

**“REGGIO CHILDREN” I
“L’EMOZIONE DI CONOSCERE E
IL DESIDERIO DI ESISTERE”:
QUÈ SÓN I COM
CONTRIBUEIXEN A LA
INCLUSIÓ DE TOTS ELS
INFANTS**

Treball de Final de Grau de Mestre d’Educació Infantil amb menció
d’Educació inclusiva i atenció a la diversitat

Núria Bagaria Illamola i Laura Martínez Plà

Curs 2015 – 2016

M. Teresa Pujol Mongay

4t curs del Grau en Mestre d’Educació Infantil

Facultat d’Educació, Traducció i Ciències Humanes

Universitat de Vic – Universitat Central de Catalunya

13 de maig del 2016

Resum

El present treball pretén mostrar i donar a conèixer els principis bàsics de les metodologies "Reggio Children" i "L'emozione di conoscere" que faciliten l'atenció a la diversitat i, en definitiva, la inclusió de tots infants dins de la mateixa aula. Aquests fonaments s'exposen a través de l'anàlisi, interpretació i reflexió de les realitats educatives observades a dues escoles de la localitat de Castelnovo di Sotto (Itàlia), en concret a la "Scuola dell'Infanzia Palomar" i a la "Scuola Materna Parrocchiale Villa Gaia". Les observacions han estat determinades pels següents criteris: la distribució del temps, l'organització de l'espai i dels materials, els agrupaments dels infants, la intervenció educativa, el rol de l'adult i la relació amb la comunitat. Finalment, s'ha conclòs la investigació amb la construcció d'un decàleg en el que s'han recollit els aspectes considerats primordials per a la construcció d'una educació inclusiva i de qualitat.

Paraules clau: atenció a la diversitat, "Reggio Children", "L'emozione di conoscere" i educació inclusiva.

Abstract

The aim of the current thesis is to expose the basic principles of the "Reggio Children" and "L'emozione di conoscere" methodologies or teaching approaches. Those principles focus in easing the attention to diversity procedures in particular, and the inclusion of all children within the class in a more general sense. The aforementioned principles are shown through the analysis, interpretation and thought based on the observations performed at two schools in Castelnovo di Sotto (Italy), more precisely "Scuola dell'Infanzia Palomar" and "Scuola Materna Parrocchiale Villa Gaia". Time distribution, spacial organization and materials were the target aspects willing to be observed. Children grouping methods, educative intervention, and the adult role and the link with the community where also essential factors in this sense. At last, the investigation was completed by adding a summary where to collect the key aspects of the development process of an inclusive, high-quality education system.

Keywords: attention to diversity, "Reggio Children", "L'emozione di conoscere" and inclusive education.

Índex

1.	Introducció.....	5
2.	Primera part: Marc teòric	8
2.1	Història i legislació de la inclusió a Itàlia.....	8
2.2	Els referents de les escoles de Castelnuovo di Sotto	14
2.2.1	La "Scuola dell'Infanzia Palomar"	19
2.2.2	La "Scuola materna parrocchiale Villa Gaia".....	24
2.3	El socioconstructivisme	33
2.4	Criteris metodològics i organitzatius afavoridors de la inclusió a Reggio Emilia.....	37
2.4.1	La distribució del temps.....	37
2.4.2.	L'organització de l'espai i dels materials.....	42
2.4.3	Els agrupaments dels infants.....	54
2.4.4	La intervenció educativa	59
2.4.5	Rol de l'adult.....	68
2.4.6	La relació amb la comunitat	73
3.	Segona part: Part pràctica.....	77
3.1	Objectius i criteris de la investigació	77
3.2	Enfocament metodològic	77
3.3	Instrumentes de la recerca.....	80
3.4	La inclusió a Castelnuovo di Sotto	82
3.4.1	La "Scuola dell'Infanzia Palomar"	82
3.4.1.1	La distribució del temps	83
3.4.1.2	L'organització de l'espai i dels materials.....	88
3.4.1.3	Els agrupaments dels infants	96
3.4.1.4	La intervenció educativa	99
3.4.1.5	El rol de l'adult	105
3.4.1.6	La relació amb la comunitat.....	109

3.4.2	La "Scuola Materna Parrocchiale Villa Gaia"	112
3.4.2.1	La distribució del temps	115
3.4.2.2	L'organització de l'espai i dels materials	118
3.4.2.3	Els agrupaments dels infants	124
3.4.2.4	La intervenció educativa	127
3.4.2.5	El rol de l'adult	129
3.4.2.6	La relació amb la comunitat.....	132
4.	Tercera part: Conclusions i valoració personal del treball de fi de grau	136
4.1	Decàleg per a la implementació de la inclusió als centres educatius infantils.....	136
4.2	Limitacions de la investigació	140
4.3	Aprenentatge personal	141
5.	Bibliografia	143

1. Introducció

Presentem el Treball de Final de Grau de Mestre d'Educació Infantil titulat "Reggio Children" i "L'emozione di conoscere e il desiderio di esistere": què són i com contribueixen a la inclusió de tots els infants. És un treball vinculat a la menció d'Educació Inclusiva i Atenció a la Diversitat i també està relacionat a les Pràctiques III, realitzades en dues escoles situades a Castelnuovo di Sotto, un poble a la regió de l'Emilia-Romanya localitzada al centre-nord d'Itàlia. Concretament la Laura ha realitzat les Pràctiques III a la "Scuola dell'Infanzia Palomar" i en canvi, a la "Scuola Materna Parrocchiale Villa Gaia" és on les va dur a terme la Núria.

La motivació per conèixer amb profunditat les dues metodologies educatives va néixer amb l'objectiu d'estudiar i resoldre la següent qüestió: *En què es basen les metodologies "Reggio Children" i "L'emozione di conoscere e il desiderio di esistere" i quins dels seus factors són essencials pel fet d'incloure la diversitat d'infants dins de la mateixa aula?* És a dir, com aconseguir contextos i situacions d'aprenentatge que esdevinguin emocionants, plaents i que promoguin el desenvolupament de l'autonomia i la socialització de tots els infants sense limitar les seves potencialitats. Per tal de perseguir el nostre objectiu, va resultar imprescindible veure en primera persona la quotidianitat d'aquests enfocaments, fet que ha estat possible realitzant una estada de pràctiques durant tres mesos a les anteriors escoles inclusives italianes.

Per endinsar-nos en aquesta recerca, hem de precisar què significa el concepte d'educació inclusiva. Stainback (2001:18) cita la definició de l'enciclopèdia (Encarta, 1998) "és el procés pel qual s'ofereix a tots els infants, sense distinció de la discapacitat, la raça o qualsevol altra diferència, l'oportunitat per continuar sent membre de la classe ordinària i per aprendre dels seus companys i juntament amb ells, dins l'aula".

En relació a la definició anterior i tenint en compte que Itàlia consta, des dels anys '70, d'una llarga trajectòria d'educació inclusiva, la qual va garantir la plena dignitat humana, drets i integració a la societat de la persona discapacitada l'any 1992 gràcies a la Legge Quadro, vàrem

considerar el context educatiu italià com a adient per desenvolupar la nostra recerca.

A partir de la inclusió real instaurada a Itàlia, l'objectiu del present treball va dirigit a identificar, analitzar i reflexionar envers quins són els elements inclusius que formen part de la pràctica de les metodologies dels dos centres educatius d'educació infantil esmentats i en definitiva en com intervenen en la construcció de l'educació inclusiva.

L'estructura del treball està organitzada, en primer lloc, a aprofundir en el coneixement de les dues metodologies: la metodologia "Reggio Children" que pertany a la "Scuola dell'Infanzia Palomar" i, també, la metodologia titulada "L'emozione di conoscere" que pertany a la "Scuola Materna Parrocchiale Villa Gaia". A més, es duria a terme un anàlisi i reflexió de la inclusió de cada metodologia envers la distribució del temps, l'organització de l'espai i dels materials, els agrupaments dels infants, les intervencions educatives, el rol de l'adult i la relació amb la comunitat. D'aquesta manera, i conjuntament amb totes les observacions diàries a les escoles, s'aconsegueixen els coneixements necessaris per poder dur a terme una investigació que conclouï dissenyant un conjunt d'orientacions a partir les quals es facilitin les intervencions inclusives en altres contextos, com en el context del marc educatiu català.

Els motors d'aquesta recerca han estat les experiències a les escoles on hem pogut veure com duen a terme els projectes de les seves metodologies, on el dret de l'educació està considerat com un deure per a tothom. En aquest punt, volem agrair a les famílies, els infants i sobretot a tots els membres de les escoles "Scuola dell'Infanzia Palomar" i, també, de la "Scuola Materna Parrocchiale Villa Gaia" la gran disposició i el bon tracte que des del primer dia ens van mostrar, a més de fer possible la realització de la investigació. Volem agrair especialment a la S.C i a la A.C que ens han ofert ajudes, gran part del seu temps, documentació i sobretot pel regal que ens han fet brindant-nos un munt d'experiències que han enriquit els nostres coneixements com a futures mestres.

A més no podem obviar, l'agraïment que sentim per l'experiència a Itàlia

que la Universitat de Vic ens ha ofert, de la qual ens emportem gratificants records i coneixements. També la felicitem per fer possible les estades arreu del món a tots els seus alumnes. De la mateixa manera, volem agrair la presència amable i continuada de la Francesca Davoli durant el procés de pràctiques.

Finalment, volem aprofitar l'ocasió per agrair especialment a la Maite Pujol, professora i tutora del treball, tot el suport constant i coneixements rebuts durant la realització d'aquest.

2. Primera part: Marc teòric

2.1 Història i legislació de la inclusió a Itàlia

La història de la legislació italiana en referència a la integració de les persones amb discapacitats dins de l'àmbit escolar es pot diferenciar en diferents etapes.

Piccioli (2015) en destaca concretament les següents: l'etapa de la Fase Medico-especialista (1948-1962); l'etapa de la Fase Polític-Social (1962-1977); l'etapa de la Fase Medico-Social (1977-1992); i finalment, l'etapa dels anys fins a l'actualitat.

Bussoni (citada en Cuomo, 1994:151) afirma que en el context italià la integració de persones amb necessitats educatives especials ha estat un tema preocupant des de mitjans del segle XX, ja que afecta la vida social d'aquestes persones en diferents aspectes. En aquest sentit, l'escola, els Serveis Socio-Sanitaris, el sector laboral, el temps lliure i les estructures arquitectòniques han d'oferir els serveis i ajudes pertinents per complir amb aquest objectiu d'integració global. Per tant, la integració no només representa metodologies educatives inclusives, sinó també orientacions ètiques, socials i culturals de tota una comunitat.

Per entendre els motius de les metodologies educatives actuals del sistema escolar italià, cal remuntar-se al canvi ideològic, ètic, social i cultural que es va desenvolupar a Itàlia durant el segle passat.

Belli (citada en Cuomo, 1994:160) narra que no hi havia prevista cap tipus d'intervenció educativa per infants amb discapacitat abans de l'any 1923. Per aquest motiu, la família tenia cura d'ells a casa o si no s'adoptava l'opció d'internar-los a instituts o manicomis amb altres adults.

En els anys posteriors i fins a l'any 1948, es van elaborar un seguit de lleis construïdes des d'un punt de vista diferenciador, segregador, i fins i tot, marginador, dels infants amb discapacitats.

En primer lloc, la Reforma *Gentile* va instaurar que l'ensenyança escolar era obligatòria per cecs i per sordmuts, malgrat que aquesta s'impartia en

escoles especials separades de la resta de centres ordinaris.

En segon lloc, es va redactar el Real Decret núm. 577 del 5 de febrer de 1928 en la qual s'informava que una Facultat mèdica estudiaria i s'ocuparia de les <<anomalies de creixement infantil>>.

En tercer lloc, el *Regolamento generale* (R.D. núm. 1297, del 26 d'abril del 1928) estableix en l'article 404 que es creen les escoles magistrals per l'estudi dels disminuïts físics. A més, l'article 415 concedeix l'allunyament de l'escola d'alumnes que han comès <<actes de permanent indisciplina els quals creen el dubte de poder derivar d'anomalies psíquiques>>.

Durant els següents anys, propis de la Fase Mèdic-Especialista (1948-1962), es van crear escoles especialitzades en una discapacitat concreta que estaven a càrrec d'ens locals.

Bussoni (citada en Cuomo, 1994:151) concreta que, per tant, cada persona era etiquetada segons la seva discapacitat i era afrontada des d'un punt de vista mèdic-especialista, fet que permetia separar l'individu de la seva família si s'esqueia. També es considerava necessària una <<reeducació>> pels inadaptats socials a través de cases de correcció i presons per menors.

Totes aquestes mesures anteriors es van establir malgrat que la Constitució reconeixia "la igualtat i la dignitat idèntica de tots els ciutadans (art.3) i el dret a l'educació i la direcció professional dels <<inhabilitats>> i dels <<disminuïts>> (art.38)" (Belli, 1994:160).

En aquesta línia, la Llei Bàsica de l'Escola Materna de l'any 1968 va provocar també un empitjorament de l'atenció a la diversitat a la primera etapa de l'Educació Infantil, ja que establia les classes diferenciades i d'escoles maternes especials.

A partir del 1962 i fins al 1977, s'inicia l'etapa denominada Fase Polític-Social en la qual es qüestionava i s'exigien canvis del sistema social en global però també del sistema educatiu. Es va crear un rebuig pels serveis i institucions especialitzades en una discapacitat concreta, ja que provocava que els infants amb una discapacitat estiguessin separats, és a dir, s'eduquessin fora de l'escola ordinària. Tota aquesta disconformitat va ser

impulsada pels fets del 68 i els greuges sobre els canvis necessaris del sistema educatiu es van evidenciar a partir de l'obra titulada *Carta a una mestra* de l'escola Barbiana de Don Milani.

Belli (citada en Cuomo, 1994:161) afirma que es demanava una escola democràtica i oberta a tothom, fet que implicava el dret a l'educació de qualsevol ciutadà i, per consegüent, acceptar la diversitat i incloure els infants amb discapacitats a les escoles ordinàries. Per aquesta demanda es va elaborar una legislació d'inclusió real, la Llei núm. 118 del març del 1971. Gràcies a la qual s'estableix, com a dret de l'alumne amb discapacitat, la integració a l'aula ordinària durant tota l'escolarització obligatòria. L'única excepció que es considera vàlida és la impossibilitat d'aprendre i la inserció a les classes ordinàries de l'infant amb discapacitat.

Més tard es va elaborar la Llei núm. 517 del 4 d'agost de 1977 titulada *Reglament sobre l'avaluació dels estudiants i l'abolició de l'examen de recuperació, i altres canvis introduïts a l'escola*. La present legislació es va establir per a la *scuola elementare* (a Itàlia que comprèn l'educació des dels 6 als 10 anys) i la *scuola media* (refereix a l'educació secundària que comprèn l'edat dels 11 als 14 anys a Itàlia).

L'objectiu d'aquesta llei fou facilitar l'aplicació del dret de l'educació i la promoció del desenvolupament integral de la personalitat dels nens i nenes. Cal destacar que aquesta llei va esdevenir una de les claus per tal de començar a facilitar la plena inclusió educativa. Els aspectes més importants que perseguien aquest objectiu són els narrats a continuació.

L'aspecte més important a destacar és el fet que s'aboleixen les classes separades, és a dir, s'estableix la norma d'integrar els infants amb NEE a les aules i escoles ordinàries (norma compartida amb la precedent llei, la núm. 118 del 1971). Per tal de garantir aquest objectiu, els grups-classe amb infants que presentaven aquestes necessitats especials no podien superar els vint alumnes.

L'article 2 estableix que la programació educativa pot contemplar la inclusió d'activitats escolars complementàries i interdisciplinàries. Per una banda, aquestes poden ser organitzades per a grups d'alumnes d'una o de diferents

classes i han de permetre intervencions individualitzades segons les necessitats de cada alumne. Per l'altra banda, com a part d'aquestes activitats, els centres educatius han d'assegurar la implementació de recursos que afavoreixin la inclusió d'infants amb necessitats educatives especials, com també proporcionar mestres especialitzats amb la missió d'oferir suport. Per aquest fet, l'any 2001 l'OCDE va reconèixer Itàlia com el primer país amb mestres especialitzats.

La integració dels infants amb dificultats es realitzaria conjuntament amb els serveis sanitaris i socials. Per tal d'afrontar els problemes de la integració en la seva totalitat es van crear les USL (Unitats Sanitàries Locals), formades per un grup de treball mixt entre personal escolar i personal de l'ens local (Bussoni, 1994:152).

Posteriorment es va iniciar l'etapa de la fase Mèdic-Social. A partir de l'any 1977 fins a l'any 1992, es va constituir una fase de reflexió, ja que es pensava que era aprenia millor l'infant amb discapacitat si estava dins de la classe ordinària, sols pel fet d'estar-hi.

El 5 de febrer de l'any 1992 es va redactar la llei núm. 104, la *Legge Quadro*. Originalment titulada *Llei Marc per a l'assistència, la integració social i els drets de les persones amb discapacitat*, va esdevenir la primera llei a tenir en compte tot el procés d'inclusió, des del naixement fins a l'edat adulta inclosa, de les persones amb discapacitats.

L'objectiu principal persegueix garantir, en el màxim grau possible, el ple respecte de la dignitat humana i els drets de la llibertat i l'autonomia de la persona discapacitada, com també promoure el seu suport i la seva integració social a la família, a l'escola, al sector laboral i a la societat.

En relació al paràgraf anterior, es tracta d'una llei inclusiva de les persones amb discapacitats que té en compte tots els àmbits de la vida. Malgrat aquest fet, ens centrarem en els articles que tracten sobre aspectes educatius que fonamenten l'educació inclusiva.

El present document defineix la persona amb discapacitat com la que presenta una discapacitat física, mental o sensorial, estable o progressiva,

que causa dificultats en l'aprenentatge, en les relacions socials i que resulten causar un procés de desavantatge social o marginació. Un punt clau a destacar és el fet que com més suport requereix un cas de discapacitat, més drets se li atorguen.

La Llei núm. 104 inclou disposicions específiques per garantir el dret a l'educació i la integració dels infants amb discapacitat al llarg de tots els nivells d'escolaritat, des del primer curs de l'escola bressol fins a la universitat.

L'article 12 sobre el dret a l'educació especifica que l'educació inclusiva ha de perseguir la finalitat de desenvolupar el màxim potencial possible de la persona amb discapacitat en l'aprenentatge, la comunicació, les relacions i la socialització. També estableix realitzar o actualitzar un informe sobre les capacitats i coneixements desenvolupats en l'entorn escolar al final de cada etapa educativa emmarcat en el sistema educatiu italià (a final de l'escola bressol, escola primària i secundària). Aquest informe ha de ser redactat amb la participació conjunta del centre educatiu, la família i les unitats sanitàries locals.

Tal com narra l'article 14, els informes també permeten mantenir i assegurar la continuïtat educativa entre les diferents etapes escolars fomentant les consultes obligatòries entre mestres de l'etapa anterior i la posterior fins a la finalització de l'ensenyament obligatori. Un altre enfocament per l'aplicació de la inclusió és la formació professional i la formació contínua dels mestres per tal d'adquirir coneixements sobre els infants amb discapacitats.

Referent a l'article 13, els mestres de suport assumeixen la seva coresponsabilitat de la classe, és a dir, tenen la mateixa responsabilitat i paper que el tutor de l'aula. A més, la integració educativa s'ha de dur a terme a través de la planificació educativa coordinada amb l'escola, els serveis de salut, benestar social, cultural, d'oci i esport.

També es contempla la necessitat de crear grups de treball per a l'educació inclusiva que estaran establerts per tres anys. L'article 15 de la present llei estableix que els grups de treball han d'estar constituïts per un inspector

tècnic escollit pel director d'Educació, dos experts designats per les autoritats locals, dos experts de l'àmbit sanitari i, per últim, tres experts més designats per les associacions de persones amb discapacitats i el director d'Educació.

Finalment, l'article 16 parla sobre el rendiment i l'avaluació dels alumnes. Concreta afirmant que l'avaluació dels infants amb discapacitat es realitzarà per part dels mestres de tal manera que s'adoptaran criteris educatius especials, com ara bé activitats addicionals i de suport, o fins i tot en la substitució d'una part del contingut programat d'algunes àrees determinades.

En els posteriors anys i fins a l'actualitat, diferents decrets i lleis han anat incorporant actuacions que matisaven les pràctiques educatives integradores d'infants amb discapacitats.

va afirmar que cal tenir en compte el *Decreto el Presidente della Repubblica* del 24 de febrer del 1994, en primer lloc. En aquest es determina el desenvolupament de la *Llei Quadro* anteriorment citada, en el sentit de dissenyar una actuació educativa per als infants amb discapacitats. La finalitat és que sigui elaborada de manera conjunta per tots els agents educatius en contacte amb l'infant (família, mestres de l'escola, mestres informals o d'extraescolars i metges). Es tracta de descriure i observar l'infant en diferents contextos, dissenyar uns objectius a aconseguir en un temps d'entre sis mesos i dos anys i, per tant, és imprescindible elaborar el Pla Educatiu Individualitzat cada any.

Piccioli (2015) narra que l'any 2009 la legislació italiana per la integració escolar d'infants amb discapacitats va matisar la importància que recau en la programació didàctica. Cal evitar només tenir els infants amb discapacitats a l'aula i integrar-los plenament. Per a aconseguir-ho, cal crear motivació intrínseca per l'aprenentatge a través de la recerca <<d'inputs>> o coneixements previs, com també tenir en compte les essencials parts emocionals i de necessitats educatives especials dels infants. Per exemple, és possible que un infant s'hagi barallat amb el seu germà i només pensi en aquest fet o també que un infant sord només pot veure una pel·lícula. En

aquest sentit, serà necessari simplificar els objectius o aconseguir realitzar-los a través d'instruments adaptats o creant un ambient real per afavorir l'aprenentatge. Un altre aspecte a destacar és que s'incorpora l'opció de permetre que els pares escullin la inclusió, i no la integració, dels seus fills/es en els centres ordinaris.

