'escenari i els nens i nenes de les altres escoles. N'hi ha que ho comenten i alguns es posen nerviosos perquè és un lloc desconegut.

Els llums de la sala es van atenuant perquè es quedi gairebé a les fosques. Comença a sonar la primera peça ben coneguda pels infants, que escolten en silenci i miren atentament el que succeeix. Van passant les cançons, els infants estan més tranquils i fins i tot segueixen el ritme de la música amb les mans o la veu. Els músics es mouen per l'espai i apropen els instruments als diferents grups. Els infants reconeixen els instruments treballats a l'escola i tenen l'oportunitat de veure'ls de molt a prop. La sortida els dona l'oportunitat d'escoltar en directe música clàssica i de bressol amb instruments de vent i percussió.

En acabar l'actuació un gran aplaudiment dona per tancat el concert. És hora de tornar cap a l'escola seguint el mateix procés a la inversa. La tornada es fa més llarga perquè ja estan cansats, acaben de viure una experiència intensa. En arribar a l'escola directes a dinar. Alguns imiten els gestos dels músics, la mestra els somriu i diu que fan com uns grans músics. Ha estat un dia especial carregat d'emocions, aquesta tarda podran explicar la seva aventura a les famílies.

Fora bolquers

A mesura que el curs arriba al seu final, s'observa una progressió quant a l'autonomia dels infants. Les mestres han treballat tot l'any perquè els nens i nenes adquireixen més autonomia, tota la que també necessitaran per a l'etapa posterior: l'escola infantil. Un dels temes cabdals per a l'entrada a l'escola infantil són els bolquers. Uns pocs comencen el curs sense bolquers, la majoria els van deixant a mesura que troben el seu moment i a alguns infants els costa més. Però a final de curs tots i totes solen acabar sense portar-ne.

Per als infants treure's els bolquers és un canvi significatiu, deixen de ser bebès per passar a ser grans. Quan un nen o una nena té ganes de deixar el bolquer lliurement sense que els adults li ho proposin, és una bona oportunitat per encoratjar-lo i reconèixer la seva autonomia. Però deixar els bolquers no és gens fàcil, hi ha tot un procés darrere fins que els infants se senten segurs. És una de les primeres decisions importants que prendran a la seva vida, per això és necessari que tinguin un acompanyament adult que respecti el seu procés.

La mestra convida els infants a fer pipí mentre canvia els bolquers als qui en porten. La Mar porta bolquers però s'apropa a la zona dels vàters, mira amb intriga a les companyes i s'atreveix a fer una primera prova. La nena s'abaixa els pantalons, es treu el bolquer, que llença a les escombraries, i se'n va al vàter disposada a fer pipí. La mestra observa el que fa la nena i quan finalment aconsegueix fer pipí asseguda al vàter la felicita. La nena somriu orgullosa, porta bolquers però ha fet pipí a l'inodor de manera autònoma. Quan acaba, la nena s'apropa a la mestra amb els pantalons abaixats, ella li explica que s'ha de netejar amb un paper i ho fa. Seguidament la mestra agafa un bolquer i li diu que se'l posarà dreta i ella l'ajudarà. Passa el bolquer per darrere, li ofereix les llengüetes perquè les aganti, passa la part de davant i ja les pot enganxar. En acabar, la mestra dona les gràcies a la Mar per la seva ajuda i la nena contenta està disposada a continuar jugant, però abans ho explicarà als seus companys i companyes. A la tarda, quan la seva mare arriba a recollir-la, la mestra i la nena li donen la notícia. La Mar diu que vol portar calcetes i que ja ha fet pipí tota sola. La mare somriu contenta i li explica que aniran a comprar-ne i els propers dies se'l traurà. La Mar ha començat el curs amb bolquers, de mica en mica ha anat descobrint la seva capacitat de controlar els esfínters, la possibilitat

de fer pipí a l'inodor, i ara manifesta que vol deixar-los. Els següents dies la mestra li ofereix sovint la possibilitat d'anar al lavabo. Finalment, la família comunica que la nena deixarà els boquers durant el cap de setmana. El dilluns, quan arriba, la nena entra contenta i explica que ja porta calcetes. La mestra li dona l'enhorabona i ho comparteix amb la resta de la classe perquè els seus companys i companyes li reconeguin l'esforç. Tots i totes han passat o passaran per aquest procés i saben del que parla. La mestra li recorda que pot demanar anar al lavabo en qualsevol moment que ho necessiti. Durant els primers dies està més pendent d'ella i li pregunta si vol anar al lavabo. Quan els infants porten bolquers poden fer pipí sense parar de jugar, però en no portar-ne han d'aprendre a parar de jugar per anar al lavabo.

Aquesta història explica una de les maneres més fàcils de deixar els bolquers, però a vegades pot ser més complicat. Hi ha infants que tot i que arribi el final de curs no els volen deixar. Invitar-los a fer-ho sempre comporta més dificultats. Generalment es fa durant els mesos d'estiu perquè si es mullen i s'han de canviar de roba no passin fred.

De la mateixa manera que deixar els bolquers és un progrés en l'autonomia dels més petits, hi ha altres accions que també ho són. Anteriorment hem vist que posar-se els mitjons i les sabates, menjar el iogurt amb cullera o posar-se la jaqueta són accions quotidianes que els adults fem de manera rutinària i els infants d'aquesta edat aprenen. I és que, de mica en mica, els infants necessitaran menys l'ajuda dels adults per poder-se desenvolupar en el món. Per exemple, cada matí les persones ens vestim: escollim la roba que ens posarem i ens la col·loquem amb agilitat. Aquest aprenentatge també és gradual i els més petits l'han d'aprendre.

Durant les últimes setmanes del curs una de les propostes educatives estrella és els transvasaments d'aigua. Les mestres col·loquen galledes de diferents mides plenes d'aigua distribuïdes per les zones d'ombra del pati amb diferents estris. Però abans de sortir a jugar amb l'aigua, els infants s'han de posar el banyador i les xancles. S'asseuen davant de la porta del pati, la mestra els explica que s'han de treure la roba i posar-se el banyador que tenen preparat. Alguns tenen dificultats, d'altres són més àgils, una situació que la mestra aprofita per preguntar si es vesteixen sols o soles al matí o si els ajuden. L'Agnès expressa que ella escull la roba que es vol posar i el seu pare l'ajuda, en Neil explica que la seva mare és la que li posa la roba i la Sara diu que ella ho fa tota sola. La

mestra els anima que intentin posar-se la roba sols de la mateixa manera que ho estan fent a l'escola. A mesura que porten el banyador i les xancles surten al pati on l'educadora de suport els està esperant, juguen passant l'aigua d'un lloc a l'altre, se la tiren per sobre o intenten mullar els altres. En definitiva, jugar amb aigua és d'allò més divertit per als més petits i en gaudeixen molt.



La tornada a la classe és igual que la sortida però a l'inrevés, ara s'han de treure el banyador mullat i posar-se la roba. Samarreta, calcetes, calçotets, pantalons, faldilles, vestits, mitjons i sabates presenten més complicacions que posar-se només el banyador i les xancles. La mestra deixa que ho facin sols, sense importar el temps que triguin a posar-se la roba, és estiu i no passen fred. El més important és que ho facin ells mateixos. Això sí, la mestra està present durant tot el procés i quan algú necessita ajuda està atenta per donar-li un cop de mà en el que calgui.

La festa dels grans

A final de curs l'escola organitza una festa que protagonitzaran els grans de l'escola. Durant les setmanes prèvies les mestres preparen la festa, que serà el comiat, amb els infants. Junts pintaran una samarreta amb el dibuix d'una estrella de mar i l'any per la

banda del darrere, i per l'altre costat cadascú fa un dibuix lliure. És el que tindran per recordar en el futur la classe i l'escola. Les mestres també es decoren una samarreta, serà el seu record del que han compartit aquest curs.

La mestra prepara un espai de la classe per pintar la samarreta, alhora a la sala d'usos múltiples fan joc lliure amb la mestra de suport. A sobre de la taula col·loca paper de diari, pintura per a tela i un pinzell per a cadascun dels quatre colors. Al davant dues cadires, una per a ella i l'altra per a l'infant que en cada moment li tocarà pintar. En Nico demana pintar la seva. La mestra agafa la samarreta, li posa la bata i li explica que pot seure al seu costat. Deixa la samarreta ben estesa damunt la taula, col·loca un tros de cartró a dins perquè no traspassi la pintura i anima en Nico a agafar els pinzells per pintar al seu gust. El nen agafa un pinzell, el mulla en el color groc i comença a fer traços. Quan acaba amb aquest color el deixa al seu lloc i n'agafa un altre. Pinta de manera tranquil·la alhora que va parlant amb la mestra:

—Tindràs una samarreta molt bonica. Serà una mica semblant a la que va fer la teva germana quan venia a l'escola —li diu la mestra connectant el que està fent el nen amb el que va fer la seva germana fa uns anys.



Quan agafa el color verd el nen mira el pinzell de prop i rient diu que semblen mocs. La mestrariu per la relació que ha fet l'infant, una connexió ben normal i habitual tenint en compte que els mocs formen part del dia a dia de l'escola. Quan en Nico acaba de pintar la part del davant amb els colors groc, verd, taronja i vermell la mestra li dona l'enhorabona i li demana si està content de com ha quedat. Mentre el nen somriu, ella gira la samarreta i mostrant la part del darrere explica que aquesta tarda farà una estrella de mar de color lila. En Nico pregunta com serà el dibuix i la mestra, agafant la Blava, explica que la farà igual. Junts es dirigeixen a col·locar la samarreta en un lloc pla de la classe perquè s'eixugui la pintura. La mestra passa una estona amb cada infant compartint uns minuts que són únics, un temps preuat per als dos, que potser serà un dels últims moments de treball individualitzat del curs.

Arriba el dia de la festa, tenen ganes de posar-se la seva samarreta, de compartir una estona a l'escola amb la seva família i d'escoltar el concert de música que està preparat. La festa final és un moment bonic per a tothom però especialment per als grans de l'escola. És el moment del comiat oficial, de celebrar el temps que han passat a l'escola i d'iniciar el pas al següent nivell educatiu. A mesura que els infants es van despertant de la migdiada segueixen la rutina de cada dia, avui, però, es posen la samarreta que han pintat.

—Mira que bonica! — diu la mestra a la Lia ensenyant-li la part del davant de la samarreta que ha pintat ella.

—Sí —diu la nena amb un tímid somriure reconeixent el seu dibuix.

—I l'estrella de mar l'he pintada jo, així tindreu un record —explica la mestra ensenyant la part del darrere.

La mestra ajuda la nena a posar-se la seva samarreta. Quan ja la porta va contenta a ensenyar-la als seus companys i companyes. Fer una samarreta té molt mèrit, els infants miren la dels altres i la seva pròpia, totes les samarretes segueixen el mateix estil però no n'hi ha dues d'iguals.

Abans de sortir al pati on ja està tot a punt per la festa, la mestra aprofita per repartir una mica de fruita i explicar el que faran aquesta tarda.

—Ara sortirem al pati fent un trenet, ens asseurem a la catifa i escoltarem el concert. Aquesta festa és per a vosaltres, per les Estrelles de mar, perquè sou els grans de l'escola!

La mestra somriu, la miren atents i l'escolten amb intriga, la seva veu delata l'emoció que sent en aquest moment. La coordinadora els avisa que ja està tot preparat, surten al pati fent un tren i es dirigeixen a la catifa que és davant del músic que cantarà. Les famílies miren els seus fills i filles, els saluden i fan alguna fotografia per guardar el moment. Durant el concert alguns es posen drets per buscar amb la mirada els seus familiars i els saluden, d'altres estan asseguts escoltant atentament i n'hi ha que ballen al ritme de la música. La festa acaba compartint el berenar: sucs, fruita, coca i avui gelats. Les famílies estan a gust, parlen amb les mestres i juguen amb els més petits. És un moment distès en què s'aprofita per parlar amb les mestres i donar-los les gràcies per la feina del curs.

Comiat sense nostàlgia

Després de compartir tot un curs escolar, arriba l'últim dia. Mestra, educadora de suport i observadora s'acomiaran dels vint nens i nenes amb els quals han compartit els últims deu mesos. Des de fa uns dies la mestra ha anat recordant que s'acaba l'escola i avançant el que vindrà després. Aniran a l'escola infantil amb altres companys i companyes i amb una altra mestra.

L'Agnès està una mica apagada, sembla trista, a casa li han explicat que és l'últim dia i no tornarà a veure les mestres ni a la majoria dels seus companys i companyes. La nena s'apropa a la mestra en diferents moments del dia, força petits encontres. A mitja tarda, piquen a l'interfon de la classe i la mestra, mirant l'Agnès, li diu que l'ha vingut a buscar la seva mare. La nena mira fixament la mestra, s'adona del que passa i li diu:

—Demà no ens veurem.

—No, ja no ens veurem més —contesta la mestra fent èmfasi que no és només demà.

—Perquè aniré a l'escola de grans —diu la nena recordant el que li han explicat els seus pares.

—Anirà tot molt bé, Agnès —explica la mestra amb to afectiu per tranquil·litzar la nena.

En aquell moment entra la mare a la classe, s'acosta a l'armariet de la nena i recull la roba i alguns dibuixos que ha fet aquests últims dies. La nena agafa la seva bossa, s'apropa a la mestra, que s'ajup a la seva alçada, i s'acomiaten.

—Adeu, Eva, ja no ens veurem —li diu la nena a la mestra.

—Pots tornar a l'escola quan vulguis, estaré molt contenta de veure't —diu la mestra i continua—. De segur que t'agrada molt la nova escola.



La mestra i la nena s'abracen una bona estona. L'Agnès comença a entendre de què va això del comiat, li han explicat que potser no es tornaran a veure. La mare, amb algunes llàgrimes als ulls, també s'acomia de la mestra, li dona les gràcies i es desitgen unes bones vacances. Les dues marxen i els altres infants de la classe li donen un fort adeu a la seva companya.

La mestra aguanta amb templança la situació, està emocionada, ha creat un fort vincle amb cadascun dels nens i nenes que formen la classe de les Estrelles de mar. Ha marxat la primera nena, però ara començaran a arribar totes les altres famílies. La mestra s'asseu a la catifa, els infants es posen al seu voltant formant una rotlla i conversen sobre el que vindrà.

—Què fareu per vacances? —pregunta la mestra al grup.

—Jo aniré a Mataró! —contesta l'Andreu.

—Jo al casal —diu la Neus.

—Molt bé, alguns vindreu a l'escola uns dies més —durant les setmanes de juliol l'escola es converteix en un casal d'estiu i alguns dels infants hi assistiran.

—Jo aniré a l'escola de grans amb el Tete —explica la Lua recordant que anirà a la mateixa escola que el seu germà gran.

—Jo a València amb els meus avis! —diu la Mar contenta perquè els tornarà a veure.

De mica en mica cadascú explica el que farà. La mestra recull les aportacions i explica que passarà les vacances amb la seva família al Maresme. Compartir el que faran els ajuda a fer-se una idea del temps.

Van arribant les famílies, els infants s'acomiaden de la mestra. Alguns pensen que es tornaran a veure aviat o que després de vacances tornaran a l'escola. Fer-se una idea del pas del temps, del que acaba i del que vindrà no és gens fàcil. N'hi ha, però, que ja han entès el que passarà, saben que no tornaran i fan el que poden per gestionar les seves emocions. Quan tothom ha marxat, la mestra es queda tota sola a la classe, mira al seu voltant amb un somriure melancòlic. Toca les joguines com si recordés moments del curs, abaixa les persianes i apagant els llums ella també s'acomiada amb un suau "Adeu classe". La porta es tanca fins al curs vinent esperant acollir un altre grup al setembre.

Però avui també és el meu últim dia a l'escola, m'envaeixen sensacions de nostàlgia i pena que s'entrellacen amb satisfacció i alegria. He passat un curs observant, però també

compartint i estimant, ara toca marxar i per a mi també arriba una altra etapa. Aquest curs he après a unir ciència i cor en un mateix projecte, en el que potser serà un dels projectes més importants per a la meva vida.

6. Pràctiques educatives i experiències sociomorals a l'escola bressol

Des de ben petites les persones van conformant la seva personalitat a partir de processos de construcció que s'esdevenen en els diferents entorns amb els quals s'interrelacionen. Puig (1996) considera que la formació moral s'ha d'entendre com un procés en el qual l'individu va construir la personalitat moral. Quan fem referència a educació moral entenem que és “*un proceso de elaboración de formas de vida y de maneras de ser*” que no estan establertes ni esdevenen per atzar (Puig, 1996, p. 157). Així, l'educació moral és una tasca complexa que es porta a terme en diferents entorns en els quals els membres de la comunitat ajuden l'individu en l'elaboració d'estructures de la seva personalitat moral que el permetrà integrar-se en el medi sociocultural de manera crítica (Puig, 1996). Per tant, l'objectiu de la construcció de la personalitat de l'individu és aconseguir un modus de vida òptim en un medi social, cultural i històric concret de manera que el subjecte sigui responsable, autònom i creatiu, alhora que intervenen elements que són preexistents socioculturalment (Puig, 1996). La construcció moral de la persona està estrictament relacionada amb els problemes sociomorals contextualitzats en el medi o medis en els quals participa el subjecte o que tenen influència sobre ell. D'aquesta manera, els medis sociomorals proporcionen experiències vitals per als individuals a partir de les quals poden reconèixer problemes sociomorals que seran significatius per a ells. En definitiva, segons Puig (1996, p. 159) cada subjecte és “*el resultado de las relaciones que mantiene con su contexto de crecimiento y desarrollo*”.

Abans de continuar, diferenciarem i definirem els dos factors de la construcció de la personalitat moral: els medis d'experiència moral i els problemes sociomorals. D'una banda, els medis d'experiència moral són elements de la formació humana actius amb característiques socials, culturals i històrics que influeixen de manera específica i diferent en el procés de construcció moral de la personalitat (Puig, 1996). D'aquesta manera, el medi sociomoral influeix sobre el subjecte alhora que es deixa transformar per aquest (Puig, 1996). Els medis sociomorals, segons Puig (1996, p. 161), es constitueixen en cinc elements:

- *Finalitats*: Són aquelles funcions que s'assoleixen o s'han d'assolir. Les finalitats defineixen el *per a què* del medi en concret en el qual ens trobem.
- *Possibilitats de comportament*: Hi ha dues possibilitats segons les tasques. D'una banda les tasques típiques són aquelles coses marcades amb relació a la definició de les finalitats, i de l'altra les tasques suggerides, que són aquelles que es poden fer sense cap mena d'obligatorietat.
- *Formes de regulació i relació*: És la manera d'organitzar els intercanvis personals i de relacionar-se amb els subjectes implicats en el medi. Aquí destaquen les normes en la mesura que són models de conducta, els rols com a maneres d'expressar valors i de vida i les interrelacions socials com els vincles que s'estableixen entre dos o més individus en un medi.
- *Guies de valor*: Són idees culturals que faciliten a l'individu pensar, conduir-se i construir-se moralment. Són aquells instruments normatius capaços de conformar el comportament humà i de marcar les formes de convivència.
- *Dispositius*: Poden ser productes materials o organitzatius que estableixen la vida en el medi des de l'interior.

Aquests elements són una font bàsica d'experiències morals i de problematitzacions que contribueixen en la construcció de la personalitat moral de l'individu de manera activa i variada (Puig, 1996).

Puig (1996) diferencia cinc medis d'experiència moral: la família, l'escola, els àmbits de preparació per a la vida adulta, la feina i els mitjans virtuals. Aquí ens centrarem en el medi de l'escola en la mesura que és una experiència moral essencial en la qual els subjectes s'enfronten a realitats socials com són la separació de la família, la convivència amb els iguals, la relació amb un altre adult, les normes i algunes tasques que estan socialment establertes. Cada medi sociomoral ofereix possibilitats d'experiència diferents i úniques. L'escola bressol és un lloc idoni perquè es donin relacions amb exigències i oportunitats diferents a les que proporciona la família i altres medis que els portarà la vida. Tot i això, cal destacar la importància que s'interrelacionin els diferents medis

perquè hi hagi un procés de formació moral favorable i es propiciï un ambient ecològicomorale (Puig, 1996).

D'altra banda, entenem els problemes sociomorals com un canvi en la persona que ve generat per un conflicte sociomoral i que està problematitzat per la realitat o la relació amb aquesta (Puig, 1996). La formació moral s'esdevé de l'enfrontament de l'individu amb conflictes del medi i, per tant, entenem els problemes sociomorals com a reptes que sorgeixen en un medi determinat. D'aquesta manera, cada subjecte viu un seguit d'experiències de problematització moral que condueixen a actuar moralment i a incorporar l'experiència formant la seva personalitat (Puig, 1996). Les experiències morals problemàtiques són un conjunt de conflictes que els individus viuen de manera singular als medis en els quals participen o que l'influencien (Puig, 1996, p. 170).

En aquest treball, ens centrem en el medi d'experiència de l'escola bressol. Aquest genera un seguit de pràctiques educatives a partir de les quals els infants viuen experiències sociomorals. A continuació, detallarem les pràctiques educatives que es donen en el dia a dia d'una escola bressol i les experiències sociomorals que es viuen dins d'aquestes pràctiques.

6.1. Les pràctiques educatives a l'escola bressol

L'escola bressol és un espai privilegiat d'educació en valors. Les educadores duen a terme una tasca de selecció, planificació i elaboració de les pràctiques educatives fent que els infants visquin experiències de valors el més enriquidores i variades al llarg del dia. Per tal d'explicar i exemplificar les pràctiques educatives, a continuació definirem la idea de pràctica educativa, què és i de quina manera es cristal·litza a les escoles, i seguidament es procedirà a una revisió de les tipologies de pràctiques educatives segons el que hem observat que es desenvolupa a l'escola bressol amb la finalitat d'explicar-les, contrastar-les i exemplificar-les.

6.1.1. *Què és una pràctica educativa?*

Les pràctiques educatives són el primer que observem i podem analitzar quan entrem en un centre educatiu. Són fragments, moments, de la realitat escolar que tenen una unitat temporal, amb principi i fi, i un objectiu ben establert. A més a més, són el conjunt d'activitats que es realitzen a l'escola i que engloben fets i valors. Pel que fa als participants, en una pràctica educativa actuen diferents subjectes com a agents interrelacionats amb un objectiu comú. El conjunt de pràctiques educatives, el sistema de pràctiques, esdevé la cultura moral del centre que manifesta un univers de valors (Puig, 2012). A continuació, enumerarem de manera més sistemàtica un seguit de punts que ens acosten a la definició de pràctica educativa a partir de les idees de Puig (2012):

- Una pràctica moral és un curs d'esdeveniments humans previstos, programats i rutinariats que pretenen aconseguir un objectiu. És una successió de fets que marquen un camí dispost de manera organitzada i coherent. Les pràctiques educatives són rutinàries en la mesura que els cursos d'esdeveniments estan previstos i tendeixen a repetir-se amb una certa freqüència, fet que les dota d'una forta capacitat educativa.
- Les pràctiques són formes socials recurrents que permeten als individus i a la col·lectivitat enfrontar-se a situacions morals rellevants. Les pràctiques són un medi sociocultural i subjecte creant-se mútuament, aquesta idea es pot concretar en dues afirmacions complementàries entre si: a) les pràctiques s'actualitzen gràcies a l'acció concertada dels subjectes participants i b) les pràctiques estan socioculturalment establertes per una comunitat amb tradició cultural.
- Les pràctiques educatives es dissenyen per aconseguir objectius funcionals que pretenen assolir els participants mitjançant la seva acció. Per tant, es porten a terme amb una finalitat concreta a la qual han d'arribar el seus participants.
- Alhora, les pràctiques cristal·litzen, expressen o actualitzen valors i ofereixen experiències sociomorals als participants. Una pràctica és una acció moralment

informada en la qual els valors s'expressen durant tot el curs de l'acció concertada. D'aquesta manera, una pràctica educativa és el lloc on es viuen els valors.

- A més, les pràctiques exigeixen que els participants adquireixen virtuts i hàbits mitjançant la realització de conductes previstes que expressen valors. Els subjectes s'han d'esforçar per adquirir i manifestar comportaments virtuoses.
- Les pràctiques educatives es viuen en situacions de treball conjunt amb els iguals i amb l'ajuda dels educadors, fet que els permet exercitar-se i transferir els valors al subjecte tot formant la personalitat moral (Puig, 2012).

Per tant, les pràctiques educatives són processos delimitats en el temps, amb un objectiu establert i que expressen valors posant en acció simultàniament individus i col·lectivitat en situacions de treball conjunt per tal que els participants adquireixin virtuts i formin el conjunt de la personalitat moral. Segons Puig (2003), les pràctiques educatives tenen una complexitat pedagògica que les fa importants perquè:

- No s'ensenyen directament els valors, sinó que és a partir de la implicació i de l'activitat que s'aprenen. Són experiències en la mesura que s'aprenen els valors participant dins de les pràctiques en les quals no sempre els subjectes tenen la mateixa implicació. A més, les pràctiques són creatives alhora que flexibles, de manera que s'evita la rigidesa educativa.
- Les situacions que s'esdevenen de les pràctiques s'adeqüen a la realitat i són adaptades al context, a partir de la construcció de situacions de treball conjunt formades socialment per un grup d'iguals aprenents i un expert, que és la mestra.
- Les pràctiques han d'incorporar la reflexió dels subjectes participants i fer-los pensar sobre els processos en els quals estan implicats.

- Es desenvolupen a partir de la participació guiada per la mestra, que va cedint als subjectes la responsabilitat. La mestra té un paper de guia i regulació donant suport, corregint o afegint informació. A més, la mestra ha de construir un vincle afectiu i de reconeixement per mitjà d'un canal comunicatiu que possibilita la proximitat amb els participants i l'adquisició d'aprenentatges.

Hem definit les pràctiques educatives com a espais de disseny educatiu que propicien els educadors i les educadores a l'escola bressol perquè els infants tinguin experiències de valor. Per tant, les pràctiques educatives tenen un temps determinat i estan marcades en el calendari organitzatiu de l'escola, en la mesura que són accions previstes i programades.

6.1.2. Tipus de pràctiques educatives a l'escola bressol

A partir del treball etnogràfic realitzat a l'Escola Bressol Municipal El Petit Príncep, i del contrast realitzat amb el currículum i orientacions d'Educació Infantil primer cicle del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, ens ha estat possible determinar les pràctiques educatives del centre. Les mestres de l'escola bressol porten a terme pràctiques educatives diverses segons el que volen treballar amb el grup d'infants. S'ha elaborat una classificació de vuit pràctiques educatives, que presentem a continuació. Cadascuna de les tipologies de pràctiques educatives disposa d'un o dos exemples que s'han extret del resultat narratiu etnogràfic *L'educació en valors en el dia a dia d'una escola bressol*.

Tipus de pràctiques educatives a l'escola bressol	
Vida quotidiana	Moments destinats a guanyar autonomia tot satisfent necessitats d'alimentació, descans, neteja i ordre.

Celebració de festes	Dies de celebracions tradicionals, pròpies de l'escola i de singularització.
Tallers formatius	Propostes educatives dirigides que proposa la mestra al grup d'infants amb la intenció de treballar determinades competències curriculars.
Racons d'experiència	Activitats educatives que potencien el joc lliure i espontani, tot treballant competències curriculars.
Activitats de pati	Propostes educatives de caire lliure que es realitzen a l'espai exterior amb diversitat de material.
Visites fora del centre	Sortides o excursions per conèixer altres espais que trenquen amb la dinàmica diària del centre.
Ocasions imprevistes	Moments inesperats que passen al llarg del dia i que la mestra aprofita per dotar-los de contingut educatiu.
Relació amb les famílies	Espais de col·laboració entre la família i l'escola en els quals es treballa plegats pel desenvolupament integral de l'infant.

Taula 7. Tipus de pràctiques educatives a l'escola bressol.

A continuació presentem els vuit tipus de pràctiques educatives que hem trobat que passen en el dia a dia d'una escola bressol.

6.1.2.1. Vida quotidiana

La vida quotidiana de l'escola és el conjunt d'accions que es desenvolupen amb l'objectiu de satisfer necessitats principalment fisiològiques i també d'organització que es repeteixen habitualment. Les pràctiques educatives de vida quotidiana són oportunitats perquè els infants aprenguin hàbits alhora que incorporen valors. Per exemple, el valor de l'autonomia quan utilitzen els coberts per dinar o quan han de tenir cura de no tacar-se la roba quan mengen.

El currículum de primer cicle d'educació infantil (2012) destaca que la repetició de les pràctiques de vida quotidiana es converteixen en l'eix vertebrador de la proposta educativa. La vida quotidiana és el que pauta tota la vida de l'escola i que alhora promou que els infants desenvolupin les seves capacitats. És a partir de situacions naturals de la vida diària que els infants adquireixen noves destreses i capacitats imprescindibles per a la vida que els farà cada cop més autònoms.

A les escoles bressol, la vida quotidiana s'adapta contínuament a les necessitats individuals i grupals. Les pràctiques educatives de vida quotidiana són situacions naturals recurrents i rutinàries en el dia a dia de l'escola bressol, però que les mestres adapten naturalment segons les situacions que puguin esdevenir. El currículum emfatitza en què les educadores han d'organitzar de manera flexible el temps, l'espai i les activitats programades (Servei d'Ordenació Curricular d'Educació Infantil i Primària, 2012). Les escoles bressol es fonamenten en la repetició de les pràctiques de vida quotidiana en la mesura que els infants adquireixen hàbits, però aquesta repetició ha de ser diferent i singular. Les mestres s'han d'adaptar contínuament i introduir canvis sempre que sigui necessari.

Les pràctiques educatives de vida quotidiana estan impregnades de situacions d'encontre entre l'infant i la mestra. Moments privilegiats en la relació que facilita la individualització de cadascú i en els quals s'estableix una relació d'afecte mutu. En aquests espais de confiança, les dues parts prenen part activa de la situació. La mestra identifica el ritme, nivell de participació i adaptació de cada infant, alhora que el nen o la nena comença a anticipar-se al gest i a l'acció de la mestra segons la seva experiència (Gijón, 2012).

Així, aquesta tipologia de pràctica educativa abasta dos gran aspectes: les necessitats personals –alimentació, descans i neteja– i les necessitats col·lectives –mantenir en ordre l’espai i els objectes perquè puguin ser usats amb facilitat per tothom.

VIDA QUOTIDIANA	
Moments dels àpats	Esmorzar, dinar, berenar, fruita i bastonets.
Moments de descans	Migdiada i moments d’aturada de l’activitat.
Moments de neteja personal	Canviar els bolquers, control d’esfínters, rentar-se les mans i la cara.
Moments d’ordre	Recollir i ordenar la classe, repartir i guardar els pitets, col·locar els llitets, etc.

Taula 8. Pràctiques educatives de vida quotidiana.

A continuació definirem cadascuna de les pràctiques educatives de vida quotidiana segons algunes de les indicacions del currículum de primer cicle d’educació infantil (2012).

Moments dels àpats. L’alimentació dels infants permet a les mestres treballar diferents aspectes rellevants: la capacitat d’adonar-se de les pròpies necessitats d’alimentació, l’obertura a nous aliments –textures, sabors, consistència, etc.–, l’autonomia i la destresa en l’ús dels coberts i l’habilitat per fer-ho d’acord amb els rituals i maneres de la comunitat.

Durant l’alimentació dels infants, les mestres han de transmetre una actitud oberta vers al coneixement de les varietats sensorials. Els àpats han d’estar distribuïts en períodes regulars al llarg de dia. El paper de les mestres en l’alimentació dels infants és el de respecte de les necessitats individuals d’aliment i beguda, facilitant que l’infant prengui

decisiones pròpies. A més, han d'acompanyar els infants a utilitzar els coberts correctament facilitant que mengin per ells mateixos, per exemple, aprendre a bufar abans de menjar la sopa.

Els aliments propicien espais perquè al seu voltant es generin situacions de converses, debats i reflexions sobre la vida quotidiana dels més petits. És esmorzant la fruita, menjant alguns bastonets, durant el dinar o a l'hora del berenar que sorgeixen temes controvertits per als més petits i que porten a una reflexió i anàlisi conjunta en la qual la mestra guia la conversa i recull les aportacions dels infants posant paraules clares al que estan expressant. Es crea un espai en el qual tothom pot dir-hi la seva, comentar qüestions que els intriga o compartir alguna experiència pròpia amb els seus companys i companyes. Moments en què els aliments passen a un segon pla i es converteixen en l'eina per reflexionar sobre la vida, aspectes personals i vivencials per als més petits.

Moments de descans. L'escola ha de comptar amb espais al llarg del dia en què es facilita el descans i d'aquesta manera combinar moments d'activitat amb estones de repòs. Descansar vol dir fer la migdiada cada dia, però també vol dir que cada infant es vagi coneixent per trobar un equilibri entre les diferents activitats i pugui anar variant segons les seves necessitats de repòs. La mestra ha d'observar contínuament els infants per poder oferir el que cregui més beneficiós en cada moment segons els signes d'inquietud i/o cansament.

L'estona de la migdiada i el descans s'ha d'adaptar a les necessitats de cada nen i nena, despertar-se espontàniament facilita que la incorporació al joc i a l'aprenentatge sigui activa. Per això, l'escola ho té en compte en el seu horari i proporciona un espai de temps adequat perquè els infants es despertin i s'incorporin de manera progressiva a l'activitat. La mestra ha de tenir una actitud d'acompanyament vers els infants facilitant un temps de canvi físic, mental i emocional en el trànsit del descans a l'activitat.

Moments de neteja personal. El dia està farcit de pràctiques educatives en què la neteja personal esdevé la protagonista. Els infants s'han de sentir segurs, còmodes i a gust a l'escola, fet que obliga a destinar espais i moments a la cura i neteja personal. Els moments de neteja personal poden ser de tres tipus:

- *Rentar les mans i la cara.* Moments que seqüencien accions en les quals l'aigua, el sabó, el reconeixement de parts del cos, la coordinació manual o el domini de certes accions esdevenen espais de descoberta per als més petits, alhora que de neteja personal. La mestra ha de facilitar que els infants reconeixin en quin moment necessiten realitzar aquestes accions i ho faci amb la màxima autonomia.
- *Canviar els bolquers.* Al llarg del dia a l'escola bressol es canvien nombrosos bolquers. Aquestes estones poden ser rutinàries per a les educadores però han de propiciar moments de relació i coneixement entre elles i l'infant. El canvi de bolquers ha de ser un moment tranquil que faciliti la seguretat de l'infant i propiciï que participi de manera activa fent-lo partícip de l'acció.
- *Control d'esfínters.* Desenvolupar la capacitat de controlar els esfínters és el resultat del procés neurofisiològic i psicològic maduratiu de l'infant. Controlar els esfínters és una de les primeres decisions importants que prendran els infants a la seva vida, per això han de viure el procés de manera positiva aportant una sensació de netedat i apoderament personal. Un cop tenen adquirida la capacitat de controlar els esfínters, fer pipí o caca als orinals és una de les pràctiques educatives que treballa l'autonomia més significativament. La mestra ha de donar espais perquè els infants reconeixin en quin moment necessiten la realització de l'acció, la qual cosa en facilitarà l'autonomia.

Moments d'ordre. La mestra vetlla perquè els diferents espais de l'escola estiguin ordenats i endreçats, cosa que facilitarà el desenvolupament de les activitats dels infants. Però aquesta tasca no és només de la mestra, sinó que els infants també són partícips dels espais de l'escola i han d'anar incorporant capacitats de responsabilitats i ordre. Per això, després de cada activitat es genera un moment d'ordre en què endreçar la classe, col·locar les joguines o guardar el pitet a la bossa és també una pràctica educativa. Saber ordenar els objectes i les joguines de la classe segons la seva classificació i distribució de l'aula són algunes accions per adquirir els hàbits d'ordre.

Establim que aquestes quatre pràctiques són de vida quotidiana en la mesura que succeeixen cada dia a l'escola bressol i busquen que els infants incorporin hàbits en el seu dia a dia amb l'objectiu de dotar-los de major autonomia per a la vida real.

“Avui per dinar hi ha sopa amb pasta i truita de patates. Com que la Neus és al·lèrgica al gluten i als ous té un menú diferent. Ella dinarà sopa amb arròs i pollastre. La mestra la serveix primer abans d'entrar en contacte amb el menjar de la resta de la classe. Quan la nena ja té el plat davant, explica als companys i companyes de taula que no li poden oferir menjar perquè es posaria malalta. Abans de servir el dinar a la resta, aprofita per explicar amb detall què dinaran avui, així aconsegueix que vagin descobrint els diferents aliments. Agafa la sopera i la col·loca enmig de la taula, els demana si saben què hi ha i en Nico respon que sopa. Com que les famílies tenen el menú diari, al matí algunes avisen als seus fills i filles del que dinaran. La mestra somrient obre la tapa i convida als infants a mirar a dins. Els diu que han d'anar amb compte perquè crema molt i explica que és per això que surt fum. L'Agnès s'aixeca per veure millor el que hi ha a dins i, sorpresa, mira el fum. La mestra serveix la sopa i va explicant que han de bufar per no cremar-se, fa el gest de bufar i els infants la imiten. Quan tenen el plat ple de sopa al davant, el miren amb atenció, alguns posen el cap de costat per mirar el fum que puja, agafen la cullera i es disposen a menjar.”

Els valors en el dia a dia d'una escola bressol, Bloc 5.2. Blau: seguretat i confiança
Capítol Anem a dinar.

6.1.2.2. Celebració de festes

La celebració d'esdeveniments és una manera de gaudir i festejar col·lectivament moments significatius. Les escoles sovint dediquen jornades a celebrar festes que surten de la rutina del dia a dia, però que pretenen aconseguir objectius educatius i de valor (Gijón, 2012). Aquests moments festius i de gaudi són aprofitats per les mestres amb l'objectiu de treballar-los com a pràctiques educatives. Es programen, organitzen i porten a terme de manera que els infants tenen l'oportunitat de descobrir i indagar sobre experiències socioculturals, molts cops relacionades amb la tradició cultural. Tot això està marcat per un component lúdic i de gratuïtat (Puig, 1999).

Algunes de les festes organitzades a les escoles són espais oberts a tota la comunitat educativa. Es convida les famílies a compartir moments lúdics amb els més petits, invitant-los a assistir o participar en alguna activitat. El fet que pares i mares entrin a l'escola formant part de les festes, fa que es connecti l'educació dels infants en tots els àmbits educatius. La connexió entre escola i família produeix una continuïtat educativa fonamental.

Per a una bona celebració, les festes s'organitzen durant un període de temps en què la preparació per part de les mestres, infants i, de vegades, famílies esdevé *“tant o més important que la mateixa celebració de la festa”* (Puig, 1999, p. 122). Cadascú ha de trobar el seu lloc en el projecte col·lectiu del qual forma part perquè la celebració esdevingui un moment positiu, de gaudi i joia.

Les pràctiques educatives de festes són oportunitats privilegiades que possibiliten viure experiències singulars plenes de sentit. En la mesura que les celebracions són actes socials, Puig (1999) destaca que té uns efectes benèfics per al grup que el dota d'un moment únic per *“adquirir un major sentiment de comunitat i d'unió entre tots els integrants d'una institució”* (p. 125), que també pot esdevenir a invitar-los a la reunió. A més dels valors, les festes estan impregnades de sentiments i emocions, generalment positius, que les converteixen en moments especials i únics en què les persones implicades gaudeixin manifestant actituds positives, alegria i bon humor (Gijón, 2012). A més, les festes, en la mesura que pràctiques educatives, cristal·litzen valors col·lectius majoritàriament essencials per a la bona convivència escolar i la millora de la vida (Puig, 1999). Tal com explica Martín (2012), les pràctiques educatives festives són de caràcter vivencial per la qual cosa tenen un fort càrrec motivador, de manera que afavoreixen l'aparició de sentiments entre els participants i cristal·litzen valors.

CELEBRACIÓ DE FESTES	
Singularització	Aniversaris.
Tradicionals	Castanyada, Nadal, Carnestoltes i Sant Jordi.
Pròpies de l'escola	Música i final de curs.

Taula 9. Pràctiques educatives de celebració de festes.

Seguidament es presenten els tres tipus de pràctiques educatives amb relació a les festes que es porten a terme a l'escola bressol segons la classificació establerta a partir de l'observació.

Singularització. Celebrar l'aniversari amb el grup de persones més propers que t'envolta és un motiu festiu i de gaudi. Les escoles tenen cura perquè totes les persones que formen part del grup classe se sentin singulars i visquin aquest moment únic un cop a l'any (Gijón, 2012). Per això, la celebració de l'aniversari de cadascú s'organitza de manera especial per a cada infant i cada mestra que conforma la col·lectivitat de la classe. D'aquesta manera, se celebren tant els aniversaris dels més petits com dels adults, cada persona té un dia en què celebren els seus anys i és per això que les mestres també gaudeixen de la seva festa. Dotar a cadascú del protagonisme que requereix en el seu dia dona un reconeixement per part del col·lectiu.

Les festes d'aniversaris són pràctiques socials que l'escola incorpora i fa servir en el seu dia a dia (Martín, 2012). S'organitzen seguint un ritual amb uns passos i unes pautes marcades per la celebració (Gijón, 2012, p. 120). A l'escola bressol, abans que arribi l'infant homenatjat, el grup prepara col·lectivament l'elaboració d'un detall, en aquest cas s'obsequia amb una corona de paper decorada amb colors i gomets. Que tota la col·lectivitat s'impliqui i treballi de manera cooperativa en la realització d'un detall personal perquè l'homenatjat porti un element singular és un aspecte més quant a la personalització i el protagonisme que es dona a aquesta celebració. En el moment que

arriba la persona a la qual va dedicada l'homenatge en el seu dia, el grup esclata amb una gran felicitació i regala el detall col·lectiu. Si alguna persona entra a la classe i un infant o mestra porta una corona, reconeix que és el seu aniversari i dedicarà uns minuts a felicitar-lo. La celebració continua al llarg del dia donant protagonisme a l'homenatjat o homenatjada, fent-lo singular en diferents moments fins que arriba el punt àlgid amb la festa d'aniversari. L'escola cuida que tots els infants visquin la seva festa de la mateixa manera, així cada aniversari està envoltat de música, globus, bombolles de sabó i serpentins, entre d'altres, per gaudir d'aquest moment. Tal com assenyala Gijón (2012), la persona que rep l'homenatge sent l'estima per part del grup que celebra la vida.

Puig (1999) parla de la vessant individual i la vessant col·lectiva que es treballa en aquestes pràctiques educatives. L'autor explica que, d'una banda, la vessant individual es desenvolupa en la mesura que la persona que rep l'homenatge se sent de manera singular i protagonista en el seu dia sentint-se acollida. I d'altra banda, la vessant col·lectiva treballa en l'elaboració cooperativa del detall per a l'homenatjat. Aquesta part reforça la idea de grup, el sentiment de pertinença i la unió. El paper de la mestra és el de vetllar que cadascú visqui de manera singular i amb atenció el seu dia, fer de cada moment un espai de gaudi i felicitat.

Tradicionals. La majoria de vegades les festes venen marcades per tradicions culturals del nostre calendari occidental i distribuïdes segons les estacions de l'any. Són esdeveniments que s'organitzen al voltant de centres d'interès segons el que es vol celebrar per la nostra cultura (Gijón, 2012, p. 121). A l'escola bressol, les festes tradicionals i culturals que es celebren són: la Castanyada, Nadal, Carnestoltes i Sant Jordi.

Les festes tradicionals sovint venen determinades per un tipus de festa que l'escola bressol adapta segons el grup d'infants. Per a la Castanyada se celebra la Festa de la Tardor amb la qual els infants descobreixen els fruits de l'estació de l'any i coneixen la Castanyera tot cantant. Nadal està dividit en diferents moments en què celebra la Festa d'Hivern: el Tió, el dinar de Nadal i la Cantada. Per Carnestoltes reben el Rei Carnestoltes, que porta totes les disfresses i que els acompanyarà fins a la culminació en una festa celebrada amb música en la qual ballen i canten envoltats de bombolles de sabó, serpentines, confeti i

música. I per Sant Jordi s'organitza la setmana del conte, on les històries són les protagonistes, i que acaba amb la Festa de Primavera.

L'escola implica les famílies en la realització d'algunes de les activitats festives fent que formin part activa de l'educació dels seus fills i filles a partir de les festes. Un exemple és que durant la festa de Nadal, les famílies preparen una cantada en la qual esdevenen protagonistes participant d'un concert que realitzen per als més petits. O per Sant Jordi mestres i famílies organitzen la posada en escena d'una representació teatral de la llegenda.

Pròpies de l'escola. Al llarg del curs, l'escola organitza algunes festes que són pròpies del centre i que decideixen entre l'equip directiu i educatiu. En general, aquestes festes intenten seguir una lògica quant al projecte educatiu del centre com, per exemple, treballar la música per la festivitat de Santa Cecília o dotar d'importància els grups dels grans celebrant una festa de final de curs on esdevenen els protagonistes.

Les pràctiques educatives festives que són específiques del centre tenen un major component d'implicació de la comunitat educativa en la planificació i preparació. Englobar algun aspecte característic del projecte educatiu per reforçar-lo i viure'l des de la festa és una manera d'encaixar i englobar els diferents agents de la col·lectivitat. Per la festivitat de Sant Cecília l'escola s'omple de música durant una setmana. D'una banda, es convida infants d'escoles de primària properes a fer un concert per als més petits. I de l'altra, els familiars que vulguin poden entrar a l'escola per tocar el seu instrument, apropar-lo als infants i cantat amb ells i elles.

Considerem que les tres pràctiques educatives presentades s'ordenen amb relació a les festes que es porten a terme al centre en la mesura que les mestres organitzen i preparen l'escola per adequar cada pràctica garantint que els infants tinguin experiències enriquidores de gaudi.

“Quan arriba el dia esperat, el tió ja és un més a l’escola i, després d’una setmana junts, els infants el tenen present en el seu dia a dia. La mestra s’asseu al costat del tió, que està tapat amb una manta amagant els regals, i pregunta què li han donat per menjar. L’Ariadna diu que li van portar mandarines, en Toni bastonets, la Neus afegeix que va portar una poma i en Lluc diu que un bombó. La mestra recull les aportacions i afegeix que ara veuran si ha menjat prou. Hi ha sis pals de fusta perquè puguin picar al tronc al ritme de la cançó. Explica que tothom podrà picar, però que ho hauran de fer de sis en sis. Reparteix els pals i comencen a cantar. Després de dos torns, la mestra amb intriga aixeca una punta de la manta i els diu que encara no hi ha cap regal. Continuen cantant i picant fins que la mestra diu que creu que ja hi ha alguna cosa. Aixeca la manta i hi apareixen els regals. Els infants s’hi apropen amb il·lusió per agafar els paquets i veure què s’hi amaga dins. A mesura que els van obrint la mestra comenta:

–Mireu, l’Ariadna ha obert un pastís, una tarda podrem berenar pastís. I al paquet que ha obert l’Ivan hi ha cotxes. Oi que nosaltres volíem cotxes per a la classe?

Entre emoció i emoció, la mestra aprofita per recordar:

–Aquests regals són per a tots els nens i les nenes de la classe de les Estrelles de Mar. Els hagi obert qui els hagi obert, són per a tots i totes, podrà jugar-hi tothom.”

Els valors en el dia a dia d’una escola bressol, Bloc 5.3. Violeta: màgia i creativitat

Capítol Fem cagar el tió.

6.1.2.3. Tallers formatius

Les pràctiques educatives de tallers que es porten a terme a l’escola bressol s’encaixen dins de la modalitat d’activitats dirigides. Aquestes activitats, que anomenem dirigides, són aquelles en què la mestra adopta una intervenció més activa fent de guia i acompanyant dels infants en la realització de la tasca educativa. Els tallers formatius són propostes que fa la mestra al grup d’infants amb l’objectiu d’afavorir-ne el desenvolupament cognitiu, social i emocional (Quinto, 2010).

El paper de les mestres en aquest tipus de pràctiques educatives recorre dos moments. En un primer, observen les necessitats, preocupacions i oportunitats reals dels infants. Seguidament dissenyen les activitats segons el que han observat per tal d’oferir el que

s'adeqüi millor al seu moment evolutiu i personal (Quinto, 2010). La mestra dirigeix les seves observacions al que fan i per què ho fan els infants per tal de proposar en el futur immediat activitats al més variades i enriquidores possibles.

Les activitats en format taller són propostes educatives que condueix la mestra, o alguna persona externa a l'escola, identificant de primer amb claredat les competències curriculars que es volen treballar. Són activitats que estan pensades, organitzades i programades acuradament i que pretenen aconseguir un objectiu concret dins del projecte educatiu del centre (Quinto, 2010). Aquestes propostes tenen un component d'interacció constructiva en el qual les mestres ofereixen un espai d'aprenentatge de competències. Els tallers es poden realitzar de manera puntual durant un dia o es poden repetir en diferents moments del curs per tal d'impulsar el procés maduratiu i evolutiu dels infants, així com promoure'n l'autonomia. És important que s'esperí al moment adequat per portar-lo a terme sense condicionar el creixement dels més petits (Quinto, 2010).

Les mestres d'educació infantil han de tenir una alta capacitat d'improvisació, flexibilitat i reacció a situacions complexes (Quinto, 2010). A l'hora de portar a terme una activitat taller, tot i que sigui una situació pensada i programada, sorgeixen imprevistos que han de saber solucionar en aquell moment elaborant estratègies que s'adaptin a les necessitats dels infants.

A més dels aprenentatges curriculars que es porten a terme, les pràctiques educatives de tallers són un moment en què apareixen múltiples relacions cara a cara entre els infants i amb la mestra. Són una oportunitat excel·lent que té l'equip educatiu per treballar aprenentatges personals i de valors (Quinto, 2010). Durant els tallers es desenvolupa una doble acció educativa: d'una banda, un procés d'assaig i error per assolir la complexitat de la tasca proposada i, de l'altra, es viuen conflictes que es converteixen en magnífiques oportunitats de viure experiències educatives sociomoral. És un context pràctic en el qual els mateixos infants són els que resolen els problemes i la mestra dirigeix l'activitat estimulando la capacitat de construir i descobrir valors i elements culturals. L'escola és un espai idoni de transformació de l'experiència dels infants perquè els ajuda a organitzar-se ells i elles mateixes i la pròpia realitat que els envolta (Quinto, 2010). A més, convé destacar que treballar

per tallers amb grups heterogenis propicia l'ajuda mútua entre els participants (Gijón, 2012).

TALLERS FORMATIUS	
Comunicació i llenguatges	<p>Plàstic: pintura i estampació.</p> <p>Matemàtic: mínims i classificació.</p> <p>Lingüístic: contes i converses.</p> <p>Corporal: psicomotriu.</p> <p>Musical: cançons de falda, caps de les cançons i taller de músics.</p> <p>Emocional: dòmino de les emocions i miralls.</p>
Medi sociocultural i natural	<p>Natura: plantada, collita, elaboració amanida, regar plantes i observar-ne el creixement.</p> <p>Societat i cultura: activitats relacionades amb les festes tradicionals.</p>
Manipulació i experimentació	<p>Transvasaments, material inespecífic i de descoberta, enganxar gomets o fulles, llum i colors, espremer taronges, puzles i aigua.</p>
Participació amb famílies	<p>Cantada de música, concert d'instruments i explicar contes.</p>
Simbòlic	<p>Totes les activitats de joc simbòlic que poden ser racons a l'aula.</p>

Taula 10. Pràctiques educatives de tallers formatius.

Seguidament definirem els cinc tipus de pràctiques educatives de tallers segons les activitats dirigides que es porten a terme. Tot i que establim aquesta classificació i diferenciació, amb la realització dels tallers es treballen diferents competències curriculars simultàniament.

Comunicació i llenguatges. El currículum de primer cicle d'educació infantil (Servei d'Ordenació Curricular d'Educació Infantil i Primària, 2012), recull en l'àrea de comunicació i llenguatges les competències que familiaritzaran els infants amb els diferents llenguatges amb els quals es poden comunicar a partir de l'exploració, la utilització i la interiorització. Anar utilitzant i interioritzant els diferents llenguatges permet que l'infant esdevingui una persona amb capacitat comunicativa i expressiva segons els contextos i la comunicació habituals.

El paper de la mestra en aquest tipus de tallers és el de posar paraules a les descobertes dels infants i potenciar la comunicació lingüística a partir d'un diàleg sobre la seva experiència personal i del dia a dia. Segons el currículum i orientacions educació infantil primer cicle (2012), desenvolupar capacitats i recursos comunicatius "*són claus per al seu desenvolupament personal i per a l'adquisició de nous coneixements*" (p. 58). Per tant, treballar aquesta àrea de coneixement alhora que es posen en pràctica tallers fa que l'aprenentatge dels infants sigui significatiu.

Les pràctiques educatives de tallers que fan èmfasi en la comunicació i llenguatges són les relacionades amb la plàstica, matemàtica, lingüística, corporal, musical i emocional. Cadascun d'aquests desenvolupa pràctiques per focalitzar l'adquisició del llenguatge a treballar, tot i que el llenguatge oral i corporal està present en la majoria de tallers. Dotar els infants d'espais en els quals puguin descobrir maneres d'expressió i comunicació variades per mitjà de la interacció amb formes culturals propicia la descoberta de les característiques específiques (Servei d'Ordenació Curricular d'Educació Infantil i Primària, 2012).

Medi sociocultural i natural. Aquesta tipologia de taller es focalitza en treballar l'àrea de descoberta de l'entorn i es divideix en dos grups. D'una banda, el medi natural es treballa a partir de la realització de tallers que tenen a veure amb els aspectes de la natura com són l'hort i les plantes de l'escola. L'entorn natural que envolta els infants ofereix una varietat de materials manipulatius i sensorials que els

permet aprenentatges vitals de relleu (Servei d'Ordenació Curricular d'Educació Infantil i Primària, 2012). Estar en contacte amb plantes, aliments i elements naturals estimula el coneixement dels sentits sensorials com el tacte, l'olfacte i el gust. D'altra banda, en el medi sociocultural es desenvolupen tallers amb relació a la societat i la cultura. Aquestes activitats estan relacionades amb les festes tradicionals que se celebren a l'escola i que desenvolupen tallers on els elements culturals i de la societat passen a ser els protagonistes. Apropar el medi més proper de l'infant amb l'objectiu de posar-lo al centre de l'aprenentatge per treballar i desenvolupar competències curriculars fa que aspectes relacionats amb la cultura s'assoleixin de manera rellevant i valuosa.

Manipulació i experimentació. La realització de tallers que conviden els infants a interaccionar amb material variat permet la manipulació i experimentació lliure. Les capacitats curriculars que es treballen en aquesta tipologia de taller són les d'experimentar, crear i imaginar a partir de materials inespecífics i de recuperació de l'entorn, també incloses dins de l'àrea descoberta de l'entorn.

En aquests tallers, la mestra té una feina prèvia de recerca i experimentació del material per tal de conèixer els usos i després fer propostes profitoses per als més petits (Servei d'Ordenació Curricular d'Educació Infantil i Primària, 2012). Aproximar-se al material natural, amb diverses textures i usos variats permet als infants reformular la seva utilitat fomentant la creativitat alhora que tenen experiències sensorials variades. Manipular objectes esdevé una tasca minuciosa que es va concretant amb el domini d'eines i instruments, així com de la coordinació entre la mà i els ulls amb la qual cosa s'aconsegueix precisió i domini (Servei d'Ordenació Curricular d'Educació Infantil i Primària, 2012).

