



FER VISIBLE LA COL·LABORACIÓ

LES RELACIONS ENTRE INFANTS DE 0 A 6 ANYS

BERTA VILA I SABORIT

TREBALL FINAL DE MÀSTER
UNIVERSITAT DE VIC-UNIVERSITAT CENTRAL DE CATALUNYA
MÀSTER EUROPEU EN PEDAGOGIA MONTESSORI

Tutora: MONTSERRAT MOIX i PUIG

Curs 2015-16



Dedicatòria

En primer lloc a en Joan Carles per el seu suport incondicional en totes les meves fal·leres, siguin quines siguin i i al llarg de tota la nostra vida compartida sense demanar res a canvi. Als nostres tres fills, Eulàlia, Oriol i Arnau que ens activen cada dia, i en cada moment, la creativitat educadora fins i tot des d'abans d'haver-los vist la cara.

A tots els companys i companyes de feina que d'alguna manera m'han facilitat disposar d'ànims i temps per afrontar una recerca.

Per descomptat a la meva tutora, que mereix un esment especial, la Dra. Montserrat Moix per la dedicació, la rigurositat, la generositat i l'estima amb què ha guiat el meu inici de camí investigador.

Índex

Índex.....	3
Resum	6
Català	6
Abstract	7
English.....	7
Prefaci	8
Notes de l'autora	8
Objectius.....	11
Propòsits	11
Objectius:	11
Hipòtesi	11
Interès.....	13
Presentació de l'estructura	16
Estat de la qüestió	17
Fonamentació teòrica.....	17
D'on venim.....	17
Referents essencials	21
L'infant i el món, aprendre en context.....	21
L'adult en el context de les relacions	25

L'amor com a base de les relacions.....	28
Els infants entre ells.....	33
Ens emmirallem	47
L'harmonia del conflicte.....	49
Per acabar... ..	52
Metodologia de la investigació.....	53
Descripció del mètode	53
Instruments	54
Principis ètics	55
Recollida de dades. Observació.	58
Previa a la investigació	61
Anàlisi i interpretació	65
Criteris d'anàlisi	65
Resultats d'anàlisi	73
Conclusions	100
Aprenentatge i interacció	100
L'amistat	103
El conflicte.....	105
La imitació.....	106
La individualitat.....	107
L'autonomia:	108
Treball en grup i cooperació	109
I finalment... ..	110
Reflexió personal	112

Bibliografia..... 113

Annexos 119

Resum

Català

La literatura científica que explica les interaccions que els infants estableixen entre ells sol anar enfocada a un sol aspecte d'aquesta relació. En alguns casos, per explicar els vincles que creen, es destaca la imitació, en d'altres el conflicte o també en alguns el tipus d'associació segons el joc que realitzen. En aquest text s'exposen els diferents factors que influeixen en les afiliacions infantils, i es proposen unes categories d'interacció que s'han pogut recollir a través d'observacions en grups d'infants en context d'escola bressol i de parvulari.

S'ha observat que qualsevol forma de relació comença amb l'interès per l'altre expressat de múltiples formes com la mirada, el contacte, l'ajuda, etc. i que la receptivitat dels propis infants cap als companys iguals genera sinergies de caràcter empàtic. En conseqüència l'associació, el consol i la col·laboració, per exemple són situacions habituals entre els infants. També són presents els moments conflictius entre ells però en cap cas són els més freqüents. En aquest sentit, expliquem com dins el món educatiu, aquestes col·laboracions han de ser tingudes en compte a l'hora de pensar i dissenyar els contextos de desenvolupament perquè són indiscutiblement font de diferents tipus d'aprenentatge. No ens referim només a la socialització entesa com l'aprenentatge "d'estar junts" sinó a les implicacions cognitives d'aquestes afiliacions infantils: la resolució de conflictes cognitius, l'assoliment d'objectius, la realització de reptes en tots els àmbits facilita, ja des dels primers mesos, una mirada positiva i una implicació amb els companys que pot portar a relacions de caire cooperatiu. En el context montessorià, titllat d'individualista en moltes ocasions, aquestes relacions han de ser plantejades segons els principis de "seguir a l'infant" exposat insistentment per la Dra. Montessori.

Paraules clau: Interacció, aferrament, imitació, conflicte i col·laboració.

Abstract

English

The scientific literature that explains the interactions that children establish between them usually only focuses on one aspect of this relationship. In some cases, in order to explain the links that children create, imitation is brought forward, but in other cases conflicts or some types of associations that depend on the games the children play are pointed out. This text outlines the different factors that influence the children's associations, and proposes some interaction categories that have been collected through observations carried out with groups of children in nursery school and kindergarten.

It has been observed that any form of relationship begins with the interest for the others expressed through the eyes, through the personal contact, through somebody's help, etc. and that the responsiveness of the children towards their fellow children generate synergies of empathetic nature. Therefore association, comfort and collaboration are common among children. Conflicts and aggressive moments between them are also present, but, in no case, they are the most frequent. This dissertation addresses how, in the world of education, such co-operation should be taken into account when designing and developing developmental contexts because they are undoubtedly a source of different forms of learning. We do not mean just learning socialization understood as "being together". We refer to the cognitive implications that these affiliations have for children: solving cognitive, psychomotor, social and emotional conflicts, achieving goals and challenges in all areas from the first months creates a positive outlook and engagement with peers which can lead to cooperative relationships. In the Montessori context, in many cases labeled as an individualistic one, these relationships should be planned according to the principle of "follow the child" repeatedly exposed by Dr. Montessori.

Keywords: Interaction, attachment, imitation, conflict and co-operation.

Prefaci

Notes de l'autora

Aquest treball que presentem a continuació neix amb algunes necessitats i també alguns propòsits. La necessitat, que aparentment podria semblar un dels requisits acadèmics que la investigadora ha d'acomplir, no és tal (encara que no es pot negar que ajudarà). Es tracta, en el fons, d'un repte personal que posa en joc l'obvietat d'una experiència acumulada al llarg dels anys en la formació d'infants molt petits i el salt a la formació d'adults a la universitat. Aquesta situació privilegiada d'exercir en els dos extrems del sistema educatiu posa sobre la taula un repte professional que segurament molts educadors han reflexionat però molt em temo no tots els han pogut experimentar. D'una banda, la necessitat de saber sobre allò essencial i profund de l'educació, més enllà de les edats dels alumnes. De l'altra, la necessitat de recollir l'associació d'idees que genera l'experiència de mestra d'escola i la vida de professora universitària, és a dir, la vinculació entre teoria i pràctica.

Habitualment en el context d'escola, i també universitari, es reclama la continuïtat i la coherència entre el marc teòric-conceptual i la pràctica, i ambdós col·lectius –mestres i professorat universitari- fan intents, a vegades més encertats altres menys, a aquesta aproximació. L'exercici de la professió a l'escola, per qui l'exerceix amb consciència i rigorositat, s'entossudeix a demostrar que els coneixements en termes disciplinars sobre els infants, la psicologia, la pedagogia i les concrecions didàctiques són imprescindibles i necessaris per a la millora en la pràctica diària. Però al mateix temps, el propi exercici professional no només dificulta la formació continuada, sinó que en molts casos, la relega a una revisió d'allò realitzat a l'aula. De la mateix manera, la pràctica docent a la universitat reclama el coneixement de la vida a l'escola, però de manera perversa sovint només va a l'escola per a recollir dades o fer visites.

Fins i tot partint del supòsit que els dos àmbits educatius –escola i universitat– es trobin, la dificultat d'ambdós col·lectius per connectar és complexa. Per una banda la mirada sobre les prioritats i sobre allò que és essencial no conflueixen en un mateix punt. Per altra banda, allò que fan els infants en la seva vida diària en referència a la construcció de coneixement, a la socialització i al desenvolupament integral, amb allò que s'explica conceptualment és complicat. Per il·lustrar-ho podem explicar que identificar en el dia a dia en quin moment l'infant fa un avenç cognitiu explicat a la Teoria de la Ment, per posar un exemple, és difícil de descobrir i requereix, no només dels coneixements epistemològics i l'experiència pràctica que allibera d'algunes preocupacions de caire quotidià, sinó d'un entrenament en el saber mirar i sobretot interpretar. Aquesta doble dimensió és un bé més aviat escàs entre els professionals de les dues institucions. De fet, ja M. Montessori (1949/2006: 24-25) reclamava la coherència educativa en la família-escola-universitat-societat. Per tot plegat aquest document, humilment, intenta posar en consonància aquesta doble mirada i intenta resoldre la necessitat d'una servidora de recollir aquesta comunió entre teoria i pràctica, d'escriure-la i sobretot de compartir-la.

Els propòsits, com dèiem a l'inici, en són dos. En primer terme, contribuir a la formació de les persones educadores, ja sigui a través de la informació directa dels docents, com a través del contingut que els formadors de mestres en puguin treure. En segon lloc, i principalment, compartir una mirada sobre l'infant¹, explicar una mica més com són els nens i nenes en totes les seves dimensions però sobretot en l'àmbit de les relacions socials. Es vol explicar el valor i la consideració que han de tenir les relacions entre ells i la influència en la seva educació en el marc social actual.

¹ Es fa referència a l'infant, l'adult, l'educador i el nen, de manera que en el text s'aplica el genèric català masculí però apliquis en la lectura del document, el criteri que el genèric sempre fa referència als dos gèneres.

El meu treball, com qualsevol altre, implica l'apropiació d'alguns conceptes d'altres autors que em són propers i que evidentment han aportat claror i saviesa. Modestament aquest apoderament d'idees no és una còpia, sinó una reinterpretació a través d'una lectura particular amb el propòsit d'aportar matisos i mirades diferents i que em permeto agrair per anticipat.

Objectius

Propòsits

El tema general motiu de la investigació és conèixer amb certa profunditat i detall les relacions entre els infants durant els sis primers anys de vida en el context l'Educació Infantil amb principis psicopedagògics Montessori.

Objectius:

- Conèixer de manera concreta i específica quin tipus de relacions s'estableixen en un grup d'infants en els sis primers anys de vida en un context escolar de principis psicopedagògics Montessori.
- Identificar amb detall quin tipus de llaços estableixen i en què es fonamenten.
- Proposar categories d'interacció.
- Precisar algunes tipologies d'interaccions per intentar comprendre com aquestes relacions permeten aprendre junts els infants.
- Observar si aquestes categories concretes són presents en els ambients de principis Montessori als dos cicles d'Educació Infantil.
- Explicar les relacions entre iguals (conflicte, ajuda, consol...etc.).
- Relacionar teoria-pràctica en l'àmbit concret de l'Educació Infantil.

Hipòtesi

"Els intercanvis entre nens petits són esporàdics i pobres."

Es tracta d'explicar, a través de la literatura científica i l'experiència, com són les relacions entre infants d'Educació Infantil. Per a fer-ho es proposa una hipòtesi de treball basada en la idea que narra Stambak (1983/1997:11) que els intercanvis entre els nens i nens petits són esporàdics i simples

“compartíamos la opinión general según la cual los intercambios entre niños pequeños eran raros y pobres, de escaso interés para su desarrollo psicológico”.

Stambak explica que aquesta era una opinió àmpliament compartida per investigadors i educadors. En la seva obra, *Los bebès entre ellos* (1983/1997), demostra a través d'observacions de situacions de laboratori i en contextos naturals d'escola bressol, com els infants es comuniquen entre ells a través de múltiples estratègies.

Seguint aquesta línia d'investigació es vol aprofundir en els tipus de relació que estableixen i per tant veure la varietat de formes d'apropament i d'interacció i.

Interès

L'interès per aquest tema es justifica a través de la contextualització de la meva tasca professional entorn del primer cicle d'Educació Infantil que he desenvolupat durant un període important de la vida laboral. L'experiència educativa en l'etapa 0-3 permet veure algunes situacions de relacions entre els nens i les nenes a les llars d'infants, principalment a l'aula, de difícil interpretació. Aquestes circumstàncies sovint són quotidianes i habituals però en canvi són moments que necessiten una revisió i anàlisi més aprofundit per part de les persones que ens dediquem a l'educació d'infantil per comprendre la naturalesa d'aquest fets i en conseqüència, poder-los interpretar. Són, en general, situacions de relació entre els propis infants, accions de contacte, mirades, corredisses i empentes, entre altres, que poden ser interpretades, des de l'adult, com jocs o bé en alguns casos, conflictes a accions d'agressivitat. Aquests moments solen ser vistos des d'una mirada negativa del conflicte. Es tracta doncs, d'explicar les relacions dels nens i nenes menors de tres anys.

Per altra banda, la continua relació amb la formació dels mestres d'Educació Infantil, tant en la formació inicial com permanent requereix un coneixement profund de la infància. En aquest sentit, tant la tasca d'assessora com de professora del Grau d'Educació Infantil, necessita una continua revisió d'aspectes que les mestres i els estudiants de magisteri porten com a creences prèvies. El document de recerca que presentem pretén aportar informacions fiables per qüestionar aspectes de les relacions entre els infants fortament arrelats però no sempre contrastats de manera rigorosa.

Altrament, la relació continuada amb mestres en actiu en cursos, jornades i seminaris de formació permanent demana de la investigació d'aspectes que són prioritaris per aquest grup professional. La preocupació sobre les dificultats d'entesa entre els nens i les nenes, l'agressivitat dels infants en les primeres edats i sobretot la creença de l'egocentrisme infantil ha de ser objectiu d'investigació per aportar informacions que puguin millorar l'escola.

En aquest sentit la difusió dels coneixements sobre els aspectes relacionals és una necessitat.

Per tant, cal conèixer amb detall les seves formes de relació amb l'entorn i de manera més concreta amb altres infants. De fet, el contacte successiu amb professorat d'aquesta etapa posa de manifest la necessitat de saber de manera més analítica la naturalesa de les relacions entre els infants d'aquestes edats.

Com a aspecte a remarcar cal afegir que la formació montessoriana que tinc explica una forma d'aprenentatge bàsicament individual. Tot i així en certa manera a nivell personal hi ha la inquietud d'adequar al segle XXI aquest patrimoni pedagògic del nostre país. El treball cooperatiu és una de les prioritats de les escoles actuals i per tant cal una mirada nova que expliqui com aquesta pedagogia encara el treball en grup.

Poder respondre a qüestions d'aquesta índole ens permet avançar, en un sentit general, en el millor coneixement de l'etapa 0-3. Aquest coneixement es dóna sobretot a efecte de les relacions entre iguals. En aquest sentit, i dins la teoria socio-constructivista, la relació entre els alumnes és considerada com a factor interpsicològic que afecta directament el desenvolupament i per tant ens interessa conèixer aquesta relació des de les primeres edats, sobretot en un context especialment educatiu.

Per altra banda, i en la mateixa línia, aquest corrent estudia com es construeix el coneixement a partir de l'activitat discursiva, i és per aquest motiu que la investigació també pren rellevància, ja que busca explicacions de com aquesta activitat discursiva es pot donar entre infants que fan un ús integral de les habilitats comunicatives (expressió corporal per acompanyar sons i fragments de paraules) a diferència d'altres contextos on les paraules i les imatges són l'instrument clau d'aquesta activitat discursiva.

Per tant, la rellevància social està en el fet de conèixer aspectes concrets sobre els primers tres anys de vida de manera que permetrà als destinataris

(pares i mestres) poder actuar amb més coneixement sobre aspectes de vida quotidiana relacionats amb els nens petits.

A nivell educatiu la millora serà en la qualitat de les intervencions de les mestres, perquè permetrà entendre millor les relacions entre els infants i aspectes interpersonals que afecten a l'ambient de l'aula i en conseqüència l'aprenentatge. Aquest coneixement també ha de facilitar adequar de manera més ajustada l'ambient educatiu que acull aquests nens i nenes, de manera que es puguin tenir en compte aspectes fonamentals del desenvolupament de les relacions entre els infants menors de tres anys, que fins el moment es valoren a través de principis que regeixen les relacions dels adults no dels infants de manera específica.

Presentació de l'estructura

El document que presentem té una estructura clara. En una primera part es presenten els propòsits de la investigació de manera que situem al lector en la intencionalitat del text. Aquests objectius estan contextualitzats en la formació de la recercadora però sobretot per l'interès que té el tema en el moment actual, emmarcat en l'estat de la qüestió a nivell teòrico-conceptual. Aquesta marc de literatura científica ens aporta les argumentacions necessàries per reafirmar el discurs propi. Per aquest motiu el següent apartat explica alguns paràmetres de fonamentació teòrica sobre els quals es basa la defensa de les hipòtesis presentades a la primera part del document.

Un dels que es podria considerar el cos central del document és la recollida de dades per tal de donar evidències a les hipòtesis de treball. S'han realitzat observacions en contextos infantils Montessori que posteriorment s'han analitzat a través d'una proposta pròpia de categories sobre les relacions. En aquest sentit l'anàlisi ens aporta unes obvietats que s'han pogut interpretar seguint amb coherència les argumentacions que exposem al marc conceptual. En la última part es troben les conclusions que responen a les preguntes prèvies.

Per tancar el tema s'ha fet una revisió dels objectius inicials, amb el propòsit de valorar l'acompliment de les expectatives i sobretot revisar també les aportacions, que tant la recerca com l'elaboració del document, han fet a la investigadora.

Estat de la qüestió

Fonamentació teòrica

D'on venim

Per tradició el món educatiu, tant des de la psicologia com des de la pedagogia ha volgut fer revisions dels paradigmes que els regeixen. Exemples com Pestalozzi de finals del segle XVIII i principis del XIX, o Föebel lleugerament posterior; Freinet, Agazzi, Glodschmied... i casos com Dewey, Freud i Piaget entre una llista infinitament llarga de noms han plantejat mirades noves cap a la infància. En tots els casos la seva concepció de l'infant és el d'una persona en ella mateixa i no només en potencia com el futur individu que serà. En aquest sentit volem remarcar també la figura de Maria Montessori que ens presenta un infant amb tota la dignitat d'un ésser capaç en el sentit més ampli del terme.

Ja més propers als nostres dies autors de referència com Loris Malaguzzi i tants d'altres recullen la tradició humanista de la modernitat passada i completen la mirada, la fan encara més holística, i ens presenten un infant de dimensions culturalment úniques. Un nen no només en potencia durant el seu creixement des d'una perspectiva evolutiva sinó un individu portador de cultura pròpia. En aquest sentit, Gopnik (2010), per citar només un nom, ens demostren que a aquest infant competent, que s'explicava durant el segles XIX i XX és una persona amb unes habilitats i estratègies que li permeten ser i fer amb unes possibilitats gairebé il·limitades en molts aspectes cognitius però, i sobretot també, en activitats de tipus social, una dimensió que en aquell moment no tenia la rellevància que se li dona en l'actualitat.

Tot i així, malgrat l'escola aparentment ha entès la importància de la dimensió social de l'individu, són molt vigents encara les creences implícites i en conseqüència en els comportaments, les teories educatives basades en els principis que va explicar Piaget (1990) sobre les característiques dels infants en les seves primeres edats. Existeix, segons Stambak (1983/1997:11) de manera

persistent la falsa creença que els intercanvis entre els nens petits són pocs i esporàdics "compartíamos la opinión general según la cual los intercambios entre niños pequeños eran raros y pobres, de escaso interés para su desarrollo psicológico". També que són estèrils i que això és degut al seu egocentrisme i a la incapacitat d'utilitzar el llenguatge verbal amb fluïdesa i exactitud. Quan més petits són els infants més certa es considera aquesta afirmació. En efecte, cal conèixer aquesta concepció per entendre com d'arrelada està.

En la Teoria Genètica del Desenvolupament de Piaget (1990) s'afirma que tots els nens són egocèntrics per naturalesa, perquè les seves habilitats mentals no els permeten comprendre que les altres persones poden tenir criteris i creences pròpies diferents a les seves. L'infant petit no atribueix pensament a l'altre.

"D'una banda, per més que depengui de les influències intel·lectuals ambientals, el petit infant les assimila a la seva manera. Les redueix al seu punt de vista i les deforma sense saber-ho, pel sol fet que encara no sap distingir aquest punt de vista del dels altres, atès que no coordina o no «agrupa» els punts de vista en si mateixos. Per tant, és egocèntric per inconsciència de la subjectivitat, tant en el pla social com en el físic." Piaget, J. (1990:103)

Les seves aportacions en el camp de la psicologia infantil són indiscutibles, però algunes afirmacions, combinades amb creences populars i sobretot amb paradigmes educatius que s'han repetit de generació en generació han fet que la primera infància es concebi com un moment de la vida on la persona es preocupa bàsicament del seu benestar i d'ell mateix. De fet, fins i tot a nivell tant familiar com professional, es figura aquesta característica psicoevolutiva com a un fet invalidant per a alguns aspectes de les seves relacions socials o el seu desenvolupament emocional i relacional, i en conseqüència cognitiu, i es concep aquesta característica egocèntrica com una forma d'actuació intrínseca a l'infant de fins als sis o set anys, que de forma involuntària no pot considerar l'altre com a interlocutor, principalment si és un infant de la seva mateixa edat. Aquesta concepció té conseqüències en la forma que l'adult entén l'infant, interpreta les seves accions i es relaciona amb ell.

En la mateixa línia, les persones cuidadores de nens i nenes durant l'etapa de la primera infància s'expliquen comportaments, accions i situacions de grup en el context escolar des del suposat egocentrisme d'aquests nens que els deriva a un treball individual i els dificulta ell treball en equip. Per descomptat, l'egoisme que se'ls atribueix explica el que l'adult entén com una impossibilitat de reconèixer l'altre infant amb les seves possibilitats, invalida un comportament empàtic cap als seus companys coetanis i els incapacita per col·laborar. La conseqüència d'aquestes relacions condemnades a la incomprensió mútua entre infants són situacions de conflicte, tema que es reprendrà més endavant.

Un dels altres aspectes copsats com a creences establertes en el món educatiu, tant en les famílies i com en els mestres, és que els infants presenten moltes actituds d'enfrontament i d'agressivitat els uns envers als altres. Aquesta situació es justifica habitualment per la seva dificultat d'utilitzar el llenguatge verbal com a instrument d'informació, intercanvi i negociació, en definitiva, de coneixement mutu. En aquest sentit, com exposa Piaget (1991), si que és veritat que el llenguatge permet compartir, i ho fa a través de la construcció de significats sobre objectes concrets però també sobre idees i conceptes abstractes. Segons Piaget (1991:34) "el lenguaje conduce a la socialización de los actos". Al mateix temps, és un instrument que ens serveix per fer referència a allò que no és present, tant perquè pot pertànyer al passat com perquè pot explicar sobre el futur que s'esdevindrà. D'aquesta manera el llenguatge és l'eina que ens permet actuar com a grup social que comparteix una cultura més enllà de la concreció immediata de l'objecte i l'acció. D'aquesta manera el llenguatge és el mitjà amb el qual podem compartir situacions, actes i intencions i per tant es considera com un mitjà que dóna una certa garantia d'intercanvis d'idees conceptes i projectes entre persones que es poden comunicar:

"el lenguaje propiamente dicho es el vehículo de los conceptos y las nociones que pertenecen a todo el mundo y que refuerzan el pensamiento individual con un amplio sistema de pensamiento colectivo" Piaget, J. (1990:34)

De totes maneres, adquirir i utilitzar el llenguatge verbal no és garantia d'absència de conflicte com queda demostrat en les relacions d'infants més grans i els adults en qualsevol situació de vida quotidiana.

Referents essencials

L'infant i el món, aprendre en context

L'aprenentatge, entès en termes generals com el procés vital que segueix tota persona en el qual desenvolupa les seves habilitats i potencialitats cognitives, psicomotrius i afectives, es realitza en context social i en conseqüència cultural. Per la qual cosa s'entén aquest procés com una culturalització. En aquest sentit, aquest context configura una forma de rebre l'infant però també una forma de construir-lo en la mesura que el propi context és generador de cultura:

"Desde entonces he llegado a admitir cada vez más que casi todo el aprendizaje en casi todos los marcos es una actividad comunal, un compartir cultura. No se trata de que el niño deba apropiarse del conocimiento, sino que debe apropiarse de él en una comunidad formada por aquellos que comparten su sentido de pertenencia a una cultura" Bruner (1986/2004:132)

En efecte, el context social permet explicar l'aprenentatge des de dues mirades relacionades entre elles. Per una banda, hi ha l'aspecte lingüístic vinculat a la construcció del pensament i per l'altra les interrelacions. En les últimes dècades s'ha posat en relleu que els intercanvis comunicatius dels infants comencen amb les expressions facials considerades preverbals on els nens i les nenes són capaços de comunicar-se molt abans d'usar el llenguatge verbal passant per diferents fases per arribar a un llenguatge sofisticat, ens apunta Bruner (1984).

És en aquest marc on la interacció adult-infant prèvia al desenvolupament verbal juga un paper important, ens referim a les interaccions que promouen les expressions facials, els ritmes de la conversa —evidenciats per exemple en jocs tradicionals com el «Papus-tat» d'amagar-se i aparèixer que amb diferents noms es troben a moltes cultures—, les entonacions, la musicalitat, etc. de forma que promouen el desplegament de la intersubjectivitat. Dit d'altra forma, els intercanvis entre subjectes, les relacions infant-adult, cara a cara, desenvolupen

la capacitat de comprendre que la conducta de les persones es regeix per intencions, desitjos, creences, suposicions, etc.

Aquesta intersubjectivitat, Trevarthen (1979), o vincle que s'estableix amb els altres i el món amb la capacitat per compartir significats, es construeix per Rivière, a Martínez, M. (2011), a través de tres fases. La primera, ja esmentada en el paràgraf anterior és el que s'anomena la *Intersubjectivitat Primària* on les relacions són diàdiques, cara a cara. En aquest cas es consideren importants perquè són la base dels reconeixement de l'altre com a interlocutor. De totes maneres, la relacions que són destacables des del nostre punt de vista, per les implicacions que tenen en la nostra recerca, són els vincles que es defineixen com *Intersubjectivitat Secundària* i la *Intersubjectivitat Terciària*, també anomenada Teoria de la Ment. En el cas de la I. Secundària es tracta de les afiliacions a partir de formats triàdics, és a dir, aquells que es fan a tres bandes, un subjecte amb un altre i amb un objecte que sovint té una funció medidora-conductora de la relació i per tant, explica situacions de les que es feia esment a l'inici. L'autor explica que en el cas de la I. Terciària el vincle s'estableix partint del coneixement «objectivat i distanciat» dels estats mentals referits al món i a les persones. Rivière i Español (2003) ens expliquen que aquesta interrelació amb l'altre és també a través de la comunicació intencional (sobre els 12 mesos), a través de l'objecte (present o no) com a símbol i a través del llenguatge (sobre coses presents o no) aspectes que són de rellevància per a la recerca que es porta a terme.

Fins aquí hem exposat la naturalesa dels vincles d'intersubjectivitat per entendre que els infants petits tenen eines i estratègies per a relacionar-se. La naturalesa d'aquests vincles explica perquè som éssers socials i per tant com el viure en grup ens aporta precisament aprenentatge per a convidaure en grup. En aquesta línia cal doncs, aclarir com poden ser interpretats els contextos grupals de desenvolupament de l'infant.

S'ha de saber que els contextos on aquests nens i nenes creixen han anat canviant. Alguns d'ells continuen desenvolupant-se en un context només familiar,

mentre que d'altres famílies opten per la combinació entre el context familiar i l'escolar per a l'atenció i cura del fill. En aquest sentit, el context institucional que representa el centre educatiu garanteix un ambient on la presència de coetanis és un dels trets definitoris i diferenciadors d'altres contextos amb presència d'infants. És per aquest motiu que caldrà fer un breu esment a com aquest context també condiciona les possibilitats de relació i els tipus d'interacció.

Precisament en la pedagogia Montessori (1949/2006) el context, entès com ambient té molta rellevància. No desenvoluparem aquí els aspectes relacionats amb l'espai físic, part fonamental, de les característiques que aquest ha de tenir, però sí de la concepció d'un bon context com a instrument fonamental en el desenvolupament de l'infant perquè li permet desplegar les seves habilitats. L'autora proposa grups d'infants heterogenis des dels punts de vista de l'edat, de manera que les agrupacions a l'escola Bressol es fan amb infants compresos entre 4 i 18 mesos, de 18 mesos a 3 anys i a Parvulari entre els 3 i 6 anys d'edat. Això fa que el col·legi passi a ser un ambient ric en experiències relacionals entre coetanis:

"El mayor perfeccionamiento de los niños se produce a través de las experiencias sociales. Consideraremos ahora la constitución de esta sociedad de niños. Los niños fueron reunidos por casualidad, pero por una sabia casualidad. Aquellos niños, que hallaban reunidos en un ambiente cerrado tenían edades distintas (entre 3 y 6 años)" Montessori (1949/2006:283)

L'escola és un escenari educatiu on hi trobem fonamentalment tres protagonistes: família, mestres i infants i sempre en continua interacció. En aquest sentit, ens ofereix l'oportunitat de creixement de totes les persones involucrades en el procés educatiu mestres, famílies i infants, sobretot perquè l'experiència d'escola creix gràcies a la sinergia entre els sabers i les aportacions de tothom. És doncs, des d'una perspectiva socio-constructivista que enfocarem la importància de les relacions que es donen al centre, ja que és la forma de la construcció conjunta i compartida del coneixement.

Segons Bronfenbrenner (1987), els escenaris són exemples dels models de cria dels adults, llocs on les persones poden iniciar fàcilment interaccions cara a cara, com a casa, l'escola, ambients de joc, el lloc de treball...també són sistemes complexes d'estructuració de les relacions afectives i de pensament.

Aquests escenaris organitzats responen a un enfocament ecològic del desenvolupament i per tant, no només permeten la interacció perquè l'infant pugui establir un vincle d'aferrament amb una figura parental, sinó que han d'oferir un entorn físic ric en oportunitats, ha de tenir objectes que el nen pugui utilitzar de forma lliure per a la seva activitat espontània i ha de disposar d'educadors que interaccionin amb el nen en els diferents tipus d'activitat. L'infant, viu en diferents escenaris (família i escola) però ell/ella és una persona constant en aquests diferents escenaris que estableix vincles afectius en ambdós llocs com a element de *continuitat*, també com a element que li dóna *seguretat*. Els escenaris (ben dissenyats) garanteixen qualitat en la relació i la interacció constant.

Per aquest motiu l'escola bressol i el parvulari són entorns, a més del context familiar, que permeten el desenvolupament humà, a nivell social però també cognitiu, afectiu i motriu. Es tracta doncs, d'un context entès com a possibilitat d'afavorir el desenvolupament de les competències dels infants.

Aquestes idees exposades ens demostren la rellevància del context en el desenvolupament. És necessari que l'infant trobi, en l'ambient, reptes per ajudar al seu acte de construcció de coneixement, l'adult ha de respectar les necessitats físiques, emocionals i mentals del nen perquè aquest pugui ser independent i satisfer les seves necessitats de desenvolupament. El camí cap a la independència és molt llarg i l'adult ha d'ajudar a aquest procés.

"Ella es, sobretot, un punt de trobament entre el material (els objectes) i el nen. És una tasca simple, modesta, però molt més delicada que quan a les escoles tradicionals el material era un ajut per a la correspondència intel·lectual entre la mestra que ha de transmetre les seves idees i el nen que les ha de rebre"
M. Montessori (2001:170)

En aquesta cita veiem, per una banda el rol de l'adult en el context educatiu però sobretot un exemple clar de les relacions triàdiques subjecte-objecte-subjecte que explicàvem en el model d'Intersubjectivitat Secundària exposada per Rivière .