L'any 2012 va sorgir una nova legislació la *Direttiva ministeriale* del 27 de desembre de 2012.

Piccioli (2015) explica que aquesta permet el dret a la inclusió de tots els infants a les aules ordinàries i no només la seva integració. També es passa a denominar els infants amb discapacitats com a infants amb BES, que significa (i en el marc català també s'anomena) infant amb NEE o necessitats educatives especials. A partir la present norma es divideixen els infants amb BES o NEE en tres àrees específiques:

- BES i dislèxies: obtenen un certificat i estan reconegudes per la llei 104/92 i la 107/2010 respectivament.
- Dificultats específiques d'aprenentatge: les quals obtenen un diagnòstic i són emparades per la llei 1395/2012.
- Dificultats evolutives específiques: es refereix al TDAH.

Actualment però, els infants amb BES o NEE s'anomenen infants *diversamente abili* en el context italià.

2.2 Els referents de les escoles de Castelnovo di Sotto

La present recerca educativa se centra en l'estudi de les metodologies inclusives de dos centres educatius d'educació infantil de la regió de l'Emilia Romagna, a Itàlia.

Concretament parlarem dels referents de les següents dues escoles del municipi anomenat Castelnovo di Sotto, un poble a prop de la capital de la regió, Reggio Emilia: la "Scuola dell'Infanzia Palomar" i la "Scuola Materna Parrocchiale Villa Gaia".

Les escoles de Reggio Emilia, les dels seus voltants i les dues anteriors estan basades en l'enfocament *Reggio Approach* que va estar desenvolupat i establert pel màxim referent educatiu d'educació infantil de la regió, Loris Malaguzzi (1920-1994).

Per entendre millor les concepcions d'aquest pedagog present a les escoles que estudiarem, considerem necessari contextualitzar i documentar-nos a sobre la història de l'evolució de les escoles de la regió sobretot a través del periodista i pedagog Malaguzzi i la seva tasca pedagògica reconeguda internacionalment.

Després de la II Guerra Mundial, concretament a la primavera de l'any 1945, un grup de mares, que van quedar viudes per la guerra, va decidir començar a reconstruir la ciutat – un poble a pocs kilòmetres de Reggio Emilia- començant a gestionar una escola d'educació infantil per infants de 0-3 anys per intentar canviar i millorar les condicions de l'educació, com també les condicions de vida que havien estat condicionades pel feixisme. Els inicis van ser durs a causa de les condicions de salut i malnutrició dels infants. Aleshores Malaguzzi es va interessar per la iniciativa i va esdevenir el creador d'una nova visió educativa renovadora.

Malaguzzi (1996:33) matisa que la tradició educativa italiana es basava en tres grans figures pedagògiques dels inicis del segle XX, les germanes Rosa i Carolina Agazzi i Maria Montessori. El feixisme es va encarregar d'obviar i marginalitzar l'educació de Montessori per les seves concepcions científiques, en canvi, Agazzi va ser presa per la seva pedagogia d'inspiració catòlica. De fet, hi havia establert un monopoli de les escoles de l'església en les quals hi havia 29.217 mestres, 20.330 dels quals eren monges. Aquesta tipologia d'escoles centrava la seva atenció als mèrits que podien aconseguir amb l'assistència i la custòdia dels infants. En aquest sentit, cada aula podia tenir com a mitjana entre 40 i 50 nens i nenes que es trobaven sota la tutela de mestres religioses, la majoria de la qual no tenia ni titulació ni salari.

Les xifres següents permetran fer-se una idea de la situació educativa d'aleshores: un 33% representava l'escolarització dels infants l'any 1960, és a dir, n'eren exclosos dues tercers parts dels nens i nenes. Per aquest

motiu, l'any 1954 l'ajuntament de la ciutat va mostrar una preocupació important per les escoles infantils i va promoure i crear la xarxa de serveis educatius. Va ser fet que propiciar permetre la creació de Robinson, la primera escola per infants de 3-6 anys l'any 1963. Més tard, l'any 1968 la regió ja estava dotada de 22 parvularis municipals inspirats en la metodologia de Reggio Emilia de Malaguzzi- que explicarem en el següent apartat (Malaguzzi, 1996:23).

Aquest desenvolupament i expansió va ser deguda als moviments feministes, les institucions de Malaguzzi i l'Ajuntament que volia donar resposta a les peticions de les famílies. Malgrat les dificultats per obtenir recursos econòmics, ja que eren necessaris més mestres, materials didàctics i entorns més adequats, l'Ajuntament acollia les sol·licituds de municipalització de totes les escoles i dotava el territori d'escoles noves.

Poc temps més tard, l'any 1971, després de 10 anys de reclamacions per tenir serveis d'escoles bressol, es va crear la primera llar d'infants per infants de 0-3 anys de gestió municipal dotada de professionals especialitzats (Malaguzzi, 2005:16).

Aquests anys foren claus per disposar de serveis de qualitat i per passar a reconèixer i/o a donar molta importància el dret de la infància i ser assumit per tots els agents educatius involucrats en aquests serveis (mestres, famílies, ciutadans, administració i de classe política).

L'educació de Reggio Emilia es va crear a partir de les aportacions i col·laboracions de Bruno Ciari i Gianni Rodari, a més de Malguzzi considerat com el creador de la present pedagogia. De Ciari es destaca l'obra titulada *Experiències per a un parvulari nou* en la qual es troben qüestions de l'educació infantil des de la part laica com a eina pel desenvolupament de les institucions educatives infantils a Itàlia. I de Gianni Rodari, el segon gran referent, es destaquen els seminaris realitzats amb mestres i infants sobre la seva obra *Gramàtica de la fantasia*.

L'any 1975 es va celebrar el Congrés Nacional a Bolonya sobre el tema *l'infant com a objecte i font de drets a la família i la societat* el qual va servir per exposar l'experiència reggiana i propulsar el seu èxit de

l'esdeveniment.

El fort creixement de les escoles municipals no va agradar als representants de les escoles catòliques, que fins aleshores havien tingut el monopoli de l'educació. Per aquest motiu, l'any 1976 els centres d'educació infantil de Reggio Emilia van ser acusats "d'antireligiositat" i "anticlericalisme". Els centres educatius acusats respongueren durant un curs escolar oferint-se com a debat obert sobre l'educació i concretament l'educació religiosa. Hi participaren agents educatius, famílies, personalitats de la cultura, de la política i representants de diferents religions. Es va recollir tot en el document escrit titulat *L'educació religiosa i l'educació dels infants*.

L'any 1980 es va crear el Gruppo Nazionale Asili Nido (G.N. d'escoles bressol), que avui en dia és el Gruppo Nazionale nidi e Infanzia (G.N d'Escoles Bressol i Parvularis) de Reggio Emilia. És compost per mestres, treballadors/es, pedagogs i investigadors i docents universitaris que contribueixen a debatre i reflexionar sobre temes fonamentals a escoles bressol i a la infància. Permet consolidar el diàleg amb altres experiències.

A mitjans dels anys 80 van esdevenir una època de dificultats per oferir suficients places per als infants de la regió, malgrat que en els anys precedents la xarxa municipal de les institucions educatives havia arribat a créixer a vint-i-un parvularis i tretze escoles bressol. Aquest fet es va agreujar quan, a finals dels anys 80, el finançament de l'Estat es va reduir.

L'Ajuntament de Reggio Emilia va optar per prioritzar la reorganització de la xarxa educativa i va ampliar el servei d'escoles bressol creant un sistema mixt d'escoles infantils municipals, parvularis estatals i privats i la creació de les dues primeres escoles bressol cooperatives. Al final foren nou escoles bressol i tres escoles infantils 0-6, administrades per quatre cooperatives.

L'any 1994 es va establir un conveni entre l'Ajuntament de Reggio Emilia i la FSIM (Federació Italiana de Parvularis) pel qual es reconeix el servei desenvolupat per les institucions d'inspiració religiosa i els atorga ajuts per a la millora de la qualitat educativa. Aquest fet va donar lloc a establir un pla per ser finalitzat l'any 2000 sobre el qual es crearien tres nous centres 0-3 i altres que se n'haurien d'afegir tenint en compte el creixement

demogràfic de la ciutat -de més de 15.000 habitants a l'última dècada 1991-2001. Un segon objectiu fou millorar la qualitat a través de la creació d'una oferta més àmplia de l'horari educatiu: temps perllongat (de les 8.00 a les 16.00 podent-se ampliar fins a les 18.20h); a temps parcial (de 8:00 a 13.00h); i també serveis com els espais de trobada que poden utilitzar tant adults com infants.

Les primeres mostres d'atenció sobre el projecte de Malaguzzi sorgiren a partir de les visites de delegacions com les de Cuba, Espanya, Japó, Bulgària, Suïssa i França, però no va ser fins a partir del 1979 es va iniciar l'època de gran interès pel projecte i que va impulsar la intensificació d'intercanvi amb l'estranger a partir del 1981 gràcies a la presentació de l'exposició al Moderna Musee d'Estocolm. Aquesta conjuntament amb els congressos i seminaris internacionals i el fet que la prestigiosa revista dels Estats Units anomenada *Newsweek* va assenyalar el parvulari municipal "Diana" com el més avantguardista del món va repercutir a augmentar encara més la fama internacional del projecte de Reggio.

En els darrers anys es van atorgar nombrosos premis i reconeixements més.

L'any 1994 -any en què va morir Malaguzzi- neix "Reggio Children" un projecte per donar resposta a les constants demandes per a cercar relacions de col·laboració efectiva per la posada en funcionament a altres països de l'experiència educativa de Reggio i, així es va començar a anomenar "Reggio Approach". A partir d'aquest fet nombrosos països van intensificar la consultoria, els intercanvis i les col·laboracions en escoles bressol i parvularis referents per l'experiència educativa reggiana. Aquests països foren: Albània, Austràlia, Brasil, Canadà, Corea, Dinamarca, Finlàndia, Alemanya, Noruega, Nova Zelanda, Regne Unit, Espanya, Estats Units, Suècia, Tailàndia, etc.

Des del 1995 es va consolidar una estreta col·laboració amb el professor Jerome Bruner, el qual viatja cada any a Reggio amb l'objectiu de realitzar diferents iniciatives i trobades. Tasca que li va ser condecorada amb dos premis als anys 1997 i 2003. També es va mantenir una tasca conjunta de

recerca i col·laboració amb Howard Gardner i el *Project Zero* de la Universitat de Harvard.

Les recerques educatives també van ser realitzades amb molts altres investigadors acreditats dels quals es destaquen els següents: Irene Balaguer, Gunilla Dahlberg, George Forman i Susanna Mantovani.

Durant els últims anys s'han impulsat tres projectes en referència a la tasca educativa de Malaguzzi.

En primer lloc, el patrocini de l'exposició *Els cent llenguatges dels infants* per part del Ministeri per impulsar a Itàlia un reforç dels vincles entre la ciutat de Reggio i altres ciutats i crear-ne de nous.

El 2003 es va iniciar un projecte anomenat *Istituzione* de gestió dels serveis educatius per mantenir la gestió pública dels serveis de la infància.

Finalment, per tal de divulgar aquesta pedagogia educativa, es va posar en marxa el *Centro Internazionale Loris Malaguzzi* com un referent de desenvolupament de l'estímul de la creativitat dels infants i els joves. Així com un espai internacional amb l'objectiu de dialogar i mantenir un intercanvi constructiu i recíproc amb altres cultures i identitats.

Resulta important matisar que l'Associació de Mestres Rosa Sensat va donar a conèixer "Reggio Children" a Catalunya i, paral·lelament, la Universitat de Vic va començar a organitzar i realitzar viatges formatius amb estudiants a la capital d'aquesta a principis dels anys 80.

2.2.1 La "Scuola dell'Infanzia Palomar"

Les escoles de la ciutat de Reggio Emilia i els seus municipis pròxims basen en la pedagogia creada pel pedagog i periodista, Malaguzzi.

L'enfocament de la pedagogia reggiana va néixer la primavera de l'any 1945. Es va començar a treballar amb els nens i nenes en un projecte diferent per tal de comunicar, mantenir i actuar a partir de la visió que els nens són persones que poden pensar i actuar per si mateixes. En aquest

sentit es pretenia deixar enrere l'experiència feixista que els havia ensenyat a conformar-se i a obeir per donar pas a la creació d'una nova societat. El fet és que van considerar prioritari començar a construir-la a partir de les bases de l'educació.

Malaguzzi (2005:1) va col·laborar i crear el projecte titulat *L'occhio salta il muro* o "L'ull salta el mur" es remetia al fet que la ment, la pedagogia i l'educació infantil observa, raona i es renova a mesura que s'afronta a tot allò conformista, passiu, ineficaç i sense interès o contingut. Més tard, el títol es va canviar, a causa d'una traducció incoherent, i les exposicions de l'experiència van adoptar el segon títol que és el més conegut arreu: *I cento linguaggi dei bambini* traduït al català com "Els cent llenguatges dels infants" i que exemplifica la següent cita:

“L’infant té
cent llengües
cent mans
cent pensaments
cent maneres de pensar
de jugar i de parlar
cent sempre cent
formes d’escoltar
de sorprendre’s d’estimar
cent alegries
per cantar i comprendre
cent móns
per descobrir
per inventar
cent móns
per somiar.
L’infant té
cent llengües
(i encara cent cent cent)
però li’n roben noranta-nou.
L’escola i la cultura
li separen el cap del cos.
Li diuen:
que pensi sense mans
que actuï sense cap
que escolti i no parli
que compregui sense joia
que estimi i se sorprengui
només per Pasqua i per Nadal.
Li diuen:
que descobreixi el món que ja existeix
i de cent li’n roben noranta-nou.
Li diuen:
que el joc i la feina

la realitat i la fantasia
la ciència i la imaginació
el cel i la terra
la raó i el somni
són coses que no van plegades.
Li diuen en suma
que el cent no existeix.
L'infant diu:
"Però el cent existeix".
(Malaguzzi, 2005:1)

L'anterior cita afirma que els infants tenen cent maneres o llenguatges per expressar-se però que l'adult ni treu noranta-nou. Els adults els limitem i els hem de deixar que s'expressin de totes les maneres possibles que desitgin i no sols. D'aquesta manera els ajudarem més a actuar i identificar les estratègies necessàries per afrontar els desequilibris que els sorgeixen a la vida, i que els conviden a desitjar la curiositat i el coneixement que implica reprendre el camí.

Gràcies al fragment següent podem entendre quin és la finalitat primordial d'aquesta pedagogia:

Fer una escola *amable* (treballadora, creativa, agradable, documentable i comunicable, lloc de recerca, aprenentatge, reconeixement i reflexió) on es trobin bé infants, mestres i famílies, és el nostre objectiu. Donar-los organització, continguts, funcions, procediments, motivacions i interessos és l'estratègia que pretén fondre les centralitats, intensificar les relacions entre els protagonistes" (Malaguzzi, 1996:39).

En relació a la cita, Malaguzzi pretenia construir uns espais educatius de qualitat per garantir el benestar, les necessitats i els drets dels infants per aconseguir l'aprenentatge. També considerava necessari buscar l'alegria i l'optimisme dels infants. Per ell educar implica optimisme, és a dir, tenir la convicció profunda de la potencialitat i creativitat infinita de la humanitat. En aquest sentit, rebutjava que les persones limitessin els infants amb la seva mirada tal com ho fan les pedagogies profètiques i conductistes.

Malaguzzi (1996: 25) afirma que la seva pedagogia va ser reforçada per les aportacions i el suport de Gianni Rodari, gran creador de contes infantils, i amb l'ajuda de Bruno Ciari, un apassionat pedagog infantil. A més, es van prendre com a allò que consideraven més positiu de referències teòriques

de diversos autors, els més rellevants dels quals són (per ordre cronològic): Rosseau, Pestalozzi, l'escola activa de Bovet i Ferrière, Dewey i l'escola de Chicago, Freinet, Piaget, el constructivisme de Vigotsky i Bruner i la teoria de les intel·ligències múltiples de Gardner.

Malaguzzi expressa que els gens no limiten el pensament i els aprenentatges, sinó que són modificables perquè interaccionen amb l'entorn. En aquest sentit, l'anomenada pedagogia de la relació en la qual es basa el seu enfocament, atorga una notable importància a les relacions humanes i de la participació de tota la comunitat educativa. Els infants i els adults es complementen, és a dir, que tothom educa a tothom a través del diàleg i la inclusió de tots els membres de la comunitat educativa (cuiner, conserge, famílies...). Per tant, cal basar-se en una xarxa comunicativa, que necessita ser renovada i inventada de nou, tot establint trobades preliminars amb les famílies, definint i analitzant els plans de treball i els seus objectius educatius entre altres infinits elements organitzatius (Malaguzzi, 1996:40).

Malaguzzi afirma que la participació de les famílies s'obté realitzant discursos mancats de referències a la filosofia, a la sociologia i a l'ètica en les trobades. De fet, la participació sobretot requereix que els mestres estiguin formats d'una diversitat d'adaptacions: "(...) creixement de sensibilitats i disponibilitats humanes i interpersonals, l'assumpció d'un estil de recerca crítica, un desig d'aprendre com es parla, de què es parla i de com es discuteix amb els pares, com se'ls escolta, quan s'aprèn" (Malaguzzi, 2005:49). Finalment, el pedagog creu necessari realitzar dues o tres reunions al mes amb les famílies, com també realitzar reunions amb tot el personal per discutir i aprofundir noves actualitzacions educatives.

Malaguzzi (2005:43) continua concretant que la interacció que permeten els petits grups (de 2, 3 o 4 infants) esdevé l'enfocament més eficaç i desitjable per la pedagogia de la relació, ja que augmenta la comunicació entre infants i entre infants i mestre. S'explica afirmant que aquesta interacció permet la negociació i la comunicació freqüent i productiva, de manera que es contribueix el desenvolupament de la seva autonomia i seguretat i a afavorir el sentiment de pertinença al grup. A més, permet

reconèixer i contribuir a la construcció de la identitat pròpia de cada nen i nena.

Malaguzzi, i els seus col·laboradors del projecte, es van inspirar en l'esperit de l'escola activa i concretament del missatge següent, que els va acompanyar des dels inicis, i amb el qual es van intentar mantenir fidels.

El nen estima la natura i l'hem ficat en cambres tancades; li agrada donar un objectiu a les seves activitats i l'hi hem tret; li agrada moure's i l'hem immobilitzat; li agrada parlar i l'hem fet callar; volia raonar i ens dirigíem només a la seva memòria; volia seguir la seva fantasia i l'hem impulsat a fugir-ne; volia ser lliure i l'hem ensenyat a obeir passivament (Ferrière citat dins de Malaguzzi, 1996:33).

Referent a la cita anterior, l'infant aprèn interactuant amb el seu ambient, transformant activament les seves relacions amb el món dels adults, de les coses, dels esdeveniments i, en formes originals, amb els altres infants. En aquest sentit participen en la construcció d'ells mateixos i dels altres.

El més comú és que en parlar de l'ambient de l'aula es cregui que es tracta de la decoració de l'espai perquè l'alumne se senti còmode i disposat a l'aprenentatge. En aquest cas, es tracta de moblar, distribuir, utilitzar elements de qualitat que facilitin l'aprenentatge no només perquè la seva estètica, sinó per la seva utilitat. Per altra banda, tots els espais educatius s'havien de connectar a la plaça central per facilitar la trobada, el joc i l'amistat. A més, les aules s'han de dividir en dues peces contigües, seguint la visió de Piaget, per permetre els infants decidir si volen estar sols o amb els mestres i els companys. L'entorn proper, la ciutat, el camp, la muntanya i el mar, si són pròxims al centre educatiu, s'han de contemplar com un agent educatiu i didàctic més (Malaguzzi, 2005:47).

Malaguzzi (2005:47) afirma que l'art és un aspecte molt important en les Escoles Reggio Emilia encara que matisa que no es tracta només d'una educació artística. Per això, el taller o *atelier* i *l'atelierista* són elements vitals per assegurar l'atenció a l'art, a la investigació visual i a l'estètica. Han d'esdevenir un espai de treball, de manipulació, d'experimentació i de fusió de llenguatges gràfics, visuals, pictòrics, separats i connectats amb els verbals i simbòlics. A més, destaca que els materials de l'espai d'art, com també els de música, poden ser objectes inventats per mestres i pares per

contribuir a realitzar experiències d'educació comunitària. Fet que fa que els infants s'adonin que els seus pares i mares es familiaritzen i construeixen una amistat amb l'escola i els mestres, com també que saben què hi succeeix i sovint què hi succeirà.

Un altre pilar educatiu de l'educació reggiana és la documentació i avaluació. L'aspecte comú en els sistemes d'avaluació és la documentació com a recull i registre dels desenvolupaments dels infants realitzat a través de situacions educatives. En aquest sentit, la documentació pren un paper molt important per reflexionar envers l'evolució de les capacitats i de l'adquisició d'aprenentatges dels infants. Cal que les parets "parlin" i documentin allò que els infants i adults creen. Aquest pilar bàsic està connectat amb la formació dels educadors. Els educadors són éssers conscients del seu rol en el desenvolupament humà dels nens. Per aquest motiu senten la necessitat d'augmentar la seva competència, d'interpretar els fets i convertir-los en reflexions i, per consegüent en accions. Els mestres han d'aprendre que cada actuació que duu a terme s'ha de rellegir en la percepció de l'infant i a no ensenyar res que no sàpiguen aprendre ells sols. En aquest sentit, resulta necessari escoltar activament els nens i les nenes. Els mestres han de prendre consciència d'allò que escolten i prendre en consideració les demandes dels infants actuant en conseqüència. Per tot això, l'autor ens parla de "formació" i no simplement de "capacitació" (Malaguzzi, 2005:49).