Participació amb famílies. L'escola afavoreix que les famílies participin en les activitats del centre en la mesura que formulen pràctiques educatives dinamitzades per elles. Apropar les famílies a les activitats educatives per posar-les com a agents educatius, permet que aportin experiències i coneixements propis, a més de donar altres visions als temes que es tracten en les competències curriculars. El Decret 101/2010 d'Ordenació dels ensenyaments del primer cicle d'educació infantil, a l'article de la relació entre el centre i les famílies concreta que "*el centre ha d'establir*

els mecanismes de participació i col·laboració necessaris que permetin compartir amb les famílies els criteris d'intervenció i responsabilitat educativa” (Llei núm. 5686, decret 101/2010) de manera que ha d'afavorir la participació d'aquestes en el procés educatiu dels seus fills i filles. Per tant, les escoles bressol han de propiciar espais d'encontre entre les famílies, els infants i les mestres. Connectar el que fa l'escola amb els coneixements que poden aportar les famílies fent-los partícips de determinats tallers fa que hi hagi una continuïtat en l'educació dels infants.

El curs està pensat perquè en diferents moments les famílies puguin participar en activitats i tallers de competències curriculars que volen treballar amb els infants. Per exemple, al mes de novembre, coincidint amb la festivitat de Santa Cecília, patrona de la música, l'escola està plena de moments al voltant de la temàtica i en alguns d'aquests mares i pares poden participar-hi. Hi ha famílies que entren a l'escola amb el seu instrument per tocar-lo i apropar-lo als més petits o d'altres que organitzen corals de cançons de bressol, entre d'altres exemples. De la mateixa manera, el mes d'abril compta amb la setmana del conte per Sant Jordi on també es dona l'oportunitat que les famílies expliquin un conte o facin alguna actuació als nens i nenes. Aquestes activitats les proposa l'escola i les famílies són lliures de participar-hi segons les seves preferències. Tot això fa que tingui un sentit educatiu treballar determinats tallers apropant el que es fa a casa amb el que es fa a l'aula.

Simbòlic. Els tallers que es desenvolupen a partir del joc simbòlic estan relacionats amb moments de la vida quotidiana en els quals els més petits assumeixen significats culturals implícits i vivències personals (Servei d'Ordenació Curricular d'Educació Infantil i Primària, 2012). L'àrea que es treballa en aquests tipus de taller és la descoberta d'un mateix i dels altres. Per portar a terme aquestes activitats, la mestra ha de buscar i preparar espais de joc en què hi hagi material de l'entorn cultural, objectes que siguin reals. Proveir els infants d'objectes de la vida quotidiana facilita l'adequació de les capacitats, l'enriquiment del joc i la descoberta de característiques sensorials (Servei d'Ordenació Curricular d'Educació Infantil i Primària, 2012).

Les possibilitats dels tallers simbòlics són moltes i variades. Oferir la possibilitat als infants d'actuar sobre la realitat més propera, les vivències del dia a dia que veuen reflectides en els adults i experimentar amb diferent material afavoreix que comencin

a construir les primeres relacions casuals. El joc permet representar, imaginar i crear situacions que contribueixen al desenvolupament harmònic dels més petits. Aquesta tipologia de taller està molt relacionada amb els racons de l'aula amb relació al joc simbòlic. Les mestres poden identificar una idea i portar-la al centre de la tasca educativa.

En conclusió, definim les pràctiques educatives de tallers com les activitats dirigides que desenvolupen les mestres a l'escola bressol amb una clara intencionalitat pedagògica per treballar competències curriculars. Les pràctiques es porten a terme amb un grup d'infants, generalment en grup reduït, amb l'objectiu que els alumnes posin en pràctica coneixements, procediments i valors (Puig, 2012).

“A mig matí les mestres preparen dos espais per portar a terme la proposta educativa del dia sobre experimentació i manipulació. A la sala d'usos múltiples col·loquen un espai amb material inespecífic de descoberta. Peces de fusta i d'altres materials de diferents mides i usos com, per exemple, pinces, caixes, pinyes, formes geomètriques, miralls en els quals es poden veure reflectits, pots de canya i de metall, i diversos objectes omplen la taula d'experimentació. Els nens i nenes s'hi apropen ràpidament per descobrir el que hi ha, envolten el racó i la taula es cobreix de mans que intenten agafar el màxim nombre d'objectes. Alguns criden, s'enfaden i es molesten perquè no tenen prou espai per jugar, però de mica en mica la taula es va esponjant i es queden els que avui tenen un interès real per manipular objectes. La mestra, sempre present i atenta, regula les disputes i interacciona amb els infants a propòsit del material, del que fan i del que els suggereix.”

Els valors en el dia a dia d'una escola bressol, Bloc 5.6. Vermell: energia i entrega
Capítol Fustes i treballs interdisciplinaris.

6.1.2.4. Racons d'experiència

Les pràctiques educatives de racons són activitats que es porten a terme a l'escola bressol amb un caire molt lliure i alhora estan marcades per un alt component educatiu i una intencionalitat pedagògica. Els racons són els espais distribuïts per l'aula pensats perquè els infants desenvolupin competències curriculars en el joc

lliure sense que sigui necessària la presència d'un adult. Laguía i Vidal (2009) destaquen que el treball per racons és *“una estratègia pedagògica que respon a les necessitats d'integrar les activitats d'aprenentatge a les necessitats bàsiques del nen”* (p. 17).

El joc té un paper rellevant a l'escola bressol en la mesura que esdevé una eina bàsica en el desenvolupament dels infants (Quinto, 2010). Per tal que les propostes de joc siguin variables i enriquidores per als més petits, les mestres organitzen els racons segons les àrees curriculars que es volen treballar a nivell maduratiu, evolutiu i d'autonomia. A partir d'aquestes constatacions decideixen les temàtiques a treballar. Les propostes de joc en format racons varien al llarg del curs, adaptant-se a les necessitats reals del grup i dels infants.

Les característiques generals del treball per racons segons Laguía i Vidal (2009, p. 18) són: 1) Donar l'oportunitat als infants d'escollir el que volen fer, en quines activitats volen participar i amb qui compartir l'espai; 2) Disposar de material i estris de la vida quotidiana que no són específicament de l'escola; i 3) Entendre que l'infant és l'ésser actiu de l'aprenentatge a partir dels sentits i la manipulació.

El treball per racons permet que els infants s'agrupin en diferents tasques segons els seus interessos. Gijón (2012) emfatitza que aquesta metodologia combina el treball individual amb el treball en petit grup, de manera que la mestra pot atendre la diversitat i heterogeneïtat de l'aula. Així, les activitats es poden anar adaptant als nivells d'aprenentatge i ajustar-les a les singularitats de cadascú.

Els racons com a pràctiques educatives permeten el treball autònom dels nens i nenes i la seva organització en grups reduïts de manera lliure (Gijón, 2012). A més, Gijón (2012) destaca que aquests espais ofereixen la possibilitat de treballar cooperativament i desenvolupar estratègies d'ajuda mútua. Cal concretar que a l'hora de programar racons, s'han de combinar els que faciliten el treball autònom de l'infant amb els que requereixen la figura activa de l'adult (Bassedas, Huguet i Solé, 2007).

L'escola aplega material divers que poden haver elaborat les mestres, aportat les famílies o, senzillament, haver-lo comprat l'equip educatiu del centre. És important

que els infants disposin de material variat al seu abast, però dosificat per les mestres. A l'hora de definir i organitzar els racons de l'aula, la mestra ha de triar el material més adequat i anar-lo incorporant al llarg del curs segons l'evolució dels infants i les competències que es volen treballar (Bassedas, Huget i Solé, 2007).

El paper de la mestra en aquest tipus de pràctiques educatives és el d'anticipar i organitzar les activitats de racons per tal que tinguin les condicions òptimes per al desenvolupament del joc. La mestra ha de confiar que els infants seran capaços de realitzar les activitats que escullin lliurement (Laguía i Vidal, 2009). Per tant, el seu paper és d'observadora, deixant jugar sense intervenir en el joc, tret que el grup o les característiques de la feina que en cada cas s'estigui duent a terme ho demanin.

RACONS D'EXPERIÈNCIA	
Biblioteca	Contes, àlbums il·lustrats, imatges, titelles, àlbums personals de cada infant i àlbum de la classe de les Estrelles de mar.
Construccions	Peces de construcció de fusta o plàstic, puzles, encaixos i mosaics.
Exploració sensorial i experimentació	Material inespecífic, transvasaments, material de descoberta, safata d'experimentació i joc heurístic.
Joc psicomotriu	Matalassos, coixins i estructures. Més totes les activitats psicomotrius que es poden portar a terme al pati.
Joc simbòlic	Cuineta, metges, disfresses, nines, cotxes, trens, animals i minimons.

Taula 11. Pràctiques educatives de racons d'experiència.

A continuació es presenten els cinc tipus de pràctiques educatives de racons que es desenvolupen a l'escola bressol segons la tipologia d'activitats.

Biblioteca. Dotar l'escola d'espais en què els llibres i àlbums il·lustrats siguin els protagonistes fa que de mica en mica els infants incorporin l'hàbit lector i el gust per la lectura. Mirar contes desenvolupa la creativitat i la imaginació, els mateixos infants poden inventar-se la història o recordar el que els han explicat en un altre moment. Aquest racó és d'expressió lingüística en la mesura que els infants s'expressen oralment alhora que juguen. El material que es proporciona en aquest espai són contes, àlbums o imatges, entre d'altres, que fomenten l'esperit d'observació dels infants (Laguía i Vidal, 2009). L'espai en què se situa la biblioteca de la classe o el racó de contes ha de ser acollidor i confortable per als infants, ha d'estar col·locat en un lloc on no puguin ser distrets pels seus companys i companyes i on sigui agradable estar-s'hi (Laguía i Vidal, 2009).

Una de les activitats de la biblioteca és el joc amb els titelles i concretament amb la mascota de la classe. El treball amb els titelles estimula l'intercanvi oral i el llenguatge dels infants, fomenta la participació i la improvisació a l'hora d'expressar-se i jugar (Laguía i Vidal, 2009). Cal destacar que l'expressió oral es treballa en tot moment i en qualsevol racó, ja que a partir del joc també es porta a terme l'adquisició del llenguatge (Laguía i Vidal, 2009).

Construccions. Els racons anomenats de construccions són tots aquells jocs didàctics que tenen a veure amb material de taula com els puzles, encaixos o mosaics. Aquestes pràctiques educatives fan èmfasi en el fet que els infants desenvolupin les estructures del pensament i del llenguatge a partir d'experiències perceptives (Laguía i Vidal, 2009). En aquesta tipologia de racó es treballen competències i capacitats curriculars com el domini i la coordinació de les mans, el desenvolupament de les estructures espaciotemporals, el pensament logicomatemàtic i el pensament simbòlic (Laguía i Vidal, 2009). A més, també donen peu a treballar capacitats de comptatge i d'anàlisi mitjançant el joc (Bassedas, Huguet i Solé, 2007).

Un dels exemples més recurrents és la construcció d'una torre, casa o qualsevol objecte imaginat a partir de material de fusta o plàstic. Els infants agafen les peces i les col·loquen de manera que construeixen alguna cosa imaginada en el seu cervell, és a dir, treballen les estructures d'espai, el pensament lògic i el comptatge, a més del joc simbòlic.

Exploració sensorial i experimentació. Aquest racó facilita que els infants desenvolupin capacitats d'imaginació, experimentació i creació. Els infants tenen la possibilitat d'explorar lliurement el material que tenen al seu abast construint espais de joc no determinats per la cultura ni pel seu ús concret (Servei d'Ordenació Curricular d'Educació Infantil i Primària, 2012). És a partir de la manipulació, el tempteig i l'exploració que espontàniament es porten a terme els descobriments en els més petits (Laguía i Vidal, 2009).

El material que es pot fer servir són objectes insignificants i senzills que porten les mestres, les famílies o els mateixos infants i que poden esdevenir veritables tresors i un material didàctic valuós (Laguía i Vidal, 2009). L'actitud de la mestra ha de ser oberta, evitant conceptes preestablerts que influeixen les decisions dels infants. Un altre aspecte que ha tenir en compte és la cura del material amb l'objectiu d'ordenar, classificar i mantenir-los en bon estat (Laguía i Vidal, 2009), així com que la mestra tingui un moment per experimentar amb els nous materials abans d'incorporar-los al racó per tal de saber els possibles usos i experiències que oferirà als infants (Servei d'Ordenació Curricular d'Educació Infantil i Primària, 2012).

Joc psicomotriu. Les pràctiques educatives de joc psicomotriu tenen una forta càrrega pedagògica en la mesura que pretenen afavorir tres aspectes en els infants: 1) Conèixer el propi cos; 2) Conèixer els objectes i el món que l'envolta; i 3) Conèixer els altres (Laguía i Vidal, 2009, p. 58). A partir de les necessitats naturals dels infants i dels moviments que desenvolupen, arriben a conèixer el seu cos, així com prendre consciència dels moviments, reaccions i comunicació. Els aprenentatges curriculars que es desenvolupen són el control i l'equilibri físic i mental. Els infants projecten una expressió pròpia a partir del joc del moviment (Laguía i Vidal, 2009).

A l'escola es treballa la part motriu i la sensibilitat corporal dels infants en gairebé tots els espais. Disposar d'un racó concret per al joc psicomotriu ofereix als infants la possibilitat d'experimentar el propi cos (Laguía i Vidal, 2009). El paper de les mestres és el de confiar en les possibilitats dels més petits en situació de llibertat d'acció, manipulació d'objectes i exploració d'espais i materials (Servei d'Ordenació Curricular d'Educació Infantil i Primària, 2012).

Joc simbòlic. Les activitats de joc simbòlic comencen a desenvolupar-se quan els infants tenen la capacitat d'imitació, quan són capaços de reviure situacions sense tenir l'objecte present (Laguía i Vidal, 2009). Les pràctiques educatives de joc simbòlic són estones de joc que faciliten als infants recrear escenes de la vida quotidiana, posar-se en un altre lloc assumint rols fora dels habituals i, fins i tot, representar moments de dificultat emocional (Bassedas, Huguet i Solé, 2007). A partir del joc simbòlic l'infant imita conductes quotidianes de les persones més properes, alhora que canalitza tensions i desitjos afectius (Laguía i Vidal, 2009). Representar una situació quotidiana ajuda a treballar aspectes emocionals i personals.

Oferir espais de joc simbòlic com la cuineta, les nines, els animals, la caseta o els cotxes facilita als infants explorar i fer-se preguntes tot desenvolupant l'autonomia. D'aquesta manera, proporcionar espais perquè els més petits tinguin l'oportunitat de projectar les seves pròpies vivències mitjançant activitats lúdiques contribueix al seu desenvolupament harmònic (Servei d'Ordenació Curricular d'Educació Infantil i Primària, 2012).

Un dels racons de joc simbòlic és el de disfresses, que coincideix amb la festa de Carnestoltes. La mestra prepara el racó amb disfresses, barrets i un seguit d'objectes amb els quals els infants es poden disfressar. Aquesta activitat possibilita identificar-se amb personatges del seu ambient més proper, familiar, de contes o televisius. A més, alhora també és una eina que ajuda a prendre consciència d'un mateix i de l'altre (Laguía i Vidal, 2009).

En definitiva, els racons a l'escola bressol són una de les pràctiques educatives més destacables en la mesura que potencien el joc lliure i espontani. Els més petits tenen

l'oportunitat de jugar alhora que experimenten, investiguen, gaudeixen i descobreixen el que els envolta (Laguía i Vidal, 2009).

“Arriba l’Eric, busca per la cuineta amb la mirada, s’apropa al moble i obre les portes. Hi troba un pot de plàstic, agafa una cullera de l’escorredor, la fica dins del pot, remena amb cura un líquid imaginari i dóna per preparat un got de no sabem què. Es gira, veu que la mestra està asseguda i somrient s’apropa a ella:

–Mira, un cafè calent –diu oferint el got a la mestra.

–Gràcies –contesta tot allargant la mà per agafar el got de cafè calent.

–Bufa, bufa fort! –diu amb èmfasi el nen quan veu que està a punt de beure.

–Ui, crema! –confirma la mestra fent veure que s’ha cremat la llengua.

–Has de bufar –li explica, ara suaument, tot assenyalant la cuina per indicar que acaba de preparar-lo i encara crema.

–És veritat –confirma la mestra i segueix el joc–. Està molt bo! –li diu mentre fa veure que en beu una mica.

L’Eric somriu satisfet per haver convidat la mestra i perquè aquesta ha acceptat. Ara agafa el got amb la cullera i va cap a la cuineta per continuar el joc i netejar els estris que ha fet servir.”

Els valors en el dia a dia d’una escola bressol, Bloc 5.4. Rosa: afecte i tendresa

Capítol Vols un cafè?

“Fa uns dies que el racó de disfresses presideix la classe, un carretó ple de roba, barrets, complements i altres materials perquè els infants experimentin. Avui la mestra ha tret el carretó a la sala perquè els infants juguin lliurement alhora que interaccionen amb el Rei Carnestoltes. Alguns nens i nenes s’hi apropen, busquen entre el material i agafen el que es volen posar.

–M’ajudes? –li demana la Lua a la mestra amb una disfressa a la mà.

–De què és aquesta disfressa? –li pregunta.

–És rosa –contesta la nena.

–Però de què és? –insisteix la mestra que vol saber perquè la nena ha escollit aquesta disfressa i no una altra.

–De flors –diu la Lua tocant les flors que té el vestit.

La mestra agafa una disfressa de pirata que troba dins del carretó i la ofereix a la nena.

–I aquesta disfressa, t’agrada? –li pregunta ensenyant el mocador, els pantalons i el barret de pirata.

–Sí –contesta la nena després de dubtar uns segons.

–Te la vols posar? –ofereix la mestra.

–No –contesta la Lua, que assenyala la disfressa de flors com indicant que és la que vol.

–A mi m’agraden les dues. Et vols posar aquesta? –diu la mestra agafant la disfressa de flors.

–Sí –contesta la Lua i la mestra l’ajuda a fer-ho amb èxit.

Des de la distància l’Agnès ha observat i escoltat la conversa. La nena s’apropa a la mestra que encara té la disfressa de pirata a la mà, la toca i la mira amb deteniment. La mestra li pregunta si es vol posar aquesta disfressa i ella li contesta que sí. De primer li posa els pantalons, una cama i després l’altra, seguidament el barret, que porta una calavera dibuixada i, finalment, li col·loca el mocador al voltant de la cintura. La mestra la mira somrient i anima l’Agnès a mirar-se al mirall. La nena es mira somrient, toca els complements que porta i mira la mestra, que li reconeix que està molt guapa.”

Els valors en el dia a dia d’una escola bressol, Bloc 5.5. Verd: calma i creixement
Capítol Festa de Carnestoltes.

6.1.2.5. Activitats de pati

Un dels espais principals de les escoles bressol és el pati, un ambient natural que potencia el joc lliure. El pati suposa l'extensió dels espais tancats als quals l'infant està acostumat i és també una font d'estímul que li permet estar en contacte directe amb elements naturals del seu entorn (Laguía i Vidal, 2009). El pati està ple de plantes, animals, insectes i molts materials educatius que aporten vivències apassionants als infants (Servei d'Ordenació Curricular d'Educació Infantil i Primària, 2012). Per això, la jornada escolar disposa de diversos moments en què esdevé l'espai principal d'activitat.

El pati està dissenyat per oferir oportunitats de joc i experiències als infants. Aquest espai ofereix la possibilitat de realitzar un conjunt de pràctiques educatives de caire lliure que no estan definides per les mestres, però sí enriquides per l'oferta que proporcionen. Les pràctiques educatives que es desenvolupen al pati són lliures en la mesura que els mateixos infants són els que decideixen i defineixen què faran i amb qui ho faran, quines són les activitats i jocs que portaran a terme.

Les possibilitats de joc són múltiples, i poden viure's bona part de la varietat de pràctiques educatives que ja hem vist en els racons i tallers. Les activitats que es desenvolupen estan orientades al joc simbòlic i social, l'exploració psicomotriu i l'experimentació sensorial (Servei d'Ordenació Curricular d'Educació Infantil i Primària, 2012). L'espai obert proporciona que puguin desenvolupar competències motrius alhora que coneixen, imiten i desenvolupen capacitats simbòliques i socials.

L'espai està organitzat i dividit per obrir oportunitats de joc als infants segons les seves preferències, interessos o inquietuds. Una primera classificació dels espais és la diferenciació entre la sorra i el pavimentat d'asfalt. Això proporciona espais de joc i ús diversos depenent d'on estiguin situats. L'espai de sorra disposa d'un seguit d'estructures grans de joc fix, en canvi l'espai asfaltat fa de passadís entre la sortida de les classes i la sorra i és aprofitat per córrer, pedalejar o arrossegar qualsevol joguina amb rodes (Laguía i Vidal, 2009).

Una altra classificació ve donada per les possibilitats de joc que ofereixen les mestres per tal que les experiències siguin enriquidores. La taula 12 recull els dos tipus de material de joc que el centre proporciona als infants.

Material de joc	
Material fixe de joc	Caseta, cub, cuineta, balancí, gronxador, sorral, hort, neumàtics, mirall i jocs petits de fusta.
Material mòbil de joc	Pilotes, vehicles grans (cotxes, motos, bicicletes i tricicles), vehicles per tirar (tractors i camions), pales, cubells, motllos, agua, guix i pintura.

Taula 12. Tipologia de material de joc a la pràctica educativa d'activitats de pati.

Les propostes de material fix de joc són les estructures grans que estan distribuïdes per l'espai de sorra o paviment i que tenen un lloc predeterminat en l'espai del pati. Les mestres fan una feina prèvia de pensar quines són les activitats que volen oferir i a partir d'aquí decideixen les estructures de joc que ho possibiliten. Un cop les estructures estan muntades ja no es poden treure ni moure perquè queden col·locades de manera fixa. Aquesta distribució espacial d'estructures de joc ofereix als infants múltiples possibilitats, tot i que els obliga a desplaçar-se d'una a l'altra cada vegada que volen iniciar un joc diferent.

Per enriquir les possibilitats de joc lliure que poden realitzar els infants, les mestres proporcionen material mòbil de joc, és a dir, material didàctic de tota mena. Disposen de material divers que treuen periòdicament amb la intenció de diversificar el joc i orientar les tries perquè els infants puguin tenir experiències diferents cada dia. L'equip educatiu estableix un calendari d'oferta variable al llarg de la setmana fent que de manera rotativa els infants tinguin la possibilitat d'estar en contacte amb material divers.

ACTIVITATS DE PATI	
Activitats lliures	Pràctiques educatives definides i triades pels infants.

Taula 13. Pràctiques educatives d'activitats de pati.

Activitats lliures. El pati està conformat per un conjunt de pràctiques lliures no predefinides per les mestres, encara que estan enriquides per l'oferta educativa i la varietat de materials didàctics que proporciona l'equip educatiu. L'ús del material didàctic és lliure en la mesura que a cada moment els infants poden escollir el tipus de joc i activitat que realitzaran, de manera que són ells mateixos els qui decideixen i escullen el tipus de pràctica i experiència que volen tenir en cada moment.

El rol de la mestra en aquest tipus de pràctiques educatives és el d'observadora de les activitats des de la distància, només actua en el moment en què rep una demanda o quan considera que és necessària la seva intervenció per les característiques del joc o els rols que s'estan desenvolupant.

El fet d'estar en un espai obert i lliure multiplica les relacions interpersonals entre els infants i es desencadenen freqüents situacions de conflicte de valors (Gijón, 2012). En la mesura que és un espai de joc lliure en què el paper de la mestra és lleu i les activitats estan menys pautades, dona peu a treballar la relació entre els iguals sense la intervenció de l'adult. Destacar que la mestra està present en tot moment i quan hi ha un escena de discussió o baralla intervé com a medidora ajudant a solucionar el problema.

Per acabar, també cal tenir present que el pati es pot utilitzar per portar a terme pràctiques educatives diverses. Per exemple, l'espai esdevé idoni per desenvolupar pràctiques educatives de tallers formatius com pot ser, per exemple, de transvasaments d'aigua o de l'hort en el medi natural.

“Després de la proposta de joc, cap a mitja dos quarts de deu tenen una estona d’esbarjo a l’aire lliure. Surten al pati, es dispersen per l’espai i corren, juguen o descansen, depèn del que decideixin fer. L’escola disposa d’un calendari setmanal de joguines, de manera que cada dia tindran opcions variades i diferents. Dilluns és el dia dels vehicles. La mestra es dirigeix al magatzem del pati. Quan alguns se n’adonen s’hi acosten corrents per demanar-li joguines. Els explica que avui trauran els cotxes, les motos, les bicicletes i els tricicles. Entra al magatzem i agafa els vehicles d’un en un, els treu i demana qui el vol. Els aspirants li demanen el que prefereixen i quan tenen la seva joguina marxen contents. En Nico s’apropa a la mestra i fluixet li demana una moto gran. La mestra el mira als ulls i amb un somriure li diu que buscarà a veure si en troba alguna. Torna a entrar al magatzem, busca entre les joguines i n’agafa una. Surt, busca el nen amb la mirada i quan el troba li dona la moto. En Nico l’agafa, s’enfila i marxa. La mestra continua amb la distribució intentant respectar els gustos i els torns d’arribada.”

Els valors en el dia a dia d’una escola bressol, Bloc 5.2. Blau: seguretat i confiança
Capítol Arribar, jugar i esmorzar.

6.1.2.6. Visites fora del centre

Les pràctiques educatives que es porten a terme com a visites fora del centre escolar tenen també una clara intencionalitat pedagògica en la mesura que busquen que els infants visquin experiències educatives diferents a les habituals i trenquin les rutines del dia a dia. Sortir de l’escola permet als alumnes conèixer altres entorns i obtenir aprenentatges propers a la pròpia realitat (Gijón, 2012).

Aquesta tipologia de pràctica, segons Gijón (2012), genera espais idonis de convivència i relació entre els mateixos alumnes i amb la mestra. Sortir del context habitual per visitar un altre entorn és una ocasió per compartir experiències menys pautades que el treball escolar establert. Malgrat tot, la programació de les activitats fora del centre es realitza integrant-les en el projecte educatiu de centre i relacionant-les amb els continguts curriculars (Gijón, 2012).

Totes les pràctiques educatives treballen normes de comportament i convivència. Les que es realitzen fora del centre tenen una forta càrrega educativa en la mesura que

tracten normes de convivència amb els altres i normes pròpies del medi ciutadà. Tenir cura del que ens envolta i respectar l'entorn són algunes de les normes que es treballen en aquesta tipologia de pràctiques.

L'equip educatiu planifica i organitza amb antelació les pràctiques educatives que es portaran a terme fora del centre. A l'escola bressol aquestes activitats estan reservades per al tercer trimestre aprofitant el guany en autonomia i confiança dels infants. Sortir de l'escola genera inquietud i per això és important que el grup tingui confiança amb la mestra i s'hi senti a gust.

Dins d'aquesta tipologia de pràctiques educatives identifiquem les sortides i les excursions. A continuació es detalla la diferenciació entre ambdues activitats.

VISITES FORA DEL CENTRE	
Sortides	Concert a l'Auditori de Barcelona.
Excursions	Visita a la Granja

Taula 14. Pràctiques educatives de vistes fora del centre.

Sortides. Són aquelles pràctiques educatives fora del centre que es porten a terme durant un temps curt. Estan pensades amb l'objectiu de treballar aspectes curriculars concrets de l'aula. Les sortides generalment s'organitzen per visitar una institució o un espai pròxim a l'escola i desenvolupar una activitat concreta. Una de les característiques principals de les sortides és el treball previ que es desenvolupa al centre. Les mestres identifiquen el que es vol treballar amb el grup d'infants a la classe i organitzen sortides que tinguin relació amb el projecte educatiu.

A tall d'exemple, l'assistència a un concert de cançons de bressol a l'Auditori de Barcelona és una de les sortides escolars que sovint programa el centre educatiu. Abans d'assistir al concert les mestres proposen activitats de taller al voltant de la

música i sobre el que escoltaran durant el concert. Conèixer els instruments, identificar les cançons escoltant-ne la lletra i ballar al ritme de la música són algunes de les activitats que es realitzen abans de la sortida. Posteriorment també hi ha un treball de comentari del que han fet i de la relació amb el que s'havia treballat amb anterioritat a l'aula.

Excursions. La programació d'excursions requereix una planificació i organització molt notable. Sortir de l'escola amb l'objectiu d'explorar el que passa en un altre context i treballar aspectes curriculars més enllà dels tractats a l'aula es l'objectiu essencial d'aquesta activitat. Les pràctiques educatives de visites fora del centre d'excursions ofereixen una experiència de convivència àmplia i una immersió real en un entorn generalment desconegut i poc accessible. Les excursions requereixen un espai més llarg en el temps i un desplaçament superior. Aquestes pràctiques educatives poden incloure més d'una activitat per contextualitzar els continguts escolars i curriculars.

Una de les excursions més recurrents són les que tenen a veure amb la natura. Propiciar el contacte amb la natura en un entorn amb el qual no estan acostumats afavoreix l'adquisició d'aprenentatges significatius. Per exemple, visitar una granja amb l'objectiu de conèixer els animals treballats als racons o tallers, aprofundir en els aliments de l'hort més enllà dels cultivats a l'escola o passar una estona lúdica en un ambient natural són algunes de les activitats que es porten a terme a les excursions.

“Coincidint amb el final de curs, l’escola organitza una sortida a l’Auditori per treballar els instruments i gaudir d’un concert en directe, però abans hi ha una curiosa preparació. Els matins previs, es treballen les audicions i els instruments que veuran a l’Auditori. La mestra es col·loca al costat de l’aparell de música i els infants l’envolten esperant l’explicació. Comença la primera cançó, la mestra reparteix a cadascú un pal de fusta amb cintes de colors penjant que serveix per ballar al so de la melodia. La mestra té una cinta a la mà i va indicant els moviments que han de seguir: cintes amunt, cintes avall, movem fluixet, movem fort i fem la volta. Nens i nenes segueixen les indicacions i moviments tot gaudint del ball, de veure les cintes que es mouen en totes direccions i de la música de fons. En acabar la primera peça comença a sonar un instrument de vent, la mestra s’ajup a l’alçada dels infants creant un ambient de silenci per escoltar atentament.”

Els valors en el dia a dia d’una escola bressol, Bloc 5.7. Taronja: exuberància i simpatia
Capítol Conèixer els instruments.

6.1.2.7. Ocasions imprevistes

Les ocasions imprevistes que es desenvolupen a l’escola bressol són moments únics i especials que no estan programats ni rutinariats en la jornada escolar (Gijón, 2012). Es tracta de moments inesperats que la mestra converteix en situacions educatives, però que fàcilment podrien passar desapercibuts. Les educadores decideixen recollir-los i tematitzar-los amb la intenció de donar alguna informació, fer pensar o modificar la conducta dels seus alumnes (Martín, 2012). Les ocasions imprevistes sorgeixen del treball, la gestió i el funcionament de la convivència col·lectiva de la classe (Gijón, 2012). Aquestes pràctiques són transversals en la mesura que apareixen sempre superposades a altres activitats educatives.

En el moment en què sorgeix una ocasió especial, s’atura l’activitat que s’està portant a terme per donar èmfasi i dialogar sobre el tema desencadenat. La finalitat és focalitzar l’acció educativa en un moment únic sorgit de les necessitats i inquietuds dels infants. Situacions inesperades en què el grup reflexiona col·lectivament i sorgeixen espais de debat al voltant de la temàtica (Martín, 2012).

Les mestres reaccionen de manera espontània i creativa segons l'ocasió i el moment concret. Cal destacar, però, que els comportaments de les mestres tendeixen a ser força regulars: el que fan davant de cada ocasió nova sol obeir a una manera de fer pedagògica o personal que els és pròpia. Aquestes actuacions i comportaments, explica Martín (2012), poden ser de dos tipus: d'una banda, reaccions puntuals i arbitràries fruit del moment concret en què es desenvolupa l'ocasió imprevista i que no donen temps a la mestra a valorar la transcendència de la seva actuació en els infants; i d'altra banda, poden ser propostes aparentment espontànies, però que mostren una regularitat en l'acció de la mestra que pretén provocar una resposta determinada en el grup o modificar un comportament concret. Hi ha determinades ocasions que sorgeixen de manera imprevista, però que la mestra ja tenia en compte a causa de les característiques i edat del grup. En algun sentit, es pot dir que tenia la resposta pensada i preparada amb anterioritat.

Les ocasions imprevistes suposen experiències morals amb una gran riquesa educativa per als infants que, generalment, són irrepetibles i els implica en un moment especialment motivador (Gijón, 2012). Aquestes ocasions es converteixen en aprenentatges vinculats a valors que incideixen en la formació moral dels més petits (Martín, 2012).

Entenem que hi ha dos tipus d'ocasions imprevistes: les pràctiques sorgides d'una acció i les que sorgeixen d'un fet o un fenomen. Seguidament es defineixen les dues tipologies d'ocasions imprevistes amb les seves diferències i característiques.

OCASIONS IMPREVISTES	
Sorgides d'una acció	A partir d'una conducta dels infants.
Sorgides d'una fet o fenomen	A partir d'un esdeveniment casual.

Taula 15. Pràctiques educatives d'ocasions imprevistes.

Sorgides d'una acció. Aquest tipus d'ocasions imprevistes es desenvolupen a partir de l'acció concreta d'un infant, que pot ser inconscient o no, i que la mestra aprofita per iniciar un procés d'aprenentatge (Martín, 2012). La pràctica educativa que realitza la mestra la pot dirigir a l'infant en concret que desencadena l'acció o transformar-la en un aprenentatge grupal.

En les ocasions imprevistes sorgides d'una acció, la mestra posa els infants al centre de la tasca educativa. Quan succeeixen aquestes accions les mestres han fet una feina prèvia de preveure la seva reacció davant de l'actuació del o dels infants. Semblen accions espontànies però segueixen una regularitat, tot i que no estan programades. Les mestres són conscients de què pot passar i fan una feina prèvia de prevenir la resposta. El que pretenen amb la seva actuació és provocar una resposta concreta en els infants que generi aprenentatges vinculats a valors i a la formació de la personalitat moral (Martín, 2012).

Un dels exemples és quan un infant s'enfada o plora desconsoladament perquè un company o companya li ha tret una joguina. Aquestes actuacions no estan previstes en la jornada escolar, però passen infinitat de vegades al llarg del dia. Les mestres saben que en algun moment o altre es poden desencadenar i per això tenen una reacció pensada i regulada.

Les pràctiques educatives d'ocasions imprevistes són espais idonis per treballar continguts de valor que esdevenen moments espontanis de relació i reaccions diverses. En definitiva, una ocasió imprevista és una gran oportunitat per treballar aprenentatges de valors i hàbits vinculats a l'educació dels més petits amb l'objectiu d'introduir-hi pautes de conducta (Martín, 2012).

Sorgides d'un fet o fenomen. Les pràctiques que sorgeixen d'un fet o un fenomen tenen a veure amb totes aquelles coses o objectes que no entren dins del material pensat i ideat per l'equip educatiu. L'escola està envoltada d'un entorn concret que a vegades provoca fets o fenòmens que es converteixen en el centre de l'acció educativa.

L'entrada d'un gat al pati de l'escola, trobar una ploma a terra o identificar una mosca a dins de la classe són alguns exemples d'ocasions imprevistes degudes a un fet. Aquestes situacions poden passar i que no tinguin major transcendència dins de la classe, però el treball de les mestres és tematitzar-les i extreure'n un aprenentatge significatiu per als infants (Martín, 2012), agafar una temàtica nova, sorgida d'un fenomen que no estava previst i que genera interès al grup amb la intenció de treballar-la com una pràctica educativa. Generalment aquests són fets puntuals que passen només un cop i que les mestres han d'improvisar depenent dels interessos i les característiques del grup.

“La Núria es troba una cosa que no és habitual a l'escola, s'hi apropa i en reconèixer què és crida:

–Una ploma! –diu alhora que s'ajup a terra i l'assenyala de prop sense tocar-la.

La Sara, que ha sentit la seva companya s'hi apropa sigil·losament, s'ajup al seu costat i les dues observen la ploma. La mestra, que és al costat i ha observat el que ha passat, s'apropa a les dues nenes i els pregunta de quin animal és aquesta ploma. Durant uns segons es miren i la Núria contesta:

–D'un piu-piu –fent l'onomatopeia dels ocells.

–És veritat, aquesta ploma deu ser d'un ocell –li confirma la mestra posant nom al que ha interpretat la nena–. I com creieu que ha arribat al pati de l'escola? –les interpel·la amb una pregunta directa perquè acudeixin als records o a la imaginació per contestar.

–No ho sé –diu la Sara encongint les espatlles.

–Potser li ha caigut d'una de les ales quan volava per sobre de l'escola –diu la mestra amb to dubitatiu.

Les nenes posen cara de sorpresa, repeteixen el que ha dit la mestra i tornen a mirar detingudament la ploma que tenen davant.”

Els valors en el dia a dia d'una escola bressol, Bloc 5.6. Vermell: energia i entrega

Capítol *Una ploma perduda.*

6.1.2.8. Relació amb les famílies

La relació entre les famílies i el centre educatiu és un tema clau del qual tenen cura les escoles bressol. Les famílies confien en el centre i, concretament, en l'educadora com a corresponsable de l'educació del seu fill o filla. L'entrada dels infants a l'escola és un fet excepcional a la vida familiar. És la primera separació entre la mare, el pare i l'infant, que es pot viure amb sentiments contradictoris (Quinto, 2010). És per això que les escoles bressol han de vetllar perquè l'ambient i el clima sigui acollidor, alegre i familiar (Servei d'Ordenació Curricular d'Educació Infantil i Primària, 2012). Generalment, els centres educatius volen desenvolupar processos estandaritzats alhora que flexibles tenint en compte les necessitats i les característiques de cadascú (Quinto, 2010).

En un primer moment, segons Quinto (2010, p. 73) les famílies s'enfronten a dos problemes fonamentals: d'una banda, el canvi de costums de l'infant i, de l'altra, la reorganització familiar i la creació de noves relacions i vincles afectius. Pel que fa al primer, les famílies han de tenir esperança que el seu fill o filla s'adapti i pugui superar les dificultats com un creixement personal. I quant a la reorganització familiar, implica que es desenvolupin canvis a nivell personal i de parella que prèviament s'havien modificat amb l'arriba del nen o la nena.

L'escola ha d'afavorir les relacions entre els diferents protagonistes (infants, famílies i mestra) de manera oberta i participativa convidant al diàleg i a la familiaritat (Servei d'Ordenació Curricular d'Educació Infantil i Primària, 2012). Per això, la comunicació amb les famílies és un dels aspectes més rellevants a tenir en compte en el projecte educatiu de centre. La mestra ha de propiciar un clima de comunicació serè i tranquil·litzador i ha de transmetre confiança i estima als pares i mares. Ha de demostrar la seva professionalitat alhora que la humanitat per poder-se apropar a les famílies, a més d'estar disponible (Quinto, 2010). La disponibilitat és molt importat, en la mesura que les famílies han de saber què fan amb el seu fill o filla i tenir un espai per expressar les seves inquietuds i opinions. Per això la mestra ha de desenvolupar la capacitat d'escolta activa, deixant parlar i intervenir sense jutjar. L'objectiu principal és establir un pont de confiança en el qual ambdues parts se sentin interlocutores i tinguin la possibilitat de compartir les seves expectatives i

projectes amb relació a l'educació dels més petits (Servei d'Ordenació Curricular d'Educació Infantil i Primària, 2012).

El Servei d'Ordenació Curricular d'Educació Infantil i Primària (2012) defineix al Currículum de primer cicle d'educació infantil que les condicions per afavorir la relació entre les famílies i l'escola passa perquè la persona educadora propiciï un vincle de cordialitat, respecte i confiança mútua. La cordialitat entre l'equip educatiu i la família dels infants és fonamental, ambdues parts tenen funcions i rols diferenciats tot compartint la responsabilitat educativa i de desenvolupament del nen o la nena. Les mestres han de tenir una actitud de respecte acollint els valors familiars, així com coneixent i acceptant les pràctiques educatives que porten a terme amb els seus fills i filles amb la intenció de poder oferir noves experiències. En aquest sentit, les educadores han de vetllar per establir una relació de confiança mútua, que impedeixi que les famílies se sentin jutjades. Pares i mares s'han de veure competents i el rol de la mestra és plantejar interrogants perquè ells mateixos elaborin la resposta. El paper de la mestra és conèixer el context familiar, ja que cada infant viu experiències educatives diferents i això fa que el grup sigui heterogeni (Servei d'Ordenació Curricular d'Educació Infantil i Primària, 2012).

L'escola bressol està carregada d'innombrables pràctiques educatives de relació amb les famílies. El centre propicia aquestes relacions de manera que famílies i escola contribueixen en el desenvolupament de l'infant. El Decret 101/2010 d'Ordenació dels ensenyaments del primer cicle d'educació infantil estableix que el sistema educatiu *“ha de contribuir al desenvolupament emocional i afectiu, físic i motor, social i cognitiu dels infants en col·laboració amb les seves famílies, proporcionant-los un clima i un entorn de confiança”* (Llei núm. 5686, decret 101/2010). A continuació es defineixen el tres tipus de pràctiques educatives que es porten a terme de la relació amb les famílies.

RELACIÓ AMB LES FAMÍLIES	
Participació en la vida quotidiana	Entrades i sortides, llibreta i mascota de la classe.
Trobades periòdiques de seguiment	Entrevistes personals amb la mestra i reunions amb el grup de famílies de la classe.
Participació en les festes i actes de l'escola	Música, Nadal, Setmana del conte i Final de curs.

Taula 16. Pràctiques educatives de relació amb les famílies.

Participació en la vida quotidiana. El contacte entre les famílies i la mestra és diari i constant ja que cada cop que entra i surt el nen o la nena de l'escola tenen un moment d'encontre. Aquests espais són una oportunitat per establir un diàleg i una comunicació fluïda entre les dues parts en relació al que passa a casa i a l'escola. Si la relació es basa en la confiança, diàriament tenen la possibilitat d'establir una via de comunicació directa parlant individualment dels progressos, descobertes i interessos dels infants (Servei d'Ordenació Curricular d'Educació Infantil i Primària, 2012).

Una altra via de comunicació amb les famílies és la llibreta diària de la classe. Cada dia la mestra recull el que han fet, adjuntat algunes fotografies o imatges perquè les famílies coneguin les activitats que desenvolupen. D'aquesta manera tenen una perspectiva més acurada de la vida escolar i poden oferir altres possibilitats complementàries als nens i nenes (Servei d'Ordenació Curricular d'Educació Infantil i Primària, 2012). A més, cada classe disposa de la seva mascota, que al llarg de l'any visita les famílies durant un cap de setmana. La mascota va acompanyada d'una petita llibreta que han d'omplir amb fotografies i explicacions del que han fet durant aquells dies. Això esdevé un projecte compartit i de participació entre les famílies i els infants en la mesura que passa per totes les llars.

Trobades periòdiques de seguiment. Perquè la relació sigui de confiança i les dues parts es coneguin, des d'abans de començar el curs fins al final es programen reunions periòdiques amb la intenció de comentar de manera individual i més concreta les característiques de l'infant. Abans de començar el curs, la mestra presenta l'organització del centre i el projecte educatiu a les famílies perquè aquestes es familiaritzin amb els espais (Servei d'Ordenació Curricular d'Educació Infantil i Primària, 2012). Aquesta trobada és individual entre cadascuna de les famílies i és el moment en què es presenten infant i mestra. Durant aquesta reunió s'aprofita per parlar de les dades bàsiques de l'infant i de les seves característiques perquè la mestra el pugui conèixer i prepari tot el necessari per al seu bon desenvolupament. Aquesta primera trobada, d'acord amb el Servei d'Ordenació Curricular d'Educació Infantil i Primària (2012), és un bon moment per començar a establir-hi una relació de confiança i respecte mutu.

Una altra pràctica en la qual participen les famílies són les trobades amb la resta de pares i mares de la classe. L'escola propicia que les famílies del mateix grup classe es trobin en diferents moments del curs tot oferint espais en els quals puguin compartir inquietuds i debatre sobre temes d'interès generalitzats. A principi de curs tenen una primera trobada al voltant del procés d'adaptació i és el moment en què es propicia un primer contacte entre les pròpies famílies (Servei d'Ordenació Curricular d'Educació Infantil i Primària, 2012). Serà al llarg del curs quan aniran sorgint formacions i trobades a partir de les inquietuds i els interessos del grup de famílies.

Participació en les festes i actes de l'escola. Com hem comentat amb anterioritat, les famílies participen d'altres pràctiques educatives col·laborant en alguna activitat o festa del centre. Pares i mares poden aportar coneixements i la seva experiència a algunes activitats de l'escola, com per exemple realitzant un taller de música o contacontes, o participant en alguna de les festes com ara la Cantada de Nadal. Els pares i mares desenvolupen activitats educatives dinamitzant la sessió o ajudant l'equip educatiu en la seva preparació (Servei d'Ordenació Curricular d'Educació Infantil i Primària, 2012). El fet que hi hagi una col·laboració recíproca entre els diferents agents educatius de l'infant provoca una vinculació afectiva en la tasca educativa (Laguía i Vidal, 2009).

En definitiva, si entre les famílies i la mestra es generen espais de complicitat i implicació, es proporcionen recursos als infants que tenen una continuïtat i un sentit que facilita la seva progressió personal (Piqué, Comas i Lorenzo, 2010). Per tal que les famílies puguin participar en les activitats, és important que siguin i se sentin part de l'escola. A més, cal destacar que les escoles ofereixen canals de participació a les famílies com són la representació al consell escolar del centre, la possibilitat d'assistir a reunions d'àmbit general o convidar-les a formar part de l'Associació de Mares i Pares de l'escola.

“Abans que arribin els familiars, els infants s’asseuen en rotllana al voltant de la mestra que els explica què faran aquesta tarda:

–D’aquí a una estona vindran les famílies –diu la mestra.

–Vindrà la meva mama! –interromp la Mar.

–I el meu avi –diu en Nico.

–Sí, vindran papes, mames, avis, àvies, germans i germanes perquè a la sala farem un concert. Quan sortim a cantar les nades ens heu d’aplaudir molt!– diu rient mentre fa veure que aplaudeix.

Van arribant les famílies que recullen els seus fills i filles de la classe, van a la sala i esperen asseguts que comenci el concert. Quan tothom està a punt, les mestres i famílies que han preparat el concert pugem a l’escenari entre un gran aplaudiment del públic. La directora dona la benvinguda, presenta la festa i tot seguit una mestra agafa la direcció del cor. En total es canten deu cançons nadalenques ben conegudes, en català, castellà i anglès. Durant el concert els infants s’aixequen per cantar i ballar, d’altres estan asseguts i escolten amb expectació. La sala gran s’ha convertit en una sala de concerts plena de gent que gaudeix de la festa. En acabar, un gran aplaudint tanca la cantada, les mestres donen les gràcies a les famílies que hi han participat i conviden a tothom a l’aula per compartir el berenar.”

Els valors en el dia a dia d’una escola bressol, Bloc 5.3. Violeta: màgia i creativitat

Capítol Festa d’hivern.

6.2. Les experiències sociomorals a l'escola bressol

6.2.1. *Què és una experiència sociomoral?*

Les experiències sociomorals són el conjunt de vivències d'aprenentatge que es porten a terme durant la participació en les pràctiques educatives. Les institucions educatives són un bon espai perquè els nens i les nenes experimentin tot enfrontant-se a determinats problemes i/o dificultats morals mitjançant pràctiques educatives que ofereixen experiències de valor. Hem vist que l'escola bressol és un medi ric que està ple de pràctiques que ofereixen experiències sociomorals als més petits.

Entenem per experiència sociomoral la vivència que tenen els infants dins de les pràctiques educatives. Les pràctiques que acabem de veure són espais que ofereixen diversitat d'activitats als més petits amb una gran càrrega moral. Aquestes pràctiques els proporcionen una experiència real a partir de la qual els infants van adquirint competències sociomorals. D'aquesta manera, les experiències que es viuen en el si d'una pràctica educativa permeten aprendre i desenvolupar la personalitat moral dels nens i les nenes. Així, entenem que les pràctiques educatives són un espai de vivència d'experiències sociomorals que proporciona aprenentatges als infants (Puig, 1996).

Considerem rellevant destacar aquelles experiències sociomorals que es viuen a les pràctiques educatives de l'escola bressol que acabem de presentar. És per això que a continuació diferenciarem la tipologia d'experiències sociomorals que impregnen el conjunt de pràctiques educatives i permeten als infants adquirir els seus aprenentatges de manera vivencial.

6.2.2. *Tipus d'experiències sociomorals a l'escola bressol*

Continuant la línia de treball de les pràctiques educatives descrites amb anterioritat, a partir del treball etnogràfic i el treball bibliogràfic, ens ha permès determinar el conjunt d'experiències sociomorals que es porten a terme al centre educatiu. A continuació es presenta la classificació amb la tipologia de les sis experiències sociomorals que hem detectat que passen dins de les pràctiques educatives de l'escola bressol.

Tipus d'experiències sociomorals	
Adquisició de normes	L'escola bressol cristal·litza un conjunt de normes convencionals i morals que transmet als infants.
Relació amb la mestra	La mestra esdevé l'adult de referència per a l'infant establint un vincle d'afecte i confiança a partir d'encontres interpersonals.
Relació amb els iguals	El medi d'experiència de l'escola bressol posa en contacte els infants els uns amb els altres i els ensenya a relacionar-se de manera positiva.
Emocions morals	La vida quotidiana i els moments de treball sistemàtic són font d'emocions que cada infant va emprant per construir-se.
Valors de consens	Les experiències de valors a l'escola bressol ho impregnen tot i conformen els infants a nivell individual i col·lectiu.
Identitat i autonomia	El procés de construcció de la personalitat moral dels infants es treballa a l'escola facilitant als infants el coneixement d'un mateix i l'autonomia.

Taula 17. Tipus d'experiències sociomorals a l'escola bressol.

Seguidament es presenten cadascuna de les experiències sociomorals fent una elaboració teòrica de què és, presenten la tipologia que podem trobar dins de les pràctiques educatives a l'escola bressol i exemplificant cada experiència sociomoral.

6.2.2.1. Adquisició de normes

El dia a dia dels infants està travessat de múltiples normes que han de seguir per formar part de la societat. La vida està pautada per normes i l'escola bressol, com a medi sociocultural, en té una densitat considerable per tal de dibuixar la vida quotidiana. Les normes són fórmules que determinen expectatives amb relació al comportament de la persona. Així, una norma és una expectativa que pauta una demanda de comportament. D'aquesta manera, el compliment i/o l'aplicació d'una norma genera un comportament socialment acceptat. Les normes són elements omnipresents en el medi sociocultural que imposen una regulació contínua de la conducta dels infants (Puig i Martínez, 1989).

De la mateixa manera que les normes són omnipresents, els valors també ho impregnen tot, i una manera de cristal·litzar-los és en les normes. Podríem dir que les normes poden encarnar valors, com per exemple, el respecte als altres, la cura del medi ambient o l'ordre.

Seguint les idees de Puig i Martínez (1989), es considera que una norma queda definida per tres aspectes o funcions. En primer lloc, l'aspecte imperatiu, que està relacionat amb la conducta. Aquest regeix el que està permès i, per tant, el que han de fer les persones, i allò que està prohibit i han d'evitar. El segon és l'aspecte apreciatiu, que determina prescripcions vinculades a la moralitat a partir d'apreciacions i valoracions. Es distingeix el que és correcte del que és incorrecte i allò que és bo del que és dolent. Finalment, hi ha l'aspecte descriptiu, que és el que reflecteix les regularitats dels comportaments que s'esdevenen en un determinat grup social. Així, les normes defineixen la manera de ser, pensar, actuar i sentir de les persones en un determinat medi sociocultural.

A partir de les observacions portades a terme a l'escola bressol, i prenent com a referent la teoria de les dimensions sociomorals de Turiel (1984, p. 49), classifiquem les normes en dos tipus: convencionals i morals. A continuació s'expliquen i exemplifiquen ambdues tipologies.

ADQUISICIÓ DE NORMES
Normes convencionals
Normes morals

Taula 18. Experiència sociomoral d'adquisició de normes.

Normes convencionals. Són uniformitats conductuals que els individus d'una societat manifesten i que solen basar-se en coneixements compartits amb relació a conviccions. A partir d'aquests coneixements s'adquireixen per consens les normes convencionals que es coordinen entre els diferents participants en el medi. És a dir, aquesta tipologia de norma implica que hi hagi una coordinació de les interaccions entre els individus que actuen dins d'un mateix sistema social (Turiel, 1948, p. 49). D'aquesta manera, les normes convencionals es manifesten en un context social determinat, es defineixen per la col·lectivitat i el seu ús està limitat en el medi sociocultural en el qual es generen.

Les normes convencionals són acordades culturalment per regir la vida quotidiana i de treball dels individus de la col·lectivitat. Aquestes normes possibiliten que les mestres puguin preveure la conducta dels infants dins del medi de l'escola bressol. Hem observat infinitat de normes convencionals a l'escola. Aquesta tipologia regeix la vida quotidiana dels més petits proporcionant un benestar col·lectiu. Una de les normes convencionals que més es repeteix al llarg del dia és que després de jugar s'ha de recollir la classe. Aquesta norma cristal·litza el valor de l'ordre alhora que determina una conducta que han de portar a terme els nens i nenes: deixar les joguines al seu lloc. La classe ha d'estar endreçada per poder jugar amb comoditat i els infants han de ser conscients de les seves accions. Per això la mestra recorda en diferents moments del dia que quan acaben amb una joguina l'han de tornar a deixar al seu lloc perquè un altre company o companya la pugui fer servir. La mestra disposa de diferents estratègies per comentar la norma i fer que els infants la segueixin. Un dels exemples és que en finalitzar una activitat amb material la mestra recorda que s'ha de recollir mitjançant una cançó, alhora que els infants aprenen a endreçar els objectes que han utilitzat.

Normes morals. Aquesta tipologia de norma no és alterable mitjançant consens com les normes convencionals, sinó que depèn del seu mèrit intrínsec. Per tant, són normes no imposades socialment. Les normes morals acompanyen una acció determinada i estan regides per factors que són inherents a les relacions socials (Turiel, 1984). El que regeixen aquestes normes són judicis prescriptius sobre conceptes de benestar de les persones, justícia, drets i relacions. D'aquesta manera, les normes morals són universals per a tots els individus que es trobin en circumstàncies similars a les que es regeixen i, per tant, no depenen del context ni del sistema social (Turiel, 1984).