Al parlar de context l'hem de llegir com un medi social on la persona es desenvolupa i per tant hem d'entendre que tindrà una funció decisiva en la seva evolució. El màxim exponent d'aquest corrent, el socioconstructivisme o Constructivisme Social és Lev S. Vigotski entre altres autors. Des d'aquest punt de vista no tota cultura socialment organitzada s'ofereix espontàniament als infants sinó que bona part és aportada pels adults o els companys més competents que acompanyen a l'infant en el seu recorregut per la Zona de Desenvolupament Proximal. Ens interessa aprofundir aquest aspecte on pren força el concepte de ZDP, definida com allò que pot fer el nen en condicions òptimes per exemple, amb ajuda ja sigui d'experts o altres companys (per tant, context social) com hem recollit a Moss i Yudina (eds.)(2008). En efecte, aquesta ZDP però, no ha de ser entesa com una qualitat específica de l'infant o del context educatiu, sinó que és aquella, cito textualment, "activitat compartida, que es produeix en col·laboració mitjançant la interacció entre un en i altres companys preparats" Bert van Oers, a Moss i Yudina (eds.)(2008:41). En aquest sentit, quan una activitat és compartida de ben segur que hi ha, en un moment o altre, imitació. El concepte d'imitar es pot enfocar des de dues perspectives. Podem considerar la imitació que hi ha en la interacció dels infants entre ells mateixos o bé la que poden fer dels adults.

L'adult en el context de les relacions

Malgrat que en aquest treball no es tracta el tema del les relacions adult-infant sinó que ens dedicarem específicament a les relacions entre infants cal considerar la importància de l'adult en el context educatiu. En efecte, un grup, dins el context escolar, està constituït com a tal per infants i per –com a mínim– un adult de referència l'actitud del qual configura un model relacional. En aquest

sentit el comportament que aquest demostra cap als altres adults que participen de la vida del centre, famílies, personal docent i no docent i sobretot cap als infants, pot aportar exemples a aquests mateixos nens i nenes de com són les relacions entre persones: si les actituds que veu són de menys teniment cap a l'altre, de menyspreu cap allò que realitza o bé la desconfiança, ans pel contrari si el que percep és prendre en consideració a l'altre, respectar el torn de paraula, tenir miraments cap a les seves accions, considerar el seu ritme, valorar les seves tasques, admirar els seus èxits, consolar les seves decepcions... la seva actitud, evidentment, serà diferent. Ambdós casos són exemples de comportaments que l'infant veu en el tracte amb els altres, i viu en pròpia pell, cada dia. Si estem d'acord en què l'infant aprèn observant i en moltes ocasions imitant és evident que les situacions que li mostrem són una font més d'aprenentatge. En conseqüència, quan parlem dels tipus d'interacció entre infants és evident que caldrà prendre en consideració el paper que té l'adult en el grup escolar i el seu comportament particular.

El rol de referència emocional que implica la tasca de mestre en les primers anys de vida es combina amb la funció educativa/formativa del professor que aporta l'expertesa a l'escola. La idea que exposa Bruner (1984) respecte a l'ajuda que el professor dedica a l'alumne, és que l'adult basteix (concepte original: scaffolding) l'activitat autoestructurant de l'infant oferint-li una experiència culturalment organitzada. Aquesta activitat que realitza l'infant no és mai autònoma ni individual sinó que és part d'un fet social, una cultura organitzada per un grup de persones que l'infant viu cada dia i on de manera espontània l'individu s'ha de situar per sobreviure. Dit d'altra forma, l'infant es desenvolupa com una persona en societat pel que individuació i socialització són dos conceptes indissolubles. Per tant l'infant està envoltat de persones, adults i altres infants, que poden ser més competents que ell en una tasca concreta, davant un conflicte determinat o en una acció específica, sigui des del punt de vista cognitiu, lingüístic, afectiu, físic, etc. D'aquesta manera, Bruner (1984), seguint els principis de Vigotski entén que «els altres» acompanyen l'infant en

el seu recorregut per la Zona de Desenvolupament Proper i això li permet l'adquisició d'estructures cognitives i en conseqüència l'aprenentatge.

Respecte a la interacció professor alumne tenim mirades que expliquen la relació com un acte d'orientació. Montessori (2001) el defineix com l'adult-guia, aquell que ha de tenir en compte l'activitat de l'infant, un infant que es guia a ell mateix a través d'un mestre interior buscant el seu benestar. Un benestar que serà produït perquè, ell més que ningú, sap què necessita per al seu creixement, permetent-li desenvolupar-se segons les seves potencialitats de manera que s'autoconstrueix de forma independent.

"Veritable guia en el camí de la vida, la mestra no empeny ni arrossega; queda satisfeta de la seva tasca, quan ha garantit el camí encertat d'aquell petit viatjant que és el nen" Montessori, M. (2001:182)

En certa manera hi ha com a mínim dos punts de trobada en la seva mirada de les relacions adult/infant en el context d'ensenyament aprenentatge. Per una banda, els dos autors tenen conceptes "autoestructurant" i "autoconstrucció" (Bruner i Montessori respectivament) molt propers. Són els termes que impliquen que una part de l'aprenentatge té a veure amb un mateix, com a procés individual i intern. Per altra, des dels dos punts de vista diferents la idea que l'infant es construeix en interacció, en el cas de Bruner (1984) amb l'entorn i els altres (continguts culturals -llenguatge- i societat) i en el cas de Montessori (2001) amb l'objecte o material específic dissenyat per l'adult amb un propòsit intel·ligent. Aquesta intencionalitat d'afavorir el desenvolupament d'habilitats intel·ligents a través de la interacció amb els materials pensats per l'adult i on l'infant només utilitza el material que li ha estat presentats per el mestre, ens mostra un exemple d'intervenció de l'adult en forma de bastida.

En consonància amb l'esmentat fins ara, l'adult ha de desenvolupar la capacitat d'observació, ja que a través d'aquesta estratègia es pot conèixer i descobrir la situació emocional i cognitiva de l'infant per a fer una ajuda ajustada. L'adult ha de ser conscient que el seu treball és una ajuda a l'aprenentatge, un suport al

desenvolupament i per tant en observar el treball del nen s'adonarà de la riquesa de les seves produccions –acció i moviment, llenguatges i joc-. En aquest sentit el mestre ha d'entendre que cal respectar l'activitat espontània, la lliure elecció, el ritme individual i la repetició que aquest infant farà durant el temps que està a l'escola perquè aquests són els elements clau que li donaran tota la informació sobre els coneixements, les dificultats, els interessos, les emocions, etc. que té l'infant. A vegades, aparentment, el nen no treballa, però observa, parla, camina, es mou en l'ambient i tot això és comença, tot el que el nen fa és tasca i en conseqüència aprenentatge, de fet, aquest seguiment és una de les obligacions de l'adult responsable d'aula *"la seva tasca activa, la que es refereix a la mestra com a ésser que posa el nen en relació amb el seu reactiu."* M. Montessori (2001:171) per tant, l'adult és el primer pas cap la socialització, bàsicament en el context familiar, però és a través d'ell en el context escolar que l'infant posa en marxa els mecanismes del joc en un entorn social diferent a la família per la qual cosa aquest sistema de relació també condiciona la relació amb els coetanis, sobretot des d'un punt de vista de l'adult referent en el grup com un model.

L'amor com a base de les relacions

S'estarà d'acord que el concepte d'imitació, entès com l'acte de copiar a un altre, és rellevant és prou complex com desenvolupar-lo amb més detall més endavant. Que els infants imiten és una evidència però caldrà que especifiquen una mica millor les característiques d'aquest fet. El que interessa és que aquesta forma de mimetisme és un signe d'interès pels altres i d'intel·ligència. Interès perquè els pren en consideració, dignes de ser observats i copiats i intel·ligència perquè implica crear una representació mental d'allò que fa l'altre, visualitzar una resposta i reproduir aquesta acció de la forma més semblant possible o bé incorporant peculiaritats pròpies. Aquesta idea orienta el discurs cap a un altres conceptes vinculats que es desenvolupen a continuació.

Gopnik (2009:197) esmenta que el que "lo que los psicólogos llaman «apego» los demás llamamos «amor»". A ningú escapa que els infants construeixen i

comparteixen un *vincl*e emocional amb les persones habituals del seu entorn quotidià –la mare i el pare primer-, aquest vincle és el que facilita la imitació i l'interès per l'altre i evidentment aquest interès és una forma d'estima. Els infants poden aprendre els uns dels altres, doncs, perquè hi ha un cert aferrament. Segons la teoria de l'aferrament de Bowlby (1998) no només cal considerar l'aferrament com una característica de la relació dels infants amb les persones adultes que tenen cura d'ells (pares, mares, educadors, etc.) sinó que hem de tenir en compte com és aquest connexió també amb els altres iguals.

Tradicionalment segons el vincle afectiu que l'infant ha establert amb la persona cuidadora, habitualment la mare, estableix a posteriori un tipus o altre de relacions.

Les sis o vuit primeres setmanes després del part són un moment decisiu en la vida del ésser humà, s'anomena llama *Període Simbiòtic*; és un moment especial en la relació entre mare i fill perquè es fonamenta la relació. De fet es diu simbiòtic perquè la relació entre ells és d'ajuda mútua ja que depenen un de l'altre. Es a dir, l'infant necessita de la mare per a poder sobreviure a través de l'alletament i en el mateix moment en què el nen s'alimenta la mare allibera oxitocina i l'úter es contrau i retorna al seu estat inicial.

"La palabra simbiosis, que significa "una vida juntos", describe la situación especial de dos seres vivos que se necesitan porque cada uno de ellos da y recibe algo absolutamente necesario para la continuación y calidad de sus vidas"
Quattocchi Montanaro, S. (2007:53)

Segons la mateixa autora, el període que es dóna durant el puerperi, s'inicia con una separació -part- i continua amb la construcció d'un vincle físic, a través de la cura, que serveix d'estructura bàsica para construir un vincle afectiu d'aferrament.

Hi ha tres formes de contacte que defineixen aquest període, segons Montanaro (2007):

✓ Agafar a coll

La manera com la mare subjecta al nadó és la manera de transmetre *seguretat* i és la base del vincle perquè genera tranquil·litat en la relació. L'infant se sent recollit i protegit a través de l'actitud d'acceptació de la mare (pare o adult cuidador de referència).

✓ Maneig

El maneig és la manera en que s'agafa al nen. Les accions que es fan, per exemple a l'hora de vestir, s'han de realitzar amb moviments suaus respectant-lo i transmetent un compromís emocional positiu perquè és la forma en què adquireix una imatge i un coneixement d'ell mateix.

✓ Alimentació

L'alletament és la forma en que mare i el fill es converteixen en una sola persona, és el plaer de la unió completa ja que ells nounats no són capaços de prendre aliments de l'ambient, no només per la immaduresa del seu aparell digestiu sinó perquè a través de la necessitat de ser alletat rep l'essència de la relació humana per a la seva vida present i futura.

Quan l'infant neix, ni la mare ni el nadó poden existir per ells mateixos sinó que és per mitjà d'aquesta relació especial que cadascú es defineix i proveeix a l'altre d'un element essencial per a la supervivència de l'altre. L'aferrament, des d'aquella mirada, és un procés natural entre el nadó i la seva mare. El que venim a dir és que establir vincle és des del primer moment de l'existència una necessitat i un dret, més que no una opció lliure. Per la qual cosa hem d'entendre'ns a nosaltres mateixos com a éssers essencialment socials.

La separació, segons Bowlby (1993), de la figura d'aferrament posa en marxa una reacció afectiva observable a través d'una sèrie de manifestacions de conducta que segueixen un patró constant. Aquest patró presenta tres fases

característiques que es desenvolupen a mesura que la separació és més llarga. El nen petit separat de la seva mare manifesta, en el primer moment, la *Fase de protesta* - angoixa de separació - reacció a l'amenaça de pèrdua. Si la separació és continua, la *Fase de desesperança* -dol- reacció a la pèrdua real. I, finalment, si la separació és prou llarga, *Fase de desaferrament* -desafecció-.

"Siempre que un niño pequeño que ha tenido oportunidad de desarrollar un vínculo de afecto hacia una figura materna se ve separado de ella contra su voluntad, da muestras de zozobra; y si, por añadidura, se lo coloca en un ambiente extraño y se lo pone al cuidado de una serie de figuras extrañas, esa sensación de zozobra suele tornarse intensa. El modo en que el chiquillo se comporta sigue una secuencia característica. Al principio protesta vigorosamente y trata de recuperar a la madre por todos los medios posibles. Luego parece desesperar de la posibilidad de recuperarla pero, no obstante, sigue preocupado y vigila su posible retorno. Posteriormente parece perder el interés por la madre y nace en él un desapego emocional. Sin embargo, siempre que el período de separación no sea demasiado prolongado, ese desapego no se prolonga indefinidamente. Más tarde o más temprano el reencuentro con la madre causa el resurgimiento del apego" J. Bowlby (1993:45)

Els nadons s'aferren als adults que són sensibles i receptius a les relacions socials amb ells i que romanen com a cuidadors constants i consistents alguns mesos durant el període d'aproximadament sis mesos a dos anys d'edat. Quan el nadó comença a gatejar i caminar, comença a utilitzar les figures d'afecció (persones conegudes) com una base segura per explorar l'entorn i tornar.

"El apego se manifiesta a través de patrones de conducta específicos, pero los patrones en sí mismos no constituyen el apego. El apego es interno... Este algo internalizado que llamamos apego tiene aspectos de sentimientos, de memorias, de deseos, de expectativas, y de intenciones, todos los cuales... sirven como una especie de filtro para la percepción e interpretación de la experiencia interpersonal, como un molde que configura la naturaleza de una respuesta externamente observable". Ainsworth (1967:429) a Fernández Galindo (2002:16)

Tal i com els autors esmentats narren és evident que l'aferrament és una condició sine qua non per a les relacions. Descriuen l'aferrament evasiu, ansiós, desorganitzat i el segur. Aquest últim s'explica com aquell vincle que el nadó estableix amb la persona cuidadora on la considera una font fiable d'amor de manera que s'entristeix quan la persona desapareix i es consola quan retorna. Si al néixer i durant els primers anys de vida, no hi ha aferrament les relacions posteriors en surten ressentides. De totes maneres, l'aferrament dels primers anys de vida condiona, no el tipus de vincle que s'estableix amb els altres sinó de quina manera són els vincles. D'aquesta manera no es pot caure en el catastrofisme que implica la teoria de l'aferrament segons la qual el vincle inicial predetermina les relacions posteriors perquè això implica negar l'educació, la possibilitat de canvi, de millora, de creixement i de consciència personal. De fet, la manera d'entendre el món i relacionar-se amb ell canvia a mesura que s'adquireixen noves experiències, per tant, les pròpies noves relacions modifiquen la manera d'entendre, i establir nous llaços. De fet, Shaffer, H.R. (1993:18) ho explica molt bé, i remarca que cal tenir en compte que "els efectes d'una experiència adversa en els primers anys no són irreversibles" o com corrobora Gopnik (2010:207) "Con frecuencia, el factor fundamental lo constituye una nueva experiencia, que cambia las ideas del niño sobre el amor". En efecte, les noves relacions de vincle poden ser instrument de profunda reflexió que no condemna al determinisme i per la qual cosa la reeducació afectiva és possible.

Tal i com s'ha presentat fins ara, és clar que aquest vincle passa pel reconeixement mutu perquè les persones ens vinculem a qui ens reconeix com a individu. Reconèixer l'altre implica, no només veure'l sinó, identificar-lo com a persona i per tant atribuir-li pensament i emocions diferents a les pròpies. Aquesta atribució de trets que fan "persona" a l'individu no es poden donar abans dels dos anys de vida malgrat això ja des del moment del naixement el noutat reconeix als altres, s'interessa per ells i mostra una expressió física de felicitat quan els coneix. De fet, aquest reconeixement de l'altre és una construcció a través de les experiències, en aquest sentit les relacions amb els altres són al

mateix temps generadors d'experiències i fruit d'aquestes experiències de reconeixement de l'altre.

Quan es parla de les interaccions entre els infants es vol fer una reflexió entorn d'aquest reconeixement mutu sobretot a través de mirades i contactes, ja des dels nadons fruit d'aquest reconeixement de l'altre com a interlocutor. Aquesta idea de la consciència de l'altre que d'una forma o altra sabem que existeix en els infants és el que justifica la idea de les interaccions entre ells i per tant avala la idea que la interrelacions, que són presents entre els nens i nens sempre que tenen oportunitats de trobar-se amb iguals. De fet, per exemple, en les relacions entre bessons, i també entre germans de diferent edat, podem detectar el reconeixement de proximitat i coneixença amb altre infant a través d'expressions facials (sovint somriures de més intensitat), barboteigs o gesticulacions de braços i cames ràpids i intensos ja des dels primers mesos de vida. Quan són més grans, les relacions de complicitat són evidents, per tothom qui ho hagi pogut experimentar com a pare o mare.

Els infants entre ells

S'ha esmentat que hi ha una creença generalitzada que les relacions són poques i simples, a Stambak (1997), però cal matissar aquesta afirmació en el sentit que també diferents autors i experiències aporten evidències que és un tema que té interès i per tant s'ha observat i analitzat. En conseqüència, la literatura i les experiències demostren que l'afirmació és una lectura simplificada sobretot si s'entén l'infant com aquella persona que s'interessa pel seu entorn.

Els nens i nenes es relacionen amb les persones del seu entorn, primerament amb els adults, siguin o no els cuidadors, habitualment la mare i el pare i després entre ells, sobretot en els casos d'infants que assisteixen a institucions educatives, sempre i des de les primeres edats. El motiu principal pel qual aquesta relació es dona és perquè les persones som éssers socials, vivim en societat i ens interessen els altres. Segons Field (1996:67) "los bebés llegan al

mundo con capacidad de adoptar expresiones básicas universales: alegría, tristeza, sorpresa, interés, disgusto, ira y temor”; Pel que ens afecta a la nostra recerca la clau de l’afirmació no és en les «expressions bàsiques» sinó en la idea d’imitació, aquesta predisposició al néixer ens demostra que som éssers socioemocionals. Aquesta emoció vinculada a les relacions socials, aquesta predisposició i preparació per a la comunicació, fa deduir la dimensió de pertinença i participació al grup que cadascú ha de tenir per al seu bon desenvolupament com a persona. En aquest sentit, les habilitats socials s’incrementen amb les experiències acumulades de relacions amb altres persones per la qual cosa les interaccions són imprescindibles per al desenvolupament humà, tant a nivell particular com individual, i sobretot a nivell de grup social. De fet, aquests interès per l’altre, tant és per l’adult com per altres infants:

“ (...) los bebés se muestran sociables hacia otros niños desde una edad muy temprana. Cuando disponen de una oportunidad, interactúan tan sociablemente con sus compañeros como con sus padres. Las interacciones con adultos no parecen ser base imprescindible para las que realizan con otros niños” Field (1996:93)

Diferents experiències publicades demostren fins i tot un estadi superior a aquest interès per als altres. No només hi ha atenció i atracció per l’altre sinó que existeixen les col·laboracions entre infants, col·laboracions de diferents tipus i nivells. Stambak (1997) explica que han pogut observar que, en algunes ocasions, els nens petits s’agrupen de dos en dos o de tres en tres per a realitzar activitats conjuntes. Es troben exemples d’aquestes situacions en narracions de mestres i també en publicacions especialitzades. Per exemple, a Harvard Project Zero/Reggio Children (2001:34-37) hi ha recollida una experiència, entre moltes d’altres, que testimonia com dos infants petits, la Matilde i en Lorenzo, són capaços d’interpretar-se mútuament gests, mirades i accions, com comparteixen hipòtesis i càlculs per a resoldre un problema d’un d’ells i com s’autorganitzen

en una col·laboració desinteressada, com a mínim per una de les parts². Una altra mostra la trobem a Francheschini, L.; De Santis, P. (1997: 53-59) on hi ha diferents seqüències d'imatges i textos que evidencien diferents tipus d'interaccions. En una d'elles per exemple, s'exposa la relació entre quatre nadons a través d'una caixa³. És un conflicte d'interessos per l'objecte desitjat que es resol amb les habilitats de cadascú d'ells sense generar agressivitat. Disposem, per tancar els exemples, d'una successió d'accions que realitzen dues nenes de edats força diferenciades que demostra l'interès cap a l'altre infant, en definitiva l'atenció i la consideració, en el sentit ampli del mot, cap a l'interlocutor⁴.

De fet, hi ha diferents motius pels quals es senten propers als seus iguals. En primer lloc, i no per ser el primer és el principal o més decisiu, es deu a la major proximitat existent entre els seus sistemes interpretatius, és a dir, perquè ambdós es situen en una zona propera en la forma de comprendre i relacionar-se amb el món. Dins del contextos vitals, i també escolars, trobem el que Vigotski, a Moss i Yudina (2008), va anomenar zones de desenvolupament properes que hem explicat anteriorment i que permeten, als éssers humans (en el nostre cas, infants) aprendre gràcies a la proximitat i la distància amb l'altre. L'ajut que un infant ofereix a un altre per resoldre una determinada situació o tasca, ja sigui actuant com a model o bé aportant les seves destreses, idees o

² Es tracta d'una situació on la Matilde (20 mesos) juga amb una pedra que li queda falcada en una esclatxa, entre un amplit i una estructura de ferro. Quan la intenta treure-la la mà no li cap dins el forat i s'apropa a en Lorenzo (19 mesos) que està un tros enllà jugant i no ha seguit la situació i li fa una abraçada. En Lorenzo, s'aixeca i sense utilitzar el llenguatge verbal junts s'apropen on hi ha la pedra, en Lorenzo posa la mà on hi ha la pedra i la treu. A l'acabar s'obliden de la pedra i s'allunyen agafats de la mà.

³ En Lorenzo (8 mesos), la Laura (8 mesos), l'Anastasia (11 mesos) i en Gianluca (12 mesos) viuen una situació d'agafar i deixar alternativament una caixa metàl·lica. Es miren la caixa, s'apropa un i l'agafa, se li acostava un altre i l'estira, se'n van i s'apropen contínuament ara l'un ara l'altre, sense conflicte agressiu.

⁴ En aquesta situació la Gioia (28 mesos) està fent farina de galeta, és a dir, ratllant pa sec. Se li apropa la Giovina (36 mesos) i, fent ús del llenguatge, entre en el joc de la persuasió perquè no pot esperar el seu torn per utilitzar el material. Al principi assumeix el rol d'ajudant però convenç a la Gioia perquè li deixi el ratllador i el lloc. El detall de la situació està al final de la trama, quan acaba, mostrant la seva gratitud deixant-li tastar la farina de galeta abans de tastar-la ella mateixa.

punts de vista és un actiu en la construcció d'idees. De fet, atesa aquesta proximitat conceptual i d'habilitats psicomotrius un a l'altre s'estan subministrant procediments que els permetran construir o consolidar aprenentatges i, per tant, desenvolupar capacitats. Aquesta mateixa idea la defensa Montessori (1949/2006:285) en els seus escrits: *"la mentalidad del niño de cinco años es tan próxima a la de tres, que el pequeño comprende fácilmente de él lo que nosotros no sabremos explicarle. Entre ellos hay una armonía y una comunicación que raramente existe entre adulto y niño pequeño"*.

Un altre motiu té a veure amb les necessitats com a persona social. McClelland a Amorós, E. (2007) explica que tots tenim fonamentalment tres necessitats pel que fa a les relacions socials:

- La necessitat d'assoliment, que es refereix a l'esforç i la lluita per sobresortir del grup.
- La necessitat de poder, que fa referència al desig d'influir en els altres fins al punt d'aconseguir que els altres es comportin d'una manera que no farien
- La necessitat d'afiliació, que al·ludeix al desig de relacionar-se amb els altres de manera propera i amistosa per ser part del grup.

En general, tots ens sentim satisfets de realitzar actes que d'una forma o altre estan reconeguts per membres del nostre entorn. Participar d'alguna manera de la vida dels altres és una manera de construir la pròpia vida i la autoimatge. Busquem situacions en les quals tinguem la responsabilitat personal de brindar solucions als problemes, situacions en què podem rebre una retroalimentació perquè ens posicionen en el grup. McClelland a Amorós, E. (2007) ho exposa de manera entenedora, les persones cerquem circumstàncies en les que puguem establir metes desafiantes i en què l'èxit o el fracàs no depengui de la sort sinó del treball per a una bona resolució del problema.

Això fa pensar en els reptes que els infants petits assumeixen cada dia, en solitari o en grup. Aquest impuls per autoexigir-se, no només participant en estímuls i reptes que li ofereix l'entorn, sinó resoldre'ls amb èxit, el deteniment

per la tasca acabada i la tendència a la perfecció⁵ és una mostra d'aquesta necessitat de prestigi com un element d'eficàcia. Aquesta idea va estretament lligada amb la necessitat d'afiliació, perquè el fet de mantenir bones relacions amb els altres membres del grup pot implicar rebre ajuda per assolir desafiaments que ens donen prestigi dins del grup, i que ens alimenten la autoimatge que al seu torn ens generarà noves afiliacions, que com a conseqüència portaran a noves col·laboracions i avenços.

Reprement el fil on s'havia deixat, s'explicava que aquestes relacions entre iguals/similars en edat són motor d'aprenentatge i s'ha exposat el perquè ho són però no es pot oblidar que una part del procés de construcció sempre és personal, únic i intransferible, Piaget (1990).

Quan s'estudien les relacions entre les nens i nenes es presenta la difícil tasca de tenir en compte tots i cadascun dels factors que influeixen en aquest relacions i és en aquesta línia i seguim el paradigma que ens presenta Gopnik (2009) sobre l'aferrament que entra en joc la idea de relacions efectives i per tant d'amistat entre infants.

Aquesta nova línia obre una qüestió a abordar. Si és cert que és el vincle el que facilita la imitació i per tant els infants poden aprendre uns dels altres perquè hi ha un aferrament, s'ha de tenir en compte com és aquest aferrament amb els altres iguals. S'entén l'aferrament com a vincle en certa forma amorós, és a dir, hi ha una part de dependència però sobretot una part d'estima que ens porta a pensar en una relació estreta que s'estableix. Quan aquest aferrament és adult -infant o infant-adult aquesta estima pot ser

⁵ Tendència Humana a la Perfecció. Segons la Dra. Silvia Dubovoy (classes Màster Europeu en Pedagogia Montessori, 2013) les tendències humanes, entre elles la Tendència a la Perfecció, són impulsos naturals que dirigeixen l'individu a realitzar certes accions o activitats inconscientment, proporcionant-li una satisfacció individual. Funcionen per perpetuar l'esperit humà. Aquestes tendències són universals i han existit des que l'home va aparèixer a la terra. Són impulsos espontanis que actuen com possibilitats creatives en la vida d'un individu guiant per adquirir una immensa varietat d'habilitats. Es poden veure com la guia que ha portat l'home a molts èxits.

considerada també protecció, valoració, admiració, entre altres sentiments i aleshores no es sol considerar amistat. A diferència, l'aferrament que es pot establir entre persones d'edats similars (o de pertinença a un grup ampli) per exemple entre infant o bé entre adults és un vincle proper al que s'anomena amistat.

Davant la difícil tasca de definir el terme amistat en qualsevol de les situacions que es pugui utilitzar, "The concept of friendship can be difficult to define and may mean different things to different people at different times" Brace and Byford (2012: 237) des del punt de vista psicoeducatiu en aquests primers anys de vida hem recorregut a la definició de Melero i Fuentes (1992:55) "Las amistades se definen como relaciones diádicas, recíprocas y voluntarias que se mantienen en el tiempo y que conllevan afecto". Aquesta definició ens ha semblat que aglutina les característiques que més o menys es reconeixen en el terme i que a més permeten explicar les relacions entre els infants en moltes ocasions. Segons les autores, a diferència d'altres etapes de la vida, a l'etapa infantil compresa entre 3 i 7 anys, els amics són altres infants companys de joc, capaços de compartir, que tenen interaccions momentànies segons les necessitats o les situacions i que solen tenir atributs físics, com força o bellesa. D'aquesta manera, Melero i Fuentes (1992) centren les relacions d'amistat infantil en termes d'interessos, però cal matisar, que les relacions entre els adults també van en aquest sentit. No podem interpretar interessos en els sentit negatiu del terme, sinó el literal, és a dir, ens interessa compartir perquè ens aproxima i en fa sentir part del grup, ens interessa ser volguts, ser necessaris, ens interessa sentir-nos desitjats, reconeguts, apreciats, etc. En definitiva volem ser estimats, com a éssers socials que tenim tendència a l'agrupació.

De fet, es fa difícil trobar literatura que expliqui amb detall les característiques de les relacions d'amistat en sis primers anys de vida i especialment complicat en els tres o quatre primers, quan en canvi, la majoria de professionals educadors i pares d'infants d'aquestes edats reconeixen de manera explícita afinitats dels seus alumnes/fills per altres nens i nenes en concret o pel

contrari infants del mateix grup amb qui no comparteixen cap tipus de relació. En efecte, el nostre llenguatge no diferencia entre les relacions d'amistat entre nadons i petits, o entre joves i adults malgrat les diferències entre aquests dos tipus de relacions respecte a les qualitats i expectatives d'aquests dos col·lectius segons Bukowski et al. (1996 a Brace and Byford 2012).

El que venim a dir és que en qualsevol situació d'interacció, i més si hi ha un vincle afectiu com en el cas de l'amistat, la relació que es dona entre els membres del grup siguin amb l'adult o amb les infants generen aprenentatges. Evidentment l'aula és un context molt ric en relacions on els nens i nenes poden escollir entre un grup considerable de coetanis quin és el nen o la nena, o nens i nenes que els són més interessants per a resoldre qualsevol dels reptes que té en el dia a dia. O simplement per estar junts i per compartir espai i temps. Per exemple, segons Harris (2012) l'infant aprèn com un antropòleg i explora el món per recollir dades de manera que li generin conceptes que pot interpretar. És a dir, els infants fan teories del món social, exploren, observen, pregunten i busquen, a partir d'aquestes noves indagacions i els conceptes construïts, a més també a través de la interacció cultural, poden fer noves reinterpretacions que els permeten actuar en relació als altres. Això és precisament el que passa en el grup, els infants miren, observen i indaguen sobre els altres a través de les pròpies relacions. Per comprendre perquè això és d'aquesta manera cal tenir en compte que l'interès que té el nen per l'entorn es dona bàsicament per una qüestió biològica de supervivència, som una espècie fonamentalment social però també per tradició cultural.

D'altra banda sovint, quan no pot experimentar o descobrir algun fenomen a través d'assaig error, fa noves investigacions i cerques a través de dades que recull de tercers; persones del seu entorn a les que dona credibilitat si aconsegueixen unes condicions. Aquests "informants fiables" en el mateixos termes que s'expressa Harris (2012:269) són testimonis de confiança. L'autor els defineix com a tals quan es dona una o més d'una d'aquestes característiques: familiaritat, aferrament emocional, trajectòria fiable,

precisió en les respostes o bona posició grupal. Aquestes condicions, que l'autor no especifica si són només per adults o també poden ésser entre infants, explicarien les diferents xarxes que es donen a l'aula per a realitzar diferents tipus d'activitats. És a dir, l'infant no només ha d'explorar els altres per conèixer-los i descobrir les afinitats sinó que ha de explorar el món també a través dels altres per la qual cosa hi ha situacions de relació entre infants petits, en el context d'escola bressol i de parvulari, que s'expliquen per alguna d'aquestes característiques o més d'una esmentades anteriorment, per exemple en els casos d'aules d'infants al voltant d'un any on sovint els infants que tenen més habilitats motrius solen ser els més observats i imitats pels companys, perquè tenen més precisió en els moviments i això els dona una bona posició grupal. En qualsevol cas, hem de ser conscients que l'aprenentatge escolar es dona en un context de grup i que, fomentat o inhibit per els adults responsables d'aquell procés educatiu que s'ha de donar en aquell moment, s'aprèn per cooperació de manera natural ja que som éssers socials. L'aprenentatge cooperatiu no és només aquell aprenentatge estructurat que l'adult organitza en grups sinó que per definició l'aprenentatge cooperatiu és aquell que permet l'ajuda mútua i que es pot donar en qualsevol circumstància d'interacció.