Malaguzzi (2005:49) aclareix als lectors de la seva educativa pedagogia que no és definitiva, de fet, res és definitiu. Concretament espera que serveixi per reflexionar i dialogar a partir d'ella conjuntament amb la pràctica i realitat educativa que cada mestre es troba.

2.2.2 La "Scuola materna parrocchiale Villa Gaia"

La metodologia educativa de la "Scuola Materna Parrocchiale Villa Gaia" està basada en l'enfocament metodològic de Nicola Cuomo anomenat "Emozione di conoscere e il desiderio di esistere"¹, el qual ha estat desenvolupat, avaluat i provat durant més de trenta anys amb la finalitat d'orientar les intervencions educatives de la Pedagogia Especial.

¹ Traducció: "Emoció de conèixer i el desig d'existir".

Cuomo (1946-2016) fou un professor del Departament de Ciències de l'Educació de la Universitat de Bolonya especialitzat en Pedagogia d'Educació Especial i Didàctica inclusiva del Grau en Mestre d'Educació Primària i de l'especialització en mestre de suport. Des del 2007 també va ser el director de la revista internacional i interdisciplinària "Emozione di conoscere"².

L'any 1974, juntament amb el seu equip de col·laboradors, va començar a realitzar recerques per desenvolupar sistemes educatius d'aplicació que se centressin a abordar dificultats i trastorns en l'aprenentatge i, particularment, la síndrome de Down, l'Autisme i la X-Fràgil. En aquesta línia, les recerques més importants a destacar són:

- El projecte "Roma-Malaga" va ser realitzat l'any 1995 conjuntament amb Giorgio Albertini, director científic i neuròleg de l'Hospital Pediàtric Bambino Gesù de Roma, amb Gianni Biondi, responsable del Servei de Psicologia clínica Pediàtrica de l'anterior hospital i amb el professor Miguel Lopez Melero, professor de Pedagogia d'Educació Especial de la Universitat de Màlaga, Espanya. La recerca va tenir una durada de tres anys i es varen fer revisions trimestrals observant i avaluant un grup d'infants de 0 a 3 anys amb la síndrome de Down. Finalment, aquest estudi va permetre desenvolupar instruments per l'observació i l'orientació de les famílies i els mestres per tal d'intervenir en l'àrea de desenvolupament potencial³.
- Del 2009 al 2012 va realitzar, conjuntament amb l'Associació Italiana X-Fràgil i l'Hospital Bambino Gesù, una recerca i formació amb el títol "Il filo di Arianna" la qual va prendre una mostra representativa d'infants i d'adults d'entre 7 mesos i 56 anys amb la Síndrome X-Fràgil que ofereix un enfocament multi i interdisciplinari de la discapacitat intel·lectual i que té com a objectiu orientar les intervencions educatives per tal de dissenyar-ne amb el criteri que permetin desenvolupar al màxim el potencial cognitiu i afectiu. Els camps investigats foren la llar, l'escola, l'oci a la comunitat i el treball. Aquest estudi es va ampliar i es va

² La revista "Emozione di Consocere" agrupa les recerques i estudis realitzats en el seu web online <http://rivistaemozione.scedu.unibo.it>

³ Zona de desenvolupament potencial de la teoria de Lev Vigotsky. Explicada a continuació en el mateix apartat.

estudiar, també, la Síndrome de Down i l'autisme utilitzant els mateixos criteris interdisciplinaris per millorar les didàctiques educatives.

- El 2012 va coordinar una recerca i formació anomenada "L'innovazione della didattica verso una vita autonoma ed indipendente con l'emozione di conoscere ed il desiderio di esistere⁴". La investigació es va realitzar prenent una mostra representativa d'estudiants amb dificultats en l'aprenentatge i ofereix un enfocament interdisciplinari per abordar les dificultats en l'aprenentatge i d'ensenyament, a més està dirigit a orientar i dissenyar les intervencions educatives amb l'objectiu de dissenyar-les permeten que desenvolupin el màxim les potencialitats cognitives i afectives. La recerca va sorgir d'un acord entre el Departament d'Educació, d'Educació Especial i de l'Institut d'Ensenyament Superior Aldini-Valeriani Sirani de Bolonya.

Les recerques, comparacions, avaluacions i auditories realitzades a escala internacional de manera multi i interdisciplinària durant més de 30 anys, van contribuir a desenvolupar la metodologia didàctica coneguda com a "Emozione di conoscere". Imola (2010) narra que aquest enfocament està basat en promoure activitats complexes i articulades, centrades en l'àmbit afectiu i emocional, i en canvi, rebutja les intervencions educatives que es fonamenten d'activitats i exercicis simples i aïllats. L'objectiu és crear contextos i situacions educatives que commoguin les emocions, a partir les quals obtenir el desenvolupament cognitiu i afectiu dels infants amb necessitats educatives especials. En aquest sentit, es pretén aconseguir despertar l'emoció de conèixer el món on viuen a més d'alimentar el desig d'existir.

Cuomo (citada en Imola, 2010) narra que la realització d'aquesta metodologia va estar basada en tres bases teòriques i els seus respectius autors:

- Vigotsky i Lurija: les teories de la Zona de Desenvolupament Potencial i el PASS.
- Werheimer: la teoria de la Gestalt.

⁴ Traducció: "La innovació de la didàctica cap a una vida autònoma i independent amb l'emoció de conèixer i el desig d'existir".

- Husserl: la teoria de la fenomenologia i el desenvolupament d'habilitats i competències internacionals.

El primer eix teòric fonamental està basat en la Zona de Desenvolupament Potencial. Vigotsky (citada en Cuomo, Imola i Romeu, 2012:4-5) afirma que el pensament i el llenguatge són dos components que es retroalimenten en el sentit que el llenguatge afavoreix la maduració del pensament al mateix temps que el pensament ajuda a desenvolupar el llenguatge. L'enfocament de Cuomo té com a principi didàctic integrar aquesta forma de desenvolupament personal a través del context, les situacions i les activitats educatives.

Cuomo, Imola i Romeu (2012:4) especifiquen que les intervencions educatives requereixen intervenir en la zona de desenvolupament potencial. Es tracta de la noció introduïda per Vigotsky com allò que l'infant és capaç de fer o aprendre amb l'ajuda ajustada proporcionada pel mestre. En aquesta línia, "Emozione di conoscere" pren en consideració la necessitat de distingir entre dos tipus d'aprenentatges: l'aprenentatge produït de manera natural i espontani, que fa referència a totes aquelles capacitats i esquemes mentals ja adquirits pels infants, i "l'aprenentatge assistit" entès com l'aprenentatge realitzat a partir de les intervencions ubicades dins de la zona de desenvolupament potencial. Per tant, l'enfocament educatiu de Cuomo pretén actuar a partir de les competències i els coneixements previs dels infants per tal d'afavorir el desenvolupament de les competències encara no adquirides incloent l'evolució i abordament de possibles discapacitats o dificultats en l'aprenentatge. D'aquesta manera, es contribuirà a la maduració cognitiva i a la plasticitat del cervell propiciant una estructuració dels esquemes mentals i una evolució més desenvolupada de les competències.

Cuomo (citada en Imola, 2010) narra que per intentar abordar dificultats en l'aprenentatge i necessitats educatives especials és necessari, a més, utilitzar l'eina metodològica proposada pel deixeble de Vigotsky, Lurija. Aquesta s'anomena PASS i proposa realitzar les intervencions educatives orientant-les mitjançant les quatre àrees de referència següents:

1. La planificació (P): consisteix en el procés mental en el qual la persona identifica, selecciona, aplica i avalua problemes i les respectives possibles solucions. La planificació permet abordar situacions i problemes, presents a les aules i també en la vida quotidiana, que no presenten una solució immediata.
2. L'atenció (A): procés mental pel qual es focalitzen les actuacions a partir d'estímuls determinants i es discriminen els estímuls no interessants. Paral·lelament amb la planificació, la realització d'aquest procés d'acció es realitza a través d'una atenció determinada (focalitzada o selectiva).
3. La simultaneïtat (S): és un procés mental en el qual la persona incorpora estímuls separats en el seu conjunt o en un grup. En aquest sentit, en realitzar una activitat, és possible que se centri l'atenció en un estímulo determinat, però al mateix temps no es pot perdre el sentit globalitzador de l'activitat ni les relacions de l'estímulo en concret amb aquesta o amb la planificació de tota l'actuació, ja que pot resultar perdre la simultaneïtat dels esdeveniments. Cuomo posa l'exemple de conduir un cotxe: es pot centrar l'atenció a superar un obstacle espontani, però aquesta acció no pot interferir en l'organització i la planificació de l'acció de conduir en la seva globalitat.
4. La successió (S): és un procés mental a través del qual l'individu integra els estímuls en un ordre serial específic per formar un procés d'accions. També implica estructurar i representar les fortaleces i idees de les experiències a través de la representació d'imatges d'una manera lògica i funcional per tal de retrobar-les quan s'escaigui. Però cal tenir cura en realitzar aquest procés integrant de la planificació, l'atenció i la simultaneïtat, ja que en cas contrari l'estructuració de les experiències pot esdevenir memorística i passiva.

Els precedents paràgrafs sobre la teoria de la Zona de Desenvolupament Potencial i la teoria del PASS permeten adonar-se que l'enfocament de Cuomo està fonamentat per bases teòriques de caràcter constructivista. Així com la idea de com aprenen els infants segons el mateix autor.

Com a segon eix teòric fonamental de "Emozione di conoscere" trobem al psicòleg alemany Weheimer i la seva teoria de la Gestalt. Cuomo, Imola i

Romeu (2012:5) afirmen que consisteix a desenvolupar la capacitat per resoldre problemes i transferir els aprenentatges en situacions noves i desconegudes. Per a fer-ho, cal una educació que promogui no sols l'autonomia, sinó també la independència de l'infant durant l'aprenentatge. L'infant dotat d'autonomia i d'independència aprendrà a utilitzar les mateixes estratègies per afrontar objectius diferents, a més d'utilitzar diferents estratègies pels mateixos objectius. Cuomo es basa en aquesta teoria per evitar els itineraris formatius que incorporen i lliguen els aprenentatges i les habilitats als continguts d'una manera tan específica que comporti que desapareguin o no es reconeixin en situacions i contextos similars –en altres paraules, la memorització dels continguts. Es tracta d'un fet que pot dificultar i perjudicar notablement els infants amb alguna discapacitat o necessitat educativa especial. Metzguer afegeix la recomanació d'evitar caure en la temptació de:

[...] Intervenir de manera precoç ajudant al nen (la persona amb discapacitat -nota de l'autor-) cada vegada que trobi una dificultat, robant-li al nen les importants ocasions per aprendre, privant de la irrenunciable experiència d'aconseguir empreses fins ara mai intentades i de superar-les [...]. (Metzguer citat dins de Cuomo, Imola i Romeu, 2012:6)

No s'ha de privar el plaer de la descoberta als infants en els processos d'aprenentatge, en cas contrari, el mestre estaria transmetent la idea que per cada dificultat o obstacle que es presenta, hi ha sempre un individu que ho soluciona. A més, ha de deixar de transmetre els coneixements ja organitzats i elaborats per adoptar un rol de socialitzador i guia dels aprenentatges en situacions cognoscitives. En aquesta concepció, l'error es contempla com un aprenentatge en si.

En definitiva, la teoria de la Gestalt es posiciona en contra de les metodologies que provoquen un aprenentatge memorístic i que no prenen en consideració la diversitat. Per tant, Cuomo té en compte el procés únic i divers que cada infant realitza per accedir i integrar els aprenentatges de manera constructiva i funcional.

Finalment, el darrer eix teòric fonamental de "Emozione di conoscere" està

basat en la teoria de la fenomenologia i el desenvolupament d'habilitats i competències internacionals de Husserl. La fenomenologia afirma que la intencionalitat de la consciència es produeix sols quan la persona es relaciona amb el món activament. En aquest sentit, el mestre ha d'oferir i acompanyar els infants en situacions d'exploració del món, en situacions que propiciïn el coneixement de les seves normes i en situacions de relació social per tal de contribuir al fet que els infants creïn una visió lliure i pròpia del món. En la pedagogia fenomenològica, la visió del món s'entén com el conjunt organitzat i sempre canviant de les experiències d'una persona i, la posterior interpretació i atribució de sentit d'aquestes vivències determina la seva història. Per tant, l'educació s'ha de basar en propostes de diversificació d'interaccions en l'entorn que permetin que els infants visquin noves experiències a través d'elements que influeixin i enriqueixin la seva visió del món.

Els mestres que tinguin previst fonamentar les intervencions educatives en l'enfocament de Cuomo han d'ajustar les seves actuacions als elements citats anteriorment a més dels principis didàctics que es presenten a continuació.

Imola (2010) narra els dotze principis a tenir en compte que Cuomo i el seu equip van redactar, a partir de la pròpia experiència i els anteriors referents teòrics, i que fonamenten la present metodologia.

1. Globalitat: evitar que l'infant s'aturi en una part sense tenir vincles i significats amb el seu context, perden el sentit de la situació.
2. Significació: evitar que realitzin activitats que no tinguin un objectiu o sentit específic.
3. Informació: en tot moment cada infant ha de saber què cal fer, què està fent i perquè ho fa. El mestre té la missió d'informar els infants i d'anticipar-los aquests interrogants amb material de suport (imatges) o sense.
4. "Saber fer": resulta clau incentivar les capacitats que l'infant posseeix i sap fer per tal de partir d'elles.
5. Multi-accessibilitat: cal partir de les competències que manifesten els infants prenen en consideració la seva diversitat. En referència a

l'aprenentatge de la lectoescriptura, en una mateixa aula podem trobar infants que prefereixin començar per llegir i altres que prefereixen iniciar per escriure.

6. Ocasions: quan es realitzen activitats aquestes poden patir canvis inesperats i esdevenir més significatives i riques educativament del que s'havien pensat, per tant, no s'han de deixar escapar aquestes ocasions i impulsar encara més l'objectiu general determinat.
7. Multi-medialitat: per comunicar informació s'ha d'ampliar a la utilització de múltiples llenguatges i no sols a través de l'escriptura, la lectura o la imatge.
8. Memòria emocional: el desenvolupament cognitiu es pot afavorir a través de la memòria emocional, entesa com la transportació a diferents circumstàncies a través dels sentits: textures, imatges, paraules i sons, olors i gustos, entre d'altres.
9. Fer itineraris didàctics moguts. Promoure les accions de motricitat gruixuda i fina com moure, tocar, anar, agafar, enganxar, retallar... Tenir l'acció com a protagonista de l'aprenentatge, fet que fa referència a l'escola activa.
10. Estil cognitiu original: cal tenir en compte que cadascú és diferent i, també que aprenem de diverses maneres. Hi ha infants que recorden més el matí que el migdia, altres que són més curiosos i estan més disposats a aprendre a través de l'acció i d'altres a fer-ho quietes i concentrats, entre d'altres possibilitats.
11. Heterocronia: cal saber que per analitzar les situacions cal tenir en compte que el desenvolupament de les persones és dinàmic, per tant, és susceptible als canvis, a la inestabilitat.
12. Atenció als contextos, a les situacions, a les atmosferes, als sistemes relacionals: tenir en compte la manera en què són viscuts els contextos, les situacions i les relacions, així com els sentiments i emocions que en deriven.

Per últim lloc, Cuomo, Imola i Romeu (2012:3) parlen sobre l'actitud "d'amic" que ha d'adoptar el mestre per aconseguir un procés formatiu que desencadeni en una vida autònoma i independent.

L'actitud denominada "d'amic" fa referència a un enfocament que es basi en

les modalitats relacionals, conductuals i comunicatives pròpies de les relacions d'amistat –no es refereix en cap cas al fet de crear una amistat falsa-, en aquest sentit, el mestre ha d'establir relacions d'empatia, de confiança i de benestar amb els infants. A més, va encaminada a orientar i capacitar l'infant d'aquelles competències útils per l'afrontació i superació dels obstacles i limitacions de les dificultats en l'aprenentatge, discapacitats i/o necessitats educatives especials.

Es tracta d'una actitud encaminada a abandonar el rol estrictament autoritari de l'educació tradicional i crear ambients on tots els infants se sentin còmodes, però al mateix temps evitant que se sobrepassin els límits de la confiança. Tal com diuen els autors, és fonamental per formar persones cap a una vida autònoma i, sobretot, enfocat a aquelles persones amb discapacitats, ja que aquesta relació de confiança els permetrà endinsar-se de forma molt més positiva cap a l'adquisició de les competències necessàries.

La premissa d'aquesta metodologia es basa en el fet que una persona amb discapacitat té el dret de portar una vida que tingui en compte la seva originalitat en el desenvolupament d'una consciència intencional, la construcció d'una vida activa, autònoma i pròpia.

Però què vol dir esdevenir autònom? Segons Cuomo et al. (2011) cal diferenciar entre "aprendre autonomies" i "aprendre a ser autònoms".

El primer concepte fa referència a aprendre a realitzar una acció de manera autònoma tot repetint-la de manera mecànica fins a ser capaç de fer-la sol –per exemple, aprendre a fer un cafè. En canvi, Cuomo et al. (2011:1) defineix "aprendre a ser autònoms" com la "capacitat de governar-se a si mateix, sobre la base d'una autèntica intencionalitat original", és a dir, que l'infant sigui vertaderament capaç de decidir sobre una acció, que sigui conscient sobre si la vol o pot fer i com i quan la realitzarà. La present metodologia té la intencionalitat de desenvolupar l'autoregulació quotidiana dels infants, i en definitiva, que no deixin mai d'aprendre a esdevenir persones cada vegada més autònomes.

En un primer moment, "Emozione di conoscere" va néixer com un sistema d'aplicació centrat, principalment, en infants que presenten dificultats en el desenvolupament, més concretament: Síndrome de Down, Autisme, X-Fràgil i trastorns en l'aprenentatge. Tot i així, al llarg dels anys aquest enfocament dirigit a aquells que presenten necessitats educatives especials ha esdevingut, a més, un referent pel conjunt d'infants que assisteixen a les aules.

2.3 El socioconstructivisme

Els estudis teòrics actuals sobre l'educació s'emmarquen en el paradigma del constructivisme que es fonamenta en teories psicològiques i sociològiques que estudien els processos d'adquisició de coneixements. Cal destacar que aquests processos estan connectats a les relacions ensenyament-aprenentatge, les quals estan subjectes a decisions preses pel mestre.

Segons Jonassen, citat en un web d'un grup d'estudiants de la UOC (2011) les idees a partir de les quals parteix el constructivisme són les següents:

- El coneixement es construeix i no es pot transmetre.
- La realitat es troba en la ment i cada persona construeix la seva perspectiva del món.
- El coneixement es construeix a partir de les intervencions viscudes a l'entorn i s'identifiquen i localitzen en aquelles situacions en les quals vam adquirir els coneixements.
- Els factors que afavoreixen la construcció de coneixement són la necessitat i el desig de saber.
- Els significats es negocien i acorden socialment.
- Els significats i coneixements són distribuïts socialment en la cultura i la comunitat en la qual es viu.
- Els significats es construeixen de múltiples maneres.

Però què significa aprendre? Segons els arguments del web de Marquès (1999), l'acció d'aprendre fa referència a transformar el coneixement. No

vol dir ni substituir un punt de vista incorrecte per un altre de correcte, ni l'acció d'acumular nou coneixement sobre el ja existent. La transformació del coneixement es realitza a través del pensament actiu i original de l'infant. El constructivisme afirma que es tracta d'una acció que implica l'experimentació i la resolució de problemes, a més, es considera que la base de l'aprenentatge és l'error.

El constructivisme es tracta d'un conjunt de teories, moltes d'elles contraposades entre si, que són revisades per diferents autors que aporten noves idees, per tant, es troba en constant evolució. El marc constructivista està fonamentat majoritàriament per les aportacions de Piaget, per la teoria de l'assimilació d'Ausubel, per la teoria dels esquemes de Rumelhart i Anderson, per la teoria de l'aprenentatge significatiu de Vigotsky i per l'aprenentatge per descobriment de Bruner.

En primer lloc, Piaget, citat en un web de Marquès (1999), va estudiar com els individus coneixen el món exterior a partir dels sentits, per aquest motiu, va classificar el desenvolupament cognitiu dels infants en tres períodes: el període sensoriomotor, el període de les operacions concretes i el període de les operacions formals. Els supòsits de l'autor expliquen que l'aprenentatge és un procés de construcció i transformació de l'activitat cognitiva o interna. L'aprenentatge és determinat per les interaccions realitzades en l'entorn que envolta l'infant, en aquest sentit, l'activitat interna no es pot deslligar de l'externa, és a dir, per realitzar aprenentatges l'aprenent ha de voler aprendre. Segons l'autor, els nous aprenentatges o esquemes de coneixement es construeixen seguint una seqüència concreta i partint d'una situació inicial de desequilibri: davant d'una situació nova o davant d'una nova informació, l'infant assimila, organitza i estructura la informació acomodant-la a partir dels coneixements o esquemes mentals existents. Aquests processos d'assimilació i acomodació permeten que l'infant reorganitzi i reestructuri els seus coneixements des d'una perspectiva cognitiva i es produeix una ampliació dels coneixements. Cal destacar que l'infant necessita experimentar situacions noves i interaccionar socialment, ja que són accions que promouen la resolució de conflictes, desequilibris i contradiccions.