A l'escola bressol, com un dels primers medis socioculturals dels infants de zero a tres anys, es practiquen una sèrie de normes morals. Les normes morals s'activen quan hi ha un problema que s'ha de regular i, per tant, van lligades a les regulacions que fa la mestra. En innumbrables ocasions hem observat com la mestra ha de fer de mediatra entre dos infants a causa d'un tema de repartiment de béns, en definitiva, una qüestió de justícia. Els infants tenen l'autonomia de jugar lliurement amb el material que tenen al seu abast durant les estones de joc lliure, però a la classe hi ha una norma molt clara: no s'ha de molestar els companys ni companyes. Aquesta norma engloba tots els aspectes que tenen a veure amb la relació com poden ser pegar als altres o prendre'ls una joguina. En el moment en què un infant desencadena una conducta que es considera negativa perquè transgredeix la norma, la mestra engega una regulació moral. Un exemple clàssic és quan un infant vol una joguina, per exemple una pala, que identifica a partir de l'observació a algun dels seus companys o companyes quan estan jugant al sorral. El nen o nena en qüestió s'hi apropa, mira amb deteniment l'individu i decideix intervenir-hi traient-li la pala. Aquesta acció la pot fer de manera discreta agafant la pala dissimuladament o pot agafar-la amb fúria donant un cop i sortint corrents. Sigui com sigui, la mestra intervé en aquesta actuació regulant la situació.

Amb relació a l'actuació de les mestres amb les normes, hi ha un aspecte que cal destacar: de quina manera s'ensenyen les normes. Entenem que hi ha dues maneres d'ensenyar les normes (Puig, 2003, p. 239-247). Seguidament s'exposen ambdues a partir de l'exemplificació de situacions quotidianes de l'escola bressol.

Aprenentatge de normes
Per ús
Per deliberació i reflexivitat

Taula 19. Diferenciació d'aprenentatge de normes.

Aprenentatge de normes per ús. Les mestres tenen present les normes de la classe, tant les convencionals com les morals, però no solen explicar-les més que en comptades ocasions. D'aquesta manera les normes s'activen en el procés de ser usades. Les normes són viscudes en la participació en pràctiques socials, s'aprenen a partir de l'experiència i la seva aplicació. Segons Puig i Martínez (1989) els passos per ensenyar una norma per ús són: 1) reconèixer les normes a partir d'una acció que demana la seva aplicació i 2) fer-les servir repetidament a l'interior d'una pràctica per aprendre-les per assaig i error. Les normes s'aprenen per immersió en espais on es fan servir alhora que es participa a les pràctiques.

D'altra banda, aprendre normes requereix encontres interpersonals. Trobar-se infinitat de vegades amb altres individus establint relacions entre iguals i amb adults potencia l'ús de les normes. Els encontres que es donen entre els infants o entre aquests amb la mestra estan marcats per l'afecte. Perquè les persones incorporin una norma necessiten un reforç positiu per part d'una persona estimada. No es tracta d'un ensenyament formal i tematitzat, sinó que les mestres donen microindicacions que els infants van acceptant i aprenent per imitació (Puig, 2003).

Aprenentatge de normes per deliberació i reflexivitat. Hi ha moments molt puntuals en la vida quotidiana d'una escola bressol en què les normes s'aprenen per formulacions i reflexions. Quan es desencadena un fet que demana l'aplicació d'una norma, la mestra aprofita per regular l'actuació i fer una explicació reflexiva al voltant del que acaba de passar (Puig, 1996). En aquests moments s'aprofita per donar nom a partir d'una formulació explícita i tematitzada relacionada amb la seva vivència personal. Un exemple per treballar una norma és mitjançant un conte educatiu. Tractar un problema recurrent

de la classe per mitjà d'uns personatges externs però que es troben dins del medi possibilita que els infants s'hi vegin reflectits i deliberin sobre les seves pròpies actuacions.

Puig (2003, p. 243-244) explica els tres moments en què els professionals de l'educació decideixen parlar sobre una norma amb el grup classe obrint un espai de deliberació. En primer lloc, quan es vol donar importància a alguns aspectes normatius formulant de manera explícita i clara la norma. Un altre moment en què es tematitzen és quan continuadament es reflexiona sobre el significat d'una norma creant consciència sobre la seva importància per obtenir una bona convivència. I, finalment, el tercer moment és quan s'insereixen a un medi desconegut per primera vegada. En aquest moment no tenen la possibilitat d'experimentar amb anterioritat les normes que s'han de seguir en aquest medi. Un exemple clar és quan es fan sortides escolars, les mestres expliquen les diferents normes com, per exemple, agafar-se a la corda quan van pel carrer o estar asseguts al seient de l'autobús. És la primera vegada que els infants surten de l'escola amb el grup classe, per això les mestres han d'explicar i emfatitzar les normes perquè aquests les compleixin.

L'aprenentatge de normes per deliberació i reflexivitat dona seguretat als individus dins del seu context social, preveuen el que s'espera de l'acció humana i crea consciència de la seva importància (Puig, 2003). Ambdues tipologies conflueixen en la mesura que sense l'experiència i l'ús no seria possible la deliberació i la reflexivitat, i és a partir de la presa de consciència que es poden arribar a comprendre algunes normes que s'usen.

“La Sara i en Nico ja han begut i estan sols a la pica. Els dos comencen a jugar amb els gots: omplir-los, buidar-los, passar l’aigua de l’un a l’altre, fer caure un rajolí i observar com s’escola pel desguàs. Quan la mestra se n’adona que els infant estan jugant amb l’aigua, s’hi apropa, es col·loca entre tots dos, s’ajup per quedar a la seva alçada i els diu:

–No hem de jugar amb l’aigua perquè si no l’aigua del riu s’acaba.

Els infants es queden quiets, en silenci, mirant la mestra. Només se sent com corre l’aigua de l’aixeta. La mestra es gira, tanca les aixetes obertes i continua:

–Ja sabeu que als rius hi ha aigua i l’aigua que arriba a l’escola ve de lluny, ve dels rius, i si hi juguem i la malbaratem s’acabarà.

La mestra calla un moment, com si deixés temps per pair la reflexió, i continua:

–A l’escola i també a casa tots hem de tenir cura de l’aigua, no l’hem de gastar inútilment.

Els dos paren atenció, semblen haver-ho entès i acceptat. La mestra acaba de formular una de les normes de la classe.”

Els valors en el dia a dia d’una escola bressol, Bloc 5.3. Violeta: màgia i creativitat
Capítol *L’aigua del riu s’acaba.*

6.2.2.2. Relació amb la mestra

Les experiències sociomorals a l’escola bressol són moltes i molt variades, algunes amb més intencionalitat que d’altres però totes amb una forta càrrega moral i educativa. L’escola és un medi que proporciona espais de trobada entre els infants i la mestra, un adult de referència que no forma part de la seva família però que a partir d’ara serà un peça cabdal en la seva formació personal. Perquè això sigui possible, la relació entre l’infant i la mestra s’ha d’anar gestant des de la seva entrada a l’escola i durant cada dia del curs escolar.

La relació que es genera entre la mestra i l’infant ha de ser de qualitat i ha d’estar basada en la confiança i el respecte mutu. Aquests espais de trobada són un tipus d’experiència freqüent que hem pogut observar a les aules de l’escola bressol i que

denominem encontres cara a cara entre dos subjectes: alumne i mestra. Els encontres són situacions d'intercanvi que impliquen els dos interlocutors en una participació conjunta (Gijón, 2004). Els espais d'encontre permeten que els infants adquireixin hàbits i valors, però perquè això passi abans la mestra s'ha d'haver construït amb cada nen o nena una relació afectiva, que desembocarà en la creació de canals de comunicació, confiança i seguretat (Gijón, 2004). Infant i mestra han de sentir afecte l'un per l'altre i d'aquesta manera aconseguir comprometre's a l'exigència que li requereix l'interlocutor.

Les situacions d'encontre són les unitats d'educació moral més petites que travessen totes les activitats i pràctiques educatives del centre (Gijón, 2004). Aquestes situacions faciliten que els infants no siguin subjectes desconeguts, sinó que se sentin singulars i respectats per la mestra i, d'aquesta manera, es creïn vincles d'aprenentatge. Cada encontre és únic i diferent dels altres, de manera que són personalitzats i una excel·lent via per afavorir experiències formatives, contribuir a la construcció de l'autonomia, la consciència moral i l'adquisició de valors (Gijón, 2004). A més, els encontres són una bona via per treballar l'autoestima dels infants quan la mestra creu en les seves possibilitats i li ho fa saber, reconeix els assoliments aconseguits i genera expectatives del seu procés educatiu (Gijón, 2004).

Gijón (2004) explica que els espais de trobada singulars entre mestra i alumne són un mitjà òptim d'educació en valors. Desenvolupar experiències sociomorals de relació entre l'infant i la mestra afavoreix que els més petits treballin en la construcció de la consciència moral i l'autonomia, i desenvolupin la cooperació i els vincles afectius. Com a conseqüència de tot això, els encontres permeten que l'infant iniciï un procés de construcció de si mateix, produeixi un intercanvi i negociació de significat i generi estructures d'acollida, confiança i seguretat (Gijón, 2004).

Al llarg del dia la mestra interacciona, conscient o inconscientment, amb cadascun dels infants que conformen el grup classe amb intencionalitats diverses. Innombrables encontres s'esdevenen dia rere dia a les escoles: quan la mestra ha de canviar el bolquer a un nen o una nena i aprofita per parlar de la seva experiència implicant-lo en l'acció, a l'arribada del matí o al final del dia la mestra troba un moment per rebre i acomiadar-se de cadascú, l'explicació d'una norma desobeïda per

un membre de la classe o en la generació d'un conflicte entre companys o companyes. Aquests són alguns dels exemples d'encontres no programats, heterogenis i personalitzats que es desenvolupen a l'escola bressol.

Seguidament explicarem els tres tipus d'encontres de relació entre mestra i infants que s'han extret a partir de l'anàlisi de l'observació portada a terme a l'escola bressol.

RELACIÓ AMB LA MESTRA
Encontres de construcció del coneixement i moralitat
Encontres de manifestació d'afecte i cura
Encontres de regulació

Taula 20. Experiència sociomoral de relació amb la mestra.

Encontres de construcció del coneixement i moralitat. Les mestres disposen d'estratègies docents per propiciar que els infants adquireixin continguts. En alguns moments del dia programen pràctiques educatives amb una forta càrrega pedagògica amb la intenció de facilitar l'aprenentatge de nous coneixements. En les activitats pensades i programades es generen espais d'encontre que la mestra aprofita perquè els infants assoleixin continguts informatius, procedimentals i de valors (Gijón, 2004). El paper de la mestra és el de guiar i acompanyar l'infant en el seu procés d'ensenyament-aprenentatge, estimular l'adquisició de coneixement i proporcionar ajuda en els moments necessaris.

Aquesta tipologia d'encontre es divideix, segons Gijón (2004, p. 56-79), en dos nivells: la construcció de coneixement i la construcció de la moralitat. D'una banda, els encontres de construcció de coneixement es porten a terme quan la mestra té una clara intenció que els infants adquireixin aprenentatges de fets, conceptes i/o

procediments curriculars, com pot ser desenvolupar la psicomotricitat fina. Durant un taller de pintar amb aquarel·les els nens i nenes aprenen a moure amb destresa el pinzell i alhora a relacionar-se amb els seus companys i companyes. La mestra aprofita per tenir un espai d'encontre amb cadascun dels infants, ensenya com han d'agafar el pinzell o mullar-lo a l'aigua. D'altra banda, en els encontres de construcció de la moralitat la mestra genera espais de trobada en què afavoreix que els infants reflexionin sobre la seva pròpia experiència, assoleixin la cultura moral del centre i es generi el desenvolupament de capacitats d'intel·ligència moral.

Encontres de manifestació d'afecte i cura. Aquesta tipologia d'encontre inclou aquelles situacions de comprensió i reconeixement que manifesta la mestra cap a l'infant. El que pretenen les mestres en aquests casos és, segons Gijón (2004), augmentar l'autoestima i generar sentiments de confiança i benestar alhora que es facilita que construeixin una imatge de si mateix positiva. En aquests encontres l'infant se sent reconegut, respectat i estimat per part de la mestra i això fa que augmenti la seva autoestima en la mesura que és un subjecte singular per a ella (Gijón 2004). Per exemple, en els moments d'entrada i sortida de l'escola la mestra genera espais de trobada amb cadascun dels infants fent referència a aspectes de la seva vida tot creant un clima de confiança i complicitat singular.

Els dos nivells d'encontre d'afecte i cura els classifica Gijón (2004, p. 80-90) en producció del benestar i valoració positiva. Els encontres de producció del benestar són iniciats per la mestra amb la intenció d'establir una conversa amb l'alumne que li generi confiança i tranquil·litat vers un tema que l'inquieta. Quan un infant espera l'arribada d'un germà o una germana comencen a sorgir temes que el neguitegen i que evoquen a la classe. La mestra aprofita aquestes incerteses per parlar personalment i transmetre-li la confiança que necessita. En canvi, els encontres de valoració positiva s'esdevenen quan la mestra reconeix un èxit o assoliment per part de l'infant de manera que pretén augmentar la seva autoestima i afavorir una construcció de si mateix equilibrada. A mesura que va avançant el curs la mestra va incorporant hàbits i aprenentatges en el dia a dia dels infants. Per exemple, arriba un moment en què els convida a ser ells mateixos els qui deixin els estris del dinar al carro. Nens i nenes comencen a fer-ho, alguns triguen més que d'altres però a final

de curs tots i totes deixaran els coberts, plats i gots al seu lloc. La mestra observa el progrés dels infants i reconeix els seus avenços felicitant-los de manera personal quan realitzen l'acció.

Encontres de regulació. La intenció de les mestres en els encontres generats a partir d'aquesta tipologia és la de modificar comportaments i/o actituds dels infants mitjançant mecanismes de regulació (Gijón, 2004). Davant d'una actuació considerada negativa, com és l'incompliment d'una norma de la classe, la mestra aprofita per apropar-s'hi i parlar amb estratègies d'atenció i explicació de la conseqüència. Si l'encontre es produeix dins d'un clima de confiança i respecte, l'infant reconeix la seva acció com a negativa i canvia la seva actuació. Les dues tipologies d'encontre de regulació són d'advertir i sancionar. D'una banda, quan un infant trenca amb una norma de la classe, la mestra de primer adverteix de la conseqüència que pot tenir i, generalment, l'infant canvia de semblança i ho accepta. Un exemple d'aquesta tipologia d'encontre és quan un nen o una nena pega a un altre company o companya. La mestra genera un espai de trobada posant-se a l'alçada de l'infant amb la intenció d'aclarir la situació parlant sobre el que ha succeït, alhora que recorda la norma bàsica de la classe de no molestar els altres. Tot això fa que l'infant adquireixi responsabilitats i vagi construint la personalitat moral. Però quan torna a realitzar la mateixa acció, la mestra passa al segon nivell i estableix un encontre que deriva en una sanció o càstig. Aquesta segona tipologia d'encontres de regulació són les menys freqüents a l'escola bressol, ja que les mestres fan una feina prèvia de parlar amb els infants sense arribar al càstig. En el cas d'una escola bressol, les mestres regulen les actuacions dels infants explicant les causes i conseqüències que tenen el seu comportament i reforçant les conductes positives.

En conclusió, encontres educatius entre la mestra i els infants succeeixen molts cada dia en diferents moments, espais i situacions que ho deriven. Les experiències sociomorals de relació amb la mestra són molt valuoses en la mesura que permeten als infants l'adquisició de coneixements i el desenvolupant d'aspectes de la seva personalitat moral. La mestra té un paper important afavorint i vetllant perquè al llarg del dia tots els infants visquin encontres cara a cara amb ella fent-los sentir subjectes singulars.

“L’Agnès està una mica apagada, sembla trista, a casa li han explicat que és l’últim dia i no tornarà a veure les mestres ni a la majoria dels seus companys i companyes. La nena s’apropa a la mestra en diferents moments del dia, força petits encontres. A mitja tarda, piquen a l’interfon de la classe i la mestra, mirant l’Agnès, li diu que l’ha vingut a buscar la seva mare. La nena mira fixament la mestra, s’adona del que passa i li diu:

–Demà no ens veurem.

–No, ja no ens veurem més –contesta la mestra fent èmfasi que no és només demà.

–Perquè aniré a l’escola de grans –diu la nena recordant el que li han explicat els seus pares.

–Anirà tot molt bé, Agnès –explica la mestra amb to afectiu per tranquil·litzar la nena.

En aquell moment entra la mare a la classe, s’acosta a l’armariet de la nena i recull la roba i alguns dibuixos que ha fet aquests últims dies. La nena agafa la seva bossa, s’apropa a la mestra, que s’ajup a la seva alçada, i s’acomiaten.

–Adeu, Eva, ja no ens veurem –li diu la nena a la mestra.

–Pots tornar a l’escola quan vulguis, estaré molt contenta de veure’t –li diu la mestra i continua–. De segur que t’agrada molt la nova escola.

La mestra i la nena s’abracen una bona estona. L’Agnès comença a entendre de què va això del comiat, li han explicat que potser no es tornaran a veure. La mare, amb algunes llàgrimes als ulls, també s’acomia de la mestra, li dona les gràcies i es desitgen unes bones vacances. Les dues marxen i els altres infants de la classe li donen un fort adeu a la seva companya.”

Els valors en el dia a dia d’una escola bressol, Bloc 5.7. Taronja: exuberància i simpatia

Capítol Comiat sense nostàlgia.

6.2.2.3. Relació amb els iguals

A l’escola bressol els infants es divideixen per grups, generalment segons l’edat, de manera que des de ben petits es troben en situacions de grup i de relació entre iguals. Durant tota l’escolarització, els infants conviuen en diferents grups, interaccionen amb altres iguals i senten que formen part d’un tot més gran. Tot això anirà arribant a mesura que creixen i conviuen amb els altres durant les etapes educatives posteriors. Tot i que

des de les primeres etapes educatives els infants es troben en una situació de grup classe, en el comportament dels nens i nenes de dos a tres anys no hem observat característiques relacionades pròpiament amb la formació de grup i el sentiment de pertinença a la classe.

No obstant això, a l'escola bressol al llarg del dia es viuen infinitats de situacions de conflicte relacional en què entren en joc valors, comportaments i normes que s'han de resoldre. Existeixen esbossos de creació de grups més petits que desenvolupen conductes col·lectives molt embrionàries. De manera natural i voluntària els infants es relacionen entre ells moltes vegades al llarg del dia. Viuen situacions de relació constant en què s'enfronten a infinitat de reptes morals que han de resoldre.

El nucli moral més important que hem observat a l'escola bressol quant a les relacions són els encontres entre iguals. Constantment els infants es relacionen entre ells en un espai d'experimentació moral que es viu en primera persona. Així, la relació entre iguals comença per les relacions de parella: els encontres entre dos infants en els quals els interpel·la una mateixa cosa o acció. Les relacions entre iguals tenen una forta càrrega quant a la construcció de la moralitat dels infants.

L'escola és un medi d'experiència sociomoral que posa en joc relacions entre iguals que de vegades resulten positives o constructives i d'altres deriven en conflictes. Aquest medi proporciona encontres constants amb els altres de manera que els infants aprenen a relacionar-se a partir de l'assaig i error. Tomasello (2010) parla de l'*atenció compartida* entre dues persones que estan cridades en un mateix acte. Els infants cap als tres anys comencen a reconèixer l'altre com un subjecte actiu que demana alguna cosa. Són capaços d'adonar-se que ambdós subjectes estan implicats en una mateixa acció sense perdre el seu propi punt de vista. L'atenció compartida permet reconèixer l'altre alhora que reconeixen el problema comú. Una situació recurrent a l'escola succeeix al voltat de les pales, els cubells i els castells de sorra. Alguns matins, quan són al pati, demanen pales per jugar al sorral, però no hi ha tantes pales ni cubells com infants a la classe. Aquí el problema que els interpel·la són els cubells i la voluntat de fer castells de sorra. Els infants reconeixen que el seu company o companya té un cubell i una pala, però ell només té una pala. Aquesta situació pot derivar en dos comportaments: d'una banda l'infant li pot treure a l'altre el seu cubell i de l'altra poden jugar plegats per aconseguir fer un castell de sorra. L'atenció compartida deriva positivament quan ambdós infants s'impliquen per

aconseguir un castell que és volgut pels dos i que poden aconseguir junts. En totes les situacions d'encontre entre iguals hi ha una exigència entre les dues parts en la mesura que se senten interpel·lats per l'altre. Segons Tomasello (2010), els infants comparteixen l'interès per una cosa, acció o sentiment generant així l'empatia. Aquí és quan es posa en joc la vida social tot descobrint l'altre a partir dels encontres.

En aquesta relació entre iguals, hem observat dues diferenciacions: les conductes de cooperació i les conductes interessades.

RELACIÓ AMB ELS IGUALS	
Conductes de cooperació	Autoregulació
Conductes interessades	Regulació de la mestra

Taula 21. Experiència sociomoral de relació amb els iguals.

Conductes de cooperació. Els infants es relacionen entre ells de manera altruista, valuosa i desinteressada establint un cooperació incipient. En el moment en què reconeixen l'altre com una persona que pensa per si mateixa i té una vinculació emocional, desenvolupen conductes positives al voltant del joc. Aquesta relació de cooperació és una disposició moral dels infants cap als altres. La moral comença per l'entrenament a la cooperació i així, podríem dir, experimentant conductes relacionals.

Les conductes de cooperació sorgeixen de la interacció entre dues o més persones que col·laboren per fer alguna cosa plegades en la qual totes hi guanyen. Aquella cosa que fan és un repte per a les dues parts: entren en un conflicte al voltant d'una situació de col·laboració. La cooperació beneficia el conjunt quan hi ha una col·laboració estreta i valuosa. Aquestes conductes les porten a terme els infants de manera espontània quan senten empatia per l'altre en la mesura que el reconeixen com un agent actiu.

Conductes interessades. Aquestes conductes deriven de comportaments negatius i egoistes. Podríem dir que també és a partir de l'empatia que desenvolupen conductes negatives amb la intenció de beneficiar-se ells mateixos. Treure una joguina o pegar a l'altre perquè no respon segons els seus interessos en són alguns exemples. Hi ha vegades en què els infants, de manera espontània, reaccionen a partir de conductes interessades de caire negatiu que generen un conflicte moral amb l'altre.

La mestra entra en joc en el moment que observa les conductes dels infants i decideix intervenir com a mediadora que regula l'actuació per millorar-la d'acord amb la cultura. Les mestres de l'escola bressol tenen diferents maneres d'actuar depenent de la situació en què es troben i dels infants que tenen al davant. Però generalment segueixen unes pautes de comportament formant una situació d'encontre a tres bandes mirant sempre als ulls dels implicats per aclarir la situació. D'aquesta manera escolta les dues parts i, de vegades, acaba per donar una recomanació sobre el que han de fer els infants. Aquestes regulacions es desenvolupen a l'escola bressol de manera transversal a qualsevol de les pràctiques educatives que es porten a terme.

En algunes ocasions hem observat que altres infants de la classe entren en l'escena per ser els mateixos mediadors i reguladors o per explicar a la mestra el que han observat com a espectadors. Aquestes actuacions les podem classificar com a conductes de cooperació en la mesura que sorgeixen de l'empatia amb la intenció d'ajudar els altres de manera altruista dins de les conductes interessades observades als seus companys i companyes. Aquestes conductes es poden donar quan els infants s'adonen que un altre està plorant perquè troba a faltar la seva mare o el seu pare, en el moment en què veuen que algú està buscant amb la mirada un còmplice per jugar al balancí o en presenciar una escena en la qual dos companys s'estan barallant per una joguina. És en aquests moments en què entren en joc per mediar la situació. Són molts els exemples i les situacions on els infants desenvolupen conductes de cooperació voluntàries en les quals la majoria de vegades no entra en joc la mestra perquè són els mateixos nens i nenes els qui regulen l'acció. En aquests moments observen des de la distància i decideixen intervenir-hi per regular el conflicte de la mateixa manera que ho fa la mestra. Els adults són referents per als més petits, i a l'escola bressol la mestra esdevé la referent principal. Així els infants observen el seu comportament i l'imiten amb la intenció de cuidar el grup.

“La mestra el mira amb complicitat, se li acostava i canvia les sabates de posició, cada una al costat del peu que li correspon, ho fa explicant-li que cada sabata és d’un peu i no va bé a l’altre. La mestra s’atura aquí per deixar que resolgui aquest problema de manipulació amb la màxima autonomia. Amb noves energies en Jan torna a intentar posar-se-les, però no se’n surt, no aconsegueix encaixar el peu a dins de la sabata. La situació s’allarga uns segons abans que entri en escena l’Agnès, que el veu de lluny, se’l queda mirant uns instants, de sobte interromp la meditació i se li apropa, sense dir res s’asseu al davant, agafa una sabata i la col·loca en el peu corresponent, fa el mateix amb l’altre. En Jan amb dos dits agafa la sabata i empeny mentre l’Agnès li dona copets a la planta per facilitar la feina. Entre els dos aconsegueixen posar les sabates correctament, aquest model no porta cordons. L’Agnès mira en Joan, somriu, l’ànima dient-li “molt bé” i li fa una abraçada. Abans no marxi, la mestra felicita efusivament la nena, que accepta amb satisfacció el reforç positiu.”

Els valors en el dia a dia d’una escola bressol, Bloc 5.5. Verd: calma i creixement

Capítol *Qüestió de mitjons i sabates.*

Gènesi de grup

A mesura que va avançant el curs es van produint intents de formar una unitat més gran, un grup. De tota manera, sempre som davant d’una realitat molt inicial i immadura. Els infants es relacionen entre ells de manera natural sense prejudicis ni coaccions per part dels altres, però conformar un grup de vint persones de la mateixa edat és un acte complex que aniran desenvolupant durant tota la seva vida escolar.

Des de l’escola bressol, les mestres treballen perquè el grup classe es vagi conformant i comencin a identificar-se com un conjunt. Totes les classes es plantegen des del primer dia del curs el nom de classe. Les mestres fan una feina constant de recordar i repetir diversos cops al dia el nom perquè es reconeixin i se sentin identificats. Un nom tan genuí com pot ser el d’un animal marí, l’estrella de mar en aquest cas, engloba el grup amb la intenció que sentin que formen part d’una col·lectivitat. Per treballar això, cada classe té una mascota a la qual saluden cada dia, està present a l’aula, la cuiden i hi juguen tot treballant el sentiment de pertinença.

A més, també és important reconèixer els altres, el grup classe està format per vint nens i nenes amb els quals comparteixen el seu dia a dia. La mestra busca moments al voltant de la taula per parlar del grup, recordar tots els noms i comptar quants són a classe, tot aprofitant per treballar competències matemàtiques. D'aquesta manera pretén que els infants identifiquin els seus companys i companyes, se n'aprenguin els noms i vagin conformant una idea de grup reaccionant a un mínim sentit de pertinença. Tot això comença a formar-se a l'escola bressol però no s'acaba de materialitzar fins a l'escola primària.

“–Sabeu quants nens i nenes som a la classe de les Estrelles de mar? –pregunta amb intriga.

Els infants es miren, alguns fan un intent de contestar però s'ho pensen una mica més, d'altres intenten comptar sense gaire èxit.

–Mireu, ho comptarem entre tots i totes! –diu la mestra i comença comptant d'un en un fins que arriba al final– ...i dinou! Avui som dinou perquè en Jan està malalt, la seva mare m'ha trucat per dir-me que no vindrà durant uns dies perquè no es troba bé.

Alguns s'entristeixen per la malaltia del seu company i la mestra els explica que tothom es posa malalt, però que tornarà aviat.”

Els valors en el dia a dia d'una escola bressol, Bloc 5.5. Verd: calma i creixement

Capítol *Quants som a classe?*

6.2.2.4. Emocions morals

Les emocions tenen una estreta relació amb la moral en la mesura que reforcen els comportaments de la persona. Les persones estem en contacte constant amb les nostres emocions, les experimentem contínuament, però gairebé no ens hi fixem ni reflexionem en com ens fan sentir i com influeixen en la nostra manera de comportar-nos. Les emocions van associades i deriven d'un esdeveniment que afecta la persona de manera conscient o inconscient. Hi ha diferents tipus d'esdeveniments i, per tant, expressions emocionals diverses que, en bona part, depenen de la manera de ser de la persona, del

moment i la situació concreta en què es desencadenen. En qualsevol cas, cal destacar que les emocions són generades en la persona quan hi ha un fet que l'afecta directament, quan depenen d'una persona i/o d'una cosa que l'importa i, per tant, que l'interpel·la de manera intensa i directa (Bisquerra, 2009).

De la relació entre les emocions i l'educació sorgeix l'educació emocional. Per a Bisquerra (2000, p. 243), es tracta d'un procés que busca potenciar el desenvolupament emocional de les persones entenent-lo com quelcom vinculat al desenvolupament cognitiu. D'aquesta manera, es planteja adquirir coneixements i habilitats amb relació a les emocions amb la intenció de capacitar les persones per adaptar-se a la seva vida quotidiana. Ambdós elements formen part de la personalitat juntament amb el desenvolupament moral.

La vida quotidiana està marcada per moltes emocions i cada persona les viu de manera subjectiva depenent de la seva experiència i valoració. Hi ha emocions com la por, la tristesa, l'alegria o l'amor que estan presents en la vida quotidiana dels infants, però que no qualificarem com a emocions morals. Per exemple, hem observat en repetides ocasions un infant al qual li provoca por participar en una activitat que realitza una persona externa a l'escola i fer-ho amb un grup nombrós d'alumnes. Als més petits interaccionar amb una persona que no coneixen i que no saben quina activitat portarà a terme els genera una sensació de perill que no poden controlar i els fa sentir angoixa per la situació. Aquesta i altres emocions, a pesar de la seva rellevància, no formen part de les que tractarem directament perquè no les considerem estrictament emocions morals. Aquí només ens centrarem en dos àmbits emocionals; les emocions morals positives, aquelles que tendeixen a reforçar positivament un comportament determinat, i les emocions morals negatives, les que tendeixen a inhibir un comportament precís o una gama de comportaments semblants.

EMOCIONS MORALES		
Emocions morals positives	Reforç positiu	Orgull, autoestima, satisfacció.
Emocions morals negatives	Reforç negatiu	Culpa, vergonya, penediment.

Taula 22. Experiència sociomoral d'emocions morals.

Seguidament es presenten dos tipus d'experiències amb relació a les emocions morals que es desenvolupen a l'escola bressol segons la classificació establerta a partir de l'observació.

Reforç positiu. En diversos moments del dia els infants realitzen conductes espontànies o intencionades desitjables que l'educadora reforça positivament de manera verbal o no verbal i que provoca en ells un sentiment de satisfacció i orgull pel que han realitzat que, finalment, tendeix a incrementar la seva autoestima. Com hem dit, les mestres tenen un paper cabdal en identificar aquests comportaments i estar presents per tal de reforçar-los positivament als més petits. En algunes ocasions són els mateixos infants els qui realitzen el reforç positiu perquè ho han observat prèviament de la mestra o perquè els genera un sentiment de gratitud cap a l'altre.

L'expressió d'una conducta de reforç positiu pot ser quan un infant, després d'estar dies, setmanes i, fins i tot, mesos intentant posar-se les sabates de manera autònoma arriba un moment en què ho aconsegueix. En l'instant en què l'infant es posa la sabata i la mestra reconeix positivament la seva acció es genera un sentiment d'orgull i satisfacció que influeix directament de manera positiva en la seva autoestima. La mestra reforça aquest comportament animant-lo a continuar i proposant-li reptes cada vegada de més dificultat.

Reforç negatiu. Els comportaments dels infants que són considerats per les mestres com a negatius comporten un tipus d'intervenció verbal i/o no verbal que provoca una gamma d'emocions el record de les quals en el futur tendirà a inhibir els comportaments

considerats reprovables. Per tant, podem dir que les emocions morals negatives serveixen perquè les mestres regulin el comportament dels infants. El reforç negatiu en la majoria de vegades provoca emocions com el penediment, la vergonya o la culpa per haver realitzat una acció considerada negativa i/o no acceptada socialment.

Un dels exemples observat en repetides ocasions a l'escola bressol és quan un infant li treu una joguina a un company o companya i marxa ràpidament amagant-la entre les mans. En el moment en què la mestra s'adona o és interpellada per l'agredit, s'apropa a l'infant i fa un reforç negatiu de la seva conducta argumentat el perquè no ho ha de fer. Aquests comentaris poden desencadenar emocions negatives com les que hem esmentat i en algunes ocasions també la ràbia de no voler tornar la joguina ni reconèixer la seva conducta.

En tot això és important el paper que té la mestra en la mesura que ha d'iniciar els infants en la detecció i coneixement de les emocions. Des de ben petites les persones han de saber reconèixer els emocions, posar nom a cadascuna i expressar-les segons la seva personalitat. Per tant, les mestres a l'escola bressol han d'induir els infants a les conductes que venen derivades del reforç positiu, expressant emocions que reforcin conductes positives. Amb això no volem dir que s'hagin d'inhibir les emocions negatives, l'escola ha de ser un canal d'expressió lliure en la mesura que han de conèixer totes les emocions per tal de potenciar el desenvolupament integral de la persona. El que destaquem en aquesta tipologia d'experiència sociomoral és que la mestra ha d'ajudar-se de les emocions de reforç positiu per regular les conductes dels infants.

“Quan la Núria està una mica més calmada la deixa al terra al costat d’en Neil. Tots dos s’asseuen al banc de fusta que és dins del cub i la Núria, amb veu angoixada, explica al seu company que no ha pogut baixar sola. El nen recorda orgullós que ell sí que ho ha aconseguit. La mestra, que continua escoltant els infants, diu a la Núria que no passa res, que la propera vegada si no està segura que podrà baixar no s’hi ha d’enfilar, tot dient-li que no s’ha d’amoïnar perquè de segur que algun dia aconseguirà pujar-hi i baixar-ne. La mestra marxa, la Núria i en Neil continuen asseguts al banc parlant sobre la dificultat que acaben de viure. Observen com els altres nens i nenes pugen i baixen, comenten el que fan per aconseguir-ho i, de cop, en Neil torna a tenir ganes d’intentar-ho.”

Els valors en el dia a dia d’una escola bressol, Bloc 5.5. Verd: calma i creixement
Capítol Primers passos en l’escalada

6.2.2.5. Valors de consens

En una primera aproximació, quan parlem de valors ens referim a aquelles idees que orienten la nostra vida i la dels altres per tal que sigui millor. Malgrat tot, els valors els podem definir com a qualitats de les *coses*; és a dir, propietats que impregnen i donen forma a les persones, les relacions, les institucions, les lleis, les normes i altres realitats humanes. En aquest sentit, Frondizi ens diu que *“los valores no existen por sí mismos, al menos en este mundo: necesitan de un depositario en que descansar. Se nos aparecen, por lo tanto, como meras cualidades de esos depositarios”* (1958, p. 15). Per tant, en la mesura que són qualitats, no existeixen independentment de la valoració que en fem els humans. Si els valors impregnen les *coses*, les persones els anem experimentant i descobrint a poc a poc, els hem d’anar provant mitjançant l’experiència subjectiva i a mesura que anem donant nom a l’experiència els objectivem. Podem dir que passem del subjectivisme a l’objectivisme. Per a Frondizi (1958), els valors responen a una doble naturalesa: la part subjectiva, en la mesura que les coses tenen valor perquè les desitgem, i la part objectiva, que les desitgem perquè tenen valor. Segons l’autor, hi ha d’haver un equilibri entre les dues parts perquè hi hagi una escala de valors de consens.

Les experiències de valors a l’escola bressol conformen els infants a nivell individual i col·lectiu. L’equip docent és l’encarregat d’anar destil·lant els valors d’ampli consens

que oferiran als infants i posteriorment els han d'anar convertint en experiències formatives. A l'escola bressol hem observat tres manifestacions de valors que explicarem i exemplificarem a continuació.

VALORS DE CONSENS
Valors presents en les pràctiques
Valors com a idees reguladores
Valors que tracten temes socialment significatius

Taula 23. Experiència sociomoral de valors de consens.

Valors presents en les pràctiques. Les escoles són un medi d'experiència idoni per treballar valors a l'interior de les pràctiques educatives. En la vida diària s'encarnen, es viuen i s'expliquen múltiples vegades els valors morals. Les pràctiques educatives resolen dificultats quotidianes fent viure cursos d'acció amarats de valors. Així, les pràctiques posen en joc un conjunt de valors morals a partir de la seva realització, i en encarnar-s'hi fan que els infants els adquireixin i modifiquin el seu comportament.

En una escola bressol, qualsevol dia està marcat per pràctiques que cristal·litzen valors. Un bon exemple és l'hora del dinar. Un moment rutinari carregat d'hàbits, pautes de comportament i valors que els infants van incorporant en la seva manera de fer als seus hàbits. La pràctica del dinar comença durant els moments previs quan la mestra proposa posar ordre a la classe. S'acosta l'hora en què portaran el menjar a l'aula i la mestra dona per acabades les activitats que estan portant a terme els infants demanant que recullin la classe. En aquest moment, tots els infants de la classe col·laboren per endreçar les joguines i netejar taules i cadires preparant l'aula per al dinar. El valor de l'ordre és el primer que es treballa a la pràctica de vida quotidiana relacionada amb els moments dels àpats. Seguidament, la mestra treballa la netedat com a valor fent que l'espai on es portarà

a terme el dinar estigui net i endreçat. A continuació arriba el moment dels hàbits de neteja personal. Els infants han de fer pipí o canviar-se els bolquers i rentar-se les mans abans d'anar a la taula. Quan tothom està a punt assegut al seu lloc, la mestra demana l'ajuda d'un infant per repartir els pitets treballant la col·laboració i la responsabilitat. Un acte que podria realitzar la mestra com és repartir els pitets abans de dinar, l'aprofita per involucrar un nen o nena fent-lo partícip de la vida del grup. Aquesta acció fa que l'infant se senti singular i adopti una petita responsabilitat com és encarregar-se que els seus companys i companyes tinguin el seu pitet per dinar. Un cop fetes les rutines prèvies, arriba el moment central del dinar. La mestra aprofita per treballar la tranquil·litat a partir del que menjaran aquell dia. Això ho fa demanant silenci a la classe captant la seva atenció al voltant del menjar, una qüestió que interessa a tots i totes. Ensenya la safata, la deixa a sobre de la taula i parlen sobre els aliments. Això dona peu que la mestra reparteixi el plat juntament amb els coberts i expliqui quin faran servir. Si el menú del dia inclou una sopa hauran de menjar-la amb cullera, per poder menjar el peix o la carn utilitzaran la forquilla i en el moment que vulguin beure aigua agafaran el got. Així es va treballant de mica en mica la pulcritud i l'ordre aprenent a fer servir els coberts. Finalment, la pràctica acaba igual que ha començat: treballant l'ordre i la netedat. A mesura que acaben de dinar donen el plat i els coberts a la mestra, es treuen el pitet, que deixen a la seva bossa i es renten les mans i la cara. Una pràctica educativa tan quotidiana està carregada de valors que es treballen cada dia fent que els infants els incorporin i aprenguin per repetició i imitació.

Com hem observat en l'exemple, els valors estan adherits a les pràctiques. Les mestres, com a professionals de l'educació, han de propiciar pràctiques educatives en les quals els infants s'enfrontin a situacions morals que siguin significatives, complexes i/o conflictives per a ells i elles (Puig, 2003).

Valors com a idees reguladores. Les mestres tenen present un seguit de valors morals que les orienten per treballar la conducta i la personalitat dels infants. L'escola destaca alguns valors morals que guien la vida del centre i els plasma en el seu projecte educatiu. D'aquesta manera el grup de mestres aborda múltiples situacions de la vida escolar a partir dels mateixos valors. Els valors aquí són reguladors de conducta, són horitzons que anticipen la manera de conduir-se i que serveixen per anar configurant pas a pas la manera

de conduir-se dels infants. Els valors serveixen per corregir conductes millorables i per configurar una òptima manera de fer.

Alguns exemples d'aquesta tipologia de valors són: l'acceptació de les diferències, la justícia, la cura, el fet de compartir, l'ajuda mútua i la cooperació, entre d'altres. Sovint els infants jugant porten a terme comportaments que les mestres corregeixen per tal que modifiquin les seves conductes d'acord amb els valors compartits. Aquest procediment l'hem observat amb molta freqüència en situacions de joc, per exemple, quan al pati un infant està jugant amb un tricicle. L'escola no disposa de tricicles per a tots els nens i nenes, així que han d'aprendre a esperar el seu torn i compartir amb l'altre. Però a vegades aquestes esperes es fan llargues, llavors és quan els infants s'apropen al company o companya que té el tricicle i l'empenyen amb l'objectiu de quedar-se la joguina en qüestió. Si la mestra s'adona d'aquest fet o és interpel·lada, entra en la situació i explica al nen o nena que ha tret el tricicle que havia d'esperar que l'altre acabés de jugar o demanar-li si l'hi deixava. Valors de justícia, socialització i compartir es posen en joc en qüestió de segons. En moltes ocasions l'infant ho accepta i modifica la seva conducta.

En aquests casos els valors prenen forma d'idea que les mestres tenen present a l'hora de realitzar les regulacions per tal de transmetre'ls als nens i nenes. Idees clares que l'equip educatiu del centre marca des del primer moment perquè totes reaccionin en sintonia amb els valors de l'escola.

Valors que tracten temes socialment significatius. A la nostra societat hi ha espais i temes que presenten clarament una manca de valors. L'escola com a medi d'experiència que s'ofereix als infants ha de ser sensible als reptes socials i, per tant, n'ha de prendre consciència i fer alguna cosa per canviar-ho. Un cop detectats els valors de consens i els temes als quals volen donar rellevància per treballar a nivell d'escola, es tematitzen de manera explícita i els vehiculen per mitjà d'activitats. Les mestres dissenyen pràctiques educatives de manera que els valors queden explicitats i es treballen de manera conscient. Per tant, aquesta tipologia d'experiència sociomoral el que fa és destacar problemes socials que impliquen treballar a favor de determinats valors com a font d'activitats. L'escola bressol que hem observat, ha triat i emfatitza dos temes significatius: el gènere i la natura.

Les mestres han detectat que moltes joguines i activitats que es portaven a terme estaven marcades per un component sexista que defineix la diferenciació de gènere entre “*el que ha de fer el nen i el que ha de fer la nena*”. El grup d’educadores pren consciència i decideix canviar-ho posant a l’escala de valors l’equitat, la igualtat de gènere i d’oportunitats. A partir d’aquest tema, han pres consciència i decideixen elaborar pràctiques educatives per abordar-ho. Un exemple de treballar el gènere és a partir del racó de disfresses. Hi ha disfresses i colors que estan classificats socialment depenent del gènere. L’escola el que fa és trencar amb aquests estereotips i convidar els infants a experimentar, jugar i escollir lliurement què volen fer i/o de què es volen disfressar. Des de ben petits estan envoltats per medis d’experiència que potencien els rols de gènere i la diferenciació. La intenció de l’escola és trencar-los i formar ciutadans amb igualtat d’oportunitats.

L’escola té una forta càrrega de valors com un dels primers medis d’experiència sociomoral. Un espai tancat en el qual es desenvolupen valors de tot tipus que les mestres aprofiten per treballar amb els més petits fent que, de mica en mica, desenvolupin la seva personalitat moral.

“Els infants s’asseuen en rotllana al seu voltant i ella comença a repartir-los. Agafa els bastonets de dins la bossa i en dona un o dos a cadascú. A mesura que se’ls mengen, la mestra pregunta:

–En voleu més?

–Sí, en vull un altre –diu en Mateo, allargant la mà per agafar el que la mestra li dona.

La Sara es toca el palmell de la mà esquerra amb el dit índex de la mà dreta. Quan la veu la mestra li dona un altre bastonet. La nena sap que fent aquest gest té una resposta per part de la mestra igual que la dels seus companys i companyes que ho demanen amb paraules. La Sara reconeix algunes paraules del llenguatge de signes perquè tothom coneix en Manel, un nen de la classe dels Cavallets de mar amb síndrome de Down. No només la Sara sap demanar més palets amb llenguatge de signes, sinó que la majoria dels nens i nenes de l’escola fan servir aquest gest en el seu dia a dia. Juntament amb els pictogrames, és el sistema de comunicació d’en Manel i, naturalment, la resta dels infants s’han familiaritzat amb el seu llenguatge i l’han adoptat com un altre recurs comunicatiu, encara que no estiguin parlant amb en Manel.”

Els valors en el dia a dia d’una escola bressol, 5.4. Rosa: afecte i tendresa

Capítol Necessitats educatives especials

6.2.2.6. Identitat i autonomia

El procés de construcció de la personalitat moral dels infants s’inicia en part a l’escola bressol i proporciona experiències sociomorals que faciliten el coneixement d’un mateix i l’autonomia. Aquests dos dinamismes de la personalitat estan estretament lligats entre si. És important que els infants aprenguin a mirar-se a si mateixos i a partir d’aquí s’empoderin. En aquest aspecte, es treballa, d’una banda, la presa de consciència personal que genera la possibilitat de construir la pròpia imatge i, de l’altra, el fet de ser capaç de fer coses per un mateix i amb autonomia.

Els infants d’entre els dos i tres anys adquireixen competències que els permeten adonar-se de les pròpies característiques i construir la imatge personal. La tasca dels mestres és la d’acompanyar i ajudar els infants a mirar-se a si mateixos. L’escola bressol contribueix al fet que els nens i les nenes s’empoderin tot coneixent les seves característiques

personals. En aquest sentit, les mestres han de conèixer les capacitats i habilitats de cadascú per tal de facilitar el seu aprenentatge ajustant-lo a la seva personalitat. Piqué, Comas i Lorenzo (2010) destaquen que és important que els professionals de l'educació siguin capaços d'observar per poder conèixer les característiques i atendre les necessitats de cada infant. Les mestres podran demanar nivells d'autonomia ajustats a cada nen o nena en funció de les seves capacitats. D'aquesta manera, a partir de les propostes que realitzen les mestres, els infants seran capaços de fer coses per si mateixos tot empoderant-se aconseguint els diferents nivells d'autonomia.

IDENTITAT I AUTONOMIA
Reconeixement de si mateix
Autonomia

Taula 24. Experiència sociomoral d'identitat i autonomia.

A continuació, s'expliquen i exemplifiquen els dos espais de la construcció personal d'identitat i autonomia.

Reconeixement de si mateix. Hi ha determinats comportaments, accions i reaccions que defineixen la personalitat moral de cadascú. Des de ben petits, es treballa de manera constant el conèixer, reconèixer i construir la pròpia identitat. Cada persona ha de fer una feina de coneixement personal adonant-se de qui és, què li agrada i què fa i, d'aquesta manera, anar fent un exercici d'autoreconeixement. La construcció d'un mateix es realitza de manera cognitiva a partir d'una feina d'observació, reflexió i debat, que durant les primeres edats es treballa de manera més lleugera. El reconeixement d'un mateix passa per cinc aspectes fonamentals de la persona: el cos, les capacitats, els desitjos, els sentiments i la identitat, que explicarem seguint les idees de Puig (1996).

En primer lloc, el reconeixement físic del cos és un aspecte que es treballa des de ben petits. En el dia a dia, els infants realitzen accions quotidianes que tenen a veure amb el propi cos, per exemple el fet d'anar a fer pipí al vàter. A l'escola bressol, les mestres fan una feina constant perquè els infants es reconeguin ells mateixos a partir de diferents estratègies i activitats. Un altre exemple de reconeixement és quan la mestra agafa un color i els infants ràpidament s'hi apropen amb la intenció que els faci un dibuix a la cara. Els infants li fan una demanda i la mestra, amb gràcia i estima, dibuixa ulleres, gats, lleons o algun nas de diferents colors. Amb aquesta acció pretén treballar l'autoconeixement fent que els infants, tant abans com després, es mirin al mirall i així es reconeixen i veuen el procés final. Aquí trobem una doble feina: coneixement d'un mateix i reconeixement.

Les capacitats són un altre aspecte que està relacionat amb el reconeixement d'un mateix. Adonar-se del que és capaç passa per reconèixer-se un mateix i entendre els límits i les virtuts. A l'escola bressol, adquireixen constantment capacitats relacionades amb aspectes de la vida quotidiana. Amb relació a l'exemple descrit anteriorment d'aprendre a anar al vàter per ell mateix, l'infant coneix les parts del seu cos i, a més, ha adquirit la capacitat de controlar els esfínters. En el moment en què el nen o la nena és conscient del seu propi cos i que té la possibilitat de fer les seves necessitats al vàter és quan comença a poder mantenir un comportament autònom.

El tercer aspecte són els desitjos, gustos i preferències dels infants amb relació a algunes accions i/o objectes. Des de ben petits distingeixen el que els agrada del que no. Això també està vinculat amb el reconeixement d'un mateix, ja que de primer s'han de reconèixer com a persones, diferenciar-se i adonar-se dels desitjos que tenen alhora que reconeixen els desitjos dels altres. Quan ens referim als desitjos entenem que poden ser materials, en la mesura que els infants volen una joguina en concret, desitgen el seu plat preferit o escullen la roba amb la qual es vestiran aquell dia. Però també poden ser desitjos intangibles que no estan relacionats amb les coses materials, sinó que es queden en l'àmbit intel·lectual. Aquesta segona classificació dels desitjos fa referència a les relacions amb els altres. Alguns exemples són jugar amb determinats companys i companyes o voler una abraçada.

Quant als sentiments, és important que des de ben petits aprenguin a adonar-se i reconèixer els seus sentiments per tal de construir la imatge personal. Un exemple

recurrent és quan un nen o una nena s'enfada perquè un altre l'ha molestat. La mestra li pregunta com està i l'infant s'adona que té ràbia i que no li ha agradat el que li acaba de fer. En aquest moment, la mestra explica que ha de dir a l'altre el que sent i per què no li ha agradat el que ha fet. El nen o nena en qüestió s'apropa al seu company o companya i li explica el que ha sentit. Aquest és un acte de reconeixement en la mesura que s'adona dels seus sentiments i del reconeixement social que acaba de fer manifestant-los davant dels altres.

L'últim aspecte a considerar és la identitat personal. Les persones experimenten un reconeixement psicològic a partir dels trets que la defineixen. Els infants comencen a identificar aspectes que els identifiquen, com és el seu nom complet, la família a la qual pertanyen o el lloc de residència. Tots aquests elements són aspectes que descriuen el nen o la nena. Hi ha infants que saben els seus dos cognoms i els noms propis de la seva família. Com a exemple, de vegades quan tenen un objecte personal que han portat de casa i l'ensenyen a la resta, expliquen que li pertany a ell parlant en tercera persona dient el seu nom i cognoms.

Aquestes conductes s'han d'anar treballant constantment des de l'escola bressol com a mitjà d'experiència sociomoral. Així des de ben petits, els nens i les nenes identifiquen i donen valor a aspectes personals que els defineixen.

Autonomia. Ajudats pel reconeixement i la identificació de la pròpia persona es va construint una conducta autònoma. Aquestes conductes passen per les decisions personals i per les capacitats per realitzar-les. A l'escola bressol constantment es treballa l'autonomia en les activitats quotidianes dels infants. En el moment en què prenen decisions pròpies, els infants han de ser conscients que són capaços de fer determinades accions i les volen fer. L'autonomia ve impulsada pel coneixement d'un mateix i l'experimentació. A partir de la identificació del propi cos, el coneixement de les capacitats, la detecció dels desitjos, la interpretació dels sentiments i la definició de la identitat és quan s'empoderen per realitzar determinades accions de manera autònoma. Amb relació a l'autonomia entren, en joc tres aspectes: les decisions personals, el ser capaç de fer i el ser capaç de ser autònomament.

A l'escola bressol, les mestres coneixen les capacitats dels infants i van fent propostes ajustades. Col·loquen el nen o la nena davant d'alternatives en les quals han de decidir què volen fer mitjançant un exercici d'autonomia. Escollir si volen fer un dibuix o jugar amb les construccions, si es posen les sabates tot sols o si necessiten ajuda, o si volen beure aigua o no, són algunes de les decisions que han de prendre els infants autònomament. Poden semblar petites alternatives, però per als nens i nenes són grans passos cap a l'autonomia personal.

Un altre aspecte a considerar amb relació a l'autonomia és el ser capaç de fer coses tot sol. Els nens i les nenes realitzen un seguit d'accions, que en moltes ocasions són rutinàries, però que tenen a veure amb el que poden fer i el que no. A tall d'exemple, al mig del pati hi ha un cub de fusta d'aproximadament un metre trenta d'alçada al qual els infants pugen i en baixen. Juguen a arribar fins a dalt enfilant-se per les cordes d'una de les cares i després tornen a baixar. Per aconseguir pujar al cub, han de tenir unes capacitats motrius com l'equilibri i la força. Hi ha nens i nenes que juguen sense major dificultat i, fins i tot, animen els companys i companyes a fer-ho. Però n'hi ha d'altres que tenen més dificultats i que, de vegades, aconseguen pujar-hi i en canvi necessiten l'ajuda d'un adult per baixar-ne. A poc a poc, però, van adquirint noves competències i esdevenen capaços de realitzar sols i soles un major nombre de conductes. Aprendre a pujar i baixar tot sols del cub de fusta és una manera d'anar treballant i adoptant cada vegada més autonomia.

De la mateixa manera, en el moment en què arriben a l'escola entra en joc la separació amb la família. Aquest és un altre pas cap a l'autonomia que aprenen a l'escola: saber quedar-se sols, acceptar un altre adult de referència i entendre que els seus familiars tornaran a buscar-los passada una estona. Ser capaç d'estar sols i no dependre de la cura constant del pare o la mare va formant, de mica en mica, l'autonomia social.

Petits actes i accions que realitzen els infants cada cop de manera més autònoma i que proporcionen la construcció de la pròpia imatge i personalitat. Tot això està molt vinculat amb la construcció de la personalitat moral.

“A mesura que els nens i nenes que són a la taula gran van acabant la sopa, la mestra serveix la truita amb amanida i va demanant si volen que els la talli. Alguns li diuen que sí i d’altres que ho volen provar pel seu compte. Els que ho volen fer sols agafen la forquilla intentant imitar els moviments de la mestra. N’hi ha que tenen dificultats però cadascú va trobant la seva manera. L’Andreu agafa la forquilla amb les dues mans i fa força fins que aconsegueix que la truita es talli per la meitat. La mestra el mira i amb un somriure li reconeix el progrés i el guany en autonomia. El dinar ha de ser un moment positiu i de plaer en el qual els infants vagin assolint les pautes i els comportaments socials correctes en l’activitat quotidiana de l’alimentació.”

Els valors en el dia a dia d’una escola bressol, 5.2. Blau: seguretat i confiança

Capítol Anem a dinar!

7. Conclusions de la primera part de la recerca

Aquesta investigació sorgeix de l'interès per l'educació en valors en els nens i nenes de dos a tres anys. El problema de recerca plantejat pretenia donar resposta a com es treballen els valors i l'educació moral a les escoles bressol.

Durant els capítols previs, hem intentat respondre a la primera part dels objectius plantejats a l'inici de la investigació. Per arribar a aquest fi, hem abordat els diferents aspectes des de la perspectiva dels valors al primer cicle de l'educació infantil. Els objectius que hem treballat en aquesta part són: 1) Presentar narrativament les experiències morals que viuen els infants de dos a tres anys en el dia a dia de l'escola bressol; 2) Sistematitzar les pràctiques morals que es manifesten en el dia a dia de l'escola bressol; 3) Sistematitzar les experiències sociomorals que activen els infants en el dia a dia de l'escola bressol. En aquest apartat, també presentarem el quart objectiu d'aquesta primera part de la recerca, que és: identificar les primeres conductes morals espontànies que desenvolupen els infants de dos a tres anys

A partir de la consideració de l'experiència de l'adquisició de valors que es porta a terme a l'escola bressol, al llarg de les conclusions intentarem mostrar els resultats que hem obtingut. Aquesta primera part de les conclusions de la investigació estarà estructurada en quatre apartats segons els objectius plantejats. En elles es donarà resposta als resultats adquirits segons cada objectiu plantejat, treballant l'objectiu a partir del qual preteníem aconseguir i de quina manera l'hem abordat, i la quarta presentarà el focus de la segona part de la recerca.