Hi ha una moltes exemples de la vida quotidiana actual on queda demostrat l'interès que tenen les persones unes per les altres. L'atracció generalitzada a les persones, tant de forma individual com si ja estan agrupats. Això no vol dir que totes les persones en el mateix grau els plaguin les situacions de grup, ni tant sols les circumstàncies d'aglomeració (que poden ser defugides) però sí que hi ha una tendència cap a la relació. L'agrupació entre individus s'ha donat al llarg de la història de manera evident en totes les cultures i en tots els temps. Aquesta tendència a la interacció ens porta a les relacions personals i a les agrupacions socials. D'aquesta manera l'interès pels infants per els altres, i això inclou altres infants, és evident com a definició de la nostra espècie. No només això sinó que Tomasello (2010) remarca que hi ha una evolució cultural acumulativa a través del temps, és que s'anomena efecte "de trinquete o

trinquete cultural". Com a membres del grup segons l'autor, som instructors i aprenents d'aquest context cultural i que per tant els individus de l'espècie hem de ser imitadors de tots els detalls que configuren l'acció, el comportament i les relacions. Com espècie estem dotats d'aquesta alta capacitat per imitar (per assemblar-nos) de forma que tenim habilitats cooperatives exclusives que ell anomena "intencionalitat compartida", estem adaptats per pensar i actuar cooperativament de forma que es treballa per un benefici comú des del naixement. Amb aquesta imitació, Racoczy, H.; Tomasello, M. y Striano, T. (2005), s'aprenen les funcions de les eines, com a objectes amb propòsits instrumentals, així com també les funcions més simbòliques (gests i llenguatge). És a dir, imitar implica una relació de cooperació entre qui ensenya i que és ensenyat perquè suposa donar informació als altres de forma altruista, i també compromet a col·laborar a qui aprèn, essent en alguns casos rols intercanviables. En adhesió a la idea de Tomasello (2010) de cooperació com a procés natural, els infants, des de ben petits demostren actituds de col·laboració. Es poden interpretar els primers gests de senyalització d'un objecte, o de triangulació de la mirada sempre amb un interlocutor, com els primers passos en aquesta col·laboració perquè hi ha complicitat entre les parts.

En general, es percep que cada vegada hi ha més consciència que és necessari desenvolupar el treball en equip de forma explícita i intencionada per garantir un treball efectiu, enriquidor i en definitiva constructor d'aprenentatge i l'escola, com entitat corresponsable en l'educació dels infants ha de possibilitar el desenvolupament i d'aquestes habilitats cooperatives.

"la cooperació consisteix a treballar junts per assolir objectius comuns. En una situació cooperativa, els individus procuren obtenir els resultats que siguin beneficiosos per a ells mateixos i per a tots els altres membres del grup. L'aprenentatge cooperatiu és l'ús didàctic de grups reduïts en els quals els alumnes treballen junts per maximitzar el propi aprenentatge i el dels altres."

Johnson , Johnson, Holubec, (1999:14)

Per tant, la cooperació és una modalitat d'interacció durant l'activitat. En aquest sentit, Johnson i Johnson i Holubec (1999) plantegen tres formes diferents d'estructurar l'activitat a l'aula:

1. *La forma individualista*: consisteix en que l'estudiant aconsegueix el seu objectiu independentment de les altres persones. (no interdependència de les finalitats)
2. *La forma competitiva*: l'estudiant aconsegueix la seva finalitat abans i millor que els altres companys. (interdependència negativa de les finalitats).
3. *La forma cooperativa*: l'aprenentatge a l'aula és superior en molts aspectes.

Cap d'elles es troba de manera pura i única en el context escolar perquè, per sort, hi ha infinitat de situacions que escapen del control i la planificació de l'adult. Si bé és veritat que el professional de l'educació hauria de saber exactament quin model escull i perquè aquest i no un altre, ja que això repercuteix en l'actitud general dels alumnes, en la seva forma de relacionar-se i en el seu desenvolupament cognitiu tant en els moments d'aula planificats com també en les situacions implícites que l'adult no controla, per exemple durant el joc lliure en l'espai exterior.

La cooperació i l'ajuda mútua entre els diferents membres del grup és imprescindible, ja que possibilita l'assoliment de noves metes i nous reptes en l'aprenentatge que permetrà aprendre nous conceptes i aprendre'ls millor. El fet que hi hagi una discussió dins el grup genera punts de vista diferents entre els membres que els permet aprendre dels altres, rectificar, consolidar o reafirmar els aprenentatges ja assolits. El treball en grup és una metodologia que genera aprenentatges. Aquesta definició, que es pot aplicar a qualsevol situació grupal, és especialment interessant en el context escolar, i pel que fa al cas a l'escola infantil 0-6.

En aquest sentit, l'aprenentatge cooperatiu requereix la participació directa i activa de la persona concreta individual, ja que ningú no pot aprendre per un altre, sinó que es pot ajudar a aprendre però és ell mateix que acaba fent l'acció d'aprendre. És en aquesta fase on Montessori (2001) fixa l'atenció i probablement per això es concep aquesta pedagogia com a defensora de l'aprenentatge individual, on l'infant en un ambient preparat amb cura per a ell, amb interacció amb un material específic dissenyat amb una intencionalitat educativa però no didàctica i una mestra preparada per a conèixer els períodes sensitius de cada infant, desenvolupa tot el seu potencial i construeix la seva ment.

Dos aspectes que la Dra. Montessori remarca en la seva obra de manera molt contundent són l'atenció i la concentració per la qual cosa sobreentén que hi ha d'haver un ambient tranquil, silencios. Per altra banda també remarca l'educació com un aspecte global:

"En efecte: nosaltres tenim dos objectius en l'educació general: un de biològic i un altre de social; el biològic consisteix a ajudar el creixement natural de l'individu, i el social a formar l'individu per a la seva adaptació a l'ambient"

Montessori, M. (2001:161)

Malgrat, aquest ambient de treball plàcid i encalmat que ella descriu en els seus escrits en cap cas explícita que la tasca hagi de ser individual. Si bé és veritat que hi ha alguns materials que requereixen aquest treball personal enlloc esmenta que sigui sempre i en tots els casos. De fet, alguns material requereixen d'atenció particular en algun moment o sempre, mentre que d'altres resulten més eficaços si es realitza aquest treball compartit. Sense entrar en aprofundiments però per il·lustrar aquesta idea es pot posar l'exemple d'un

material sensorial com és la Torre Rosa⁶. Aquesta torre promou una exploració que exigeix conèixer amb profunditat el material en si mateix, un o més dels seus usos i les relacions de proporcionalitat, de manera sensorial, de les seves peces. També requereix una atenció i cura que més fàcilment es donarà en una situació particular però en cap cas és imprescindible que ho faci un infant sol, mentre es respectin unes normes de correcció en el comportament a l'aula i amb el material, entre altres coses perquè ni la mateixa creadora del material ho especifica.

⁶ La Torre Rosa és un dels materials més coneguts de M. Montessori. Són deu cubs de fusta lacada en rosa que difereixen entre ells en tres dimensions, la mida dels quals augmenta progressivament en la sèrie algebraica de la tercera potència. El primer cub mesura un centímetre quadrat, el segon és la mesura dels vuit del primer, etc:

$$1^3 = 1 \text{ centímetre cúbic}$$

$$2^3 = 8 \text{ centímetres cúbics}$$

$$3^3 = 27 \text{ centímetres cúbics}$$

...fins arribar a $10^3 = 1000$ centímetres cúbics

L'exemple es completa prenent l'Escala Marró⁷, que té un requeriment d'ús molt similar, però ara es fixarà l'atenció en la possibilitat que tenen els infants combinant els dos materials, no per orientació de l'adult sinó perquè han descobert la relació de proporcionalitat entre el la Torre Rosa i l'Escala Marró.

Es pot veure que és un estadi cognitiu superior i que mentre que alguns infants hi poden arribar sols, d'altres necessitaran d'aquesta col·laboració amb l'altre que els doni la pista d'explorar-les conjuntament precisament per a descobrir aquesta relació de proporcionalitat. Tot i així, sembla que aquesta individualització del treball és una lectura que algunes corrents dins el moviment montessorià han interpretat però que no és directriu explícita de l'autora. De fet, es troben fotografies dels ambients Montessori originals, amb presència de la mateixa la mateixa doctora, on els infants estan en catifes en grup reduït o asseguts en taules compartides entre 3 o 4 infants.

Per tancar es vol remarcar que, amb intencionalitat o no per part de l'educador, les relacions entre infants són un factor decisiu en el procés d'aprenentatge. Els diferents autors citats fixen l'atenció en aspectes variats d'aquestes relacions

⁷ L'escala Marró són deu prismes de fusta lacats de color marró que tenen la mateixa llargada però diferent amplada. Augmenten en mesura progressiva en la sèrie algebraica de la segona potencia:

$$1^2 = 1 \text{ centímetre quadrat}$$

$$2^2 = 4 \text{ centímetres quadrats}$$

$$3^2 = 9 \text{ centímetres quadrats}$$

...fins arribar a $10^2 = 100$ centímetres quadrats

però tots i cadascun d'ells demostren que la interacció genera situacions riques a nivell cognitiu, social i emocional.

Així mateix, la interacció entre iguals té una gran incidència en els processos de socialització, en l'adquisició de competències i destreses socials, en la mesura que han d'aprendre normes i posar límits a la pròpia actuació, modular i ajustar el propi comportament al dels altres infants, acceptar altres punts de vista i relativitzar el propi, posar-se d'acord i trobar solucions als conflictes que, de tant en tant, comporta tota interacció.

Tanmateix, l'element decisiu no és la quantitat d'interaccions sinó la seva naturalesa. Així, les situacions en què els nens i les nenes tenen l'oportunitat de confrontar punts de vista, repartir rols i acordar responsabilitats, com sovint es pot observar, per exemple, en el joc simbòlic o en la cooperació que s'estableix per aconseguir una determinada fita, repercuteixen favorablement en la construcció de coneixements.

En aquesta línia les interaccions que es donen entre infants en els contextos d'escola bressol i parvulari són moltes. Si fins ara hem vist que els nens molt petits són experts en reconèixer els altres: adreçar la mirada allà on l'adult mira sense deixar de perdre de vista el propi adult, fixar l'atenció en les expressions facials i interpretar-les, ajudar i ser ajudat en relació als adults i, en molts casos, entre els iguals, etc. i més endavant és capaç d'atribuir pensament i emocions pròpies i independents a les seves a d'altres persones. En efecte, la conseqüència evident és que això els dona la capacitat d'establir relacions variades i complexes, amb totes les implicacions que això comporta. És a dir, les habilitats socials dels nens i les nenes estan més que demostrades en moltes investigacions i defensades per múltiples autors però s'ha de ser capaç d'extrapolar aquestes habilitats i veure com les apliquen en la seva vida quotidiana en relació als iguals. Si els nens petits són especialment hàbils per obtenir informació de les reaccions dels adults, i aquestes els serveixen per interpretar l'entorn cultural en el qual estan immersos, també poden utilitzar aquesta habilitat de manera enginyosa per entendre que fan els seus companys

coetanis i servir-se'n per comprendre, compartir i cooperar amb ells entre altres accions. D'aquesta manera en els contextos escolars s'exercitaran totes les estratègies personals que els infants requereixen per al seu desenvolupament perquè precisament el context afavorirà que les posin en acció. La socialització doncs, entesa com el procés de viure en context de grup, afavoreix el desenvolupament d'habilitats no només socials sinó d'aprenentatge. En aquesta línia Rogoff (1993:220), recollint paraules de Piaget, esmenta "los iguales impulsan el progreso del desarrollo cognitivo de quienes participan en la interacción, a través de sus intentos de resolver conflictos cognitivos o discrepancias derivadas de los puntos de vista". Una relació, tinguin l'edat que tinguin les persones implicades inclou intercanvis, negociacions, ajuda, discrepància...etc. exactament el que passa en un grup d'infants a parvulari o a l'escola bressol.

En conclusió, les escoles que tenen estructures organitzatives que promouen, com mínim en una part del temps escolar, situacions d'interacció planificades amb propòsits educatius, per exemple, el treball en equip, la resolució de problemes/tasques en grup i situacions de joc lliure (simbòlic, motriu, de regles, construcció, etc.) o que contemplen la possibilitat de temps i espai suficient i de qualitat per donar la llibertat als infants en la seva acció, afavoreixen el desenvolupament d'una dimensió de la persona que és fonamental per al seu desenvolupament, no només emocional sinó també intel·lectual, perquè l'emocional és cognitiu. En altres paraules, la forma en que l'escola concep les interrelacions i sobretot el valor que els atribueix pot influir en les persones (Rogoff (1990-1993: 93).

Ens emmirallem

Situar un dels paradigmes sobre els quals es conceben les relacions entre els iguals a l'educació infantil ens ajuda a focalitzar la mirada crítica. D'aquesta manera podem explicar que les relacions entre iguals s'han definit des de

diferents vessants de la psicologia i per tant s'ha escrit de manera extensa sobre aquest tema.

En aquest sentit, i dins la teoria socio-cultural del desenvolupament i de l'aprenentatge segons Coll, C. (1998) aprendre significa el procés de revisar, modificar i construir significats nous sobre els continguts escolars i atribuir-los sentit; s'entén sentit com el fet de fer significatiu aquest aprenentatge i al mateix temps utilitzar-lo de fonament en construcció de nous continguts. Com que cada alumne ha de realitzar el seu propi procés de construcció personal de significats i de coneixements de manera individual (que no vol dir aïllada ni solitària) cal tenir en compte, a més dels factors intrapsicològics que ara no tractarem, els factors interpsicològics. En efecte, aquests es recullen en dos grans àmbits, la interacció professor-alumne, on el professor ajuda a través dels Mecanismes d'Influència Educativa, i la interacció entre alumnes, que és l'aspecte que volem aprofundir en aquesta investigació.

Les interaccions que tenen lloc entre els infants, ja sigui dins del grup d'iguals o bé amb els nens i les nenes més grans o més petits, generen una gran riquesa de situacions: tenen la possibilitat d'observar, imitar i reproduir l'activitat dels altres infants, d'ajudar o ser ajudats, de col·laborar, de negociar, de reafirmar o rebatre, de compartir situacions i construir coneixements conjuntament. No obstant això, el desenvolupament no és només resultat de les noves conductes que l'infant va aprenent mitjançant procediments d'imitació del que succeeix al seu voltant, sinó d'un procés de construcció específic derivat de la mateixa activitat.

La imitació, des de la perspectiva neurològica s'explica a través del concepte de neurones mirall. Aquestes neurones es troben al lòbul frontal dret i s'activen davant d'una acció d'un similar, aquesta activació no és només en accions motrius sinó també en reaccions emotives. Rizzolatti i Sinigaglia (2006) expliquen que aquestes neurones no només s'activen per repetir i imitar sinó que permeten entendre què fa l'altre, què sent i per tant hi ha

comprensió. Una comprensió que ajuda a entendre la idea que el jo sempre va estretament lligat al nosaltres i per tant són éssers profundament socials.

En aquest sentit, Gopnik (2009) discrepa de la idea d'imitació només per causa de les neurones mirall. Argumenta que aquesta imitació no és buida com un mimetisme sinó que va vinculada a l'empatia moral. Segons l'autora aquesta repetició que fa el nen, per més petit que sigui està interrelacionada amb l'aferrament i per tant el vincle genera aquesta imitació.

L'ajut que pot suposar per a un infant imitar a un altre pot suposar l'èxit al resoldre una determinada situació o tasca perquè li està subministrant procediments que li permetran construir o consolidar aprenentatges i, per tant, desenvolupar capacitats. Finalment, però, el procés de construcció sempre és personal, únic i intransferible. Això confirma la rellevància de les relacions socials en els humans coma eines d'aprenentatge, idea que ja s'ha anat repetint al llarg de tota l'argumentació.

L'infant no mira, observa. Sovint a l'aula veiem infants asseguts en un punt estratègic que no fan res en aparença, o altres que enmig d'una situació de joc paren la seva activitat i miren el tràfec de la classe: com uns es mouen, com els altres fan –juguen i treballen- o segueixen amb la mirada a l'adult. Mai com ara s'havia sabut amb tanta seguretat que aquesta observació detinguda i detallada és aprenentatge. No es tracta només de l'activació de les neurones mirall sinó del coneixement que implica saber què passa. L'observador atent, com l'antropòleg, ha de descobrir les pautes i models que regeixen la situació, les normes implícites i les relacions, el tipus d'accions, les habilitats...perquè es puguin acomplir dues de les condicions indispensables per a la interacció: conèixer l'interlocutor i saber els patrons que regeixen aquestes relacions.

L'harmonia del conflicte

El conflicte es pot abordar des de diferents òptiques. Sembla, en tots els casos que només tingui una dimensió negativa i tant si parlem de conflicte entre infants

com si ho fem entre adults o entre adults i infants aquest conflicte sigui un problema afegit al que haurien de ser relacions plàcides i tranquil·les. En canvi, es pot analitzar el conflicte des d'una perspectiva més amplia. Evidentment el conflicte en termes generals produeix una certa ansietat i insatisfacció perquè implica una frustració cap una situació que no es desenvolupa de la forma esperada i en que hi ha una part de decepció o enuig. Per tant, es pot encarar com a repte i des d'aquesta mateixa òptica el conflicte és el que obliga a fer una anàlisi de la dificultat, frustració o fracàs, després a buscar solucions i finalment a acceptar la resolució. En el fons és el motor de canvi, seguint la línia exposada per Piaget (2012) amb el concepte de conflicte cognitiu. Però qui aporta la noció de conflicte sociocognitiu com a font addicional del desenvolupament són Annelly Perret-Clermont (1984) i també Mugny i Pérez (1988), propers a Piaget. Aquests autors col·loquen el conflicte no només en l'acció individual de l'infant amb el medi físic d'objectes, sinó en la interacció social. En la interacció l'infant necessita coordinar punts de vista diferents, el seu amb el d'altres companys, amb l'adult, etc. De manera que aquestes interaccions el poden fer dubtar de la seva mirada sobre una situació, fet, etc. Aquest procés el va portant a afinar de forma més ajustada, en definitiva a una modificació del pensament inicial. La interacció facilita la continua reconstrucció interna.

En les relacions passa exactament igual. Mentre que les relacions positives poden generar cooperacions molt enriquidores per al desenvolupament i la satisfacció personal dels membres que hi participen, les situacions de conflicte també són generadores d'aprenentatge encara que no es visquin amb la mateixa placidesa. Ja d'entrada el conflicte s'ha de gestionar i això implica entendre que hi ha un desacord i buscar una solució, per tant conèixer les habilitats pròpies de cadascú, els propis límits i els dels altres es fa a través d'aquesta situació.

D'altra banda, l'acceptació i la resolució del conflicte en ell mateix, que és present en qualsevol moment al llarg de la vida, només s'aprèn a resoldre practicant en situacions de conflicte. Com que evidentment no és evitable sempre i en qualsevol circumstància i per tant durant el trajecte vital hi haurà

conflicte aprendre la gestió d'aquest és part de l'aprenentatge que s'ha d'afavorir si es vol educar de manera integral.

El conflicte desemboca a una reacció d'agressivitat que consisteix en ferir l'altre. Aquesta resposta, segons l'edat, pots tenir una matís més o menys físic però en infants petits s'ha definit bàsicament dos tipus de resposta agressiva segons Caplan, M. Et al. (1991) citant Coser (1956):

- Agressió real o instrumental (també anomenada proactiva), que és una resposta interessada a una situació objectiva, per exemple, voler una joguina.
- Agressió de funció social (també anomenada proactiva hostil), quan el desig és fer mal a l'altre o bé posseir alguna cosa que pertany a l'altre. Aquest mateix concepte Hay, Dale F.; Hurst, SL.; Waters, CS.; Chedwick, A. (2011) l'expliquen com la disputa per l'objecte només perquè és un objecte social.

Persson (2005) afegeix l'agressió reactiva, l'autodefensa com a resposta a una provocació.

De fet, es tracta de considerar aquestes reaccions dins la normalitat en el sentit que són com respostes a maneres de gestionar situacions socials en les quals els infants no són experts, son conductes habituals en el repertori infantil i que precisament a mesura que es van resolent són les que configuren el desenvolupament de l'infant. És a mesura que adquireix la maduració, a través de l'experiència que ha adquirit precisament perquè ha "practicat" que deixa d'utilitzar aquesta agressió. Des del punt de vista evolutiu, doncs, aquestes conductes representen un moment concret en la socialització de forma que els infants aprenen estratègies relacionals necessàries en la vida: negociació, convenciment, suggestió, empatia, seducció, respecte a l'altre, respecte a un mateix per no desistir, reconeixement personal i d'altri, sotmetiment, etc. Per tant, desenvolupar-se com individu significa "practicar" amb els conflictes (siguin agressius o no).

L'adult, ha d'observar l'infant, en particular i en grup, amb altres infants i amb els adults de manera que ha de conèixer els conflictes que pateix, els que provoca i els que resol amb la idea que aquest coneixement el pot ajudar a decidir si ha d'intervenir i en tot cas, si es respon a si mateix que sí, quin tipus d'intervenció ha de portar a terme.

Per acabar...

Per concloure s'exposa que els infants, en els primers anys de vida mostren conductes múltiples amb un ventall amplíssim que va des de les conductes prosocials de cooperació i ajuda fins a conductes considerades a tots els efectes agressives. De fet, no és d'estranyar que la naturalesa humana es mogui entre aquests dos extrems perquè l'adaptació a l'entorn és una de les característiques més remarcables dels humans com a espècie. Cap d'elles ha d'estranyar i cap d'elles és més preocupant que les altres si es dona dins els paràmetres de conducta que permeten a l'infant relacionar-se amb tothom sense problemes greus.

En efecte, de la mateixa manera que els infant exploren el món des de totes les perspectives, sensorials-cognitives, també les relacions personals i les pròpies persones són motiu d'exploració. El desplegament de possibilitats d'aquestes relacions és gaire bé infinita tenint en compte les particularitats individuals. Gopnik (2010) insisteix sovint en la idea dels contrafactuals, és a dir, "els possibles", allò que podria ésser i no és, però com a possibilitat l'Infant contempla. Es pot extrapolar aquesta idea a les interaccions, de manera que l'infant no coneix el límit en allò possible fins que ha explorat. Les interrelacions també requereixen d'aquesta descoberta per passar de contrafactuals a reals.

Metodologia de la investigació

Descripció del mètode

La metodologia de la recerca és de caràcter qualitatiu dins un paradigma interpretatiu-explicatiu basada en l'observació directa, Tójar Hurtado, J.C. (2006). En aquest sentit la recerca que s'ha portat a terme té per objectiu observar, conèixer i analitzar una realitat escolar a través de la descripció i la interpretació, amb el propòsit de comprendre les relacions entre infants per tal de fer visibles els models d'interrelacions. Tenint en compte les fonts bibliogràfiques i la literatura publicada a l'entorn del tema s'ha contrastat amb les observacions en directe i notes de camp. Aquestes evidències han permès a la investigadora i en general a les persones interessades en l'educació Infantil, entendre les relacions entre infants amb la intenció de transformar la pràctica educativa.

D'aquesta manera, la investigació correspon a un *estudi de cas* d'un grup que comparteix principis pedagògics, perquè s'ha fet una observació de les relacions entre els infants en el context escolar Montessori. Això implica apropar-nos a una situació educativa amb la intenció de conèixer aspectes concrets rellevants que es donen a les aules d'educació infantil de les escoles basades en principis psicopedagògics Montessori i reflexionar amb la finalitat de millorar les intervencions de l'adult.

En conseqüència, ha calgut encarar posicionaments teòrics i pràctics. Els posicionaments teòrics s'han recollit de fonts bibliogràfiques diverses, totes elles fiables però també, per a realitzar aquesta tasca ha estat imprescindible la participació activa de les mestres implicades, un paper col·laborador en la investigació de forma que ens ha proporcionat algunes informacions que han permès situar-nos en el context d'aula. En efecte, per estudiar les relacions

ha estat necessari estar atent en totes les situacions relacionals de vida perquè com diu Miquel S. Valles (2005:92) "En el estudio de lo social no cuenta sólo el saber más académico o el profesional" sinó que les diferents fonts s'han complementat, per donar una explicació complerta i que respongui a mirada integral de les interaccions.

Instruments

L'observació

El principal instrument a través del qual he obtingut la informació, ha estat *l'observació directa* participant a l'aula. S'han realitzat notes i enregistraments audiovisuals que comporten sessions de visualització repetida de les filmacions. Aquesta tècnica, segons Vallés, M. (1997) és de gran utilitat, ja que permet a l'observador obtenir informació sobre l'ambient escolar on es desenvolupen les situacions a través de la presència directa dels fenòmens que vols estudiar, l'espai físic on succeeixen els fets, els materials, els objectes i les activitats que els propicien i les persones que hi conviuen, a més de les interaccions que es produeixen i les persones que hi participen.

La participació permet no només mirar per *veure* sinó comprendre i sentir els fet i els llenguatges del context.

Diari de camp

Per tal de recollir aquestes dades s'ha realitzat un *diari de camp*, de la manera més detallada possible, per tal que la recerca sigui qualitativa. És una observació oberta a tot tipus d'acció, sense categories predeterminades, per conèixer en profunditat qualsevol situació que es pugui donar. La idea és poder observar i recollir tots els aspectes que influeixen en les relacions entre els infants perquè s'han pogut captar aspectes que influencien en els fets com ara el llenguatge no verbal, comportaments i reaccions dels individus, que tenen lloc en l'escenari de relació.

El diari de camp ha permès recollir les accions dels infants, pel que fa a la vida dins el centre i també les percepcions en relació al tema. En aquest sentit el diari permet matisar el clima de tranquil·litat o neguit i qüestions emocionals que poden influir en les actuacions dels infants, per exemple, la temperatura de l'aula, el volum del so, etc. D'aquesta manera podem recollir un tipus d'informació que també ajuda a l'hora de contrastar aquesta informació amb la obtinguda de les observacions.

Principis ètics

Hem considerat fonamental a nivell ètic que la interpretació de les relacions no tinguin, en cap cas, un caràcter avaluador ni pels infants ni per a les educadores. Tampoc hem entrat en cap mena de judici de valors de la seva tasca docent, de les seves intervencions ni, per descomptat, dels propis infants, de les relacions que estableixin entre ells ni de les accions que realitzen. En aquest sentit Parlett y Dearden (1981:34) a Tójar y Serrano (2000) proposen quatre guies que recullen la idea del respecte, sota qualsevol circumstància i situació cap a les persones observades de forma que la seva totalitat, no només física sinó emcional i cognitiva no es ressenti en cap aspecte i que queda sintetitzat en la següent cita: *"Los investigadores no deben investigar a terceros siguiendo procedimientos bajo los que ellos mismos no desearían ser investigados"*.

Èticament hem pres en consideració als participants en la recerca perquè la integritat personal i el respecte per a les persones és un principi bàsic per a la investigadora. Per altra banda, aquest respecte per a cadascú va íntimament lligat al reconeixement social i personal de l'esforç i la tasca que desenvolupa. Tant els infants com les mestres han de sentir-se, no només còmodes en la seva vida habitual que observem, sinó participants tranquils.

Ha tingut el màxim sentit fer una recerca que impliqui directament als professionals. Malgrat no s'ha modificat en cap cas la seva pràctica habitual

en el centre educatiu i la seva participació ha estat en diferents fases. Inicialment, en la fase prèvia, ens han ubicat en l'espai de forma que es pogués veure l'aula des d'altres punts de vista i en altres moments donant-nos elements de contextualització.

En l'article *El Investigador Como Instrumento Flexible de la Indagación* de Carmen de la Cuesta Benjumea (2003) literalment esmenta: "El investigador se convierte en instrumento en la recolección de datos, y en su interpretación" per tant, i relacionat amb el que comentàvem en el paràgraf anterior les mestres han de participar de manera conjunta, no només col·laborativa amb la investigadora. Aquesta implicació és la única que promou millores en el camp pràctic.

L'objecte d'estudi són les relacions interpersonals entre els infants, no els infants en ells mateixos però són inalienables les relacions entre individus, dels individus en ells mateixos. Per tant, a nivell ètic hem tingut en compte diferents aspectes perquè sempre que l'objecte de la cerca siguin persones cal ser el màxim curós.

Ha estat bàsic assegurar la confidencialitat dels infants participants a la recollida de dades (filmacions), i exposar que aquestes filmacions són per a ús específic de la investigació i en cap cas seran imatges que se'ls doni cap més ús. En aquest sentit també preservem la identitat real dels infants.

A nivell ètic hem procurat realitzar la mínima interferència en les relacions de grup i el funcionament del centre, no tant per garantir una no intervenció de l'investigador i evitar el biaix per la simple presència (que és inevitable) sinó com per fer sentir còmode i segura l'educadora i els infants, de manera que malgrat la situació estigui alterada, ho sigui el mínim possible per tal que la seguretat emocional dels infants continuï el màxim d'estable en el desenvolupament de les situacions de vida quotidiana pel bé d'ells mateixos i perquè la recollida de dades sigui el més fidel a la vida quotidiana de l'escola.

Ha calgut a més, donar a les educadores un paper actiu per tal que l'anàlisi, la reflexió i les explicacions siguin completades per les seves informacions específiques del coneixement del grup, dels infants, de les relacions que s'estableixen entre ells, sobre les tipologies de joc, les repeticions d'accions, les rutines, la comprensió d'expressions i/o sons habituals, el llenguatge corporal...

Recollida de dades.Observació.

El treball de camp s'ha portat a terme en contextos escolars perquè propicien les relacions entre coetanis. En aquest sentit estimem com a *relació entre iguals* la que estableixen els infants que es mouen entre una franja d'edat propera, companys d'aproximadament de la mateixa edat ($\pm 2'5$), que poden ser família o no, i que d'alguna manera estan en contacte a nivell familiar, però sobretot en el cas que ens ocupa, en el context escolar. En efecte, la diferència que es dona en els infants dels grups de les escoles Montessori observades pot oscil·lar entre cap dia i tres anys, i per tant facilita que s'estableixin interaccions de tu a tu amb nens i nens d'edat semblant o propera al mateix temps que garanteix diferències significatives en les fases de desenvolupament per la heterogeneïtat pròpia de la condició humana i de les diferents circumstàncies individual de cada nen. A més, és evident que la situació per a ells és normalitzada ja que assisteixen habitualment als centres escollits de manera regular i estable, per tant no és una situació artificial de laboratori. Això fa que ells es sentin segurs a l'espai, amb el grup de relació (incloent infants i adults) i amb el tipus d'accions que es realitzen.

Dos dels centres segueixen els principis Psicopedagògics de la Dra. Maria Montessori. Un dels centres, situat a Girona, és el Complex Cultural i Esportiu Montessori-Palau, centre privat i acull entorn de 1000 infants dels 4 mesos a 18 anys d'edat. És una escola creada l'any 1967 amb una tipologia de famílies de classe alta i molt alta, benestants. S'imparteix un ensenyament individualitzat gràcies a la pedagogia Montessori. Aquest fet també afavoreix que hi hagi un considerable d'alumnes fills i filles de pares de nacionalitat russa (un 10% del total de l'escola) o de llengua familiar diferent al català que demanen que se'ls faci l'ensenyament de la lecto-escriptura i matemàtiques en llengua castellana. A les aules d'infantil sempre hi ha dues o tres persones de referència que cadascuna d'elles es dirigeix als infants amb una llengua (català en tots els casos i les altres poden ser castellà, anglès, rus o alemany, segons el curs). Els espais interiors i exteriors responen amb els seus

equipaments als tipus d'activitats que s'hi desenvolupen, laboratoris, sala de cinema, espai de psicomotricitat, menjadors, espais d'esports (pistes de bàsquet, futbol, piscina, gimnàs, vestuaris, etc.). Les aules disposen d'espais amb el materials específics agrupats per àrees que els nens poden utilitzar seguint el seu ritme particular. Hi ha taules individuals i catifes per a treballar individualment.