En segon lloc, Ausubel i Novak van aportar la teoria de l'assimilació i el concepte de l'aprenentatge significatiu al marc constructivista. Un aprenentatge significatiu es refereix al fet que un infant assimila i construeix un concepte nou a partir de coneixements previs i estructures mentals que ja posseeix amb anterioritat. Els autors afirmaven que l'aprenentatge ha de ser significatiu i no memorístic tal com postula la concepció conductista. Les tres condicions a tenir en compte per aconseguir aprenentatges significatius són les següents: la presentació dels continguts i material d'aprenentatge ha de ser ordenada, estructurada i coherent seqüencialment per tal d'adequar-se al desenvolupament de l'infant (o significativitat psicològica); realitzar una exploració dels coneixements previs i establir ponts amb els nous continguts (o significativitat lògica); finalment és necessari fomentar el sentiment de competència dels infants i l'interès i la motivació intrínseca per la tasca. Els autors també consideraven essencial l'aprenentatge funcional definit com aquell que té interès i utilitat en diferents contextos reals de l'entorn i que afavoreix la construcció de nous aprenentatges. En aquest sentit, cal planificar les intervencions del mestre: què es farà, què es dirà, i també com es realitzaran les accions.

En tercer lloc, Rumelhart i Anderson varen complementar la idea de l'aprenentatge significatiu remarcant la importància que tenen els coneixements previs dels infants per construir nous aprenentatges. La seva teoria dels esquemes es fonamenta en la idea que els mecanismes d'aprenentatge estan estretament lligats a tots els altres processos. Ausubel, Novak i Hanesian (citats en Coll, 1993:54) afegeixen: "El factor més important que influeix en l'aprenentatge és allò que l'infant ja sap (...)". En aquesta línia, per aconseguir l'aprenentatge significatiu, els nous continguts d'aprenentatge s'han de vincular didàcticament amb els coneixements previs preexistents en l'infant. De manera que el mestre ha de tenir en compte explorar, activar i partir dels coneixements previs dels nens i nenes.

En quart lloc, cal introduir el constructivisme social de Vigotsky. L'educació infantil de les escoles de Reggio Emilia d'Itàlia tenen com a referent i

parteixen de la concepció del constructivisme social o *costruttivismo sociale*. Vigotsky argumenta que la interacció social és l'origen i el motor de l'aprenentatge, per aquesta raó, va impulsar l'aprenentatge cooperatiu. L'autor comparteix la idea anterior d'Ausubel i Novak que feia referència al fet que la construcció del nou coneixement és un procés d'activitat cognitiva interna realitzat a partir dels sabers preexistents. L'autor afegeix, però, que aquest procés d'assimilació és inseparable de la situació en la qual succeeix: l'aprenentatge es realitza en un context social, motiu pel qual el llenguatge esdevé el mediador, per tant, s'aprèn a través de la interacció social amb iguals i/o adults. La seva teoria té com a punt clau la creació de Zones de Desenvolupament Potencial (ZDP) que suposa la creació de reptes abordables pels infants, fet que significa oferir situacions en les quals els infants han de realitzar un esforç per comprendre un nou concepte i/o millorar una habilitat partint dels seus esquemes mentals i, sempre, amb el suport del mestre. Amb altres paraules, l'infant ha de poder aprendre quelcom més enllà d'allò que ja sap amb instruments i recursos de suport proporcionats pel mestre. En aquest sentit, és clau que el mestre sàpiga prèviament quins coneixements ja posseeix l'infant, fins a on pot arribar a aprendre per si mateix, i quant més pot progressar amb el seu suport i el del grup. Situar l'aprenentatge dins de la ZDP depèn de les característiques i de la dimensió temporal en la qual està ubicat cada cas, e més de la interacció que s'efectua entre l'infant i els altres agents que l'ajuden a crear i atribuir sentit a l'aprenentatge.

Per últim lloc, Bruner complementa la idea de Piaget de les situacions de desequilibri proposant l'aprenentatge per descobriment. Aquesta noció del constructivisme socio-cultural fa responsable l'infant del seu propi procés d'aprenentatge respectant-li els coneixements previs i donant-li tot el protagonisme durant el procés per aconseguir que ell descobreixi l'estructura d'allò que ha d'aprendre. Per consegüent, l'infant es formula ell mateix hipòtesis i comunica els seus punts de vista, motiu pel qual es desenvolupa la capacitat crítica, l'automotivació, s'afavoreix l'autoconcepte i permet l'adquisició eines o estratègies d'autoaprenentatge. Per altra banda, l'autor afegeix el seu concepte de bastida o "scaffolding" que fa referència a les ajudes i guies per part del mestre –a més del material i el context

social- durant el procés d'aprenentatge dels nens i nenes com a necessàries i transitòries, és a dir, que s'han de proporcionar en el moment i període en els quals són necessàries i deixar d'oferir-les quan resulten innecessàries perquè l'infant ja és autònom. Finalment, Bruner també va aportar el concepte del currículum en espiral: revisar i ampliar periòdicament els coneixements adquirits. Es tracta d'una estructuració dels ensenyaments que organitza les àrees d'aprenentatge relacionant els seus temes i tornant-los a treballar al llarg del temps, però augmentant progressivament la dificultat dels conceptes per tal d'adaptar-se a l'evolució del desenvolupament.

Per resumir, en la visió conductista, anterior al constructivisme –tot i que encara és molt present als centres educatius- els mestres consideren l'aprenentatge com una transmissió d'informació perquè creuen que els infants tenen ments buides que ells han d'omplir i, en aquest sentit, les estratègies didàctiques estan centrades en el mestre. En canvi, la present visió considera l'aprenentatge com el desenvolupament i transformació de les idees dels infants, per tant, les seves estratègies didàctiques se centren a donar-los protagonisme. L'aprenentatge és un procés complex que és construït per últim, i de manera activa i real, per l'infant, fet que requereix l'ajuda d'un agent educatiu extern. El rol del mestre s'ha de basar a ser orientador i facilitador, creant contextos que afavoreixin l'aprenentatge, per tal d'ajudar i guiar els infants a construir coneixement a partir dels coneixements previs i les estratègies cognitives que ja alberguen.

2.4 Criteris metodològics i organitzatius afavoridors de la inclusió a Reggio Emilia

2.4.1 La distribució del temps

El temps és un paradigma ple de complexitat no exempt de paranys en els intents de definir-lo i d'acotar-lo i que requereix que s'afini en les propostes. Es tracta d'un temps personal i d'un temps col·lectiu que garanteixi l'equitat en les oportunitats i el màxim respecte als processos biològics interns per obrir-se al món, satisfer les pròpies necessitats i compartir per gaudir i anar més lluny d'on som, si ens cal. (Esteban, Navarro i Romera, 2013: 23)

Aquesta cita expressa amb claredat l'essència d'una adequada distribució temporal a l'escola així com també la dificultat per definir aquesta estructura. És necessari partir de la idea que tots els temps que viuen els infants són educatius. Tal i com es comenta en l'apartat relacionat amb el rol de l'adult, és l'educador o educadora qui ha d'organitzar els diferents moments de la jornada amb l'objectiu que aquests proporcionin als nens i nenes experiències i vivències enriquidores.

Una distribució temporal diària proporciona seguretat, ja que ajuda als infants a situar-se, a poder preveure i anticipar les activitats següents. En concret, aquesta seguretat s'aconsegueix mitjançant el fet de realitzar dia rere dia unes certes activitats o rutines de manera ordenada. A més, aquesta organització temporal també ajuda als nens i a les nenes a començar a entendre el concepte de temps i a la vegada com els adults l'organitzem per a controlar el pas del temps (hores, dies, setmanes, mesos, estacions, anys...). Dit amb altres paraules, seguint seqüències temporals bastant semblants cada dia, en les quals els infants es siguin participants, aquests comencen a organitzar el pensament i a la vegada a poder controlar el pas del temps.

A l'hora de dissenyar la distribució del temps a l'escola s'ha de contemplar la satisfacció de les necessitats físiques dels nens i de les nenes i la necessitat de realitzar de manera relaxada les diverses activitats. En relació a aquest disseny, es podria fer referència un terme molt rellevant, sobretot quan parlem de temps: la flexibilitat. Teixidor (2010: 8) exposa com flexibilitzar els horaris influeix en afavorir diferents ritmes d'aprenentatge, respectant per tant les característiques individuals. Aquesta flexibilitat, doncs, suposa donar a cada persona el temps que necessita per aprendre, permetre que cadascú pugui seguir el seu recorregut pedagògic. Sembla clar que per aconseguir aprenentatges sòlids i útils cal generar un clima de tranquil·litat, diàleg i confiança. Les idees de flexibilitat, desenvolupament i respecte a les necessitats i interessos apareixen relacionades en la següent explicació:

Garantir els drets de la infància, afavorir el seu desenvolupament harmònic

i integral, exigeix qüestionar els ritmes quotidians coneguts, promoure uns temps més d'acord i respectuosos amb les seves necessitats físiques, psicològiques, intel·lectuals i socials; una renovació conceptual i organitzativa del conjunt dels temps de les nenes i nens pensada i desenvolupada des de marcs coherents, coordinats, innovadors, flexibles i, prioritàriament, respectuosos amb els seus interessos, necessitats i possibilitats. (Cruz i Morán, 2011: 92)

Tenint en compte totes els conceptes explicats anteriorment, podem arribar a la conclusió que una organització adequada del temps es situa entre els següents dos extrems: el d'una planificació rígida que no representa la realitat diària a l'escola i el d'una distribució marcada per l'espontaneïtat, pel que la fa desorganitzada, poc controlable i en definitiva poc educativa.

Segons Pérez (105) la distribució horària d'una jornada a l'escola està determinada per diferents condicionants: períodes de vigila i de son/descans; períodes d'activitat a l'exterior/a l'interior; períodes de joc lliure/activitat dirigida; períodes d'activitat individual/col·lectiva; períodes d'alimentació i intervals entre àpats i activitats de més dispersió/més concentració. Així doncs, tenint en compte els anteriors condicionants, es podria afirmar que la vida quotidiana s'articula en seqüències en què s'actua i es cobreixen unes necessitats. Aquest fet aporta uns patrons estables que serveixen tant de referent temporal pels nens i nenes com també d'ajuda perquè l'adult organitzi la seva feina. Són molt importants en el dia a dia les seqüències d'arribades i sortides/ d'activitat i descans/ de cura d'un mateix i salut i per últim d'alimentació.

Pel que fa els moments d'arribada i sortida de l'escola cal assenyalar que són estones de gran rellevància, sobretot per la relació família-escola que es desenvolupa. Bassedas, Huguet i Solé (1996: 110-111) expressen la necessitat de preparar les condicions per a poder atendre a cada família i a cada infant tranquil·lament quan arriben i quan marxen. En aquest sentit, si l'entrada és gradual i hi ha certa flexibilitat d'horari, com per exemple un marge de mitja hora, s'afavoreix que no es creïn aglomeracions, que els pares i les mares puguin parlar amb els educadors i les educadores sobre les qüestions que els preocupa i en definitiva que l'infant percebi la relació de cooperació que existeix entre els dos contextos. Durant l'estona

d'arribada estaria bé organitzar l'espai per racons per tal que els infants comencin a jugar en aquests, facilitant que es vagin adaptant a l'escola sense pressa.

En relació als moments dedicats a la cura d'un mateix i a la satisfacció de les necessitats bàsiques, primerament cal tenir en compte que els ritmes biològics dels infants han de ser respectats:

El temps de cada infant és propi d'ell i si respectem els seus ritmes personals, fem possible que visqui de manera autònoma, de manera plena, a partir dels seus esquemes d'activitat i les seves vivències personals. Les anomenades rutines de la vida quotidiana s'han d'organitzar molt acuradament. [...] S'han de respectar els ritmes individuals i les experiències prèvies en la família, i és per això que les entrevistes i l'observació de pares i mares amb el nen o nena són molt valuoses. Amb posterioritat ja s'adaptaran a poc a poc als ritmes de la vida de grup. (Pérez, 92-93)

Respecte les estones dedicades a la realització d'activitats, és important que la durada de les activitats es relacioni amb les necessitats i interessos dels infants. Per tant, l'organització de les activitats ha de ser flexible i alhora ha de permetre canvis en la durada o en la mateixa activitat en funció dels esdeveniments que sorgeixen o del que els nens i les nenes proposin. És adequat que es combinin activitats diferents en la seqüència prevista: individuals, en petit grup i de tot el grup. També s'han de distribuir les sessions segons el seu grau de dificultat, aprofitant els moments de més energia per portar a terme les tasques de més dificultat. Les rutines o activitats de la vida quotidiana s'intercalen en la seqüència d'activitats prevista de manera natural.

Per cada activitat es pot mantenir la següent seqüència:

- Període de planificació. En aquest moment l'adult proposa l'activitat a realitzar i se'n parla amb els infants de manera conjunta, motivant-los a què expressin les seves idees i els seus suggeriments.
- Període de treball. Cal donar a temps als nens i a les nenes per que realitzin les accions per si mateixos, portant a terme les idees que tinguin.
- Període per endreçar i netejar. És rellevant que el mestre o la mestra

expliqui perquè cal endreçar. Els infants porten a terme la major part del treball de neteja i d'endreça amb el suport i guia de l'adult.

- Període de record. Els nens i les nenes parlen sobre les experiències que han viscut mentre l'adult escolta i ajuda als infants tant a expressar-se com a recordar, donant alhora valor al seu treball.

En relació als moments de transició d'una activitat a una altra, cal tenir en compte que no tots els nens i les nenes necessiten el mateix temps per a portar a terme una o més determinades accions, per la qual cosa els diferents períodes de transició no tenen perquè realitzar-se sempre a la vegada amb tots els infants. L'educador o l'educadora ajudarà als nens i a les nenes a preparar-se per a les diverses estones de la rutina diària. De la mateixa manera, els mateixos infants poden ajudar a inventar i pensar maneres per dur a terme aquests moments de transició.

També és rellevant considerar, tal i com expressa Pérez (95), les necessitats dels mestres i les mestres a l'hora d'organitzar i planificar el temps: temps de reunions, de planificació de la intervenció educativa, d'observació, documentació i avaluació, d'activitats de formació permanent... A més, però, s'han de tenir en compte les necessitats de les famílies, les quals han de poder disposar d'horaris per poder-se reunir amb els educadors i educadores, intervenir en activitats extraescolars, entrevistes, en els moments quotidians d'acollida i comiat, etc.

En conclusió, una distribució temporal adequada ha de contemplar: estones lliures d'activitat social; de diferents tipus d'activitats proposades per el mestre o la mestra o pels infants; de joc motriu; tranquil·les que permetin atenció individualitzada; de treball en petit i gran grup; de retrobada del grup (encaminar-les amb l'objectiu de prendre consciència de grup, coneixent als companys i a les companyes mitjançant l'intercanvi d'informacions i vivències); per estar amb nens i nenes d'altres edats; dedicades a la satisfacció de les necessitats...

2.4.2. L'organització de l'espai i dels materials

Dins del marc constructivista, el mestre és conscient i atorga una gran importància al paper del context d'aprenentatge, entenent que la suma dels espais i els materials esdevé un agent educatiu més.

Tots els entorns físics han de promoure valors, afavorir l'aprenentatge i el desenvolupament integral dels nens i les nenes, a més de respondre a les seves necessitats fisiològiques, afectives, de moviment, d'autonomia, de socialització, de descoberta i d'exploració. Per aquest motiu l'organització de l'espai i dels materials, que forma part de la planificació educativa, requereix una planificació estructurada que tingui en compte les característiques i les funcions que l'espai i els materials poden oferir. A banda d'això, cal adaptar-la a la visió pedagògica, a l'edat, a la diversitat i a les necessitats que sorgeixen al llarg del curs dels nens i nenes de l'escola per aconseguir espais educatius de qualitat.

Els espais han de ser agradables, còmodes i familiars per fomentar la seguretat per comunicar-se i la curiositat per aprendre, en definitiva, per desenvolupar les potencialitats i l'autonomia dels infants. En aquest sentit, tot projecte d'espai s'ha de planificar i dissenyar a partir de la col·laboració i el diàleg de la comunitat: experts, famílies, mestres, arquitectes, jardiniers... i sobretot, els infants. Clark (2005: 29) exposa que va entrevistar el seu grup d'infants sobre el pati escolar i, això va permetre millorar l'espai exterior, juntament amb les famílies. La seva recerca va concloure en categoritzar els següents espais:

- Espais per mantenir.
- Espais per engrandir: com construir cases de joc que eren molt valorades pels infants, ja que els permetien relaxar-se i relacionar-se amb els seus iguals.
- Espais per afegir: es tracta d'analitzar les mancances. Els infants van comunicar que el soral de l'interior de l'escola era el seu espai preferit, tanmateix a l'exterior no n'hi havia.
- Espais per canviar: com ara bé la reixa de seguretat del pati que pels infants era massa opressora. Les famílies la varen pintar i decorar i també hi van afegir pissarres.

- Espais per treure: tots aquells espais que eren prescindibles.

Cal escoltar els sentiments i els suggeriments dels infants per millorar progressivament els espais existents i també els nous projectes. És important escollir uns bons mitjans per recollir les seves opinions. Clark (2005:29-30) va demanar als seus nens i nenes que mentre passejaven per l'exterior, fessin fotos dels espais importants per parlar-ne més tard.

Tal com diu Infància a Eu-ro-pa (2005:34) "els infants de 0 a 6 anys els és més necessari l'espai exterior que l'interior". Continua afirmant que l'activitat a l'aire lliure permet que hi hagi menys risc de contagi de malalties i, sobretot, ofereix un munt de possibilitats d'interrogació i de descoberta cada dia: la flora i la fauna i els processos i productes de creació, el temps meteorològic, les estacions i els consegüents canvis en la flora i fauna, estimar i tenir cura del món natural, etc. Es tracta del millor entorn per oferir llibertat, possibilitats de moviment, i la possibilitat per al joc lliure, tant amb materials naturals com el joc simbòlic, els quals potencien el desenvolupament i la interacció social a través de la creació de zones de desenvolupament potencial. Moltes de les activitats i rutines que es realitzen a l'interior, es podrien realitzar a l'exterior, tal com succeeix en els països nòrdics. Farstad (2005:16) narra que en la seva escola de natura, els infants estan sans, tenen confiança en ells mateixos i tenen motivació per aprendre. "Els infants, de quatre i cinc anys, estan sempre a l'exterior, faci bon o mal temps". Farstad (2005:16) afirma que a Noruega tenen una dita: "El mal temps no existeix, només hi ha roba inadequada". Afegeix dient que la natura és font de llibertat, on els infants hi experimenten, hi estimulen la seva curiositat, hi aprenen a cooperar en equip, i a resoldre problemes que sorgeixen o encàrrecs que els sol·liciten. A més, les bones experiències en l'entorn afavoreix que sentin que pertanyen a un lloc.

Malgrat ser tan important pel desenvolupament integral i els aprenentatges dels infants, la mida de l'espai exterior de les escoles és menor – i fins i tot inexistent- als metres quadrats que moltes recerques i experts recomanen. L'informe de 1995 *Objectius de Qualitat per als serveis infantils*, publicat per la Xarxa d'Atenció a la Infància de la Comissió Europea, citat per Infància a Eu-ro-pa (2005:8), narra que el requisit mínim seria tenir un accés directe a

un mínim de 6m² d'espai exterior per infant. A nivell nacional, Itàlia va fixar 18 m²/infant de 3-6 anys, tot i que els governs regionals determinen la mida dels espais. Per una banda trobem l'exemple de l'Emília Romagna, que fixa un mínim de 10 m² /infant, per l'altre, l'exemple de la Toscana, que fixa com a mínim tants metres quadrats d'espais exteriors com metres quadrats hi hagi a l'interior.

Com els espais interiors, els espais a l'aire lliure, i els seus materials i equipaments, tenen la necessitat de ser cuidats i complir amb les característiques de resistència, seguretat, netedat i facilitat de manteniment. Es tracten de requisits que han de complir tots els materials disponibles a l'exterior, ja siguin naturals (troncs d'arbres), reciclats (pneumàtics) o comercials (casetes).

El disseny i organització de l'espai exterior s'ha de realitzar per zones, cadascuna de les quals té una funció determinada:

- 1) Zona àmplia i llisa per practicar i desenvolupar la motricitat: fer jocs en grup, córrer, jugar amb patinets, tricicles, pilotes, cercols, fer rodar pneumàtics, etc.
- 2) Zona semicoberta que proporcioni ombra (gràcies a un porxo, per exemple) per poder jugar i arrecerar-se de la pluja, del sol o de la calor. Es pot aprofitar aquesta zona per emmagatzemar els materials comercials com pilotes, galledes i pales, entre d'altres.
- 3) Zona amb estructures multifuncionals de parc infantil que compleixin la normativa de cada país per desenvolupar el joc motor amb troncs, tobogans, trepadores, gronxadors, túnels, cordes per enfilar-se, etc.
- 4) Zona tranquil·la per a la pràctica de joc simbòlic amb casetes, un racó per amagar-se, animals de fusta per enfilar-se, trens, entre molts altres.
- 5) Zona de sorra: un sorral és essencial pels nens i nenes de l'etapa d'educació infantil, i cal que estigui ben situat, cobert i net. Per ampliar les possibilitats de joc, experimentació i descoberta cal incloure una pica i/o font per jugar amb aigua a l'estiu, i elements de joc (pales, regadores, embuts, galledes, pots de cuina, llaunes, etc.).
- 6) Zona d'hort i granja amb animals (sempre que d'acord amb la normativa sanitària), per cultivar i observar els processos de creació i pas del

temps de la fauna i la flora. Resulta imprescindible a les escoles urbanes.

- 7) Zona verda i/o jardí que es pot trobar dins d'altres zones esmentades i pot tenir gespa, matolls, arbres, plantes, etc.
- 8) Espai per seure, amb bancs o un mur baix per seure, llegir o fer activitats de pintura, etc.

Les zones descrites anteriorment són sols un conjunt d'orientacions que poden afavorir l'organització d'un espai exterior de qualitat pels infants de 3 a 6 anys.