7.1. L'educació en valors en el dia a dia d'una escola bressol

El primer objectiu que ens vam plantejar pretén donar una idea de com es treballen els valors amb els infants de dos a tres anys a l'escola bressol. Per poder abordar aquest aspecte, vam concretar l'objectiu de la investigació amb la intenció de descriure la complexitat del dia a dia d'una classe. Per aconseguir-ho, es va realitzar una descripció etnogràfica centrada en la narració densa de la realitat educativa d'una aula. Buscàvem

descriure la vida quotidiana d'una escola bressol, la manera com es treballen els valors i com els aprenen els nens i nenes de dos a tres anys. D'aquesta manera, preteníem donar una visió global i de conjunt de la vida diària d'una escola bressol centrant la mirada en els valors.

El resultat del relat de la vida quotidiana es concreta en una narració descriptiva que hem titulat: "Els valors en el dia a dia d'una escola bressol". La narració sorgeix de l'observació dels valors, de com es treballen i de quina manera estan presents per tot arreu. El relat ens ha permès prendre consciència que l'educació moral està molt present a l'escola bressol impregnant totes les pràctiques educatives.

La descripció està formada per set blocs cadascun dels quals conté sis capítols. Així, en total quaranta-dos capítols conformen la narració d'un curs a la classe de les Estrelles de mar dels infants de dos a tres anys de l'Escola Bressol Municipal El Petit Príncep. La taula 25 recull l'ordre de la narració identificant els blocs amb els capítols que l'integren.

El recull d'esdeveniments i situacions que componen el relat pretenen donar una visió de conjunt d'un curs escolar a l'escola bressol. Per aquest motiu, els capítols estan ordenats i classificats segons la temporització marcades per les estacions de l'any i festivitats. Cada bloc vol donar una idea que es concreta per mitjà dels sis capítols que l'integren. És per això que hem diferenciat set blocs que presenten la mateixa estructura en la qual cadascun està integrat per sis capítols que poden estar relacionats entre si. Així, la narració segueix un fil conductor des del primer dia del curs escolar abans que arribin els infants, fins que s'acaba i arriba el moment d'acomiar-se de la mestra i l'escola. Amb aquesta intenció, s'ha estructurat i definit amb la intenció de donar una imatge global de la vida diària d'una escola bressol.

ELS VALORS EN EL DIA A DIA D'UNA ESCOLA BRESSOL

I. Groc: alegria i incertesa	<ul style="list-style-type: none">- Un nou curs- Espais i mobiliari- Els primers dies d'escola- L'adaptació millora- La nostra mascota- Festa de la tardor
II. Blau: seguretat i confiança	<ul style="list-style-type: none">- Arribar, jugar i esmorzar- Què aprenem?- Anem a dinar!- La migdiada- És l'hora de berenar!- Repetició i diferència
III. Violeta: màgia i creativitat	<ul style="list-style-type: none">- Posar-nos les jaquetes- Mans i cares pintades- Suc de taronja- L'aigua del riu s'acaba- Fem cagar el tió- Festa d'hivern
IV. Rosa: afecte i tendresa	<ul style="list-style-type: none">- Control d'esfínters- Vols un cafè?- Ens fem grans!- Les pales són eines morals- Voleu escoltar un conte?- Necessitats educatives especials
V. Verd: calma i creixement	<ul style="list-style-type: none">- Primers passos en l'escalada

	<ul style="list-style-type: none"> - Festa de Carnestoltes - Com et sents? - Qüestió de mitjons i sabates - Cançons de bressol - Quants som a classe?
VI. Vermell: energia i entrega	<ul style="list-style-type: none"> - Fustes i treballs interdisciplinaris - Un balancí, un dispositiu moral - La setmana del conte - Hort i cura del medi ambient - Una ploma perduda - Llum i colors
VII. Taronja: exuberància i simpatia	<ul style="list-style-type: none"> - Cap de setmana amb la Blava - Conèixer els instruments - Visita a l'Auditori - Fora bolquers - La festa dels grans - Comiat sense nostàlgia

Taula 25. Capítols narració *Els valors en el dia a dia d'una escola bressol*.

El primer bloc *Groc: alegria i incertesa* treballa el tema de l'entrada, els primers dies a l'escola bressol i les adaptacions. El bloc *Blau: seguretat i confiança* vol plasmar la rutina d'una escola amb els moments clau que passen cada dia. En el tercer bloc *Violeta: màgia i creativitat* es pretén donar una visió d'algunes accions que es porten a terme des de la perspectiva dels valors. Aquest bloc acaba amb la festivitat d'hivern i de quina manera se celebra amb els infants. En el bloc *Rosa: afecte i tendresa* ens endinsa cap a la meitat del curs, moment en el qual els infants ja tenen més confiança amb la mestra i ho mostren. Els capítols que conformen el quart bloc estan més relacionats amb els valors i la manera que tenen de treballar-los a l'escola. Amb el bloc *Verd: calma i creixement*, el que es

busca és treballar el tema de l'autonomia i el desenvolupament personal dels infants. A partir de pràctiques educatives, les mestres potencien que els infants aprenguin a desenvolupar capacitats que els facin més competents en la seva vida diària. Del que tracta el bloc sis *Vermell: energia i entrega* són tallers concrets que es porten a terme i que estan impregnats de valors. Donar una visió de les activitats, tallers i racons que es realitzen ens permet conèixer i plasmar la manera de treballar que tenen. I, finalment, al bloc vuit *Taronja: exuberància i simpatia* es recullen els darrers dies del curs escolar, la manera que tenen les mestres de treballar amb els infants quan s'acaba el curs i ja no tornaran perquè aniran a l'escola infantil. Aquest últim bloc pretén acabar la narració de manera clara i fluïda posant en valor els sentiments i com ho viuen els infants, les mestres i les famílies.

El que dona nom a cada bloc és un color i les dues emocions que transmeten. La diferenciació dels blocs per colors i emocions té una intenció clara d'avançar una primera visió del que passarà als capítols. Els colors, d'una banda, estan inspirats en l'època de l'any que tracta cada bloc, i de l'altra, busquen una coherència amb les emocions que s'inclouen en els capítols. Cada moment del curs escolar està marcat per emocions i sentiments per part de tots els agents implicats: infants, famílies i equip educatiu. Per això, voler definir cada capítol per colors i emocions és un preàmbul del que passarà. Tots i cadascun dels capítols treballats a la narració estan enfocats en una mirada de valors amb la intenció de plasmar l'educació moral de l'escola bressol i de quina manera es treballa en el seu dia a dia.

7.2. Pràctiques educatives a l'escola bressol

El segon objectiu de recerca pretén determinar i sistematitzar les pràctiques educatives d'educació moral que es porten a terme a l'escola bressol. Ens hem centrat a analitzar les situacions recollides a la narració densa i a l'observació amb la finalitat de conèixer i classificar els tipus de pràctiques educatives focalitzant-nos en la manera com treballen els valors.

A partir de l'anàlisi minuciosa del relat etnogràfic, vam extreure vuit tipus de pràctiques educatives que es porten a terme a l'escola bressol amb la seva corresponent classificació. Entenem que les pràctiques educatives són els moments de la realitat escolar que podem observar i analitzar quan ens endinsem en un centre educatiu. Les escoles realitzen un conjunt d'activitats que engloben fets i valors. D'aquesta manera, podem precisar que les pràctiques educatives estan determinades en el temps, marquen un objectiu concret i cristal·litzen valors alhora que posen en joc la individualitat i la col·lectivitat.

La següent taula 26, recull la classificació de les vuit pràctiques educatives que hem determinat després de l'anàlisi de les situacions educatives de l'escola bressol. Cada tipologia de pràctica educativa comprèn les situacions en què succeeixen i els diferents moments en els quals es porten a terme.

PRÀCTIQUES EDUCATIVES A L'ESCOLA BRESSOL

Vida quotidiana	Moments dels àpats, de descans, de neteja personal i d'ordre.
Celebració de festes	Celebracions de singularització, tradicionals i pròpies de l'escola.
Tallers formatius	Activitats de comunicació i llenguatges, medi sociocultural i natural, manipulació i experimentació, participació amb famílies i simbòlic.
Racones d'experiència	Propostes d'activitats com biblioteca, construccions, exploració sensorial i experimentació, joc psicomotriu i joc simbòlic.

Activitats de pati	Joc lliure a l'exterior.
Visites fora del centre	Sortides culturals i excursions.
Ocasions imprevistes	Moments educatius no programats ni esperats.
Relació amb les famílies	Participació de la família en la vida quotidiana, trobades periòdiques de seguiment i participació en les festes i actes de l'escola.

Taula 26. Tipologies de pràctiques educatives a l'escola bressol.

La classificació de les pràctiques educatives ens permet donar una visió de la manera com es treballen a l'escola bressol i com estan impregnades pels valors. La primera pràctica educativa que hem classificat és la de *vida quotidiana* en la mesura que l'escola està immersa en situacions recurrents i naturals. Els infants, en el seu dia a dia, adquireixen capacitats i destreses que els ajudaran a desenvolupar-se a la seva vida diària. Una altra pràctica és la *celebració de festes*. En diferents moments del curs l'escola bressol busca moments de gaudi amb els infants i les famílies. Celebrar les festes és una manera de viure amb els altres moments rellevants com pot ser compartir el dia de l'aniversari, dates que marquen festivitats tradicionals o dies que l'escola vol donar un èmfasi especial. Amb relació als *tallers formatius*, són pràctiques educatives en què les mestres tenen un rol més destacat guiant i mitjançant les activitats. Els *racons d'experiència* són una altra pràctica que té una forta intencionalitat pedagògica per part de les educadores. Els infants juguen lliurement pels diferents espais de la classe que prèviament han preparat les mestres. Aquests espais possibiliten que s'organitzin segons els seus interessos, gustos i preferències a partir del joc espontani que pot ser individual o col·lectiu. En aquest sentit, relacionat amb les estones de joc lliure trobem les *activitats de pati*. Moments en què els infants decideixen amb què i amb qui volen jugar en un ambient a l'aire lliure relaxat i de confiança. Les pràctiques educatives *visites fora del centre* es porten a terme a final de

curs aprofitant que és el moment de major maduresa per part dels infants i tenen més confiança vers les educadores. A l'escola bressol observada, en total es realitzen dues sortides que estan pensades i preparades perquè els infants visquin en primera persona activitats que han treballat prèviament al centre. Les *ocasions imprevistes* són totes aquelles pràctiques que no estan organitzades en el temps, però que les educadores tenen en compte perquè saben que poden esdevenir en algun moment. Aquí la seva tasca és aprofitar aquestes situacions per treballar-les dotant-la de la importància que tenen per als infants. I, finalment, *la relació amb les famílies* són les pràctiques educatives en què l'escola fa participar les famílies en l'educació dels infants. Aquesta relació és constant en la mesura que passa cada dia quan es troben a les entrades i sortides, a les reunions periòdiques o quan són convidades a participar en una activitat concreta. Que les famílies estiguin presents i visquin el clima del centre és cabdal perquè hi pugui haver una continuïtat entre el que fa l'escola i el que es fa a casa. Aquest conjunt de pràctiques mostra que l'educació moral s'esdevé constantment a l'escola bressol, i és a partir de les pràctiques educatives que es materialitzen.

7.3. **Experiències sociomorals a l'escola bressol**

En el tercer objectiu que ens vam plantejar, preteníem identificar i sistematitzar les experiències sociomorals que es viuen en el si de les pràctiques educatives. D'aquesta manera, després d'analitzar la narració densa i determinar les pràctiques educatives que es porten a terme a l'escola bressol, volíem establir les experiències sociomorals que s'hi viuen amb la intenció de classificar-les i definir-les.

Com a medi experiencial, l'escola bressol ofereix experiències de valors als infants mitjançant pràctiques educatives que tenen un objectiu concret. De l'anàlisi de les pràctiques educatives, vam identificar sis experiències sociomorals. Les experiències sociomorals són reptes que es plantegen a la persona i que aquesta ha de vèncer. Per tant, les pràctiques educatives al medi de l'escola bressol, planteja uns reptes morals que els infants han de superar. El repte es treballa a partir de la intel·ligència moral i desemboca en una adquisició moral. A la taula 27 es recullen les sis experiències sociomorals i a continuació es detalla cadascuna.

EXPERIÈNCIES SOCIOMORALS A L'ESCOLA BRESSOL

Adquisició de normes	Pautes conductuals de naturalesa convencional i moral que la societat transmet.
Relació amb la mestra	Encontres de construcció del coneixement i moralitat, encontres de manifestació d'afecte i cura i encontres de regulació.
Relació amb els iguals	Conductes de cooperació, conductes interessades i gènesi de grup.
Emocions morals	Reforç positiu: Orgull, autoestima, satisfacció. Reforç negatiu: Culpa, vergonya, penediment.
Valors de consens	Valors presents en les pràctiques, com a idees reguladores i que tracten temes socialment significatius.
Identitat i autonomia	Reconeixement de si mateix i autonomia.

Taula 27. Tipologia d'experiències sociomorals a l'escola bressol.

Les experiències sociomorals que es presenten estan impregnades de valors i es cristal·litzen en el dia a dia de l'escola a través de les pràctiques educatives. L'*adquisició de normes* planteja un repte als infants amb relació a una norma convencional o moral. Aquest repte fa que adoptin les normes, se les facin seves i les incorporin en la seva

conducta diària. Quant a la *relació amb la mestra*, és una de les experiències més freqüents. Constantment els infants es relacionen amb ella en la mesura que és l'adult de referència. A partir d'aquesta experiència, la mestra treballa la relació amb els infants i l'aprofita perquè vagin construint la seva personalitat moral. Una altra experiència rellevant és la *relació amb els iguals*. Quan dos o més infants es troben i es relacionen entre ells, incideix directament en la construcció de la pròpia moralitat. Aquí entra en joc el fet de relacionar-se entre si per conèixer què volen i observar l'altre com un subjecte actiu. Les *emocions morals* són experiències que reforcen els comportaments morals. Hem vist que les emocions poden ser de reforç positiu o negatiu, de manera que les mestres van regulant les accions dels infants segons el que manifesten. Els *valors de consens* són una experiència col·lectiva alhora que individual. El centre educatiu determina alguns valors que considera rellevants i els converteix en experiències sociomoral per treballar-los amb els infants. I, finalment, la *identitat i autonomia* dels infants entesa com un conjunt que conforma la personalitat moral. Aquestes dues fan que els nens i les nenes s'empoderin i vagin construint la pròpia imatge personal.

D'aquesta manera, les sis experiències sociomoral que hem observat i identificat a l'escola bressol poden succeir de manera paral·lela en una pràctica educativa. En la mesura que les pràctiques educatives poden tenir un sentit amb el currículum i es poden programar, les experiències sociomoral són la manera en què els infants viuen aquestes pràctiques.

7.4. Focus de la segona part de la recerca: la relació amb els iguals

En aquesta primera part de la recerca, hem observat el dia a dia de l'escola bressol i de quina manera s'entrellacen els valors a partir d'una descripció densa. Alhora hem cristal·litzat les pràctiques educatives i les experiències sociomoral que es viuen en la vida diària. En aquesta anàlisi, ens hem adonat que hi ha un tipus d'experiència sociomoral que és molt freqüent, visible i important en la construcció de la moralitat dels infants. Tal com teníem previst, estàvem animats a aprofundir en un aspecte rellevant alhora que sensible.

L'experiència sociomoral en la qual escollim centrar-nos són les relacions entre iguals, perquè considerem que és un aspecte essencial en la construcció de la personalitat moral. Aquest és abordat per les mestres de manera global, però considerem que és un dels aspectes menys estudiat. Ens hem adonat que les relacions entre els iguals passen molt sovint i impregnen totes les pràctiques educatives. Analitzant-les ens fixem que posen en joc una experiència fonamental, que és la relació, i que a aquesta edat és determinant. La relació entre els iguals esdevé un espai molt natural que volem estudiar. Un aspecte sensible, que passa molt sovint en el dia a dia però que, potser en alguns moments, és desapercebut per a les educadores.

L'experiència sociomoral de relació entre els iguals se'ns va fer potent des del primer dia a l'escola bressol. Que els infants s'interrelacionin entre ells és tan freqüent que alhora es fa invisible per a les mestres. Aquestes fan una feina conscient alhora que inconscient regulant i treballant aquesta relació. El que és visible es fa invisible, tal com diu Antoine de Saint-Exupéry, perquè "*l'essencial és invisible als ulls*" (1979, p. 87). Així el més essencial acaba fonent-se amb el currículum sense que se li donar èmfasi.

Tot això que destaquem i dotem de tanta importància queda plasmat en alguns capítols de la narració *L'educació en valors en el dia a dia d'una escola bressol* que hem elaborat com a primer resultat de la nostra recerca. A la taula 28 recollim els tres capítols que destaquem amb una petita explicació del que contenen i què és el que treballa cadascun d'ells.

<p>Les pales són eines morals</p>	<p>Dos nens tenen un problema en comú que és una pala per jugar al sorral. La mestra intervé per regular i fer de medidora en el conflicte.</p>
<p>Qüestió de mitjons i sabates</p>	<p>Un infant té el repte de posar-se les sabates correctament, una nena que l'observa entra en joc amb intenció d'ajudar-lo.</p>

El balancí, un dispositiu moral

Al mig del pati hi ha el balancí, una juguina amb la qual els infants interaccionen en diverses ocasions.

En alguns casos no troben complicitat amb cap company/a, i amb d'altres aconsegueixen fer-lo anar amunt i avall.

Taula 28. Capítols experiència sociomoral de relació entre iguals.

Com observem en els tres casos, hi ha un repte que interpel·la dos infants fent que aquests s'interrelacionin per superar-lo. En el primer cas, el repte és comú perquè les dues parts demanen una cosa: tenir una pala per jugar amb la sorra. El segon capítol és sobre un nen que té un repte, posar-se les sabates, i com una companya que no està implicada decideix ajudar-lo de manera altruista. I, en l'últim cas, dos infants es necessiten per aconseguir el seu objectiu: jugar amb el balancí per divertir-se. Aquests són alguns exemples d'escenes que hem observat a l'escola bressol. Moments en què els infants es relacionen entre ells allhora que es cristal·litzen valors i van construint la seva personalitat moral.

És per això, que a partir d'un determinat moment, quan ens adonem de la importància que té la relació entre iguals, decidim fer una observació i recopilació sistemàtica d'aquesta mena d'escenes de la vida quotidiana d'escola. Això ho realitzem de manera paral·lela a la descripció densa del dia a dia a l'escola, amb la intenció de fer visible la importància de la relació entre iguals en la construcció de la moralitat i que veurem de manera més detallada i precisa durant la segona part de la recerca.

SEGONA PART:
APROXIMACIÓ A LES
PRIMERES CONDUCTES
MORALS I A LA SEVA
REGULACIÓ

8. Objectius i metodologia de la segona part de la recerca

Després de conèixer els objectius, la metodologia, els resultats i les conclusions de la primera part de la recerca, a partir de l'*enfoc progressiu* del qual parlen Hammersley i Atkinson (1994, p. 225) ens centrem a descriure i concretar els objectius específics que guiaran aquesta segona part de la investigació. Aquest capítol també recollirà la metodologia emprada per poder aconseguir els objectius plantejats.

8.1. Objectius

Per començar aquesta part de la recerca, ens hem formulat dues preguntes d'investigació que ens ajudaran a definir els objectius. Amb el primer interrogant plantejat –*Quin és l'origen de la moralitat?*– ens proposem detectar l'inici de la moralitat en els éssers humans o, si més no, saber quin és el moment o l'espurna que la desencadena. Aquesta primera formulació ens porta al segon interrogant: *Com vincular l'origen de la moralitat amb l'educació en valors a les primeres edats?* Pensem que conèixer l'inici de la moralitat ens portarà a descobrir quina és la vinculació que té amb l'educació en valors que reben els nens i les nenes de dos a tres anys a l'escola bressol. A partir d'aquestes preguntes, ens sorgeix el segon objectiu general de la recerca que marcarà i definirà aquesta part de la tesi: *Descriure i analitzar les primeres conductes morals espontànies que manifesten els nens i les nenes de dos a tres anys i la regulació educativa que realitzen les educadores i els educadors a l'escola bressol*, un objectiu global que es planteja descobrir i conèixer aspectes relacionats amb les dues preguntes plantejades.

A partir de l'objectiu general, ara formularem els objectius específics que guiaran aquesta segona part. Ens vam proposar aquests objectius abans de descobrir els resultats i les conclusions a les quals arribaríem durant la primera part de la recerca. És per això que, en la mesura que és una recerca que segueix l'*estructura embut* i es proposa focalitzar un aspecte concret estudiat, al principi elaborem uns objectius indefinits que, ara que ja està finalitzada la primera part, estem en condicions i som capaços de formular-ne la concreció. Per a Hammersley i Atkinson (1994), és natural que les necessitats de la recerca vagin evolucionant o canviant segons el seu desenvolupament.

De la mateixa manera, Taylor i Bodgan (1994) expliquen que els objectius específics es poden anar concretant i reformulant a mesura que ens inserim al camp i en coneixem la realitat més propera. És per això que el procés de formulació de les preguntes i els objectius ha de ser obert i flexible, en la mesura que es poden anar adaptant segons la nostra presència i coneixement del camp. A més, emfatitzar que la lògica en la qual està plantejada aquesta investigació és d'anar del més global al més concret i específic amb relació a la moralitat i l'educació en valors dels més petits. Per poder-ho aconseguir, en diferents moments ens plantejem i focalitzem el nostre objecte d'estudi.

Seguidament presentarem els objectius de recerca específics que corresponen a aquesta part de la investigació. Per tal de mostrar el punt al qual ens proposem arribar, primerament descriurem l'objectiu que ens vam plantejar a l'inici i l'anirem concretant en la formulació definitiva que elaborem un cop finalitzada la primera part de la recerca.

- Descriure i analitzar les primeres conductes morals espontànies que desenvolupen els infants de dos a tres anys a l'escola bressol.

Per tal d'arribar a aquest cinquè objectiu específic de la recerca, el que ens proposàvem al començament del nostre treball d'investigació era conèixer quines són les conductes morals espontànies que desenvolupen els més petits en la seva vida quotidiana a l'escola bressol. Després d'estudiar i aprofundir sobre la temàtica, entenem que la moralitat sorgeix d'unes conductes que són naturals i primerenques en la persona. Aquesta primera formulació, com hem esmentat, s'elabora abans de conèixer els resultats de la primera part de la recerca i el que busca és identificar quines són les primeres conductes morals.

En aquests moments, i després de conèixer els resultats arribats en la primera part de la recerca, sabem que el que volem estudiar és la relació entre iguals que es dona en els nens i nenes de dos a tres anys en la mesura que és un espai natural, sense gaire influència educativa ni cultural, on els infants poden relacionar-se lliurement. És per això que la formulació de l'objectiu que estem en disposició de plantejar-nos és:

- *Descriure i analitzar la relació entre iguals com a espai de les primeres conductes morals espontànies que desenvolupen els infants de dos a tres anys.*

Un cop coneixem que la relació entre iguals és l'experiència sociomoral essencial i bàsica de construcció de la personalitat moral, el que ens plantejem és fixar-nos en les conductes morals que desenvolupen els infants en aquesta relació. L'espai de relació entre iguals és un moment únic que passa de manera molt freqüent i que està marcat per conductes morals que generen els infants de forma natural i espontània.

Per aconseguir l'objectiu plantejat, ens proposem observar la vida diària de l'escola bressol per tal de detectar-hi les unitats mínimes d'educació en valors. El que volem és analitzar i contrastar la informació recollida per tal de poder plasmar els trets generals de la relació entre iguals com un espai d'encontre moral, presentar-ne les característiques i, a partir d'aquí, centrar-nos en les conductes morals que desenvolupen els infants en la relació.

De la mateixa manera que l'anterior objectiu de recerca plantejat, el sisè objectiu específic també es va elaborar a l'inici de la recerca, abans de conèixer i concretar els resultats arribats durant la primera part. En aquell moment ens imaginàvem descobrir i conèixer la regulació moral que porten a terme les educadores i els educadors amb relació a les primeres conductes morals espontànies. I el vam formular de la manera següent:

- Descriure i analitzar els mecanismes de regulació moral que utilitzen les educadores i els educadors amb relació a les primeres conductes morals espontànies que desenvolupen els infants de dos a tres anys a l'escola bressol.

Un cop coneguts els resultats de la primera part, ens plantejem de nou redefinir i concretar aquest objectiu de recerca:

- *Descriure i analitzar els mecanismes de regulació moral de les educadores i els educadors sobre la relació entre iguals d'infants de dos a tres anys.*

La regulació moral que desenvolupen les educadores i els educadors, i que estem interessats a conèixer, descobrir i mostrar es genera a partir de la relació entre iguals. Els nens i nenes de dos a tres anys es relacionen entre ells provocant reptes morals en els quals les educadores han d'intervenir-hi. El que ens proposem és conèixer de quina manera es treballen aquests reptes morals sorgits de la relació entre iguals per tal d'anar formant i incidint en la construcció de la personalitat moral dels més petits.

Aquest últim objectiu que ens plantejem està relacionat amb la pregunta de recerca *Com vincular l'origen de la moralitat amb l'educació en valors a les primeres edats?* en la mesura que pretenem conèixer de quina manera la cultura moral i l'educació en valors incideix directament en la moralitat dels infants.

Per poder arribar a aquests objectius, a continuació presentarem la metodologia que hem seguit.

8.2. Metodologia: segona part de la recerca

Tal com hem esmentat, la continuació de la nostra recerca parteix d'un aspecte que ens va aparèixer amb força en el moment de treball de la primera part i que ens va semblar destacable per entendre l'educació en valors dels infants d'entre dos i tres anys. Seguint les idees de Hammersley i Atkinson (1994), vam anar centrant l'enfoc de la nostra investigació de manera progressiva a mesura que avançava. Un procediment de focalització temàtica que va anar del més general a una mirada particular –l'*estructura embut*–, ara ens centrarem en una anàlisi detallada dels encontres morals entre iguals. Una experiència sociomoral que hem trobat en tots els moments i situacions de la vida de l'escola bressol i que ens permet observar un tema bàsic de la formació moral dels nens i nenes. Per tal de poder estudiar les relacions que es donen entre els infants de dos a tres anys a l'escola bressol, estructurarem aquest segon moment de la recerca en tres fases. En primer lloc, centrarem el disseny de la segona part de la investigació. Una proposta que parteix de la primera part i que es focalitza en la temàtica que tractarem, la metodologia, les preguntes, els objectius plantejats i l'escenari. Seguidament entrarem en la feina del treball de camp exposant els passos que vam seguir per a la seva elaboració. I, finalment, aprofundirem en l'anàlisi de les dades recollides durant el treball de camp i la redacció dels resultats obtinguts a partir d'aquesta anàlisi.

FASES DE LA SEGONA PART DE LA INVESTIGACIÓ
Disseny de la segona part de la recerca
Treball de camp
Anàlisi de dades i redacció dels resultats obtinguts

Taula 29. Fases metodològiques de la segona part de la recerca.

8.2.1. *Disseny de la segona part de la recerca*

A partir de la idea sorgida a la primera part de la recerca, decidim elaborar un segon estudi sobre les relacions morals entre els nens i nenes de dos a tres anys a l'escola bressol. Aquest aspecte l'hem trobat com a destacable a partir dels resultats obtinguts fins ara. Per portar-ho a terme, el primer pas que ens plantejem és veure com enfocar la continuació de la investigació: la concreció de la temàtica, la formulació de les preguntes i els objectius a partir dels quals treballarem són la base que ens guiarà la continuïtat, i la presentació de l'escenari.

DISSENY DE LA SEGONA PART DE LA RECERCA
Concreció de la temàtica, metodologia, preguntes de recerca, objectius i escenari

Taula 30. Disseny de la segona part de la recerca.

Concreció de la temàtica, metodologia, preguntes de recerca, objectius i escenari

En realitat, algunes de les qüestions que ara ens plantejem van quedar en bona part definides amb anterioritat quan es va parlar de la metodologia de la primera part i en el moment de finalitzar-la quan es va determinar en quina temàtica posaríem el focus per

iniciar la segona part. Per tant, ara ens limitarem a recordar el que ja es va indicar en el seu moment.

Amb relació a la temàtica, va ser durant la primera part de la recerca que ens vam adonar d'un aspecte que va despertar el nostre interès i volíem aprofundir-hi: la relació entre els iguals. Després d'estudiar i sistematitzar les pràctiques educatives i les experiències sociomorals, vam decidir focalitzar-nos en una de les experiències que ens despertava interès i consideràvem rellevant. Ens referim, com hem dit, a la relació cara a cara que s'estableix entre els iguals durant la vida escolar. Es tracta de relacions en les quals es plantegen dificultats morals i es posen en joc valors, i tot això ho fan a vegades de manera molt espontània i altres vegades amb l'ajuda de les educadores. En aquesta segona part de la recerca, pretenem estudiar amb detall aquesta experiència: la relació entre iguals que desenvolupen els nens i nenes de dos a tres anys en situació d'encontre moral.

Pel que fa a la metodologia, la segona part de la recerca segueix amb els mateixos criteris que la primera. Farem un estudi qualitatiu basat en l'observació participant, la presa de notes i la posterior anàlisi del corpus que s'hagi reunit. Aquesta metodologia s'emmarca dins de l'etnografia en la mesura que farem un recull de dades del context educatiu que ens permetrà obtenir resultats dels patrons de comportament dels infants i les educadores entenent l'escola com un sistema de relacions dinàmic (Goetz i Lecompte, 1988). Amb aquest propòsit, segons Sabariego, Massot i Dorio (2004, p. 295) la investigació etnogràfica es porta a terme per tal de recollir les pràctiques docents en un llarg període del temps a partir de l'observació tot complementant-la amb altres eines de recollida de dades com l'entrevista, el registre de vídeos i/o fotografies i la revisió de materials. Tota aquesta documentació, acompanyada de l'observació, ens permet obtenir una imatge real del procés.

Per tal de precisar el nostre tema de recerca, partim de les preguntes i els objectius definits al començament. Aquests objectius, tal com acabem d'assenyalar en l'apartat anterior, fan referència a tres qüestions: la descripció de les característiques dels encontres morals, el tipus de conducta moral que es manifesta davant de les dificultats de relació que viuen els infants i els mecanismes de regulació que empren les educadores quan els nens i nenes no se'n surten de regular-los de manera autònoma. Per poder respondre aquests objectius de recerca plantejats, durant aquesta etapa del treball de camp la mirada de l'observadora

s'enfoca en la temàtica que hem apuntat amb anterioritat. Un cop concretada la temàtica i definides les preguntes de la recerca, ens vam plantejar els objectius que pretenem aconseguir amb aquesta part de la investigació i que també hem referit amb anterioritat.

Amb relació a l'escenari de la recerca, aquesta part continua en la mateixa línia que l'anterior. Per aquest motiu, l'escenari, la temporització i l'accés al camp és el mateix que hem plantejat a la part anterior. Així la classe de les Estrelles de Mar de l'Escola Bressol Municipal El Petit Príncep de Barcelona serà l'escenari escollit per realitzar l'observació durant dos anys naturals, des del vint-i-u de desembre de dos mil quinze fins al trenta-u d'octubre de dos mil disset.

8.2.2. *Treball de camp*

El treball de camp és el moment que es destina per a la recollida de dades que ens permet respondre les preguntes i els objectius de la recerca plantejats. Aquest és un moment important en el qual s'extreuen totes les dades significatives que posteriorment analitzarem i ens ajudaran a l'elaboració i extracció de resultats.

El treball de camp realitzat per recollir escenes morals en les quals s'explicita la relació entre iguals es va portar a terme de manera paral·lela amb la primera part de la investigació. L'entrada al camp estava destinada a mirar de manera global l'educació en valors a l'escola bressol, però des de molt aviat ens van sobtar els moments de relació que es donen entre els infants. És a partir de percebre la freqüent relació que tenen els infants amb els seus iguals que es crea una magnífica oportunitat de treballar els valors amb poca influència educativa i cultural que vam decidir recollir-los. Aquesta visió es va imposar per la seva força i importància en adonar-nos què passa habitualment i té una gran importància en el desenvolupament de l'educació moral dels més petits.

TREBALL DE CAMP
Entrenament en l'observació i escriptura
Recollida de dades
Reflexió i debat de les dades obtingudes

Taula 31. Treball de camp de la segona part de la recerca.

Entrenament en l'observació i escriptura

La recollida de dades d'aquesta part de la recerca es va dur a terme de manera paral·lela a la primera part, va començar en el moment que ens vam adonar que els encontres morals entre iguals són un aspecte en el qual volíem aprofundir. Aquests encontres tenen una unitat per si sola i la seva presència és de gran importància a l'escola bressol ja que passa en innumbrables situacions al llarg del dia. Quan decidim fixar-nos en aquesta experiència sociomoral que viuen els nens i nenes a l'escola bressol i comencem la recollida de dades es realitza simultàniament amb la recollida etnogràfica de la primera part de la recerca.

Per poder recollir els encontres morals i tenir la capacitat de canviar de registre depenent del que passés a l'escola bressol, el primer que vam fer és elaborar una idea temptativa sobre què és unencontre moral entre infants. Aquesta primera definició la vam poder realitzar a partir de lectures teòriques d'alguns autors que parlen sobre la relació cara a cara i els encontres morals com són Gijón (2004) i Goffman (1967 i 1970). A partir d'una primera aproximació al concepte d'encontre moral, vam poder aprendre a precisar la nostra mirada per poder descriure millor les escenes morals.

Aquest va ser un primer moment d'assaig i error que es va anar concretant a mesura que observàvem més encontres morals i apreníem a recollir tot el que era rellevant per a l'estudi. En aquest sentit, es pot observar una clara evolució entre les primeres escenes morals recollides en les quals la dinàmica i destresa s'anava afinant i les recollides un temps més tard, que han passat a formar part del corpus de la recerca. Això és degut

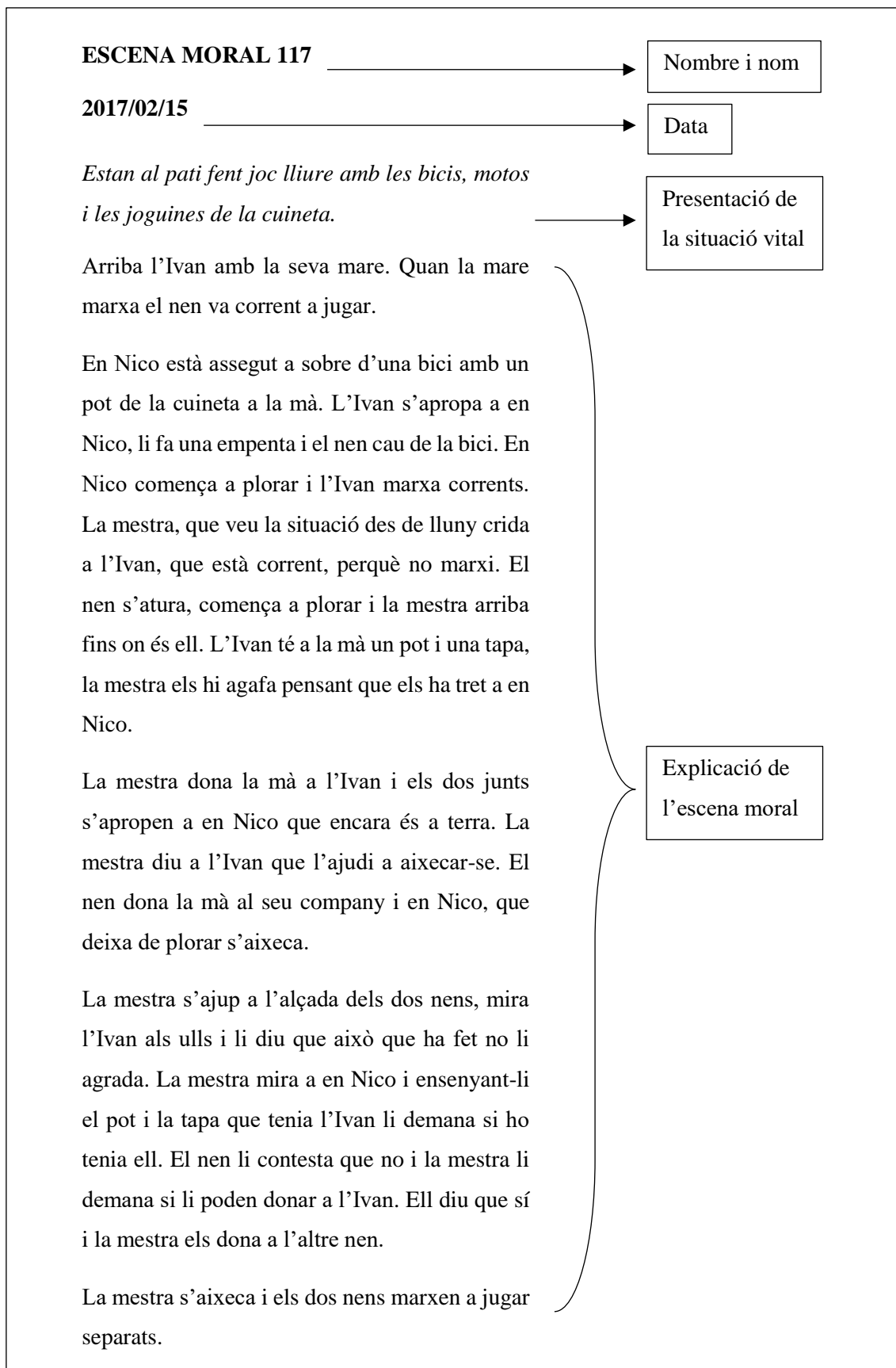
gràcies al fet que a mesura que passa el temps l'observadora guanya hàbit d'escriptura. Aquesta part de l'etnografia necessitava aprendre a escriure amb detall què és el que passava a l'encontre moral des que es desencadenava fins que arribava al seu fi. És per això que podem dir que aquí hi ha una feina de reproducció minuciosa del moment i de la conversa per tal de recollir detalls concrets que ens ajudin posteriorment a l'anàlisi.

Relacionat amb aquest moment d'assaig en la recollida d'encontres morals, va arribar un segon moment en el qual vam adonar-nos de les modalitats d'encontres morals. A l'escola bressol hi ha encontres morals que a nivell general passen desapercibuts i d'altres que es visualitzen molt ràpidament pel seu desenvolupament. La nostra tasca era la d'estar atents a tot el que passava per tal de poder recollir aquells que passen més desapercibuts i poder mirar-los amb deteniment. Cada vegada l'observadora anava concretant i afinant més la mirada amb la intenció de fixar-se en tots els encontres morals entre iguals independentment de la situació vital.

Recollida de dades

L'escriptura de la recollida de dades d'aquesta part de la recerca es diferencia de la primera part ja que se centra només en un aspecte destacable de l'educació en valors que hem de mirar amb més profunditat. És per això que, tot i que la recollida es realitzés de manera paral·lela, la manera d'enregistrar les dades era diferent.

Com hem vist amb anterioritat, l'observadora estava durant tres hores aproximadament a l'escola en la qual es dedicava a observar la vida quotidiana del centre fixant-se en l'educació en valors. En aquest temps en què ella anava recollint aquells moments destacats de la vida quotidiana on entraven en joc els valors, succeïen de manera recurrent escenes morals entre infants. Quan descobria i identificava una escena moral i se n'adonava, l'observava detingudament durant els minuts que durava. Aquest moment requeria més concentració en la mesura que s'havia de fixar en tot el que hi passava per poder-ho plasmar.



Taula 32. Exemple d'escena moral recollida al diari de camp.

Durant el desenvolupament de l'escena moral es recollien algunes notes o idees que sorgien, però era en finalitzar quan es retirava a un lloc apartat per escriure. Aquest moment de sortir de l'escena per intentar plasmar el major nombre de detalls observats era crucial per a la recerca, ja que són els aspectes que estudiarem i analitzarem més endavant que ens portaran els resultats.

Aquesta recollida de dades en el camp es feia en les mateixes notes de camp que les observacions generals sobre l'educació en valors, és a dir, la llibreta on s'anotaven era la mateixa tot diferenciant quan era una escena d'una observació. Era un cop sortit del camp, en el moment de passar les notes al diari de camp, quan es diferenciaven els encontres morals de la vida diària de l'escola fent servir dos documents separats. D'aquesta manera, permetia combinar la recollida dels dos registres d'observacions de manera simultània i paral·lela. La taula 32 mostra un exemple d'escena moral recollida al diari de camp amb el registre i les indicacions que ens ajudaven a classificar-les i ordenar-les seguint un mateix criteri. A l'annex 4 es poden observar el conjunt d'escenes morals recollides.

Cal destacar que el recull visual en fotografies i vídeos de les escenes morals és inferior a les observacions generals de la vida quotidiana, a causa del fet que l'atenció que havia de tenir l'observadora durant el decurs de l'escena moral era superior per tal de poder recollir els detalls que se'n derivaven.

La recollida de dades de les escenes morals entre iguals finalitza en el mateix moment que s'acaba l'estada al camp. Això ens permet contrastar que en els tres cursos que vam tenir la possibilitat d'observar la classe de les Estrelles de Mar, es donaven aquestes relacions entre els iguals i posterior regulació per part de les mestres tot i ser grups d'infants diferents.

Reflexió i debat de les dades obtingudes

Durant tot el procés de recollida de dades disposàvem d'un espai de reflexió i debat amb el director de la recerca. Aquest moment era rellevant durant la recollida d'escenes morals en la mesura que aquestes es debatien minuciosament amb el director, fet que ajudava en el procés d'afinar la mirada i aprendre a escriure. Aquest procés de debat ens va permetre

adonar-nos del que estàvem observant, anar refusant algunes escenes i centrar la mirada de l'observadora en aspectes concrets. Per a Hammersley i Atkinson (1994), en les investigacions qualitatives és essencial que hi hagi moments de reflexivitat, perquè aquestes no tenen uns espais tan diferenciats entre la recollida i l'anàlisi.

Els moments de debat i reflexió es feien de manera sistemàtica i constant un cop a la setmana entre el director i la investigadora. Prèviament les dues parts feien una lectura analítica de les escenes morals recollides, s'anotaven aspectes i qüestions rellevants que, en el moment de tutoria, es comentaven i analitzaven cadascuna en detall. Aquest moment ens va permetre fer una primera anàlisi temptativa que va ajudar a precisar el que estàvem estudiant i fixar-nos en alguns aspectes concrets com és l'actuació que realitzen les educadores i el tipus de conductes morals que generen els infants. D'aquesta manera, és a partir del debat que vam poder posar el focus d'atenció en aquest aspecte singular.

És una manera que Hernández, Fernández i Baptista (2010) destaquen com a natural en la metodologia qualitativa, ja que aquesta no és lineal ni està marcada per una seqüenciació clara com ho podria ser la metodologia quantitativa. Durant l'etnografia els moments d'anàlisi i reflexió no estan únicament destinats en finalitzar la recollida de dades, sinó que durant la recollida es pot realitzar l'anàlisi de manera paral·lela, com va ser en el nostre cas amb aquests espais de reflexió i debat.

8.2.3. *Anàlisi de dades i redacció dels resultats obtinguts*

La tercera fase d'aquesta part de la investigació ve donada a partir de l'anàlisi de dades del material recollit i la posterior redacció dels resultats obtinguts. Com hem vist amb anterioritat, la primera part de la recerca va permetre sistematitzar les pràctiques educatives i les experiències sociomorals que es donen a l'escola bressol despertant el nostre interès per la relació cara a cara entre els iguals com una de les pràctiques de valors. Per tal d'aprofundir en aquest aspecte destacable, un cop s'han recollit les dades procedim a la seva anàlisi.

Així, en aquesta fase tindrem un primer moment d'anàlisi sistemàtica del material recollit a l'escola bressol, un segon moment d'interpretació de les aportacions obtingudes i,

finalment, elaborarem una definició dels conceptes teòrics que ens portarà a la redacció dels resultats.

ANÀLISI DE DADES I REDACCIÓ DELS RESULTATS OBTINGUTS
Anàlisi sistemàtica del material recollit
Interpretació de les aportacions obtingudes
Definició dels conceptes teòrics i redacció dels resultats

Taula 33. Anàlisi de dades i redacció dels resultats obtinguts a la segona part de la recerca.

Anàlisi sistemàtica del material recollit

Com ja hem vist, durant la fase de treball de camp es va fer una primera aproximació a l'anàlisi a partir dels moments de reflexió i debat. Aquesta aproximació ens va apropar a la posterior anàlisi sistemàtica confirmant alguns aspectes ja detectats. Per poder elaborar l'anàlisi del material recollit, vam fer un primer pas d'organització i lectura. En total es van recollir docents-setze escenes morals en les quals es posa en joc la relació cara a cara entre iguals. Aquest moment ens va permetre realitzar una lectura completa de totes les escenes morals recollides contrastant les idees prèvies que havien sorgit, confirmant-les i afegint-ne de noves.

Per tal d'analitzar i categoritzar totes les escenes morals recollides, vam utilitzar el programa d'anàlisi de dades qualitatives Nvivo. Aquest programa ens ha servit per contrastar les escenes morals recollides i confirmar la preanàlisi elaborada prèviament de manera conjunta amb el director de la recerca. Poder abocar totes les escenes morals dins de la base de dades del programa ens va permetre realitzar una anàlisi i classificació segons la seva tipologia. Això ens va fer adonar-nos que ens sorgien tres punts diferenciats en els quals després ens centrarem a estudiar per extreure'n els resultats.

Per poder elaborar les categories d'anàlisi a l'Nvivo, vam fer un primer buidatge de totes les dades al programa que ens va permetre aglutinar tots els documents com a eina de treball. La lectura en aprofundiment que es realitzava en el programa ens permetia destacar i adonar-nos dels tres punts clau: la tipologia de conductes que realitzen els infants en la relació interpersonal entre iguals, els reptes morals que desencadenen els encontres morals entre iguals a partir d'aquestes conductes i el procés de regulació que realitzen les educadores en els encontres morals.

El primer moment d'anàlisi va ser d'identificar, definir i diferenciar la tipologia de conductes morals que manifesten els infants en els encontres morals entre iguals. Per poder fer aquesta classificació, es va llegir i diferenciar cada encontre moral en les tres conductes detectades prèviament durant el moment de reflexió i anàlisi (annex 5). Això ens va permetre confirmar algunes hipòtesis que havien sorgit durant la recollida de dades. Per realitzar la categorització d'aquesta part, vam seleccionar aquells fragments de l'escena moral que plasmaven cadascuna de les conductes (annex 6).

The screenshot shows the NVivo 12 Plus interface with a table of nodes. The table has columns for Name, References, Created by, Created on, Modified by, and Modified on. The nodes are organized into a hierarchy on the left side of the interface.

Nombre	Referencias	Creado el	Creado por	Modificado el	Modificado por
Cooperació	0	18/02/2019 12:20	F.A.S.	18/02/2019 12:20	F.A.S.
Col·laboració - fer junts	45	18/02/2019 13:27	F.A.S.	23/02/2019 20:13	F.A.S.
Individualisme - Competició	4	18/02/2019 12:12	F.A.S.	23/02/2019 16:42	F.A.S.
Cura	0	18/02/2019 12:12	F.A.S.	18/02/2019 12:19	F.A.S.
Agressivitat	49	18/02/2019 12:12	F.A.S.	23/02/2019 20:12	F.A.S.
Altruisme	42	18/02/2019 12:19	F.A.S.	23/02/2019 20:10	F.A.S.
Espurnes morals	0	20/02/2019 12:47	F.A.S.	20/02/2019 12:47	F.A.S.
Cooperació	7	20/02/2019 12:48	F.A.S.	23/02/2019 19:35	F.A.S.
Cura	18	20/02/2019 12:47	F.A.S.	23/02/2019 20:12	F.A.S.
Justícia	7	20/02/2019 12:48	F.A.S.	23/02/2019 18:43	F.A.S.
Justícia	0	18/02/2019 12:12	F.A.S.	19/02/2019 11:11	F.A.S.
Abús - egoisme	59	18/02/2019 12:13	F.A.S.	23/02/2019 20:09	F.A.S.
Compartir	20	18/02/2019 12:19	F.A.S.	23/02/2019 20:11	F.A.S.
Situació	0	19/02/2019 10:26	F.A.S.	20/02/2019 12:32	F.A.S.

El segon moment d'anàlisi va venir a partir de la classificació dels moments que componen el procés de regulació que realitzen les educadores en els encontres morals dels infants. Aquest procés el vam dividir en set passos pels quals ens vam adonar que

passaven les educadores durant la regulació. Abans dels set passos que componen el procés de regulació, de manera natural ens van sortir dos passos previs que són les situacions vitals i els reptes morals. És per això que vam diferenciar cadascuna de les escenes morals distribuint els fragments dels trossos de l'escriptura que corresponien a cadascun d'ells (annex 7). D'aquesta manera, en total hi ha nou passos que es diferencien en la regulació moral, tot i que no tenen per què donar-se a totes les escenes morals. Així, de manera visual tenim les escenes morals fragmentades per colors segons el pas al qual pertanyen (annex 8).

En el moment de classificar els dos moments previs, situacions vitals i reptes morals, ens vam adonar que podíem extreure informació rellevant d'aquests dos. D'una banda, vam decidir diferenciar les situacions vitals segons el moment en el qual es donaven per tal de conèixer quines són aquelles situacions més susceptibles a esdevenir escenes morals. D'altra banda, també vam trobar destacable la tipologia de reptes morals que es podien donar en la relació entre iguals. És per això que l'Nvivo ens va permetre dividir els dos tipus de reptes morals i adonar-nos en quins moments les educadores intervenen per regular els encontres morals.

Després de realitzar la categorització per mitjà del programa d'anàlisi de dades, es va fer una lectura sistemàtica completa per acabar de precisar algunes qüestions i ajustar les categories. Tal com expliquen Taylor i Bodgan (1984), tenir mètodes de comparació i contrast permet afinar i verificar les categories elaborades. Aquest procés ens va portar a eliminar algunes categories definides en el primer moment i concretar-ne d'altres, així com descartar escenes morals recollides per falta d'informació.

Interpretació de les aportacions obtingudes

L'anàlisi qualitativa de les dades obtingudes a partir de l'observació a l'escola bressol ens ha portat a diferenciar-hi tres aspectes rellevants. En primer lloc, ens ha servit per definir què són els encontres morals entre iguals i fer una presentació de les seves característiques a partir d'exemples reals observats. Aquesta anàlisi ens va explicitar la idea que la relació entre iguals passa per conductes morals que realitzen els infants de dos a tres anys de

manera espontània. Totes les escenes morals estan classificades en un dels tres dinamismes morals i, a més, cadascun disposa d'una vessant positiva i una de negativa. En segon lloc, després de diferenciar les dues-centes setze escenes morals en els dinamismes morals, ens vam adonar que totes es poden dividir en dos tipus de reptes morals desencadenants. Així, l'anàlisi ens va permetre extreure que hi ha reptes morals que es donen de manera positiva que realitzen autònomament els infants sense la intervenció de l'adult. I d'altres en què els infants es troben en una situació problemàtica que no són capaços de resoldre autònomament i, per tant, hi ha d'intervenir l'adult de referència, en aquest cas l'educadora de l'escola. De la regulació moral que realitza l'educadora, es va extreure una llista amb tots els conceptes sorgits en els quals es va aprofundir, que ens va permetre redactar els resultats.

També hem comptat amb una anàlisi estadística per completar les nostres dades sobre la freqüència i repetició de les categories. És per això, que cadascun dels tres aspectes recullen dades estadístiques que ens permeten contrastar i verificar les dades qualitatives.

Definició dels conceptes teòrics i redacció dels resultats

A partir de l'anàlisi sistemàtica de les escenes morals, ens adonem que aquestes responen a un encontre moral de relació entre iguals. És a partir de l'anàlisi de la realitat educativa que es construeix coneixement. Això ens porta a elaborar una definició teòrica de la qual vam extreure tres aportacions principals. Aquesta anàlisi ens va permetre realitzar una sistematització i categorització dels conceptes teòrics sorgits, així com elaborar-ne les tipologies. Per finalitzar, vam realitzar una última lectura de totes les escenes morals segons les categories que ens va confirmar la classificació elaborada.

Els resultats elaborats es van dividir en tres aportacions principals vinculades als dos objectius específics: 1) Definició de què són els encontres morals entre iguals que es donen a partir de la relació interpersonal cara a cara; 2) La tipologia d'encontres morals entre iguals que es donen en la relació entre els infants de dos a tres anys a l'escola bressol; i 3) La regulació de l'educadora en els encontres morals entre iguals.

Per tal de poder aprofundir en cadascuna d'aquestes tres aportacions, el primer que vam fer va ser establir què és el que estem estudiant definint els conceptes teòrics amb els quals ens trobàvem. En aquest moment, explicàvem el nostre objecte d'estudi emmarcant-lo teòricament fent una revisió bibliogràfica sobre el tema a tractar. Seguidament elaboràvem una descripció de la temàtica treballada i exemplificació a partir de les dades recollides de l'observació. I, finalment, ens va portar a produir els resultats i debats que ens sorgien a partir de cada aportació i que veurem a continuació. El conjunt de les tres grans aportacions ens va portar a un total de sis resultats obtinguts.

9. Els encontres morals entre iguals

En la nostra recerca ens centrem a estudiar l'educació moral en els nens i nenes de dos a tres anys. A partir de l'observació realitzada a l'escola bressol ens adonem que la unitat més mínima d'educació moral rau en els encontres cara a cara, concretament en els que tenen entre els iguals.

Abans d'explicar la tipologia d'encontre que hem detectat en la nostra recerca, definirem què són els encontres cara a cara seguint les idees de Gijón (2004). Mónica Gijón (2004) explica que el cara a cara és un espai omnipresent i transversal d'educació moral que passa a totes les etapes educatives. Aquestes situacions s'esdevenen a partir de relacions riques i complexes que cristal·litzen en "*àtoms invisibles*" de la relació educativa amb un únic interlocutor (p. 42). Els encontres educatius permeten formar la persona com a subjecte social, d'una banda, i com a agent personal, de l'altra. Entenem que forma un subjecte social que proporciona l'oportunitat de participar i cooperar en situacions d'interacció amb els altres. I el subjecte personal es defineix a partir del desenvolupament de la consciència, la intel·ligència i la reflexivitat. Tal com emfatitza Gijón (2004), els encontres comprometen ambdós protagonistes en una situació de participació conjunta en la qual a partir d'aquesta relació es va formant la identitat, la moralitat i el coneixement de la persona.

Del nostre treball extrèiem que la unitat més mínima d'educació moral es troba en la relació entre iguals a partir dels primers anys de vida. Les escoles bressol estan impregnades d'infinidats d'esdeveniments puntuals que es concreten en la relació entre iguals que passen de manera transversal en totes les situacions educatives. Així, a partir de petits esdeveniments, els infants interaccionen en una relació cara a cara entre ells que nosaltres anomenem encontres morals entre iguals.