En aquest centre s'han realitzat 190 hores d'observació a parvulari i 30 hores a llar d'infants.

L'altre centre, Scuola dell'Infanza Opera Nazionale Montessori, està situat a Roma i inaugurat l'any 1971, també és privat, i acull infants d'entre 6 mesos i 6 anys. Les famílies són de classe mitja i mitja alta, ja que és l'escola per als treballadors de la Banca d'Itàlia. L'escola atén 120 infants repartits en sis grups d'entre dos anys i mig i sis. Disposa d'un taller de pintura i aula de música a més d'alguns espais comuns. En el mateix jardí hi ha un edifici més petit que té un micronido de 16 places.

En el parvulari les aules s'organitzen per racons cadascun diferent i equipat per a un grup d'activitats que responen a les quatre àrees de Montessori (Vida Pràctica, Sensorial, Llenguatge i Matemàtiques), amb prestatges accessibles, cada un diferent i equipats per a conjunt d'activitats. Hi ha taules per al treball individual i el treball en grup reduït, mentre que altres activitats - com les construccions - es col·loquen a terra.

En aquest centre s'han realitzat 10 d'observació a parvulari i 10 hores a llar d'infants.

Trama i projecte

Les situacions observades recullen la successió de fets que contínuament es donen a l'aula. Per a narrar-los hem distingit entre dues unitats diferenciades

per la forma que forma que passen aquests fets. En certa manera, cada acció vol ser una petita unitat d'anàlisi.

La *trama* és una seqüència d'accions compresa entre un principi i un final que bé indicat per els propis fets, una petita història. Sol anar referida a un tema (un objecte, una acció, un espai, una intenció..) i per tant es veu quan aquella sèrie de fets comença i acaba.

La pot realitzar un infants sol, en paral·lel, en parella o en petit grup i els protagonistes poden anar canviant durant la trama. Poden estar lligades a projectes o convertir-se en ells .

El projecte és una acció que inicia un infant sol, una parella o un grup amb la intenció d'assolir un objectiu comú, sigui o no explícit i independentment del grau de consciència dels infants participants en el propòsit. És a dir, és aquella acció en que un infant persegueix resoldre un conflicte, per exemple posar un pal dins un tub, busca construir una cabana o pretén organitzar un temps de joc simbòlic entre un grup. En aquest projecte alguns membres poden abandonar, afegir-se, entrar i sortir de l'acció... Es tracta d'un repte on s'ha de resoldre qüestions de tipus físic, organitzatiu i/o logístic. Els projectes poden acabar convertint-se en trames.

Prèvia a la investigació

Una vegada plantejat l'objecte d'estudi es presenta el dubte raonable de la rellevància de la recerca. En aquest sentit es decideix fer una sol·licitud a un centre educatiu de 0 a 3 anys, per tal de considerar si hi ha elements suficients en les relacions entre els infants en el context natural d'escola bressol per desenvolupar la investigació. El context de recollida de dades és diferent del que es realitza aquesta recerca pel que fa a la línia pedagògica dels centres educatius però aquesta situació no es considera significativa perquè que calia disposar d'algunes prèvies relacionades amb la interacció, per un tema d'interès d'estudi. És a dir, si hi ha relacions entre els infants i en quines circumstàncies es donen, també si hi ha relacions de diferents tipologies. En aquest sentit ens ha interessat observar simplement què passa a les aules de l'etapa 0-3 en relació a les interaccions. Això ens dóna pas a preguntar-nos si en l'ambient Montessori, regit per uns principis molt definits, aquestes relacions també són i de quina forma es donen.

Per altra banda, situar-se en un paradigma escolar més habitual que el montessorian ens donava la possibilitat de conèixer el valor de l'interès del tema d'estudi en un context usual. En efecte, per la meua formació personal el tema és d'interès per a la formació inicial dels mestres però també per a la formació continuada dels mestres en exercici personal.

Aquesta observació *prèvia* s'ha portat a terme a l'etapa de primera infància (0-3 anys) perquè és la que habitualment considera els infants en la seva mirada més "egoista" i per tant on els prejudicis són més considerables. En termes generals s'està més o menys d'acord en què hi ha interaccions dels 3 als 6 anys per la qual cosa no ha fet falta fer observacions prova.

Aquesta observació s'ha portat a terme a l'etapa de primera infància (0-3 anys) perquè és al que habitualment considera els infants en la seva mirada més egoista i per tant on els prejudicis són més considerables. En termes

generals s'està més o menys d'acord en que hi ha interaccions dels 3 als 6 anys per la qual cosa no ha fet falta fer observacions prova.

S'han fet sol·licituds dues escoles diferents explicant el motius reals i les condicions de la recerca. En aquesta reunió s'han exposat que s'utilitza llibreta de camp per a prendre nota i filmacions. Algun centre les ha permès i altres no.

L'escola Bressol La Baldufa⁸ és una de les escoles on s'han realitzat les observacions. Està ubicada a la població osonenca de Taradell. És una escola d'una sola planta amb jardí, situada en una zona de cases de planta i acull infants entre 4 mesos i 3 anys organitzats en cinc grups. Disposa de sala de psicomotricitat/dormitori i un vestíbul ampli a mode de sala polivalent. Els infants estan repartits per grups el màxim homogenis d'edat malgrat tot en l'espai de pati i que és un context joc a l'aire lliure es troben amb els grups d'altres edats. Hi ha una mestra responsable d'aula i referència pels infants. La línia pedagògica és eclèctica, on hi ha una combinació d'elements purament de puericultura amb altres incidís de pedagogia italiana inspirada en L. Malaguzzi. Bàsicament és el que s'anomena escola ordinària.

Les aules, amb llum natural, estan distribuïdes amb espais de joc diferenciat, que l'equip docent anomena racons d'activitat, on hi ha opcions d'acció i aprenentatge relacionades amb el joc simbòlic, les construccions, l'exploració de materials, els llibres, etc. depenent de l'edat i el moment de curs. Durant la jornada, organitzada per rutines d'atenció i cura a l'infant, les mestres proposen activitats relacionades amb la psicomotricitat, l'art i els diferents llenguatges a desenvolupar. La participació de les famílies a l'escola va vinculada sobretot a esdeveniments culturals, com festes i formació de pares i la comunicació és fluida en les entrades i sortides, amb les reunions i també les agendes.

⁸ La Baldufa està tancada aquest curs i l'equip a retornat a l'EB La Xarranca, centre del mateix poble i gestionat per la mateixa Fundació de caràcter privat però amb vinculació municipal.

L'escola bressol Tris-Tras⁹ és de titularitat municipal i està situada al districte d'Horta-Guinardó a la ciutat de Barcelona. L'edifici escolar és de dues plantes amb dos espais exteriors: un jardí amb arbrat i plantes i una terrassa. Les classes són àmplies i assolellades. Un dels espais més apreciats és la biblioteca de contes, on es fa un treball educatiu que l'escola comparteix amb totes les famílies.

Participa en un programa d'educació física de 0 a 3 anys, que té per objectiu potenciar l'activitat física espontània dels infants en un espai i amb un equipament adequat.

L'escola es relaciona estretament amb l'entorn i el barri i participa en l'Agenda 21 Escolar per contribuir a la sostenibilitat. Al jardí de l'escola hi ha plantes d'olors, el jardí de les papallones i un hort on els infants ajuden a plantar, cuidar i collir les diferents espècies, a través de diverses activitats, i a seguir-ne el procés de creixement, a descobrir el pas del temps, l'existència del canvi.

Es treballa, amb grups reduïts d'infants, els diferents llenguatges d'aproximació al món de la plàstica, musical, i al llenguatge oral a través dels contes. Les propostes són molt exploratives de manera que l'infant es troba en moltes situacions de manipulació i experimentació amb materials de tot tipus, generalment inespecífic que permet fer recerca sobre els objectes i el seu comportament. També disposa d'objectes i joguines de construcció i joc simbòlic. Es desenvolupen activitats planificades per la mestra però de lliure disposició pels infants, joc lliure i altres propostes concretes on els nens i nenes han de seguir directrius de la mestra.

La relació amb les famílies és un dels eixos importants de la tasca diària. S'afavoreix el diàleg amb la família en el dia a dia en benefici de l'infant: la

⁹ http://w110.bcn.cat/portal/site/PortalBressol/menuitem.49153bcd27b896252fa62fa6a2ef8a0c/?vgnextoid=92075a55e4560310VgnVCM10000074fea8c0RCRD&vgnnextchannel=165abad575f4f210VgnVCM10000074fea8c0RCRD&vgnnextfmt=formatDetall2&lang=ca_ES

llibreta, l'àlbum de fotografies, el mural de l'entrada, el personatge de la classe... Es treballa conjuntament des del moment de l'adaptació participant a l'hora de dinar, dormir... i es prenen decisions conjuntes (sobre sortides, xerrades, tallers, reunions, etc.). Família i infant fan moltes coses plegats. L'escola els proporciona els mitjans que ho facilitin. Per exemple, es dedica una setmana als avis i les àvies de l'escola, per compartir, familiarment, l'espai escolar, per introduir-hi les seves trajectòries vitals. També se celebren activament les festes tradicionals.

Després d'observar en aquest context i a partir de la literatura acadèmica elaborem el conjunt de categories que proposem al capítol següent.

Anàlisi i interpretació

Criteris d'anàlisi

En aquesta recerca sobre les relacions entre els infants s'han realitzat observacions en el context natural d'escola infantil, tant del primer cicle, Llar d'infants, com del segon cicle, Parvulari, ambdós cicles en context Montessori tal i com s'ha explicat anteriorment. Aquesta recollida de dades sense unes categories prèvies ha estat sotmesa a un criteri d'anàlisi que segueixen propostes de diferents autors.

De fet, s'ha procurat recollir, sense un biaix previ de l'observadora, les màximes situacions d'interacció possibles amb la intenció d'incloure quantes més categories concretes per a fer una mirada global a les afiliacions. La qüestió és que una vegada observades les relacions entre infants en qualsevol dels grups d'edat compresos entre un any i sis es confirma que s'estableixen relacions d'infants entre ells, ja sigui en parelles o en petits grups. Aquestes connexions es poden agrupar en diferents tipologies. En termes generals, s'han observat relacions que corresponen a les tres situacions de relació que exposa Stambak (1983-1997).

- ✚ Intercanvis en una situació de jocs motors.
 - Intercanvis a partir d'activitats amb els objectes
 - Activitats corporals globals
 - Activitats que no es poden fer sense els altres
 - jocs d'amagar –trobades, mirades, vistes i amagar-
 - jocs d'afecte
- ✚ Intercanvis en una situació d'exploració d'objectes.

🚦 Intercanvis en situació de "fer com si".

L'autora també diferencia els "Moments conflictuals" que es poden donar dins de qualssevol de les altres tres situacions anteriors:

- Estirades ("tironeos"), de tres tipus –esperes, fer junts i consols-
- Esquivades
- Fixacions conflictuals

Això, que pot ser motiu d'una nova recerca, mostra que hi ha camp per investigar, no només corroborant aquestes categories sinó cercant nous matisos que permetin ajustar més els tipus de relacions dels infants entre ells. En efecte, s'ha comprovat que les relacions que es donen són moltes i variades i per tant es fa una nova proposta de tipologies que inclou matisos en el tipus de relació, de forma que queden recollides no només les accions sinó les *intencionalitats* aparents d'aquestes relacions. Malgrat les esmentem com a intencionalitats, sobretot perquè els infants no ens han comunicat de forma explícita els motius de les accions i reaccions, aquesta lectura s'interpreta gràcies a la situació que precedeix l'acció, la que la segueix, també per la forma en que es que succeeix, pel context i per descomptat pel coneixement de l'infant. Si bé hi ha una certa interpretació no és des d'una hipòtesi teòrica sinó des d'una aproximació real a l'infant, la situació i les circumstàncies que l'envolten.

Per tot plegat, a partir d'una observació en contextos d'aula, es fa una proposta de tipologies d'interacció entre iguals. Aquesta classificació està formada per vuit blocs definits.

- ❖ *Preinteracció*: Aquest grup fa referència a aquelles accions que no són pròpiament relacions entre els infants però que es poden considerar el pas previ a la interacció. Són un primer estadi que demostra el

reconeixement de l'altre com a interlocutor i l'interès per allò que és o fa però des d'una certa distància.

- ❖ *Activitat en paral·lel:* Aquest conjunt d'accions impliquen que els infants participants facin el mateix però de forma aïllada, és a dir, l'acció d'un no interfereix en la de l'altre. En alguns casos, com en els nadons no sembla que hi hagi consciència d'aquesta acció paral·lela, mentre que en infants de més de dos anys hi ha una complicitat en el fet de realitzar la mateixa acció. Aquesta activitat la poden fer al mateix moment o de manera consecutiva, i amb un objecte igual, similar o amb un de diferent. Implica la capacitat de saber què fa l'altre, en definitiva tenir interès per ell.
- ❖ *Alternances:* Impliquen un joc de ritme, on ara un, ara l'altre repeteixen l'acció de manera successiva i igual o amb modificacions. També pot implicar un joc d'estira i arronsa, on un aparentment cedeix un objecte i després el retira. Recull aquelles accions que signifiquen no només l'interès per l'altre o allò que fa sinó també la capacitat d'observar-lo i imitar. Pot evolucionar cap a una incorporació d'elements propis en la imitació de l'altre.
- ❖ *Conflicte instrumental:* Són aquells que van lligats a la disputa per la possessió d'un objecte o a la convergència d'interès per una cosa, lloc, acció... que genera diferències i per tant una situació crítica entre dos o més infants. Aquesta conflicte d'interessos pot resoldre's a través de l'agressivitat però també a través de negociació, fugida, espera, cessió...
- *Col·laboració i ajuda:* Fa referència a les situacions de relació on els infants d'una manera o altra es donen suport i assistència, fan activitats conjuntament en una trama o bé treballen de mutu acord en un projecte que implica coordinació entre ells.
- ❖ *Conflicte no instrumental:* És el grup que inclou les agressions considerades de funció social, quan el desig és fer mal a l'altre o bé posseir alguna cosa que pertany o interessa a l'altre. Es pot resoldre amb tot un

ventall d'accions que van des de demanar a l'altre que pari fins a tornar l'agressió.

- ❖ *Contacte i consol:* Aquesta agrupació reuneix totes aquelles interaccions que impliquen interès i també una certa compassió pel company demostrat explícitament a través de l'apropament o el contacte, de manera que s'estableix algun tipus d'acció de suport o socors.
- ❖ *Relacions asimètriques:* Són el conjunt d'accions que impliquen una relació de superioritat per part d'un dels membres de manera que hi ha assistència, cura i en alguns casos anticipació de la tasca que ha de realitzar l'altre o bé manar-lo. Es donen quan un d'ells és més gran o més competent i solen estar vinculades al domini del llenguatge verbal, com a mínim per part del membre que se situa en un rol de superioritat.

Dins de cadascuna d'aquestes categories hi ha matisos pel que fa al grau de relació, la intensitat o la forma. Es tracta de concretar al màxim les tipologies d'interacció de manera que es pugui fer una mirada amb propietat que ens expliqui com són les relacions entre els infants en l'educació infantil. En aquesta línia, a continuació es proposen, uns subapartats, al detall, dins de cada categoria¹⁰.

1. Preinteracció

- 1.1 Cridar l'atenció (pujar el volum de veu, picar de peus a terra, etc.)
- 1.2 Mirar (Se què estàs fent. M'interesses)
- 1.3 Observar l'activitat de l'altre (Mirar de forma més prolongada en el temps)

¹⁰ Veure annex 1. Excel amb les tipologies de relació

- 1.4 Assenyalar (amb el dit o estirant tot el braç i la mà)
- 1.5 Buscar conversa (preguntar sobre allò que s'està fent, explicar alguna cosa, dir el nom de l'objecte que s'està usant)

2. **Activitat en Paral·lel**¹¹

- 2.1. Fer al costat simultani (la mateixa acció al costat però amb independència de l'altre)
- 2.2. Fer després de tu (la mateixa acció però més tard amb independència)
- 2.3. La mateixa acció però amb un objecte diferent

3. **Alternances**

- 3.1. Repetir l'acció (imitar la mateixa acció amb complicitat i consciència de tots els membres implicats)
- 3.2. Repetir amb variació (imitar la mateixa acció amb complicitat i consciència de tots els membres implicats afegint alguna modificació o altra acció consecutiva)
- 3.3. Donar-agafar (un dels infants té un objecte i se'l passen/prenen, estirant i cedint sense conflicte)
- 3.4. Ensenyar-amagar (mostrar un objecte i amagar-lo, per exemple, darrera l'esquena)

4. **Conflicte instrumental**

- 4.1. Fixació conductual (hi ha tensió i baralla per un objecte, cap dels implicats sap parar o canviar la dinàmica fins que sol intervenir l'adult)

¹¹ Prenent en consideració el concepte de Joc Paral·lel de Parten, M. B. (1932) Social participation among pre-school children. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 27, 243-269.

- 4.2. Cedir (inclou inhibir la resposta, donar l'objecte o allunyar-se)
- 4.3. Esperar que s'acabi d'utilitzar l'objecte
- 4.4. Prendre (agafar sense permís)
- 4.5. Agredir (colpejar, pegar, mossegar, estirar cabells, pessigar, esgarrapar, empentar)
- 4.6. Amenaçar (aixecar el braç amb to amenaçador o fer un so de grunyit, cridar)
- 4.7. Demanar ajuda a l'adult
- 4.8. Negociar/seduir (amb objectes o habilitats verbals, posant un objecte davant o jugar-hi)
- 4.9. Plorar
- 4.10. Moure's/ Contornejar/Desplaçar-se (escapar de la situació)
- 4.11. Silenciar a l'altre (tapant la boca a l'altre o cridant fort per tapar el so del plor de l'altre)
- 4.12. Discutir
- 4.13. Insultar

5. Col·laboració i ajuda

- 5.1. Ajudar
- 5.2. Convidar
- 5.3. Associar (començar una activitat un infant i algun o alguns altres afegir-se al joc o activitat aportant situacions noves)

- 5.4. Cooperar (organitzar-se un joc o activitat conjuntament buscant rols i tasques diferenciades i complementàries)

6. **Agressivitat no instrumental (proactiva social)**

- 6.1. Demanar que pari l'agressió
- 6.2. Cedir (inclou inhibir la resposta, donar l'objecte o allunyar-se)
- 6.3. Prendre (agafar sense permís)
- 6.4. Agredir (colpejar/pegar/mossegar/estirar cabells/pessigar)
- 6.5. Amenaçar (aixecar el braç amb to amenaçador o bé fer el so d'un grunyit, cridar)
- 6.6. Destruir (un construcció, aterrar un castell de sorra, tirar els objectes d'ús a terra, etc.)
- 6.7. Silenciar a l'altre (tapar-li la boca a l'altre amb la mà o cridar fort)
- 6.8. Fer burla (riure's d'alguna característica seva, peça de vestir o acció que fa)
- 6.9. Insultar
- 6.10. Fer el buit (ignorar algú)
- 6.11. Demanar ajuda

7. **Contacte i consol**

- 7.1. Mirar (intencionadament donant suport després d'un problema)
- 7.2. Apropar-se (acostar-se a algú mirant-lo)
- 7.3. Tocar (seure's al costat amb contacte o simplement posar-li la mà al damunt)

- 7.4. Acariciar (tocar amb moviment, gronxar-lo)
- 7.5. Obsequiar (porta-li un objecte, deixar-li el propi xumet, etc.)
- 7.6. Parlar
- 7.7. Defensar un company

8. Relacions asimètriques

- 8.1. Demanar ajuda a un company
- 8.2. "Fer d'adult/expert"
- 8.3. Realitzar la tasca de l'altre
- 8.4. Manar

Resultats d'anàlisi

Els resultats ens demostren que no només hi ha relacions entre els infants ens els primers anys de vida sinó que aquestes relacions són variades i complexes¹². Majoritàriament són vincles que d'una manera o altra aporten aprenentatge, a nivell d'habilitats socials, a nivell d'habilitats cognitives i estratègiques en la resolució de problemes i també en el desenvolupament del llenguatge i la comunicació. És a dir, viure en comunitat i des de les primeres edats implicar-se amb els iguals en moltes de les seves activitats (joc, vida quotidiana,...) suposa per al desenvolupament de l'infant un aprenentatge imprescindible per viure en el grup social. Per tant, habilitats com el reconeixement de l'altre, la presa en consideració, la negociació, l'autovaloració i els diferents valors reconeguts socialment per a una bona convivència, com per exemple, l'ajuda, l'intercanvi, la llibertat individual d'un mateix i de l'altre, s'exerciten i practiquen des dels primers mesos de vida.

Els breus fragments d'observacions que presento són exemples de l'interès que tenen els infants pels seus iguals, a través de l'observació, les paraules, el contacte físic, el conflicte o altres situacions que es poden llegir al quadern d'observacions, adjunt al l'annex, i que són l'evidència de les argumentacions que ja hem anat recollint i exposant en el marc teòric.

Totes elles es donen en els diferents grups d'edat encara que és fàcil creure que algunes són més pròpies d'unes edats que d'altres. S'haurien de fer més observacions sistematitzades per fer aquesta afirmació amb rotunditat i aportant molts més exemples.

Les interaccions de la primera categoria **Preinteracció (1)**, es poden donar en cinc formes diferents i també amb intencionalitats diverses, des de buscar un còmplice d'activitat fins a voler no voler ser invisible als ulls de l'altre. Això fa

¹² Veure annex 2, Excel on es recullen classificades per tipologia les observacions realitzades. En blau les que corresponen a Parvulari, en vermell les que fan referència a Llar d'infants

que es donin en diferents situacions, tant de grup reduït com en moment de grup classe sencer, per exemple a la rotllana. En tots els casos queda demostrat que tenen coneixement de l'altre perquè s'anticipa a l'acció d'una companya (observació 76), bé perquè ja han vist al company fer allò mateix amb anterioritat o bé perquè li coneixen el tarannà. Això significa que observen, estan atents i els interessen els companys com també afirma Stambak (1997: 61), "Observan atentamente las actividades de los otros así como los efectos de sus propias acciones". I no només això sinó que aquesta observació és tant sistematitzada que els permet fer-se una idea dels altres, una imatge que serveix per interaccionar-hi, amb el que això té de positiu o de negatiu, pel que pot implicar ja pot generar uns certs prejudicis sobre ells.

1.1 Cridar l'atenció. Es pot veure a **l'observació 37**: Hi ha un nen, en Mateu (2a), jugant amb una caixa en forma de cub de fusta que té un forat en una de les cares amb una goma que no permet veure dins i una panera amb animals. Sol, els posa a sobre la caixa i els apila i va fent sons com si parlés. L'Àngel (2a 4m), que estava fent l'activitat de "tallar plàtan" se'l mira i riu. Segons després de mirar directament a en Mateu i veure que no li segueix el joc augmenta el volum de les rialles buscant el contacte visual. En Mateu no li segueix la beta i es gira i l'Àngel continua menjant el plàtan.

1.2 Mirar: Aquesta és una de les que hem observat amb més freqüència, perquè de fet és la base per a la relació. Tenir interès per l'altre i mirar-lo és fonamental com esmenta Field (1996:93). La podem trobar en les observacions 1,31,46, 52,63,69,71,75,79 i 82. Per exemple **l'observació 31**: En Luan (3a 4m) passeja per la classe entre les taules, mira. Després s'asseu en una cadira del costat del moble i es mira de lluny els companys que treballen, no para la mirada gaire temps en cap. Fa una revisada

general a l'aula. S'aixeca i passeja per tot arreu. (fa 8 minuts que mira) continua fent la seva, tallant plàtan i rient però sense interlocutor.

1.3 Observar: Aquesta forma de mirar, més llarga en el temps i de manera més directa i intencionada, té molt sentit en el context montessorianalitzat perquè és una de les accions que es contemplen com a treball que poden escollir realitzar els infants a l'aula. En aquests ambients pot haver-hi confusió entre *l'observar* i *l'esperar* perquè es manifesten en molts casos de la mateixa forma, en tot cas la nostra interpretació per a diferenciar-los és si després d'observar l'infant, aquest realitza o no l'activitat que observava amb deteniment i detall. Malgrat tot, pot haver-hi un cert biaix ja que l'infant pot haver canviat d'opinió, es pot acabar el material (per exemple les flors, la fruita, etc. en l'activitat observada) o és un treball que no li ha estat presentat i per tant en compliment de la norma ell sap que no el pot realitzar. Les hem pogut localitzar en els observacions 9, 14 i també l'**Observació 32**: La Marta (6a) està a la taula arreglant un ram de flors amb una gerreta. S'acosta l'Ignasi (6a 1m) i amb les mans darrera observa tota la seqüència. La Marta fa tres rams i acaba totes les flors que hi ha a la taula. L'Ignasi marxa quan s'acaben les flors i ella recull i neteja.

1.4 Assenyalar: És una de les situacions que ha estat escassa de veure, potser perquè és més pròpia de nadons que són els grups d'infants on s'han realitzat menys observacions. En el context observat té un sentit plenament d'interès per l'altre i de comunicar-ho a un company. S'ha apreciat en l'**observació 12**: La Bet (3a 2m) s'asseu al costat de la Natàlia (4a 2m) i parlen i riuen. A l'altre costat hi té l'Ignasi (6a 1m), la Bet l'assenyala mirant a la Natàlia, després el toca, l'agafa, fa llengots, riu, i ell s'ho deixa fer tot, s'enjogassen.

1.5 Buscar conversa: Aquestes situacions ens presenten moments habituals en la vida de l'escola. Podríem dir que són moments en que els

nens exploren la capacitat comunicativa del llenguatge en relació a les interaccions socials. De fet, a partir dels dos anys, des del moment en què hi ha una certa habilitat i domini de l'expressió oral en alguns dels infants, dediquen una part del temps a establir converses com podem veure a les observacions 36 o per exemple, l'Observació 80, i en **l'observació 36**: L'Àngel (2a 4m) va parlant sol per l'ambient i va mirant, aprofita qualsevol situació per establir conversa amb qui pot.

Respecte a la segona categoria, les **Activitats en Paral·lel (2)**, ha estat molt irregular perquè d'un dels grups, *La mateixa acció amb objecte diferent*, no s'ha pogut observar cap situació, molt probablement pel context d'aula, on els materials són diferents en tant a l'acció que permeten i també per la qual estan pensats. En aquest sentit al ser objectes, o conjunts d'objectes amb un propòsits concrets escollits perquè els infants els usin d'una manera determinada i la norma de classe no permet donar-hi un altre ús, els nens i les nenes estan condicionats alhora de d'utilitzar-los per a realitzar aquesta activitat paral·lela.

2.1 Fer al costat: Aquest tipus d'acció s'ha pogut veure a les situacions 17, 27, 73,74 i també a **l'observació 13**: Bet i Natàlia quan la Tati no les veu van a quatre grapes, riuen.

En totes elles, el que destaca no és el paral·lelisme a través de l'objecte sinó l'acció igual i no vinculada als material. Bàsicament són situacions on els infants busquen la manera de repetir allò que ha fet un altre. En algunes de les observacions aquesta repetició passa desapercebuda pel nen o la nena que la fa primer i en altres hi ha una certa complicitat perquè s'intercanvien mirades o somriures. Quan la trama s'allarga en aquest sentit es passa a considerar la trama com una alternança o una associació.

2.2 Fer després de tu: És una situació que en els dos casos que l'hem recollit, l'infant que fa l'acció per primera vegada, és a dir, que és imitat, no fa cap tipus d'interacció amb el seu imitador. Aquesta unidireccionalitat

en la relació ens mostra l'interès per un cert infant vist com a model o per l'acció que aquest infant té i que en aquell moment sembla interessant. Per a nosaltres hi ha un fort component d'interès social. **Observació 27:** La Gisela (4a 1m) agafa el seu calaixet de treballs fets i els ordena, tot els papers en un piló, les paperines de papiroflèxia unes dins les altres. L'Eugènia (4a 4m) la mira, agafa el seu calaix i es posa a la taula del costat a endreçar el seu.

2.3 La mateixa acció amb objecte diferent: No hi ha observació

Pel que fa referència a les **Alternances (3)** són el tipus d'interacció més habituals en els contextos observats, sobretot en el cicle d'escola bressol. És freqüent veure les alternances de repetició i les de repetició amb variació que es presenten de manera consecutiva. Sovint l'activitat comença amb una alternança de *Repetició* que durant la trama es porta a terme unes quantes vegades. Després un dels infants incorpora *una variació*, si l'altre infant incorpora aquesta variació es manté el canvi i l'acció continua. Quan no incorpora el canvi es torna a l'acció inicial amb repetició simple i el màxim d'igual.

En els contextos d'aula ordinàries (observació pilot) es van detectar situacions de 3.3 Donar-agafar i 3.4 Ensenyar-amagar bàsicament en els grups d'escola bressol, en canvi en context de pedagogia Montessori no s'han pogut observar. Això pot ser degut a diferents motius. Un d'ells és la quantitat d'observacions realitzades. En efecte, s'ha de contemplar la possibilitat que augmentant les hores d'observació es poguessin donar alguna d'aquestes dues categories.

També s'ha de tenir en compte la possibilitat que no s'hagi pogut observar aquesta forma d'alternança per l'ambient controlat hi ha a l'aula. En referim, a l'esmentar el terme «control» a una situació on els límits són molt clars; els objectes pertanyen a un material molt estructurat, amb un ús específic de manera que s'usa seguint unes instruccions que impedeixen per exemple circular

per l'espai amb l'objecte a la mà (excepte per traslladar-lo a una taula o a un destí per usar-lo).

Cal afegir a més un altre factor i és que hi ha pocs infants per espais molt grans de manera que els nens i nens coincideixen físicament en poques ocasions, és a dir, poden circular per l'espai o bé treballar en qualsevol dels materials que tenen a l'abast i poden estar força estona sense coincidir amb cap altre infant.

Malgrat tot, les alternances es poden considerar una forma d'afiliació en el sentit que reconeixen l'acció de l'altre i la reproduïxen. En certa forma recullen la idea que esmentàvem amb anterioritat: una de les necessitats que hom té com a persona social, *l'afiliació*, concepte de McClelland a Amorós, E. (2007) té a veure amb el fet de ser reconegut com a persona interessant o que fa coses interessants als ulls dels iguals, exemples molt evident en les observacions que presentem a continuació.

3.1 Repetició: La repetició en les accions s'ha recollit en les observacions 43, 61 i 86. De manera més concreta i per exemplificar el que exposàvem al paràgraf anterior volem remarcar **l'observació 39:** A fora el terrat, l'Àngel (2a 4m) i l'Ot (2a 3m) s'enfilen a un construcció que té forma de banc a l'altura dels infants si salten, compten abans de saltar amb els dits i es complementen la numeració encara que no ho fan bé (és a dir un completa la sèrie que anomena l'altre i així alternativament). Salta primer un i després l'altre. Assenyalen primer un i després l'altre al mateix lloc. L'Ot salta i quan és a terra rodola sobre ell mateix com una croqueta, es mira l'Àngel perquè faci el mateix i l'Àngel ho fa. Després a terra s'aixeca i dret gira sobre si mateix, donant voltes i es mira a l'altre, l'altre no ho fa. Tornen al joc inicial de saltar i rodolar com una croqueta a terra. El joc dura molta estona (uns 10 minuts).