Farstad (2005:16) explica que educar a la natura evita que els infants cridin i lluitin per aconseguir una mica d'espai o d'atenció per part dels adults, ja que no estan reclosos dins d'un espai limitat. Segons Bergstrom i Ikonen (2005:15), els nens i nenes necessiten espais ordenats i estructurats, "però els espais amb quatre parets, com les aules de moltes escoles, no són el que necessitem". En aquest sentit, la llibertat i l'espai que ofereix la natura és important adaptar-la i incloure-la en el disseny de l'espai interior. Buvik (2005:20-22) ens informa sobre incloure materials de la natura dins de l'espai interior: dins d'una escola, dissenyada per alumnes de secundària d'acord amb el programa EcoBuild de l'any 1997 a Noruega, es van incloure i mantenir intactes els troncs dels arbres i formacions naturals de roca que havien extret de l'espai de construcció de l'escola, també van utilitzar pedra local pel terra de les àrees comunes -col·locada amb el seu ordre d'excavació, de nord a sud-, fet que va permetre que els infants coneguessin més aspectes sobre la geologia i la naturalesa del seu entorn estant a l'interior. Incloure elements de la natura en la construcció dels espais educatius és una bona manera d'aconseguir que l'exterior estigui inclòs o reflectit a l'interior.

En referència a aspectes essencials a tenir en compte en el disseny de les instal·lacions arquitectòniques bàsiques, un parvulari d'educació infantil té la necessitat de compartir la següent visió pedagògica del Martinet:

(...) escuela en al que no existen clases con pupitres, ni sillas para cada uno de los niños y niñas, ni pizarras, ni otros elementos que nos recuerdan lo que, por inercia, se ha establecido como la imagen de una clase. (...) Espacios abiertos, donde los niños y las niñas trabajan e investigan sobre sus ideas y proyectos, cómodamente, desplegando su cuerpo en un sinfín de posibilidades, concentrados entre los materiales,

libros, herramientas y objetos que tienen entre manos, así como disfrutando de "aprender de y junto a otros" de manera natural y fluida. (Bonàs, 2012:58).

Cal dissenyar uns espais que siguin pensats per a tothom. Els contextos i els espais on han succeït les nostres vivències ens influencien el pensament durant l'organització d'espais. Malgrat aquest fet, els nous espais arquitectònics a dissenyar han de partir dels criteris i processos de disseny que recerques i estudis han determinat com a essencials a tenir en compte, ja que corresponen als processos cognitius dels infants de l'etapa d'educació infantil: l'impacte del color, de la llum, del so, de l'olor, de la <<buidor>> i la riquesa dels materials.

Zini (2005:24) afirma que els infants " (...) tenen una capacitat sinestèsica: poden <<veure>> la temperatura, <<tocar>> la llum, <<tastar>> les olors". Seguint aquesta línia, les escoles d'educació infantil s'han de dissenyar com un taller pels sentits, ja que a partir de la vista, el tacte, l'oïda, el gust i l'olfacte es construeixen els coneixements. En definitiva, calen entorns multisensorials que donin suport a la imatge d'infant content i competent.

Des d'un vessant arquitectònic, la il·luminació dels espais marca una gran diferència entre disposar d'un espai amable, agradable i càlid o un espai que no convida a quedar-s'hi. Els espais educatius necessiten llum natural per optimitzar la qualitat del desenvolupament de les pràctiques educatives i la vida a l'aula en si. Infància a Eu-ro-pa (2005:12) narra que en el disseny dels plànols de les escoles de Glasgow Mackintosh buscava l'eficiència de la il·luminació, fet que va desencadenar a crear un sistema de dues claraboies centrals a partir de les quals s'organitzaven les aules i quedaven ben il·luminades. A més, cal matisar una de les idees de l'arquitecte, recollides per Infància a Eu-ro-pa (2005: 12), que es podria considerar necessari d'incloure a tots els centres infantils: "L'escola tenia calefacció central i (...) les canonades se situaven sota els penjadors dels guarda-robes, per eixugar els abrics i les sabates mullades".

Zini (2005:26) narra que resulta essencial disposar de diverses fons com ara bé les incandescents -per poder crear ombres-, les halògenes, les

fluorescents i llums amb diferents temperatures de color: blanc càlid, blanc fresc, blanc rosat. Finalment, l'autor destaca que, tant infants com treballadors del centre, puguin variar la intensitat de la il·luminació i crear vàries ombres de colors afegint el color vermell, blau i verd a la llum principal.

Els colors són el plaer de la vista dels infants, els fascina poder utilitzar-ne com més millor en la realització de qualsevol activitat artística. Fins i tot els relacionem i ens podem connectar a través d'ells amb les emocions que sentim. Per aquests motius, Zini (2005:26) afirma la necessitat d'utilitzar un ventall cromàtic subtil però ampli: no sols fer ús dels colors primaris, sinó també colors amb moltes ombres, colors semblants o diferents tons d'un color, colors que contrarestin entre ells. A més, per emfatitzar els espais es poden utilitzar colors vius contrarestant el color principal.

Quant als espais, que s'han de dissenyar i organitzar, en origen estan buits. Els adults són els encarregats d'omplir els espais, però com a projecte escolar també es poden desenvolupar activitats relacionades amb <<vestir>> l'espai, tal com es va realitzar al parvulari Giacosa de Milà. Infància a Eu-ro-pa (2005:23) explica que els infants de 3 anys varen decidir com organitzar l'espai col·locant armaris, prestatges, escollint imatges per posar a les parets, etc.

Les converses amb els infants de primària i secundària van revelar que l'espai té a veure amb l'amistat i amb el sentiment de fer part d'alguna cosa com amb ser capaços d'accedir a un edifici, i que això té implicacions especials per als infants amb dificultats d'aprenentatge o comportament (Infància a Eu-ro-pa, 2005, p.23).

Els nens i nenes van gaudir del procés d'organització de l'espai i, a més, van adonar-se que l'accessibilitat d'un espai no es pot entendre sols en el sentit físic, sinó que també integra la inclusió dels sentiments, com el sentiment de pertinença o el sentiment de ser capaç de desenvolupar-se i realitzar aprenentatges. Bergstrom i Ikonen (2005:15) comparteixen la idea d'incloure espai buit als edificis d'educació infantil, ja que permet que els infants l'omplin amb diferents possibilitats i ho realitzin amb total llibertat. Espais per reordenar, completar o destruir espais, com castells

de sorra a la platja, afavoreixen el creixement i la maduració dels infants.

La varietat de coneixements i activitats a realitzar en l'etapa d'educació infantil requereix que els espais siguin funcionals i flexibles arquitectònicament i, a més, promoguin el benestar dels seus infants. És millor que un parvulari es tracti d'un edifici sense barreres –perquè els nens i les nenes juguin sense interferències-, de planta baixa i que sigui destinat exclusivament als infants de 3 a 6 anys. Un centre que tingui un accés independent a un espai exterior ampli i que estigui a prop del veïnat. S'ha de preveure el disseny d'espais que reconguin la necessitat dels nens i les nenes de poder gaudir d'ambients i temps d'intimitat i de descans, per exemple per mirar un conte sol; d'espais d'aïllament, per poder sentir-se individu fora del grup; d'ambients de relació, comunicació, diàleg i realització d'activitats en grup, parelles o individualment, que convidin a la comunicació amb l'altre. En definitiva, els espais dels centres d'educació infantil han de crear possibilitats d'aprenentatge i de desenvolupament de l'autonomia reconeixent, donant valor als descobriments i aprenentatges realitzats pels infants, al mateix temps que permetin fer-se preguntes, trobar respostes i resoldre problemes i conflictes que es presenten i construeixen la imatge del món que envolta els infants.

Infància a Eu-ro-pa (2005:12) explica que Mackintosh va dissenyar espais que permetessin que dues classes s'unissin obrint les portes corredisses que hi havia entre aules. L'acció de descompartimentar ofereix transparència al mateix temps que permet aconseguir espais que integren nous entorns i relacions. Compartim la idea de l'arquitecte en el sentit que és un fet que permet realitzar activitats multinivell amb diferents grups d'infants de diferents característiques com ara bé l'edat, entre moltes altres possibilitats.

Els centres infantils han d'acollir les famílies i la comunitat, per aquesta finalitat cal "tenir espai per permetre un ús més informal del centre en les hores no lectives, de manera que es poguessin posar en pràctica noves maneres d'integrar les activitats socials i culturals i que hi hagués

més espai de trobada” (Buvik, 2005:20). En les escoles de la regió italiana de Reggio Emilia, les quals varen adoptar la metodologia de Malaguzzi, trobem un espai central anomenat la *piazza* en el qual l’entrada i les aules queden intercomunicades que permet és un espai de trobada, entre infants, famílies i comunitat. Per altra banda, aquests centres tenen els espais organitzats d’acord amb la seva visió pedagògica i la seva imatge d’infant. Per aquest motiu, els nens i nenes tenen més llibertat per moure’s per l’espai educatiu. Es tracta d’un espai comú central d’usos múltiples que permet ser transformat en taller, teatre, sala d’exposició (projectar documentació a través d’un projector), sala de conferències i/o reunió... entre infants, entre infants i famílies i/o entre infants i comunitat. Pot tenir diferents zones: zona per al repòs i intimitat (amb racons per amagar-se o estar sol, racó de biblioteca, lloc de descans...); zona de construccions (peces de fusta, materials naturals, o d’escuma, també es pot incloure un sorral amb materials naturals, etc.); una zona de joc simbòlic (amb una caseta, entre d’altres). La varietat i mida de les zones es podrien ampliar segons les dimensions de l’espai. Als centres d’educació infantil és necessari tenir aquest espai, però a més, cal disposar d’una sala d’usos múltiples en el qual es puguin organitzar zones com les esmentades i per poder fer activitats que han de respondre a “àrees molt especialitzades: per crear música, per moure’s, per treballar amb materials, per tenir accés a la informació i processar-la, i per a altres activitats” (Zini, 2005:25). S’ha de contemplar la necessitat d’incloure aules flexibles i funcionals que permetin desenvolupar les activitats plàstiques, musicals, audiovisuals i informàtiques, a més d’oferir un espai per les famílies, un espai per als mestres i una zona de magatzem on guardar els materials. També es poden incloure zones de bugaderia.

Cal tenir en compte planificar les zones de pas i d’accés, les quals són idònies per exposar documentació. La decoració i documentació amb fotos i treballs de l’espai d’entrada i sortida dels infants i les seves famílies, que representa un espai de transició entre el món dels infants fora i dins de l’escola, esdevé un punt clau per afavorir el creixement i qualitat de la participació i comprensió d’un mateix, de reinterpretar-se.

En definitiva, aporta calidesa als espais i serveix per explicar als altres què han fet infants i mestres junts a l'escola.

Els dormitoris i les zones d'higiene personal es troben, en moltes ocasions, dins de les aules ordinàries dels infants. Són espais que necessiten un clima d'afectivitat, seguretat i higiene, fet que no s'aconsegueix fàcilment. Infància a Eu-ro-pa (2005) narra que els infants es preocupen molt per l'estat dels vàters que han de fer servir: "Les cadenes altes fan que sigui difícil estirar la cadena", "M'agradaria que les portes tanquessin. Tothom entra sense trucar. M'agradaria que possessin baldes a les portes". Aquestes són algunes de les opinions d'infants que l'article ens esmenta i ens fan reflexionar sobre el fet que els lavabos s'han de mantenir nets per evitar que els infants pateixin infeccions o altres problemes de salut. L'informe de 1995 *Objectius de Qualitat per als serveis infantils*, publicat per la Xarxa d'Atenció a la Infància de la Comissió Europea, citat per Infància a Eu-ro-pa (2005), explica que a l'Emilia Romagna estan fixats un lavabo per cada sis nens i nenes i una pica per cada quatre infants.

Finalment, l'espai més important, ja que els infants hi passen més hores diàries, és l'aula ordinària. És el principal espai de referència i amb el qual s'identifiquen amb més facilitat, després dels espais familiars. On comparteixen activitats i rutines i on conviuen amb altres infants i adults. Aquest espai integra zones de joc, de canvi i d'higiene personal, dormitoris i àrea de menjador -depenent del centre infantil. És imprescindible que tingui un accés directe a una zona exterior a l'aire lliure (pati, jardí, etc.).

Per altra banda, l'accés, la disposició i la qualitat dels materials de l'interior de l'aula és un aspecte de la planificació educativa de l'organització i disseny dels espais al qual s'hi ha de dedicar temps i esforç.

Els materials s'han d'escollir i distribuir amb cura i atenció estètica, per afavorir la descoberta de la bellesa dels objectes quotidians. Desenvolupen la imaginació i la fantasia dels infants, amb paraules de Bergstrom i Ikonen (2005:14), ofereixen un <<món de possibilitats>>

que serveixen per encuriosir, per estimular les ganes per aprendre, descobrir i investigar, per posar en joc les emocions, els sentits, per manipular, construir i treballar creativament, la socialització, la comunicació i el pensament, en definitiva, desenvolupar les potencialitats dels nens i nenes través de l'organització en el joc i les activitats educatives.

Una organització flexible de l'espai i del temps requereix també un ús obert i flexible dels materials. Aquests són els intermediaris entre els infants i l'activitat d'aprenentatge que estan estretament relacionats amb la metodologia pedagògica. Per altra banda, de la mateixa manera que els espais ho han d'afavorir, els materials han de permetre la creació de diverses situacions socials: per estar sols, en parelles, en trobades, en petits grups o en gran grup.

Una altra de les funcions bàsiques dels materials és que, juntament amb les joguines, les paraules i les imatges que retenen el record dels fets viscuts, ens ajuden a connectar el món familiar i l'escolar, crear un ambient càlid i acollidor a través de la documentació del plaer dels aprenentatges compartits.

Els materials que fan servir els infants, els que fan servir els adults i els equipaments de l'escola en si, tots són materials didàctics. En aquest sentit, cal que siguin agradables, motivadors, accessibles, de bona qualitat, en bon estat, fàcils d'utilitzar i de netejar, d'ús flexible a l'activitat infantil i que donin resposta a la diversitat i a les estratègies d'avaluació. Un altre aspecte a tenir en compte és disposar de la quantitat suficient però no tenir-ne en accés per tal d'afavorir les relacions positives entre els infants i evitar la seva dispersió. A més, han de ser coherents amb la visió metodològica del centre i amb l'organització de l'espai. Un criteri rellevant que es pot utilitzar per escollir material, és que com més funcionalitats permeti un material, més rica i valorada serà la qualitat de les d'oportunitats que oferirà. S'han d'oferir materials naturals, reciclats i comercials.

Zini (2005:26) afirma que els materials han de ser rics i variats, crear un entorn multisensorial amb superfícies suaus i aspres, seques i mullades,

opaques, brillants, translúcides i transparents; amb materials que envelleixen amb el temps, com la fusta, la roba o les flors, i d'altres que es mantenen sempre igual, com l'acer o el vidre. També comenta que les TIC s'han de poder utilitzar només quan sigui necessari però que és millor que estiguin amagades, l'objectiu és que afavoreixin o siguin riques sensorialment. A l'aula es poden tenir accessibles càmeres de fer fotografies i vídeos, un ordinador i un projector, i si s'escau, pissarra interactiva.

Els materials educatius s'han de guardar i ordenar, segons les àrees d'activitat, amb recipients, envasos, contenidors... o altres materials que siguin senzills –sense ornaments- i de transport fàcil –amb nanses. Fins i tot poden anar etiquetats amb imatges o senyals que permetin ser identificats fàcilment pels infants. Es tracta d'un aspecte a tenir en compte, ja que s'ha de facilitar que els infants puguin realitzar l'endrega dels materials que han utilitzat per afavorir el seu l'ordre cognitiu.

És important no treure tot el material el primer dia del curs, sinó anar oferint nous materials al llarg de l'any. Per afavorir encara més l'estimulació dels infants, es podrien acordar uns criteris d'utilització del material.

Els espais i els materials formen un tot. S'uneixen per afavorir l'educació dels nens i les nenes. No és possible contemplar-los de manera separada, en aquest sentit, cada aula de parvulari hauria d'anar acompanyat de diferents tallers o racons, com els que es proposen a continuació, que integren aquests dos elements fonamentals:

- Racó del "Bon dia": amb calendaris, rellotges de les rutines diàries, plafó amb els encarregats del dia, del temps meteorològic, dels assistents diaris a l'escola...
- Racons de joc simbòlic: amb cuineta, nines, supermercat, metge, disfresses... es poden agrupar tots junts o per separat.
- Racó de construcció: fer construccions amb materials naturals, com la sorra, fusta, petxines, o comercials, com els *legos*.
- Racó de biblioteca: espai amb coixins, mobles per guardar llibres a l'abast dels infants, amb bona il·luminació i ambient agradable, per

- llegir un llibre sol, amb companyia o com a activitat grupal. També es podria fer servir com un espai per reposar.
- Taller d'activitats expressives, manuals i gràfiques: amb taules per fer treballs manuals, dibuixos lliures, cavallets per pintar amb pintura. A les parets caldria tenir suros i/o estanteries per exposar i deixar assecar les obres dels infants. Amb tota mena de material com ara bé pintures, ceres, llapis, gomes, guixos, papers -blancs, negres i de colors- i altres suports, tisores, cola d'enganxar, adhesius, pots i materials de rebuig de tota mena, pinzells, fang, plastilina, pasta de modelatge, esponges i altres materials i instrumental -com ara filferros, suro blanc, farina, retoladors, etc.
 - Tallers tranquils i d'iniciació a la lectoescriptura: amb puzles, dòminos, encaixos... segons l'edat es canviarien els materials i es podrien incloure abecedaris de Montessori i altres materials per treballar la lectoescriptura.
 - Taller de jocs matemàtics: amb jocs de construcció, materials per fer seriacions i ordenacions, àbacs...
 - Racó musical: que podria reunir un reproductor de música i alguns instruments de música senzills (pals, panderetes, campanetes, maraques, entre d'altres) per crear ritmes. A més d'enregistraments de tenir cançons, danses, sons i música variada.
 - Racó d'investigació: recipients, rellotges, lupes, llibres de coneixements, recursos didàctics i material per a l'observació de la natura: peixera, terrari...

Un cop l'espai i els materials estan organitzats i distribuïts, el mestre adopta el rol secundari de guia en el desenvolupament del procés d'aprenentatge, ja que l'infant esdevé el protagonista i decideix amb quin espai i/o quins materials vol desenvolupar la seva activitat d'aprenentatge.

Les escoles infantils no poden ser com una illa. Ha de permetre les emocions, els fets, els desigs, les notícies i la cultura. Zini (2005:24) afirma que tota la comunitat ha d'identificar que l'espai educatiu permet que els nens i nenes "puguin veure, tocar, sentir, tastar, olorar, jugar, explorar i experimentar i, sobretot, sentir-se estimats".

2.4.3 Els agrupaments dels infants

L'ésser humà és un ésser social per naturalesa, el qual, per tant, està predisposat a comunicar-se, a establir relacions i en definitiva a viure en relació. En aquest sentit, les persones des de que naixem tenim la necessitat de pertànyer a un grup, de desenvolupar un sentiment de pertinença a un grup. Aquesta imatge d'ésser social està relacionada amb una imatge d'infant capaç, competent, el qual pot trobar i construir el seu propi camí i aprenentatge de manera autònoma en relació amb els altres.

Tal i com expressa Malaguzzi (1996: 44), l'infant aprèn interactuant amb el seu ambient, transformant activament les seves relacions amb el món dels adults, de les coses, dels esdeveniments i sobretot amb els altres nens i nenes. D'aquesta manera, participen en la construcció d'ells mateixos i de l'altre. A aquesta afirmació, Malaguzzi (1996: 44) afegeix: "La interacció entre infants té un valor creador en les experiències dels primers anys de vida. És un desig, una necessitat vital que cada infant porta a dintre, i demanen ser satisfets a través de la predisposició de situacions favorables".

Així doncs, en les interaccions entre infants apareixen conductes socials, emocionals, comunicatives i cognitives; tota interacció suposa un enriquiment de les relacions interpersonals, de les capacitats d'escolta i resposta, de les modificacions lingüístiques, de la presa de consciència de la igualtat i la diversitat i per últim també d'aprenentatges i coneixements. La relació amb altres infants permet que els nens i nenes s'adonin que les seves idees no són coincidents amb les dels altres, i per tant descobreix que posseeix idees i que són seves.

El contacte amb els altres també porta a conflictes, desacords, discussions que serveixen d'experiència per a aprendre a negociar. Són moments que aporten el coneixement dels propis límits i d'aquests en relació amb els altres. Relacionat amb la resolució de conflictes, Oliver (1995) confirma que només en situació grupal es posen de manifest els valors i es practiquen les normes de convivència. La situació de grup es considera idònia per establir mecanismes de descobriment i d'adquisició de valors, com per exemple el

respecte del torn de paraula i a l'opinió de l'altre.

Per tots els conceptes explicats anteriorment, es pot afirmar que totes les interaccions que es produeixen entre els membres d'un grup són una gran font d'aprenentatges. No obstant, cal tenir en compte que es poden promoure diferents tipus d'aprenentatges segons els agrupaments que realitzen dins de les aules. Segons Feu (2006: 19) no hi ha un agrupament ideal que es pugui portar a terme sempre, tot i que, considera que un bon agrupament presenta les següents característiques: permet la participació activa de tots els infants; afavoreix la interacció entre iguals; facilita l'intercanvi d'idees, coneixement i punts de vista i possibilita arribar a acords i a respostes cada vegada més ajustades i elaborades respecte la realitat que ens envolta.