Els encontres morals entre iguals succeeixen en innumbrables ocasions a les escoles. Alguns esdevenen de manera espontània, comencen i acaben amb les accions dels mateixos infants, i d'altres deriven en una regulació per part de la mestra. Més endavant, analitzarem en quina mesura s'esdevenen uns i altres, així com l'actuació dels infants i de la mestra en ambdues situacions.

Per començar, descriurem un exemple d'encontre moral entre iguals observat a l'escola bressol en el qual la gestió i regulació és autònoma per part dels infants.

Quatre nenes de la classe són a la zona del pati on hi ha dues rodes de neumàtic mig enterrades.

L'Agnès està asseguda amb l'esquena recolzada a la roda. L'Anna hi puja a sobre per saltar, però com que hi ha l'Agnès no ho pot fer. La nena s'ajup i donant-li un cop al cap amb la mà li diu "¡vete!". L'Agnès comença a plorar i quan l'Anna se n'adona baixa de la roda, li agafa la cara amb les mans, li demana perdó i li fa un petó.

L'Agnès deixa de plorar i l'Anna li explica que vol saltar de la roda però ella és al davant. L'Agnès s'aixeca i l'Anna salta de la roda. Seguidament s'apropa a l'Agnès i li fa una abraçada.

A l'exemple es pot observar com l'encontre va començar amb actuacions negatives per part de la nena que agredeix l'altra, però aquesta canvia d'actitud apropant-se a ella per tal de resoldre la situació de manera afable. Les dues nenes acaben entenent les necessitats de l'altra i arribant a un objectiu que les beneficia a ambdues. Les relacions i actuacions que s'esdevenen entre els infants poden ser molt diverses i complexes. Depèn del moment i de la situació personal, aquesta actuació va derivant i acaba d'una manera o d'altra.

A continuació detallarem què són els encontres morals entre iguals, les seves característiques i exemplificació.

9.1. Què són els encontres morals entre iguals?

Els encontres morals entre iguals els definim com les unitats més bàsiques d'educació moral en els infants, en els quals a partir de la relació amb els altres són capaços de

formar-se socialment i personalment. Aquesta definició parteix de la idea de Gijón (2004) en la qual treballa els encontres cara a cara entre alumne i educador/a.

Els encontres morals entre iguals suposen una relació cara a cara, produïda a l'interior d'una situació complexa, que s'inicia a partir de senyals emeses pel rostre, el gest i la paraula, i que generen una acció alhora cognitiva, afectiva i conductual (Gijón, 2004). Considerem que un encontre és moral quan els participants queden implicats, gràcies a l'atenció compartida, en una qüestió que afecta els dos i que sovint provoca reptes de relació. Finalment, el problema que defineixen els encontres morals s'ha de resoldre, bé de manera autònoma per accions d'autoregulació dels infants, o bé de manera heterònoma per la regulació dels adults d'acord amb valors. La repetició freqüent d'aquestes dues formes de resolució de problemes crea en els infants hàbits de convivència i gust pels valors.

Encontres morals entre iguals:

Situació:

1. Suposen una relació cara a cara.
2. Produïda a l'interior d'una situació complexa.
3. S'inicia a partir de senyals emeses pel rostre, el gest i la paraula.
4. Genera una operació cognitiva, afectiva i conductual.

Moral:

5. Els participants queden implicats en una qüestió que els afecta.
6. Una qüestió que pot desembocar en un repte moral.

Resolució:

7. El repte moral es resol de manera autònoma.
8. El repte moral es resol de manera heterònoma i d'acord amb valors.
9. La repetició freqüent d'aquestes dues formes de resolució de reptes morals crea hàbits de convivència i gust pels valors.

Taula 34. Definició dels encontres morals entre iguals.

A continuació, detallem cadascun dels punts que defineixen els encontres morals entre iguals d'acord amb les nostres observacions i les idees exposades per Gijón (2004) i Goffman (1967 i 1970).

Suposen una relació cara a cara

Els encontres morals entre iguals són accions que impliquen dues persones en una relació cara a cara. Aquesta relació la mantenen únicament parelles de la mateixa edat que es troben en una situació igualitària, deixant de banda de manera momentània el que passa en el grup. Els protagonistes de l'encontre moral queden implicats en una situació de participació conjunta i protagonisme compartit. La interacció cara a cara provoca una situació d'influència recíproca en la qual els dos queden vinculats a l'acció que desenvoluparan conjuntament. Aquesta situació d'influència només es pot donar quan els protagonistes es troben en presència física (Goffman, 1967, p. 30).

La interacció que es produeix entre dos interlocutors és singular i aconsegueix que cap d'ells quedi indiferent. En aquest sentit, els implicats esperen una resposta per part de l'altre en la mesura que el reconeixen com a subjecte actiu de la situació. A partir d'aquí, es crea una situació de retroacció constant en la qual tots dos es vinculen en l'acció. A més, cada interacció cara a cara crea un moment singular, que té unes característiques peculiars i que s'haurà de resoldre d'alguna manera.

A l'escola bressol succeeixen innumbrables encontres morals entre iguals al llarg del dia en el qual dos infants s'interpel·len mútuament. A partir dels dos anys i escaig, els nens i nenes interaccionen amb els iguals comproment-los en una relació. Aquests encontres morals que es produeixen entre els més petits, són moments espontanis en què queden vinculats amb una persona que tenen davant en un espai i temps concret.

A partir de la nostra experiència a l'escola bressol, hem observat com els infants comencen a encarar-se amb l'altre perquè hi ha una situació que els compromet. Abans dels dos anys, la interacció amb l'altre és molt dèbil. Aquests moments d'interacció passen en diferents moments del dia fent que els dos infants implicats quedin fora de l'activitat durant uns instants creant una situació singular. Podem explicar exemples de

baralles per joguines o espais, moments de trobada en què predomina l'ajuda i estima, o espais de confluència en què els dos treballen conjuntament. Els encontres morals entre iguals poden ser molt variats, però el més important és què passen entre dues persones que es tenen cara a cara.

Produïda a l'interior d'una situació complexa

Els encontres morals entre iguals es contextualitzen dins d'una situació complexa. Per tant, no són accions aïllades i tancades, sinó que succeeixen a l'interior d'un medi concret. D'aquesta manera, podem afirmar que les accions que passen en un encontre moral sempre formen part d'un context. Quan fem referència al context parlem de l'entorn físic, l'institucional o sociocultural i el curricular.

En primer lloc, el context físic és l'espai en què succeeixen les accions, un escenari fix que, exceptuant casos puntuals, és on gairebé passen tots els encontres. Si ens centrem en la nostra recerca, l'espai físic són les aules, el pati i la sala d'usos múltiples. Aquests espais formen part del context institucional o sociocultural que és l'escola bressol. El context institucional permet als participants comprendre la situació d'interacció, ja que forma part d'un espai sociocultural ben definit. I, finalment, el context curricular són les pràctiques educatives, el currículum i el pla de treball que es programen dins del context escolar. Les escoles bressol estan plenes de pràctiques educatives que impregnen el seu dia a dia per mitjà del currículum i el pla de treball programat que porten a terme. El conjunt de tot això facilita la comprensió de la interacció a partir de les connotacions cognitives i espacials (Gijón, 2004, p. 45-46).

Tot i aquest marc preestablert, els encontres morals no estan programats ni rutinariats dins d'aquestes pràctiques educatives, sinó que són una experiència sociomoral que passa de manera transversal i espontània en el si de qualsevol pràctica educativa. D'aquesta manera, els encontres morals són omnipresents en la institució escolar i el conjunt d'activitats pactades dins d'una programació curricular.

S'inicia a partir de senyals emeses pel rostre, el gest i la paraula

Perquè es produeixi un encontre moral entre iguals hi ha d'haver un compromís entre els subjectes que hi participen. Aquest compromís mutu ve donat a partir de la interpel·lació que normalment un actor dirigeix l'altre durant l'acció que els ocupa. Aquesta connexió està produïda per un acte comunicatiu verbal o no verbal que els vincula. Per a Goffman (1970), la comunicació és el que vincula les dues persones comprometent-los en un encontre social. Així, l'encontre moral genera una barreja constant de comunicació verbal i no verbal que sorgeix a partir d'un contacte mitjançant el rostre, el gest i la paraula. En el moment en què un dels dos emet algun d'aquests senyals, s'inicia un vincle amb l'altre que fa se senti interpel·lat i comenci un encontre moral.

El rostre és el primer que veuen els altres de nosaltres, quan s'estableix contacte visual entre dos implicats fa que s'interpel·lin l'un a l'altre. La mirada és una manera de vincular-nos i reconèixer l'altre expressant emocions i sentiments. Així, el rostre serveix perquè l'altra persona ens reconegui, li crida l'atenció i el convida a l'acció conjunta. El gest és un senyal visual que es produeix quan un infant, a partir de la seva expressió, utilitza uns moviments per emetre informació i donar algun contingut. I, finalment, una altra expressió emesa és la paraula: què és el que diuen i la manera com ho diuen. La paraula serveix per avisar l'altre, fer-li alguna demanda, reclamar els seus drets i altres formes d'establir un tema conjunt. Aquest aspecte encara no està prou desenvolupat en els nens i nenes de dos a tres anys, però ja se n'esbossen algunes maneres, en molts casos del tot suficients, des del punt de vista comunicatiu.

Els infants de dos a tres anys utilitzen aquests senyals constantment per comunicar-se amb l'altre. A l'escola bressol hem observat com els nens i nenes que encara no tenen desenvolupada la parla, són capaços de comunicar-se amb els altres a partir de la mirada, el somriure o, simplement, el gest d'assenyalar alguna cosa. En aquest cas, el rostre i el gest mostren què és el que volen sense necessitat que aquests parlin. Hi ha altres casos en què la parla ja està desenvolupada i els infants són capaços de combinar aquests tres aspectes simultàniament amb harmonia. Des de ben petits, els infants són capaços d'establir vies de comunicació i generar espais d'encontre amb els altres.

Genera una operació cognitiva, afectiva i conductual

Establir un vincle amb l'igual mobilitza totes les dimensions de la persona. Els encontres morals entre iguals posen en joc una operació cognitiva, afectiva i conductual: 1) Es genera un *esforç cognitiu* entre els dos fent que percebin l'altre com un subjecte actiu, proper i accessible creant una unitat indissoluble; 2) L'operació afectiva són els sentiments que vinculen els participants i genera un lligam que permet conèixer l'altre i establir-hi un respecte mutu; i 3) La part de l'operació conductual està relacionada amb les normes i regles d'interacció social que es posen en joc (Gijón, 2004, p. 50).

Hem observat que els infants de dos a tres anys combinen de manera simultània les tres dimensions quan interaccionen entre ells. Si busquem exemples concrets de l'escola bressol, els nens i les nenes pensen abans d'actuar reconeixent l'altre activament quan, abans de generar un conflicte que els havia despertat sentiments, observen a una certa distància prudencial què és el que està fent l'altre. Per exemple, un nen o nena està jugant pel pati però vol un pot per omplir-lo de sorra. Mira al seu voltant i identifica un company o companya que té un pot amb el qual està jugant. Durant uns segons es queda quiet pensant, fins que decideix entrar a l'acció agafant-li el pot i sortint corrents. Aquí observem com genera un esforç cognitiu identificant l'altre com un subjecte, té sentiments i actua pel seu benefici. D'exemples com aquest n'hem observat molts que ens permeten determinar que en la relació entre iguals, els mateixos infants són capaços de desenvolupar les dimensions en la mesura que estan implicats en l'acció i generen de manera natural la regulació.

Els participants queden implicats en una qüestió que els afecta

Fins a aquí s'han definit les característiques d'un encontre, ara veurem en quina mesura els podem qualificar de morals. Considerem que els dos infants que participen en un encontre moral entre iguals ho fan perquè se senten implicats en una qüestió que els interpel·la i consideren rellevant. Ambdós protagonistes interaccionen perquè algun objecte, esdeveniment o acció els suscita interès, alhora que sovint també perquè hi ha una demanda explícita o implícita per part d'un dels interlocutors. Així, aquesta relació

entre els dos no és només interpersonal, sinó que sempre hi ha algun element que genera *atenció compartida* (Tomasello, 2003).

Per a Tomasello (2003), els nens i les nenes d'un any comencen a identificar les altres persones com a agents intencionals, però no serà fins a arribar a la franja d'entre els dos i els quatre anys que els reconeixeran com a agents mentals. L'autor explica que quan dues persones tenen una confluència d'intencions se n'adonen i són capaços de centrar l'atenció en una qüestió que els interpel·la als dos. Això és el que Tomasello (2003) denomina com a *atenció conjunta* o *compartida* dels dos protagonistes sobre l'acció i/o objecte que els genera una preocupació o interès. Per tant, en els encontres morals entre iguals hi ha un tema o una qüestió que centra l'atenció dels dos protagonistes que produeix la situació d'atenció compartida.

A l'escola bressol hem observat situacions en què els infants comprenen els seus companys, identifiquen la conducta que realitza i saben quins són els sentiments perquè ho han experimentat amb anterioritat. Així, pensem que els nens i nenes d'entre dos i tres anys són capaços de considerar el que li passa a l'altre perquè abans ho han viscut, n'han tingut experiència pròpia. Un exemple que hem observat diverses vegades a l'escola bressol és quan un nen o una nena molesta un altre perquè vol la seva joguina. Aquí podríem dir que considera l'altre com un agent intencional. Però quan instants més tard s'apropa al seu company o companya ferit, li fa carícies i li torna la joguina és perquè ha entès que aquell és un agent mental que pensa i sent igual que ell. En aquestes situacions hi ha una doble mirada per part dels protagonistes: els infants d'entre dos i tres anys són capaços de veure als altres com a agents intencionals i alhora com a agents mentals. Això és possible perquè reconeixen que realitza una acció de manera intencional i, a més, identifiquen que l'altre subjecte té sentiments i pensaments que poden coincidir o no amb la situació real de cadascú.

Una qüestió que pot desembocar en un repte moral

En els encontres morals entre iguals, la qüestió que centra l'atenció compartida dels implicats pot passar d'una intencionalitat predominant a una incompatibilitat

d'intencionalitats. Aquesta qüestió genera dos tipus de reptes morals: els encerts i els conflictes.

D'una banda, quan els dos infants estan implicats en l'acció, però un d'ells té una intencionalitat predominant que el motiva a realitzar una acció damunt l'altre participant, diem que el repte moral desencadena encerts. Per exemple, entre els dos i tres anys els nens i nenes comencen a desenvolupar la destresa de posar-se i treure les jaquetes quan surten al pati. Les mestres tenen infinitats d'estratègies perquè els infants aprenguin a posar-se les jaquetes, però, com amb totes les habilitats, alguns adquireixen la mecànica més aviat que d'altres. Si ens imaginem un dia qualsevol a l'escola abans de sortir al pati, cadascú agafa la seva jaqueta i, amb més o menys tècnica, comença el moment de posar-se-la. Els que ho aconsegueixen més ràpidament surten corrents per fer joc lliure i els altres ho continuen intentant o demanen ajuda a la mestra. Però, en moltes ocasions, un nen o una nena s'adona que el seu company o companya té un problema a l'hora de posar-se la jaqueta i acudeix al seu ajut. Aquí l'infant que ajuda ha desenvolupat una actitud de cura vers l'altre que permet generar l'encert moral entre els dos: ajudar l'altre a posar-se la jaqueta.

En canvi, el segon tipus de repte moral es genera a partir de la incompatibilitat d'intencions dels participants que els porta a un conflicte. Exemples de conflictes morals n'hem observat molts, un que es repeteix amb força freqüència és quan un infant està jugant tranquil·lament, per exemple, a fer trencaclosques. Al seu voltant té controlades totes les peces del puzzle que necessita i, de mica en mica, aconsegueix formar-lo. Un altre company o companya observa el que fa, s'hi apropa i, amb intenció de jugar amb el trencaclosques, li treu algunes peces. El primer comença a plorar, cridar o intentar agafar de nou la peça fent que entre els dos es generi un conflicte a partir d'una baralla.

Aquestes situacions que desencadenen reptes morals en forma d'encerts o conflictes es poden resoldre autònomament pels mateixos infants o ha d'intervenir la mestra per tal de resoldre-la de manera heterònoma.

El repte moral es resol de manera autònoma

Els encontres han generat una qüestió que acaba afectant els dos implicats i sovint produint un encert o un conflicte moral. En moltes ocasions, el repte es resol de manera espontània i autònoma per part dels infants. La resolució autònoma es pot produir de tres maneres: 1) es planteja una situació problemàtica i troben una solució que satisfà les expectatives del dos implicats; 2) la situació problemàtica no s'acaba resolent perquè es genera una disputa entre els dos infants sense regulació i; 3) un infant aliè fa de mediador o medidora del conflicte.

En primer lloc, els encontres morals entre iguals generen una atenció compartida entre els dos infants que provoca un repte moral. Per tal de resoldre'l, ambdós implicats són conscients del que volen fer i s'adonen que l'altre té el mateix objectiu. Un exemple d'aquest mecanisme d'autoregulació és quan a l'hora del pati les mestres reparteixen bicicletes i motos. A les escoles bressol no hi ha el mateix nombre de joguines que d'infants, per la qual cosa un problema recurrent pot ser que dos vulguin la mateixa moto de joguina. Si ens imaginem que un nen o una nena està passejant pel pati jugant amb la seva moto, un altre que també la vol s'hi apropa i la hi intenta treure, però el que té la moto reconduïx la situació i amb un somriure convida el seu company o companya a pujar al darrera per jugar plegats. Aquest repte es resol positivament d'acord amb els interessos dels dos infants fent que es dilueixi el problema inicial i desenvolupin un petit aprenentatge relacional. En trobem molts altres exemples en què els infants són capaços de resoldre la situació de manera autònoma, sobretot aquells que estan relacionats amb el tema de la cura cap a l'altre.

El segon tipus de mecanisme d'autoregulació resulta fallit, no l'aconsegueixen resoldre de manera favorable, sinó que els infants comencen una baralla que no saben reconduir. Per exemple, dos infants volen jugar amb una pilota, però els dos la volen per a ells. En aquest cas, no arriben a la conclusió que poden jugar plegats, per la qual cosa la solució passa perquè un dels dos aconsegueix quedar-se la pilota i l'altre no. Generalment, aquestes situacions acaben generant una regulació heterònoma, sempre que la mestra s'adona del conflicte.

Finalment, la tercera situació d'autoregulació, i la menys corrent, és quan un nen o una nena que no forma part de la situació d'encontre intervé per resoldre el conflicte. Són

pocs els casos que hem observat que els nens i nenes d'entre dos i tres anys generen aquests comportaments desenvolupant una figura mediadora. En aquestes situacions, generalment, el que fa és imitar els comportaments i les accions que ha observat que feia la mestra en moltes ocasions anteriors. El nen o la nena agafa aquest rol per tal de resoldre el problema que tenen els dos companys o companyes.

En els tres casos, són situacions que generen els mateixos infants en què les mestres o un adult no formen part de la regulació. Podríem pensar que aquestes són les que s'observen amb menys freqüència perquè passen més desapercebudes pels i les mestres a l'escola bressol, però més endavant veurem la seva manifestació. Des de ben petits, els nens i les nenes desenvolupen conductes morals, espontànies o adquirides, que els ajuden a resoldre situacions relacionals amb els altres.

El repte moral es resol de manera heterònoma i d'acord amb valors

Quan els infants no són capaços de resoldre la situació problemàtica per ells mateixos, la mestra entra a formar part d'aquest encontre perquè es resolgui de manera favorable. Aquesta és la situació que més hem observat a l'escola bressol, potser perquè són les que criden més l'atenció i és quan l'adult se n'adona.

Com a professionals de l'educació, les mestres tenen interioritzades un seguit de pautes i accions que posen en pràctica a l'hora de regular una situació de conflicte entre dos infants, que veurem més endavant. La intervenció que fa l'adult en aquestes situacions d'encontres morals que generen un conflicte té una voluntat educativa i de resolució que busca regular el conflicte a la recerca d'un acord inspirat en valors.

En el moment que la mestra entra a formar-ne part, l'encontre moral entre iguals esdevé una situació de reunió entre tres implicats: dos infants i la mestra (Gijón, 2004). Aquestes intervencions de regulació dels adults reforcen aquelles accions de valors dels més petits que consideren positives i regulen aquelles que en són considerades negatives.

En el moment de la regulació, les mestres desenvolupen una reflexió sobre el que ha passat amb els infants. Amb això el que pretenen és fer pensar als més petits i deliberar sobre la situació que s'ha desencadenat. És a partir del diàleg social que fa que desenvolupin competències reflexives i creatives sobre el món, la societat i ells mateixos

(Dearden, 1982). Així, la feina que fan les mestres en la relació amb els infants és la de preparar els nens i les nenes per a la socialització i l'autonomia.

A l'escola bressol hem observat innumbrables situacions en què la mestra agafa un rol de mediadora. Però cal destacar que perquè aquesta regulació tingui empremta en la formació personal de l'infant, la relació entre educadora i alumne ha d'estar marcada per un vincle afectiu. La mestra ha de ser una figura de proximitat per a l'infant i ha de posar passió en allò que fa per tal d'aconseguir que l'altre l'aprecii i convidar-lo a degustar els valors de manera conjunta (Dearden, 1982). I això només passa si prèviament ha aconseguit establir una relació de reconeixement mutu amb l'alumnat.

La repetició freqüent d'aquestes dues formes de resolució de reptes morals crea hàbits de convivència i gust pels valors.

Els encontres morals entre iguals són una experiència sociomoral positiva que es repeteix amb freqüència a les escoles bressol fent que els infants tendeixin a anar construint formes de regulació i convivència, així com aprenentatges de valors. Els nens i les nenes aprenen a partir de la reacció de l'interlocutor adoptant conductes positives quan es resolen amb èxit i regulant les negatives en les quals ha d'intervenir la mestra. Aquestes conductes que es manifesten a partir de la interacció, van fixant hàbits de valors gràcies a la freqüent regulació amb èxit.

Aquesta repetició permet que els infants vagin creant un hàbit que la mestra aprofita perquè agafin gust pels valors. El paper dels educadors i les educadores és el de donar forma al que fan els més petits a partir de l'habitual potenciació o regulació de les conductes morals. Així, aquests comportaments es van reforçant tant per l'autoregulació com per l'heteroregulació,

D'aquesta manera, els infants queden satisfets i contents de la participació en la relació entre iguals a mesura que es regulen els reptes morals favorablement i, a més, reben un reforç positiu per part de l'adult de confiança, en aquest cas la mestra, que els anima a continuar treballant la seva personalitat moral.

9.2. Regulació autònoma i heterònoma

En total s'han recollit docents-setze escenes que visualitzen encontres morals entre iguals durant la nostra estada a l'Escola Bressol Municipal El Petit Príncep. Després de conèixer què són els encontres morals entre iguals, hem seleccionat un parell d'exemples amb la intenció d'il·lustrar i visibilitzar les accions regulars que realitzen els nens i les nenes en el seu dia a dia. Més endavant, les veurem classificades, recollides i sistematitzades.

En aquest apartat, desgranarem dos exemples per veure en detall què són els encontres morals, així com quines són les parts que es posen en joc en la situació, la moral i la resolució. El primer exemple recollirà un encontre moral entre iguals amb regulació autònoma i el segon de regulació heterònoma.

Coincidint amb l'últim dia del curs també celebren l'aniversari de la Neus.

Com tots els infants, avui la Neus porta orgullosa la seva corona, però li va caient fins a tapar-li els ulls. La mestra veu que porta la corona molt baixa i gairebé no hi veu, per la qual cosa que crida a la nena i li diu que li col·locarà la corona.

La nena es dirigeix cap a la mestra però l'Anna, que és entre les dues, li diu que la hi posarà bé ella. Es posa davant de la nena i amb afecte i cura li col·loca bé la corona per sobre del serrell somrient.

La mestra li dona les gràcies i les dues nenes la miren somrient.

Escena moral 199. 2017/07/14

El primer exemple descriu un encontre moral entre dues nenes en què es resol la situació de manera autònoma sense regulació per part de l'adult. Aquí una nena té el repte de posar-se bé la corona d'aniversari perquè si no li molesta a l'hora de veure-hi. Ella es dirigeix cap a la mestra perquè li solucioni el problema, però una companya, que s'adona de la seva necessitat, intervé col·locant-la-hi. L'operació cognitiva de l'Anna és que la seva companya té una necessitat: posar-se bé la corona per poder veure. Ella s'hi

aproxima amb la intenció d'ajudar-la. En aquesta situació genera una operació afectiva vers l'altra que esdevé en una operació conductual agafant la corona per tal d'ajustar-la al seu lloc. Aquí el repte es resol de manera autònoma fent que les dues nenes estiguin implicades en un encert moral.

A continuació, s'observa la imatge que acompanya el text on es veu clarament l'Anna amb les mans damunt la corona que té la Neus per tal de posar-la al seu lloc. Les nenes es troben al bell mig de la situació d'encontre on es troben cara a cara realitzant l'acció que resol el problema. El repte amb el qual es troba l'Anna és el d'ajudar la seva companya desenvolupant una conducta afectiva.



El següent exemple descriu una situació en la qual intervé la figura de la mestra per regular una situació de conflicte. En aquesta escena moral, la mestra s'aproxima perquè ha observat l'acció que ha desencadenat el conflicte: un nen tira una nena a terra. En aquell moment, ella entra a l'escena per tal de regular l'acció negativa que ha desenvolupat l'infant i explicar quin és l'acció positiva. Per poder explicar la situació la

mestra fa baixar el nen que ha empès amb la intenció que sigui ell qui l'ajudi a aixecar-se. La mestra realitza la seva explicació i èmfasi en la importància de no molestar els altres i compartir l'espai del banc per a tots i totes.

L'Andreu, en Neil i la Núria estan pujats a sobre del banc de fusta que hi ha al pati.

El Neil està al costat de la Núria i l'empeny, la nena cau del banc a terra i comença a plorar. La mestra quan veu la nena a terra i el nen pujat a sobre del banc s'hi apropa i explica a en Neil que el banc és molt gran i que no ha d'empènyer la Núria perquè tenen lloc per a tots. El nen continua pujat a sobre del banc quiet i amb cara seriosa. La mestra li demana que ajudi la Núria a aixecar-se, li dona indicacions de què ha de fer. La mestra dona la mà a en Neil ajudant-lo a baixar del banc i quan és a baix ell dona la mà a la Núria i la nena s'aixeca.

Un cop la nena està dreta, la mestra es posa davant dels tres nens i els explica que no s'han d'empènyer perquè hi ha lloc per a tothom.

Quan la mestra ha acabat la seva explicació, l'Andreu i en Neil s'asseuen al banc. La Núria es vol seure al mig dels dos nens i mira la mestra assenyalant el lloc. La mestra li explica que ho ha de demanar als nens, ella li diu als dos nens si pot seure, cadascú s'aparta una mica cap a un costat i la nena seua al mig.

Els tres continuen jugant.

Escena moral 118. 2017/02/15

La imatge recull el moment en què la mestra, sempre somrient, explica que tots els nens i les nenes poden seure al banc. Aquí la situació està resolta de manera heterònoma gràcies a la intervenció de l'adult. La imatge mostra com la mestra se situa al mig dels dos infants implicats en la situació, posant-se a la seva alçada i agafant un rol de mediatora amb la intenció que arribin a l'acord. La mestra utilitza senyals comunicatives a partir del rostre,

gest i paraules: els mira als ulls amb una expressió afable, n'agafa les mans i explica una norma de la classe.

Cal destacar que les fotografies recollides capten un sol instant dels encontres morals que poden ser abans o després i que poden no estar reflectint exactament el que s'explica al text. De la mateixa manera, les escenes morals recullen el moment d'encontre amb principi i fi, no sabem què és el que passa abans ni després de la descripció. L'observació de les escenes morals començava des del moment en què sorgien i finalitzaven quan el repte arribava al seu fi.



9.3. Els encontres morals entre iguals: resultats i debats

Després de conèixer la naturalesa d'un encontre moral entre iguals i observar-ne alguns exemples, ens ha portat a debatre sobre aspectes destacables amb la qual cosa hem arribat

a tres conclusions. A continuació, definirem cadascun dels tres resultats de la relació entre iguals:

- *Els encontres morals entre iguals són un espai fonamental en l'aprenentatge dels valors.* A partir del mecanisme d'assaig i error, els infants tenen la possibilitat d'experimentar valors en un medi de confiança, tancat i controlat. Aquestes situacions ajuden a treballar l'autonomia dels infants per cooperar, repartir i curar. El paper dels educadors i les educadores és el d'acompanyar i guiar els infants en el procés de formació perquè aquests siguin cada vegada més autònoms. A l'escola bressol, les mestres són una figura de referència estimada que acaba de formar les seves capacitats i competències personals.

Les relacions interpersonals entre iguals són una magnífica experiència sociomoral que permet als infants viure valors. Experimentar situacions relacionals fa que les visquin de manera significativa amb una forta càrrega d'aprenentatge moral. Així, podem dir que a partir dels encontres morals entre iguals, els infants queden implicats i viuen situacions significatives que cristal·litzen valors.

- *Els encontres morals entre iguals probablement posen de manifest un nucli moral natural i, a poc a poc, per la influència educativa van incorporant-hi formes i valors culturals.* Aquestes relacions que estableixen els infants són les més naturals que hem pogut observar durant les primeres edats. Els nens i les nenes es relacionen entre ells sense la influència que tenen els adults: de manera genuïna i sincera. Durant els primers anys de vida, la influència educativa i cultural que tenen és mínima fent que les seves relacions i reaccions siguin espontànies.

Aquest aspecte posa sobre la taula el debat de si aquestes conductes que desenvolupen els infants en la relació entre iguals són naturals i, per tant hereditàries, o culturals a partir de la influència social. De Waal (2007) destaca que els éssers humans poden desenvolupar conductes socials i capacitats morals tant positives com negatives gràcies a l'herència innata. L'autor parla que la naturalesa humana és un lligam entre el bonobo i el ximpanzé, i les persones es mouen per emocions i valors innats que guien el seu comportament (2007, p. 17).

Contrastant la nostra anàlisi amb les idees de Frans de Waal, no podem concloure que no hi ha elements apresos, però ens porta a reflexionar sobre l'origen de la moralitat i el comportament espontani dels infants.

- *Els encontres morals entre iguals són situacions que no estan programades en el projecte educatiu del centre ni tampoc com a treball d'aula, tot i que les educadores mostren pautes de regulació ben incorporades.* Els encontres morals entre iguals succeeixen de manera espontània impregnant totes les pràctiques educatives del dia a dia d'una escola. Considerem que els encontres morals són unitats mínimes d'educació moral que passen a l'escola bressol, en la mesura que succeeixen de manera transversal en diferents moments del dia.

Hem vist que els encontres morals s'esdevenen de manera molt freqüent i repetitiva en el dia a dia d'una escola bressol. Els infants són interpel·lats en innombrables situacions relacionals amb els altres al llarg del dia. Aquestes relacions possibiliten que els més petits puguin adonar-se i veure els altres com a agents mentals. En aquest procés, són capaços de reconèixer-los com a agents actius amb els seus interessos, que poden diferir dels propis.

Generalment, els encontres morals es donen en espais de joc lliure en els quals els infants tenen autonomia per jugar i interaccionar amb els altres sense la intervenció d'un adult. Així, durant les situacions vitals en què els nens i les nenes estan jugant entre ells s'estableixen relacions interpersonals. Aquest aspecte l'hem pogut contrastar amb l'anàlisi realitzat per mitjà del programa d'anàlisi de dades qualitatives Nvivo. La taula que es mostra a continuació, recull les situacions en les quals es manifesten els encontres morals entre iguals a l'escola bressol.

SITUACIONS VITALS				
Activitats lliures	Pati	96	156	72,2 %
	Classe	39		
	Sala d'usos múltiples	21		

Activitats dirigides	Pati	14	31	14,4 %
	Classe	11		
	Sala d'usos múltiples	4		
	Visites fora del centre	2		
Activitats quotidianes	Dormir i despertar	4	29	13,4 %
	Àpats	20		
	Entrades i recollides	5		
			216	100 %

Taula 35. Situacions vitals dels encontres morals entre iguals.

De les dues-centes setze escenes morals analitzades, el 72,2 % dels encontres morals entre iguals observats a l'escola bressol es produeixen en un context de joc lliure. Durant les activitats dirigides i les activitats quotidianes es representen encontres morals de manera equilibrada fent que gairebé no trobem diferència de representació entre ambdues situacions. Però sí que trobem un pes rellevant en les situacions vitals d'activitats lliures i, sobretot, durant les estones de pati.

Situacions vitals als encontres morals

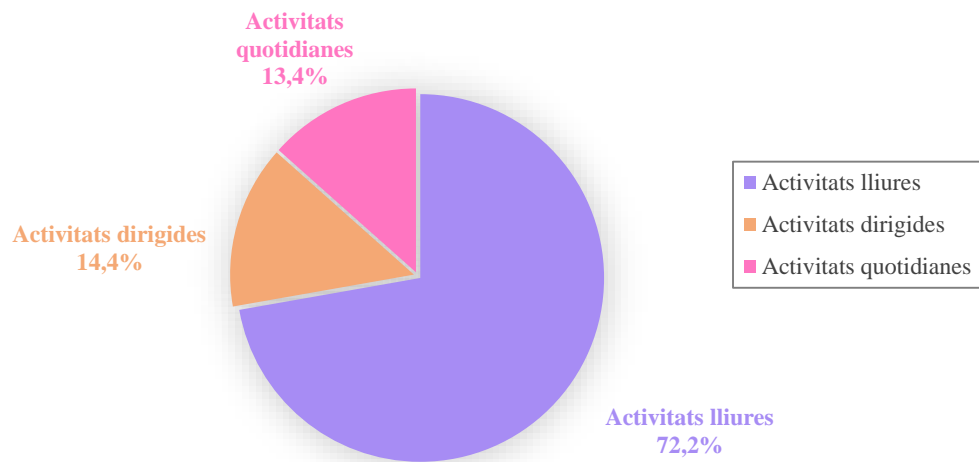


Figura 1. Situacions vitals dels encontres morals entre iguals.

Convé destacar que les observacions realitzades a l'escola bressol van ser de manera equilibrades assistint als moments més rellevants de la vida diària de l'escola entre les diferents pràctiques educatives.

10. Tipus d'encontres morals entre iguals

Després de la immersió en una escola bressol per descriure les pràctiques d'educació en valors i les experiències sociomorals que es desenvolupen en la vida diària del centre i d'adonar-nos que es produïen infinitat d'encontres entre iguals en els quals es treballaven de manera formal i informal nombrosos valors, en aquesta segona part hem començat definint amb detall què entenem per encontre moral entre iguals. Ara estem en disposició de fer un pas més i analitzar els encontres recollits durant la recerca.

Per fer-ho, tal com hem explicat en l'apartat metodològic d'aquesta segona part, hem partit de les escenes relatives a encontres morals recollides durant l'observació, hem tingut present la recerca bibliogràfica sobre la temàtica que ens ha permès ampliar la mirada i, finalment, s'han categoritzat els encontres morals amb l'ajuda del programa d'anàlisi de dades qualitatives Nvivo.

La recerca d'una categorització dels encontres morals partia de la suposició i constatació prèvia que no tots els reptes que es presenten són iguals i, per tant, tampoc són iguals les conductes de valor que en cada cas manifesten els nens i les nenes. Per això, hem volgut estudiar-los amb la intenció d'adonar-nos de quines són les tipologies de reptes i conductes morals. A partir de l'anàlisi de les escenes morals recollides ens adonem que la manera de relacionar-se i enfrontar-se als reptes morals que viuen els infants són diferents i obliguen a processos de regulació diversos.

La diferenciació quant als reptes morals ens ha portat a parlar de tres tipologies d'encontres morals. Aquests tipus d'encontre activen diferents valors fonamentals que es poden representar a partir d'un encert o d'un conflicte moral.

Els infants de dos a tres anys manifesten reaccions espontànies a partir de la relació amb els iguals. Aquestes manifestacions espontànies que hem trobat i categoritzat a les quals fem referència són la *cura*, la *justícia* i la *cooperació*.

CURA	Prestar atenció i donar atencions.
JUSTÍCIA	Repartir un bé escàs.
COOPERACIÓ	Perseguir junts un objectiu comú.

Taula 36. Tipologia d'encontres morals entre iguals.

Després de categoritzar les escenes morals en els tres *dinamismes morals*, ens referim al conjunt com a *estrella de la moralitat*. Aquesta nomenclatura la fem servir quan fem referència als tres tipus de conductes morals que desenvolupen els infants de manera espontània i natural en les seves relacions i es pot observar a la figura següent.

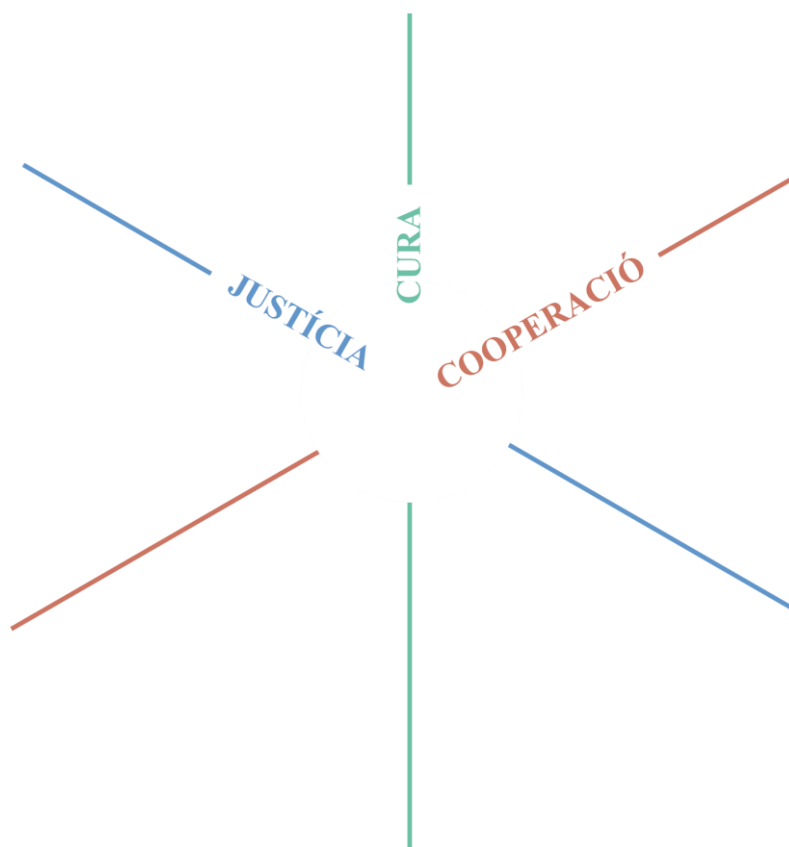


Figura 2. Estrella de la moralitat.

L'estrella de la moralitat ens permet destacar aquests valors dins d'una cadena conjunta estretament relacionada. A més de l'anàlisi i categorització de les escenes morals en aquests tres dinamismes morals, ens ha portat a adonar-nos que cadascun es pot manifestar pel cantó positiu o pel negatiu. Així, cadascuna de les escenes morals que hem recollit a l'escola bressol l'hem categoritzat alhora en un dels tres dinamismes morals i també en si manifestaven conductes positives o negatives.

Cal destacar que la manera de categoritzar els encontres morals que acabem de presentar és una simplificació. Ens hem adonat que estan estretament relacionats entre si i que algunes escenes morals no són absolutament pures, sinó que s'han classificat per la predominança d'una de les conductes morals presents; és a dir, segons el repte que desencadena la situació inicial. Així, considerem que algunes escenes són mixtes en la mesura que barregen diferents tipus de dinamismes morals. D'aquesta manera, ens adonem que els tres dinamismes morals poden entrelaçar-se i manifestar-se conjuntament en una mateixa escena moral. La presència de valors propis d'un tipus d'encontre moral en una escena que hem catalogat d'acord als valors d'un altre tipus dona lloc al que hem anomenat *escenes morals mixtes*; és a dir, aquelles que afegeixen al valor predominant una espurna d'un altre dels valors de l'estrella de la moralitat. A continuació, s'observa un exemple d'escena amb espurna moral on s'identifiquen dos dinamismes alhora.

Els infants són per la classe jugant per àmbits diferenciats.

L'Enric va cap a la porta, cau a terra i comença a plorar. Al costat del nen hi ha l'Anna i la Núria. L'Anna allarga la mà i l'ajudar a aixecar-se. La Núria, que és a l'altre costat fa el mateix que la seva companya. I la Lia arriba per darrere i agafa el nen per l'esquena. Entre les tres nenes ajuden l'Enric a aixecar-se del terra.

La mestra s'apropa a l'infant i li demana si està bé, ell deixant de plorar li contesta que sí i continua cap a la seva destinació.

Escena moral 185. 2017/06/06

La situació recull un encontre moral entre iguals que genera alhora conductes de cura i cooperació. Al principi observem com un infant cau a terra i la conducta natural que li surt a la seva companya és la d'altruisme: l'ajuda a aixecar-se. De seguida dues companyes més també desenvolupen la conducta de cura fent que entre les tres generin el dinamisme de cooperació per ajudar el seu company a aixecar-se. Així, diem que aquesta escena té una *espurna moral* entenent que les tres nenes desenvolupen valors de cura alhora que cooperen per tal d'aconseguir un mateix objectiu. D'escenes morals com aquesta, n'hem vist algunes. Això ens porta a pensar que les conductes que es presenten en els diferents encontres estan vinculades. Però, per tal d'adaptar-la a la nostra classificació, quan identifiquem una escena mixta, la classifiquem segons la conducta que desencadena la situació inicial. Així, si ens fixem en aquest exemple, estaria categoritzada com una escena moral de cura, ja que és la primera representació i la que desenvolupen les tres nenes implicades en l'acció.

Per mostrar a què fem referència quan parlem d'encontres morals de cura, justícia i cooperació dins de l'estrella de la moralitat, seguidament procedirem a la presentació i l'anàlisi dels tres dinamismes morals que manifesten els infants en la relació entre iguals. En primer lloc, entrarem en la definició concreta de la conducta a tractar. A continuació diferenciarem el pol positiu i el negatiu definint les conductes de cada extrem. Per tal d'il·lustrar-ho, veurem alguns exemples d'encontres morals i, per acabar, coneixerem algunes dades que ens ha proporcionat l'anàlisi.

10.1. **Encontres morals de cura**

Un dels tipus de dinamisme que hem detectat als encontres morals entre iguals és la *cura*. Aquesta conducta és una de les tres manifestacions espontànies que desenvolupen els nens i les nenes en les relacions amb els iguals. A continuació, explicarem i detallarem a què fem referència quan parlem de cura en un encontre moral.

Si busquem la definició de cura a diferents diccionaris, alguns coincideixen en què és l'atenció de vetllar per algú o per alguna cosa, el fet de vigilar i procurar que una altra persona no es faci mal, o també anar amb atenció quan realitzem determinades accions.

Aquestes definicions ens serveixen per elaborar el que són per a nosaltres les conductes de cura.

Entenem que un repte moral de cura es presenta quan una persona s'adona de la necessitat d'un altre i es mobilitza per satisfer-la espontàniament. Durant les situacions de cura, els receptors no reclamen ajuda de manera explícita, sinó que és un dinamisme moral que desenvolupa espontàniament l'emissor.

Quan en un encontre moral l'emissor percep una necessitat no satisfeta d'una altra persona pot desenvolupar una conducta de cura. La necessitat la percep perquè, a partir d'experiències semblants que ha viscut amb anterioritat, reconeix el que sent l'altre i se n'adona (Tomasello, 2003). D'aquesta manera, l'emissor pot imaginar com pal·liar la necessitat de l'altre i quina conducta la satisfarà.

A l'escola bressol hem observat com en moltes ocasions els infants se senten moguts a desenvolupar conductes de cura per empatia, però també pot ser per regulació externa. Els infants generen comportaments altruistes perquè se senten moguts a fer-ho, però en altres casos la mestra regula les accions dels infants guiant-los cap a comportaments positius.

Com hem esmentat amb anterioritat, la cura, igual que les altres dues conductes morals detectades, té un pol positiu i un pol negatiu. El seu pol positiu és l'*altruisme* i el negatiu l'*agressivitat*. Si ens centrem en l'*altruisme*, el definim com el fet de donar alguna cosa, acció o gest a l'altre sense esperar rebre res a canvi. Per a nosaltres, l'altruisme recull també l'afectivitat de la persona vers l'altre, ser considerat i atendre les necessitats de la persona vetllant pel seu bé integral de manera desinteressada. A continuació, es detalla un exemple de repte moral de cura desenvolupant una conducta d'altruisme.

L'escena moral 189 que es presenta és un dels exemples en el qual ens vam basar per escriure un dels capítols de la narració d'un curs a l'escola bressol, que hem presentat amb anterioritat. El *bloc 5.5. Verd: calma i creixement* conté el capítol *Qüestió de mitjons i sabates* destinat a conèixer les conductes de cura que desenvolupen els infants a l'escola bressol.

El text ens narra una situació recurrent que succeeix cada dia a l'escola bressol: l'acte de posar-se les sabates i els mitjons després de despertar-se de la migdiada. L'exemple recull

una situació en què un infant té dificultats per posar-se les sabates, una companya que s'adona del problema del seu company i decideix generar una conducta altruista d'ajuda. Aquesta actuació que desenvolupa la nena la pot realitzar perquè ha viscut a partir de la pròpia experiència el fet de posar-se les sabates, en coneix la complicació i sap quina és la seva solució. Adquirir la destresa de saber posar-se el mitjó, agafar la sabata del peu correcte i cordar-la té una dificultat notable. En diferents moments del dia les mestres van impulsant l'autonomia dels infants a partir de pràctiques com pot ser la de posar-se els mitjons o les sabates. Aquests moments són fantàstics per aprendre la destresa que es treballa i, d'altra banda, perquè els infants desenvolupin competències personals i emocionals. Cal destacar que en moltes ocasions els que ajuden a posar-se les sabates potser tampoc no tenen adquirida la destresa.

En Neil es desperta de la migdiada, agafa les seves sabates i s'asseu. El nen s'intenta posar les sabates però li costa, té les sabates a la mà i mira la mestra somrient. Ella el mira, somriu, li canvia les sabates de mà i li explica quina sabata va a cada peu. El nen torna a intentar posar-se les sabates però li costa i no aconsegueix ficar el peu dins.

La Núria el veu, se'l queda mirant des de la distància, s'apropa on és el nen, s'asseu davant d'ell, agafa les sabates i l'ajuda. La nena de primer agafa una sabata i se la col·loca dins del peu corresponent i després fa el mateix amb l'altre. En Neil agafa la sabata i empeny perquè entri el peu, la nena l'ajuda una mica i el nen aconsegueix posar-se les sabates.

La Núria el mira, somriu i li diu “*molt bé!*” alhora que li fa una abraçada.

Escena moral 189. 2017/06/16

Durant el nostre període d'observació vam adonar-nos d'innombrables moments al voltant dels mitjons i les sabates. Alguns els vam recollir i d'altres van passar per alt a causa de la freqüent repetició. El que ens mostren aquests exemples és la capacitat que tenen els infants de generar conductes altruistes vers els seus companys i companyes. A

partir de l'exemple, podríem dir que la Núria ha estat capaç de desenvolupar conductes de cura possiblement per alguna de les tres raons que exposarem a continuació. En primer lloc, ens podem imaginar que la influència social i cultural que té la Núria potencia que aquesta sigui capaç d'imitar conductes que ha observat dels adults. En segon lloc, si continuem amb la hipòtesi que manté De Waal (2007), la nena és capaç de reconèixer la necessitat de l'altre per experiència de la pròpia espècie o, el que és el mateix, perquè porta unes conductes innates que ha heretat i que li permeten desenvolupar conductes de cura. Però, pot ser que en realitat l'actuació que genera la Núria sigui un lligam entre ambdues propostes. La nena és capaç d'adonar-se de la necessitat del seu company per una inclinació natural, però que, a més, es concreta a partir de formes culturals que està experimentant i aprenent.



L'anterior imatge segueix la mateixa línia d'exemple de cura amb relació a la necessitat de posar-se les sabates i els mitjons. La fotografia mostra un moment en què una nena

ajuda una altra a posar-se correctament la sabata dreta i la receptora també respon amb una conducta de cura altruista acariciant la seva companya amb un somriure. Segons el treball que hem realitzat anteriorment sobre la relació entre iguals, la imatge recull totes les característiques que té un encontre moral. Les dues nenes es troben en una situació cara a cara en la qual estan interpel·lades per un altre interlocutor en un repte que els permet generar una conducta de cura positiva. La situació que les atén és el repte de posar-se les sabates fent que l'emissora desenvolupi una operació cognitiva adonant-se de la necessitat de l'altra, afectiva perquè té cura d'un igual i conductual perquè realitza l'acció concreta d'ajuda. En aquesta situació, el rostre, el gest i la paraula acompanya la situació en tot moment. Les dues nenes expressen gratitud vers l'altra a partir de mirades, somriures i felicitacions.

En contraposició a l'altruisme, l'*agressivitat* és el pol negatiu de la cura. Es tracta d'una conducta en la qual el protagonista no té present la conveniència del seu company o companya, passa per alt les seves necessitats i, en algunes ocasions, pot arribar a conductes d'atac, que poden ser verbals o físiques. Sovint podem dir que el subjecte centra l'atenció en si mateix pensant en els beneficis individuals sense importar la repercussió en l'entorn i els altres. Si defensem que l'altruisme fa que la persona sigui considerada i atenta, l'agressivitat la fa desconsiderada i no preocupada per les necessitats dels altres. Cal destacar que aquestes conductes, en diverses ocasions, es desenvolupen sense cap motiu aparent. Observem al quadre número 37 l'encontre moral entre iguals amb conflicte de cura que genera una conducta d'agressivitat.

L'exemple ens mostra una situació de la vida quotidiana en què un infant refusa menjar la fruita per tal de menjar un bastonet perquè li agrada més. La mestra genera una actitud d'acceptació dels diferents aliments i de la importància de menjar fruita cada dia. Aquesta actuació té una repercussió sobre un altre infant. Aquí la nena s'adona de la necessitat que té el seu company: menjar bastonets perquè li agraden més. Però l'actuació que desenvolupa és la de cura negativa burlant-se de manera agressiva i desagradable perquè el seu company no aconsegueix el seu objectiu i ella ja està menjant bastonets. La Mar s'ha adonat del que vol l'altre, té les estratègies per resoldre la seva necessitat, però desenvolupa una conducta negativa amb la probable finalitat de fer sentir malament l'interlocutor.

Són les 10:30 i estan menjant la fruita a la classe. Quan acaben de menjar la fruita la mestra reparteix dos bastonets a cada nen.

L'Andreu tenia un tros de plàtan a la mà i la mestra havia començat a repartir els bastonets. Ell li ha dit a la mestra que no volia més plàtan i que volia bastonets. La mestra li explica que per poder menjar bastonets primer s'ha d'acabar la fruita. L'Andreu posa cara de disconformitat però continua menjant-se el plàtan.

La Mar, que estava asseguda al costat de l'Andreu, ha sentit el que li deia la mestra i quan l'Andreu ha posat cara de trist, la Mar l'ha mirat, l'ha assenyalat amb un dit i ha fet burla d'ell.

Escena moral 37. 2016/03/15

A partir de l'anàlisi de diferents exemples d'agressivitat, ens adonem que generalment els infants desenvolupen aquestes conductes de manera natural sense tenir en compte la repercussió que pot tenir en l'altre o, fins i tot, en un mateix. De Waal (2007) defensa que les persones també tenen aquest comportament egoista que s'expressa sobretot durant les primeres edats a partir de conductes espontànies i ingènues.

En l'anàlisi dels encontres morals de cura, tal com també ens passarà en els altres tipus d'encontre moral, és interessant conèixer quins són els *reptes morals desencadenants*, els fets que provoquen aquesta mena de comportament. En el moment en què un infant genera una conducta d'altruisme trobem que pot ser per *ajudar* l'altre o per *afecte*. Quan classifiquem l'escena moral en ajuda fem referència a situacions en què un infant dona suport o assistència a un altre amb un component físic. Algun dels exemples més recurrents que hem observat és el de posar o treure alguna peça de roba, donar la mà perquè s'aixequi si l'altre ha caigut, recollir i buscar una joguina que vol el company o companya o compartir informació que consideren important. La mostra afectiva és una altra manera de representar l'altruisme. Els infants generen una conducta agradable a partir del bon tracte cap a l'altre sense esperar rebre res a canvi. Aquestes conductes poden

sorgir de manera natural o en adonar-se que l'altre ho està passant malament per diferents motius.

D'altra banda, en el moment de generar una conducta d'agressivitat, els infants ho realitzen per *despreocupació* o *molèstia*. La despreocupació ve generada per incomodar l'altre sense tenir en compte la seva necessitat o ometent informació que reconeix com a rellevant. Però, generalment el que passa amb més freqüència és la *molèstia*, un tipus de conducta en la qual un infant pega, mossega, empeny o comença una baralla amb un altre. Els comportaments de cura negativa succeeixen generalment sense cap motiu, els infants són agressius amb els altres de manera sobtada tot i que no tinguin relació prèvia. En algunes ocasions hem trobat que aquestes conductes estan lligades amb dinàmiques morals de justícia que veurem més endavant i que es visualitzen a partir d'escenes morals mixtes en la mesura que per aconseguir el seu bé ho fan mitjançant l'atac o l'ofensiva.

REPTE MORAL DE CURA		
Altruisme	Ajuda	Donar suport o assistència a una necessitat de l'altre
	Afecte	Mostrar una conducta agradable i bon tracte cap a l'altre
Agressivitat	Despreocupació	Passar per alt o no tenir en compte una necessitat evident
	Molèstia	Desenvolupar una conducta de burla o d'atac

Taula 37. Repte moral de cura.

Després d'analitzar les dues-centes setze escenes morals recollides a l'escola bressol, hem detectat que en total hi ha noranta-nou que descriuen encontres morals de cura. A la taula

38 es poden observar les dades estadístiques que ens sorgeixen de l'anàlisi de les escenes morals de cura.

ESTADÍSTIQUES REpte MORAL DE CURA					
Altruisme	47	49,5 %	Ajuda	35	37 %
			Afecte	12	12,5 %
Agressivitat	48	50,5 %	Despreocupació	12	12,5 %
			Molèstia	36	38 %

Taula 38. Dades estadístiques del repte moral de cura.

Establím que aquestes conductes de cura són les que succeeixen amb més freqüència a l'escola, ja que representen el 44 % del total d'escenes morals observades. Convé destacar que gairebé no trobem diferència entre aquelles que generen conductes positives d'altruisme d'aquelles que són negatives d'agressivitat.

A la taula que recull la informació estadística relacionada amb les escenes sobre el repte moral de cura, observem que del total d'escenes el 49,5 % pertany a encontres morals d'altruisme i el 50,5 % d'agressivitat, només hem trobat una escena moral de diferència entre els dos pols. Tot i ser el dinamisme amb més representació a l'escola bressol, es manté equilibrada i compensada l'actuació dels infants cap a un pol o l'altre. cal destacar que les observacions realitzades van ser sense cap influència ni preferència segons els encontres morals dels quals ens adonàvem durant el moment de recollida de dades.

10.2. Encontres morals de justícia

El segon tipus de dinamisme moral que hem pogut establir en l'anàlisi de les conductes dels infants de dos a tres anys durant els encontres morals amb els iguals a l'escola bressol és la *justícia*. Per tal d'entendre a què ens referim quan parlem d'encontres morals de justícia explicarem, detallarem i exemplificarem aquesta mena conducta.