En aquest apartat el lema seria "ho fem igual"

3.2 Repetició amb alternança: En aquest grup, que en són exemple les observacions 39 i 45. La característica comuna és que un infant inicia el

joc de manera individual, aparentment sense la intenció de convertir-lo en joc de grup, però en el transcurs de l'acció quan s'incorpora el company el centre d'interès deixa de ser l'acció en ella mateixa per ser l'acció vinculada a algú altre, per això quan l'altre no incorporà el canvi es retorna al joc inicial. De manera que el més important ja no és "què fem " o " ho fem igual" sinó "ho fem junts" com es pot comprovar a l'**Observació 34:** La Lila (1a 11m) es posa a picar el vidre amb dues mans, s'acosta l'Àngel (2a 4m) i fa el mateix i hi afegeix vocalització "pam-pam-pam", ella que s'ha enretirat als vàters a fer pipí torna cap al mirall i s'afegeix i també incorpora el pam-pam.

3.3 Donar-agafar: No hi ha observació

3.4 Ensenyar-amagar: No hi ha observació

S'han observat diferents **Conflictes instrumentals (4)** que descriurem a continuació. Aquest grup ens identifica el nivell de conflictivitat entre els infants amb "motiu justificat", sol ser per un objecte o un espai físic. Aquests conflictes no són especialment abundants en les relacions, ni en el parvularis ni a les escoles bressol Montessori observades. En aquest sentit, cal esmentar que hi ha tres categories que han quedat desertes d'observacions: 4.1 Fixació conductual, 4.6 Amençar i 4.10 Silenciar. L'explicació a aquest resultat es pot deure a situacions on el conflicte arriba a un grau elevat de pressió, o dit d'altra manera, una certa violència envers els companys. En el context analitzat la disciplina és un valor potent que impedeix situacions extremes i en aquest sentit fins i tot els conflictes que s'han observat són de caire molt lleu.

Els conflictes de caire social es solen donar majoritàriament, segons Caplan, M. (1991) [et al.] quan els objectes estan duplicats i quan són escassos. En el context observat no es van donar cap de les dues circumstàncies i això pot justificar els pocs conflictes localitzats. En el mateix text els autors exposen que el gènere pot afectar la naturalesa de les confrontacions perquè els estudis amb

preescolars evidencien que els conflictes són més freqüents entre nens o entre un nen i una nena., fet que nosaltres també hem recollit.

4.1 Fixació conductual: No hi observacions

4.2 Cedir: En aquest punt hem anota les relacions en què d'una manera tranquil·la, s'evita una confrontació. Diguem que es tracta d'una forma pacífica d'afrontar un desafiament que fa un company. En ambdós casos la situació no es percep, per l'expressió dels infants, com un acte de resignació sinó d'adaptació a la circumstància. Hi ha dos exemples, l'observació 44 i l'**Observació 41**: L'Àngel (2a 4m) es posa a mirar un conte tot sol a la taula. Li cau a terra i com que és gruixut li costa d'agafar-ho. Decideix asseure's a terra a mirar-ho i se li acosta en Kim (2a 8m) i van comentant les imatges fins que l'Àngel marxa (es retira un parell de passos i sembla que al fer això en Kim deixa el llibre i marxa també). L'Àngel torna a seure a terra a mirar el conte. De tant en tant parla amb si mateix (potser en realitat no parlava amb en Kim abans). En Kim torna i es mira el llibre. L'Àngel marxa i va a parlar amb en Pere (2a 5m) que està assegut a la taula de veure aigua i s'hi queda dret al costat. Quan el Pere marxa l'Àngel s'asseu i veu aigua. El llibre queda a terra.

4.3 Esperar que acabi: En el context montessorià, els materials són únics i per tant quan un infant vol utilitzar-ne un que està ocupat per un altre infant no pot recórrer a un material igual sinó que l'espera està incorporada com un valor pedagògic intencionat. Per tant, aquest tipus de relació és força habitual a l'Escola Bressol i molt freqüent a Parvulari en aquelles activitats i materials que poden ser més atractius¹³ per a ells. Hi ha per exemple, l'observació 41, 54 i l'**Observació 10 bis**: En Luan (3a 4m) està assegut en una cadira del mig de la classe, i aparentment mira

¹³ En principi no hi ha uns materials "estrella" que els infants prefereixin per sobre els altres però sí que hem observat una certa atracció per les presentacions que permeten tocar aigua o perquè durant uns dies sembla que redescobreixen l'interès concret d'aquell material o acció.

tot el grup en conjunt, però quan la Bet ha acabat (i hi ha estat molta estona!) s'hi apropa i fa ell el treball de "rentar mans".

4.4 Prendre: Les dues observacions que tenim recollides en aquest ítem no tenen exactament el mateix sentit. **Observació 59:** L'Ot (2a 3m) agafa unes figures de fusta que no es poden tocar i la Iris (2a 2m) m'ho ve a dir -li dic que ens hem d'esperar un moment per saber què vol fer l'Ot amb les figures-. La Isabel (2a 5m) quan veu a l'Ot amb les figures a la mà, l'empaita per a prendre-les-hi i ell corre. La Maria (A) se n'adona i li diu a la Isabel que no es pot córrer a la classe. Ella s'atura i li explica a la Maria (A). La Maria li demana a l'Ot que les deixi. Ell ho fa.

En aquest cas cap infant pren un objecte a un altre sinó que el "pren de l'ambient" però la Isabel concep saltar-se aquesta norma com si realment li prenguessin a ella. En el fons a més, el fet de córrer darrera l'Ot ens mostra que probablement, si hagués pogut, li prenia les figures de fusta. **Observació 56:** A l'espai exterior amb les bicicletes. Un nen agafa una de les bicicletes i dóna voltes per la terrassa. Arriba un altre i el fa baixar posant-se al costat i estirant-li la jaqueta i dient: "baixa". No fa especial força però l'altre li fa cas i el que l'ha fet baixar puja a la bici i comença a donar voltes. Quan el que ha baixat veu que marxa comença a plorar. La mestra pregunta què ha passat i aquest que plorava li assenyala l'altre. La mestra el crida i quan arriba on és ella la mestra li diu que no pot prendre la bicicleta, que s'ha d'esperar que l'altre acabi. Baixa de la bici. Puja el primer i marxa a fer voltes, el que es queda a terra queda palplantat al mig de la terrassa sense fer res.

En canvi en aquest segon exemple veiem el que entre educadors d'infants petits es considera un clàssic però que només hem recollit en una ocasió.

4.5 Agredir: Les dues agressions recollides són en context d'escola bressol i van vinculades a un espai. En certa forma hi ha un sentit de propietat en els infants que genera un conflicte que es resol amb l'ús de la força física.

La coincidència és que en cap dels dos casos no hi ha una intencionalitat explícita de fer mal, sinó de posicionar-se i defensar allò que es creu propi o que l'infant es percep amb el dret de l'exclusivitat. Només cal veure com ho exemplifiquen l'observació 87 o l'**Observació 53**: Dos infants molt similars d'edat pugen a un moble en forma de podi que té escales per cada banda i barana. Un darrera l'altre i arriben a dalt i es disputen qui es queda a dalt i qui baixa. Malgrat cabre-hi bé tots dos es van empenyent mútuament fins que un fa baixar a l'altre perquè l'empeny més fort. El moble està situat a una tarima que hi ha al costat que voreja una columna i el que baixa puja a la tarima del costat i queden a la mateixa alçada.

4.6 Amençar: No hi observacions

4.7 Demanar ajuda: Els infants ens mostren amb aquests dos exemples, en l'Observació 56 i l'**Observació 70**: Una de les nenes vol moure el pal del con i una altra li agafa per l'altre extrem, estirant per prendre-li, la primera s'ofèn i demana ajuda a la mestra cridant. La mestra intervé amb molta calma i li demana a la segona que posi un extrem del pal al lloc que li pertoca (un forat que té el con) i a l'altra nena que posi l'altre extrem a un altre forat. Totes dues queden tranquil·les.

Ambdues són situacions conflictives que requereixen que l'adult intervingui. En aquest sentit les considerem part del procés d'exploració de les relacions, entre ells i entre ells i l'adult. En tots dos casos els infants ho perceben com una manera fàcil i eficient de resoldre el conflicte i l'arbitratge de l'adult és acceptat per les dues parts.

Tenim també l'exemple de demanar ajuda de manera preventiva, a l'**Observació 85 bis**: Quan toca el telèfon i la mestra hi va l'Elsa es canvia de taula amb l'encaix i en Felip hi va i se li acosta molt. L'Elsa crida com si li volguessin prendre, hi ha un petit conflicte però quan la mestra des de lluny pregunta què està passant es dissol la tensió i se separen sols.

4.8 Plorar: Les dues observacions que tenim recollides respecte al plor no són del mateix estil. Aparentment tenen una cosa en comú i és que no semblen plors amb la intenció de parar la conducta del company perquè sigui empàtic sinó que dóna la impressió que el volen parar a través de la intervenció de l'adult. La diferència està en que una hi ha frustració per perdre l'objecte i en l'altre hi ha una agressió física sinó que provoca mal com es pot comprovar llegint les observacions 56 i 62.

Observació 56: A l'espai exterior amb les bicicletes. Un nen agafa una de les bicicletes i dóna voltes per la terrassa. Arriba un altre i el fa baixar posant-se al costat i estirant-li la jaqueta i dient: "baixa". No fa especial força però l'altre li fa cas i el que l'ha fet baixar puja a la bici i comença a donar voltes. Quan el que ha baixat veu que marxa comença a plorar. La mestra pregunta què ha passat i aquest que plorava li assenyala l'altre. La mestra el crida i quan arriba on és ella la mestra li diu que no pot prendre la bicicleta, que s'ha d'esperar que l'altre acabi. Baixa de la bici. Puja el primer i marxa a fer voltes, el que es queda a terra queda palplantat al mig de la terrassa sense fer res.

Observació 62: L'Ot (2a 3m) esgarrapa al bany als 2 nens que hi ha asseguts al wàter mentre s'espera perquè estan ocupats. Ploren tots dos. La mestra intervé.

4.9 Moure's: Els infants utilitzen aquesta estratègia per esquivar una situació de relació incòmode. L'hem pogut recollir a l'**Observació 41:** L'Àngel (2a 4m) es posa a mirar un conte tot sol a la taula. Li cau a terra i com que és gruixut li costa d'agafar-ho. Decideix asseure's a terra a mirar-ho i se li acosta en Kim (2a 8m) i van comentant les imatges fins que l'Àngel marxa (es retira un parell de passos i sembla que al fer això en Kim deixa el llibre i marxa també). L'Àngel torna a seure a terra a mirar el conte. De tant en tant parla amb si mateix (potser en realitat no parlava amb en Kim abans). En Kim torna i es mira el llibre. L'Àngel marxa i va a parlar amb en Pere (2a 5m) que està assegut a la taula de veure aigua i

s'hi queda dret al costat. Quan el Pere marxa l'Àngel s'asseu i veu aigua. El llibre queda a terra.

4.10 Silenciar: No hi observacions

4.11 Discutir: La discussió entre infants no està ubicada només en els infants grans, entre 4 i 6 anys, -Observació 16- que tenen fluïdesa en el llenguatge verbal com es podria imaginar sinó que l'hem pogut observar també en context d'escola bressol per exemple en les observacions 85 i 85 bis i l'**Observació 84:** L'Elsa (2a) ha trobat dues peces d'un encaix fora de lloc i la mestra les hi ha fet deixar al prestatge i li ha dit que després les endreçarà. En Felip (2a 3m) les ha agafat i ella fa que no amb el dit índex, amb el cap i ho diu: "no, no": Després afegeix "a posto, a posto". La mestra diu que es deixi on eren perquè després les posarà "a posto" a un joc de peces d'encaix que és dins l'armari. Ell no ho fa i l'Elsa que es treu les sabates i es posa les sabatilles va mirant i diu: "no, no, a posto, a posto". Està pendent de tot el que fa en Felip amb les peces.

4.12 Insultar: Aquesta tipologia ha estat recollida en dos casos que tenen una lleugera diferència, en un l'insult és directe per algú, i en l'altre és un col·lectiu, basat en un prejudici de gènere. **Observació 33:** Al pati hi ha una discussió l'Eugènia (4a 4m), la Gisela (4a 1m) i la Jana (4a 4m), un grup de tres nenes que estan als dos gronxadors que hi ha. L'Eugènia es gira amb mitja volta seca, plega els braços i comença a caminar amb un ritme impetuós i trepitjant fort a terra, marcant el pas. Quan s'ha allunyat uns passos es gira cap a les companyes i diu: "tonta" S'apropa a la mestra i li diu: "són lletges"

Observació 23: A la rotllana es veu com prefereixen seure al costat d'un nen o nena escollit i preferit millor que d'altres amb els que no tenen tanta relació o no són tan afins, però es relacionen força bé tots amb tots. Hi ha algunes qüestions de prejudicis per part de l'Olga, que diu que les "nenes

són bones i maques i els nens lletjos i dolents”(poques vegades es relaciona amb nens)

4.13 Negociar/seduir: Aquesta tipologia que aparentment és un tipus d'acció que es podria atribuir a infants d'entre 4 i 6 anys s'ha localitzat a escola bressol (com també va passar en les observacions en el context ordinari). **Observació 72:** Quan acaba la sessió s'han de treure els mitjons antilliscants i agafar les seves sabates. Dues nenes tenen les sabates iguals i hi ha una mica de discussió, estiren una de les sabates però una d'elles cedeix, s'aixeca agafa l'altra sabata igual que hi ha al prestatge i li dóna a la nena que estava asseguda perquè deixi anar la que té a la mà. Ella la deixa i cadascuna n'agafa un parell i se les intenten posar.

Col·laboració i ajuda (5) és la categoria que s'ha pogut recollir amb més freqüència. Ha estat veritablement fàcil observar aquest tipus de relació. En aquest sentit hem de recordar que les aules Montessori són heterogènies des del punt de vista cronològic i això afavoreix una dinàmica d'infant experts i novells en que uns se senten molt segurs d'ells mateixos en les tasques que fan i per tant s'autoperceben capaços d'ensenyar¹⁴. En certa forma això fa que també percebin els seus companys com a aprenents que els cal ajuda. Aquesta situació vista dels nens i nenes inexperts fa que es situïn en el rol de receptors (alumnes). De fet, uns i altres estan situats en uns significats compartits que els situen a la mateixa Zona de Desenvolupament Proximal, Moss i Yudina (eds.)(2008).

L'explicació d'aquesta quantitat de situacions de col·laboració i ajuda també té a veure amb que, en els ambients montessorians observats, aquest és un dels valors explícits reconeguts per les educadores que sovint insisteixen en aquesta

¹⁴ Aquesta situació l'hem diferenciada del moment en que un d'ells assumeix el rol d'adult que s'han recollit en la categoria 8.Relacions asimètriques.

tasca d'ajuda. Per tant els infants la tenen incorporada com un comportament natural de les relacions. És més, també cal recordar el concepte de Tomasello (2010) de cooperació com a procés natural, que explica com els infants, des de ben petits, demostren actituds de col·laboració. Efectivament, exposàvem exemples extrets de Francheschini, L.; De Santis, P. (1997: 53-59) quan curiosament en el món educatiu no hi ha la percepció que els infants col·laborin, s'associïn i s'ajudin per voluntat pròpia, mentre que aquí recollim l'evidència de moltes relacions d'aquest tipus.

5.1 Ajudar: Es pot comprovar en totes les observacions que l'infant de manera lliure decideix donar un cop de mà a l'altre perquè el veu en una situació d'indefensió o de vulnerabilitat : 15, 24, 27, 29, 81 , 86
l'Observació 6: La Marta (6a) ajuda a en Pau (3a 2m), que ha plorat quan ha entrat, ara li corda la bata de dalt a baix.(Els més petits demanen ajuda a vegades a l'assistent, a la guia o als més grans però en aquest cas no ha fet falta. La Marta s'ha anticipat).

5.2 Convidar: Implicar a l'altre a participar en una activitat que es realitza ha estat freqüent, quan de manera intuïtiva no es sol considerar un tipus de relació habitual en infants petits. En tots els casos aquesta invitació és amable. La trobem a les observacions 20, 21, 64 i a **l'Observació 17 bis:** La Gisela espera la correcció i mentre juga amb en Daniel (4a 1m) i en Luan (3a 4m) amb els dits (fan l'ocellet entrellaçant els dits de les dues mans i deixant el del mig lliure).

5.3 Associar: Es recull a les observacions 12, 13, 15 (no és tota la trama sinó el fragment on en Luan i l'Elisenda s'associen per apropar la catifa), 17 bis, 28, 51, 55, 81 i de manera molt significativa a **l'Observació 87 bis:** L'Elsa (2a) s'acosta contenta cap en Felip (2a 3m) que està al moble del costat del matalàs. Ella tira un objecte a l'altra banda del moble cap al matalàs i ell s'hi agafa fent el mateix fins que buiden la cistella. La tiren a terra, riuen, se'n van al matalàs i s'hi tomben. Ell aixeca les cames, ella es gira de panxa a terra i es miren. Després d'uns moments de joc motriu

l'Elsa marxa i en Felip s'estira sobre el moble. Ho deixen tot a terra i marxen.

Aquest tipus d'interacció, molt freqüent, es dona sovint després d'una activitat *d'alternança amb repetició*. De fet en certa forma, aquesta alternança sol ser un pas previ perquè la relació acabi prenent un caire més associatiu i per tant de més proximitat entre ells. Aquestes accions, que poden ser repetides o no, solen modificar-se de forma que un dels infants va completant els actes de l'altre fins que es fan còmplices o "socis".

Tenim el cas de l'Observació 26: Avui a la tarda les grans (Gal·la, Marta i Àfrica) s'han fet dues cues totes tres (hi havia complicitat especial). Ha començat la Marta i l'Àfrica i la Gal·la s'hi han afegit després. Seuen juntes a l'hora de berenar i han fet fora al Pau de la taula per poder-hi cabre elles tres.

Aquest exemple ens demostra com es passa d'*associació* (fent-se cues iguals) a *cooperació* (per fer fora un nen de la taula)

5.4 Cooperar: La cooperació està recollida a les observacions 22, 24, 40, 57, 67 i 68. En tots els casos són situacions on els infants, siguin d'escola bressol o parvulari, estaven en un context molt poc controlat per l'adult, sobretot a l'aire lliure. En el cas que fossin moments d'aula eren circumstàncies disteses. Aquestes trames cooperatives observades són ocasions agradables pels infants on se'ls veu tranquils i satisfets, com queda perfectament recollit a l'**Observació 19**: l'Arnau (5a 5m) i el Marc (5a 8m) netegen la taula amb baietes, agafen sabó de rentar mans i juguen. En Miquel diu: "*Dios mío! Que brillante, vamos a hacer fuerza, yo tu trozo,* (breu silenci) *mira mis dedos... son blancos, pego la bayeta. (riuen) Hago porquerías, tío esto brilla mucho, ¿Quiénes nos da euros tío? ¿Y billetes? ¿Quién nos compra la mesa? (es miren i acceleren el ritme de fregar) ¡Está nueva y brilla mucho!*". L'Arnau respon: "*¡vamos a ser ricos! ara en farem una altra*". (freguen amb fruïció i entusiasme).

En tots els casos són infants que ells han escollit i que han sorgit de forma espontània, sense la intervenció de l'adult i on ells han desenvolupat l'afiliació que han volgut.

Pel que fa referència a **Agressivitat no instrumental (6)** s'han recollit algunes observacions que posen en evidència que els infants estableixen també un tipus de contacte conflictiu amb els altres. Ha estat sorprenent veure que moltes de les tipologies que hi havia proposades no s'han donat durant el temps i el context observats.

6.1 Demanar que pari l'agressió: En certa forma, crida l'atenció que una demanda tant evident només s'ha vist dues vegades a la 38 i a l'**Observació 38 bis:** En Pere (2a 5m) va a buscar aigua i la baieta perquè ja ha acabat la feina i ha de fregar la taula. En Kim (2a 8m) s'acosta i tira escopits al material. Quan torna en Pere de la pica ell torna a tirar-ne i en Pere diu: "*Kim no*".

6.2 Prendre: No hi observacions

6.3 Cedir: En tots dos casos que hem observat (41 i 42) la forma d'evitar la confrontació és a través del moviment. **Observació 41:** L'Àngel (2a 4m) es posa a mirar un conte tot sol a la taula. Li cau a terra i com que és gruixut li costa d'agafar-ho. Decideix asseure's a terra a mirar-ho i se li acosta en Kim (2a 8m) i van comentant les imatges fins que l'Àngel marxa (es retira un parell de passos i sembla que al fer això en Kim deixa el llibre i marxa també). L'Àngel torna a seure a terra a mirar el conte. De tant en tant parla amb si mateix (potser en realitat no parlava amb en Kim abans). En Kim torna i es mira el llibre. L'Àngel marxa i va a parlar amb en Pere (2a 5m) que està assegut a la taula de veure aigua i s'hi queda dret al costat. Quan el Pere marxa l'Àngel s'asseu i veu aigua. El llibre queda a terra.

6.4 Agredir: S'ha observat aquesta tipologia en els casos 18, 38, 42 i l'**Observació 62**: L'Ot (2a 3m) esgarrapa al bany als 2 nens que hi ha asseguts al wàter mentre s'espera perquè estan ocupats. Ploren tots dos. La mestra intervé.

Són de forma variada, escopir, esgarrapar, etc. Però tenen en comú que no hi havia cap trifulga o discrepància que fes pensar en una agressió.

6.5 Amençar: No hi observacions

6.6 Destruir: No hi observacions

6.7 Silenciar: No hi observacions

6.8 Fer burla: No hi observacions

6.9 Insultar: No hi observacions

6.10 Fer el buit: No hi observacions

6.11 Demanar ajuda a l'adult: Aquesta observació que hem fet de la tipologia de fet ens evidencia que l'infant fa l'intent de solucionar ell el conflicte demanat que pari l'agressió, no és fins que no el pot resoldre que sol·licita ajuda. **Observació 38**: L'Àngel (2a 4m), que fa una estona tirava escopits al vidre i al mirall ara s'apropa a en Pere (2a 5m) tirant-li escopits. No el toca. Com que l'altre no es queixa insisteix fins que se li acosta molt i és aleshores quan en Pere, que està assegut pintant li diu "no", tres vegades, amb un sol cop de veu cada vegada que ho fa, i cada cop més pujat de to i de volum. Al final crida a la mestra que està atenent una família i no ho sent. L'Àngel deixa de molestar-lo i marxa.

Les interaccions de la categoria **Consol i contacte (7)** han estat localitzades indistintament a escola bressol i a parvulari, per tant respecte a l'edat hi ha molta variabilitat en l'acte del reconeixement de la pena i la tristesa de l'altre.

Això ens fa recuperar el concepte d'empatia moral que exposava Gopnik (2009). És sabut, i la mateixa autora ho expressa, que els nadons tenen un cert mimetisme amb l'estat d'ànim dels adults que els cuiden, normalment el pare i la mare. Aquí hem recollit l'evidència que aquesta empatia no és només per la imitació de l'adult sinó que reconeix la similitud entre els seus sentiments i els dels altres infants. Això té una triple vessant, reconèixer els propis sentiments, identificar-los en els altres infants i sentir vincle per ells: "La empatia està interrelacionada con el apego. Surge en las íntimas interacciones cara a cara entre los bebés y las personas a las que aman" Gopnik (2009: 227).

En certa manera, totes les actituds de consol i ajuda observades evidencien que els nens petits tenen certa preocupació pels altres i que senten que haurien d'alleujar la seva por, dolor o tristesa, o tal com expressa Gopnik (2009:32) "la intuïtiva compasión hacia los otros" ja que desenvolupen des de l'any "l'ètica bàsica d'afecte i compassió" (2009:223).

7.1 Mirar intencionadament donant suport: És una situació de relació molt subtil però molt empàtica perquè directament no es dirigeix a l'altre infant. S'ha vist a l' **Observació 25:** En Manel (3a) entra somicant i plorós (...) i m'hi acosto, l'Ignasi (6a 1m) ve cap a nosaltres, se'l mira i m'ha dit que no volia anar a escola (fent referència a en Manel) i que ahir tenia mal de panxa (en Manel té una intolerància alimentària). S'acosta l'Arlet (2a 10m) i diu: "*Jo també vull la mama però no ploro*"

7.2 Apropar-se: Acostar-se a algú quan està en una situació de problemes és una manera de recolzar-lo. En l'observació que presentem ho fan dos infants. **Observació 25:** En Manel (3a) entra somicant i plorós (...) i m'hi acosto, l'Ignasi (6a 1m) ve cap a nosaltres, se'l mira i m'ha dit que no volia anar a escola (fent referència a en Manel) i que ahir tenia mal de panxa (en Manel té una intolerància alimentària). S'acosta l'Arlet (2a 10m) i diu: "*Jo també vull la mama però no ploro*"

7.3 Tocar: Aquesta és una trama molt curta. La forma de tocar amb respecte és la que considerem dins aquesta tipologia. Si es toca sense cura pot generar un conflicte i fins i tot una agressió. **Observació 48:** Un dels nens agafa una campana i comença a fer-la sonar, el fan seure en una cadira prop del moble de les campanes i se li apropa un altre i sembla que s'inicia un contacte, el toca. S'acaba aquí.

7.4 Acariciar: Curiosament les dues observacions d'aquesta tipologia s'han recollit a escola bressol de forma que s'evidencia l'habilitat dels infants menors de dos anys per establir relacions més enllà de l'interès per l'objecte. Són interaccions de motició social pels iguals. Les veiem a la 60 i a l'**Observació 50:** En Max (14 mesos) s'acosta a l'Edna (8 mesos) i li pica el cul sense força, la mestra se n'adona i diu: "*oh que guapa, molt guapa!*" i ell continua picant. Després li pica l'esquena també amb certa suavitat i llavors li posa les dues mans sobre el cul i la gronxa a dreta i esquerra agafant-li el bolquer (la mestra diu "*oh, oh, ooh*" (fent el so que els adults realitzen per a fer adormir o consolar un nadó –la mestra està portant l'Infant a una situació de simulació-) ell marxa. L'Edna no s'ha immutat en tot el procés.

7.5 Obsequiar: **Observació 46 bis:** La petita toca la llauna però només un instant, s'oblida del material. Comença a rabiar, s'acosta un nen i li apropa un objecte d'una cistella, la mestra i l'agafa a coll, la canvia de lloc.

De fet, aquesta a observació és una interpretació de l'apropament de l'objecte com a present però hem d'entendre que li ofereix el material perquè la sent plorar i per tant és una forma d'obsequi.

7.6 Parlar: Hi ha moltes ocasions que els infants parlen entre ells. Es tracta en aquesta tipologia de recollir les vegades que ho fan de manera que implica alguna cosa vinculada a un apropament emocional.

7.7 Defensar un company: Les formes de defensar els companys solen ser variades entre els infants hem trobat un exemple d'això en una trama

que dos infants no es dirigeix a l'altre directament a un tercer, sinó que parlen amb l'adult però ho fan amb la intencionalitat de justificar-lo, d'alguna manera el defensen anticipant-se a la possible reacció de l'adult: **Observació 25:** En Manel (3a) entra somicant i plorós (...) i m'hi acosto, l'Ignasi (6a 1m) ve cap a nosaltres, se'l mira i m'ha dit que no volia anar a escola (fent referència a en Manel) i que ahir tenia mal de panxa (en Manel té una intolerància alimentària). S'acosta l'Arlet (2a 10m) i diu: *"Jo també vull la mama però no ploro"*

Finalment, la última categoria, **Relacions Asimètriques (8)** té a veure amb el rol d'expert que assumeixen alguns infants on l'activitat que es realitza ja no és compartida, entesa dels del socioconstructivisme, Bert van Oers, a Moss i Yudina (eds.)(2008:41), sinó que es produeix una situació de domini per sobre els companys.

Aquest rol es pot analitzar també des de la perspectiva de la imitació de conductes adultes. En la pedagogia Montessori, és la mestra qui realitza l'acció amb el material per primera vegada abans que l'infant l'utilitzi, "La mestra fa un intent d'apropar-se a l'infant, que s'ha de suposar disposat a rebre la lliçó. S'asseu al seu costat i pren un objecte que a ella li sembla que el podrà interessar" a Montessori (2001).

8.1 Demanar ajuda a un company: dins aquest grup es poden trobar situacions en que els infants demanen ajuda de forma explícita (observació 30) però la trama que exemplifiquem és lleugerament més subtil perquè la nena més petita demana ajuda d'una forma indirecte apropant-s e a una companya més gran: **Observació 10:** La Bet (3a 2m) vol fer "rentar mans" i necessita posar-se un davantal. El va a buscar i n'agafa dos perquè no hi arriba bé. La Bet s'apropa a la Gal·la (6 a) que quan ho veu ajuda a la Bet a penjar el davantal que sobra i també l'ajuda a posar-se'n un i li corda. Quan la Bet comença a treballar la Gal·la marxa.

8.2 "Fer d'adult": És una situació corrent que alguns infants més grans solen realitzar quan estan amb nens més petits. En el context montessorià hi ha moltes d'aquestes relacions, per l'heterogeneïtat cronològica dels infants però sobretot perquè és una conducta promoguda i molt valorada pels adults responsables de l'aula. L'hem recollit a les trames 6,26, 30 i l'**Observació 11**: La Gal·la (6a) s'apropa al Gerard (4a 6m) que ha utilitzat el material de "netejar fusta" i l'ajuda, com que veu que no ha llençat el drap a rentar i el cotó brut a les escombraries li fa fer i reposar el material. Li prepara tot al terra mateix i li fa agafar bé i endreçar al seu lloc. Ell ho fa i després va a penjar el davantal, són les 11:01. La Gal·la el segueix amb la mirada i davant els davantals veu a la Bet (3a 2m) parada davant els davantals. La Gal·la s'hi apropa i en toca un, ella fa que no amb el cap. La Gal·la parla i en toca un altre, la Bet diu que sí amb el cap i la Gal·la li posa. (...passa tota l'acció cadascuna pel seu compte). Quan la Bet acaba la Gal·la ha vist que caragola drap al revés i li desfà i li mostra com es fa. A mig fer li fa llençar el drap per rentar i reposar-lo.

8.3 Realitzar la tasca de l'altre: Aquestes situacions s'0han donat quan l'infant que vol ajudar-e a un altre s'extralimita i no sap assistir-lo donant pistes o orientacions sinó que directament li fa la feina, tal i com veiem a les observacions 5, 8 i l'**Observació 2**: Una de les grans (5 anys) li suggereix a una petita de tres que faci la Torre Rosa i l'ajuda a posar la catifa. La petita ho fa. Mentre la gran agafa tot el que li cal per fer l'àbac petit. Cada vegada que passa li modifica com estan disposats els blocs roses. Quan els comença a alinear en horitzontal a la catifa n'apareix un altre de petit que li fa tota. Ella ho torna a desmuntar i la que l'ajuda primer (la nena de 5 anys) li torna a fer a fer. Quan acaba i vol recollir no la deixa i li diu que l'ensenyi a la mestra. Ella encara no ha començat l'àbac. Com que hi ha un que interfereix, la gran de P5 intenta que agafi algun material.

8.4 Manar: Aquesta tipus de trames van estretament lligades amb les dues anteriors, en el sentit que l'infant agafa el rol d'un adult dominant, que "ensenya" i per tant mostra amb l'exemple com es fa. Tenint en compte els contextos observats molt probablement reproduïx els models que veu. Un exemple és l'**Observació 3:** La Gal·la (6 a) fa de guia, els fa seure bé, els proposa l'activitat, els apropa la cadira a la taula una vegada estan asseguts, controla que la faci, que recullin quan han acabat.