A continuació es presenten tres tipus d'agrupaments els quals depenen de les activitats i dels aprenentatges que pretenem potenciar:

- Individual. Mitjançant activitats de treball individual es pot motivar la capacitat metacognitiva, és a dir, el nen o la nena pot reconèixer allò que sap o també el que ha après. No obstant, quan es produeix aquest tipus de treball no es pot compartir, no hi ha una comunicació entre nens i nenes ni intercanvi d'idees.
- Petit grup. Amb el treball en petit grup es promou una implicació de tots els nens i les nenes, desenvolupant doncs un sentiment de treball en equip. D'aquesta manera, s'estimula el pensament i l'intercanvi d'aprenentatges. Fontanet i Romera (2013: 20) expressen que pensar en grups petits d'infants interactuant junts és pensar en el benestar, el qual és la clau per tal que es produeixen relacions de qualitat i alhora es construeixi coneixement. En definitiva, tal i com diu Malaguzzi (1996: 44), la interacció dels infants a través de petits grups permet negociacions i dinàmiques comunicatives més freqüents, atractives i productives. Hi ha activitats que s'haurien de portar a terme clarament amb petit grup:

Hi ha propostes que són molt difícils de treballar en gran grup, i si ens a a fer-ho, exigeixen tant d'esforç (a nosaltres i als nens) que es desdibuixen i deixen de tenir sentit. En serien exemple: observar qualsevol cosa petita (el

comportament d'un animal dins el terrari, les característiques d'un objecte, una planta que ha crescut o un llavor que ha germinat), qualsevol cosa delicada (un germanet petit, un objecte de vidre...), fer segons quina experimentació o manipulació (bombolles de sabó, cuinar, pintar, treballar al jardí o a l'hort...), jugar en un espai petit (la cuineta, la botiga, els metges), etc. En propostes d'aquest tipus cal reduir el grup, si volem gaudir d'un ambient tranquil que afavoreixi les relacions i els comentaris i que ens permeti atendre les seves demandes. (Feu, 2006: 19)

És cert que si volem fer amb tots la mateixa activitat en petit grup pot ser trigarem molts dies, tot i que no cal que tinguem pressa. També ens podem plantejar la possibilitat de fer la proposta només amb un petit grup i que, després, ho expliquin als que no l'han fet; un altre dia que es presenti una activitat semblant la portaran a terme un grup diferent de nens i nenes.

- Gran grup. Quan es treballa en gran grup també s'estimula el pensament i l'intercanvi d'aprenentatges, de manera que la informació es comparteix entre tots i totes els nens i nenes. Tot i així, s'ha de anar amb compte quan es realitzen activitats en gran grup, ja que amb aquest tipus d'agrupament difícilment tots els infants s'implicaran i participaran.

Per altra banda, els agrupaments també poden ser homogenis (per edats, per nivells de coneixement...) o heterogenis (d'edats, de gènere, de cultures, de nivells...). El primer tipus es centra més en el desenvolupament individual i en canvi el segon potencia tant el desenvolupament individual com el progrés del grup en si. En aquest cas tampoc es podria afirmar que un tipus d'agrupament és millor que l'altre, no obstant, si que és cert que si només portem a terme agrupaments homogenis, que normalment es fan segons la data de naixement, correm el risc de tendir a la uniformització i a fer propostes per a l'alumne mitjà, que en realitat no existeix. Feu (2006: 18) exposa la riquesa que suposen les interaccions entre infants més experts amb altres de més inexperts, a través de les quals s'estimula la participació, el debat, el desenvolupament de la intel·ligència, les ganes de compartir i ensenyar... D'aquesta manera, els grans gaudeixen de poder demostrar els seus coneixements i ajudar als més petits mentre que aquests treuen profit dels sabers, les habilitats i els models d'aprenentatge que els hi proporcionen els més grans.

Respecte la figura que organitza els grups es defineixen dos tipus

d'agrupaments:

- Voluntaris, espontanis. Els nens i nens s'agrupen per amistats, interessos...

Cada día en nuestros espacios, muchas experiencias distintas tienen lugar simultáneamente y se forman pequeños grupos de dos, tres, cuatro y, a veces, hasta seis niños o niñas. Solemos ver que se agrupan según su grupo de referencia, su género, sus intereses por algunos temas o materiales concretos, por propuestas, por amistad... Observamos que los niños disfrutan de las ventajas de jugar, pensar y emocionarse juntos. Es como si se dieran cuenta de la riqueza de ser reconocidos, de compartir con otros sus límites, sus proyectos, sus vivencias. Comparten, como apunta Loris Malaguzzi, el gusto por jugar y estar juntos; esta es una capacidad que los niños poseen inmediatamente y que hacer válido el esfuerzo que a veces suponen las relaciones. (Fontanet i Romera, 2013: 21)

- Fets per l'adult. El mestre o la mestra constitueix els grups per l'interès del grup, pel tipus d'activitat, per millorar dinàmiques del mateix grup, per sorteig, etc.

Tanmateix, Oliver (1995) parla sobre els següents tipus d'agrupament: racons, tallers i grups cooperatius. Seguidament s'exposaran alguns conceptes sobre cadascun d'aquests agrupaments:

- Racons. Els racons són espais delimitats de l'aula o de l'escola, on els nens/es individualment o per petits grups, porten a terme diverses activitats d'aprenentatge. Aquestes activitats poden ser tant de joc simbòlic, com per exemple el racó de la caseta, de la infermeria o de la perruqueria, com de treball per a motivar el desenvolupament de la lectoescriptura o de la lògico-matemàtica per exemple. Treballar amb racons a l'aula permet primerament motivar l'autonomia del infant, ja que l'ajuda a ser responsable amb el material i alhora amb el treball. Els racons també promouen la interacció i l'intercanvi entre infants i sobretot faciliten als nens i nenes la possibilitat de fer activitats simultànies, de manera que tothom pot desenvolupar les seves possibilitats i competències reflexionant alhora sobre les accions que duen a terme.

És important recalcar que el treball per racons proporciona a l'adult la oportunitat de poder-se dedicar a cada alumne individualment. En les estones en que es treballi per racons l'educador o educadora hauria

d'estimular el joc i treball dels infants, observar el nivell de desenvolupament de cadascú i també els interessos que posseeixen.

- Tallers. Els tallers són espais d'aprenentatge, en els quals els nens i les nenes aprenen en relació amb altres infants d'Educació Infantil o fins i tot d'altres etapes. Mitjançant el treball per tallers descobreixen les pròpies possibilitats, capacitats i dificultats, tot compartint i respectant els materials, els espais i les experiències i coneixement dels altres. Així doncs, es potencia el diàleg i la interacció entre nens i nenes, afavorint consegüentment l'autonomia, el creixement personal i la participació de tots i totes. Els tallers també són un recurs per a experimentar, manipular i construir a través de l'observació, la comparació i la reflexió en propostes concretes.

- Grups cooperatius. Els equips d'aprenentatge cooperatiu és una estratègia educativa en la que els infants treballen junts per tal d'aconseguir una finalitat comuna i que es caracteritza sobretot per una estructura interna que motiva la interdependència positiva. Es poden realitzar diversos tipus de grups d'aprenentatge cooperatiu:

- Equips base: són grups permanents i heterogenis.
- Equips esporàdics: poden ser tant heterogenis com homogenis, aquesta tria s'ha de portar a terme segons la situació educativa.
- Equips d'experts: després d'algunes sessions de treball l'equip retorna al grup-classe i exposen els coneixements obtinguts sobre un o més temes.

Treballar en grups cooperatius requereix la participació activa i directa de tots i totes els nens i nenes, construint una interdependència positiva. Gràcies a aquest fet es fomenta la autonomia dels infants i la interacció entre ells, arribant moltes vegades a situacions de conflicte cognitiu. A mesura que es va treballant en equips cooperatius es va creant un fort lligam afectiu entre els nens i les nenes, adquirint alhora valors com per exemple el de solidaritat.

2.4.4 La intervenció educativa

L'escolta posa a l'adult en posició d'observador actiu i subjectiu. Aquest adult és partícip de la realitat que observa, de manera que no només la descriu sinó que la construeix. Mitjançant l'observació i l'escolta s'inicien els processos de documentar, interpretar i reflexionar. Tots aquests processos que es realitzen de forma circular són realment importants a l'hora de portar a terme la intervenció educativa. Tanmateix, aquests processos requereixen una imatge d'infant potent i capaç, així com un adult competent per establir un diàleg amb els infants, encuriósit per aprendre també amb aquests, i en disposició de compartir dubtes i descobertes amb altres adults. En aquest apartat en concret centrarem l'atenció en el procés de documentació.

En el sistema educatiu de Reggio Emilia la documentació es planteja com a un punt fonamental en la pràctica educativa:

La documentazione è parte integrante e strutturante le teorie educative e le didattiche, in quanto dà valore e rende esplicita, visibile e valutabile la natura dei processi di apprendimento soggettivi e di gruppo dei bambini e degli adulti, individuati attraverso l'osservazione, rendendoli un patrimonio comune. (Regolamento Scuole e Nidi d'Infanzia del Comune di Reggio Emilia)

Tal i com exposa Bonàs (2006: 28), a les escoles municipals de Reggio Emilia la documentació és una tasca quotidiana per als/a les mestres. Els/les educadors/es conceben la documentació com un "acte d'amor" entre els infants i els/les mestres, un acte recíproc on un enriqueix a l'altre. Així doncs, consideren que documentar és com un fer "brillar" l'altre, com un dibuixar l'altre des de l'admiració i la generositat.

Què és la documentació?

La documentació, segons Hoyuelos (2007: 5-6), es basa en la recollida i l'exposició sistemàtica i estètica dels processos educatius, mitjançant escrits, fotografies, panells, vídeos, paraules i frases dels infants, productes gràfics, etc. Per tant, no es tracta només de exposar el que ha succeït, sinó de construir un producte per a mostrar als lectors el que s'ha viscut. Cal tenir en compte que la documentació esdevé memòria viva i visible del procés compartit amb els nens i les nenes, de manera que no es centra només en els productes finals.

És necessari destacar que documentar no és el mateix que fotografiar, ni filmar, ni descriure, ni dibuixar. La documentació es basa en una interpretació del sentit que una determinada experiència ha representat per al/a la nen/a. Així doncs, la documentació és una metainterpretació perquè la persona que documenta interpreta, a través de les imatges o altres suports, el què creu que l'infant està interpretant de la situació.

Tota documentació neix i es construeix amb un programa detallat d'observació i d'escolta. Per a Hoyuelos (2007: 5) escoltar significa "estar atent, amb tots els sentits, a reconèixer tots els llenguatges de la infància en la seva relació amb el món". Tenint en consideració aquesta definició, podem arribar a la conclusió que escoltar implica contemplar des de la confiança i l'estimació, defugint dels prejudicis i estereotips.

La Xarxa Territorial d'Educació Infantil a Catalunya (2009, p.14) exposa que documentar com aprenen els infants és un dels punts principals de l'escola activa, de l'escola que valora, respecta i confia en els nens i les nenes. En relació a aquesta afirmació, Hoyuelos (2007: 9) comenta: "A través de la documentació, es desvetlla una escola que vol argumentar la seva feina més enllà de les paraules, una escola que pensa, que reflexiona, que aprèn mentre camina; una institució docent que sap establir discussió pública, capaç d'escoltar i de dialogar amb democràcia, construint processos de confiança recíproca".

Característiques de la documentació

Primerament, per fer una documentació que sigui eficaçment comunicadora, és rellevant seleccionar el que es vol documentar, cal ajustar la mirada. També és important saber les raons de perquè documentem i els destinataris de la documentació, ja que depenent de a qui vagi dirigida aquesta prendrà una forma o una altra. De la mateixa manera, s'ha de determinar com s'ha de documentar, fent decisions relacionades amb els instruments per a documentar, els formats de presentació, etc.

Què es documenta?

Tal hi com s'ha expressat anteriorment, a l'hora d'iniciar un procés de documentació s'ha de triar el que es vol documentar. La Xarxa Territorial d'Educació Infantil a Catalunya (2009: 143) comenta que fins a l'actualitat documentar s'havia entès com un sinònim dels reportatges fotogràfics de les festes: Carnestoltes, Sant Jordi... En canvi, considera que documentar implica observar i fer visibles els processos, el desenvolupament de cada infant i de la comunitat escolar en general.

Així doncs, la documentació ha d'exposar els moments i esdeveniments significatius de la vida escolar, sense limitar-se a moments extraordinaris com per exemple festes, sortides, espectacles, etc. Si només ens centréssim en aquests espais temporals construiríem una documentació totalment superficial. S'haurien de documentar també moments quotidians que succeeixen en el dia a dia a l'escola, en les diferents activitats, rutines... Tal i com explica la Xarxa Territorial d'Educació Infantil a Catalunya (2009: 143): "Cap aspecte de la tasca quotidiana i del contacte amb els infants és banal o no hauria de ser-ho". A part de situacions quotidianes que es produeixen en l'àmbit escolar, també es podria documentar la idea d'escola o la imatge d'infant que es presenta. Un altre aspecte important a documentar són les relacions que s'originen en l'escola: entre infants, entre el/la mestre/a i els/les nens/es, entre el/la mestre/a i les famílies, etc.

Cal tenir en compte que tot i que es poden documentar els productes resultants de la quotidianitat, especialment s'haurien de documentar els processos que permetin veure els aprenentatges i el desenvolupament de capacitats dels nens i les nenes. Aquests processos es poden produir en diversos moments de la vida en comunitat, en l'activitat espontània dels infants... És un fet que el més senzill és documentar allò que més coneixem, no obstant, caldria enfocar la mirada cap el què no sabem, per tal de poder ampliar el nostre coneixement.

Per què es documenta?

La documentació serveix en dues direccions, per una banda, cap a l'exterior, per a donar visibilitat tant de la tasca escolar com de la identitat de l'escola; per altra banda, cap a l'interior, per a reflexionar sobre els processos que es duen a terme.

Pel que fa a la visibilitat de la feina que es realitza a l'escola i de les característiques d'aquesta, Bonàs (2006: 24) indica: "La documentació fa visibles les persones, les escoles, els equips, els seus participants i autors com també la qualitat dels seus processos. Fa visibles els rastres de cada persona, cada grup, cada família, en el seu pas per l'escola. No deixa de ser una magnífica oportunitat de construcció d'identitats [...]". En definitiva, la documentació és una manifestació de com som com a mestres i de quina escola som, portant a terme a la vegada un reconeixement profund per cada una de les persones, per cada un dels infants i de les seves famílies, aprofundint en el sentit de comunitat.

També la documentació és una gran oportunitat per reflexionar sobre com els infants construeixen el seu coneixement, quins són els seus interessos... Bonàs (2006: 24) exposa que en la documentació es recullen processos, s'elaboren hipòtesis, es parla amb imatges, i a la fi es construeix una cultura, una cultura d'infància que requereix una escolta envers l'altre, però també envers un mateix. En relació a aquesta escolta, Dilthey (dins Hoyuelos, 2007: 7) exposa: "Amb explicar no n'hi ha prou per comprendre. Explicar és utilitzar tots els mitjans objectius de coneixement, però que són insuficients per comprendre l'ésser subjectiu. La comprensió humana ens arriba quan sentim i concebem els humans com a subjectes; ens obre als seus patiments i a les seves alegries [...]. A partir de la comprensió es pot lluitar contra l'odi i l'exclusió".

Així doncs, la documentació es podria considerar una eina imprescindible per seguir l'afany dels infants per conèixer i entendre. Es fa visible la seva activitat i permet reflexionar-hi, millorant la feina de cada dia com a mestres. Tal hi com explica Hoyuelos (2007: 8-9) la documentació és una

manera ètica, estètica i política de pensar en l'educació; en la documentació s'estableixen relacions creatives i coherents entre els ideals teòrics i la pràctica educativa, entre la nostra declaració de principis i la nostra actuació, entre els nostres desitjos i els dels altres i per últim entre la nostra pròpia comprensió i la dels altres.

Tanmateix, la documentació també és útil per als/a les nens/es, ja que els ajuda a prendre consciència del procés. Quan l'infant reflexiona sobre els seus pensaments, els seus processos, les seves accions, pot entendre's i comprometre's. Així doncs, a partir de la documentació, construïm una trama de sentit tant per als infants com per a nosaltres mateixos. En relació a aquesta afirmació, Malaguzzi (dins la Xarxa Territorial d'Educació Infantil a Catalunya, 2009: 18) comenta: "És important per a infants i adults tornar sobre els propis passos, els seus processos de coneixement a través d'una actitud que és possible, gràcies a l'observació, la documentació i la interpretació".

Per a qui es documenta?

Altimir (dins la Xarxa Territorial d'Educació Infantil a Catalunya, 2009: 15) exposa que els lectors de les documentacions que sorgeixen de l'escola poden ser:

- Els infants mateixos.
- Les famílies dels infants de l'escola.
- L'equip d'adults de l'escola.
- Els visitants que poden entrar a l'escola i que necessiten informacions i declaracions del projecte educatiu de l'escola (estudiants en pràctiques, substituïts, visites exteriors, etc.).

Segons els destinataris de la documentació s'utilitzen mitjans diversos i també s'adopten formes diferents.

Per als infants

Tal i com exposa Hoyuelos (2007: 9), la documentació permet als infants la possibilitat d'autovalorar-se, de conèixer i de reconèixer-se, de trobar sentit

a la seva actuació, de reflexionar, de fer una memòria de si mateix, d'adonar-se de les pròpies conquestes i d'interioritzar millor l'experiència viscuda. Per aquesta raó, és interessant poder documentar diferents moments de cada nen/a, realitzant una escolta subjectiva de cadascun d'ells i ajudant-los a recordar diverses situacions i aprenentatges.

Col·lectivament la documentació permet a tot el grup reconèixer la seva història, recordar-la i parlar-ne i, d'aquesta manera, s'estimula tant la reflexió conjunta envers els processos d'aprenentatge realitzats, els coneixements obtinguts i el significat d'aquests com la construcció d'una identitat de grup.

A causa de la gran importància que té la documentació per als infants, és important que aquesta estigui sempre visible i disponible per a la seva consulta autònoma.

Per a les famílies

Hi hauria d'haver una quantitat considerable i adequada de documentació destinada a ser mostrada a les famílies, ja que aquesta és un important lligam entre la realitat escolar i les famílies. Mitjançant la documentació els pares i les mares poden conèixer i saber els successos que es produeixen dins de l'escola. D'aquesta manera, es poden sentir part de la comunitat educativa a la vegada que valorats. Hoyuelos (2007: 9) indica envers la documentació i les famílies: "[...] els ofereix l'oportunitat de veure les paraules, d'observar com caminen els processos infantils (per no valorar-ne solament els productes) i de conèixer millor el seu fill o la seva filla. És una ocasió per sentir-se participants dels esdeveniments que sorgeixen en l'àmbit escolar, sobre els quals poden opinar i debatre".

Així doncs, la documentació desperta un interès per part de les famílies envers les vivències escolars dels seus infants i el seu procés d'aprenentatge, volent entendre i comprendre els valors de les experiències educatives. D'aquesta manera, els pares i les mares desenvolupen un respecte profund cap a la forma de fer i de decidir dels seus fills i les seves filles.

En conclusió, la documentació ajuda a les famílies a formar part del procés d'aprenentatge dels/de les seus/es fills/es, sentint-se compromesos en aquest.

Per a l'equip d'adults de l'escola

El fet de documentar per als/a les mestres és una valuosa oportunitat per a poder reflexionar sobre: les possibles interpretacions que realitzen els infants, la pràctica educativa que porten a terme i el projecte educatiu que tenen intenció d'acomplir. Bonàs (2006: 24) explica: "Quan documentem, no deixem de parlar de nosaltres, de les nostres connexions, ordenem el nostre pensament. És una veritable recerca per als mestres, una investigació molt potent sobre la seva realitat, sobre la seva quotidianitat".

Pel que fa a la reflexió sobre els infants, observant fotografies i vídeos, transcrivint i rellegint el què fan i diuen tenim la possibilitat d'entendre'ls, de comprendre com aprenen i què els interessa. Mitjançant un coneixement més profund sobre els/les nens/es la planificació de la nostra intervenció educativa s'adequarà a la seva manera de ser i d'aprendre, aconseguint una motivació més profunda i un aprenentatge més significatiu.

En relació a l'autoreflexió de la tasca educativa que els/les educadors/es porten a terme, la documentació suposa un recurs per a poder conèixer-se millor a un mateix i sobretot per a reflexionar sobre si hi ha una relació entre els ideals teòrics i la pròpia actuació. D'aquesta manera, a l'hora de construir una documentació sorgeixen infinites ocasions per a autoavaluar-se i en conseqüència millorar com a adults, observant també la pròpia evolució.

A més, per a l'escola, la documentació és una manera de narrar-se, de manifestar la pròpia identitat. Mitjançant la documentació es mostra la història d'una escola, es construeix una memòria de les experiències viscudes, la qual representa a totes les persones que formen part de la comunitat escolar, creant a la vegada un sentit de continuïtat per a aquestes persones que hi treballen. Hoyuelos (2007: 8) exposa: "A través de la documentació, l'escola genera la seva pròpia vida quotidiana i

significativa. Desvetlla la seva pròpia biografia i la dels protagonistes que creen històries, relats i vicissituds dignes de ser explicats".

Per als visitants de l'escola

La documentació també representa un primer contacte amb les persones que són externes a l'escola. Així doncs, a través de la documentació, aquestes persones, que poden estar de visita, fent una substitució o unes pràctiques, es poden fer una idea de la personalitat de l'escola, del seu projecte educatiu, sense la necessitat d'haver de llegir un conjunt de documents extensos. Bonàs (2006: 26) exposa: "També hi ha mirades forasteres, interrogants, curioses, que, per un motiu o altre algun dia entren dins l'escola. La documentació podria ser la trobada on conflueixen punts de vista diversos, sentirs dispars, crítics. És una nova oportunitat de compartir i fer créixer el projecte de cada escola".

Com es documenta?

Primerament, cal tenir en compte que no hi ha una única manera de documentar ni hi ha una fórmula que indiqui exactament com s'ha de portar a terme. S'aprèn a documentar amb la pràctica, compartint l'experiència amb els/les companys/es i formant-se.