El terme de justícia està recollit pel Diccionari de la Llengua Catalana de l'Institut d'Estudis Catalans com una "*virtut moral per la qual hom té com a guia la veritat, hom és inclinat a donar a cadascú el que li pertany, a respectar el dret*". Aquesta definició ens porta a pensar en la justícia com una virtut que inclina les persones a actuar d'acord amb un criteri de correcció que les ajuda a decidir en cada situació concreta quina és la conducta correcta: bé sigui distribuir béns, tractar les persones, etc. La Gran Enciclopèdia Catalana també defineix la justícia com una "*virtut moral per la qual hom pensa i obra segons dret i veritat*". Aquestes dues definicions ens apropen al que entenem nosaltres com a conductes de justícia.

Entenem que es presenta un repte moral de justícia quan dos individus desitgen un mateix bé o benefici. Sovint, en aquestes situacions l'emissor reclama al receptor poder gaudir d'un objecte en litigi i/o d'una situació favorable.

Podem dir que dos individus es troben implicats en un encontre moral de justícia quan ambdós desitgen gaudir d'un mateix bé i es troben amb el repte de repartir-lo. En aquestes situacions, els dos interlocutors poden percebre el desig de l'altre, que estaria oposat al propi. Aquesta percepció la poden tenir perquè han viscut una experiència prèvia que els permet identificar el desig de l'altre; poden entendre la reclamació i empatitzar-hi. De la mateixa manera que la cura, aquesta conducta la perceben els infants, en opinió de Tomasello (2003), perquè reconeixen el que sent i pensa l'altre i poden imaginar la conducta que es reclama i s'espera. Així, els infants poden desenvolupar conductes de justícia per reconeixement empàtic espontani del que reclama l'altre o gràcies a la tasca de regulació de la mestra.

Seguint la mateixa línia d'estudi que la cura, la justícia es presenta en un pol positiu i un pol negatiu. La manifestació de la justícia positiva és la conducta de *compartir* i la negativa és la d'*acaparar*. Comencem per definir i exemplificar què vol dir *compartir*

quan ens referim al dinamisme moral que desenvolupen els infants de dos a tres anys. D'acord amb el que hem observat, la definició que s'escau al terme compartir per a nosaltres és l'acció o el gest de repartir i/o distribuir un objecte i/o una situació favorable. Quan fem referència a repartir objectes aquests poden ser divisibles o indivisibles. En el cas dels objectes divisibles poden ser coses o aliments que es poden separar en dues o més parts fent que cada individu en tingui una. Els objectes indivisibles són aquells que només tenen una unitat, encara que també en pot haver més d'un. Si no és possible repartir les diferents unitats, cal distribuir el temps d'ús de l'objecte desitjat per més d'un nen o nena. En ambdós casos, un infant desenvolupa una conducta de justícia positiva quan realitza el repartiment d'un bé escàs. Així, podem dir que en els encontres morals de relació amb els iguals, un dels interlocutors desenvolupa una conducta de repartició d'un bé desitjable, limitat i, més o menys, únic.

L'exemple que es descriu a continuació presenta una escena moral en la qual dues nenes desenvolupen una conducta de justícia positiva. Una de les activitats lliures que es fa a l'escola bressol és jugar als ambients diferenciats de la classe. Aquests ambients estan distribuïts per racons en els quals els infants juguen de manera lliure en un espai delimitat. Un dels racons és el de construccions, que fomenta el desenvolupament matemàtic. Jugar amb trencaclosques, encaixos o minims són una manera d'aconseguir que els infants tinguin experiències d'aprenentatge de la matemàtica des de les primeres edats.

Estan jugant a les construccions de la classe. Hi ha cinc infants asseguts a la mateixa taula jugant amb algunes peces d'encaixos.

La Mar estira els braços i agafa un munt de peces. La Sara, que està asseguda al seu davant li diu “*totes no*”, movent el dit índex. La Mar, obrint els braços, li diu que sí i accepta no quedar-se amb totes les peces que ha agafat. La Sara respon dient: “*jo també en necessito*”, tot agafant una de les peces que tenia la Mar. La Mar assenteix amb el cap i continuen jugant.

Escena moral 192. 2017/06/26

A l'escena moral 192 es pot observar una situació recurrent en els racons de construccions. Un grup d'infants és al voltant d'una taula agafant peces per tal de fer una torre. Van agafant peces d'un munt sense plantejar-se de qui són aquelles que aconseguen encaixar per tal de fer diferents formes. En un moment donat, una nena agafa diverses peces del munt amb la intenció de quedar-se-les totes, però una altra nena, que també està jugant, en reclama algunes. Fa una demanda de justícia i dona peu perquè la seva companya ho accepti i comparteixi les peces. La Mar, que és la nena que al principi ha desenvolupat una conducta de justícia negativa, ho acaba acceptant i decideix compartir amb la seva companya. El repte que es presenta a l'escena moral acaba esdevenint un encert que resolen per si soles les mateixes nenes. En aquest cas, la Mar accepta el que li diu la Sara fent que la situació es reguli sense necessitat que hi intervingui una figura externa.



A la fotografia es pot observar com queda representada l'escena moral anterior. Els cinc infants estan jugant a fer construccions en un mateix espai, agafen les peces de la taula i es dediquen a encaixar-les a la seva torre. Aquesta acció rutinària pot fer que es

cristal·litzin valors com els que hem observat abans. Arriba un moment en què les peces s'estan acabant i és quan un nen o una nena decideix acaparar-les totes per tal de poder continuar fent la seva torre. Però els altres l'animen a no fer-ho reclamant el bé preuat que tenen i la predisposició a compartir-lo. Accions com aquestes fan que ens plantegem si els infants desenvolupen les conductes per imitació, per la pròpia experiència o perquè tenen una predisposició natural.

Aquesta mena d'encontres morals de justícia són freqüents. Ara en referirem un altre, però amb la intenció d'exemplificar també els encontres mixtos; es a dir, aquells que comparteixen dos dinamismes de valor en una sola situació.

Avui és la festa de Carnestoltes. Sobre les 10:15 és l'hora del berenar i la mestra es col·loca amb una cadireta al pati pelant la fruita i tots els nens i nenes s'asseuen en rotllana al seu voltant. Mentre la mestra està pelant la pera i la poma, la Lia està pelant la mandarina i els nens i nenes que volen li'n demanen un trosset.

L'Agnès demana a la mestra mandarina i la mestra li diu que n'ha de demanar a la Lia, que és la que l'està pelant. L'Agnès en demana a la Lia i aquesta li dona un trosset de mandarina. Quan l'Agnès agafa la mandarina s'adona que hi ha dos grills i veu que la Sara també en vol. L'Agnès separa els grills i li'n dona un a la Sara. Ella amb un somriure li dona les gràcies.

Escena moral 16. 2016/02/05

Una de les escenes recurrents a l'escola bressol és el moment d'esmorzar fruita. Les mestres aprofiten aquests espais perquè els nens i les nenes vagin adquirint autonomia en diferents aspectes. A l'exemple es pot observar una situació en què la mestra fomenta la participació dels infants en la vida quotidiana de l'escola amb dues finalitats, entre d'altres: la primera és que els més petits treballin la psicomotricitat fina fent-los pelar la mandarina i la segona és que es converteixin en responsables fent la repartició de la fruita als seus companys i companyes. L'escena moral 16 explicita un moment en què una nena vol un tros de mandarina, aquesta en demana a la mestra, que l'anima a fer la seva petició

a la companya responsable de pelar-la. Un cop la nena ha rebut el seu tros de mandarina, s'adona que una altra companya també vol fruita i desenvolupa una conducta de cura alhora que de justícia repartint el seu tros en dues meitats.

Aquesta escena és considerada com a mixta, inclou el que anomenem espurnes morals, ja que comprèn accions de cura i de justícia al mateix temps. És freqüent que es donin aquestes situacions a l'escola, ja que hi ha conductes que estan estretament vinculades. Entenem que desenvolupa una conducta de cura en la mesura que para atenció a la necessitat de la seva companya de menjar-ne fruita, igual que ella, i de justícia perquè decideix repartir el seu bé escàs en dos perquè l'altra també en pugui tenir.

La segona vessant de la justícia és l'antítesi del compartir, que nosaltres denominem *acaparar*. Fem esment a la part negativa de la justícia per fer referència a aquelles escenes morals en què les conductes dels infants tenen a veure amb comportaments d'abús i apropiació. Com hem comentat, la justícia és la repartició d'un bé escàs. A l'escola bressol els infants identifiquen com a bé escàs aquells objectes, espais o situacions en què volen alguna cosa que té en ús una altre persona. Els nens i les nenes desenvolupen conductes d'acaparar perquè desitgen el que té l'altre i anteposen els seus propis interessos. La següent escena moral representa una situació bastant habitual a les escoles bressol al voltant de les pales i les galledes en situació d'activitat lliure al pati.

Surten a jugar al pati, hi ha tres pales i tres galledes distribuïdes pel pati que poden agafar. L'Ariadna ha sortit corrent de la classe a buscar una pala però quan arriba ja no en troba cap. Mira l'Enric i veu que ell en té una.

La nena s'apropa al nen, l'intenta treure la pala i els dos comencen a barallar-se. L'Enric aconsegueix sortir corrent amb la pala i l'Ariadna va darrera.

Durant una estona el nen va corrent fugint de la nena que li vol treure la pala. Fins que al final la nena es cansa d'anar darrera d'ell i marxa a jugar sola.

Escena moral 144. 2017/03/17

Un dels espais més comuns dels patis de les escoles són els sorrals. Al voltant de la sorra succeeixen múltiples escenaris en què les pales i les galledes són les protagonistes. Aquesta escena moral representada és una de les que ens va inspirar a escriure el capítol *Les pales són eines morals* del Bloc 5.4. *Rosa: afecte i tendresa*. Aquest capítol ens mostra la situació aquí descrita sobre les pales i el seu repartiment per tal d'apropar-nos a la que seria una primera classe d'educació en valors a l'escola bressol.

L'exemple recull una situació en què l'element que causa el repte és un estri: la pala. La pala és un bé indivisible, tot i que a l'escola n'hi ha més d'una, i la nena que la vol està disposada a fer tot el possible per tenir-la. Ella s'aproxima al seu company, que ha identificat prèviament amb una pala, l'observa uns segons i espera al millor moment per treure-li. En aquell moment es desenvolupa un conflicte de justícia negativa en el qual la pala és el bé preuat. Els dos implicats comencen un conflicte moral per tal d'aconseguir el seu bé. Casualment, com s'observa a l'exemple, el receptor aconsegueix no perdre el bé i continua amb la pala. Una escena moral que no ha anat més enllà perquè l'emissora no ha aconseguit el seu objectiu, però tampoc ha allargat la baralla per frustració. Aquest fet ha propiciat que no intervingui la figura de la mestra, tot i que generalment aquestes conductes on els infants acaparen béns d'altres companys o companyes són regulades de manera heterònoma per la mestra, que suavitza la situació i aprofita per fer una reflexió alhora que manté la pau del pati. Escenes en les quals la mestra entra per regular el problema de repartiment del bé són molt comunes.

En l'anàlisi dels encontres morals de justícia, és interessant conèixer quins són els *reptes morals desencadenants*, els fets que provoquen aquesta mena de comportament en la tipologia de dinamisme moral de justícia. El repte moral de justícia es pot representar a partir d'un encert si els infants aconsegueixen compartir el bé preuat o d'un conflicte si, per contra, entren en una discussió. Ambdues situacions tenen a veure amb la *repartició* del bé. Segons el que hem comentat anteriorment, durant les primeres edats el concepte de compartir se centra en la divisió d'un bé que els infants consideren preuat però que és escàs per a ells. De la mateixa manera, quan es generen conductes d'acaparar, els reptes morals poden esdevenir-se per l'*abús* amb més o menys violència. Això vol dir que quan un infant desenvolupa una conducta de justícia negativa acaparant un bé considerat preuat, el que fa és apropiar-se'n sense tenir en compte l'altre.

REPTE MORAL DE JUSTÍCIA		
Compartir	Repartir	Distribuir amb l'altre un bé escàs i preuat
Acaparar	Abusar	Apropiar-se d'un bé escàs considerat preuat

Taula 39. Repte moral de justícia.

Cal destacar que els dinamismes morals de justícia estan estretament relacionats amb els dinamismes morals de cura. Hem observat una situació en què es generen conductes de compartir i d'altruisme alhora, però també és molt freqüent visualitzar escenes mixtes de conductes de justícia negativa en les quals entra en joc la part negativa de la cura, que és l'agressió.

ESTADÍSTIQUES REPTE MORAL DE JUSTÍCIA		
Compartir	17	22,4 %
Acaparar	59	77,6 %

Taula 40. Dades estadístiques del repte moral de justícia.

A l'escola bressol, hem detectat infinitats de situacions on els infants generen conductes de justícia. Cal destacar, però, que es desenvolupen amb més freqüència les conductes negatives d'acaparar i que trobem menys representades les conductes positives de compartir. La taula 40 comprèn les dades estadístiques de la presència de cada conducta dins del dinamisme moral de justícia en el qual observem la gran diferència entre les conductes de compartir i les d'acaparar. De les setanta-sis escenes morals recollides d'aquest dinamisme, el 77,4 % correspon a les conductes negatives d'acaparar i és només el 22,4 % les que són de compartir. Podem avançar que el dinamisme moral de justícia

representat pel pol negatiu d'acaparar és la conducta que hem trobat que es repeteix de manera més habitual a l'escola bressol. A nivell general, les conductes de justícia negatives representen el 27,3 % del total de les escenes morals analitzades.

Un altre aspecte a tenir en compte en els dinamismes morals de justícia és la figura de la mestra. En aquestes situacions de justícia en les quals són tan freqüents les baralles pel repartiment de pales, encaixos, bicis o gronxadors és recurrent que la mestra hagi d'intervenir per tal de regular-les. El paper que tenen els educadors i les educadores a l'escola bressol és el de treballar aquests aspectes a partir de reflexions perquè els infants vagin adquirint conductes de valor a partir de la pròpia experiència.

10.3. **Encontres morals de cooperació**

El tercer tipus de dinamisme moral que hem definit a partir de l'observació i anàlisi dels encontres morals entre iguals a l'escola bressol és la *cooperació*. Aquesta és la tercera branca del que hem anomenat estrella de la moralitat, que els infants de dos a tres anys desenvolupen en les seves relacions amb els companys i companyes.

Per tal de conèixer què vol dir cooperació, recuperem la definició d'alguns diccionaris. Tal com diu el Diccionari de la Llengua Catalana de l'Institut d'Estudis Catalans, la cooperació és "*l'acció col·lectiva que persegueix un benefici comú*". En la mateixa línia, la Gran Enciclopèdia Catalana defineix la cooperació com "*l'acció concertada entre els membres d'un grup social per a la consecució d'un fi*". Ambdues definicions ens aproximem al concepte de la cooperació com una acció en la qual estan implicats més d'un interlocutor per tal d'aconseguir un objectiu que comparteixen.

Entenem que es presenta un repte moral de cooperació en la relació entre iguals quan algun dels dos interlocutors reclama o desitja obtenir l'atenció i/o participació de l'altre individu per tal de realitzar conjuntament una activitat que ho requereix. Així, un dels dos infants és el que insta l'altre a realitzar una activitat conjunta.

En les relacions cara a cara que apareix el dinamisme de la cooperació, aquest comença perquè almenys un dels dos interlocutors desitja realitzar una activitat per a la qual requereix la col·laboració d'un altre. Tomasello (2003) destaca que els infants són

instintivament cooperadors en la mesura que des dels primers anys de vida tenen aquesta predisposició a cooperar amb els altres. Tot i això, explica que a partir de l'experiència aprenen amb qui cooperar i amb qui no fer-ho, en funció de si la persona que tenen al davant anteriorment ha mostrat interès per cooperar o no ho ha fet. Aquesta predisposició la denomina Tomasello (2003) *intencionalitat compartida*, que no és més que la capacitat que tenen les persones per col·laborar i atribuir intencions als altres quan aquests comparteixen fites. Així, podem dir que en les situacions de relacions cara a cara en la qual s'atribueixen intencions, els infants es poden imaginar la conducta de cooperació que satisfaria la necessitat plantejada per l'altre.

Això també es dona quan ens trobem en un encontre moral en el qual els dos interlocutors poden percebre la necessitat de la seva contribució per realitzar l'activitat plantejada. Aquesta bona predisposició i ganes de cooperar amb l'altre de manera recíproca fa que ambdós coordinin la seva participació per realitzar l'activitat cooperativa amb autonomia. Algunes vegades els infants es veuen instats a cooperar gràcies a la regulació de la mestra, que identifica i facilita aquests espais de cooperació entre els infants, tot i que aquestes situacions són menys freqüents.

Seguint amb la mateixa línia de treball que la cura i la justícia, hem dit que la cooperació és la tercera branca de l'estrella de la moralitat i que, per tant, disposa d'un pol positiu i un pol negatiu. La vessant positiva de la cooperació és la *col·laboració* i la vessant negativa l'*individualisme*. A continuació ens centrarem a definir i exemplificar cadascuna d'elles.

D'una banda, si ens fixem en la *col·laboració* com la part positiva de la cooperació, nosaltres identifiquem que és el fet que els infants actuïn conjuntament per aconseguir una mateixa finalitat. La col·laboració permet establir una relació amb l'altre que es basa en un treball conjunt per tal de perseguir un objectiu. Els infants són capaços de col·laborar perquè tenen al davant un igual amb les mateixes capacitats que l'anima a fer-ho o demana la seva participació.

Seguint les idees de Tomasello (2003), durant els encontres morals de cooperació en què s'activen les conductes de col·laboració, es genera una doble mirada entre els participants. Ambdós protagonistes posen la seva atenció en l'altre entenent-lo, en la mesura que és un agent mental, i alhora tenen una preocupació atenta respecte el repte que s'han plantejat

(Tomasello, 2003, p. 109). Aquest repte esdevé un encert quan es genera una confluència o acord d'intencions per les dues parts. El següent quadre recull una situació recurrent de col·laboració entre els infants a l'escola bressol durant les estones de pati.

Estan fent joc lliure pel pati.

La Mar veu que està el balancí lliure, s'hi apropa i puja a un dels costats. En Neil està jugant sol i la Mar quan el veu passar el crida dient "puja-hi, Neil" mentre assenyala a l'altre costat del balancí.

El nen mira la nena, mira el balancí, somriu, s'hi apropa i hi puja. Els dos rient comencen a balancejar-se contents.

Escena moral 174. 2017/05/05

Encontres morals com aquests n'hem observat molts en el dia a dia de l'escola bressol. Són situacions que es donen en els espais lliures en els quals els infants tenen la possibilitat de realitzar accions i comportaments espontanis amb els iguals. Aquest exemple, a més, ens ha servit per escriure el capítol *El balancí, un dispositiu moral* que pertany al *Bloc 5.6. Vermell: energia i entrega* de la narració resultant de la primera part de la recerca. El capítol ens endinsa en una situació de pati en la qual alguns infants intenten establir relacions amb els altres amb la intenció de cooperar conjuntament al voltant del balancí. Això ens ensenya que busquen la col·laboració d'altres persones predisposades a participar-hi i realitzar l'activitat conjunta que els interessa per tal d'aconseguir el mateix objectiu, en aquest cas gaudir alhora del plaer que proporciona jugar amb el balancí.

L'exemple descriu el moment en què una nena manifesta les seves ganes de cooperar per aconseguir l'objectiu de gronxar-se al balancí. Ella busca complicitat i anima l'altre a participar-hi fent que els dos s'impliquin en l'activitat conjunta per tal d'arribar a l'objectiu plantejat. El balancí aquí és una eina que possibilita que els infants interaccionin entre ells i desenvolupin conductes de cooperació. Per tal d'il·lustrar aquest

moment, la imatge mostra una de les tantes situacions en què dos infants juguen amb el balancí.



Ser al voltant del balancí és una situació en la qual es poden desenvolupar conductes de cooperació i aprendre per l'experiència pròpia. Cal destacar que el balancí té una dificultat afegida i és que entre els dos i els tres anys alguns infants encara no tenen la capacitat de gronxar-se amb agilitat. És un element que requereix la coordinació per tal de fer-lo pujar i baixar. Això ha propiciat altres situacions al voltant del balancí en les quals són els mateixos infants els qui s'ajuden entre ells. En aquestes situacions, el balancí centra l'atenció dels dos infants en el treball cooperatiu, que seria gronxar-se, la qual cosa esdevé un encert per a ambdós.

D'altra banda, en el pol oposat a la col·laboració hem trobat l'*individualisme*. Identifiquem com a individualisme la conducta en la qual els infants no es troben en predisposició per col·laborar. En aquestes situacions, l'infant no atén la demanda dels altres i anteposa el seu propi exercici de la llibertat individual. Així, considerem que hi

ha situacions en què l'individualisme és totalment legítim entenent que les persones poden necessitar el seu propi espai i interessos. Però, en altres casos, l'individualisme és el resultat de la incipient capacitat d'entendre la possibilitat de col·laborar o simplement de no voler fer-ho per manca d'empatia. Per tal de donar a entendre aquest concepte, a continuació es mostra un dels exemples d'individualisme que hem observat.

Tres nens estan jugant junts a córrer pel pati.

En un moment, en Lluç es cansa de jugar amb ells i sense que se n'adonin s'amaga darrere de la caseta de fusta.

La mestra, quan el veu allà amagat, amb un somriure li demana què fa i ell amb veu baixa explica que està amagat perquè no el vegi en Nico. La mestra somriu i en aquell moment passen corrent en Nico i en Toni buscant-lo però no el troben.

La Lua, que ha sentit la conversa d'en Lluç amb la mestra, quan veu què passa en Nico crida rient "no hi és!". En Lluç, quan ho sent, surt corrent i en Nico, quan el veu, va darrere d'ell.

Al cap d'una estona de córrer, en Lluç es gira i seriós li diu a en Nico que no vol jugar, li fa una empenta i marxa.

Escena moral 129. 2017/03/03

A l'escena moral es pot observar una situació en què un infant no té ganes de continuar jugant amb els altres i manifesta una conducta d'individualisme. La mestra, quan se n'adona, accepta la preferència i decisió de l'infant entenent que és lliure de decidir amb qui jugar a cada moment. Però entra a l'escena una altra interlocutora que s'adona de la situació i, amb intenció d'ajudar el seu company, intenta distreure els altres. En aquell moment, en Lluç, que és el nen que atén el seu individualisme, resol el conflicte manifestant la seva decisió amb determinació, encara que potser amb una mica d'agressivitat. La situació es resol de manera autònoma perquè l'infant és capaç d'expressar la seva posició davant de la disposició de no col·laborar, per fer-ho, però, adopta mesures agressives.

Conèixer dues situacions relacionades amb les conductes positives i negatives que genera la cooperació ens porta a plantejar-nos el repte moral que les desencadena. Com hem vist, la col·laboració anima els infants al *joc, treball o activitat col·laborativa* en la qual s'estableix un encert entre els dos per aconseguir un mateix objectiu. Aquesta conducta requereix l'atenció dels dos infants en l'acció concreta per tal de realitzar l'activitat i així arribar a l'objectiu comú.

Per contra, si ens situem en el cantó de l'individualisme, el repte moral que desencadena està relacionat amb l'*omissió de col·laboració*. Els nens i les nenes que plantegen aquest tipus de repte no estan en predisposició de realitzar l'activitat conjunta a la qual se senten convidats. Aquestes situacions es poden donar per diferents motius com són no ser capaços de percebre la demanda de l'altre o, simplement, no tenir ganes de col·laborar-hi.

REPTE MORAL DE COOPERACIÓ		
Col·laboració	Joc col·laboratiu	Realitzar una activitat conjunta per tal d'aconseguir un objectiu comú
Individualisme	Omissió de col·laboració	No estar en predisposició de realitzar una activitat conjunta

Taula 41. Repte moral de cooperació.

Finalment, ens hem adonat que el dinamisme moral de la cooperació és el que hem trobat menys representat a l'escola bressol. És el dinamisme que més costa que desenvolupin els infants, ja que té diverses dificultats afegides en la relació amb els iguals: empatia per captar la demanda i voluntat d'acceptar-la, destresa per realitzar la tasca de col·laboració i, finalment, capacitat de coordinar-se per fer-la a l'una. Tot i això, considerem que durant les primeres edats es troben en predisposició de cooperar, com hem pogut observar.

ESTADÍSTIQUES REpte MORAL DE COOPERACIÓ		
Col·laboració	40	89 %
Individualisme	5	11 %

Taula 42. Dades estadístiques del repte moral de cooperació.

A la taula 42 es mostra la gran diferència d'escenes morals recollides entre les de col·laboració i les d'individualisme. De les quaranta-cinc escenes morals de cooperació, el 89 % pertany a la col·laboració i és només l'11 % que correspon a l'individualisme. Moltes situacions d'aquest tipus no s'observen clarament perquè costa visualitzar-les, ja que no generen un enfrontament entre els infants i no s'esdevé una baralla com en els altres casos.

En aquestes escenes morals la presència de la mestra és mínima per dos motius. El primer és que són situacions amb una presència baixa d'individualisme que passen desapercibudes, de manera que les mestres no se n'adonen. El segon motiu és que són els mateixos infants els qui regulen les seves pròpies accions. Decidir si tenen el mateix objectiu o manifestar la seva individualitat són accions que escullen lliurement i, per tant, en moltes ocasions no entra l'opinió de la mestra. Cal destacar, però, que a les situacions de col·laboració el paper de la mestra és el de reforçar les conductes positives que van fixant la personalitat moral dels infants. Aquest tipus d'encontres morals són una gran font d'aprenentatge experiencial, que posa en joc valors i aspectes personals.

10.4. Tipus encontres entre iguals: Resultats i debats

Un cop hem presentat els tres dinàmiques morals que es donen en la relació cara a cara entre els iguals a l'escola bressol, resumirem els resultats més rellevants als quals hem arribat. A partir de la nostra anàlisi ens han sorgit cinc resultats principals d'aquesta part de la recerca, que explicarem a continuació.

- *En els encontres morals entre iguals es donen tres tipus de dinamismes: cura, justícia i cooperació.* Hem establert que en la relació amb els iguals els nens i les nenes de dos a tres anys manifesten tres formes de relacionar-se diferents. A partir de l'observació i la posterior anàlisi de les dues-cents setze escenes morals recollides, ens adonem que en totes les relacions entre iguals, quan es plantegen un repte moral activen el corresponent dinamisme per actuar en conseqüència segons cura, justícia o cooperació. Per tal de poder-ho visualitzar millor hem elaborat el que denominem com a estrella de la moralitat.

L'estrella de la moralitat està composta per tres branques principals que són la cura, la justícia i la cooperació, valors que fan referència als dinamismes morals. Cada dinamisme es pot expressar pel cantó positiu o negatiu, és per això que l'estrella es completa amb les dues vessants de cadascuna de les formes. A continuació, la figura 3 ens il·lustra l'estrella de la moralitat amb els seus pols.

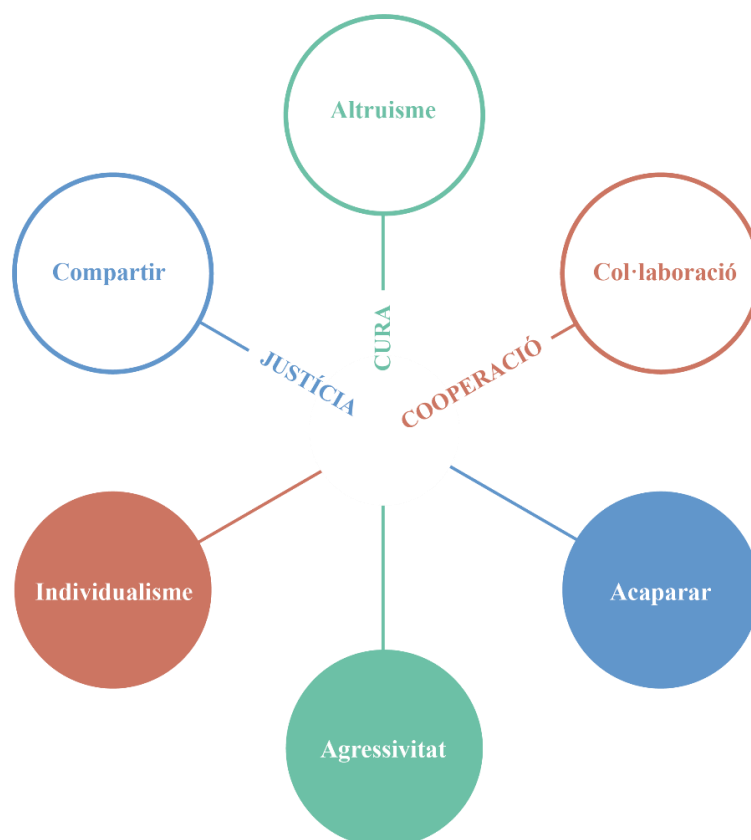


Figura 3. Estrella de la moralitat amb els pols positius i negatius.

Els encontres morals entre iguals són un espai de relació excepcional que tenen els nens i les nenes per posar en joc valors. Així, totes les escenes morals estan representades per alguna de les sis formes de relació. La figura 4 presenta les dades segons el tipus de conducta positiva i negativa representada a les escenes morals analitzades.

Dinamismes morals en les escenes de relació entre iguals

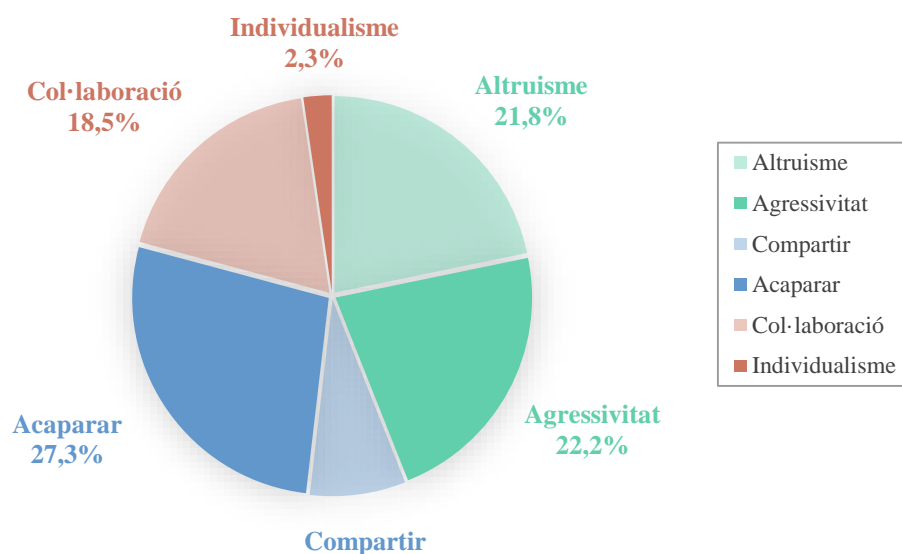


Figura 4. Dinamismes morals en les escenes de relació entre iguals.

Podem observar que el dinamisme que té en conjunt més presència a l'escola bressol és la cura. Els seus dos pols, altruisme i agressivitat, són els que es manifesten més freqüentment sense gairebé diferència entre l'un i l'altre. Però, la conducta més manifestada és la d'acaparar, el pol negatiu de la justícia, amb un 27,3 % de representació. Considerem que això és degut al fet que constantment els infants interaccionen amb els altres amb relació a un objecte i/o situació. Tot i això, destacar que l'acaparar va molt lligat amb la conducta d'agressivitat, en molts casos es donen escenes morals mixtes en què hi ha espurnes d'ambdues conductes.

Per tal de completar les dades, la taula següent mostra els percentatges globals de cadascun dels dinamismes juntament amb els dels pols representats.

	CONDUCTES	ESCENES MORALS	PERCENTATGE	PERCENTATGE GLOBAL
CURA	Altruisme	47	21,8 %	44 %
	Agressivitat	48	22,2 %	
JUSTÍCIA	Compartir	17	7,9 %	35,2%
	Acaparar	59	27,3 %	
COOPERACIÓ	Col·laboració	40	18,5 %	20,8%
	Individualisme	5	2,3 %	
		216	100 %	100 %

Taula 43. Dades estadístiques dels dinamismes morals segons els pols representants.

Observem la diferència considerable entre la manifestació de la cura per sobre de la cooperació. Establím que desenvolupar el dinamisme de la cooperació porta una dificultat afegida per als infants en la mesura que són les situacions que es detecten amb més dificultat. A més, ens adonem que alguns infants no són capaços d'entendre la demanda de l'altre a cooperar, i, en moltes ocasions, també passa desapercibuda per la mestra.

- *L'estrella de la moralitat està impregnada pel dinamisme de l'empatia i la intencionalitat compartida.* Les tres formes de relació que manifesten els infants en els encontres morals i que es recullen a l'estrella de la moralitat estan travessades per l'empatia. L'empatia és el valor que es manifesta i cristal·litza a qualsevol dels tres dinamismes morals tant en la versió positiva com en la

negativa. Per aquest motiu, entenent que està present a tot arreu, representem l'empatia a l'estrella de la moralitat amb una línia de punts que vincula totes les conductes.

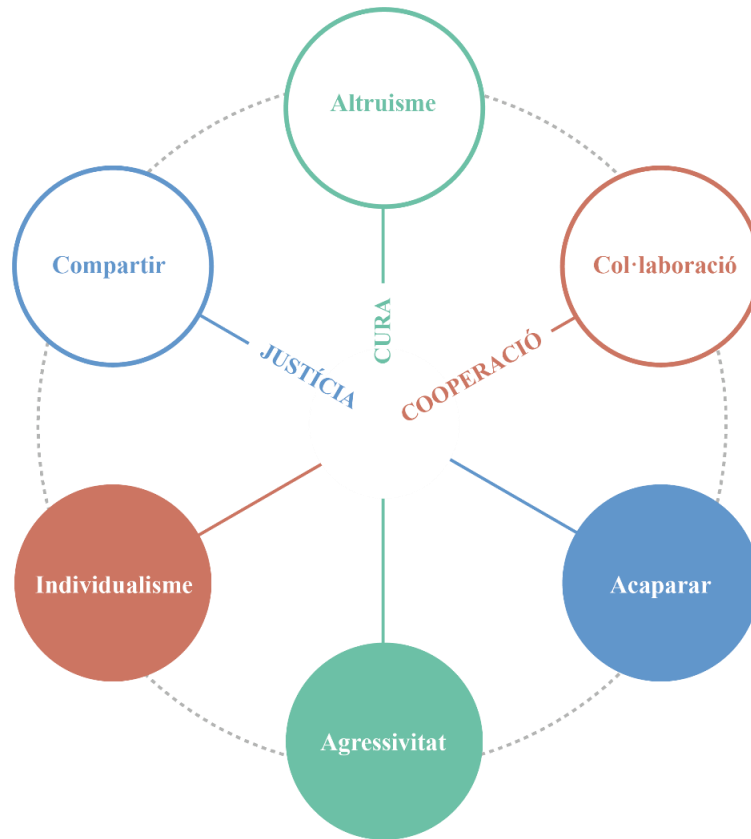


Figura 5. Estrella de la moralitat amb el dinamisme de l'empatia.

Per a nosaltres l'empatia és la capacitat que tenen les persones d'adonar-se i entendre el comportament i les emocions que té l'altre. És el fet d'actuar en consonància amb el que l'altre et transmet gràcies a la identificació pròpia. Això ens apropa al que Tomasello (2003) destaca com la intencionalitat compartida. Els infants de dos a tres anys són capaços d'entendre que el seu company o companya és un agent actiu i mental que pensa, sent i es comporta de la mateixa manera que ell o ella. Aquest procés el poden fer per identificació amb l'altre, tant pel cantó positiu com pel negatiu.

- *Ens continuem plantejant si les manifestacions dels dinamismes morals són innates o adquirides.* El debat sobre l'origen de la moralitat i sobre si les conductes

observades són naturals i, per tant, inherents a la persona, o si, per contra, les aprenen a partir de la socialització o la cultura, es manté obert. Amb la nostra recerca hem intentat identificar les conductes morals que manifesten els éssers humans en la relació en el seu estat més germinal. Hem seguit les hipòtesis i línies de treball d'autors com De Waal o Tomasello, però aquesta qüestió és massa complexa i considerem que no podem arribar a cap conclusió definitiva, tot i haver estat a prop de les manifestacions conductuals més primerenques que ens podrien ajudar a donar resposta a aquesta qüestió.

No obstant això, ens atrevim a formular la suposició que les conductes que desenvolupen els infants a les primeres edats són espontànies i naturals, donat que la influència cultural és mínima, tot just comencen a relacionar-se per assaig i error i estan iniciant el seu aprenentatge cultural. Però això és just el que no podem concloure de manera definitiva.

D'altra banda, també ens preguntem de què depèn el desenvolupament de les conductes en la seva vessant positiva o negativa. Amb poques excepcions i des de fa molt, s'ha defensat la idea que els éssers humans portem adquirida la maldat, o el que ve a ser el mateix només heretem les conductes negatives. D'aquí que l'educació s'hagi entès sempre com una capa que cobreix i reorienta la maldat natural dels éssers humans (De Waal, 2007). Avui, però, hi ha dades suficients per afirmar que estem capacitats des del primer moment per manifestar conductes positives i negatives, com tan clarament hem vist en la nostra recerca. Les dues serien igualment innates i també des de molt aviat les dues reben influència formativa per part de la societat. És a dir, estem igual de preparats per manifestar ambdues tipologies de conductes i decantar-se per l'una o l'altra depèn de circumstàncies situacionals. Aquesta predisposició a manifestar conductes positives o negatives sovint depèn de fets mínims, que a poc a poc van creant una predisposició com a resultat de les conseqüències que la conducta provoca (Tomasello, 2003).

- *Les mestres desenvolupen un paper fonamental en la resolució dels reptes morals.* Com ja hem avançat, els reptes morals poden esdevenir encerts i/o conflictes. Els encerts són situacions en les quals dos infants estan implicats de manera activa en

l'acció. Generalment en un dels dos implicats predomina la intencionalitat motivant a realitzar l'acció sobre l'altre. Els conflictes, per contra, són situacions en què dos infants es troben per una incompatibilitat d'intencions. Quan els reptes morals es converteixen en conflictes, la mestra entra en joc per tal d'ajudar en la resolució. Les escoles bressol són una gran oportunitat perquè els infants visquin experiències de valors. Per això, les mestres prenen un rol important ajudant els infants a ser capaços de desenvolupar aquestes conductes en les relacions interpersonals.

El treball de les mestres és cabdal en la regulació que realitzen en els encontres morals que tenen els infants amb els seus iguals. Aquesta regulació és un aspecte d'interès que considerem rellevant per continuar aprofundint i treballant, i que ens dona peu a estudiar-la amb més profunditat en l'apartat següent.

11. La regulació en els encontres morals entre iguals

Com hem vist amb anterioritat, hem detectat que la unitat mínima d'aprenentatge de valors són els encontres morals entre iguals. Els infants viuen un alt nombre d'experiències relacionals amb els seus companys i companyes en aquests espais breus en el temps però molt freqüents. També hem vist que els encontres morals entre iguals poden activar tres tipus de dinamismes morals: la cura, la justícia i la cooperació, cadascun d'ells en la seva vessant positiva i negativa. Aquestes conductes observades ens animen a pensar que les realitzen de manera espontània. A partir de la seva aparició, quan és necessari, les mestres solen regular-les, és per això que en aquest apartat estudiarem la intervenció de les docents.

11.1. Què és la regulació moral?

La regulació dels reptes morals que apareixen als encontres entre iguals té l'objectiu de millorar els processos de relació d'acord amb valors. Els i les mestres fan una feina constant de regular els reptes morals que sorgeixen entre els infants a partir de la relació. El que fa la mestra en aquestes situacions de regulació és posar ordre i valors a les accions i actuacions que desenvolupen els infants vers els seus iguals.

Entre els dos i tres anys els infants estan experimentant i aprenent a relacionar-se amb els altres. Per això les escoles són un escenari idoni per posar en pràctica experiències que faciliten l'aprenentatge dels valors. Durant la seva vida, els infants tindran moltes experiències de relació que hauran de saber resoldre i és precisament aquesta competència el que es comença a formar a les primeres edats.

El paper que desenvolupen els i les mestres és el d'acompanyar els infants en les accions que realitzen. Aquesta participació està guiada per la figura de la mestra ensenyant valors, normes i conductes durant la participació dels infants en la relació amb els altres (Rogoff, 1993). Així, la regulació de la mestra va dirigint la participació dels infants cap a un objectiu fent petites indicacions. Els objectius principals que tenen els i les mestres d'educació infantil és el que els nens i les nenes siguin cada vegada més autònoms a l'hora

de conduir-se en la relació amb els altres, així com fer-los sociables d'acord amb la cultura i els valors. D'aquesta manera, implicats en el seu comportament quotidià, els infants estan altament motivats per posar en pràctica i desenvolupar valors. Els valors i les normes que ensenyen les mestres s'adquireixen si estan relacionats amb l'activitat personal dels nois i les noies, i així els fan seus de manera significativa. El treball que fan les mestres en la regulació és el d'ajudar en la realització de l'acció donant indicacions, treballant aspectes emocionals i reforçant les conductes considerades positives.

Són al pati fent joc lliure. Alguns infants juguen al sorral fent castells de sorra. La Sara té una pala i un pot de iogurt amb el qual està jugant a fer castells petits. La nena omple el pot de sorra amb l'ajuda de la pala i seguidament el gira al terra, fa cops amb la pala, treu el pot i somriu quan li queda un castell.

La Mar arriba al sorral, observa als seus companys i companyes, s'apropa a la Sara i trepitja el castell que acaba de fer. La Sara, quan ho veu, reacciona automàticament i li dona un cop al cap amb la pala. La Mar es toca el cap i comença a plorar de dolor.

La mestra, que està asseguda al sorral i ho ha observat tot, diu a la Sara que això no es fa i li demana per què ha pegat a la seva companya. La nena li explica que la Mar és dolenta i li ha aixafat el castell. Llavors la mestra raona a la nena que la Mar no és dolenta, que cap company ni companya és dolent, i li explica que no li ha de picar al cap perquè això no li agrada. La mestra mira a la Mar i li diu que tampoc li agrada que trepitgi els castells que han fet els altres nens i nenes. La nena continua plorant i la mestra li explica que li ha de dir a la Sara que això no li ha agradat. Ella mira la seva companya i entre plors repeteix les paraules de la mestra.

La mestra torna a explicar a la Sara que no s'ha de picar als nens i la nena li diu que li agrada picar als nens i a les nenes. Llavors la mestra li raona que no ha de picar ni a nens ni a nenes. La nena es gira i continua fent castells de sorra.

Escena moral 211. 2017/09/28

Per tal d'exemplificar a què ens referim amb la regulació moral, el quadre anterior recull un exemple d'encontre moral entre iguals, que és regulat per la mestra d'acord amb valors. La situació que observem mostra un exemple freqüent de regulació a l'escola bressol. Com ja hem avançat, els espais de joc lliure són una gran oportunitat per posar en pràctica conductes relacionals amb els altres. Al voltant del sorral succeeixen multituds d'escenes morals que protagonitzen els nens i les nenes. Aquesta escena explica la situació en la qual una nena s'aproxima a una altra trepitjant el castell de sorra que acaba de fer, una conducta d'agressivitat. La nena no té cap motiu aparent, ni naturalment cap justificació, per molestar la seva companya desferent la seva obra. Aquesta acció genera un comportament agressiu per l'altra part: la Sara hi respon amb una agressió. En un primer moment, la mestra es queda amb la segona agressió perquè és la més perillosa i explica a la nena la norma que no ha de pegar als altres. Però abans d'acabar recull la primera agressió i dirigint-se a la Mar li explica una altra norma: no ha de molestar. Per tal de resoldre el conflicte, la mestra anima la Sara, la nena que ha rebut l'agressió, a verbalitzar els seus sentiments explicant a la companya que no li ha agradat el seu comportament. I per acabar recorda la importància de no molestar ni pegar als altres.

Tot i que podem trobar patrons de conducta dels infants, no sabem perquè les escenes morals esdevenen com s'esdevenen. Els nens i les nenes actuen de manera diferent dependent de la situació, per això les mestres han de fer una feina constant d'adonar-se del que ha passat i adaptar el seu discurs segons la situació i la conducta desenvolupada. Al llarg del curs, podríem dir que la regulació que realitza la mestra és gradual i va canviant a mesura que avança amb la intenció que l'infant adopti una major autonomia. En aquest sentit, a partir de la nostra observació i anàlisi hem trobat que la regulació passa per tres moments diferents.

El primer moment es dona a l'inici del curs, els infants encara no es coneixen entre si ni amb la mestra, que serà l'adult de referència. És per això que al principi la mestra ha d'intervenir més en la regulació dels reptes morals. Les primeres regulacions estan destinades a donar a conèixer als infants quines són les normes, principis i valors que regeixen la classe i l'escola, així com quines són les accions i conductes que són considerades socialment com a positives i negatives. És a dir, les mestres fan una gran feina d'explicar les normes i els valors que regulen els comportaments socials. Aquest

primer moment de regulació és molt important perquè quedin clares les regles del joc per a una bona socialització i relació amb els altres.

El segon moment de la regulació es dona, podríem dir, cap a meitat del curs, quan ja han passat uns mesos en els quals tots i totes es troben a l'escola, es coneixen i saben quines són les normes i els valors. Aquest moment de regulació està destinat a fer que els infants cada vegada vagin adquirint un major grau d'autonomia moral en la relació amb els altres. Un cop els més petits ja saben i identifiquen les normes i els valors, les mestres reforcen aquestes conductes a partir de propostes que van fent als infants amb la intenció d'animar i convidar a ser ells mateixos els qui realitzin l'acció de regulació. En aquest segon moment, la mestra està present fent una feina de regulació més conductual. En aquesta regulació, la mestra continua recordant les normes i els valors de la classe durant les indicacions conductuals per tal de reforçar el que ja coneixen.

Finalment, en el tercer moment de la regulació els infants ja són capaços de relacionar-se amb els altres gràcies al que han après durant les experiències viscudes. En aquestes situacions, la mestra es queda més al marge i només intervé en aquells moments en què realment no saben o no poden resoldre el repte de manera autònoma. Aquest moment assenta tot el que han après i la mestra utilitza el reforç positiu perquè els infants identifiquin favorablement les conductes que ajuden a la resolució dels reptes i les repeteixin.

Cal insistir que durant els tres moments de regulació, les mestres no fan explicacions descontextualitzades sobre quins són els valors, les normes i les conductes desitjables i no desitjables. Les expliquen tal com hem dit, però ho fan sempre amb relació a encontres morals que els nens i les nenes estan protagonitzant. Per tant, es tracta d'explicacions fetes arran de les dificultats de relació que protagonitzen els infants. També cal destacar que els tres moments no són tancats ni les mestres els tenen presents en el moment que realitzen la regulació, sinó que es tracta d'una manera natural de guiar i acompanyar els infants en el seu procés d'ensenyament i aprenentatge.

Aquests tres moments del procés d'intervenció i/o regulació moral de la mestra es dona tant en els encerts com en els conflictes. La figura següent mostra en quina proporció la mestra s'acosta a regular una situació d'encert moral i en quina ho fa a una de conflicte moral.

Aproximació de la mestra als reptes morals

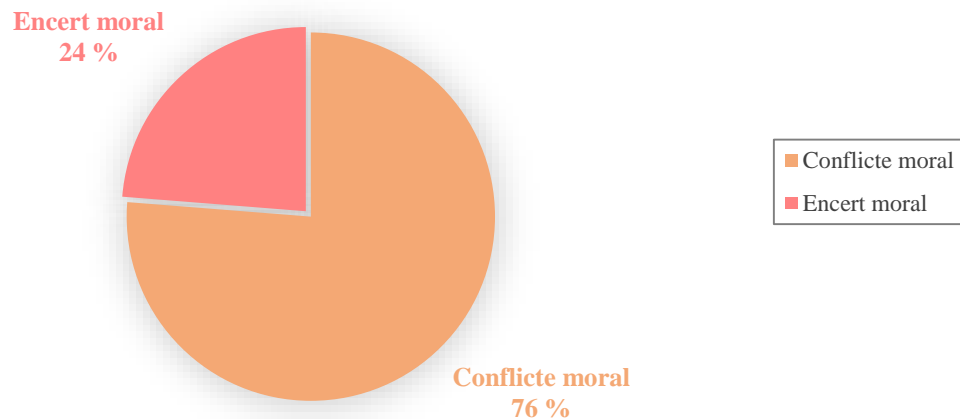


Figura 6. Aproximació de la mestra als reptes morals.

Observem que les mestres intervenen amb major freqüència en els conflictes morals amb la intenció òbvia de regular les conductes considerades negatives i aconseguir que els infants les resolguin favorablement. Però també ens adonem que estan present i intervenen, encara que en menor mesura, en els encerts morals. Aquí, però, amb una intenció de reforç de les conductes morals positives que han manifestat els infants.

De les dues-centes setze escenes morals observades, la mestra s'aproxima i intervé en els encontres dels protagonistes en un total de cent trenta-nou vegades, el 64 % del conjunt de les escenes morals recollides. D'aquestes cent trenta-nou, el 76 % –cent sis escenes– es refereixen a conflictes morals i el 24 % –trenta-tres escenes– es tracten d'encerts morals. Per motius evidents, ens sembla normal la major presència de les mestres en els conflictes morals que en els encerts. A continuació analitzarem els dos tipus de respostes als reptes morals que es donen en la relació entre els infants.

11.2. Repte moral: Encerts morals i conflictes morals

Hem començat definint què és la regulació i per què és tan freqüent que els i les mestres ho practiquin a l'hora de treballar la relació entre els infants. Però, com hem observat a

l'apartat anterior, a l'escola bressol es presenten dues formes de resoldre els reptes morals en la relació amb els iguals: els encerts i els conflictes.

Encerts morals

Els encerts morals són aquelles situacions en les quals són els mateixos infants implicats en un encontre els qui la resolen arribant a un èxit moral sense necessitat de regulació externa. Fem referència a un encontre moral d'encert quan dos infants es troben connectats i amb concordança per tal de realitzar una acció conjunta.

En un encontre d'encert moral es troben dos infants en una relació d'avinença que funciona bé i en la qual es dona resposta a la demanda implícita o explícita de l'altre. La conducta que realitzen els infants és espontània i d'acord amb valors sense que hi hagi d'intervenir la figura de l'adult. Els mateixos infants són capaços de relacionar-se entre ells i resoldre les diferències sense la intervenció externa d'un adult. Així, els encontres que desemboquen en un encert moral són aquelles situacions en les quals els infants són interpel·lats a resoldre espontàniament el repte amb èxit, de manera que s'arribi a una resolució satisfactòria per a ambdós protagonistes.

En la nostra recerca, ens hem adonat que els encerts morals representen gairebé la meitat del total d'escenes morals observades i analitzades. El quadre a continuació recull l'escena moral 40 amb la intenció d'exemplificar a què ens referim quan parlem d'un encontre moral que desencadena un encert.

L'escena moral explica una situació en la qual els infants realitzen una conducta de cooperació al voltant del gronxador. Aquestes situacions representen un encert moral en la mesura que els dos infants es troben en una situació que fa que realitzin espontàniament una conducta positiva. En aquesta escena en concret, un dels dos infants crida l'altre i li planteja un repte, depenent de cada infant i situació pot desencadenar una conducta d'un tipus o un altre, però en aquest cas el que sent la crida accepta el repte, que és empènyer el seu company al gronxador per passar-s'ho bé. Al final s'observa com en Lluç, l'infant que ha pujat al gronxador, decideix que és el moment de canviar els rols perquè l'altre també visqui la mateixa experiència. A més, en aquest cas els infants tenen una

experiència positiva que els predisposarà a repetir aquesta mena de conducta al llarg de la seva vida.

Estan jugant al pati, els nens i nenes estan molt nerviosos perquè avui és l'últim dia abans de les vacances de Setmana Santa.

En Lluç està jugant al gronxador i crida en Max. El nen que estava passant per allà aixeca el cap i mira en Lluç. En el moment que estableixen contacte visual en Lluç diu al Max que hi vagi i aquest hi va.

En arribar-hi, en Lluç puja al gronxador i, somrient, demana al Max que l'empenyi. En Max es col·loca al darrere del gronxador i comença a empenyer el seu company. En Lluç comença a riure satisfet i de diversió.

Al cap d'una estona es canvien els rols de manera que en Lluç empenyi en Max.

Escena moral 40. 2016/03/18

Com ja hem vist, es poden desenvolupar tres tipus de conductes en els encontres morals: la cura, la justícia i la cooperació. Això ens ha portat a fixar-nos en quina mesura es presenta cada conducta amb relació a les situacions de repte moral. La figura següent mostra les dades relatives a cadascuna de les tres conductes representades.

Ens adonem que la majoria d'escenes morals d'encerts engloben conductes de cura, seguidament de cooperació i, finalment, recullen les de justícia. Aquestes dades ens porten a pensar que els infants realitzen conductes altruistes vers els altres de manera natural i força freqüent. Aquestes conductes acaben amb èxit moral animant els més petits a continuar desenvolupant-les i treballant els valors.

Dinamismes morals als encerts morals

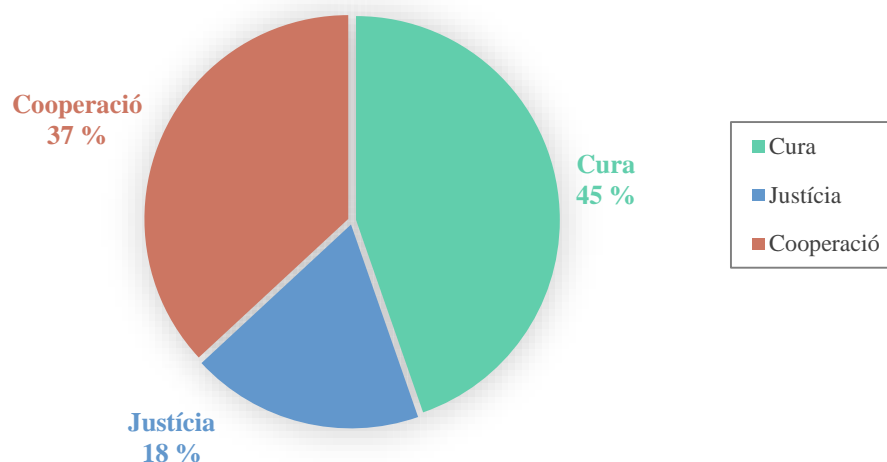


Figura 7. Dinamismes morals representats als encerts morals.

Conflictes morals

Els conflictes morals són aquelles situacions en les quals els punts de vista dels dos implicats són diferents i els mantenen fins que la situació es fa insostenible i esclata. Aquestes situacions generalment acaben en una baralla per la no coincidència d'interessos. Així, entenem que un conflicte moral entre dos infants apareix quan es troben en una situació en la qual el propòsit i/o voluntat d'ambdós protagonistes difereixen fins a arribar a una incompatibilitat d'intencions. Aquestes situacions de conflicte moltes vegades acaben en una baralla perquè no són capaços d'arribar a un acord o no aconseguen fer-ho.