En termes generals hem pogut recollir situacions on normalment un infant de parvulari es mostra interessat en un material, en un infant o en l'acció que es desenvolupa amb aquell treball i s'apropa on es desenvolupa l'activitat, sigui una taula o una catifa i, amb les mans a l'esquena, i normalment sense interrompre, segueix tots i cadascun dels passos que impliquen la feina que desenvolupa l'infant observat amb aquest material. Aquestes situacions solen ser tranquil·les i reposades.

Una altra forma de relació que s'ha observat en aquesta etapa és l'interès per l'altre. En aparença aquest interès el poden tenir en infants més petits cap als més grans. Aquesta interpretació té un biaix de l'adult que creu que allò que fan els més grans es més interessant, sofisticat i tendeix més a la precisió, a l'exactitud i per tant desperta molt interès en els infants més petits. Diem que hi ha un biaix de l'observador adult perquè també hem recollit l'interès dels més grans pels petits. Allò que fan i diuen, desperta un interès social, hi ha un aspecte de tendresa, cura i atenció que fa que les relacions entre uns i altres siguin sovint de reciprocitat.

En general els nens i les nenes més grans estan pendents dels petits, els supervisen, controlen i també els ajuden. En alguns casos els ensenyen a fer-ho, en d'altres els ho fan directament. Sovint hi ha una actitud de col·laboració que surt d'ells si bé és veritat que estan acostumats, per indicació expressa de la mestra, a fer-los algunes tasques, com ajudar amb les jaquetes, les motxilles,

acompanyar-los al pati o a dormir...etc. Aquesta situació té una doble vessant en positiu i en negatiu. Un dels aspecte positius remarcables té a veure amb l'aprenentatge per imitació dins el context sociocultural de Vigotski (a Moss i Yudina, 2008), és a dir, el model que tenen els més petits de com es desenvolupa una activitat, però també una entremaliadura, una relació amb l'adult... és un modelatge, una bastida, que suposa aprendre d'algú més proper cognitivament i motriu que un adult. Hi ha de manera molt probable, significats compartits.

Aquest aspecte que fins ara he valorat com a positiu genera diferents dubtes que van sorgint durant l'observació. Per exemple, passa molt sovint que el model de treball sobre un material és un altre infant, en aquestes condicions el nen o la nena model de ben segur que els moviments poc precisos, o evidentment, ha fet una adaptació pròpia de l'ús del material, i per tant l'infant observador té un model poc ajustat. En principi això no ha de suposar cap dificultat perquè el nen/a, a més de tenir també a l'adult de referència com a un altre model, és capaç d'observar molts nens i nens diferents realitzant la mateixa activitat i per tant el més probable és que desgrani de cadascuna de les observacions que fa allò comú i essencial que té aquell treball (acció o procés) però afirmar o denegar aquesta hipòtesi requeriria d'una observació més llarga, i per descomptat d'un anàlisi més detallat i aprofundit.

A parer nostre un dels punts dèbils d'aquesta relació entre grans i petits té a veure amb la situació jeràrquica perquè en alguns moments les situacions que es donen són de domini dels grans cap als petits, sobretot en algunes nenes que prenen un rol de "mestra" o de "mare" que no els pertoca. Fins a cert punt hi ha una lleugera intromissió en l'autonomia dels petits i la seva llibertat perquè a vegades els utilitzen per jugar, els abracen, els pentinen... com si fossin nines i ninos.

En qualsevol cas contemplem en moltes situacions la possibilitat que un infant que està interessat en allò que fa qualsevol altre s'hi pot apropar observar amb naturalitat.

Les situacions de treball que es donen tenen molt a veure amb el model *individualista* de Johnson i Johnson i Holubec (1999), on l'infant aconsegueix el seu objectiu independentment de si els altres l'assoleixen o no. És necessari remarcar que una estructura individualista sovint es vincula a la competitivitat entre els membres individuals del grup. Tot i així, aquest fet i en els contextos observats hem pogut constatat que res impedeix que els infants s'ajudin entre ells o busquin que l'altre obtingui un bon resultat en el seu treball. Això pot implicar que, amb la finalitat última de buscar un bon resultat també pel seu company, faci una intromissió en el procés i precisament li dificulti l'aprenentatge. En efecte, es pot veure en l'observació del dilluns 10 de febrer en la construcció de la Torre Rosa.

Un dels aspectes que no hem mencionat és el fet que mentre algú observa necessàriament hi ha algú observat. En aquest ambient no s'ha percebut la idea d'incomoditat ni rebuig a ser mirat. En altres casos que la investigadora ha pogut veure, en la vida quotidiana i també en contextos escolars, alguns infants, i a vegades adults, no toleren bé el fet de ser observats si ho saben, o si aquesta observació és directa de manera que es senten intimidats, pressionats... depenent del cas. En l'ambient d'aula Montessori aquesta situació no s'ha percebut. El fet de mirar amb intencionalitat a l'altre està absolutament interioritzat en les tipologies de relació entre els nens i les nenes.

En aquest sentit és necessari remarcar que, en aquestes aules l'observació és una de les qüestions rellevants, ja que es considera aquesta acció com una de les tasques que els infants poden escollir de realitzar. També és una acció que està reforçada pels adults que són responsables de l'ambient i que és característica de l'ambient montessoriana, l'observació tranquil·la i respectuosa del treball que realitzen els companys.

Tot i així hem comprovat que les relacions són freqüents i a nivell de desenvolupament social els infants estan preparats per a establir interaccions. Valdria la pena reflexionar sobre la necessitat que l'escola infantil, que segueix la línia pedagògica Montessori, incorpori en la seva planificació quotidiana, ja

sigui a través dels disseny dels espais, el mobiliari o el tipus de propostes, la intencionalitat sobre aquesta dimensió del desenvolupament integral de l'infant. De fet, Maria Montessori parla sempre de la dimensió humana de l'infant des de totes les perspectives, física (sensorial, psicomotriu, psicomètrica, biològica, i constitucional). També des de la dimensió psicològica (bàsicament cognitiva i en la instrucció sobre la lògica matemàtica i la lingüística) i espiritual (l'autoconsciència i la llibertat, és a dir la transcendència d'allò humà cap a l'equilibri del cosmos) com podem veure a Montessori (1949-2006: 290): "Entre los niños existe una evidente forma de fraternidad, basada en un sentimiento elevado, que crea la unidad en el grupo." En aquest sentit, i de manera indirecta, també parla de la dimensió social, sobretot amb l'acompliment de les normes de convenció social com a base d'una estructura social ordenada que porti a la pau i evidentment amb la dimensió de l'infant pare de l'home que configura la societat.

De totes maneres en molts casos es dóna una estructura de l'activitat cooperativa on els alumnes no només aprenen del professor, que té un rol de gestor sinó dels propis companys. Per tant, de manera indirecta s'afavoreix l'autonomia respecte a l'adult educador i el paper actiu i protagonista del fet educatiu és també l'alumnat. Segons Piaget (1969) a Pujolàs (2011) "la cooperació entre iguals que aprenen (nens, joves, adults), en una relació més simètrica, és tan important com la relació més asimètrica entre aquests i el que els ensenya. Des del punt de vista intel·lectual, aquesta relació és la més apta per afavorir el veritable intercanvi d'idees i la discussió, és a dir, totes les conductes capaces d'educar la ment crítica, l'objectivitat i la reflexió discursiva." Malgrat aquesta cita està extreta d'un context que fa referència a infants més gran té un cert sentit extrapolar-la i aplicar-la als petits.

Fonamentalment en algunes situacions han esdevingut un equip de treball amb la idea de compartir. Insisteix en la idea de seguir l'infant, d'observar-lo per saber què li cal. En efecte, precisament aquests nens i nenes ens mostren aquesta necessitat de relació social. Penso que aquesta mirada cada dia nova,

de l'infant social, no egocèntric, hauria de ser un fet inherent dins del context escolar, sigui o no montessoriana perquè aquest fet transcendeix a la pedagogia concreta que apliquem. La societat no és estàtica, en els darrers anys ha sofert molts canvis a nivell general: globalització econòmica, canvis tecnològics i laborals, moviments migratoris massius, entrada regulada de la dona al món del treball... i d'altres, més concretes de la pròpia infantesa com ara l'entorn variable i canviant que viuen els nens i nenes, les mirades diferents que poden explorar a través de les tecnologies, les famílies reconstituïdes que mostren diferents punts de vista...etc. Aquests canvis han provocat noves necessitats educatives en el ciutadà del segle XXI, tingui l'edat que tingui: adaptar-se a entorns ràpidament canviant, conviure amb diferents cultures, participar d'una societat democràtica i sobretot treballar en equip per esmentar-ne algunes.

En aquests contextos específics, i amb la limitació de les hores d'observació a l'escola, no hem pogut veure situacions com les que es donen en alguns parvularis de joc de grup, a la cuineta o entorn de les construccions perquè hi ha poca cabuda per les relacions socials més enllà de les que es donen de manera inevitable a l'aula pel fet de conviure en grup. És a dir, no és que les relacions socials no es puguin donar o no estiguin permeses sinó que ni l'espai físic ni l'espai temporal les propicien.

L'espai físic està ben equipat amb tots els materials que responen a fites cognitives a assolir contemplades en el currículum montessoriana o que afavoreixen el desenvolupament d'algunes habilitats bàsicament intel·lectuals i/o motrius. Els nens estan treballant amb un ordre que segueix les propostes del material de manera que és una improvisació pautada. Per exemple, les situacions de grup són possibles en escasses ocasions, propostes on més de 3 infants s'agrupin per a fer un projecte de construir alguna cosa, com ara organitzar un joc, no es poden donar a l'aula perquè les mestres les dissolen. Aquestes situacions, al pati, no solen tenir intervenció de l'adult.

He pogut observar el que habitualment s'entén per "joc lliure" a l'espai de pati, a la terrassa, o a l'espai d'espera, amb unes condicions poc sofisticades per tal

que es desenvolupi el joc simbòlic que requereix temps d'organització mitjanament llarg o el joc de construcció que requereix materials apropiats (fustes, pedres o peces específiques de fusta, lego, meccano, imants o tantes altres) que hi ha al mercat de diferents materials i un espai i un temps propicis.

El material, l'espai físic, el temps, la pedagogia i les creences de les prioritats educatives de l'equip docent del centre en general, i del mestre en particular, són decisius per la quantitat i qualitat de les interaccions que es produeixen però no són l'únic factor. En efecte, la predisposició dels infants cap a conèixer l'altre i els seus interessos concrets cap a les persones del seu entorn són clau per aquesta participació i implicació social que és imprescindible pel desenvolupament de la persona.

Conclusions

Per concloure començarem revisant la hipòtesis i desenvoluparem varies idees recollides en temes globals que d'alguna manera ha estat presents durant tota la recerca.

Per una banda, podem dir que la hipòtesi planejada "*Els intercanvis entre nens petits són esporàdics i pobres.*" no és certa. Totes les observacions han demostrat que de manera freqüent hi ha intercanvis entre els infants i per tant no són esporàdiques. Són situacions de reciprocitat sobre materials, espais, fets i accions que contínuament posen els infants en contacte ja que són ells que busquen aquest tracte. Per altra banda, el terme pobres tampoc és cert. Les interaccions tenen un entramat variat segons les circumstàncies però en molts casos són fets amb estructura de narració completa (introducció-nus-desenllaç) i per tant no es redueixen a simples contactes físics o a trobades ocasionals per casualitat sinó que són buscades i intencionades. La complexitat d'aquestes interaccions també és evident per la gran varietat de comportaments que es posen en funcionament i el gruix de valors que s'activen.

Aprenentatge i interacció

La recerca realitzada ens aporta molta informació sobre les relacions que es donen als ambients planificats seguint les directrius de la pedagogia Montessori. Entorn d'aquest fet es poden plantejar moltes preguntes, totes elles vinculades a les relacions entre els infants, per exemple: Com s'estableixen les reflexions entre els nens i nens d'una classe de parvulari? I d'escola bressol? que és el que permet compartir jocs i projectes sense la mateixa experiència vital i amb algunes dificultats evidents de llenguatge verbal? Com planifiquen una acció? què fa que la puguin desenvolupar? Com és la imitació? Perquè els infants més petits sovint imiten? Aquesta imitació incorpora nous elements de millora

respecte a l'acció que realitza seu company? Les relacions són d'amistat? Són col·laboratives? Anecdòtiques? Aleatòries? Escollides? Estables?

En el parvulari Montessori la majoria d'accions de treball dels infants són actes individuals, les taules estan pensades per un, cada nen pot treballar en una catifa, i només es contempla el treball per parelles de manera extraordinària, de fet no hi ha mai treball en petit grup. Per tant l'infant treballa amb el material i amb ell mateix, per la qual cosa se'n deriva una altra pregunta que també té a veure amb la contraposició de diferents dos autors: Montessori procura fer de l'aprenentatge cultural (Harris, 2012: 269) un acte individual?

En el fons continuem tenint més preguntes que respostes. Malgrat tot, podem afirmar que en qualsevol context on hi ha més d'una persona és evident que sempre hi ha relacions entre aquestes persones. La qüestió és entendre, en un context organitzat com és l'escola infantil, que cal promoure un tipus concret de relacions i sobretot saber trobar les formes d'intervenció directa i indirecta per tal que, aquestes relacions que es donen de forma natural i espontània, es puguin convertir en un element aliat amb l'educador. És a dir, el mestre ha d'ajudar a l'infant en el seu desenvolupament i ho fa mitjançant un ambient acurat i amb intencionalitat educativa, amb uns materials dissenyats específicament per a desenvolupar unes habilitats motrius, sensorials, cognitives i intel·lectuals i sobretot fomentant unes relacions socials sanes. És aquest aprenentatge, a més de la maduració biològica i la interacció amb el medi menys estructurat, el que genera un desenvolupament en la persona.

En efecte, les relacions socials i la interacció entre iguals facilita l'aprenentatge d'alguns continguts, siguin conceptuals, procedimentals o bé de valors, que difícilment es poden donar, i per tant aprendre, sense els altres o sense la dualitat jo-nosaltres i nosaltres-vosaltres. Malgrat la Dra. Montessori recalca l'aspecte socialitzador de les "cases de nens" es fa difícil trobar en la seva obra gaire orientacions explícites d'aquest treball més socialitzador més enllà d'un capítol al llibre "La mente absorbente" (1949-2006). Si bé no es pot negar que tampoc explicita que el treball hagi de ser individual. En l'actualitat està més

que demostrada la importància del treball i l'aprenentatge en grup, també les necessitats actuals de la dimensió social de la persona han canviat i la competència comunicativa i relacional és una exigència superior diferent a la que la Dra. Montessori tenia a finals del segle XIX i inicis del XX quan va desenvolupar la seva pedagogia, per la qual cosa cal prendre en consideració aquesta dimensió dels nens i nens d'infantil amb l'objectiu de facilitar l'assoliment de les competències interpersonals pròpies de l'edat.

La conclusió ha de ser que la col·laboració entre les persones no només és inevitable sinó que és necessària. La condició humana ens porta a l'interès per l'altre, aquest interès és de caràcter empàtic i en conseqüència porta a la cooperació. Dins el món educatiu aquesta forma de relacionar-se és font de diferents tipus d'aprenentatge. Per una banda l'aprenentatge dels continguts, (fets, conceptes procediment, actituds, valors i normes) i per l'altra s'aprèn les formes de col·laboració, en els sentit que ja s'explica als programes "Cooperar per aprendre/Aprendre a cooperar" (Stainback i Stainback.1992).

La idea que el nen, siguin quines siguin les seves habilitats és "capaç de" neix amb M. Montessori, en certa manera una de les persones que es podria considerar en els fonaments de la inclusió. En aquesta línia la seva filosofia, que promou un aprenentatge individualitzat, respecta per davant de tot les particularitats i els ritmes del infants, atenent sempre els seus interessos i formes d'aprendre, els moments sensibles (concepte de Període Sensitiu), les habilitats relacionades amb al maduració (Nivells de Desenvolupament) i les predisposicions (Tendències Humanes –especialment la de les relacions socials-). Seguint aquesta premissa el sistema Montessori demana que l'adult observi l'infant. Que el segueixi en els seus projectes, en les fal·leres que evidencien una necessitat de caràcter intrínsec a ell mateix si és fidel a les seves tendències, i sobretot si és disciplinat seguint el seu mestre interior. En aquest sentit podem exposar que l'infant busca a l'altre, sigui adult o un altre infant. Busca el contacte i la relació, amb la mirada, amb el contacte físic, amb el fet de compartir i fins i

tot amb l'acte d'enfrontar-se. En el fons, el fet de considerar que l'infant té un mestre interior que el guia obliga a confiar en les seves capacitats però també en la forma que l'infant escull per a desenvolupar-les, i en aquest sentit hem recollit evidències que l'infant busca la interacció per a desenvolupar algunes d'aquestes competències personals.

L'aprenentatge individual que proposa Montessori no és contradictori amb l'aprenentatge social ni amb les formes de col·laboració o de treball en equip. De fet, en la construcció del coneixement hi ha diferents fases i el treball individual i el treball en equip donen resposta a diferents moments de la construcció d'aquest aprenentatge. L'exploració de la idea, com a formulació d'hipòtesis, pot ser individual o conjunta però la recerca de solucions en grup posa a diferents persones amb experiències i habilitats variades pensant en una o més possibles respostes o solucions a un problema i facilita l'assoliment d'una solució. Per altra banda, la fase d'incorporació d'aquestes respostes a la xarxa pròpia de connexions (sabers i coneixements individuals) és un acte que només es pot fer de manera personal i intransferible.

L'organització de l'ambient que proposa Montessori, en certa manera contempla un dels aspectes fonamentals del treball en equip que és la consideració de l'altre d'igual a igual. Considerar a qualsevol infant algú digne de ser observat com treballa, com aprèn i en conseqüència digne de ser pres en consideració i admirat. D'aquesta manera, sense parlar de dinàmiques de grup, de cohesió entre els membres, assenta la base del treball cooperatiu, que és considerar a l'altre una persona que pot ser observada mentre aprèn. De manera que el modelatge que fa, sigui quin sigui la seva habilitat/dificultat per aprendre suposa un model. Parteix de cada nen perquè cada nen és important.

L'amistat

Dins del context escolar, aquestes proximitats i distàncies són múltiples: d'edat, gènere, vivències, interessos, actituds, maneres de ser, afinitats, etc. Tots

aquests factors conflueixen en una riquesa per cadascuna de les persones que hi participa, perquè cal ser-hi amb presència, per poder sentir i viure l'alteritat. Si l'altre és important per nosaltres el respectarem i l'apreciarem dins de la seva unitat i diferència. Si l'escola permet aquest apropament a l'altre, serà una escola respectuosa, una escola que valoritzarà la individualitat de cada membre, enlloc de voler homogeneïtzar tota diferència.

Una de les altres conclusions, i en aquest sentit és una aportació que humilment fa aquesta treball a qui vulgui escoltar, és prendre en consideració les relacions d'amistat que els infants tenen entre ells. Hem exposat la gran consideració que autors de referència fan de les competències cognitives relacionals, afectives, lingüístiques, etc. que tenen els infants i en canvi en al literatura científica es continua exposant que els nens i nenes consideren els seus amics només per a la proximitat d'interessos. En tot cas aquest pot ser un model, com també ho és en alguns adults, però no és el veritable sentit de l'amistat i no és la única relació d'amistat que poden establir els infants ja des dels primers anys de vida. Evidentment l'amistat no és igual als 18 mesos que als tres anys o als cinc. Com tampoc ho és als vuit, als quinze, als trenta-dos, als cinquanta quatre o als vuitanta, però no disposem de dades per il·lustrar-ho.

L'amistat és una de les relacions interpersonals més comunes que la majoria dels éssers humans tenim a la vida per tant sembla coherent pensar que és un sentiment que es comença a desenvolupar des dels primers anys de vida. Evidentment no totes les relacions d'amistat són iguals perquè al ser aquest un vincle de relació afectiva entre dues persones, un sentiment convingut amb l'altre, cadascú pot cercar en més o menys mesura valors com confiança, consol, amor i respecte, etc. De fet, es considera que els nens no són amics sinó que tenen interessos però hem mostrat actituds que anticipen l'ajuda abans que sigui requerida. També col·laboracions desinteressades en reptes personals o estones de diversió i felicitat pel simple fet d'estar junts. Hem comprovat que hi ha moments d'enyor cap a un infant o que es manté la presència d'ell (record) durant molt temps quan un infant no hi és. Tots aquests sentiments que són els

que es solen utilitzar per definir amistat són els que hem vist entre els nens i nenes a l'escola. Per tant, podem concloure que tenen amics, en el sentit literal del terme.

El conflicte

Hem comprovat que el conflicte entre infants existeix. Aquesta evidència, que no és nova, ens mostra com d'alguna manera la confrontació s'ha de considerar una forma més de relació que alguns infants estableixen entre ells. Per descomptat, hi ha un aspecte d'aquest tipus d'interacció que els perjudica a tots, al que exerceix el poder perquè els altres, i ell mateix, es forma una imatge negativa d'ell, i al que està sotmès perquè no pot, o no sap, defensar-se i també acaba tenint una autoimatge negativa.

En certa forma, el que volem exposar com a tancament sobre aquest apartat, té a veure amb el procés personal que cada infant necessita fer amb el seu entorn i les relacions socials que desenvolupa. Tenint en compte que una part considerable de les observacions són amb infants de menys de tres anys, i per tant amb un nivell de competència lingüística verbal més aviat baixa, els conflictes podien haver estat molts més, si fos certa la idea que la manca de llenguatge és un dels motius de l'agressivitat. Seguint aquest fil ens adonarem que la manca de llenguatge explicaria els Conflictes instrumentals però en canvi no l'Aggressivitat no instrumental per això exposem que el conflicte va més enllà del domini o no llenguatge sinó que té a veure amb la descoberta d'una forma de relació.

No volem defensar, de cap manera, que tots els infants passen per una fase agressiva, però tampoc podem pretendre interpretar aquesta agressivitat com un símptoma d'un problema del nen o nena. És a dir, el sentit de la propietat sobre els objectes, el sentiment de territorialitat en l'espai o de domini que expressen alguns infants mitjançant conductes agressives, o com a mínim conflictives amb els altres companys, són una forma d'exploració i entrenament

de les relacions socials, evidentment sempre que es donin dins uns paràmetres puntuals en el temps i en la intensitat de les agressions.

Per dir-ho d'una altra manera, el conflicte sigui instrumental o no, s'ha de prendre com una oportunitat d'aprenentatge sobre una dimensió de les relacions que no els serà aliena. Posem per exemple el cas dels infants que d'una forma o altre sedueixen al company i en convencen perquè els cedeixi una joguina. La clau no està en penalitzar l'infant "que convecç" sinó que precisament, com adults, donar instruments a l'altre nen per a no deixar-se convèncer. Durant tota la vida hi haurà conflictes al seu entorn, en l'àmbit laboral o en el familiar, i la possibilitat de salvar aquests conflictes amb positivitat i serenor pot venir en part, per la forma en que s'ha après, des de la infantesa a enfrontant-se als problemes.

La imitació

La imitació és un procés bàsic en qualsevol aprenentatge com hem pogut mostrar a amb el concepte de neurones mirall de Racoczy, H.; Tomasello, M. y Striano, T. (2005) i també amb les observacions de situacions de context d'escola. Podem concloure que en les relacions entre infants iguals aquesta imitació, és part de les accions quotidianes, incorporada de manera natural per exemple en les trames d'alternances. D'aquesta manera, prendre en consideració tots els aspectes que envolten l'acte d'imitar pot donar-li una valorització en el context escolar. Imitar implica la capacitat d'estar atent, d'observar amb deteniment, d'ordenar la seqüència i reproduir-la, realment un procés complex que l'infant fa quan vol i perquè vol.

És indiscutible que no pot ser la única forma d'aprendre però en certa manera es pot reivindicar el dret a imitar.

La individualitat

En aquest apartat es vol considerar com la individualitat por ajudar a l'estructuració del grup a través de la construcció d'identitat pròpia. Es pot considerar a l'altre quan et consideres a tu mateix, et coneixes, et valores i sobretot et respectes. Defensem que la base de la inclusió és l'acceptació d'un mateix. Aquesta consciència dels límits i la tolerància cap a les pròpies limitacions permet acceptar que l'altre té els seus propis reptes. Entesa la individualitat en la filosofia de M.Montessori des d'aquesta perspectiva podem argumentar que el mètode de la Pedagogia Científica, ben entès i aplicat seguint amb rigor el respecte a la individualitat pot ser una bona base pel treball en equip. En efecte, es pot ser col·laboratiu amb els altres quan, tens una bona autoimatge (construïda en part per el respecte que et tenen els altres), un autoconcepte alt i en definitiva una bona autoestima.

Facilitar les relacions

Després de revisar les diferents circumstàncies on es donen les interaccions entre infants podem arribar a la conclusió que hi ha situacions que faciliten aquestes relacions. Són els moments de temps on l'infant escull què vol fer, bàsicament el temps destinat al joc lliure però en un espai que pot ser interior o exterior. Aquesta lliure disponibilitat s'ha de donar en un context d'espai que faciliti els agrupaments reduïts i amb propostes de material que permetin la relació entre el petit grup de manera que espontàniament els infants es troben per interessos o perquè busquen aquest contacte. Són situacions en que l'educació de la primera infància es basa en la lliure expressió dels nens, en tots els àmbits (artístic, creatiu del moviment, del llenguatge verbal, la interacció social, etc.), seguint el marc teòric socio-constructivista segons la qual el coneixement és un procés en construcció, individual i de grup, que es beneficia sobretot del protagonisme de cada persona que lliure i conscientment construeix el seu propi camí de vida i d'aprenentatge.

Per tant el joc representa una forma privilegiada per conèixer-se a un mateix, als altres i al món. És gràcies al joc que els nens construeixen la pròpia cosmovisió (única i particular) del món, un món en relació i de relacions.

L'autonomia

No n'hem parlat en el marc teòric però ens hem adonat que això també és important a l'hora de parlar de les relacions. Potser s'hauria de tenir en compte aquest paràmetre en properes investigacions.

L'autonomia és un procés, més que un resultat i en aquesta sentit hem de considerar que es desenvolupa a mesura que es practica. En els tres primers anys de vida l'autonomia és una adquisició vinculada a la cura i per tant forma part del sistema de relació que hem exposat. En gran part és el model de cura, respecte i atenció que l'infant rep i que li pot mostrar la consideració que ell haurà de dispensar als altres. Un infant que sempre ha de fer, fins i tot quan està cansat o té son no tindrà un model de cura i atenció als altres quan ho necessitin. Per ser autònom en alguna cosa s'ha de dominar l'acció però també el sentit i la intencionalitat, s'ha de ser capaç de "fer" i per tant cal haver-ho après. Partiment de la idea d'imitació que exposàvem en el marc conceptual és necessari haver viscut aquella situació d'aprenentatge abans, de manera que es coneguin bé els passos o seqüències, les dificultats, etc. Per posar un exemple, tenim l'hora de l'àpat. Forçar un infant a ser autònom quan se li estan incorporant molts aliments que és el primer cop que veu i que no coneix, no en sap ni el gust, ni la textura, ni el seu comportament amb els coberts o instruments d'ús (si es punxa, si es trenca, etc.) és situar-lo en una posició d'inseguretat innecessària.

L'autonomia, física, moral i intel·lectual, és respectar el ritme i les decisions que prengui, fins i tot si la decisió que ell pren és fer-se ajudar o ser un receptor, com per exemple péixer. Ser receptor no és ser passiu: mirant s'aprèn. És més, es pot ser autònom quan hom es sent segur per a fer-ho o per a voler-ho intentar,

perquè l'autonomia ha de ser personal i fluir de la motivació intrínseca, no una imposició extrínseca. La frase "jo sol" neix al voltant dels dos anys, i neix en aquests moments perquè el nen ha rebut, no només una cura atenta durant aquest dos anys sinó perquè paulatinament l'ha anat adquirint en la mesura que ell ha decidit, i l'entorn li ha facilitat, l'autonomia per decidir que ho vol fer sol. Després, a més, l'entorn li ha proporcionat els instruments (espai, material, temps i consideració) per tal que ho pogués fer sol.

Per acabar aquest apartat, encara podríem fer una reflexió més sobre el lema de la Dra. Montessori: "Ajuda'm a fer-ho sol". Es podria considerar, que en alguns moments la frase en realitat no vol dir sol? Podria ser que volgués dir sense l'ajuda de l'adult?

Treball en grup i cooperació

La base de la cooperació no és el treball en grup. Abans que el treballen equip existeix la pròpia consciència del jo, el respecte cap a un mateix i el coneixement de les possibilitats pròpies. En el treball que es desenvolupa en l'ambient Montessori aquest coneixement, aquesta mirada cap a dins és un factor important. La consciència d'un mateix, física, cognitiva i emocional és el primer pas cap al reconeixement de l'altre a qui pots atribuir les mateixes qualitats físiques, cognitives i emocions la qual saps que existeixen. Aquesta construcció però del propi jo no és lineal de manera que coneixes l'altre quan ja et coneixes a tu mateix sinó que es desenvolupa de forma paral·lela sobreposada. Si fos únicament de forma paral·lela aquestes dos desenvolupaments no es trobaríem mai, quan en canvi són en moltes ocasions indestriables perquè és en relació a l'altre que jo em situo. Per altra banda, el respecte per a la individualitat montessoriana és una bona base per al respecte cap a la diversitat perquè cadascú és només en referència a ell mateix i no al grup. Per tant, aquesta importància que té l'infant únic és la base d'un bon sistema cooperatiu.

De totes maneres cal considerar que el valor que s'atribueix a les relacions socials, sigui de manera implícita o explícita pot influir en les respostes que els infants donen davant les situacions de grup. Si l'entorn, i pel que fa al cas l'escola, valora el treball individual i el rendiment particular això pot portar a no tenir una actitud de col·laboració de forma natural o habitual, no perquè siguin infants més competius sinó perquè la cooperació és un valor cultural poc valorat. Potser això ens pot donar resposta a algunes actituds de conflicte que es donen en alguns centres de parvulari sobretot en espais de relació menys controlada com són els patis. Rogoff (1993:93) "La forma en que los individuos intentan resolver los problemas está intrínsecamente relacionada con los valores y las metas de la sociedad, los instrumentos, y con las instituciones por lo que se refiere a la definición de los problemas y a la práctica de la solución"

Estic convençuda que No ens referim només a la socialització entesa com l'aprenentatge "d'estar junts" sinó a les implicacions cognitives d'aquestes afiliacions infantils: la resolució de conflictes cognitius, socials i emocionals, l'assoliment d'objectius, la realització de reptes en tots els àmbits facilita, ja des dels primers mesos, una autoestima alta i un desenvolupament en l'esperit cooperatiu.

I finalment...

Aquesta recerca no pretén dir com ha de ser la pràctica educativa a l'escola sinó que vol recollir com és aquesta pràctica, descriure-la, comprendre i facilitar la interpretació per incorporar millores, en el cas que sigui necessari.

En general, aquests resultats no aporten res nou que intuïtivament no es sabés, és a dir, no hi ha cap dubte que els infants es relacionen que ho fan sempre i en qualsevol context. El que si aporten és l'evidència que les relacions es donen fins i tot quan el context no ho pretén de manera intencionada o fins i tot inhibeix aquestes relacions perquè les estratègies del infants per conèixer els altres, apropar-s'hi i fer afiliacions que permetin col·laborar i viure bé, en grup, s'inicien

des del naixement. De fet, segons Montessori (1949-2006), la naturalesa disposa a l'infant d'un impuls vital (Horme¹⁵) que li proporciona instruments per a fer allò que li és necessari i bo. Queda demostrat que les relacions personals amb els iguals compleixen els dos requisits, *necessari i bo* .