El procés de documentar s'ha de portar a terme mitjançant un debat polític i cultural entre totes les persones que construeixen la documentació. Així doncs, tal hi com explica Bonàs (2006: 28) la documentació és un procés de recerca permanent, un lloc de confrontació, de formació, un espai de reflexió entre els/les educadors/es, amb les famílies, un lloc on poder repensar i poder créixer en comunitat. Hoyuelos (2007: 7) també expressa aquesta necessitat del treball en grup a l'hora de crear una documentació: "La *documentació* estableix una relació entre el pensament i el significat, tot ampliant el nombre d'interpretacions possibles, sempre reinterpretables. Per aquest motiu, és important realitzar les anàlisis dels processos i la documentació en grup per evitar caure en el subjectivisme i aconseguir, així, processos creatius d'intersubjectivitat".

El fet de documentar es podria dividir en uns passos que són més o menys comuns, tot i que, com s'ha comentat anteriorment no hi ha una recepta concreta per a realitzar un procés de documentació. En primer lloc, s'ha de recollir tot d'indicis per comprendre el o els successos. Aquest fet pot estar planificat, de manera que es té clar el tema que es vol documentar, portant a terme una documentació més acurada i elaborada. Tanmateix, pot no estar planificat, obtenint històries que no ens havíem plantejat anteriorment. Així doncs, es tracta de trobar un equilibri entre aquestes dues maneres de documentar, ja que totes dues són riques en coneixement i reflexió.

El pas següent és ordenar aquests indicis amb l'objectiu de construir un relat i finalment organitzar-lo i presentar-lo. Aquesta organització i presentació es pot fer en diversos formats segons els destinataris de la documentació: panells disposats als espais comuns de l'escola, espais de documentació de la classe, classificadors individuals que s'emporten a casa, quaderns que es puguin llegir en diferents indrets de l'escola, etc.

Cal destacar que hi ha tres nivells de documentació: el primer nivell, la simple seqüència del que ha passat; el segon nivell, en el que hi apareixen les teories, hipòtesis i pensaments dels infants i el tercer nivell en el que hi podem detectar les teories i pensaments de l'escola.

Tenint en compte tot el procés que representa documentar, podríem afirmar que la documentació és quelcom viu, dinàmic, que requereix el domini d'instruments, aparells i tècniques com: gravadores, màquines de fer fotos, filmadores, estris d'enregistrament de dades i observacions, construcció de muntatges escènics pulcres...

Finalment, podríem acabar amb la següent explicació de Bonàs (2006: 24), en la qual s'expressa clarament el perquè com a mestres hem de documentar: "Arriba un moment que descobrim, amb ulls emocionants i expressió sorpresa, que els infants són uns productors infatigables de meravelles. I és llavors que també descobrim la necessitat o, fins i tot, podríem parlar de deure, de fer públic allò que passa per davant nostre".

2.4.5 Rol de l'adult

El rol que desenvolupa l'adult dins d'un aula és determinant en l'aprenentatge que realitzen els nens i les nenes. No obstant, tenir clar en què consisteix el paper del mestre o de la mestra no és una tasca senzilla i portar a terme una bona pràctica com a educador o educadora encara és més complicat.

“L'adult no ha de sortir del seu rol, sinó que l'ha de replantejar, mirant de passar de transmissor a cocreador de cultura i de sabers, acceptant amb coherència la vulnerabilitat del propi rol, al costat dels dubtes, errors, curiositats. És una condició indispensable per complir autèntics actes de coneixença i de creació, que configuren la condició de mestre “potent”, l'únic que es pot posar al costat de l'infant, identificat des de la nostra teoria com a igualment potent”. (Carla Rindaldi citat en Altimir, 2006: 21)

En aquest paràgraf podem extreure algunes claus del rol que hauria de desenvolupar l'adult, un adult que primer de tot valora la cultura i les interpretacions de l'infant, però que alhora es qüestiona i que està predisposat a canviar les pròpies teories. No obstant, estaríem d'acord en que la tasca més important que ha de portar a terme l'educador o l'educadora és la de vetllar pel benestar físic i emocional dels nens i de les nenes, aquests han de sentir com l'adult està al seu abast.

Uns altres punts molt importants en relació al paper del mestre o la mestra són l'escolta i l'observació. L'escolta es basa en una actitud receptiva que pressuposa una mentalitat oberta, una disponibilitat a interpretar les actituds i els missatges emesos pels altres i, alhora, la capacitat de recollir-los i donar-los-hi la importància que es mereixen.

Aquesta escolta i observació de les actuacions i missatges dels nens i les nenes permet interpretar i reflexionar envers els seus processos d'aprenentatge. Només mitjançant processos profunds d'interpretació i reflexió l'educador o educadora pot portar a terme una intervenció adequada al context educatiu. Malaguzzi (1996: 61) comenta que interpretar els processos abans que els resultats és un aprenentatge que s'imposa en l'actuació del mestre o de la mestra, entenent que el paper dels nens i les nenes productors, és a dir, no consumidors, és el que defineix el

paper de l'adult.

Mitjançant les reflexions i interpretacions que realitza l'educador o educadora entorn a les actituds, accions, comentaris i preguntes dels infants, aquest pot organitzar els temps, els espais i els materials, així com també pot preparar propostes adequades als interessos dels nens i de les nenes. En relació a la construcció del context, Carla Rinaldi (citada en Altimir, 2006: 22) indica: "Es convida els mestres a crear contextos propicis en els quals les curiositats, les teories i les recerques dels infants es puguin sentir legitimades i escoltades... un context ple d'excitació i d'emoció".

El fet de construir el context educatiu segons les característiques dels infants i alhora construir-lo amb ells causa que l'escola no presenti un programa executiu i prescriptiu d'objectius, unitats i subunitats didàctiques. De manera metafòrica Malaguzzi (1996: 67) exposa: "Són com exploradors que utilitzen mapes i brúixoles: coneixen les direccions però saben que, cada any, el terreny, el clima, les estacions i els infants n'afegeixen de noves i poden canviar l'ordre de les etapes i dels problemes. Les metes són importants i no es perdran de vista, però és més important com i per què assolir-les".

D'altra banda, és necessari recalcar el paper essencial que presenten les preguntes en l'aprenentatge. AAVV (1996: 73) indiquen que les preguntes en definitiva actuen com a generadores i organitzadores del saber escolar, ja que aquestes desperten el nostre desig de conèixer, ens ajuden a reflexionar sobre el propi saber i el procés d'aprenentatge. Per aquesta raó, l'educador o l'educadora hauria de saber reformular les preguntes; orientar als infants a l'hora de determinar les preguntes fonamentals al voltant de les quals s'organitzen els aprenentatges; plantejar el sentit de les preguntes que fan els infants i també recollir, interpretar i retornar les preguntes al grup.

Relacionat amb les preguntes, és rellevant evidenciar les relacions existents entre els diversos aprenentatges de manera que es possibiliti la capacitat de transferència a diverses situacions i la consciència dels objectius que es

persegueixen i del propi avenç.

De la mateixa manera, un bon mestre hauria de motivar les interaccions, la verbalització de coneixements i vivències així com els intercanvis d'informació, ja que tot contacte amb els altres és una gran font d'aprenentatge i a la vegada és important que els infants desenvolupin la seva intel·ligència interpersonal. Així doncs, l'educador o educadora hauria d'ajudar als nens i a les nenes a reflexionar sobre les possibles diferències d'opinió; a exposar idees o propostes, valorant i respectant sempre els pensaments de cadascú, i a detectar l'enriquiment que prové de la negociació i del fet de compartir les pròpies idees. En els intercanvis comunicatius les mestres i els mestres han d'assumir el rol de mediació, posant en relleu els significats que apareixen i sol·licitant la participació de tots els nens i les nenes.

Un altre aspecte molt rellevant en relació al rol que ha de portar a terme l'adult és la promoció del desenvolupament de l'autonomia dels infants. Malaguzzi (1996: 77) indica: "Allò que es pressuposa és que l'adult intervingui el menys possible i si pot fins i tot que no intervingui. Que prepari, en canvi, situacions que facilitin el treball dels infants, que sàpiga escoltar molt, sàpiga on produir sempre reconeixements pel que fa a allò que ha succeït; mantenint alta, si és possible, la motivació dels infants".

Igualment, els educadors i les educadores han d'establir relacions d'intercanvi i cooperació amb les famílies, ja que amb les famílies presenten un mateix objectiu, treballen per l'educació i benestar dels nens i les nenes. Així doncs, en certa manera hem de caminar juntament amb les famílies per portar a terme aquesta tasca. Més endavant s'aprofundirà en aquest tema de la relació família-escola⁵.

A part dels aspectes exposats anteriorment, s'hauria d'exposar el continu aprenentatge que han de realitzar els mestres i les mestres per a portar a terme una bona pràctica educativa, tant en el dia a dia de l'escola com a

⁵ Veure l'apart titulat 2.4.6 La relació amb la comunitat.

fora d'aquesta, fent referència a la formació continua.

La formazione permanente è un dritto-dovere del singolo operatore e del gruppo, previsto e considerato nell'orario di lavoro e organizzato collegialmente nei suoi contenuti, nelle sue forme e nelle modalità di partecipazione delle singole persone.

Si sviluppa prioritariamente nell'azione quotidiana all'interno delle istituzioni attraverso le pratiche riflessive dell'osservazione e della documentazione e trova nell'aggiornamento settimanale l'occasione privilegiata di approfondimento e condivisione.

La formazione professionale si sviluppa in modo sinergico tra gli aggiornamenti della singola scuola dell'infanzia o nido, il piano di formazione del sistema dei servizi educativi, le occasioni formative e culturali cittadine, nazionali e internazionali. (Regolamento Scuole e Nidi d'Infanzia del Comune di Reggio Emilia)

Malaguzzi (citato per Altimir, 2006: 22) explica com els mestres i els professionals tenen dret a l'elaboració i aprofundiment dels marcs conceptuals que defineixen els continguts, les finalitats i les pràctiques de l'educació mitjançant intercanvis comunicatius entre ells. Així doncs, entre els educadors i educadores, hi ha d'haver un diàleg, s'ha de discutir sobre les idees i les experiències per a ampliar el coneixement i millorar la pràctica educativa. Els mestres i les mestres haurien de presentar sempre una enorme curiositat intel·lectual, haurien de tenir ganes d'estudiar diàriament amb la finalitat de construir una cultura extensa que ajudi a comprendre millor els processos d'aprenentatge dels infants. En relació a l'aprenentatge dels educadors i educadores Hoyuelos (2004: 40) comenta: "Per a Loris, els mestres i les mestres no van a l'escola a ensenyar, sinó a aprendre; principalment de la cultura que tots els nens i les nenes posseeixen. Això significa situar-se en una actitud permanent d'escolta i observació dels processos de coneixement infantil".

Per acabar aquest apartat, considerem que el següent poema de Joan Pérez expressa amb claredat i alhora tendresa l'essència de ser mestre:

Ser mestre

Si un fill meu digués un dia:
i ser mestre, què vol dir?
Tal vegada respondria
dient: Ensenyar és servir,

Posar-se a disposició
de l'infant que ho necessita,
desvetllar la vocació
per aprendre n'és la fita.
Que s'estimi la Cultura,
Llengua i Pàtria com sagrats,
tot respectant la natura.
Coneixes serveis més grats?

Si un fill meu digués un dia:
I tot això és educar?
Tal vegada respondria:
També servir és estimar.
Conèixer com és l'alumne,
comprendre el seu tarannà,
és pilar i és columna
I el basament del demà;
I les virtuts i els defectes,
enlairant o corregint,
fan realitat els projectes
I d'amor es van nodrint.

Si un fill meu digués un dia:
I tot això és estimar?
Tal vegada respondria
que estimar també és donar.
Si la feina es vol ben feta,
si es cerca la perfecció,
cal una entrega concreta,
cal íntegra donació.
I més en afers lloables
que marcaran un destí
per damunt d'imponderables.
I els mestres en saben, sí!

Si un fill meu digués un dia:
Cal donar, estimar i servir?
Tal vegada respondria
que també donar és morir.
Dia a dia, hora a hora,
començant a cada instant.
Quan un deixeble és fora
ocupa el lloc altre infant.
Com la flor esdevé fruit
i la llavor engendra vida
tot morint per omplir el buit
el mestre en coneix la mida.

Si un fill meu em diu un dia:
De mestre, pare, vull fer!
Tal vegada li diria:
Pare i Mestre m'has fet ser.

(Pérez, 2007)

Així doncs, podem arribar a la conclusió que ser mestre consisteix en

primerament estimar als infants, en voler-los conèixer i comprendre, sempre procurant estar a la seva disposició amb l'objectiu de poder fer camí junts cap a l'aprenentatge i el desenvolupament personal.

2.4.6 La relació amb la comunitat

En el sistema educatiu de Reggio Emilia construir una bona relació amb la comunitat és una de les prioritats per a portar a terme una educació de qualitat:

I nidi e le scuole dell'infanzia, in quanto parte attiva e dialogante della vita civile della città, sono costantemente impegnati a proporsi e a ricercare un solidale rapporto con il territorio, a interagire e collaborare con il sistema delle offerte formative, culturali, educative, economiche, cittadine, gestite da soggetti pubblici e privati. I nidi e le scuole dell'infanzia appartengono ad una città attraversata da forti cambiamenti che la proiettano sempre più in una dimensione multiculturale e internazionale, che richiede una elaborazione di pensiero e di azione capace di coniugare la dimensione locale con una prospettiva planetaria. (Regolamento Scuole e Nidi d'Infanzia del Comune di Reggio Emilia)

En relació a aquesta explicació, Alcántara (2015: 9) comenta que els projectes educatius s'obren al medi que els envolta i a espais nous d'intervenció amb la finalitat d'aconseguir la formació integral de la persona. És un fet que la vida diària de molts infants es troba entre una educació formal, pròpia de la institució escolar, i una amb un caràcter social i comunitari que es trobaria en les entitats socioculturals, moltes vegades establides a un territori concret, a una comunitat. Tenint aquests dos tipus d'educació en compte es creu necessari la unió d'aquestes dues realitats que es complementen sempre amb l'objectiu d'educar pensant en el desenvolupament complet dels nens i de les nenes.

Tanmateix, Alcántara (2015: 9) indica que el treball comunitari en l'àmbit educatiu no és fàcil, tot i que el benefici i l'impacte social de l'acció educativa es multipliquen. Aquest treball permet doncs que les persones i la comunitat es desenvolupin, alhora que n'optimitza els recursos. També és rellevant comentar que per a establir una relació estreta i de cooperació amb la comunitat és necessari grans dosis de generositat, porositat i d'intenció de compartir amb tots els agents socials que es troben relacionats.

Un element molt important que forma part de la comunitat educativa són les famílies. La relació família-escola és quelcom que incideix directament en l'educació dels infants, encara que cal tenir en compte que establir una relació de confiança i cooperació entre aquests dos nuclis no és una tasca senzilla. Quan es parla de la relació família-escola és habitual sentir la paraula "participació", referint-se a la col·laboració de les famílies a l'escola. El sistema educatiu de Reggio Emilia incideix especialment en la participació de les famílies a l'escola:

La partecipazione è il valore e la strategia che qualifica il modo dei bambini, degli educatori e dei genitori di essere parte del progetto educativo; è la strategia educativa che viene costruita e vissuta nell'incontro e nella relazione giorno dopo giorno.

La partecipazione valorizza e si avvale dei cento linguaggi dei bambini e degli esseri umani, intesi come pluralità dei punti di vista e delle culture, richiede e favorisce forme di mediazione culturale e si articola in una molteplicità di occasioni ed iniziative per costruire il dialogo e il senso di appartenenza ad una comunità.

La partecipazione genera e alimenta sentimenti e cultura di solidarietà, responsabilità ed inclusione, produce cambiamento e nuove culture che si misura con la dimensione della contemporaneità e dell'internazionalità. (Regolamento Scuole e Nidi d'Infanzia del Comune di Reggio Emilia)

Malaguzzi (1996: 49) explica que per obtenir la participació de les famílies primerament els mestres i les mestres han de renunciar als discursos sobre educació plens de tecnicismes i a canvi realitzar una pluralitat d'adaptacions: un qüestionament les pròpies conviccions, un creixement de la seva sensibilitat i de les seves disponibilitats humanes i interpersonals, l'assumpció d'un estil de constant recerca crítica, una visió actualitzada i problemàtica dels infants, una avaluació enriquida dels papers dels pares i sobretot presentar la intenció d'aprendre a desenvolupar contactes enriquidors amb les famílies (com es parla, de què es parla, com se'ls escolta...).

A més però, continua exposant Malaguzzi (1996: 49), per a establir relacions de cooperació amb les famílies serien necessàries també altres adaptacions relacionades amb la metodologia i la didàctica. S'hauria de seguir una pràctica explícita, comunicativa, destinada a documentar tot allò que es porta a terme a l'escola, com els infants aprenen. Així doncs,

s'hauria de promoure un flux d'informació de qualitat i que es renovi de manera continuada destinada a les famílies, que pugui ser a la vegada comentada i reconeguda amb els infants i els i les mestres.

El fet que l'escola sempre estigui oberta als pares i a les mares també és quelcom que facilita i motiva una bona relació escola-família. Quan s'impliquen les famílies en situacions d'aprenentatge es creen espais d'intercanvi i convivència amb els mestres i les mestres, de manera que es crea conjuntament el projecte educatiu. Igualment, els pares i les mares representen un gran recurs per l'escola, ja que disposant dels coneixements, l'experiència i les habilitats de les famílies es poden dissenyar experiències d'aprenentatge noves i enriquidores per als nens i a les nenes. També podria ser útil la creació d'un espai dedicat només a les famílies, un racó en el que poguessin fer un cafè, llegir documentació i articles i llibres sobre pedagogia, parlar amb altres mares i pares... En definitiva, un espai que motivi a les famílies a viure l'escola i a sentir-se part d'aquesta.

Per establir i/o millorar la col·laboració família-escola també s'haurien de considerar moments com les entrades i sortides, entrevistes, reunions... L'objectiu hauria de ser presentar varis canals de comunicació entre escola i família tant formals com informals. Bassedas, Huguet i Solé (citats en Pérez, 106) donen especialment importància a les entrades i sortides a l'escola; exposen que en aquestes estones, de manera clara i tangible, l'infant percep la relació que hi ha entre l'educador o educadora i la família. Per aquesta raó, és rellevant planificar que les entrades i sortides siguin graduals i amb una certa flexibilitat d'horari, entre quinze i trenta minuts. Gràcies a aquest fet es pot atendre a cada familiar quan arriba, de manera tranquil·la, ja que no es produeixen aglomeracions. En aquests moments els nens i les nenes podrien anar jugant als diversos racons.

En conclusió, tal i com exposa Ruíz (2013), la participació i implicació de les famílies és una de les bases perquè els infants visquin el seu procés d'aprenentatge com un tot unitari en què els diversos agents que hi intervenen (mestres, famílies, entorn...) formen un equip cohesionat que

els acompanya dia rere dia. Els nens i les nenes són més curiosos i es senten més segurs quan s'adonen que els seus pares i mares estan familiaritzats amb l'escola i a més estan informats del que hi succeeix. A més, Collet (2015: 9) exposa: "Perquè, com millors són els vincles entre el professorat i totes les famílies, millor és l'escola, la seva vida, les relacions que s'hi estableixen i els resultats que hi obté tot l'alumnat. Especialment, el més vulnerable".

3. Segona part: Part pràctica

3.1 Objectius i criteris de la investigació

A l'inici d'aquesta investigació ens plantejàvem la següent qüestió: *En què es basen les metodologies "Reggio Children" i "Emozione di conoscere e il desiderio di esistere" i quins dels seus factors són essencials pel fet d'incloure la diversitat d'infants dins de la mateixa aula?* Per tal de donar resposta a aquesta qüestió, hem basat la recerca en els objectius següents:

- 1) Observar i conèixer com es duen a terme la distribució del temps, l'organització de l'espai i dels materials, els agrupaments dels infants, la intervenció educativa, el rol de l'adult i la relació amb la comunitat.
- 2) Analitzar de quina manera aquests factors influeixen i contribueixen a fomentar la inclusió de tots els infants.

Compartint la visió de la definició de la inclusió de Stainback⁶, el criteri d'observació general serà observar com s'aconsegueix, dins l'aula i sense distinció de cap infant, el desenvolupament de l'autonomia, la socialització i el procés d'aprenentatge de tots els nens i nenes.

Caldrà tenir en compte, a més, que l'estudi ha estat condicionat pels contextos on s'han dut a terme les observacions: sobretot a la classe dels infants de 3 anys de la "Scuola dell'Infanzia Palomar" i a la dels infants de 4 anys de la "Scuola Materna Parrocchiale Villa Gaia". Altrament, algunes de les observacions també s'han realitzat a la classe dels infants de 3 anys del mateix centre educatiu d'Educació Infantil.

3.2 Enfocament metodològic

El present Treball de Final de Grau està dividit en tres parts: el marc teòric amb el qual es fonamenta la recerca, el desenvolupament de la mateixa i les corresponents conclusions d'aquesta. Ens situem dins del

⁶ Stainback (2001:18) cita la definició de l'enciclopèdia (Encarta, 1998) "és el procés pel qual s'ofereix a tots els infants, sense distinció de la discapacitat, la raça o qualsevol altra diferència, l'oportunitat per continuar sent membre de la classe ordinària i per aprendre dels seus companys i juntament amb ells, dins l'aula".

desenvolupament del treball i, en concret, aquest apartat pretén concretar quin és l'enfocament metodològic que caracteritza aquesta investigació.

En primer lloc, però, és necessari comprendre el concepte d'investigació, que segons Burns (2000:3) es tracta del "procés sistemàtic de cerca de respostes a un problema." En relació al nostre cas, les respostes que cerquem van dirigides a observar la posada en pràctica de les metodologies "Reggio Children" i "Emozione di conoscere", a més d'interpretar com contribueixen a la inclusió de tots els infants dins d'una mateixa aula.