El quadre mostra un exemple d'escena moral que genera un conflicte entre les dues parts. La situació que es presenta genera conflicte perquè ambdós tenen intenció de jugar amb el bé preuat, que és el balancí. Per poder-hi jugar han de col·laborar fent-lo pujar i baixar, però aquí la nena té la intenció d'acaparar-lo i es nega a jugar amb els seus companys i companyes. Això fa que es generi un conflicte: la nena nega la possibilitat de joc i el nen decideix agredir-la. En generar-se la situació de conflicte la mestra intervé per posar pau entre ambdós protagonistes explicant a la nena que poden jugar junts al balancí i al nen que no ha de pegar, sinó que s'ha d'expressar i parlar. La no coincidència d'intencions fa que la nena decideixi refusar el bé preuat i marxar.

Els gran estan fent joc lliure al pati. La Núria està asseguda al seient del mig del balancí jugant tota sola. L'Eloi i en Jan s'apropen al balancí i s'asseuen cadascú en un dels costats i comencen a moure el balancí amb l'ajuda de les cames.

La Núria comença a plorar i a cridar perquè no vol que els dos nens juguin al balancí. Quan en Jan la sent li dona un cop al cap amb la mà i la nena plora encara més.

Quan ho veu la mestra s'hi apropa i diu a en Jan que no cal pegar sinó que li ho pot explicar. Mira la Núria i li diu que el balancí és per compartir i els nens i les nenes s'hi poden asseure també per jugar.

La nena deixa de plorar sense estar gaire convençuda del que diu la mestra i els dos nens comencen a moure el balancí jugant i rient. La nena s'aixeca, intenta baixar mentre els nens encara es mouen i marxa.

Escena moral 133. 2017/03/08

De la mateixa manera que els encerts, els conflictes morals es generen amb relació als tres dinamismes morals que hem observat amb anterioritat que desenvolupen els infants en els encontres entre iguals: la cura, la justícia i la cooperació. La figura següent recull les dades relatives a la representació de les tres conductes.

Observem que el tipus de conflicte més freqüent és el de justícia, seguidament de la cura i, en una mínima representació, la cooperació. Aquesta poca representació de la cooperació en els conflictes morals l'hem estudiat amb anterioritat i és deguda a la dificultat dels infants per a la cooperació fent que sigui el dinamisme amb menys representació.

Dinamismes morals als conflictes morals

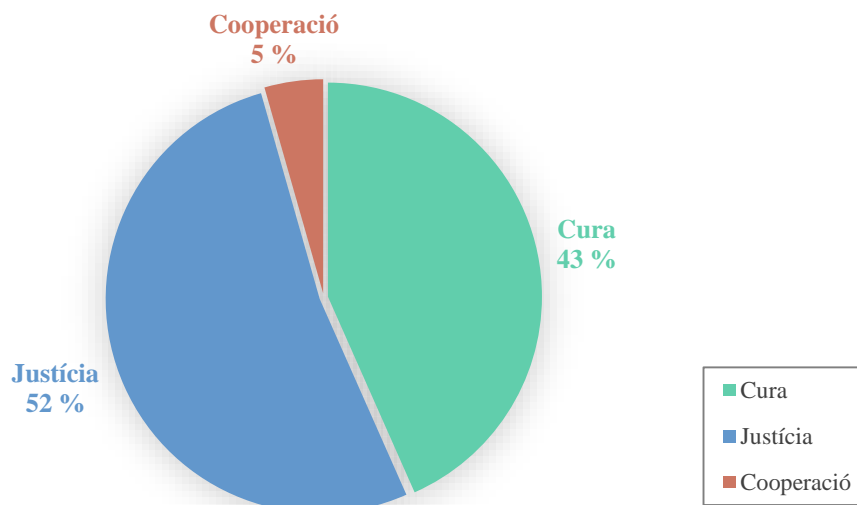


Figura 8. Dinamismes morals representats als conflictes morals.

Repte moral

Fins aquí hem vist les dues maneres de desenvolupar-se de les escenes morals: els encerts morals i els conflictes morals. A continuació es mostren les dades relatives al nombre d'encerts i de conflictes que hem trobat a la nostra recerca.

REPTES MORAIS DESENCADENANTS ALS ENCONTRES		
Repte moral	Nombre d'escenes morals	Percentatge
Encert moral	102	47 %
Conflicte moral	114	53 %
	216	100 %

Taula 44. Tipus de reptes morals desencadenats als encontres morals entre iguals.

Analitzant les escenes morals observades veiem que s'hi presenten de manera equilibrada els reptes morals que acaben en encerts morals i els que acaben en conflictes morals. Així gairebé no hi ha diferència entre els uns i els altres perquè els infants són capaços de desenvolupar conductes positives i negatives indistintament. La taula 44 i la figura 9 recullen que de les dues-centes setze escenes observades i analitzades, el 47 % són encerts morals i el 53 % conflictes morals.

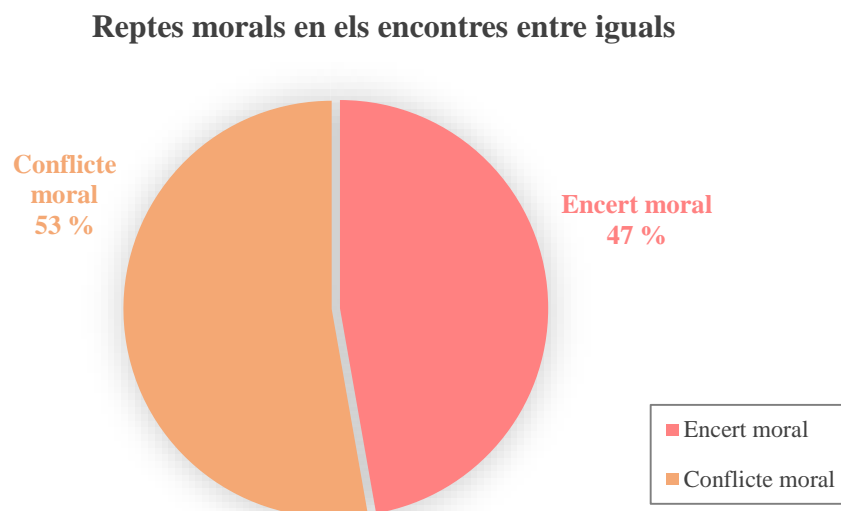


Figura 9. Tipus de reptes morals desencadenats en els encontres morals entre iguals.

Això ens porta a insistir en la idea de la bondat espontània que porten els éssers humans de manera innata. Els nens i les nenes de dos a tres anys són capaços de desenvolupar conductes positives de manera natural, i sense intervenció externa, en la mateixa proporció que realitzen conductes negatives que generen conflicte moral. Aquesta hipòtesi ens apropa a la teoria que les persones estan predeterminades a realitzar tant conductes positives com negatives, i això des de les primeres edats, sense haver rebut encara gaire influència educativa, cultural ni social.

A partir d'aquí, de manera natural la recerca ens porta a fixar-nos en el paper dels i les mestres en els encontres morals entre iguals. Distingim que la manera d'actuar de les mestres és diferent si es troben davant d'encerts morals o de conflictes morals. Quan es desenvolupa un encert moral entre infants, la majoria de vegades es realitza de manera

autònoma sense que l'adult hagi d'intervenir. La presència de la mestra queda limitada al reforç de manera que es potenciïn aquelles conductes i actituds positives. La mestra és l'adult de referència dels infants a l'escola bressol i el que fa és reforçar aquelles conductes considerades positives i/o ajudar a realitzar-les a partir de pautes i indicacions. Aquesta actuació de la mestra serveix d'ajuda perquè la situació acabi de manera favorable fent que els més petits tinguin experiències de valors com més positives millor.

En canvi, en els conflictes morals la intervenció de les mestres té més rellevància en la mesura que és quan intervenen per ajudar a resoldre la situació a partir de mecanismes de regulació. En aquest sentit, la regulació de la mestra ve donada sobretot quan un repte moral es converteix en un conflicte, ja que és quan intervé amb la intenció de resoldre'l per arribar a un acord de valors que forma els infants en la seva personalitat moral. Els conflictes morals són situacions que no s'acaben de manera favorable per si soles i és per això que intervé l'adult de referència, perquè els infants acabin vivint experiències de valor positives.

En aquesta línia, a continuació ens centrarem en la regulació moral que realitza la mestra als conflictes morals que es generen en la relació entre iguals.

11.3. La regulació dels conflictes morals entre iguals

Els encontres morals entre iguals que esdevenen conflicte moral són els més sensibles a la intervenció de la mestra per intentar regular-los. El mecanisme de regulació es posa en joc en el moment en què un repte moral entre dos infants no es resol d'acord amb els valors desitjables fent que es desencadeni un conflicte moral. És en aquest moment que intervé la mestra per guiar i acompanyar el procés d'ensenyament i aprenentatge.

La nostra anàlisi de la regulació moral està centrada en els cent catorze encontres morals entre iguals de conflicte moral que hem estudiat amb el programa d'anàlisi de dades qualitatives Nvivo. Aquest programa ens ha permès categoritzar el procés de regulació que realitza la mestra estudiant què és el que fa davant d'un conflicte moral i quins són els mecanismes que aplica quan hi intervé.

Analitzant les cent catorze escenes morals, ens adonem que la regulació de la mestra hi té una gran importància, ja que entra en joc en el 93 % de les situacions.



Figura 10. Tipus de regulació en els conflictes morals.

Cal destacar que en algunes ocasions la mestra no regula la situació de manera satisfactòria perquè no es troba a prop dels infants i no pot adonar-se del conflicte, ni tampoc la criden perquè hi intervingui. Aquestes situacions de conflictes morals no resolts són la part més mínima i només els hem observat en el 1,8 % dels casos.

Hi ha altres casos en els quals tampoc no intervé la mestra perquè s'hi produeix una regulació autònoma. La regulació autònoma generalment ve donada per un infant extern al conflicte que adopta el rol de mediador o medidora i segueix les mateixes pautes que la mestra. Es tracta d'un comportament que duen a terme per imitació de l'adult. S'adonen del conflicte, que entenen per empatia, que implica dos companys o companyes que no l'estan resolent i en generen els mecanismes de regulació. En la nostra anàlisi només ens ha sortit que un 5,3 % dels conflictes morals es regulen de manera autònoma pels mateixos infants. Aquestes conductes de solució autònoma estan classificades dins del procés de regulació com moments en què els infants aprofiten per fer de mediadors en la situació, consolant o recriminant l'actuació dels seus companys o companyes.

D'aquesta manera, centrant-nos en la regulació dels conflictes morals que realitza la mestra, aquesta ho fa intervenint des de fora de la situació, de primer de manera heterònoma, i, a poc a poc, cedint responsabilitat als infants per tal de construir la seva autonomia. En el moment en el qual un conflicte moral no s'està resolent de manera satisfactòria, la mestra actua amb la intenció de treballar la situació conflictiva d'acord amb valors com la cura, la justícia o la cooperació. El paper que desenvolupa l'adult de referència és el d'ajudar els infants donant indicacions perquè la relació millori d'acord amb els valors esmentats. Aquest tipus de regulació és el més freqüent a l'escola bressol i permet que els infants visquin innumbrables experiències de valors en el seu dia a dia.

Per tal de mostrar a què ens referim quan parlem de regulació moral, el quadre següent recull l'escena moral 166, un exemple en el qual es mostren per colors els diferents passos que explicarem més endavant.

Podem observar que l'escena moral presentada està dividida en colors diferents, la qual cosa ens mostra els passos que ha seguit la mestra en el procés de regulació des que s'inicia la situació fins que acaba el conflicte. Cal fer èmfasi que el procés de regulació comença en el moment en el qual intervé la mestra i que, per tant, aquí es recullen cinc passos del procés entenent que els dos primers pertanyen al desenvolupament inicial de l'escena moral: la situació inicial i el repte moral. Al principi el text situa l'espectador per informar on són els infants i quin tipus de joc plantegen (color taronja). A continuació s'exposa la situació en la qual un infant en molesta un altre amb l'objectiu d'aconseguir una joguina desitjada a partir d'una conducta d'abús (color blau clar). En el moment en el qual esclata el conflicte moral, observem que s'aproxima la mestra amb la intenció de resoldre'l d'acord amb valors (color lila). Decideix formular unes reflexions segons el conflicte explicant que per comunicar-se amb els altres s'ha de parlar i no cridar (color vermell). En alguns casos com aquest, es mostra l'acció que realitza la nena amb la intenció de reconciliar-se amb l'altre i solucionar el problema (color rosa). Després de l'actuació de la nena, la mestra decideix felicitar-la perquè la continuï realitzant cada vegada que es trobi davant d'un fet semblant (color groc). Tot això acaba, però, amb una petita proposta conductual acceptada per la nena (color blau fosc).

Estan a la sala els infants de les dues classes de grans fent joc lliure motriu.

La Núria està pujada a un mòdul de *pikler*, que és un balancí de fusta. Els infants a vegades col·loquen el balancí del revés per formar un pont al qual es pugen. En aquest cas, la Núria està pujada al pont.

Situació inicial

L'Enric, que estava jugant per la sala, s'apropa a la nena i la comença a molestar amb intenció de jugar ell al mòdul. La Núria comença a cridar dient a l'Enric que no li agrada i el nen surt corrent.

Repte moral

La mestra, quan observa la situació, s'apropa a la nena, s'ajup a la seva alçada i amb to afectiu li diu que li pot explicar bé a l'Enric que no li agrada, continua raonant que no cal cridar malament als seus companys per parlar i que ella ho sap fer molt bé.

Aproximació de la mestra

Formular reflexions morals

La nena baixa del mòdul, afirma el que diu la mestra i s'apropa a l'Enric. Quan és davant del nen li torna a dir que no li agrada de manera enfada i torna cap a la mestra. Aquesta li diu que ho ha fet bé però que encara li ho pot dir millor i més fluixet. La nena assenteix i torna a pujar al mòdul. La mestra somriu i marxa.

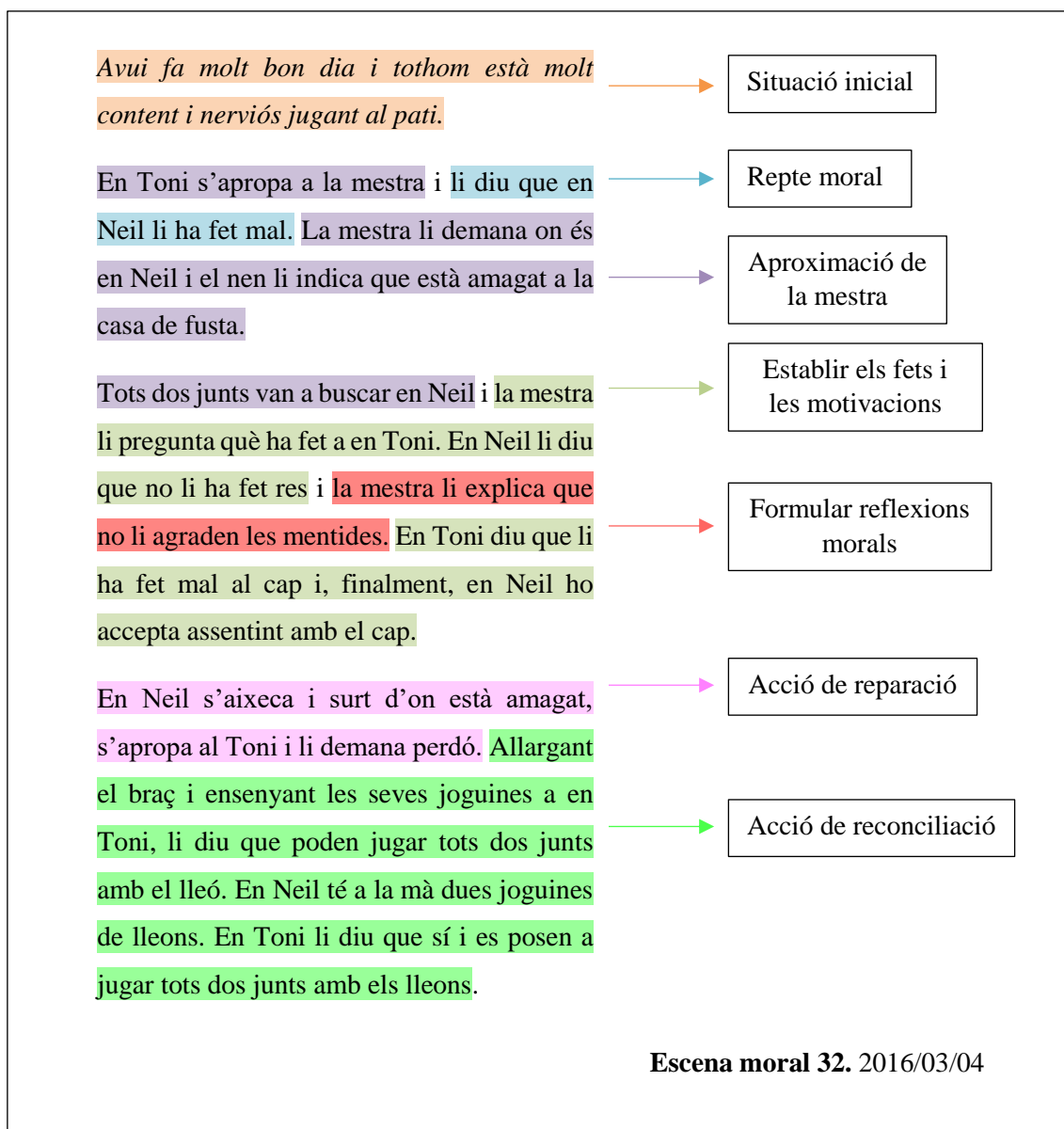
Acció de reparació

Reforç positiu

Formular propostes conductuals

Escena moral 166. 2017/04/26

L'escena moral 32, que es reproduïx al quadre següent, ens permetrà veure altres conductes de la mestra que no apareixen en el que acabem d'explicar.



El segon exemple representa una regulació per part de la mestra que, tot i que també recull cinc moments, alguns d'ells són diferents de l'anterior exemple. Com totes les escenes morals, al principi trobem la situació vital on s'està desenvolupant l'acció (color taronja) i el repte moral que es desencadena, que en aquest cas és l'agressió d'un infant a un altre (color blau clar). Seguidament, la mestra intervé perquè ha estat cridada per un dels implicats amb la intenció que sigui mediatra del conflicte (color lila). La mestra i l'infant van a buscar al'altre per aclarir la situació i establir quina ha estat la motivació de pegar al seu company (color verd clar). Veient que el nen no accepta el que li recrimina l'altre, la mestra formula una reflexió moral del valor de la veritat (color vermell) fins

que l'infant accepta el que ha fet (color verd clar). Quan s'han establert els fets i les motivacions, en Neil, el nen que ha molestat l'altre, li demana perdó per iniciativa pròpia (color rosa) i, finalment, li ofereix una joguina per resoldre el conflicte com a acció de reconciliació (color verd clar).

Cadascun dels set passos del procés de regulació inclou diferents moments que realitza la mestra. Aquests moments poden donar-se o no depenent de cada encontre i situació amb la qual es trobi. Convé destacar, d'altra banda, que els passos poden aparèixer en l'ordre habitual o entrellaçar-se i no seguir sempre el mateix ordre de presentació. Les escenes morals que hem observat són recollides de manera aleatòria i sense que la mestra segueixi un mateix patró de conducta i resolució. És per això que es poden observar, com és freqüent, que es donin repeticions d'alguns dels passos dins de la mateixa escena moral. A continuació detallem una escena moral que recull els set passos del procés de regulació, i també algunes repeticions.

L'escena moral 28 és l'única que hem trobat que està completa, entenent que inclou els set passos del procés de regulació moral i els dos moments previs que són la situació inicial i el repte desencadenant. La nostra anàlisi ens ha portat a adonar-nos dels passos que realitzen de manera natural les mestres però que no estan planificats, és per això que de les dues-centes setze escenes morals recollides només n'hem trobat una de completa amb els set passos categoritzats.

La Bea i en Jan estan jugant amb la sorra i l'Anna s'hi apropa.

Situació inicial

L'Anna verbalitza a la mestra, que és al costat, que vol jugar amb la sorra i que no té cap pala. La mestra li diu que els dos nens estan jugant i que n'ha de cercar una altra. La Bea veu que en Nico i l'Enric en tenen dues i estan jugant fent cops a la paperera i li ho diu a la mestra.

Aproximació de la mestra

Formular propostes conductuals

Repte moral

La mestra els diu que poden anar a demanar si els deixen una de les dues pales per jugar amb la sorra i les dues nenes van cap on són ells i els la demanen. Els dos nens i els diuen que no i s'amaguen les pales. Les nenes tornen a la mestra i li diuen que els nens no els l'han donat.

Formular propostes conductuals

Acció de reparació

Establir els fets i les motivacions

La mestra, juntament amb les dues nenes, van a parlar amb en Nico i l'Enric i els explica que les pales són per jugar amb la sorra i que ells no hi estan jugant. Els diu si li'n poden deixar una per a l'Anna, que vol jugar amb la Bea. L'Enric diu que no, però en Biel mira la mestra i li dona una de les dues pales a l'Anna. La mestra li dona les gràcies i diu a l'Anna que li ha de donar les gràcies. Les dues nenes li donen les gràcies.

Aproximació de la mestra

Formular reflexions morals

Formular propostes conductuals

Acció de reparació

Reforç positiu

Acció de reconciliació

Finalment, l'Anna, la Bea i en Jan continuen jugant a fer castells de sorra.

Escena moral 28. 2016/02/26

La situació de l'escena moral 28 comença en una activitat de joc lliure al pati al voltant de la sorra. Com ja hem vist, una activitat molt freqüent que deixa un magnífic escenari per al desenvolupament d'escenes morals. El conflicte moral comença a causa de la falta de pales per jugar amb la sorra. Una nena vol jugar i expressa el seu interès a la mestra, que li explica que els infants tenen les pales. Fa referència a una norma ben clara de la classe que ja coneixen sense necessitat de verbalitzar-la: no es poden treure les joguines als companys ni companyes. Però, per poder fer front a aquesta norma intervé una altra nena explicant que estan fent servir les pales per picar i no per jugar. La mestra les anima a demanar les pales als seus companys i les nenes ho realitzen rebent una negativa per part dels altres. Davant d'això la mestra accepta que les pales són per jugar i s'apropa als infants expressant el principi i norma de la classe. Seguidament proposa als nens que li poden deixar la pala a la seva companya perquè vol jugar. Un d'ells no ho accepta i l'altre decideix donar-la-hi davant de la pressió de la mestra. La mestra reforça la seva actuació donant-li les gràcies i anima la nena a fer-ho també. El joc continua al pati sense que el conflicte hagi arribat a més. Com es pot observar a l'exemple, aquesta escena no tracta només la relació cara a cara de dos infants, sinó que entren en joc altres protagonistes, de manera que es redol en format de reunió.

Com hem observat, el procés de regulació moral que realitzen els i les mestres en els encontres morals entre iguals disposa de set passos. Aquest procés comença en el moment en el qual la mestra intervé en els conflictes morals amb la intenció de regular-los d'acord amb valors. Als tres exemples presentats, queden recollits tots els passos amb la intenció de plasmar a què ens referim amb cadascun d'ells. A continuació es mostren a la taula 45 els set passos de la regulació moral que hem classificat.

PASSOS DE LA REGULACIÓ MORAL	
Aproximació de la mestra	Moment inicial de la regulació en el qual la mestra s'adona del conflicte i s'acosta als infants per crear una situació d'encontre cara a cara.
Establir els fets i les motivacions	La mestra demana a cada un dels implicats que exposin el que ha passat des del seu punt de vista i el que ells/es han fet, però també els demana que escoltin el punt de vista del seu interlocutor.
Formular reflexions morals	La mestra explica una reflexió moral sobre un valor, principi o norma apropiada a la situació de conflicte que acaba de succeir.
Formular propostes conductuals	La mestra dona pautes de conducta per tal que els infants aprenguin a resoldre el conflicte que se'ls ha plantejat.
Acció de reparació	Per iniciativa pròpia o després dels suggeriments de la mestra, els infants intenten solucionar el conflicte a partir de les pautes que ha donat la mestra.
Acció de reconciliació	Al final de la regulació, per iniciativa pròpia o després dels suggeriments de la mestra, els infants poden arribar a un acord i enteniment amb els altres i demostrar-ho.
Reforç positiu	Sempre que pot, la mestra reforça les actuacions i conductes dels infants.

Taula 45. Passos del procés de regulació moral.

Aquests set passos que es presenten en el procés de regulació moral poden donar-se o no. D'aquesta manera, en un encontre moral podem trobar representats els set passos o només alguns d'ells. Això depèn de cada situació particular i del procés que segueixin la mestra i els infants. Per tal de mostrar la freqüència en què es dona cada pas en la regulació moral, la figura 11, que es presenta a continuació, mostra la seva presència a partir de l'anàlisi dels cent catorze conflictes morals.

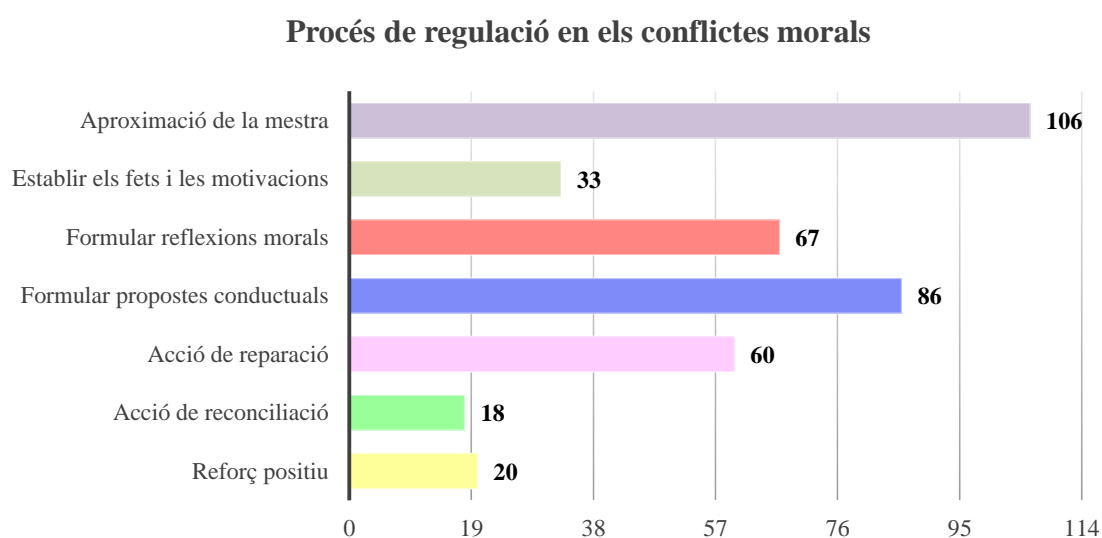


Figura 11. Dades estadístiques del procés de regulació moral en els conflictes morals.

Observem com la conducta de regulació més freqüent és l'aproximació de la mestra, ja que, com hem vist amb anterioritat a la figura 10, ella està present en el 93 % dels conflictes morals observats. La seva presència és molt important per tal de resoldre els conflictes d'acord amb valors, perquè així ajuda a augmentar les experiències positives dels infants.. Després de la seva aproximació, en alguns casos la mestra decideix establir els fets i les motivacions amb la intenció de conèixer el que ha passat i ajudar els infants a entendre els punts de vista dels altres. A partir d'aquí acostuma a formular reflexions morals o propostes conductuals depenent de la situació i el que pretengui aconseguir. Cal destacar que en moltes ocasions realitza tant reflexions morals com propostes conductuals durant la mateixa escena moral. Després de la formulació, els infants realitzen accions de reparació en la meitat dels casos, tot i que la reconciliació apareix un nombre inferior de

vegades. Finalment, algunes situacions d'encontre moral acaben amb un reforç positiu de la mestra que anima i ajuda els infants a continuar tenint experiències de valors positives a partir de les pautes i reflexions donades. A continuació definirem i exemplificarem cadascun dels passos del procés de regulació.

11.4. Passos del procés de regulació

Hem determinat a partir de la nostra anàlisi que el procés de regulació moral que porten a terme els i les mestres en els encontres entre iguals que provoquen conflictes morals es componen de set passos fonamentals. Aquests passos recullen els moments pels quals passa la regulació que realitza la mestra amb la intenció de resoldre els conflictes morals de manera satisfactòria i d'acord amb valors.

Seguidament ens endinsarem en cadascun dels set passos del procés de regulació explicant a què fan referència, quins són els moments que inclou i mostrant alguns exemples per tal d'il·lustrar-los.

Aproximació de la mestra

En els encontres morals entre iguals, la regulació comença en el moment en què la mestra acudeix al conflicte moral. La seva presència en els conflictes morals és molt rellevant, ja que agafa una actitud de mediadora intervenint per ajudar i guiar en la resolució del repte que s'ha desencadenat. El paper de les mestres a l'escola bressol és el d'acompanyar els infants en el seu procés d'ensenyament i aprenentatge fent-los cada vegada més autònoms i és això el que pretenen amb la regulació dels conflictes morals: que els infants adquireixin eines i destreses per desenvolupar-se amb els altres i amb el medi.

A partir de la nostra anàlisi ens hem adonat que l'aproximació de la mestra disposa de tres moments: conèixer el conflicte, crear una situació d'encontre i demanar calma. Aquests tres moments no tenen perquè estar representats en tots els encontres morals que regula la mestra, sinó que ella va adaptant i decidint la manera com intervé en el conflicte depenent de cada circumstància.

APROXIMACIÓ DE LA MESTRA
Conèixer el conflicte.
Crear una situació d'encontre.
Demandar calma.

Taula 46. Tipologia de moments d'aproximació de la mestra.

- *Conèixer el conflicte*: Per poder intervenir en el conflicte, la mestra s'ha d'adonar i ha de saber el que passa. La seva aproximació ve donada perquè sent el que està passant i decideix intervenir-hi, o bé perquè algun dels implicats o un altre infant la crida perquè resolgui el problema.

La Mar plorant va cap a la mestra i li ensenya la mà amb la mossegada.

Escena moral 109. 2017/02/01

La mestra quan escolta i veu la situació s'apropa als dos nens...

Escena moral 122. 2017/02/22

L'Ivan va corrent pel pati a buscar la mestra i li diu que en Toni està plorant.

Escena moral 154. 2017/03/30

...la mestra que estava en un altre espai de la classe mira ràpidament cap a on s'està desenvolupant la situació i s'adona del que ha passat.

Escena moral 201. 2017/09/12

- *Crear una situació d'encontre*: La regulació moral és una oportunitat de posar en pràctica i treballar valors relacionals, és per això que en moltes situacions la mestra aprofita per posar en connexió els infants cara a cara. La situació d'encontre cara a

cara o de reunió és el moment en el qual es troben els dos infants implicats en el conflicte amb la mestra, que s'ajup a la seva alçada i es dirigeix a ells parlant afablement i mirant-los als ulls.

La mestra s'apropa a les dues nenes, s'ajup a la seva alçada i...

Escena moral 100. 2017/01/27

Es posa a l'alçada de la nena i mirant-la als ulls...

Escena moral 108. 2017/02/01

La mestra quan ho veu agafa en Nico de la mà, s'apropa a la Llum, s'ajup entre els dos infants mirant-los als ulls...

Escena moral 206. 2017/09/14

- *Demandar calma:* Hi ha situacions en les quals els infants estan nerviosos per com s'està desenvolupant el conflicte o per motius externs. En aquests moments, quan la mestra se n'adona intenta que els infants recuperin la calma. És important que abans de començar la regulació, els infants estiguin tranquils per poder expressar-se bé i entendre's amb els altres.

En Manel es posa molt nerviós i comença a accelerar la respiració, la mestra li explica com ha de respirar amb calma.

Escena moral 11. 2016/01/22

La mestra s'apropa cap als dos nens i li diu a en Nico que està molt nerviós i que s'ha de tranquil·litzar.

Escena moral 46. 2016/04/05

La mestra que ho ha vist diu a la Sara que es tranquil·litzi.

Escena moral 56. 2016/04/19

La mestra s'apropa a l'Ivan i li diu que està molt nerviós i que ha de seure al banc per relaxar-se.

Escena moral 139. 2017/03/16

Hem vist diferents exemples del moment en el qual la mestra arriba al conflicte, és a partir d'aquí que entra en joc i comença a prendre part del que està passant amb la intenció d'ajudar amb la seva regulació.

Establir els fets i les motivacions

Abans de decidir la manera com resoldre el conflicte i posar en marxa el mecanisme de regulació, la mestra ha de saber quin és el fons de la dificultat i què ha desencadenat el repte. Aquest pas té un doble objectiu: que la mestra conegui què és el que ha passat i que els infants expliquin el seu punt de vista i escoltin el punt de vista dels seus interlocutors. És important que s'aclareixin els fets i les motivacions de cadascuna de les parts perquè tothom conegui exactament la situació i així poder regular el conflicte.

Destacar que no és el pas que es repeteix amb més freqüència perquè no necessàriament la mestra ha d'establir els fets i les motivacions, ja que en moltes ocasions ja s'entenen o els ha presenciats. Tot i això, a vegades també decideix posar en pràctica aquest pas perquè els infants expressin quins han estat els seus interessos i què els ha mogut a actuar d'aquesta determinada manera.

Els moments que engloben aquest pas són: preguntar sobre els fets, preguntar sobre les motivacions, explicar el conflicte i els motius per part dels infants i reconèixer implícitament o explícitament els fets. Aquests quatre moments no es donen cada vegada que es manifesta aquest pas, ja que pot ser que la mestra només faci èmfasi en els fets o els motius.

ESTABLIR ELS FETS I LES MOTIVACIONS
Preguntar sobre els fets.
Preguntar sobre els motius.
Explicar el conflicte i els motius per part dels infants.

Reconèixer implícitament o explícitament els fets.

Taula 47. Tipologia de moments d'establir els fets i les motivacions.

- *Preguntar sobre els fets:* Per començar, la mestra pregunta sobre el que ha passat i sobre els fets desencadenants del repte moral. Si no coneix el conflicte inicia la conversa llançant preguntes als implicats en l'encontre. Per aclarir els fets, es refereix a ambdós protagonistes amb la intenció de conèixer els diferents punts de vista i donar espai perquè s'expressin.

Demana als dos nens què ha passat...

Escena moral 31. 2016/03/01

Amb un to afectiu demana a l'Agnès què és el que ha passat.

Escena moral 59. 2016/04/26

Anem a parlar. Què ha passat? Sara, abans t'has enfadat amb l'Andreu i ara amb en Mateo.

Escena moral 214. 2017/10/02

- *Preguntar sobre els motius:* Un cop és coneixedora del que ha passat també acostuma a preguntar quins han estat els motius que han desencadenat el conflicte. Aquest moment és important per conèixer millor els infants i saber quines són les motivacions que els mouen a dur a terme determinades accions.

...li demana per què ho ha fet.

Escena moral 1. 2015/12/21

...la mestra demana a l'Ivan per què li ha pegat.

Escena moral 39. 2016/03/15

Li demana per què ha pegat a la seva companya.

Escena moral 211. 2017/09/28

- *Explicar el conflicte i els motius per part dels infants:* Un cop la mestra llança les preguntes deixa un torn a cada infant perquè s'expressi i expliqui el què ha passat, les seves motivacions i com se senten respecte al conflicte. Aquest moment té dos espais per tal que cada infant expressi el seu punt de vista. És important donar la paraula als més petits perquè reconeixin el que passa i el que els passava interiorment.

La Sara li contesta que l'ha mossegat perquè no és amiga d'ella i no volia jugar amb ella. L'Ariadna s'enfada molt i li diu que li ha fet molt mal mostrant-li la mossegada de la panxa.

Escena moral 1. 2015/12/21

L'Agnès li explica que la Sara li ha tirat sorra i que a ella no li agrada.

Escena moral 59. 2016/04/26

...la nena es posa dreta i explica a la mestra que la Sara li ha fet mal a la panxa amb el pal.

Escena moral 172. 2017/05/03

- *Reconèixer implícitament o explícitament els fets:* L'últim moment d'establir els fets i les motivacions és el reconeixement. Les mestres aprofiten aquest espai perquè els infants que han realitzat una conducta considerada negativa siguin conscients dels seus actes i els reconeixin. Fer un procés d'acceptació i reconeixement del que han fet és important perquè al llarg de la vida les persones s'han d'enfrontar a les dificultats que se'ls presentin. Els infants, des de ben petits, són conscients del que fan i per què ho fan, de manera que se'ls ha de donar l'espai d'acceptar-ho.

En un primer moment, la Sara li diu que no li ha fet res, però després admet que sí que l'havia mossegat.

Escena moral 1. 2015/12/21

En Mateo es queda pensant uns segons i li contesta que no ho sap mig rient.

Escena moral 39. 2016/03/15

...la Neus li contesta que era la Lua

Escena moral 154. 2017/03/30

Aquest seria el segon pas de la regulació moral que es portaria a terme en el cas que fos necessari.

Formular reflexions morals

La regulació moral té un component de formació de la personalitat moral dels infants, és per això que un dels passos principals que fan servir els i les mestres és el de formular reflexions morals per millorar el comportament dels infants. L'escola bressol és un medi experiencial que, com hem vist, impregna de valors totes les pràctiques morals i les experiències sociomorals. A partir de la formulació de les reflexions morals, les mestres van ensenyant als infants els valors i la manera d'aplicar-los amb la relació amb els altres.

Hem vist com els valors s'ensenyen a partir de la pròpia experiència. És per això que les mestres utilitzen la formulació de reflexions morals per explicar-los en el mateix moment que els infants desenvolupen conductes morals poc apropiades, així els viuen de manera significativa i els adopten en el seu dia a dia. En algunes ocasions, l'equip educatiu decideix verbalitzar les normes i valors a partir de processos de deliberació i debat. El que fan les educadores en la formulació de reflexions morals és mostrar el concepte del principi, norma o valor per tal d'activar el mecanisme de presa de consciència dels infants,

En la formulació de reflexions morals les mestres fan servir l'argumentació dels fets desencadenats i enunciar principis, normes o valors. Seguidament aquests dos moments reben la resposta per part dels infants.

FORMULAR REFLEXIONS MORALES
Argumentar sobre els fets.
Enunciar principis, normes o valors.
Resposta dels infants.

Taula 48. Tipologia de moments de la formulació reflexions morals.

- *Argumentar sobre els fets*: Les reflexions morals comencen per argumentar sobre els fets que acaben de passar amb la intenció d'aclarir-los. Amb la seva argumentació la mestra vol posar paraula als fets i les accions dels infants perquè s'adonin i siguin conscients dels seus actes. Aquesta argumentació es fa amb intenció de mostrar el que ha passat perquè així les dues parts entenguin el conflicte en el qual es troben.

...la mestra li explica de manera afectiva que en Manel necessita ulleres per jugar perquè si no no hi veu bé. Li diu que les ulleres d'en Manel no són de joguina i no es toquen.

Escena moral 107. 2017/01/31

...la mestra li explica que el comandament és de la classe i no és d'ell, així que si el deixa poden jugar els altres nens i nenes.

Escena moral 124. 2017/02/24

La mestra explica a la nena que en Nico està col·locant la cadira i que si ell vol també pot jugar amb els transvasaments.

Escena moral 203. 2017/09/13

- *Enunciar principis, normes o valors*: Com ja hem anunciat, l'educació moral no s'ensenya a partir d'explicacions magistrals que realitzen les mestres als infants, sinó que s'han de viure per la pròpia experiència. L'escola bressol és un medi idoni per

aprendre valors, normes i principis en un medi tancat per assaig i error. És per això que en els encontres morals entre iguals les mestres aprofiten per enunciar els principis, normes i valors que regeixen la classe, l'escola i la societat en general. Aquests principis els aniran treballant durant tot el curs i arribarà un moment en què els infants seran conscients i tindran cada vegada més clares quines són les normes de la classe i els valors socialment acceptats.

...la boca és per parlar o per menjar, no per mossegar. I afegeix que si algun nen la molesta li ha de dir que l'està molestant o l'ha d'anar a buscar a ella i l'ajudarà.

Escena moral 11. 2016/01/22

Explica a la Sara que li ha de demanar si li volen donar la mà i que si no volen no ho ha de fer.

Escena moral 108. 2017/02/01

...la mestra li explica que a casa potser les joguines són només d'ell, però que a l'escola són de tots i totes i s'han de compartir.

Escena moral 122. 2017/02/22

- *Resposta dels infants:* Després de la formulació de reflexions morals per part de la mestra, és el moment de la resposta dels nens i les nenes. Els infants generalment escolten amb atenció el que els explica la mestra i després decideixen si ho accepten o no. La seva resposta està relacionada amb el que acaba de formular la mestra per la qual cosa li contesten directament a ella. Convé destacar que en algunes ocasions en les quals l'infant no accepta el comentari rebut, la mestra torna a formular la reflexió moral utilitzant una explicació diferent fins que aconseguix que s'adonin del comportament i ho accepten per interès propi. Aquesta manera d'explicar i treballar valors és totalment lliure i en cap moment la mestra obliga l'infant a acceptar-ho, sinó que ho explica de manera clara i entenedora perquè al final siguin ells mateixos els qui ho decideixen.

La Mar diu que no, agafa el mòbil fort i marxa corrent.

Escena moral 100. 2017/01/27

La nena mou el cap acceptant el que li ha explicat la mestra.

Escena moral 195. 2017/07/07

El nen ho accepta tot arrufant les celles.

Escena moral 209. 2017/09/19

...i la nena li diu que li agrada picar als nens i a les nenes.

Escena moral 211. 2017/09/28

La formulació de reflexions morals generalment es dona de manera paral·lela amb la formulació de propostes conductuals com veurem a continuació.

Formular propostes conductuals

En el procés de regulació moral la formulació de propostes conductuals que realitza la mestra té la intenció d'ajudar els infants guiant-los i acompanyant la conducta que es desitja que adoptin. Com hem esmentat anteriorment, les propostes conductuals poden anar vinculades en moltes ocasions amb la formulació de reflexions morals. Això és així perquè en el procés de regulació dels encontres morals, les mestres fan de primer una explicació moral i seguidament treballen la manera de posar-ho en pràctica amb els infants.

Els infants tenen l'oportunitat de relacionar-se amb els seus iguals en un medi tancat on la mestra els està acompanyant i en el qual poden tenir marge d'equivocació. Aquesta pràctica d'assaig i error permet als infants aprendre valors a partir de l'experiència significativa.

Per treballar les propostes conductuals, la mestra ho pot fer per mitjà d'una ordre, d'una proposta de conducta concret o ajudant a realitzar la conducta. De la mateixa manera que en la formulació de reflexions morals, al final és el torn de la resposta dels infants que va destinada únicament al que la mestra acaba de referir-se.

FORMULAR PROPOSTES CONDUCTUALS
Donar una ordre.
Fer una proposta de conducta.
Ajudar a realitzar una conducta.
Resposta dels infants.

Taula 49. Tipologia de moments de la formulació de propostes conductuals.

- *Donar una ordre:* Algunes situacions generades als encontres morals entre iguals són regulades per la mestra a partir de la formulació d'una ordre sobre el que han de fer. Les ordres tenen per objectiu donar una directriu concreta als infants sobre l'acció que han de realitzar amb la intenció de pal·liar el conflicte moral en el qual són protagonistes. Les mestres donen indicacions clares als infants sobre la conducta i/o el que han de fer.

La mestra li diu que ha de seure i s'ha de tranquil·litzar perquè no està bé el que ha fet.

Escena moral 34. 2016/03/11

...mentre en Nico encara l'està mossegant i li diu que això no ho ha de fer...

escena moral 208. 2017/09/18

La mestra la mira i li diu que ella l'ha d'anar a recollir...

Escena moral 212. 2017/09/28

- *Fer una proposta de conducta:* Per treballar la manera de relacionar-se dels infants, les mestres formulen propostes de conductes perquè els més petits les posin en pràctica i les vagin incorporant en el seu comportament habitual. Les propostes conductuals tenen a veure amb accions concretes que poden realitzar perquè l'encontre moral en el qual estan participant es resolgui de manera favorable.

La mestra diu a la Núria que li demani per favor a l'Anna si li deixa...

Escena moral 17. 2016/02/05

La mestra li explica que li ha de dir a l'Agnès que ha estat sense voler i que li sap greu el que li ha fet.

Escena moral 41. 2016/04/01

En Neil torna a plorar i la mestra li diu que li ha d'explicar a en Manel que això no li agrada i li fa mal.

Escena moral 111. 2017/02/03

- *Ajudar a realitzar una conducta:* En algunes ocasions, perquè els infants aprenguin a desenvolupar la conducta demanada per la mestra, els ajuda i acompanya en la seva realització. D'aquesta manera, el que fa la mestra és realitzar la conducta juntament amb l'infant o infants. Aquest moment l'aprofita per explicar el que estan fent i per què ho fan.

...mira a en Neil i li explica que l'ha d'ajudar a recollir perquè ha vist com li ho ha tirat ell. La mestra i en Neil es posen a recollir les verdures de peluix i les col·loquen dins de la canastra...

escena moral 38. 2016/03/15

Li agafa la mà ensenyant-li com es fa i després li deixa la mà dient-li "a veure, ho provem".

Escena moral 111. 2017/02/03

... demana a la Sara “què li has de dir?”, la nena li contesta “és meva” i la mestra li explica que li ha de dir “la tenia jo”.

Escena moral 158. 2017/04/07

- *Resposta dels infants:* La formulació de propostes conductuals genera una reacció en l'infant i la seva conducta. En acabar la formulació per part de la mestra, els infants tenen la possibilitat de respondre acceptant o no el que ha proposat. De la mateixa manera que en la resposta dels infants en la formulació moral, quan no accepten una proposta conductual la mestra pot tornar a elaborar-la fent entendre la seva importància a l'infant. Aquesta resposta sempre va destinada al comentari que acaba de realitzar la mestra contestant-li directament a ella i no al seu company o companya.

L'Ivan està molt enfadat i diu que no, que ell vol les tres pales.

Escena moral 34. 2016/03/11

En Neil, amb cara de penediment, li diu que sí i marxa sense dir res a en Manel.

Escena moral 58. 2016/04/22

La Sara mira la mestra, assumeix el que li diu amb cara de resignació.

Escena moral 177. 2017/05/05

La majoria de vegades, els conflictes morals es resolen perquè una de les dues parts fa el pas de desenvolupar una conducta que atén les necessitats de l'altre. Tenir en consideració a l'igual i entendre què és el que li passa o el molesta ajuda a resoldre la situació. En aquest sentit, les mestres elaboren propostes conductuals i ajuden a desenvolupar-les als infants. És per això que, com hem pogut observar a la figura 11, és el pas amb més pes en la regulació moral.

Representació de reflexions morals i propostes conductuals de la mestra en els conflictes morals

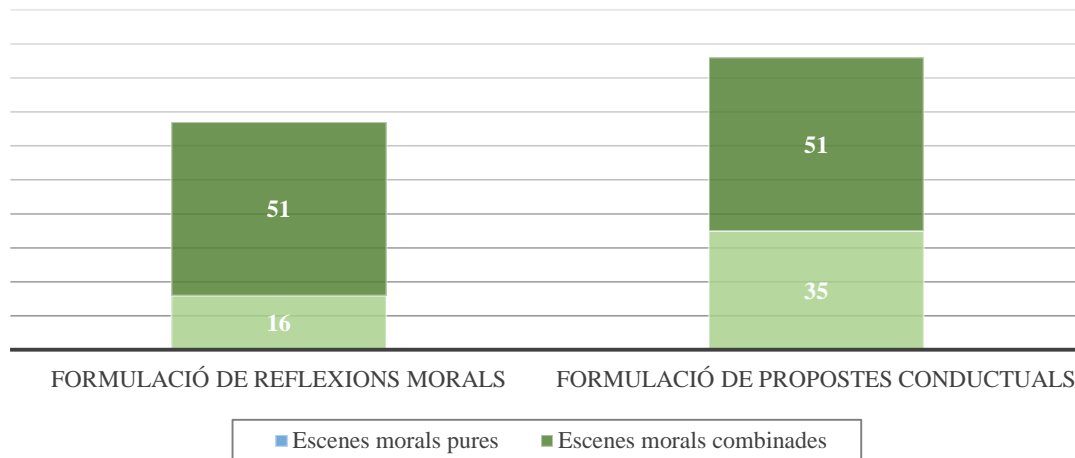


Figura 12. Representació de les reflexions morals i propostes conductuals de la mestra en els conflictes morals.

Cal destacar també que la formulació de propostes conductuals va moltes vegades de la mà de la formulació de reflexions morals. Ens hem adonat que de les cent catorze escenes de conflictes morals, a cent dues es representen formulacions per part de la mestra. D'aquestes, a seixanta-set d'elles ho fa per formular reflexions morals i a vuitanta-sis per fer propostes conductuals coincidint ambdues en cinquanta-una escenes morals que representen el 44,7 % del total, com podem observar a la figura 12.

Acció de reparació

La regulació moral pot acabar amb la formulació de reflexions morals i/o de propostes conductuals de la mestra i l'acceptació dels infants. Però la situació ideal és que els infants no únicament acceptin les indicacions, sinó que modifiquin la seva conducta real per acabar resolent el conflicte a partir de les pautes i explicacions rebudes per part de la mestra. D'aquesta manera, l'acció de reparació és la reacció que tenen els infants cap a l'altre, el seu interlocutor, després del que acaba d'explicar la mestra.

Després de la intervenció de la mestra, els infants tenen l'opció de reparar la situació modificant la seva conducta de relació amb el seu interlocutor. Amb l'acció de reparació ens referim al moment en el qual els infants posen en pràctica el que li acaba d'explicar

la mestra per tal de solucionar el conflicte moral que els afecta. Aquesta acció que realitzen el més petits, facilita l'adopció de conductes positives i valors gràcies a la resolució favorable del conflicte moral.

L'acció de reparació es pot representar acceptant verbalment els suggeriments rebuts per part de la mestra, acceptant-los conductualment o no acceptant-los.

ACCIÓ DE REPARACIÓ
Acceptar verbalment.
Acceptar conductualment.
No acceptar suggeriments i/o inhibició.

Taula 50. Tipologia de moments de l'acció de reparació dels infants.

- *Acceptar verbalment*: Els infants, que probablement han acceptat prèviament els suggeriments de la mestra, ara, per mitjà de formules verbals, manifesten a l'altre la seva acceptació de les pautes que acaba de donar la mestra i verbalitzen que tenen la intenció de solucionar la situació. Saber expressar-se i comunicar els seus sentiments i intencions als altres és una capacitat molt important que van desenvolupant els infants gràcies a les experiències sociomorals dels encontres morals entre iguals.

La nena mira la seva companya i li diu seriosa que l'ha molestat, la nena assenteix amb el cap i es queda dreta.

Escena moral 175. 2017/05/05

La nena s'ajup per posar-se a l'alçada del nen i li diu que vol passar, en Max la mira, es mou una mica endavant col·locant-se al fil del banc i la nena aconsegueix passar per darrere.

Escena moral 181. 2017/05/24

La nena, mirant la seva companya i amb cara d'enfadada, li diu que el tenia ella.

Escena moral 216. 2017/10/31

- *Acceptar conductualment:* En algunes ocasions el conflicte moral no se soluciona només amb l'acceptació verbal, sinó que els infants han de realitzar una conducta que repari o modifiqui la seva actuació davant del repte moral desencadenant. Les accions conductuals que realitzen els infants poden pal·liar una situació conflictiva amb l'altre.

En Nico té dues peces a la mà i li'n dona una.

Escena moral 78. 2016/12/02

El nen dona la mà al seu company i en Nico, deixant de plorar, s'aixeca.

Escena moral 117. 2017/02/15

La nena mira la seva companya, que ha deixat de fer el puzzle esperant la seva peça, i se la torna.

Escena moral 162. 2017/04/07

- *No acceptar suggeriments i/o inhibició:* Hi ha vegades en les quals després de l'explicació de la mestra, els infants no estan d'acord i no accepten els seus suggeriments o simplement s'inhibeixen del que els acaben de suggerir. Quan un infant no accepta els suggeriments però el conflicte moral està resolt, la mestra no li dona més importància, ni tampoc continua fent èmfasi en la resolució. Així també es treballa l'autonomia i la decisió dels infants en petites situacions controlades per la mestra.

...en Manel ho fa però li torna a tirar del cabell a en Neil.

Escena moral 111. 2017/02/03

...l'Ariadna li diu que la tenia ella, però tot i així la Neus no la deixa perquè ella ha trobat la pilota sola.

Escena moral 120. 2017/02/15

La nena deixa de plorar sense estar gaire convençuda del que diu la mestra i els dos nens comencen a moure el balancí jugant i rient. La nena s'aixeca, intenta baixar mentre els nens encara es mouen i marxa.

Escena moral 133. 2017/03/08

Les accions de reparació que realitzen els infants sempre venen donades després de la intervenció de la mestra tant en la regulació de conflictes morals com en el desenvolupament d'encerts morals. Aquestes accions són aprofitades per les mestres perquè els infants siguin els qui resolen la situació, de manera que es potencia la seva autonomia i pròpia capacitat de comunicació.

Acció de reconciliació

La reconciliació és una acció que es realitza per restablir l'harmonia amb els altres. Després d'un encontre moral entre iguals en el qual s'ha desencadenat un conflicte moral, la reconciliació facilita que torni a deixar-ho tot en calma per continuar el transcurs d'esdeveniments. L'acció de reconciliació és un moment en el qual els infants realitzen una conducta amb la intenció de pal·liar i atenuar el conflicte moral.

En la regulació, les mestres propicien que els infants generin conductes de reconciliació entre els seus iguals amb la intenció que resolguin les diferències. Destacar que la reconciliació és una acció que involucra els dos implicats en l'encontre moral perquè si un no té interès de reconciliar-se amb l'altre no poden arribar a un acord compartit.

A l'escola bressol, les mestres fan una gran feina per treballar la reconciliació amb els més petits insistint en la importància de tenir bones relacions socials amb els altres. En el seu dia a dia, procuren comentar i treballar aquestes accions amb els infants tant en els conflictes morals com en els encerts morals. Al llarg de la vida, els infants es trobaran en

situacions de repte moral amb els altres i l'acció de reconciliació és una manera de solucionar-ho.

Per expressar l'acció de reconciliació, els infants ho poden fer de dues maneres: mostrant afecte i donant les gràcies o anant a jugar junts.

ACCIÓ DE RECONCILIACIÓ
Mostrar afecte i donar les gràcies.
Anar a jugar junts.

Taula 51. Tipologia de moments de l'acció de reconciliació dels infants.

- *Mostrar afecte i donar les gràcies:* La reconciliació és una manera de mostrar a l'altre la seva gratitud a partir d'una mostra afectiva o donant les gràcies pel que acaba de fer l'altre. D'una banda, mostrar afecte per part dels infants que acaben de viure una situació de conflicte moral no és un acte fàcil. És més habitual presenciar situacions en què es donin mostres afectives amb els altres quan es troben en una situació d'encert moral. D'altra banda, donar les gràcies és un acte que realitzen els infants per agrair a l'altre el que acaben de fer, potser perquè han estat els primers a desenvolupar la conducta de reparació. Generalment l'acció de donar les gràcies ve determinada a partir de la proposta de la mestra, la qual cosa fa que els infants s'acostumin a adonar-se del que ha fet l'altre per a ells i elles.

...les dues nenes es donen les gràcies.

Escena moral 28. 2016/02/26

En Manel fa carícies a en Neil i li somriu, també mira la mestra somrient.