Per tancar el tema voldria afegir, a tall de reflexió un fragment de M. Montessori a De Serio, B. (2014:78):

“È impossibili concepire e impostare l'educazione se non in una condizione di pace, libetà, dialogo, condivisione e, alo stesso modo, perseguiré la pace, la fratellanza tra persone, popolo, culture senza un'adeguata promozione umana, educativa, a partiré dell'infanzia e per tutto el corso dell'esistenza”

¹⁵ Energia vital que mou el cosmos, segons Montessori (1986-2006:115 “fuerza vital y activa que lo guía hasta su evolución”

Reflexió personal

El treball d'investigació suposa un repte personal. La rigorositat en el disseny metodològic, la recollida de dades, la categorització i la redacció del document ha estat un desafiament per l'exigència científica que s'espera en un text d'aquest tipus.

Una de les tasques especialment difícils per mi ha estat fer un conglomerat coherent entre la recollida teòrica d'informació i la pràctica i a més, expressar aquesta informació de forma cohesionada i comprensible. Ha calgut a més respondre al plantejament hipotètic inicial a través d'evidències, i no només d'intuïcions.

En ambdós aspectes, malgrat totes les mancances que hi ha en la investigació presentada tenim la satisfacció d'haver resolt moltes de les exigències. La qüestió que ara queda pendent és saber fins a quin punt es podrà contribuir als coneixements de l'etapa 0-6 per a la millora de l'Educació infantil, una de les motivacions inicials de la recerca.

Un dels aspectes que voldria esmentar, i que fa referència a certes insatisfaccions que van sorgint a mesura que s'avança en el treball de lectura i observació, és la gran quantitat de dubtes que genera l'aprofundiment en un àmbit de coneixement. En aquest sentit, es veu la possibilitat de moltes noves línies de cerca vinculades a les interaccions entre infants més petits, per exemple, la focalització en els projectes compartits que porten a terme els infants de 0 a 3 anys, o bé com són les relacions d'amistat i complicitat entre ells. Personalment crec que les noves línies de treball podrien d'anar en aquesta direcció.

Referències Bibliogràfiques

AMORÓS, E. (2007). *Comportamiento organizacional*. [Document pdf en línia]. Lambayaque. Perú. Biblioteca Virtual EUMEDNET. <Disponible a www.eumed.net/libros/2007a/231/> [Consultat 2 de març de 2015]

BRACE, N. BYFORD, J. (2012). *Investigating Psychology*. New York. Oxford University Press

BROFENBRENNER, U. (1987), *La ecología del Desarrollo Humano*. Barcelona. Editorial Paidós

BOWLBY, J. (1993). *La separación afectiva*. Barcelona. Ediciones Paidós.

BOWLBY, J. (1998). *El apego y la pérdida*. Barcelona. Ediciones Paidós.

BRUNER, J. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid. Alianza Editorial

BRUNER, J. (1986/2004) *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona. Gedisa.

CAPLAN, M.; VESPO, J. E.; PEDERSSSEN, J. i HAY, D.F. (1991). "Conflict and Its Resolution in Small Groups of One- and Two - Years- Olds". *Child Development*, 62, 1513-1524.

CHAVARRÍA GONZÁLEZ, M.C. (2012). *Historiando a Montessori: desde el feminismo y socialismo utópico hacia su compromiso como pionera del holismo*. [Revista electrònica]. *Actualidades Investigativas en Educación*. Volumen 12, Número 3, Setiembre-Diciembre 2012. < Disponibilitat a http://revista.inie.ucr.ac.cr/uploads/tx_magazine/historiando-a-montessori-desde-feminismo-socialismo-utopico-hacia-compromiso-pionera-holismo-chavarria_01.pdf> [Consultat 30 de març de 2014]

COLL, C. (1998). "La construcció del coneixement a l'escola: cap a l'elaboració d'un marc global de referència per a l'educació escolar" A C. Coll i altres, *Psicologia de la Instrucció*. Barcelona: EDIUOC (pàg. 1-65)

DE LA CUESTA BENJUMEA, C. (2003). *El investigador como instrumento flexible de la indagación*. [Revista electrònica] *International Journal of Qualitative Methods*, Vol.2. Nº (4). Article 3. <Disponible a <http://hdl.handle.net/10045/17049> > [Consultat 9 de febrero de 2015]

DE SERIO, B. (2014) *Educare dalla nascita. Il progetto di Adele Costa Gnocchi*. Roma: Anicia

FERNÁNDEZ GALINDO, M. (2002) "Teoría del apego y psicoanálisis. Hacia una convergencia clínica". *Revista CUADERNOS DE PSIQUIATRÍA Y PSICOTERAPIA DEL NIÑO Y DEL ADOLESCENTE*; nº 33/34, 5-34

FRANCHESCHINI, L.; De SANTIS, P. (1997). *Viaggio intorno ad un Nido Montessori*. Roma. Edizioni Opera Nazionale Montessori

HARVARD PROJECT ZERO/Reggio Children (2001). *Rendere visibile l'apprendimento. Bambini che apprendono individualment e in gruppo*. Reggio Emilia. Reggio Children

HAY, D.F.; HURST, S.L; WATERS, C.S.; CHEDWICK, A. (2011). "Infants' Use of Force to Defend Toys: The Origins of instrumental Aggression". *Infancy*, 16 (5), 471-489

GOPNIK, A. (2010) *El filósofo entre pañales*. Madrid: Planeta

HARRIS, P.L. (2012) "El niño como antropólogo". *Infancia y aprendizaje*, nº35, 259-277

JOHNSON, D.W; JOHNSON,, R.T; HOLUBEC, E.J (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires. Paidós.

MELERO, M^a A. y FUENTES, M^a J. (1992) "Las amistades Infantiles: Desarrollo, funciones y pautas de intervención en la escuela". *Investigación en la escuela*, nº16, 55-67

MONTESSORI, M. (2001). *La descubierta de l'infant*. Vic: EUMO Editorial

MONTESSORI, M. (1939-2003). *Educación y Paz*. Buenos Aires. Longseller. Título original: *Educazione e Pace* .1939

MONTESSORI, M. (1966-2006). *El niño el secreto de la infancia*. México DF: Editorial Diana. Versión de 2a edición de la obra italiana de 1966

MONTESSORI, M. (1949-2006). *La mente absorbente del niño*. México DF: Editorial Diana. 1a edición, Índia 1949

MONTESSORI, M. (2014). *Educare a alla libertà*. Milano:Arnoldo Mondadori Editore. Síntesi de la 1^o edición con el título *Il Metodo della pedagogia Scientifica applicato all'educazione infntile nelle case del Bambini*, Roma: 1909

MOSS, P.; YUDINA, E. (2008). *Redescobrint Vogotski*. Barcelona: Rosa Sensat

ORTEGA, R.; ROMERA, E.; MÉRIDA, R. i MONKS, C. (2009). "Actividad e interacción entre iguales: explorando el mapping como instrumento de observación en aulas de Educación Infantil". *Infancia Aprendizaje*, 32 (3), 405-420.

PERSSON, G.E.B. (2005) "Developmental perspectives on prosocial and aggressive motives in preschoolers' peer interactions". *International Journal of Behavioral Development*, 29 (1), 80-91

PARTEN, M. B. (1932) "Social participation among pre-school children". *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 27, 243-269.

- PIAGET, J. (1969): *Psicología y pedagogía*. Barcelona: Ariel.
- PIAGET, J. (1990). *Escritos per a educadors*. Vic: EUMO Editorial
- PIAGET, J. (1991). *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Ed. Labor
- PIAGET, J. (2012). *La equilibración de la estructuras cognitivas. Problema central del desarrollo*". Madrid. Ed. Siglo XXI
- PUJOLÀS, P. (2004) *Aprender juntos alumnos diferentes. Els equips d'aprenentatge cooperatiu a l'aula*. Vic: Eumo.
- PUJOLÀS, P. (2011). "Cooperar, col·laborar, compartir". *Escola Catalana*, nº 469. Març- abril. Monogràfic
- PUJOLÀS, P. y LAGO, J.R. (2007). *La organización cooperativa de la actividad educativa*. Dins Bonals J. y Sánchez-Cano, M. (Coords.). *Manual de asesoramiento psicopedagógico*. Barcelona. Graó, pgs. 349-391.
- QUATTOCCHI MONTANARO, S. (2007): *Un ser humano*. Santiago de Chile. Montessori Figueres. Ed. Cuatro Vientos.
- RIZZOLATTI, G.; SINIGAGLIA, C. (2006) *Las neuronas espejo*. Barcelona. Ediciones Paidós Ibérica
- RIVIÈRE, A. y ESPAÑOL, S. (2003). "La suspensión como mecanismo de creación semiòtica". Madrid. *Estudios de Psicología*, 24. 261-275
- ROGOFF, B. (1990-1993) *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona. Paidós
- RACOCZY, H.; TOMASELLO, M. Y STRIANO, T. (2005). "How Children Turn Objects Into Symbols: A Cultural Learning Account". En A.L.Namy (ed.) *Symbol Uses Any Symbol Representation*. New York: LEA. Cap.4, 67-97 pp.
- SCHAFFER, H.R. (1993). *El desarrollo de la personalidad*. Madrid. Editorial Visor

STAINBACK, S. B. (2001) "Components crítics en el desenvolupament de l'educació inclusiva". *Suports. Revista Catalana d'Educació Especial i Atenció a la Diversitat*. Vol. 5, núm. 1, 26-31.

STAMBAK, M. y otros (1983/1997) *Los bebés entre ellos*. Barcelona. Gedisa Editorial

TÓJAR, J.C.; SERRANO, J. (2000). *Ética e investigación educativa*. [Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa] *RELIEVE*, vol. 6, n. 2. <Disponible a http://www.uv.es/RELIEVE/v6n2/RELIEVEv6n2_2.htm en (9)> [Consultat el 9 de gener de 2014]

TÓJAR, J.C. (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.

TOMASELLO, M. (2010) *¿Por qué cooperamos?* Madrid. Katz

TOMASELLO, M. (2010) *Somos primates. Parte I y Parte II* [Entrevista-documental]< Disponibilitat a <http://www.rtve.es/alcarta/videos/redes/redes-somos-primates-segunda-parte/779819/>.> [Consultat març 2015]

TREVARTHEN, C. (1979). *Communication and cooperation in early infancy: description of primary intersubjectivity*. En M. Bullowa (ed.). *Before Speech* (pp.321-347). New York: Cambridge University Press

VALLES, M. (1997) *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid, Síntesis.

VALLES, M. (2005) *El reto de la calidad en la investigación social cualitativa de la retórica a los planteamientos de fondo y las propuestas técnicas* [Revista electrónica] *Reis: Revista española de investigaciones sociológicas*, <Nº 110, 91-116, <http://reis.cis.es/REIS/html/index.html> >[Consultat el 9 de març]

Annexos

Observacions. Annex I

OBSERVACIONS¹⁶ PARVULARI MONTESSORI-PALAU

Breu descripció del context:

Aula de 20 infants d'entre 3 i 6 anys d'edat. Dues persones adultes, la Carme (A), que és la guia Montessori i es comunica amb els nens amb català i la Tati (A), que és l'assistent i es comunica amb els nens en anglès. En alguns moments l'assistent canvia. Dos cops al dia entra la professora d'alemany, al matí fa activitats de vocabulari i cançons amb tot el grup i a la tarda bits de intel·ligència individuals en aquesta llengua.

L'espai és gran però no molt ampli per la gran quantitat de materials, estanteries i mobles. Hi ha disset taules individuals, algunes per treballar i altres ja ocupades per propostes concretes com arreglar, flor, rentar, mans, rentar plats, etc. Hi ha sortida a un petit espai exterior per una banda de la classe i al passadís a l'aire lliure per l'altre. El bany que comunica amb la classe és compartit.

 **10 de febrer de 2014, dilluns**

Observació 1: Alguns treballen aplicadament, d'altres sovint s'encanten a mirar, baden... Els grans corden els davantals als petits fent el llaç darrera.

Observació 2: Una de les grans (5 anys) li suggereix a una petita de tres que faci la Torre Rosa i l'ajuda a posar la catifa. La petita ho fa. Mentre la gran agafa tot el que li cal per fer l'àbac petit. Cada vegada que passa li modifica com estan disposats els blocs roses. Quan els comença a alinear en horitzontal a la catifa n'apareix un

¹⁶ Totes les edats dels infants estan expressades amb anys i mesos entre parèntesi, per exemple 3 anys i 5 mesos s'anota (3a 5m). La (A) majúscula significa adult independentment si fa la funció de guia o d'assistent perquè es considera que l'adult que és a l'aula educa.

Per altra banda, cada observació numerada correspon a una trama. En els casos de les observacions que no tenen un número propi sinó que estan registrades amb el mateix número afegint "bis" és perquè són trames que d'alguna forma estan enllaçades amb l'observació del número que els correspon.

altre de petit que li fa tota. Ella ho torna a desmuntar i la que l'ajuda primer (la nena de 5 anys) li torna a fer a fer. Quan acaba i vol recollir no la deixa i li diu que l'ensenyi a la mestra. Ella encara no ha començat l'àbac. Com que hi ha un que interfereix, la gran de P5 intenta que agafi algun material.

Observació 3: La Gal·la (6 a) fa de guia, els fa seure bé, els proposa l'activitat, els apropa la cadira a la taula una vegada estan asseguts, controla que la faci, que recullin quan han acabat.

Observació 4: La jornada d'avui em fa pensar en les diferències entre els més petits, més despistats, desconnecten, no saben trobar taula lliure i fan una adaptació lliure. En canvi els més experimentats ajuden als altres, aprofiten molt a fer diferents activitats.

Observació 5: Hi ha molts moments de col·laboració entre ells, normalment s'ajuden, tant per ordre de la guia com voluntàriament, poques vegades he vist conflictes, discussió... També alguns els fan la feina als altres. La Marta (6a) s'apropa a l'Àfrica (5a 6m) que fa targetes de llenguatge i intentant donar-li instruccions de com es fa les agafa i va llegint ella fins que queda fet.

11 de febrer de 2014, dimarts

Observació 6: La Marta (6a) ajuda a en Pau (3a 2m), que ha plorat quan ha entrat, ara li corda la bata de dalt a baix.(Els més petits demanen ajuda a vegades a l'assistent, a la guia o als més grans però en aquest cas no ha fet falta. La Marta s'ha anticipat)

Observació 7: La Bet (3a 2m) està pintant, i mentre ho fa parla sola: "*después el blanco...el groc és aquest* (amb un grapat de ceres a les mans)". Es mira a l'Elisenda (3a 3m) que esmorza un tros enllà i diu: "*Elisenda aquesta és la Natàlia*" i assenyala a la taula del costat (on hi ha una altra nena asseguda). Torna a pintar; va fent sons molt fluixets, de fet, parla sola: "*és una cosa...*" (no acabo de sentir-la). S'aixeca la Natàlia (4a 2m) que ja ha acabat el que estava fent en aquella taula i se'n va. S'asseu la Jordina (3a 5m) al mateix lloc que estava ocupat fins fa un moment i la

Bet, des del seu lloc i sense deixar de pintar: "És la Jordina". Va omplint el full amb energia i canviant sovint de color. Para de pintar i fa una mirada general a la classe (uns segons), després hi torna.

Observació 7 bis: La Jordina s'aixeca i s'apropa dreta a la taula de la Bet i es diuen què estan dibuixant i pintant. Torna a la seva taula i agafa la cadira que apropa a la taula, ensenya el dibuix a Bet i li diu "és el meu", l'altra ni la mira, fa un gest d'assenyalar i parla un moment però no té interlocutor. La Bet va a endreçar el seu dibuix al seu calaixet. Recull les ceres, les posa al bol i el bol a la safata (no fa servir el paper absorbent de netejar per res). Enrotlla el protector i l'endreça. Es descorda el davantal, se'l treu i l'assistent li agafa i l'endreça. 9:42 Ella va a buscar una catifa. S'ha posat a terra, al costat de la catifa de la Natàlia que fa la Torre Rosa i la desenrotlla ben a prop. Parla un moment amb la Natàlia (no sento què diu).

Ha anat a buscar el cilindre amb perilla però quan els ha tingut a terra els ha tornat a endreçar. Cargola la catifa, l'endreça i va al bany. Surt del bany, agafa una catifa i la torna a posar prop de la Natàlia, que s'ha desplaçat una mica. Parlen (no les sento però veig la boca) i riuen.

Observació 8: L'Elisenda (3a 3m) està en una catifa fent els cossos geomètrics. S'apropa la Sara (5a 11m), s'ajup i ho prepara tot, apila les targetes a la dreta, les formes a l'esquerra de la safata i després posa les targetes a l'angle superior de la safata. Alinea les formes a l'esquerra de la catifa. Després li mostra com es posen les targetes i les formes damunt, fora la safata. Ella no s'ho mira, juga amb la goma. La Carme (A) crida la Sara i ella li diu que està ajudant a l'Elisenda. Quan acaba d'explicar-li ho recull tot li deixa punt i marxa. L'Elisenda no s'immuta. Quan es cansa de la goma recull les targetes, posa les formes dins els encaixos del calaix. Va a endreçar les targetes. Torna i va a endreçar el calaix. Mentrestant, passa la Sara que veu la catifa torta l'adreça alineada al moble. L'Elisenda va directe a buscar un marc de vestir de "clecs"(tanques) sense endreçar la catifa. La Sara se n'adona i va a buscar-la, li fa deixar el marc i l'acompanya a la catifa perquè la reculli. La Tati (A) avisa la Sara i ella li explica que l'Elisenda no ha cargolat la catifa, la Tati somriu i assenteix. L'Elisenda recull la catifa i l'endreça al seu lloc, després torna a anar a buscar el mateix marc de vestir de clecs que ja tenia. Descorda tots els "clecs" i

després mira què passa a la classe a nivell general. Fa una repassada a tota la situació d'aula. Quan ha mirat uns instant torna a treballar amb el marc.

Observació 9: La Bet (3a 2m) va a veure a la Natàlia (4a 2m) i es posa les mans darrere per mirar-la (li diu a la Tati (A) "miro"). Les dues nens es posen a parlar, s'abracen, es toquen de les galtes, s'agafen de la mà... La Tati ho talla només dient: "Bet!" i aleshores la Bet) va a buscar un marc de vestir.

Observació 10: La Bet (3a 2m) vol fer "rentar mans" i necessita posar-se un davantal. El va a buscar i n'agafa dos perquè no hi arriba bé. La Bet s'apropa a la Gal·la (6 a) que quan ho veu ajuda a la Bet a penjar el davantal que sobra i també l'ajuda a posar-se'n un i li corda. Quan la Bet comença a treballar la Gal·la marxa.

Observació 10 bis: En Luan (3a 4m) està assegut en una cadira del mig de la classe, i aparentment mira tot el grup en conjunt, però quan la Bet ha acabat (i hi ha estat molta estona!) s'hi apropa i fa ell el treball de "rentar mans".

Observació 11: La Gal·la (6a) s'apropa al Gerard (4a 6m) que ha utilitzat el material de "netejar fusta" i l'ajuda, com que veu que no ha llençat el drap a rentar i el cotó brut a les escombraries li fa fer i reposar el material. Li prepara tot al terra mateix i li fa agafar bé i endreçar al seu lloc. Ell ho fa i després va a penjar el davantal, són les 11:01. La Gal·la el segueix amb la mirada i davant els davantals veu a la Bet (3a 2m) parada davant els davantals. La Gal·la s'hi apropa i en toca un, ella fa que no amb el cap. La Gal·la parla i en toca un altre, la Bet diu que sí amb el cap i la Gal·la li posa. (...passa tota l'acció cadascuna pel seu compte). Quan la Bet acaba la Gal·la ha vist que caragola drap al revés i li desfà i li mostra com es fa. A mig fer li fa llençar el drap per rentar i reposar-lo.

Observació 12: La Bet (3a 2m) s'asseu al costat de la Natàlia (4a 2m) i parlen i riuen. A l'altre costat hi té l'Ignasi (6a 1m), la Bet l'assenyala mirant a la Natàlia, després el toca, l'agafa, fa llengots, riu, i ell s'ho deixa fer tot, s'enjogassen.

Observació 13: Bet (3a 2m) i Natàlia (4a 2m) quan la Tati no (A) les veu van a quatre grapes, riuen.

Observació 14: Aquest seguiment m'ha fet adonar que en molts moments els grans estan pendents dels petits, els supervisen, controlen i també els ajuden. En alguns casos els ensenyen a fer-ho, en d'altres ho fan directament. Gairebé mai els ho diu la mestra, és una actitud de col·laboració que surt i treballen amb ells. Aquesta actitud és més en algunes nenes que en d'altres i més en nenes que en nens. El nivell d'autonomia és molt gran, poques vegades demanen ajuda o esperen que algú els resolgui res. També els grans utilitzen a les petites per jugar, les pentinen, l'abracen, li toquen la jaqueta, la motxilla... Els petits també estan pendents dels grans, sobretot si fan algun materials que els atrau. En Luan (3a 4m) es situa davant la Marta (6a) i observa com prepara "arreglar flors".

12 de febrer de 2014, dimecres

Observació 15: En Daniel (4a 1m) està preparant les coses per a fer cadenes numèriques i quan ho té tot a punt a terra la catifa s'aixeca a veure què fa la Duna (4a 3m), hi està un minut. Torna i continua treballant. (Passa estona en que ell va comptant, fa proves per replegar les cadenes sobre si mateixes, col·loca les cartel·les amb el nombre i quan no se'n surt. Agafa la cadena pels dos extrems, se la posa al cap, la fa rodar, l'estira a la catifa i ajunta els dos extrems fent un cercle....juga. Va a demanar ajuda a la Carme (A), ella li diu: "tot sol" i li assenyala la catifa. Està descentrat, es posa la cadena del 6 al cap, es distreu... Cau una safata amb dos bols i una cullera a terra i en Daniel busca d'on bé el so i mira en aquella direcció. En Luan (3a 4m) s'adona que se li ha mogut la catifa, s'ajup, l'agafa per un angle i l'apropa al moble, l'Elisenda (3a 3m) que ho veu s'hi agafa per l'altre extrem, un per cada punta, amb tota la cadena del 6 muntada, la deixen ben alineada amb el moble i tant a prop que hi toca.

Observació 16: Estem al pati i un grup de quatre nenes estan enfilades a una construcció. Parlen entre elles amb molta expressivitat corporal. No sento la conversa però sembla que està entre una discussió i el repartiment de rols d'algun joc perquè s'assenyalen, riuen, parlen aparentment es percep un desacord. Baixa una de les nenes i s'apropa a la mestra de la seva classe i li diu: "no vol ser la meva amiga perquè és més amiga de l'Olga..."

La Carme (A) ha parlat amb elles. Entren del pati i li expliquen a la Tati (A) el conflicte que no ha quedat resolt perquè encara van parlant entre elles. Fan capelletes. La Tati ho comenta a la Carme. La Carme els diu que ja n'han parlat i que ja dura massa aquest problema. Les separen, una va a la rotllana i l'altre a endreçar la jaqueta. (El Conflictes va relacionat amb "jugar a sirenes" entre quatre nenes)

Observació 17: La Jana (4a 4m) estén una catifa. Va a buscar una carpeta petita groga amb un vestit a la portada. Treu les targetes de la mateixa mida, una fotografia amb mitjons, una amb el mateix vestit de la tapa de la carpeta ui una amb un pijama. Les col·loca en columna vertical a l'esquerra. Va a buscar l'alfabet petit i comença a fer els sons "lletrejats" un per un i escriu: "m i j o n s", marxa, a veure a la Gisela (4a 1m) que també fa lletres. No es diuen res. Torna a la seva catifa i mirant la següent targeta lletreja els sons i escriu: "b a s t i t", comença amb la següent targeta, posa una "p" i es despista mirant tots els que passen. Se li apropa la Gisela, parlen i la Gisela marxa. Ella col·loca la "i" i la "j" es torna a aixecar i marxa a veure la Gisela. Torna i quan comença , torna la Gisela i li diu: "fas l'alfabet ?" ella li diu: "poso lletres" i la Gisela marxa. Ella col·loca "m,a,a" i afegeix una "J" final de més.

La Gisela un tros més enllà està fent el mateix amb una ovella, un conill i un gat. Ella escriu també amb un adjectiu. Ha escrit: "ubega blau" "cunig maron" i "gat blc".

La Jana mentre treu la "j". Arriba la Carme (A) i li corregeix "mijon" per mitjons i li retoca les lletres per alinear-les. Li pregunta: "com són els mitjons?" i la nena respon "I el vestit? I el pijama?" per tal que ella descrigui i hi afegeixi l'adjectiu. La Jana comença a escriure i quan ha posat "gri" s'aixeca a veure la Gisela. Torna. Agafa la "s" però es despista parlant i cantant sola i mirant als altres amb la "s" a la mà. Torna a anar a veure la Gisela. Torna a la seva catifa agafa una "s" amb cada ma i mira absent als nens i nenes de la classe. (hi ha molt moviment de nens drets que passen)

Observació 17 bis: La Gisela espera la correcció i mentre juga amb en Daniel (4a 1m) i en Luan (3a 4m) amb els dits (fan l'ocellet entrelaçant els dits de les dues

mans i deixant el del mig lliure per a fer-lo ballar). "a veure si saps fer això?" i riuen mentre ho proven.

Observació 18: Al pati puc veure algun cop de pala al cap, ho fan els més petits entre ells. També tirar sorra amb la pala o a grapats als que passen prop de la sorrera.

Observació 19: l'Arnau (5a 5m) i el Marc (5a 8m) netegen la taula amb baietes, agafen sabó de rentar mans i juguen. En Miquel diu: "– Dios mío! Que brillante, vamos a hacer fuerza, yo tu trozo, (breu silenci) mira mis dedos... son blancos, pego la bayeta. (riuen) Hago porquerías, tío esto brilla mucho, ¿Quiénes nos da euros tío? ¿Y billetes? ¿Quién nos compra la mesa? (es miren i acceleren el ritme de fregar) ¡Está nueva y brilla mucho!". L'Arnau respon: "vamos a ser ricos" ara en farem una altra". (freguen amb fruïció i entusiasme)

🚩 14 de febrer de 2014, divendres

Observació 20: 9:50 La Marta (6a) es posa el davantal i demana a la Tati (A) que li cordi. Va a omplir la gerra de l'aigua i omple el bol. Torna a anar a omplir la gerra de l'aigua a l'aixeta i omple un gerret petit. S'adona que la Bet (3a 2m) mira i li pregunta. "Quieres mirar?" l'altre fa que sí amb el cap i li diu "Ven", es posa a l'altra banda de la taula amb les mans darrere i l'altra es posa a arreglar les flors.

Observació 21: 10:25 La Sara (5a 11m) es posa davantal. Posa protector i agafa la safata de fer collage. Abans de començar agafa un paperet blau de seda i una retall de cinta de regal i ho presenta sobre el paper per veure com queda abans d'encolar. Després es decideix a encolar. 10:30 La Sara va presentant els papers i fa diferents proves abans d'encolar. S'apropa la Jordina (3a 5m), posa les mans darrere i mira balanceig constant. La Sarali diu "¿Qué color quieres?" i ella no respon.

- Sara: ¿este?(vermell)
- Jordina: Sí
- Sara: ¿a ver? – el prova i diu - ¿o este? (rosa)

- Jordina: Sí.

La Sara agafa el daurat que ella volia posar a l'inici. La Jordina marxa, després torna i amb les mans darrere va mirant. No es diuen res. (La Jordina gronxa el pes del seu cos a dreta i esquerra constantment i amb ritme regular i ràpid). La Sara ha omplert tot el paper de paperets enrotllats. Quan acaba el caragola i el lliga com un pergamí. La Jordina marxa.

18 de febrer de 2014, dimarts

Observació 22: Hi ha certa tendència a anar junts per edats pròximes. Al pati s'agrupen als gronxadors, a la sorrera i els nens més grans amb la pilota. S'organitzen en grup petit. (Jocs de "sirenes i princeses", "futbol" i "fer pastissos" són els més habituals). En alguns casos també hi ha la típica situació que volen anar juntes però després s'enfaden, són l'Olga (5a 6m), la Sara(5a 11m), la Gal·la (6 a), l'Àfrica (5a 6m) i la Marta (6a). També els passa a l'Eugènia (4a 4m) i a la Gisela (4a 6m).

Observació 23: A la rotllana es veu com prefereixen seure al costat d'un nen o nena escollit i preferit millor que d'altres amb els que no tenen tanta relació o no són tan afins, però es relacionen força bé tots amb tots. Hi ha algunes qüestions de prejudicis per part de l'Olga, que diu que les "*nenes són bones i maques i els nens lletjos i dolents*"(poques vegades es relaciona amb nens)

24 de febrer de 2014, dilluns

Observació 24: La Marta (6a) treu la pols a les campanes amb un pinzell. L'Àfrica (5a 6m) l'ajuda aixecant les campanes de dues en dues. Se'ls afegeix l'Olga (5a 6m). La Carme (A) ho veu i dispersa el grup (quan només falten 5 minuts per anar al pati).

Observació 25: En Manel (3a) entra somicant i plorós (...) i m'hi acosto, l'Ignasi (6a 1m) ve cap a nosaltres, se'l mira i m'ha dit que no volia anar a escola (fent referència a en Manel) i que ahir tenia mal de panxa (en Manel té una intolerància alimentària). S'acosta l'Arlet (2a 10m) i diu: "*Jo també vull la mama però no ploro*"

Observació 26: La Marta (6a) comença un treball amb un materials nou i s'oblida d'endregar les targetes que havia estat fent servir. La Sara (5a 11m), que passa per allà al costat, li recorda que no ha endregat.

Observació 27: La Gisela (4a 1m) agafa el seu calaixet de treballs fets i els ordena, tot els papers en un piló, les paperines de papiroflèxia unes dins les altres. L'Eugènia (4a 4m) la mira, agafa el seu calaix i es posa a la taula del costat a endregar el seu.

26 de febrer de 2014, dimecres

Observació 28: Avui a la tarda les grans (Gal·la (6 a), Marta (6a) i Àfrica (5a 6m)) s'han fet dues cues totes tres (hi havia complicitat especial). Ha començat la Marta i l'Àfrica i la Gal·la s'hi han afegit després. Seuen juntes a l'hora de berenar i han fet fora al Pau (3a 2m) de la taula per poder-hi cabre elles tres. De totes maneres l'Àfrica (5a 6m) ha menjat en una altra taula amb l'Olga, al final. (A l'Àfrica li agrada anar amb les altres però és més autònoma. Fins i tot després de berenar s'ha tret les dues cues i s'ha pentinat amb un raspall que porta a la motxilla).

Observació 29: L'Elisenda (3a 3m) li porta el tupper a l'Arlet (2a 10m) de berenar perquè se'l posi a la motxilla sense que i digui ningú. L'Arlet diu "gràcies" per voluntat pròpia.

27 de febrer de 2014, dijous

Observació 30: En Pau es prepara un protector i demana que l'Àfrica (5a 6m) que li cordi el davantal. Va a buscar la regadora i la posa a sobre el protector de la taula. Després agafa la gerreta. L'Àfrica s'hi fixa i li diu que no, agafa la regadora i la gerra i ho torna a lloc, "primer una cosa i després l'altra" li diu. Ell queda parat a mig trajecte de la taula a l'estanteria sense saber què fer. Ella li mostra com agafar-ho tot, primer li diu: "no, no, no! Això no s'agafa així". Li diu com fer-ho mentre li mostra i s'espera per comprovar que ell ho faci. Després es retira.