Escena moral 111. 2017/02/03

- *Anar a jugar junts*: La conducta que més es repeteix en l'acció de reconciliació entre els infants de dos a tres anys després d'un conflicte moral és continuar el joc de manera conjunta. Decidir que el conflicte ha finalitzat i que poden jugar plegats és una acció natural dels infants, que mostra la seva reconciliació.

Allargant el braç i ensenyant les seves joguines a l'Arnau, li diu que poden jugar tots dos junts amb el lleó. En Pau té a la mà dues joguines de lleons. L'Arnau li diu que sí i es posen a jugar tots dos junts amb els lleons.

Escena moral 32. 2016/03/04

...les dues nenes continuen jugant a fer els castells de sorra...

Escena moral 59. 2016/04/26

Quan la mestra marxa els dos nens es miren i comencen a jugar junts a la cuineta.

Escena moral 122. 2017/02/22

Aquest pas és el menys freqüent en la regulació moral, ja que desenvolupar conductes de reconciliació vers els altres és un acte difícil que requereix una gran competència moral i emocional. Tot i així, els infants de dos a tres anys en algunes situacions han mostrat que són capaços de reconciliar-se, tant per les pautes i indicacions de les mestres com per decisió pròpia.

Reforç positiu

Al final de la regulació dels conflictes morals, les mestres aprofiten per reforçar aquelles conductes que han realitzat els infants de manera positiva. Realitzar un reforç positiu del que acaben de fer té una gran empremta en els infants, ja que se senten reconeguts per la mestra, que és l'adult de referència al qual tenen en estima. Aquest reforç té un component afectiu entre la mestra i l'infant que, a més de treballar el vincle afectiu entre els dos, potencia la relació i confiança mútua.

Els infants reben el reforç positiu per part de la mestra com una mostra afectiva i de confiança que els anima a continuar realitzant conductes semblants. Potenciar les conductes positives ajuda a fer que els infants finalitzin l'encontre que ha generat un conflicte moral de manera positiva, la qual cosa els provoca que tinguin ganes de tenir més experiències sociomorals similars. El reforç positiu que realitzen les mestres pot ser de caire verbal o no verbal.

REFORÇ POSITIU
Verbal.
No verbal.

Taula 52. Tipologia de moments del reforç positiu efectuat per la mestra.

- *Verbal*: La majoria d'ocasions en les quals la mestra realitza un reforç positiu l'expressa verbalment a l'infant en concret. Per reconèixer el que acaba de fer el mira directament als ulls i, amb una semblança afable, li reconeix la seva acció o li dona les gràcies pel seu comportament.

La mestra somriu, li dona les gràcies i li diu que molt bé.

Escena moral 135. 2017/03/08

...la mestra reforça positivament que la nena expressi els seus sentiments.

Escena moral 172. 2017/05/03

La mestra, amb un somriure, diu a la Lucía que ho ha fet molt bé explicant-li-ho.

Escena moral 175. 2017/05/05

- *No verbal*: Hi ha innumbrables situacions en les quals la mestra realitza un reforç positiu als infants de manera no verbal. Aquestes accions poden ser amb un somriure o una mirada afable en la qual no cal que faci servir la paraula perquè l'altre l'entengui. Això ho pot realitzar en el moment en el qual els infants la coneixen i tenen una relació de confiança.

...la mestra somriu i s'intercanvia mirades afables amb els infants.

Escena moral 39. 2016/03/15

...la mestra li fa un petó i la nena marxa a jugar.

Escena moral 107. 2017/01/31

La mestra somriu afablement al que acaba de fer l'infant.

Escena moral 169. 2017/05/03

El reforç positiu és una tècnica que fa servir la mestra de manera molt freqüent en el seu dia a dia amb els infants. Tant en els encerts morals com en els conflictes morals, la mestra aprofita per reforçar aquelles conductes considerades positives i anima els infants a continuant-les desenvolupant.

11.5. La regulació en els encontres morals: resultats i debats

En aquest apartat hem analitzat de quina manera els i les mestres regulen els encontres morals entre iguals que deriven en situacions de conflicte moral. Per concloure, destaquem els resultats als quals hem arribat a partir d'aquest aspecte de la recerca:

- *El procés de regulació moral que realitza la mestra en els encontres entre iguals passa per set passos.* A partir de l'anàlisi de l'observació realitzada a l'escola bressol, ens vam adonar de la importància que té el procés de regulació seguit per la mestra en els encontres entre iguals que desencadenen conflictes morals. Aquest

procés segueix set passos diferenciats pels quals passa la mestra al llarg del procés. Malgrat tot, és un procés obert que depèn de cada situació, de la manera de reaccionar de la mestra i del moment que viuen els infants. Per tant, cada escena té peculiaritats pròpies, entre les quals destaquem les variacions en l'ordre dels passos i la repetició, a vegades insistent, d'algun d'ells. En qualsevol cas, cal fer esment a la feina que realitzen les mestres per adaptar-se a les diverses situacions.

La taula 53 mostra el procés de regulació complet, que hem dividit en dues etapes diferenciades. En primer lloc, l'encontre moral entre iguals es genera a partir d'una situació quotidiana de la vida de l'escola. A partir d'aquesta situació, que pot ser d'activitat lliure, activitat dirigida o activitat quotidiana, pot sorgir un repte moral que desemboca en encert o en conflicte moral. En el moment en què aquest repte esdevé conflicte moral llavors és quan comença el procés de regulació per part de la mestra. A la taula 53 s'observa la diferenciació d'aquestes dues parts amb una línia més gruixuda que ens permet visualitzar els dos moments.

D'aquesta manera, el procés de regulació s'inicia en el moment en què la mestra entra en escena aproximant-se a la situació i finalitza quan acaba l'encontre moral amb la solució del conflicte gràcies a la seva capacitat de regulació.

LA REGULACIÓ EN ELS ENCONTRES MORAIS

Situació vital	Activitats lliures. Activitats dirigides. Activitats quotidianes.
Repte moral	Encert moral. Conflicte moral.
Aproximació de la mestra	Conèixer el conflicte. Crear una situació d'encontre. Demanar calma.

<p>Establir els fets i les motivacions</p>	<p>Preguntar sobre els fets.</p> <p>Preguntar sobre els motius.</p> <p>Explicar el conflicte i els motius per part dels infants.</p> <p>Reconèixer implícitament o explícitament els fets.</p>
<p>Formular reflexions morals</p>	<p>Argumentar sobre els fets.</p> <p>Enunciar principis, normes o valors.</p> <p>Resposta dels infants.</p>
<p>Formular propostes conductuals</p>	<p>Donar una ordre.</p> <p>Fer una proposta de conducta.</p> <p>Ajudar a realitzar una conducta.</p> <p>Resposta dels infants.</p>
<p>Acció de reparació</p>	<p>Acceptar verbalment.</p> <p>Acceptar conductualment.</p> <p>No acceptar suggeriments i/o inhibició.</p>
<p>Acció de reconciliació</p>	<p>Mostrar afecte i donar les gràcies.</p> <p>Anar a jugar junts.</p>
<p>Reforç positiu</p>	<p>Verbal.</p> <p>No verbal.</p>

Taula 53. Passos del procés de regulació moral en els encontres morals.

- *Considerem que el procés de regulació dels conflictes morals que porten a terme les mestres a l'escola bressol es fonamenta en el coneixement implícit o explícit dels processos de mediació. Per a Porro (1999), el conflicte és un desacord entre*

dues o més persones per alguna cosa i/o qüestió que ambdós consideren important. Tal com hem vist, en les situacions d'encontre moral entre iguals en les quals es desencadena un conflicte moral, els dos implicats es troben en una confrontació d'interessos. Segons Porro (1999), els conflictes apareixen de manera natural perquè les persones són diferents i tenen punts de vista diferents; és per aquest motiu que s'han de treballar i visibilitzar. I és per això que els i les mestres de l'escola bressol incorporen el mecanisme de regulació en la seva vida diària a través d'eines de mediació.

La mediació és una metodologia de treball que es desenvolupa a través d'un procés de comunicació entre tres interlocutors, és a dir, les dues persones que tenen el conflicte i una tercera que intervé amb una visió equitativa dels fets (Boqué, 2002). En aquest espai de mediació, la mestra facilita que els infants intercanviïn la seva opinió per tal de puguin conèixer altres punts de vista.

La tècnica de mediació consisteix a establir un espai de diàleg entre les dues persones que es troben en una situació de conflicte moral. El paper que desenvolupen les mestres és el de generar un diàleg en una situació de respecte mutu en el qual s'arriba a un acord consensuat entre les dues parts. En un centre educatiu, la mediació pretén millorar les relacions personals per generar una bona convivència.

- *Els processos de regulació dels conflictes morals no estan programats ni previstos entre les activitats educatives del centre, però en canvi es tracta d'una manera de fer de les mestres molt pensada, assumida i, fins i tot, rutinària. A l'escola bressol les pràctiques educatives estan pensades i definides en el projecte educatiu de centre, d'aula i en el pla de treball, però els encontres morals entre iguals i la seva regulació no poden estar previstos. Els encontres que generen conflictes morals i que han de regular les mestres, apareixen de manera molt habitual i són molt constants a l'escola bressol, però són imprevisibles. Per tant, tot i la seva importància, aquestes situacions i moments no estan planificats ni programats en el dia a dia de l'escola.*

Malgrat tot, quan apareixen les mestres els regulen: no programats no significa no emprats per educar. Així, les mestres identifiquen quins són els conflictes més freqüents i treballen conjuntament la manera de treballar-los amb els infants. Aquest procés d'adonar-se i reconèixer el conflicte i posteriorment posar-ho en comú és una bona manera de treballar els valors a l'escola bressol.

- *Els encontres morals que acaben en encert i els que acaben en conflicte i s'han de regular són, tots dos, una bona oportunitat per treballar i aprendre valors.* Els infants aprenen valors resolent reptes amb encert i aprenen valors resolent conflictes amb l'ajuda dels adults. Es tracta que, sempre que sigui possible, l'experiència del repte moral que genera l'encontre acabi de manera satisfactòria i la visquin com un èxit a repetir i consolidar (Tomasello, 2010).

El procés de regulació moral és una eina d'educació en valors perquè els infants aprenguin conductes morals com són saber quina és la necessitat de l'altre per mitjà de l'empatia, desenvolupar competències comunicatives per saber expressar-se o donar les gràcies als altres en un acte de gratitud i reforç. Aquestes conductes treballen aspectes sociomorals de la relació amb els altres que les mestres aprofiten a partir de la seva intervenció en els encontres morals. En aquest aspecte, és mitjançant el procés de regulació moral que la mestra mostra el que té de natural l'infant i ho va treballant a partir de diferents estratègies educatives per potenciar aquells aspectes positius i anar regulant els negatius.

- *Els infants han resolt els conflictes quotidians i espontanis que se'ls han presentat gairebé amb el mateix nombre d'encerts morals que de conflictes morals.* Com ja hem dit en altres moments, no tenim la possibilitat d'assegurar que aquesta manera de comportar-se sigui innata, però almenys està encara poc influïda culturalment. Per tant, podem imaginar que els nens i les nenes neixen tant preparats per manifestar valors com per manifestar contravalors. Els éssers humans tenen un vessant de consideració pels altres i un altre vessant d'agressivitat. Ni del tot bons –Rousseau–, ni del tot dolents –Hobbes–, una barreja que les mestres s'esforcen per decantar pel cantó positiu. Per això és tan important que el màxim nombre de reptes morals acabin de manera satisfactòria, tant si són encerts com conflictes. El pitjor és que els infants s'enduguin una experiència de frustració i d'injustícia.

Que no aprenguin que els altres són éssers desagradables i egoistes amb qui no es pot confiar. Aquí hi ha la tasca excel·lent de les mestres, conduir els conflictes a situacions finalment positives i, per tant, experiències que demostrin que tot es pot reconduir. Potser el millor que hem d'aprendre en l'àmbit moral.

DISCUSSIÓ FINAL

12. Conclusions i prospectives de la recerca

Aquest treball de recerca ha generat conclusions i reflexions que, un cop finalitzat, ens agradaria recollir i presentar. Aquestes conclusions han emergit fruit de les fases de recerca seguides, concretament de la revisió bibliogràfica, la immersió en el camp, l'anàlisi del material obtingut i l'elaboració dels resultats. És per això que, aquest últim capítol, té la intenció d'aglutinar totes aquestes qüestions per tal de donar una visió clara i sintètica dels aspectes que hem treballat.

Per poder fer-ho, estructurarem el capítol en quatre apartats. En primer lloc, farem una presentació de les conclusions finals exposant els resultats obtinguts al llarg de la recerca. A continuació, com tot treball de recerca, indicarem algunes qüestions que han limitat el nostre treball. És ben habitual que algunes qüestions quedin sense filar o es puguin aprofundir. Per concloure, es presentaran perspectives de futur que s'obren pas a partir de la recerca, quines podrien ser algunes de les vies per usar els resultats i també com podríem continuar-la. I, per acabar, es presentarà una reflexió final del que ha comportat la recerca.

12.1. Resum de les conclusions

Després d'haver presentat les dues parts que conformen la nostra recerca, aquí recollirem les conclusions finals que ja estan explicades a l'interior de cada part. El que ens vam proposar al començament del nostre treball era aproximar-nos a l'origen de la moralitat. Per fer-ho, vam partir de l'educació en valors en la primera etapa educativa i de quina manera aquesta té una influència en els infants ja que en conforma la personalitat moral. En aquest sentit, ens vam proposar dos objectius generals que vam decidir diferenciar-los i estructurar-los en dos moments de recerca en la mesura que es doten de valor per si mateixos. Ara volem plasmar la idea general i de conjunt a partir d'una mirada retrospectiva de tot el que hem treballat.

Si ens referim al primer objectiu de recerca plantejat –*Descriure les experiències sociomorals que es viuen en el dia a dia d'una classe de nens i nenes de dos a tres anys*

a l'escola bressol-, el que preteníem era conèixer la manera com s'organitza una escola bressol i més concretament com treballen l'educació en valors amb els més petits en una classe d'infants de dos a tres anys. Com hem vist amb anterioritat, aquest primer objectiu es va concretar en quatre objectius específics que han estat el focus de la nostra recerca.

La taula 54 recull els resultats obtinguts segons cada objectiu específic de la primera part de la recerca. Podem observar la manera com vam anar acotant la recerca centrant-la en els objectius específics i com s'assoleix cadascun fins a arribar al resultat desitjat.

PRIMERA PART DE LA RECERCA		
OBJECTIU GENERAL	OBJECTIUS ESPECÍFICS	RESULTATS
Descriure els dinamismes morals que es viuen en el dia a dia d'una classe de nens i nenes de dos a tres anys a l'escola bressol.	Presentar narrativament les experiències morals que viuen els infants de dos a tres anys en el dia a dia de l'escola bressol.	1) S'ha redactat una narració densa i detallada de les activitats i experiències d'educació en valors que viuen els infants de dos a tres anys a l'escola bressol.
	Sistematitzar les pràctiques educatives que es manifesten en el dia a dia de l'escola bressol.	2) S'han detectat diferents tipologies de pràctiques educatives i s'han definit, descrit i exemplificat.
	Sistematitzar les experiències sociomorals que activen els infants en el dia a dia de l'escola bressol.	3) S'han detectat i s'han definit els diferents dinamismes morals que posen en joc els infants durant la seva participació en les pràctiques morals.
	Identificar les primeres conductes morals espontànies que desenvolupen els infants de dos a tres anys a l'escola bressol.	4) S'ha identificat un tipus de conducta moral espontània i primerenca que ens permet fer un enllaç entre la natura i la cultura amb relació a la moralitat.

Taula 54. Resultats obtinguts a la primera part de la recerca.

Seguidament presentarem cadascun dels quatre resultats obtinguts durant la primera part de la recerca per tal de conèixer en profunditat què és el que hem fet i quina és la seva aportació.

1. *Narració densa i detallada de les activitats i experiències d'educació en valors que viuen els infants de dos a tres anys a l'escola bressol*

El primer resultat al qual vam arribar és l'elaboració d'un relat narratiu, o descripció densa i detallada, de la vida diària d'una escola bressol amb relació a les situacions d'ensenyament i aprenentatge dels valors. Per poder elaborar la narració, vam submergir-nos en la realitat educativa d'una escola bressol per tal de fer una descripció etnogràfica vivencial de les activitats i experiències que succeïen en la seva vida diària. Endinsar-nos en la seva realitat com a observadors, ens va permetre comprendre les experiències i activitats d'educació en valors que es donen en el si d'una classe d'infants de dos a tres anys.

Aquesta narració l'hem anomenat "*Els valors en el dia a dia d'una escola bressol*" i plasma la vida quotidiana d'una classe de nens i nenes de dos a tres anys amb un èmfasi especial en l'educació en valors. La narració està composta per set blocs que contenen quaranta-dos capítols que ocupen cent-vuit pàgines. L'elaboració etnogràfica recull moments, emocions i actuacions que realitzen els seus protagonistes: infants, equip educatiu i famílies. Cada capítol és una unitat que es pot entendre per si mateixa, però el conjunt dels quaranta-dos permet donar una imatge real de la vida diària de la classe. A més, cada capítol s'acompanya amb una fotografia que busca il·lustrar la idea general que es presenta. Tot això ens va permetre adonar-nos que les escoles bressol estan impregnades de valors en la seva totalitat. I és que tant si els infants participen en una activitat dirigida al voltant de la taula d'experimentació, com si aprenen a bufar la sopa per no cremar-se o gaudeixen dels moments més festius, estan vivint situacions que cristal·litzen valors.

A partir de la lectura de la narració es pretén que es faci comprensible la vida quotidiana d'una escola bressol entenent el que succeeix des d'una mirada global, tot descobrint

detalls significatius. Considerem que la nostra aportació serà d'utilitat per tal que el professorat novell que s'està formant a les universitats o cicles de grau superior tingui una idea clara de com és el dia a dia d'una escola bressol. A més, creiem que la lectura per part de mestres i educadores que ja treballen a les escoles, els proporcionaria una visió de la realitat educativa que viuen i algunes pautes i/o idees per treballar amb els més petits a les seves aules.

2. Presentació, definició i exemplificació de les tipologies de pràctiques educatives que es viuen en el dia a dia d'una escola bressol

A partir de la narració detallada i vivencial de la vida quotidiana d'una escola bressol, ens vam plantejar determinar les pràctiques educatives que es donen en la realitat educativa. Per fer-ho, en un primer moment es van agrupar les dades recollides al camp per tal d'extreure les diferents pràctiques educatives que es porten a terme. Aquestes dades anaven des del diari de camp fins als documents que recollien les fitxes dels moments rellevants de l'escola bressol. A partir d'aquí, el segon moment va ser de sistematització de les pràctiques educatives i elaboració del resultat final.

Com hem vist, les pràctiques educatives són el primer que s'observa i s'analitza en la immersió en un centre educatiu. Bona part de la narració presentada com a primer resultat està marcada per pràctiques educatives que expressen valors. Es tracta d'unitats pensades per les educadores que tenen un objectiu establert amb un inici i un fi.

La nostra aportació va ser definir què és una pràctica educativa a partir de l'estudi teòric de diferents autors que tracten la temàtica. Partint de la base teòrica, vam sistematitzar la tipologia de pràctiques educatives que es donen a l'escola bressol i que ens sorgeix de l'anàlisi de les dades recollides. En total vam diferenciar vuit tipus de pràctiques educatives que vam definir, diferenciar segons la seva representació i exemplificar a partir de l'experiència recollida. Les vuit pràctiques educatives sistematitzades són: vida quotidiana, celebració de festes, tallers formatius, racons d'experiència, activitats de pati, vistes fora del centre, ocasions imprevistes i relació amb les famílies.

De tot això extraïem que la participació en les pràctiques educatives a l'escola bressol és un espai en el qual es treballen valors amb els més petits a partir d'una activitat controlada i pensada per les educadores amb la qual els infants poden experimentar.

3. Presentació, definició i exemplificació de les experiències sociomorals que posen en joc els infants dins de les pràctiques educatives

El tercer resultat al qual vam arribar està molt relacionat amb el segon. A partir de les pràctiques educatives, ens proposem extreure i sistematitzar les experiències sociomorals que es posen en joc dins d'aquestes pràctiques. L'escola bressol disposa d'elements d'educació moral que es donen en la seva vida diària i que tenen una gran incidència en l'educació dels més petits.

De la mateixa manera que amb les pràctiques educatives, el procediment que vam seguir per arribar a aquest resultat és fruit de l'anàlisi de la narració vivencial a la qual hem arribat al primer resultat i les observacions. Aquesta anàlisi ens va permetre extreure, d'una banda, les pràctiques educatives i, de l'altra, les experiències sociomorals.

En total es van recollir sis experiències sociomorals que es posen en joc en les pràctiques educatives a l'escola bressol: adquisició de normes, relació amb la mestra, relació amb els iguals, emocions morals, valors de consens i identitat i autonomia. Els infants, durant la seva participació en les pràctiques educatives, viuen experiències de valors que incideixen directament en la formació d'aquests dinamismes que donen forma finalment a la seva personalitat moral.

Formar part d'una comunitat educativa i participar-hi fa que els infants tinguin experiències positives de valors. En definitiva, el que extraïem a partir d'aquest resultat és que l'educació moral en una escola bressol activa sis experiències sociomorals que es posen en joc en la participació dels infants en les pràctiques educatives.

4. *Identificació d'una experiència sociomoral en com a conducta moral espontània i primerenca que desenvolupen els infants*

Com hem vist durant la presentació del nostre treball, des d'un primer moment teníem la intenció de centrar la nostra recerca en la detecció d'algun dinamisme que resultés rellevant per a l'educació moral dels més petits i alhora ens acostés possible al màxim a les conductes originals i naturals que configuren la moralitat. Durant la nostra estada al camp i l'observació de la vida diària d'una escola bressol, ens vam adonar d'una experiència sociomoral que complia aquesta condició i impregnava la vida i les pràctiques educatives del centre.

Aquesta experiència sociomoral en la qual ens centrem és la relació amb els iguals. Un aspecte que passa molt sovint al llarg de la vida de l'escola, però que no està programat ni es pot controlar, encara que sí que es pot regular. Els infants es relacionen entre ells en tot moment, i és a partir d'aquesta relació que es posen en joc valors i conductes morals de manera natural i espontània. Hem pogut veure que, tot i que ens trobem en un context cultural, quan els infants es relacionen entre ells no sembla que ho facin seguint pautes de conductes influenciades pels adults de referència. Posteriorment, a partir del treball de regulació que realitzen els professionals de l'educació, aquestes relacions es van formant i desenvolupant. Però, en fixar-nos en la manera que tenen els infants de dos a tres anys de relacionar-se, ens adonem que aquestes relacions són ingènues, naturals i, podríem dir, primerenques en l'ésser humà.

Fins aquí els resultats de la primera part de la recerca, a continuació ens endinsem a descobrir quins són els resultats derivats de la segona part de la recerca.

El segon objectiu general que ens plantejem és *Descriure i analitzar les primeres conductes morals espontànies que manifesten els nens i les nenes de dos a tres anys i la regulació educativa que realitzen les educadores i els educadors a l'escola bressol*. Aquest objectiu general es va concretar en dos objectius específics que s'assoleixen arribant a sis resultats. La taula 55 mostra la manera com es va anar concretant l'objectiu general fins a arribar als resultats obtinguts.

SEGONA PART DE LA RECERCA		
OBJECTIU GENERAL	OBJECTIUS ESPECÍFICS	RESULTATS
Descriure i analitzar les primeres conductes morals espontànies que manifesten els nens i les nenes de dos a tres anys i la regulació educativa que realitzen les educadores i els educadors a l'escola bressol.	Descriure i analitzar la relació entre iguals com a espai de les primeres conductes morals espontànies que desenvolupen els infants de dos a tres anys.	<p>5) S'ha definit el concepte d'encontre moral per descriure la conducta de relació entre iguals.</p> <p>6) S'han detectat les situacions vitals en les quals es desenvolupen amb més freqüència els encontres morals entre iguals.</p> <p>7) S'han detectat, definit, i exemplificat tres tipus d'encontre moral entre iguals. Els encontres de cura, de justícia i de cooperació.</p>
	Descriure i analitzar els mecanismes de regulació moral de les educadores i els educadors sobre la relació entre iguals d'infants de dos a tres anys.	<p>8) S'ha definit la regulació que realitza la mestra dels encontres morals, en especial dels que acaben en conflicte.</p> <p>9) S'han establert, definit i exemplificat els passos i tipus d'intervenció que realitzen les docents per regular els encontres morals que deriven en conflicte.</p>

Taula 55. Resultats obtinguts a la segona part de la recerca.

5. *Descripció del concepte encontre moral entre iguals*

Com hem vist, l'experiència sociomoral en la qual ens hem centrat en aquesta segona part és la relació entre iguals. Aquesta relació la denominem, seguint idees d'altres autors com Gijón (2004) i Goffman (1967 i 1970), com encontre moral entre iguals.

En el procés de focalització de la recerca, ens vam proposar identificar quina era la unitat inicial, bàsica i primerenca d'educació moral i ens vam adonar que els encontres morals entre iguals, que tenen una presència més elevada a les diferents pràctiques educatives, semblaven complir aquests requisits. Arribem a aquest resultat després de fixar-nos de manera detallada en la realitat educativa d'una escola bressol i adonar-nos que aquest dinamisme impregna totes les situacions d'ensenyament i aprenentatge.

Aquest cinquè resultat és la descripció del concepte d'encontre moral entre iguals. Per tal de poder detallar i concretar a què ens referim quan parlem d'un encontre moral entre iguals, se'n va elaborar la definició, presentació de característiques i exemplificació. A partir de la nostra observació i experiència, diferenciem que un encontre moral entre iguals està format per tres moments: la situació en la qual es desencadena, el repte moral que desenvolupa i la resolució de la situació. Així, els encontres morals entre iguals són situacions cara a cara que vincula dos implicats en una mateixa acció i/o situació que els planteja una qüestió moral que s'ha de resoldre. Tot això ens permet fer un preàmbul als següents resultats que se'n derivaran i que explicarem a continuació.

6. Presentació de les situacions vitals que es donen en la vida diària d'una escola bressol en la qual es desenvolupen més freqüentment els encontres morals

La nostra anàlisi ens ha portat a adonar-nos que els encontres morals entre iguals són experiències riques en valors que viuen els infants en innumbrables situacions al llarg del seu dia a l'escola bressol. Tot i això, hi ha situacions que propicien més aquests espais de relació per la seva dinàmica i desenvolupament.

És per això que, a partir de la nostra anàlisi, hem arribat a extreure el sisè resultat de la recerca, que és elaborar una presentació d'aquelles situacions vitals en les quals es porten a terme els encontres morals entre iguals de manera més freqüent.

De les dues-centes setze escenes morals recollides i analitzades, vèiem que en el 72,2 % de casos es generen a partir d'activitats lliures i, concretament, les que es porten a terme en situacions de pati. El resultat al qual arribem amb aquesta dada és que els infants es relacionen de manera més freqüent i repetitiva en aquelles situacions que no estan

programades pels adults de referència i que tenen l'oportunitat de relacionar-se de manera natural i espontània amb els seus iguals.

L'aportació que fem a partir d'aquest resultat és dotar d'importància que les escoles bressol disposin d'espais de joc lliure que no estiguin programats ni dirigits pels adults, ja que això propicia que els infants es relacionin entre ells i aprenguin per assaig i error a relacionar-se.

7. Presentació, definició i exemplificació de les conductes morals espontànies que es donen en els encontres morals entre iguals

Els encontres morals entre iguals, com hem vist, són situacions que es donen a partir de la relació espontània que viuen els infants. A partir de la seva observació i anàlisi, ens vam adonar que la relació que tenen els infants de dos a tres anys expressa tres tipus de conducta moral.

L'anàlisi de les tres conductes morals detectades i contrastades a partir de les dues-centes setze escenes morals, ens porta a pensar que són innates i naturals en els éssers humans. Aquesta afirmació la podem fer en la mesura que els infants les realitzen de manera espontània sense necessitat de la presència de l'adult de referència. Les conductes que generen els infants poden donar-se de manera positiva o negativa indistintament de la situació i sense seguir un patró de conducta en la mesura que les porten a terme segons cada situació i moment. Com hem comentat anteriorment, ens centrem a estudiar l'etapa dels dos a tres anys perquè considerem que estan just a l'inici, per la qual cosa no tenen gaire influència educativa ni cultural.

D'aquesta manera, el resultat al qual arribem és a classificar i definir les tres conductes morals espontànies que es donen en la relació entre iguals, que són: la cura, la justícia i la cooperació. Ens adonem que les tres conductes tenen una manifestació, per una banda, positiva i, per l'altra, negativa. Tot això ens porta a classificar les tres conductes que posen en joc els infants en la relació entre iguals en el que anomenem com a estrella de la moralitat, que plasma de manera visual cadascuna de les tres conductes morals que es poden representar per la seva vessant positiva o negativa.

Considerem que aquest resultat és una aportació a l'estudi de l'educació moral dels infants més petits. Si partim de la idea que aquestes tres conductes són innates i, d'altra banda, són la base a partir de la qual es va formant la personalitat moral, ens sembla que tenim entre mans un dels punts cabdals de la formació moral a les primeres edats.

8. *Distinció de reptes morals que es poden donar en els encontres morals entre iguals*

El repte moral que es desencadena en els encontres morals entre iguals poden ser de dos tipus. Aquesta distinció ve donada de l'anàlisi dels encontres morals entre iguals que queden recollits en les des-centes setze escenes morals. D'aquesta manera, el resultat està vinculat amb els tres resultats anteriors i, a més, és el preàmbul que donarà peu als dos resultats següents.

Hem vist que els encontres morals impliquen dos infants en una situació concreta. Aquesta situació inicial que els vincula centra l'atenció compartida. Aquesta atenció que centra els implicats en l'encontre moral pot desencadenar dos tipus de reptes morals. D'una banda, quan es troben en una intencionalitat compartida entre els dos protagonistes es genera un encert moral. I d'altra banda, quan es troben en una incompatibilitat d'intencions el repte moral desencadena un conflicte moral. La primera aportació d'aquest resultat és la diferenciació dels dos tipus de representació dels reptes morals: els encerts i els conflictes.

La segona aportació està relacionada amb el que vindrà després amb la regulació. I és que ens hem adonat que quan un repte moral desencadena un encert la majoria de regulacions es realitzen de manera autònoma per part dels mateixos infants. Així, els encontres morals d'encerts són situacions positives que viuen els nens i nenes sense la intervenció de l'adult. I és llavors, en els encontres morals que generen conflictes, quan intervé l'adult de referència per fer una regulació heterònoma que sigui d'acord amb valors morals. En aquest sentit, a continuació es presenten els resultats derivats d'aquesta afirmació.

9. *Presentació, definició i exemplificació dels passos de la regulació moral que realitzen les educadores i els educadors en els encontres morals*

Per concloure amb els resultats als quals hem arribat amb la nostra recerca, finalment presentem la regulació moral dels encontres morals. Aquesta regulació, com hem vist, la realitzen els educadors i les educadores als infants que es troben en una situació de conflicte moral per una incompatibilitat d'intencions.

És per això que aquest resultat conclou amb la presentació, definició i exemplificació dels passos que se segueixen en la regulació moral realitzada per les educadores. La regulació ve donada, generalment, en els conflictes morals entre dos infants. Aquesta regulació la realitzen en innumbrables moments al llarg del dia, de manera que al final es converteix en una acció quasi espontània, però que segueix una lògica ben establerta i reflexionada. El que fan les educadores és potenciar aquelles conductes considerades positives i limitar aquelles que són negatives.

Per fer-ho, hem establert que segueixen set passos: aproximació de la mestra, establir els fets i les motivacions, formular reflexions morals, formular propostes conductuals, acció de reparació, acció de reconciliació i reforç positiu. Aquests passos que hem identificat a partir de l'observació i anàlisi de les escenes morals recollides, no es donen sempre a totes les accions de regulació, sinó que, depenent de cada situació, infant i circumstància, la mestra actua i desenvolupa un o altre segons el que vol aconseguir. Però cal destacar que la suma dels set en una regulació moral fa que els infants aprenguin valors i desenvolupin la seva personalitat moral.

Aquest resultat fa una aportació en la mesura que proposa la intervenció que han de realitzar les educadores en els encontres morals. Poder recollir aquesta regulació i els passos que han de seguir les educadores és un resultat que es pot compartir amb els equips docents de les escoles bressol perquè ho tinguin en compte a l'hora de regular un encontre moral. Considerem que és important que la regulació estigui pensada i elaborada per part de l'equip educatiu. De la mateixa manera, creiem que seria interessant mostrar aquesta regulació al professorat novell perquè abans d'estar en contacte amb una aula d'infants, es plantegin amb quins reptes morals es poden trobar i quina regulació hauran de dur a terme.

12.2. Limitacions de la recerca

Un cop finalitzada la recerca, amb una mirada retrospectiva ens plantejem algunes limitacions que ens sorgeixen i que creiem que serà interessant tenir en compte per a futures recerques.

El fet d'haver realitzat la investigació en una única escola bressol planteja una limitació perquè no ens ha estat possible veure més que una manera de treballar, una cultura moral i un equip educatiu. Ens plantejem que seria interessant poder replicar l'experiència a altres centres educatius i equips docents per tal de tenir una mirada més àmplia de les pràctiques educatives i el paper de l'educadora. Tot i que considerem que les pràctiques educatives recollides segurament es poden trobar també en altres escoles bressol, creiem que cadascuna té la seva manera de treballar-les i d'elaborar-les. És per això que remarquem que les pràctiques educatives que presentem poden no ser generalitzables per a totes les escoles bressol. A més, amb relació a les educadores que hem tingut la possibilitat d'observar, convé destacar que totes elles formen part de l'equip docent de la mateixa escola, per la qual cosa tenen molt treballada la manera d'actuar davant de les situacions conflictives dels infants. Així, creiem que també serà interessant poder contrastar la manera de treballar i regular els encontres morals d'altres professionals.

D'altra banda, si fos possible replicar aquesta mena de recerca en altres contextos culturals molt allunyats ens permetria comprovar en quina mesura les conductes morals primerenques, que hem plasmat en l'estrella de la moralitat, es troben també en aquelles situacions. Igualment interessant seria veure com en altres contextos els adults de referència treballen la regulació de les conductes morals dels seus infants. Poder realitzar estudis transculturals ens ajudaria a millorar els resultats obtinguts i entendre millor l'origen de la moralitat i la manera com s'introdueix la cultura en el que ens ofereix la natura.

Un límit d'un altre ordre el trobem en la mateixa recollida de la informació sobre les escenes morals. Ens plantejem la possibilitat d'enregistrar amb vídeo les escenes morals per després poder-ne fer un estudi i una anàlisi més fiable. Però aquesta possibilitat també té límits de tota mena que la fan complicada o impossible. La intrusió, el dret a la imatge dels petits, la incomoditat que pot generar la presència de material per enregistrar les

escenes, així com la mateixa dificultat tècnica de fer-ho amb garanties. Per tot plegat, vam optar per la metodologia que s'ha explicat, però això no ens deixa del tot tranquils.

12.3. Utilització dels resultats i futures recerques

Finalment, després d'exposar els resultats als quals hem arribat, pensem quina seria la seva utilitat i quines recerques s'obren per poder continuar treballant l'educació en valors en els més petits.

En primer lloc, considerem que els resultats que s'han presentat, com ja hem anat avançant, serien d'utilitat en la formació inicial i permanent del professorat. És per això que ens proposem elaborar una guia dirigida als docents amb la intenció d'ajudar a prendre consciència i mostrar la importància de regular els encontres morals entre els infants. Aquesta guia, juntament amb una infografia dels passos de regulació moral que podeu observar a la figura 13, aniria acompanyada d'una formació en la qual s'expliqui i obri un debat reflexiu al voltant de la regulació i la tasca educativa. Creiem que les escoles han de disposar d'espais de joc lliure en els quals els infants es puguin relacionar entre ells, tot potenciant la feina que realitzen les educadores i els educadors regulant aquestes relacions.

Una altra aportació que considerem serà útil és la lectura de la narració vivencial de la vida diària d'una escola bressol. Creiem que aquesta té un efecte formatiu en la formació inicial del professorat novell que s'està formant per treballar com a mestre/a i educador/a a la primera etapa educativa. La narració contextualitza la vida quotidiana d'una escola bressol i què passa amb relació a l'educació en valors. Per això, pensem que fer aquesta lectura durant la formació donarà una idea als futurs professionals de l'educació de situacions i circumstàncies que es poden trobar en la seva futura tasca educativa. Igualment, també considerem que serà d'interès en la formació permanent del professorat, ja que ensenya des d'una altra perspectiva i dota de valor la seva tasca educativa.

PASSOS DE LA REGULACIÓ MORAL



Figura 13. Infografia dels passos de regulació moral.

La segona part sobre les futures recerques que ens podrien sorgir d'aquest treball comença formulant-nos la pregunta *Què més ens agradaria saber sobre la moral?* Aquesta qüestió està relacionada amb la que ens fèiem al començament de la recerca –*Quin és l'origen de la moralitat?*– i que a hores d'ara considerem que hem estat molt a prop de contestar.

En aquest sentit, una línia de futur que ens agradaria continuar explorant és poder observar el que passa amb relació a l'educació moral en els nens i nenes d'un a dos anys. Nosaltres hem centrat la nostra recerca als dos anys perquè considerem que tenien més facilitat pel tema comunicatiu en la mesura que comencen a parlar i comprendre el que passa. Però ens imaginem poder estudiar infants més petits per tal de contrastar i veure si aquestes conductes observades també les realitzen de manera espontània i natural, en la mesura que ens confirmaria encara més la nostra hipòtesi.

De la mateixa manera, en la línia del que presenta Tomasello (2003 i 2010), també creiem que seria interessant continuar la recerca investigant què passa quan els infants van obtenint experiències positives i negatives al llarg de la seva vida. Ens plantejem de quina manera evoluciona l'estrella de la moralitat, si continua amb les mateixes conductes o, per contra, es va refent segons les experiències personals de cada infant.

És per això que obrim la possibilitat de continuar treballant, estudiant i analitzant l'origen de la moralitat tant als infants més petits com als més grans, per tal de poder contrastar el que hem extret de la nostra recerca en altres etapes.

Aquestes dues línies futures de recerca es poden afegir als estudis transculturals sobre educació de la primera infància que ens plantejàvem anteriorment.

12.4. Reflexió final

Abans de concloure la tesi doctoral que hem presentat, m'agradaria fer una reflexió sobre què ha estat per a mi. Per explicar-ho, ho faré a partir d'una idea que va sorgir del debat amb la Jessica González, mestra d'educació infantil de qui he après molt observant-la i compartint-hi moments de reflexió. Ella em va dir que fer una tesi és com quan un infant decideix experimentar i descobrir alguna cosa, no es decideix a fer-ho si no és perquè

alguna cosa li crida l'atenció. Li dono la raó i aniré més enllà explicant per què he fet i gaudit aquesta tesi igual que un infant fent un castell de sorra.

Com hem vist, el sorral és un espai de relació impregnat de valors importantíssim. Quan un nen o una nena té interès per descobrir, conèixer i experimentar al voltant de la sorra ho fa com un autèntic investigador o investigadora. Abans d'intervenir al terreny de joc i arromangar-se per jugar amb la sorra, agafa els seus estris, la pala i la galleda, s'aproxima a la sorra i, amb una distància prudencial, observa l'espai per escollir quin és el més adient. Quan ha establert el seu objectiu i ha trobat el millor tros de sorra, s'hi col·loca còmodament i comença a omplir la galleda de sorra amb l'ajuda de la pala. Aquella exploració que està fent acaba amb un producte final, considerat preuat, que és l'elaboració d'un castell de sorra. Us semblarà graciós, però justament el que fan els més petits en qüestió de minuts ho he fet durant aquests quatre anys. Els meus estris han estat les llibretes i llapis, el sorral l'Escola Bressol Municipal El Petit Príncep, la sorra són les relacions entre iguals i el castell és la tesi que aquí us presento. A més, els infants tenen magnífiques educadores que els acompanyen i guien mitjançant el procés de regulació moral. Però és que jo també he tingut l'oportunitat de comptar amb un director de recerca que ha guiat, acompanyat i treballat aquesta tesi colze a colze.

Viure aquest procés igual que un infant gaudint i motivant-me amb cada nova remesa de sorra ha estat essencial per fer aquesta tesi amb sentit i passió.

Bibliografia

- Anguera, M. T. (1989). *Metodología de la observación en las Ciencias Humanas*. Madrid: Cátedra.
- Arnal, J., Del Rincón, D. i Latorre, S. (1992). *Investigación educativa: Fundamentos y metodología*. Barcelona: Labor.
- Bassedas, E.; Huguet, T. i Solé, I. (2007) *Aprender i ensenyar a l'educació infantil*. (10a ed.). Barcelona: Graó.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Boletín Oficial del Estado (1970). *Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa*. Recuperat a: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1970-852> (Darrera consulta: 29 de febrer de 2020).
- Boletín Oficial del Estado (1990). *Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo*. Recuperat a: <https://www.boe.es/eli/es/lo/1990/10/03/1> (Darrera consulta: 29 de febrer de 2020).
- Bonastre, M. i Fusté, S. (2007). *Psicomotricidad y vida cotidiana*. Barcelona: Graó.
- Boqué, M. C. (2002). *Guía de mediación escolar: Programa comprensivo de actividades de 6 a 16 años*. Barcelona: Octaedro; Associació de Mestres Rosa Sensat.
- Borghì, B. Q. (2010). *Educación en el 0-3: la práctica reflexiva en los nidi d'infanzia*. Barcelona: Graó.
- Bueno i Torrens, D. (2017). *Neurociència per a educadors*. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat.
- Cabrera, D. (coord.) (2015). *Nuevas miradas a la educación infantil*. Barcelona: Horsori.
- Casals, E. i Defis, O. (coord.) (1999). *Educación infantil y valores*. Bilbao: Desclée De Brouwer.

- Contreras, J. (coord.) (2016). *Tensiones fructíferas: explorando el saber pedagógico en la formación del profesorado: Una mirada desde la experiencia*. Barcelona: Octaedro.
- Contreras, J. i Pérez de Lara, N. (coord.) (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.
- De Romilly, J. (1999). *El tesoro dels sabers oblidats*. Barcelona: Edicions 62.
- Dearden, R.F. et al. (1982). *Educación y desarrollo de la razón: Formación del sentido crítico*. Madrid: Narcea.
- Díez Navarro, M. C. (2011). *Les arracades de la mestra: O com pensa una mestra en els infants, les escoles, les famílies i la societat d'avui*. Barcelona: Graó.
- Díez Navarro, M. C. (2013). *10 ideas clave: La educación infantil*. Barcelona: Graó.
- Edo, M., Blanch, S. i Anton, M. (coords.) (2016). *El joc a la primera infància*. Barcelona: Octaedro.
- Everston, C. M. i Green, J. L. (1989). "La observación como indagación y como método". A Wittrockm C. M. (ed.) (1989). *La investigación de la enseñanza II: Métodos cualitativos y de observación*. Madrid: Paidós; MEC, p. 303-421.
- Freinet, C. (1990). *Per l'escola del poble*. Vic: Eumo.
- Fröbel, F. (1989). *L'educació de l'home i el jardí d'infants*. Vic: Eumo.
- Fronzizi, R. (1958). *¿Qué son los valores?: Introducción a la axiología*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Gallego Ortega, J. L. (coord.) (2007). *Educación infantil*. Málaga: Aljibe.
- Generalitat de Catalunya (2005). *Créixer amb tu: Els infants de 18 a 36 mesos*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Generalitat de Catalunya. Servei d'Ordenació Curricular d'Educació Infantil i Primària (2012). *Currículum i orientacions educació infantil primer cicle*. Barcelona: Departament d'Ensenyament. Recuperat a:

<http://xtec.gencat.cat/web/.content/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/0080/bfd2cd16-10d5-4103-aba2-ee9744b2399d/Curriculum-Infantil-0-3.pdf> (Darrera consulta: 29 de febrer de 2020)

Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament (2010). *Decret 101/2010 d'ordenació dels ensenyaments del primer cicle d'educació infantil*. Barcelona: Departament d'Ensenyament. Recuperat a:

http://xtec.gencat.cat/web/.content/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/0090/df91fa7d-976f-4876-9702-3f37cbe61faa/decret_ed_infantil.pdf#_ga=2.189686443.1888965988.1530714823-360446295.1518435261 (Darrera consulta: 29 de febrer de 2020)

Gijón, M. (2004). *Encuentros cara a cara: Valores y relaciones interpersonales en la escuela*. Barcelona: Graó.

Gijón, M. (2012). *Valores en la educación infantil: un año en la clase de las Jirafas*. Barcelona: Horsori.

Goetz, J. P. i Lecompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.

Goffman, E. (1970). *El ritual de la interacción*. Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo.

Goffman, E. (2009). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. (2a ed.). Buenos Aires: Amorrortu.

Goldschmied, E. i Jackson, S. (2000). *La educación infantil de 0 a 3 años*. Madrid: Morata.

Goleman, D. (1998). *La práctica de la inteligencia moral*. Barcelona: Kairós.

González Agapito, J. (1987). Ser infant abans d'ara. *Perspectiva escolar III*, Gener 1987, p. 2-7.

Gordon, P. (1993). "Robert Owen (1771-1858)". *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*, vol. XXIV (1-2), p. 279-297.

Hammersley, M. i Atkinson, P. (1994). *Etnografía: Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.

- Hernández, R., Fernández, C. i Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. (4a ed.). Ciudad de México: McGraw-Hill.
- Laguía, M. J. i Vidal, C. (2009). *Racons d'activitat a l'escola bressol i al parvulari*. Barcelona: Graó.
- Lebrero Baena, M. P. i Caparrós González, M. (2002). *Pedagogía infantil*. Madrid: UNED.
- Makárenko, A. S. (1983). *Poema pedagógico*. Barcelona: Planeta.
- Malaguzzi, L. (2017). *La educación infantil en Reggio Emilia*. (4a ed.) Barcelona: Octaedro; Rosa Sensat.
- Martín, X. (2008). *Descarados: una pedagogía para adolescentes inadaptados*. Barcelona: Octaedro.
- Martín, X. (2016). *Proyectos con alma: Trabajo por proyectos con servicio a la comunidad*. Barcelona: Graó.
- Martínez Ruiz-Funes, M. J. (2013). "La cultura material y la educación infantil en España: El método Froebel (1850-1939)". [Tesi doctoral]. Murcia: Universidad de Murcia. Recuperat a:
<https://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/116372/TMJMRF.pdf?sequence=1> (Darrera consulta: 29 de febrer de 2020)
- Montessori, M. (1984). *La descoberta de l'infant*. Vic: Eumo.
- Morrison, G. S. (2004). *Educación infantil*. (9a ed.). Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Muñoz Sandoval, A. (2009). *El desarrollo de las competencias básicas en Educación Infantil: Propuestas y ejemplificaciones didácticas*. Sevilla: MAD.
- Neill, A. S. (1978). *Summerhill*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Paniagua, G. i Palacios, J. (2005). *Educación infantil: Respuesta educativa a la diversidad*. Madrid: Alianza.
- Pikler, E. (1969). *Moverse en Libertad: Desarrollo de la motricidad global*. (7a ed.) Madrid: Narcea.

- Piqué Simón, B.; Comas Arbòs, A. i Lorenzo Ramírez, N. (2010). *Estratègies de pràctica reflexiva en la formació inicial de mestres d'educació infantil*. Barcelona: Graó.
- Pla i Molins, M. (1994). *Introducción a la educación infantil*. Barcelona: Barcanova.
- Porro, B. (1999). *La resolución de conflictos en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Puig, J. M (1995). *La educación moral en la enseñanza obligatoria*. Barcelona: Horsori.
- Puig, J. M. (1996). *La construcción de la personalidad moral*. Barcelona: Paidós.
- Puig, J. M. (1999). *Feina d'Educar*. Barcelona: Edicions 62.
- Puig, J. M. (2003). *Prácticas morales: una aproximación a la educación moral*. Barcelona: Paidós.
- Puig, J. M. (coord.) (2012). *Cultura moral y educación*. Barcelona: Graó.
- Puig, J. M. i Martín, X. (2000). *L'educació moral a l'escola: Teoria i pràctica*. Barcelona: Edebé.
- Puig, J. M. i Martínez, M. (1989). *Educación moral y democracia*. Barcelona: Laertes.
- Quinto, B. (2010). *Educación en el 0-3: La práctica reflexiva en los nidi d'infanzia*. Barcelona: Graó.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento: El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.
- Sabariego, M., Massot, I. i Dorio, I. (2004). Métodos de investigación cualitativa. A Bisquerra, R. (coord.) (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla, p. 293-328.
- Sanchidrián, C. i Ruiz Berrio, J. (coords.) (2010). *Historia y perspectiva actual de la educación infantil*. Barcelona: Graó.
- Spradley, J. P. (1980). *Participant observation*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Taylor, S. J. i Bodgan, R. (1984). *La introducción a métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.

- Tomasello, M. (2007). *Los orígenes culturales de la cognición humana*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Tomasselo, M. (2010). *¿Por qué cooperamos?* Buenos Aires: Katz.
- Truñó, E. (2001). *Un objectiu: la cohesió social*. Barcelona: Aula Barcelona.
- Turiel, E. (1984). *El desarrollo del conocimiento social: Moralidad y convención*. Madrid: Debate.
- Urbano, C. A. i Yuni, J. A. (2005). *Mapas y herramientas para conocer la escuela: investigación etnográfica e investigación acción*. Córdoba: Brujas.
- Van Manem, M. (1998). *El tacto en la enseñanza*. Barcelona: Paidós.
- Van Manem, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona: Idea Books.
- Willis, P. (1988). *Aprendiendo a trabajar*. Madrid: Akal.
- Zabala, A. i Arnau, L. (2007). *11 ideas clave: Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.
- Zabalza, M. A. (1996). *Calidad en la educación infantil*. Madrid: Narcea.
- Zweiback, M. (1996). *El niño de dos años*. Barcelona: Médici.

Índex

Resum	1
Abstract	3
Índex de figures	6
Índex de taules	7
1. Introducció	9

MARC DE LA RECERCA

2. Trets bàsics de l'educació infantil	17
2.1. Les escoles bressol són espais d'acollida, cura i educació dels infants des dels quatre mesos fins als tres anys	17
2.2. Els primers anys de vida són un període rellevant en el desenvolupament motriu i psicològic dels infants.....	21
2.3. El joc és l'eix transversal d'aprenentatge i desenvolupament dels infants de zero a tres anys.....	30
2.4. L'organització de l'espai, el material i el temps marca la qualitat d'aprenentatge i desenvolupament infantil.....	36
2.5. Les accions educatives d'una escola bressol es desenvolupen en els espais d'aprenentatge: els racons, els tallers i el pati.....	43
2.6. La base de l'acció educativa a l'escola bressol passa per la vida quotidiana del centre.....	47
2.7. La relació entre l'escola i la família es fonamenta en un clima de confiança i afecte.....	50
2.8. El vincle que s'estableix entre l'educadora i l'infant esdevé un canal d'influència moral	57

2.9. La cultura moral d'una escola bressol està formada per cinc àmbits d'educació en valors: l'autonomia, la socialització, la convivència, els temes de valor i les relacions interpersonals	61
3. Finalitat, objectius, metodologia i fases de la recerca	67
3.1. Finalitat i preguntes de recerca	67
3.2. Objectius de la recerca	68
3.3. Presentació metodològica	70
3.4. Antecedents metodològics de la recerca	72
3.5. Fases de la recerca	75

PRIMERA PART: DESCRIPCIÓ NARRATIVA DE L'EDUCACIÓ EN VALORS EN UNA ESCOLA BRESSOL

4. Objectius i metodologia de la primera part de la recerca.....	81
4.1. Objectius	81
4.2. Metodologia	83
4.2.1. Disseny de la investigació	84
4.2.2. Treball de camp	90
4.2.3. Anàlisi de dades i redacció de l'informe etnogràfic	100
5. Narració: l'educació en valors en el dia a dia d'una escola bressol	
111	
5.1. Groc: alegria i incertesa	114
5.2. Blau: seguretat i confiança.....	131
5.3. Violeta: màgia i creativitat.....	147
5.4. Rosa: afecte i tendresa	163
5.5. Verd: calma i creixement.....	177
5.6. Vermell: energia i entrega.....	192
5.7. Taronja: exuberància i simpatia.....	207

6. Pràctiques educatives i experiències sociomorals a l'escola bressol

225

6.1. Les pràctiques educatives a l'escola bressol.....	227
6.1.1. Què és una pràctica educativa?.....	228
6.1.2. Tipus de pràctiques educatives a l'escola bressol	230
6.1.2.1. Vida quotidiana	232
6.1.2.2. Celebració de festes	236
6.1.2.3. Tallers formatius	241
6.1.2.4. Racons d'experiència	247
6.1.2.5. Activitats de pati	255
6.1.2.6. Visites fora del centre.....	258
6.1.2.7. Ocasions imprevistes	261
6.1.2.8. Relació amb les famílies	265
6.2. Les experiències sociomorals a l'escola bressol.....	270
6.2.1. Què és una experiència sociomoral?.....	270
6.2.2. Tipus d'experiències sociomorals a l'escola bressol	270
6.2.2.1. Adquisició de normes.....	272
6.2.2.2. Relació amb la mestra	277
6.2.2.3. Relació amb els iguals.....	282
6.2.2.4. Emocions morals.....	287
6.2.2.5. Valors de consens	291
6.2.2.6. Identitat i autonomia.....	296
7. Conclusions de la primera part de la recerca	303
7.1. L'educació en valors en el dia a dia d'una escola bressol	303
7.2. Pràctiques educatives a l'escola bressol	307
7.3. Experiències sociomorals a l'escola bressol.....	310

7.4. Focus de la segona part de la recerca: la relació amb els iguals	312
---	-----

SEGONA PART: APROXIMACIÓ A LES PRIMERES CONDUCTES MORALS I A LA SEVA REGULACIÓ

8. Objectius i metodologia de la segona part de la recerca	317
8.1. Objectius	317
8.2. Metodologia: segona part de la recerca	320
8.2.1. Disseny de la segona part de la recerca	321
8.2.2. Treball de camp	323
8.2.3. Anàlisi de dades i redacció dels resultats obtinguts	328
9. Els encontres morals entre iguals	335
9.1. Què són els encontres morals entre iguals?	336
9.2. Regulació autònoma i heterònoma	347
9.3. Els encontres morals entre iguals: resultats i debats.....	350
10. Tipus d'encontres morals entre iguals	355
10.1. Encontres morals de cura.....	358
10.2. Encontres morals de justícia	366
10.3. Encontres morals de cooperació	373
10.4. Tipus encontres entre iguals: Resultats i debats	379
11. La regulació en els encontres morals entre iguals	387
11.1. Què és la regulació moral?	387
11.2. Repte moral: Encerts morals i conflictes morals	391
11.3. La regulació dels conflictes morals entre iguals.....	398
11.4. Passos del procés de regulació.....	408
11.5. La regulació en els encontres morals: resultats i debats	428

DISCUSSIÓ FINAL

12. Conclusions i perspectives de la recerca	437
12.1. Resum de les conclusions	437
12.2. Limitacions de la recerca	448
12.3. Utilització dels resultats i futures recerques	449
12.4. Reflexió final	451
Bibliografia	453