Observació 31: En Luan (3a 4m) passeja per la classe entre les taules, mira. Després s'asseu a una cadira del costat del moble i es mira de lluny els companys

que treballen, no para la mirada gaire temps en cap. Fa una revisada general a l'aula. S'aixeca i passeja per tot arreu. (fa 8 minuts que mira)

Observació 32: La Marta (6a) està a la taula arreglant un ram de flors amb una gerreta. S'acosta l'Ignasi (6a 1m) i amb les mans darrera observa tota la seqüència. La Marta fa tres rams i acaba totes les flors que hi ha a la taula. L'Ignasi marxa quan s'acaben les flors i ella recull i neteja.

Observació 33: Al pati hi ha una discussió l'Eugènia (4a 4m), la Gisela (4a 1m) i la Jana (4a 4m), un grup de tres nenes que estan als dos gronxadors que hi ha. L'Eugenia es gira amb mitja volta seca, plega els braços i comença a caminar amb un ritme impetuós i trepitjant fort a terra, marcant el pas. Quan s'ha allunyat uns passos es gira cap a les companyes i diu: "*tonta*" S'apropa a la mestra i li diu: "*són lletges*"

OBSERVACIONS ESCOLA BRESSOL MONTESSORI-PALAU

Breu descripció del context:

El està compost per 20 infants entre 18 mesos i 2 anys i mig/3 anys, depenent de la maduresa. Hi ha tres adults, dues guies Montessori, una que es dirigeix als nens sempre en castellà i una altra que ho fa en català. L'assistent parla sempre en llengua anglesa.

L'horari habitual segueix un ritme de 9 a $\frac{3}{4}$ de 12 dins la classe, amb activitats individuals, i en grup classe com cançons i històries. Si el temps acompanya surten a l'espai de jardí. A $\frac{3}{4}$ de 12 un primer grup van al wc, es renten mans i comencen a anar al menjador a parar taules. El segon grupet s'incorpora deu minuts més tard per no coincidir al bany i amb els estris de parament. A partir d' $\frac{1}{4}$ d'1 es dina i es recullen els estris propis i es netegen les taules. Es fa la migdiada d' 1 a 3 aproximadament. Cada infant participa de la recollida dels matalassos.

A la tarda es fan activitats en petit grup, treball individual, sortida ala jardí i berenar.

L'espai és ampli i ordenat. Està distribuït de forma que permet veure qualsevol racó des de diferents angles. Apunt: Hi ha una situació molt interessant d'una classe a l'altra hi ha un vidre i hi ha la mateixa activitat de forma que es veuen però no és com un mirall. És perquè les classes són simètriques. Tenen tres espais exteriors diferenciat, un terrassa enllosada amb bicicletes , tricicles i patinets.

🚩 23 de març de 2015, dilluns

Observació 34: La Lila (1a 11m) es posa a picar el vidre amb dues mans, s'acosta l'Àngel (2a 4m) i fa el mateix i hi afegeix vocalització "pam-pam-pam", ella que s'ha enretirat als vàters a fer pipí torna cap al mirall i s'afegeix i també incorpora el pam-pam.

Observació 34 bis: La Lila s'acosta a veure aigua a la pica, obre l'aixeta i veu a raig, n'agafa una mica amb la boca i es posa a escopir al mirall, ell (que encara està amb els pantalons avall perquè havia anat a fer pipí) es posa a escopir també,

alternativament. Riuen i se'n van a tirar escopits al vidre que separa el canviador i la classe. L'assistent se n'adona i ho talla.

Observació 35: Arriba una nena petita a la classe, la porta una mestra de la classe dels petits. Plora des que ha arribat (només es calma si la mestra que la porta de la mà s'ajup i la distreu). Els altres nens no se la miren ni s'hi apropen.

Observació 36: L'Àngel (2a 4m) va parlant sol per l'ambient i va mirant, aprofita qualsevol situació per establir conversa amb qui pot.

Observació 37: Hi ha un nen, en Mateu (2a), jugant amb una caixa en forma de cub de fusta que té un forat en una de les cares amb una goma que no permet veure dins i una panera amb animals. Sol, els posa a sobre la caixa i els apila i va fent sons com si parlés. L'Àngel (2a 4m), que estava fent l'activitat de "tallar plàtan" se'l mira i riu. Segons després de mirar directament a en Mateu i veure que no li segueix el joc augmenta el volum de les rialles buscant el contacte visual. En Mateu no li segueix la beta i es gira i l'Àngel continua menjant el plàtan.

Observació 38: L'Àngel (2a 4m), que fa una estona tirava escopits al vidre i al mirall ara s'apropa a en Pere (2a 5m) tirant-li escopits. No el toca. Com que l'altre no es queixa insisteix fins que se li acosta molt i és aleshores quan en Pere, que està assegut pintant li diu "no", tres vegades, amb un sol cop de veu cada vegada que ho fa, i cada cop més pujat de to i de volum. Al final crida a la mestra que està atenent una família i no ho sent. L'Àngel deixa de molestar-lo i marxa.

Observació 38 bis: En Pere (2a 5m) va a buscar aigua i la baieta perquè ja ha acabat la feina i ha de fregar la taula. En Kim (2a 8m) s'acosta i tira escopits al material. Quan torna en Pere de la pica ell torna a tirar-ne i en Pere diu: "Kim no".

24 de març de 2015, dimarts

Observació 39: A fora el terrat, l'Àngel (2a 4m) i l'Ot (2a 3m) s'enfilen a un construcció que té forma de banc a l'altura dels infants si salten, compten abans de saltar amb els dits i es complementen la numeració encara que no ho fan bé (és a dir un completa la sèrie que anomena l'altre i així alternativament). Salta primer un

i després l'altre. Assenyalen primer un i després l'altre al mateix lloc. L'Ot salta i quan és a terra rodola sobre ell mateix com una croqueta, es mira l'Àngel perquè faci el mateix i l'Àngel ho fa. Després a terra s'aixeca i dret gira sobre si mateix, donant voltes i es mira a l'altre, l'altre no ho fa. Tornen al joc inicial de saltar i rodolar com una croqueta a terra. El joc dura molta estona (uns 10 minuts)

Observació 40: Es posen a preparar la classe amb els matalassos per dormir i també es preparen ells per anar a dinar, rentar mans, fer pipí. Entren del pati amb petit grup, es treuen la jaqueta i la pengem. Van a fer pipí i rentar mans i s'agafen el seu matalàs i el posen dret allà on ha d'anar. Van a seure a mirar un conte. Quan són a la catifa dels contes la Sofia (1a 10m) i la Mireia (2a 1m) s'asseuen de costat i amb un sol conte a la falda que està sobre la falda de la Mireia van comentant el que hi ha les pàgines.

Observació 41: L'Àngel (2a 4m) es posa a mirar un conte tot sol a la taula. Li cau a terra i com que és gruixut li costa d'agafar-ho. Decideix asseure's a terra a mirar-ho i se li acosta en Kim (2a 8m) i van comentant les imatges fins que l'Àngel marxa (es retira un parell de passos i sembla que al fer això en Kim deixa el llibre i marxa també). L'Àngel torna a seure a terra a mirar el conte. De tant en tant parla amb si mateix (potser en realitat no parlava amb en Kim abans). En Kim torna i es mira el llibre. L'Àngel marxa i va a parlar amb en Pere (2a 5m) que està assegut a la taula de veure aigua i s'hi queda dret al costat. Quan el Pere marxa l'Àngel s'asseu i veu aigua. El llibre queda a terra.

Observació 42: La Isabel (2a 5m) ha fet seure en Kim (2a 8m) a la força a una cadira, amb una empenta. L'agafa pel pit de la bata i ell no diu res però quan la Isabel s'ha apartat en Kim s'aixeca i marxa. La cadira ha quedat lliure i ella s'ha assegut i ha començat a cantar

Observació 43: Està tot el grup asseguts a terra en rotllana per a fer una audició. En Kim (2a 8m) comença a picar de peus a terra i somriu, l'Àngel (2a 4m) que seu a la seva dreta s'hi enganxa i també comença a picar de peus. L'Ot que seu a la dreta de l'Àngel també comença a picar de peus a terra. Tots tres piquen simultàniament de peus a terra. La mestra ho talla.

Observació 44: A la terrassa hi ha un tàndem sense pedals. Hi pugen dos nens però no hi ha cap mena d'interacció entre els dos que hi anaven, el de davant decidia el recorregut i el de darrera es deixa portar.

Observació 45: A l'hora de dinar he vist situacions de relació en petits moments en que un s'apropa a l'altre i el toca, li diu alguna cosa...però no s'estableixen converses a l'hora de l'àpat.

Observació 45 bis: A l'hora del iogurt inicien un joc en què uns diuen "sí" i altres "no" en contraposició, el sí i no ha sortit perquè han sentit algú d'una altra taula i ells s'han enganxat.

🚩 25 de març de 2105, dimecres

Canvi d'aula. Nombre d'infants: 7 nens (1 de 8 mesos i la resta entre 15 i 18 mesos). Tres adults amb tres llengües: Català, anglès, rus.

Espai molt gran (al volant de 100m² equipat amb dormitori i canviador) equipat amb mobiliari de fusta i materials Montessori propis de l'edat. Molt espai lliure per desplaçar-se

Observació 46: Moment d'interacció entre el de 8 mesos i un de 15 mesos. El gran agafa un pot amb una cadena i s'asseu per casualitat on el petita estava estirada boca terrosa. La petita toca el pot mirant el nen gran i el gran no modifica res, el petit li toca el peu al gran. El gran s'aixeca deixa el material i marxa.

Observació 46 bis: La petita toca la llauna però només un instant, s'oblida del material. Comença a rabiar, s'acosta un nen i li apropa un objecte d'una cistella, la mestra i l'agafa a coll, la canvia de lloc.

Observació 47: En aquest moment en la catifa i centra la mirada en mi. Està atenta i ni parpelleja quan li torno la mirada somrient em somriu i quan li van a fer bits en anglès no es centra. Està mirant sense parpelleig.

Observació 48: Un dels nens agafa una campana i comença a fer-la sonar, el fan seure en una cadira prop del moble de les campanes i se li apropa un altre i sembla que s'inicia un contacte, el toca. S'acaba aquí.

Observació 49: Dues de les mestres van a buscar material de joc heurístic: llaunes, trossos de mànega, cadenes i pines de subjectar estovalles a la taula. Es dóna alguna situació de tríada, dos nens i un material, comparteixen omplir el pot però és treball individual perquè cadascú s'ho mira al seu aire.

Observació 50: En Max (14 mesos) s'acosta a l'Edna (8 mesos) i li pica el cul sense força, la mestra se n'adona i diu: *"oh que guapa, molt guapa!"* i ell continua picant. Després li pica l'esquena també amb certa suavitat i llavors li posa les dues mans sobre el cul i la gronxa a dreta i esquerra agafant-li el bolquer (la mestra diu *"oh, oh, ooh"* (fent el so que els adults realitzen per a fer adormir o consolar un nadó –la mestra està portant l'Infant a una situació de simulació-) ell marxa. L'Edna no s'ha immutat en tot el procés.

Observació 51: La mestra posa una cançó infantil i la mestra sobre el cant de CD. La mestra s'ajup i comença a agafar nens de les mans, cada vegada un i balanceja suaument seguint el ritme de la música. En vol agafar un que fa el gest de refusar i ella li diu: *"no vols ballar amb mi? vol ballar amb un altre nen"* i li ofereix a un altre si vol ballar amb ell preguntant-li. Tots dos somriuen, s'agafen i es balancegen.

Observació 52: En general he vist moments de contacte, es miren, es toquen, però només uns instants. Dóna la impressió que reconeixen l'altre.

Observació 53: Dos infants molt similars d'edat pugen a un moble en forma de podi que té escales per cada banda i barana. Un darrera l'altre i arriben a dalt i es disputen qui es queda a dalt i qui baixa. Malgrat cabre-hi bé tots dos es van empenyent mútuament fins que un fa baixar a l'altre perquè l'empeny més fort. El moble està situat a una tarima que hi ha al costat que voreja una columna i el que baixa puja a la tarima del costat i queden a la mateixa alçada.

-Immediatament la mestra que ha vist que observo la situació s'acosta i comenta que aquesta disputa, per estar dalt, es dóna sovint i un no hi deixa estar l'altre (diu: "és com un lideratge de lleons, han de demostrar qui pot més")-

Nota: L'Elsa més petita ha estat un exemple de buscar el contacte amb l'adult. L'hora de dinar l'han assegut a una cadireta i m'ha anat mirant i somrient. Gairebé 30 minuts més tard, quan han acabat de péixer-li el triturat ha continuat. Quan m'hi he apropat per dir-li quatre coses ha respost amb somriures, i molta expressivitat facial i sacsejant braços i cames.

🚩 26 de març de 2105, dijous

Observació 54: En una taula hi ha en Pere (2a 5m) muntant les nines Matrioska i se li acosta en Kim (2a 8m) que el va mirant i comencen a parlar. En Kim mentre parlen, s'està recolzat a la taula dret però no li toca el material, riuen i conversen (no puc sentir què diuen)...Quan en Pere ho deixa al prestatge ho agafa en Kim i seu a la mateixa taula i es posa a manipular-les. Cap dels dos no les desfà per tornar a posar unes dins les altres (construcció) sinó que les treuen i posen del bol on estan presentades al prestatge i es dediquen a omplir i buida el bol. La Maria (A) li fa endreçar.

Observació 55: A fora terrassa amb els nens de dues classes hi ha una estona lliure. Les mestres estan fent torns per entrar a la classe a fer agendes i algun canvi de bolquer. Fora molts nens donen voltes amb els tricicles, les bicicletes sense pedals i els patinets. En alguns casos dóna la impressió que estan fent el desplaçament sols. En d'altres hi ha complicitat entre ells, es miren i riuen quan es creuen o quan s'avancen. Un parell va de costat i intenten anar al mateix ritme.

Observació 56: A l'espai exterior amb les bicicletes. Un nen agafa una de les bicicletes i dóna voltes per la terrassa. Arriba un altre i el fa baixar posant-se al costat i estirant-li la jaqueta i dient: "baixa". No fa especial força però l'altre li fa cas i el que l'ha fet baixar puja a la bici i començà a donar voltes. Quan el que ha baixat veu que marxa comença a plorar. La mestra pregunta què ha passat i aquest que plorava li assenyala l'altre. La mestra el crida i quan arriba on és ella la mestra li diu

que no pot prendre la bicicleta, que s'ha d'esperar que l'altre acabi. Baixa de la bici. Puja el primer i marxa a fer voltes, el que es queda a terra queda palplantat al mig de la terrassa sense fer res.

Observació 57: Un nen i una nena una mica més petita i menuda que ell, pugen al tàndem. Ell li pregunta on vol anar i ella li assenyala la barana del fons que dóna al jardí dels gronxadors, ell orienta el tàndem cap allà però ella pràcticament no mou les cames i ell porta tot el pes. La mestra li diu que ajudi caminant i ella es posa a fer-ho.

27 de març de 2105, divendres

Observació 58: Quan es lleven de la migdiada hi ha una que s'intenta posar els mitjons i no se'n surt. La mestra li demana a una altra si la vol ajudar i diu que no, la mestra li torna a demanar i ella diu un sí poc convençuda. Quan la mestra es posa a atendre un altre nen, la dels mitjons se'ls va posant sola i l'altre se'n va a agafar un material i no l'ajuda.

Observació 59: L'Ot (2a 3m) agafa unes figures de fusta que no es poden tocar i la Iris (2a 2m) m'ho ve a dir (-li dic que ens hem d'esperar un moment per saber què vol fer l'Ot amb les figures-). La Isabel (2a 5m) quan veu a l'Ot amb les figures a la mà, l'empaita per a prendre-les-hi i ell corre. La Maria (A) se n'adona i li diu a la Isabel que no es pot córrer a la classe. Ella s'atura i li explica a la Maria (A). La Maria (A) li demana a l'Ot que les deixi. Ell ho fa.

Observació 60: En la rotllana mentre expliquen el conte hi ha algun petit conflicte perquè alguns veuen bé el llibre i altres no, es mouen inquietos i es queixen a la mestra que no veuen. Els fa tirar enrere per ampliar el cercle. No volen, la mestra insisteix. Un agafa a l'altre per l'espatlla i s'acosta i li fa un petó, sense motiu i l'altre ho accepta bé.

Observació 61: Al menjador a l'hora de berenar es dóna una situació d'interacció semblant a la de l'hora de dinar, un nen i una nena, un enfront de l'altre, es tornen a posar a picar a terra amb els peus junts. El de la taula del costat els diu: "no

piqueu” i ell es posa a picar la taula amb els coberts. Els dos que han iniciat el joc ni se’l miren i continuen picant i llavors el tercer deixa de picar la taula i pica amb els peus. El joc s’esvaeix, deixen de fer-ho.

Observació 62: L’Ot (2a 3m) esgarrapa al bany als 2 nens que hi ha asseguts al vàter mentre s’espera perquè estan ocupats. Ploren tots dos. La mestra intervé.

OBSERVACIONS PARVULARI "SCUOLA DELL'INFANZA OPERA NAZIONALE MONTESSORI-ROMA"

Breu descripció del context:

L'escola atén 120 infants repartits en sis grups d'entre dos anys i mig i sis. Disposa d'un taller de pintura i aula de música a més d'alguns espais comuns. En el mateix jardí hi ha un edifici més petit que té un micronido de 16 places.

El parvulari les aules s'organitzen per racons, amb prestatges accessibles, cada un diferent i equipats per a conjunt d'activitats. Hi ha taules per al treball individual i el treball en grup reduït, mentre que altres activitats - com les construccions - es col·loquen a terra. A més de l'àrea espaiosa i ben equipada per a les activitats de la vida pràctica - té una pica amb aigua corrent - es poden trobar espais pel treball dels sentits, materials per al llenguatge, les matemàtiques, la botànica i geografia. Hi ha un ambient relaxat però de treball constant.

10 de febrer de 2015, dimarts

Sessió de dansa dirigida per la mestra de música que es desenvolupa majoritàriament en propostes relacionades amb el moviments del cos i la música. Fan danses organitzades en les quals una part de la coreografia és per parelles (que es van formant per iniciativa d'alguns nens i nens i d'altres que la mestra apropa i els fa donar les mans) i en grup gran, fent un cercle. La mestra de música participa de les danses i esporàdicament deixa de fer-les per ajudar-los a organitzar-se en l'espai. Les altres mestres participen també de les danses. Hi ha un clima de participació i diversió general però amb l'ordre que requereix una coreografia de dansa tradicional pensada.

Observació 63: Els infants estan a gust, riuen i participen amb il·lusió, se'ls veu contents. Un dels petits de tant en tant es despista mirant els altres.

Observació 64: Quan canvia l'agrupament i han de passar a fer parelles els més grans estiren els braços davant d'algun altre company amb el gest d'oferir-los les

mans per fer de parella de ball. Si el company no s'hi agafa en busquen un altre mentre la mestra va aparellant els que troba sols. Els que estan agafats de les mans es miren a la cara i solen intercanviar somriures.

Observació 65: Hi ha alguna descoordinació entre les parelles de ball. En una de les parelles formada per dues nenes una d'elles tira cap a la dreta i l'altre cap a l'esquerra (havien de tirar totes dues cap al mateix costat de manera que per una era la dreta i per l'altre l'esquerra). També hi ha un cas que han de fer unes passes i quan un va endavant la seva parella d'enfront ha d'anar enrere i a la inversa. Al principi que la mestra proposa quin tipus de moviment s'ha de fer no van coordinats del tot però n'hi ha un, a cada parella, que pren més la iniciativa de com s'ha de fer el moviment. En tots dos casos l'altre s'ha deixat reorientar i manar i no oposa resistència.

✚ **11 de febrer de 2015, dimecres**

Observació 66: Dues nens estan juntes assegudes a una taula amb una pissarra¹⁷. Una d'elles agafa una lletra i la posa i mentre estan treballant parlen entre elles. S'ho van passat ara una ara l'altra. Parlen de coses seves, res relacionat amb les lletres i l'escriptura. Riuen i se les veu contentes.

Observació 67: Dos infants, un nen i una nena grans agafen una catifa de molts colors (verd, marró, blanc, blau, etc.). També agafen una cistella plena d'animals i els classifiquen damunt dels colors de la catifa segons el medi on viuen (aigua, aire, terra, neu, etc.). Parlen entre ells, i van fent cadascun un animal en alguns casos de manera alternativa i en d'altres a l'hora. S'expliquen sobre els animals, com són què fan i la conversa deriva a altres temes. Acaben jugant a passar-se'ls d'un a un des de cada punta de la catifa.

Observació 68: Hi ha una taula amb quatre infants que tenen targetes amb els noms dels nens i nenes de la classe. El més gran és el que dirigeix la situació. És el

¹⁷ La pissarra és una caixa de fusta que té la tapa de vidre. Aquesta tapa s'aixeca i dins de la caixa es poden posar les lletres de paper de vidre Montessori o bé les lletres de confegir de l'alfabet mòbil. Es baixa la tapa i amb un retolador es ressegueixen per damunt del vidre. Es comprova coma quedat i es borra per fer-ne una de nova.

“maestro di sala” i per a fer aquest rol és imprescindible que sàpiga comptar fins a deu (perquè ha de preparar les plats, gots i coberts dels que es queden a dinar en paquets de deu). Estan decidint qui fa cada tasca a l’hora de parar taula i servir i quan ho han decidit escriuen el nom en una targeta i la decoren. Quan està acabada l’enganxen a un mural que té els dies de la setmana i on consten acumulats els noms de l nens i nens que cada dia han fet de responsables de cada tasca. Tota l’estona que dura l’acció dialoguen sobre el tema de la tasca que els ocupa. Estan treballant concentrats i conjuntament.

No hi ha hagut cap conflicte a l’aula en tota la sessió observada.

Passant per l’atelier de pintura veig la distribució dels infants en grups petits (de 4 o 5 nens).

OBSERVACIONS LLAR D'INFANTS "NIDO DELL'OPERA NAZIONALE MONTESSORI-ROMA"

Breu descripció del context: la llar d'infants té cabuda per 15 infants però n'hi ha de malalts i només n'hi hala meitat. És una sala llarga i amb columnes que defineixen un espai central dues naus laterals. És agradable i acollidor i dóna la impressió d'una casa particular, amb un dormitori una cuina office i diferents microespais definits, com una catifa envoltada de bancs a la mida dels nens per a fer d'espai d reunió i trobada, taules, zona tova, balancí, etc.

El ritmes són molt particulars perquè hi ha dues mestres que contínuament estan amb ells i això permet una atenció individualitzada.

12 de febrer de 2015, dijous

Sessió de psicomotricitat a l'aula de música i dansa de la scuola dell'infanzia amb el grup del nidi. Sessió amb 7 infants d'1 i 2 anys barrejats.

Observació 69: A l'aula hi ha un tub gros que permet passar per dins, coixins d'escuma rodons, matalassets i cons amb barres per passar per sobre. També cercles flexibles. Dos nens es dediquen a agafar l'arc per dalt i caminar amb els braços amunt per l'espai traslladant-lo amunt i avall de la sala. Implica tenir equilibri, domini de la coordinació de braços i cames... La mestra els ensenya que el coixí pot rodar, el més petit s'aparta del grup i s'asseu a un banc apartat a mirar què fan els altres.

Observació 70: Una de les nenes vol moure el pal del con i una altra li agafa per l'altre extrem, estirant per prendre-li, la primera s'ofèn i demana ajuda a la mestra cridant. La mestra intervé amb molta calma i li demana a la segona que posi un extrem del pal al lloc que li pertoca (un forat que té el con) i a l'altra nena que posi l'altre extrem a un altre forat. Totes dues queden tranquil·les.

Observació 71: En un altre espai una de les nenes grans intenta desmuntar una de les peces de l'arc. El més petit de tots se la mira atent. Hi ha música ambiental.

Per acabar la sessió la mestra toca la flauta i ells van deixant de fer el que feien i se li apropen, és la manera de tancar la sessió.

Observació 72: Quan acaba la sessió s'han de treure els mitjons antilliscants i agafar les seves sabates. Dues nenes tenen les sabates iguals i hi ha una mica de discussió, estiren una de les sabates però una d'elles cedeix, s'aixeca agafa l'altra sabata igual que hi ha al prestatge i li dóna a la nena que estava asseguda perquè deixi anar la que té a la mà. Ella la deixa i cadascuna n'agafa un parell i se les intenten posar.

13 de febrer de 2015, divendres

Observació 73: Arribo i estan a taula esmorzant llet amb galetes amb plat i tassa de porcellana. Quan dos acaben s'aixequen. La mestra els recorda que s'ha de desparar la taula i posar la cadira bé. Recullen les seves coses de la mateixa manera, un sempre primer que l'altre, (amb el mateix ordre: cullera, tassa i plat) de manera que un observa que va retirant el primer. Passen un drap humit a la taula i marxen, un fa encaixos a la taula i l'altre va amb la mestra a fer un canvi de bolquers.

Observació 74: Arriba una mestra que porta dues tasses de plàstic gruixut transparent (que acaba de treure del rentaplats i són calentes). Ella s'apropa a i n'ofereix una a un nen que està assegut i comença una conversa sobre si és freda o calenta. Una nena que estava dreta va a asseure's al costat del nen i estira la mà en direcció a la mestra. Ella li dóna l'altra tassa. Els nos infants es miren entre ells i miren la tassa mentre la toquen.

Observació 75: Assegudes a la taula esmorzant queden les dues nenes, una més gran i una més petita. No parlen però de tant en tant es miren encara que no coincideixen les mirades. La més petita, l'Elsa (2a) es mira la gran la Rebeca (3a) Es fixa en com té l'altra de plena la tassa i s'omple la seva tassa amb una mica més de llet. La gran acaba l'esmorzar i després de recollir marxa. L'Elsa s'afanya a acabar i es despara la seva part de la taula tot i que estava pendent de la Rebeca ha marxat.

Observació 76: L'Elsa (2a) s'acosta la taula on treballen els nens (amb encaixos) en Felip (2a 3m) diu: "*Elsa no!*" però ella continua el que anava a fer. Agafa una caixa que té quatre departaments (tisores i papers), s'asseu i agafa les tisores. La mestra li fa un comentari i ella ho torna a la prestatgeria. La Rebeca (3a) agafa uns cilindres amb tirador i s'asseu, treballa molt concentrada, quan acaba torna a lloc i agafa un encaix.

Observació 77: L'Elsa ha canviat la caixa fa estona ha agafat la safata de "transvasar en sec" però va amunt i avall de la classe mirant als altres .

Observació 78: La Rebeca mentre ja ha fet dues feines més. Els dos nens en Felip (2a 3m) i l'Anna (2a 2m), estan amb les feines que tenien des de fa estona, l'encaix i la capsa de retallar respectivament. Els dura més estona. De tant en tant es miren però no es diuen res i no es desconcentren del que estan fent. Sembla com si simplement controlin que l'altre hi és.

Observació 79: La mestra li fa la presentació a l'Elsa (2a) de "transvasar en sec" i ella mira a la mestra i després a la Rebeca (3a) que seu davant seu i encongeix les espatlles. Després agafa la cullera i ho fa ella, després de 3 o 4 cullerades ho torna a l'estanteria i agafa la safata sencera d'un altre material, quan ho porta a la taula es mira a la Rebeca.

Observació 80: L'Elsa (2a) vessa totes les lleties a sobre la taula. Les hi fan recollir amb pala i escombra.

La situació és que l'Elsa (2a) va jugant amb la pala i l'escombra, en Felip (2a 3m) i l'Anna (2a 2m) s'acosten i toquen les lleties amb les mans; l'Elsa els diu: "*ho fatto io*" i ho repeteix fins a tres vegades, esperant un temps entre una i altra vegada, insisteix, com si esperés resposta. Sembla contenta quan ho diu...orgulla d'haver fet alguna cosa. Després la Rebeca (3a) passa pel costat i ells dos la segueixen. Marxen al vàter i els perdo de vista a tots tres. L'Elsa es queda a recollir les lleties perquè la mestra li mostra com ho ha de fer i està pendent d'ella. L'Elsa es posa a fer un encaix de volum amb la mestra.

Observació 81: L'altra mestra es posa amb els altres tres: un fa "transvasar aigua amb esponja" en dues piques. La Rebeca (3a) renta roba i l'estén. L'altre marxa al canviador amb la mestra. La Rebeca recull la roba seca i és la que torna a rentar. Quan agafa un dels tovallons secs (perquè li costa obrir les agulles d'estendre) li cau un mocador a terra i l'Anna (2a 2m) li cull i fa com si volgués participar. La mestra li diu que ho fa la Rebeca, que ella està fent una altra cosa.

Comencen un joc de llenguatge, una diu "dove?" acostant la cara a la pica i l'altre repeteix. Alternativament van repetint. La mestra ho talla quan puja de volum.

Observació 82: Per treballar amb aigua porten davantal i protectors als braços després d'arremangar-se l'Anna (2a 2m) vessa aigua i frega, en Felip (2a 3m) al seu costat riu i es miren. L'Anna ha agafat la pala i ha anat a recollir les lleties que quedaven a terra. Ningú li ha dit i no sé com les ha vist perquè estava lluny fent una altra feina.

Observació 83: La Rebeca (3a) es fixa que l'Elsa (2a) té les galtes vermelles, com rostides del fred i ho diu a la mestra tocant-se les seves. La mestra li explica que quan la mare l'ha llevat les ha vist així perquè potser es disfressarà de caputxeta Vermella, ha fet una broma.

Observació 84: L'Elsa (2a) ha trobat dues peces d'un encaix fora de lloc i la mestra les hi ha fet deixar al prestatge i li ha dit que després les endreçarà. En Felip (2a 3m) les ha agafat i ella fa que no amb el dit índex, amb el cap i ho diu: "no, no": Després afegeix "a posto, a posto". La mestra diu que es deixi on eren perquè després les posarà "a posto" a un joc de peces d'encaix que és dins l'armari. Ell no ho fa i l'Elsa que es treu les sabates i es posa les sapatilles va mirant i diu: "no, no, a posto, a posto". Està pendent de tot el que fa en Felip amb les peces.

Observació 85: Estan força atents al que fa l'altre. En Felip (2a 3m) tenia un encaix i quan l'acaba el deixa. La mestra li ofereix a l'Elsa (2a) i en Felip diu no "è mio". La mestra diu que és de l'escola i en Felip calla.

Observació 85 bis: Quan toca el telèfon i la mestra hi va l'Elsa es canvia de taula amb l'encaix i en Felip hi va i se li acosta molt. L'Elsa crida com si li volguessin

prendre, hi ha un petit conflicte però quan la mestra des de lluny pregunta què està passant es dissol la tensió i se separen sols.

Observació 86: Quan acaba l'Elsa (2a) i l'Anna (2a 2m) s'enfilen a un dels banquets de genolls i s'agafen al respall amb les mans. Primer ella i després ell. Intenten fer gronxar el banc, es miren i riuen.

Observació 87: En Felip (2a 3m) obre un calaix, l'Elsa (2a) ho veu i s'acosta i intenta obrir el de sota, ell l'aparta i la fa fora, es fan cops amb els braços però sense fer-se mal. L'Elsa marxa. En Felip tanca el calaix i marxa a un armari i agafa objectes i juga.

Observació 87 bis: L'Elsa (2a) s'acosta contenta cap en Felip (2a 3m) que està al moble del costat del matalàs. Ella tira un objecte a l'altra banda del moble cap al matalàs i ell s'hi agafa fent el mateix fins que buiden la cistella. La tiren a terra, riuen, se'n van al matalàs i s'hi tomben. Ell aixeca les cames, ell es gira de panxa a terra i es miren. Després d'uns moments de joc motriu l'Elsa marxa i en Felip s'estira sobre el moble. Ho deixen tot a terra i marxen.