Cal destacar, doncs, que la tipologia d'enfocament metodològic d'aquesta investigació és de caràcter qualitatiu i etnogràfic.

Per una banda, segons Penalva i Mateo (2006: 18) el mètode qualitatiu "[...] ens permet, per mitjà del llenguatge, enfocar la investigació sobre les qüestions subjectives, com són els sentiments, les representacions simbòliques, els afectes, tot allò interior a què podem accedir a través d'un acostament a l'objecte d'estudi [...]". En aquest sentit, aquesta tipologia d'investigació ens permet posar-nos al lloc de l'objecte d'estudi, escoltar l'explicació dels subjectes envers el seu comportament i, per tant, comprendre el fenomen. Per afegir, Strauss i Corbin (citats en Tójar 2006:143) exposen que és una tècnica que facilita la descripció i la posterior comprensió d'un nombre elevat de fenòmens, com poden ser els moviments socials, relacions i interaccions, comportaments i actituds, històries i vides de persones i funcionaments organitzatius. Pel fet que la finalitat d'aquesta investigació és conèixer, descriure i posteriorment analitzar i entendre com contribueixen les metodologies "Reggio Children i "Emozione di conoscere" en relació a la inclusió dels infants a l'aula, tots els aspectes característics de l'enfocament qualitatiu s'hi podran identificar.

Per altra banda, la present investigació es caracteritza per formar part de la categoria etnogràfica. Aguirre (1995:3) ens exposa què significa aquest concepte: "La etnografia es el estudio descriptivo de la cultura de una comunidad, o de alguno de sus aspectos fundamentales, bajo la perspectiva de comprensión global de la misma". Actualment en el camp de l'educació, Sandín (2003:28) narra que l'etnografia s'utilitza amb la finalitat de

comprendre els fenòmens educatius 'des de dins'. Woods (citada en Sandín, 2003:23) afegeix que es tracta de la realització d'una descripció detallada, a partir de diferents perspectives -professorat, alumnat, direcció, famílies-, de la vida social quotidiana d'un grup de persones que conviuen juntes a l'escola. En resum, l'etnografia educativa pretén explicar i comprendre, a través d'una observació participant, la realitat dels contextos, activitats, interaccions i creences dels diferents grups socials i culturals que participen en un mateix marc educatiu. La nostra investigació s'indaga dins de la família de l'etnografia educativa, ja que en ella es descriuen i s'analitzen les accions, fets i estil de vida social i cultural de la quotidianitat dels infants de la "Scuola dell'Infanzia Palomar" i de la "Scuola Materna Parrocchiale Villa Gaia".

Finalment, a part de ser una investigació qualitativa i etnogràfica, cal matisar que també la podem classificar com a un estudi de cas. Riba (2014) exposa que aquesta tècnica d'investigació estudia petites mostres, fet que permet que l'investigador profunditzi en els detalls de la realitat dels subjectes del context social que la componen. A més, Bernal (2010: 116) matisa que cada cas a analitzar, que pot ser una persona, un grup, una institució o empresa... s'entén com un sistema integrat que interactua en un context específic amb característiques pròpies. Es tracta d'un mètode d'investigació que involucra aspectes descriptius i explicatius sobre el cas a estudiar, en aquest sentit, s'utilitzen tant dades qualitatives com dades quantitatives. Afegeix que els estudis de cas comparteixen un procediment cíclic i progressiu amb diferents passos a seguir: en primer lloc es parteix de la definició dels temes més importants en relació a la investigació que la fonamenten des del punt de vista teòric, en segon lloc es realitza la recollida i l'anàlisi de dades a través del treball de camp per, finalment, interpretar-les i validar-les en una redacció. Tenint en compte aquestes aportacions, podem afirmar que la nostra investigació s'emmarca dins del marc d'un estudi de cas, ja que en ell es descriu i s'interpreta els casos de les classes de 3 anys de la "Scuola dell'Infanzia Palomar" i de 3 i 4 anys de la "Scuola Materna Parrocchiale Villa Gaia" i el procés seguit amb les corresponents metodologies educatives emprades.

3.3 Instruments de la recerca

Els instruments de recerca són eines, recursos, mitjans reals i amb identitat pròpia que l'investigador utilitza amb la finalitat de recollir informació que posteriorment serà analitzada per donar resposta a les preguntes de la recerca. Cada instrument serveix per accedir a un tipus d'informació, per tant, permeten aconseguir diferents dades envers els fenòmens educatius investigats. En aquest sentit, una recerca es pot desenvolupar utilitzant diferents instruments, fet que implica que l'investigador hagi d'escollir quins són els més adients d'acord amb l'enfocament i els propòsits plantejats de la investigació.

A partir d'aquests arguments i la documentació realitzada en relació als instruments de recerca, ens hem centrat a utilitzar l'anàlisi documental, l'observació i l'entrevista, ja que resulten ser els més adequats per l'assoliment dels objectius del nostre Treball de Final de Grau.

El primer instrument de recerca utilitzat fou l'anàlisi documental. Es va escollir per tal de descriure les característiques del Projecte Educatiu de Centre de la "Scuola Materna Parrocchiale Villa Gaia". Tal com explica Bernal (2010:111) l'anàlisi documental consisteix en realitzar una anàlisi de la informació de documents escrits (llibres, diaris, revistes, conferències escrites...), documents fílmics (pel·lícules, diapositives, etc.) i/o documents gravats (discs, cintes, etc.) sobre un determinat tema de tal manera que exerceix la funció de font de referència. La finalitat de dit instrument de recerca se centra en "establecer relaciones, diferencias, etapas, posturas o estado actual del conocimiento respecto al tema objeto de estudio."

El segon instrument de recerca escollit va ser la tècnica de l'observació, ja que ens permetia descriure les característiques dels projectes duts a terme a la classe de 3 anys de la "Scuola dell'Infanzia Palomar" i a la de 4 anys de la "Scuola Materna Parrocchiale Villa Gaia", en relació a la inclusió dels infants. Segons Penalva i Mateo (2006: 69) "les tècniques d'observació fan aproximacions directes en els escenaris naturals on es desenvolupa l'acció social."

L'autor parla de tècniques d'observació, en plural, perquè se'n poden diferenciar generalment dues tipologies: l'observació no participant i l'observació participant. Segons Riba (2014), en la primera "l'observador recull informació significativa del subjecte observat sense establir interacció amb ell, i per tant, sense que ell se'n adoni", en canvi en la segona l'observació es duu a terme a través de la interacció amb el subjecte. En el nostre cas, vam dur a terme la darrera, la qual demana la plena consciència i implicació sobre i en el camp. Segons Flick (2004:154) aquest fet significa combinar simultàniament l'anàlisi de documents i l'entrevista dels agents del context d'estudi. L'observació participativa permet observar des de la perspectiva d'un membre de la situació però també provoca influenciar allò observat i/o a través de les accions efectuades. El registre de les dades es realitza a partir d'una observació de caràcter més dirigit i sistematitzat en la qual l'investigador ha dissenyat prèviament el procés d'observació a través d'uns criteris determinats. El nostre estudi requeria fer ús de pautes d'observació semi-estructurades que es van basar i elaborar a partir del marc teòric de la recerca i es van orientar de manera que estudiessin l'impacte de la distribució del temps, l'organització de l'espai i dels materials, els agrupaments dels infants, la intervenció educativa, el rol de l'adult i la relació amb la comunitat en relació a la inclusió dels infants. Aquestes també foren complementades gràcies als diaris realitzats durant les pràctiques.

L'últim instrument de recerca fou l'entrevista pel fet que permet recollir dades que l'observació no permet. Segons Ruiz-Olabuénaga, Aristegui i Melgosa (citats Meneses i Rodríguez, 2011:34), l'entrevista es defineix com "una tècnica d'obtenir informació, mitjançant una conversa professional amb una o diverses persones per a un estudi analític d'investigació o per a contribuir en els diagnòstics o tractaments socials". La utilització d'aquesta eina de recerca al llarg de les pràctiques ens ha servit per complementar informacions en relació a l'inici i al final del projecte. Cal tenir en compte que les pràctiques de quatre mesos sols van permetre veure una part del desenvolupament d'un projecte que transcorre durant tot un curs escolar. Per aquest motiu, es va dur a terme una entrevista de caràcter informal i semi-estructurada a l'A.C, la coordinadora pedagògica de la "Scuola

Materna Parrocchiale Villa Gaia", aprofitant la realització i la conversa posterior a la sol·licitada formació envers la metodologia del mateix centre. Altrament, a la "Scuola dell'Infanzia Palomar" es va dur a terme una entrevista estructurada a la coordinadora pedagògica del centre, S. C.. És necessari destacar que, malgrat l'organització prèvia de les preguntes, aquesta entrevista es va desenvolupar amb una certa flexibilitat, deixant que l'entrevistada es pogués sortir del guió predeterminat. Aquesta entrevista va permetre poder aprofundir en el coneixement dels temes concrets d'estudi que es determinaven també en les pautes d'observació.

3.4 La inclusió a Castelnovo di Sotto

En aquest apartat, ens centrarem a explicar com és el context i la metodologia educativa de la "Scuola dell'Infanzia Palomar" i de la "Scuola Materna Parrocchiale Villa Gaia", a fi d'aprofundir la visió que n'hem construït a partir de la realització d'unes pràctiques formatives de tres mesos de duració.

A més, exposarem l'anàlisi i interpretació efectuada envers la inclusió de tots els infants desglossant-la a partir dels cinc paràmetres següents: la distribució del temps, l'organització de l'espai i dels materials, els agrupaments dels infants, la intervenció educativa, el rol de l'adult i la relació amb la comunitat.

3.4.1 La "Scuola dell'Infanzia Palomar"

La "Scuola dell'Infanzia Palomar" és una de les dues institucions on s'ha dut a terme la recerca d'aquest treball fi de grau. L'anomenada escola es troba a la localitat de Castelnovo di Sotto, la qual forma part de la regió de l'Emilia-Romagna (Itàlia). En concret, a l'escola hi ha 75 infants dividits de manera equitativa en tres classes, la de tres anys, la de quatre anys i la de cinc anys. A cada classe hi ha dues mestres, a més d'una educadora que s'encarrega del servei d'extensió de l'horari escolar. A més, l'escola compta amb una pedagoga, una cuinera i varies encarregades de manteniment. Pel que fa l'horari de l'escola, aquest és de dilluns a divendres de les 8.00h a

les 16.00h, tot i que hi ha nens i nenes que per necessitats familiars entren a l'escola a les 7.30h i surten a les 18.00h. En relació al calendari anual, les classes es porten a terme entre el 1 de setembre i el 30 de juny. Altrament, en el mes de juliol realitzen un campament d'estiu.

La part pràctica que es presenta a continuació es basa en les observacions dutes a terme en els tres mesos de pràctiques, una entrevista realitzada a S.C., la coordinadora pedagògica de l'escola, i en les converses informals amb les mestres i personal de l'escola. Complementant aquesta part pràctica, en l'annex I podeu trobar un exemple d'observació, l'entrevista a S.C. i varies fotografies dels espais de l'escola i de moments viscuts en aquesta.

3.4.1.1 La distribució del temps

Primerament, en relació al concepte del temps, és rellevant destacar que a la "Scuola dell'Infanzia Palomar" creuen i defensen que tots els temps que viuen els infants són educatius. Aquest fet és important per a donar valor a tots els moments del dia a dia i en general a tots els aprenentatges que realitzen els nens i nenes. D'aquesta manera, si es tenen en compte totes les estones que els infants viuen a l'escola, es pot reflexionar envers com millorar aquestes estones. La responsabilitat d'organitzar el temps recau en el conjunt d'educadores, que de manera consensuada defineixen la rutina general seguida pels nens i nenes i mestres de les classes de 3,4 i 5 anys, amb petites variacions segons l'edat.

Consideren de gran importància, tal i com comenta S.C., el fet de presentar una distribució temporal diària més o menys estable.⁷ Aquesta distribució és tant rellevant perquè ajuda als infants a poder-se anticipar al que succeirà després i en conseqüència que es puguin sentir més segurs. A la "Scuola dell'Infanzia Palomar", en concret a la classe de 3 anys, es segueix diàriament la següent organització temporal:

⁷ Veure l'entrevista present a l'annex I

8.00 – 9.00h: Entrada dels infants i de les famílies. Durant aquesta hora les famílies i els nens i les nenes van arribant a l'escola, de manera que es dóna un espai de temps als infants perquè es vagin situant al context i als pares i mares perquè parlin amb les mestres.

9.00 – 10.00h: Moment de l'assemblea. Aproximadament a les 9.00h els nens i nenes van a asseure's als graons de fusta que es troben en un racó de la classe. Es comença l'assemblea passant llista, cada infant quan diuen el seu nom col·loca la seva fotografia en un panell que té per nom *Gioco del chi c'è* i mitjançant el qual es pot saber qui ve a l'escola. Després de passar llista es miren les fotografies dels nens i nenes que no han anat a l'escola recordant-los. Seguidament s'assignen els diferents encàrrecs del dia, per cada encàrrec hi ha dos infants que el porten a terme. En concret els encàrrecs estan relacionats amb fer de cambrers, endreçar, ser els caps de fila, fer els llits i amb anar a jugar al *soppalco*, un segon pis que presenta la classe i que té material per motivar la psicomotricitat grossa. A continuació es fa un petit esmorzar compost cada dia per una fruita diferent, la qual és repartida pels cambrers del dia. Per a acabar l'assemblea de vegades es parla entre tots els nens i nenes sobre diversos temes com podrien ser les vacances, celebracions, excursions, activitats realitzades... Altres vegades en canvi es llegeix un o varis contes.

10.00 – 11.15h: Realització de les activitats i joc lliure. Normalment es duu a terme una activitat en petit grup amb una mestra i la resta d'infants juguen als diversos racons de la classe amb l'acompanyament de l'altra mestra.

11.15 – 11.45h: Preparació per anar a dinar. Es recull la classe entre tots els nens i nenes i acte seguit comencen anar al lavabo per torns. Mentre els infants van anant al lavabo els cambrers del dia reparteixen els pitets i també es preparen els llits per a fer la migdiada.

11.45 – 12.30h: Dinar. Els nens i nenes dinen tots a la mateixa hora

però agrupats per classes. A cada taula seuen 5-6 infants i les mestres es solen seure a dinar també amb ells.

12.30 – 13.00h: Primera sortida dels nens i nenes. Després de dinar es sol sortir una estona al pati o bé es canten cançons o es llegeix un llibre a la classe. Durant aquesta mitja hora també alguns pares i mares venen a buscar als seus fills i filles. Deu minuts abans de la una els nens i nenes es comencen a preparar per anar a dormir: van al lavabo i es treuen les sabates.

13.00 – 15.00h: Migdiada. Les mestres amb la finalitat de relaxar els infants solen explicar un conte o bé posar una mica de música relaxant.

15.00 – 15.30h: Despertar i berenar. A les tres de la tarda es desperten els nens i nenes de manera tranquil·la, amb el mateix parlar de la mestra i la llum. A mesura que es van despertant ells mateixos s'aixequen, es posen les sabates i van al lavabo. Seguidament berenen a la mateixa classe amb una de les mestres i dues de les cuineres.

15.30 – 16.00h: Segona sortida dels infants. Després del berenar les famílies comencen a arribar a l'escola a buscar els nens i nenes. En aquesta estona es sol sortir al pati o bé els nens i nenes juguen als diversos racons de la classe. Aquesta mitja hora altra vegada torna a donar la possibilitat de poder establir diàlegs espontanis entre les famílies i la mestra.

És necessari destacar que l'organització temporal presentada no és seguida de manera estricta sinó que es cerca seguir les diverses rutines però procurant respectar els diversos ritmes individuals, tant en els moments de satisfacció de les necessitats físiques com en la realització de les activitats. És important respectar els diferents ritmes perquè d'aquesta manera es respecten les característiques individuals de cada nen i nena. En aquest sentit, Hoyuelos (2004: 264) expressa: "Educar, para Loris, quiere decir que el adulto respeta -con sabiduría dialógica- los tiempos de los niños y les

hace dueños subjetivos de sus momentos y de sus ritmos. De esta forma, con paciencia, los niños pueden alargar, detener, estirar o dar la vuelta al tiempo".

A més, a la "Scuola dell'Infanzia Palomar" es procura motivar sempre l'autonomia dels infants, que es mostra en accions destinades a la cura d'un mateix i a la satisfacció de les necessitats bàsiques com rentar-se les mans, vestir-se, servir-se el dinar o menjar amb coberts. L'autonomia dels nens i nenes també es promou amb l'assignació dels diferents encàrrecs diaris com podria ser el de cambrer. Considero que un requisit bàsic per a motivar aquesta autonomia és donar temps suficient als infants, proporcionant-los un clima de tranquil·litat, diàleg i confiança. Per aquesta raó, la "Scuola dell'Infanzia Palomar" procura donar el temps necessari als nens i nenes perquè esdevinguin cada vegada més autònoms.

Pel que fa la durada de les activitats, gairebé sempre en petit grup, sol variar segons les necessitats i interessos dels nens i nenes. Aquesta flexibilitat és bàsica per tal que les activitats motivin aprenentatges rics i significatius. Així doncs, les activitats solen durar una hora aproximadament però si hi ha algun infant que perd l'interès o està cansat normalment se'l deixa anar a jugar als racons i continuar amb l'activitat un altre dia. Les activitats realitzades solen presentar les següents parts:

- Presentació de l'activitat. La mestra planteja l'activitat a realitzar i explica exactament les diverses accions que els nens i nenes portaran a terme.
- Realització de l'activitat. Cada infant treballa al seu ritme i generalment de manera autònoma, duent a terme també les pròpies idees. L'educadora dóna suporta als nens i nenes en cas que ho consideri necessari.
- Record de l'activitat. Just al finalitzar l'activitat la mestra sol parlar individualment amb cada infant perquè li expliqui l'activitat que ha realitzat. De vegades també es parla de l'activitat portada a terme en el moment de l'assemblea. L'educadora escolta amb atenció les experiències expressades pels nens i nenes i els ajuda a recordar-ne d'altres, valorant alhora la seva feina.
- Endreça i neteja. Sol ser la mestra qui porta a terme la major part de

l'endrega i la neteja tot i que els nens i nenes també l'ajuden.

Dins d'aquesta seqüència destacaria els períodes de planificació de l'activitat i de record de l'activitat. Crec que aquests moments són rellevants perquè els infants assignin un sentit a l'activitat i reconeixin els aprenentatges realitzats. D'aquesta manera s'aconsegueix que els nens i nenes duguin a terme un aprenentatge significatiu, reconeixent les funcionalitats d'aquest.

En relació als moments de transició, en concret les estones de preparació per anar a dinar i berenar, no es realitzen mai a la vegada amb tots els infants sinó que de manera gradual van a preparar-se per a aquests moments de la rutina diària. En canvi, quan es preparen per anar a dormir sí que tots els nens i nenes van al lavabo a la vegada i esperen el seu torn. Considero que en els moments de transició cada infant necessita el seu temps, per a aquesta raó, és millor que no es portin a terme amb tots els nens i nenes alhora i que hi hagi una mestra disponible per a ajudar-los.

Uns altres moments als quals es dóna especial importància per la relació que es desenvolupa entre família-escola són les entrades i sortides. Tal i com es pot observar a l'organització temporal exposada anteriorment, a la "Scuola dell'Infanzia Palomar" hi ha una certa flexibilitat d'horari perquè els pares i mares arribin de manera gradual a la escola i així les mestres puguin atendre a cada família individualment. És important que les entrades i sortides es portin a terme amb una mitja hora de marge com a mínim, ja que són moments en els que les converses espontànies i informals motiven la creació d'una relació de confiança i cooperació entre les famílies i les mestres.

Per acabar, en relació al temps que presenten les educadores per a treball individual i amb la parella educativa, cal comentar que les mestres disposen de cinc hores setmanals per a planificar la intervenció educativa, realitzar documentació, preparar material... Els educadors o educadores han de presentar un espai de temps suficient per a treballar fora de la classe i crec que aquestes cinc hores per la realitat educativa actual són suficients. No obstant, caldrà saber determinar quan cal ampliar aquestes hores de treball

individual i amb la parella educativa. Cal destacar que no hi ha un horari específic d'atenció als pares per a fer entrevistes sinó que les mestres les concerten d'acord amb les pròpies necessitats i les de les famílies. Aquest fet però no limita l'atenció als pares i mares, ja que les educadores normalment es mostren disponibles per a realitzar trobades.

3.4.1.2 L'organització de l'espai i dels materials

El context d'aprenentatge té una gran importància tal i com comenta S.C.: "L'espai és el tercer educador. Quan un espai està degudament organitzat permet que els infants aprenguin a través de les seves pròpies accions, sense que l'adult hagi d'estar sempre present".⁸ Aquest fet és cert, ja que una vegada l'espai i els materials estan estructurats i distribuïts, els nens i nenes poden decidir de manera autònoma a quin espai i amb quins materials volen desenvolupar la seva activitat. En aquest punt el mestre o la mestra adopta un rol d'observador i també de guia en el desenvolupament del procés d'aprenentatge.

Malaguzzi cree, por encima de todo, en las grandes potencialidades del niño y del ser humano. Pero para que estas riquezas se expresen y se desarrollen, las criaturas tienen derecho a participar de un ámbito capaz de solicitar y de convertirse en un interlocutor complejo de esas capacidades para que éstas se puedan, cualitativamente, expresar y desarrollar profundamente. Por lo tanto el ambiente es concebido como un partícipe del proyecto pedagógico. Comentaba Malaguzzi en este sentido que el ambiente es un educador más que, entre otras cosas, no paga seguridad social. (Hoyuelos, 2006: 73)

Per la rellevància que presenta el context educatiu, els espais i materials de la "Scuola dell'Infanzia Palomar" són pensats detingudament i periòdicament. Segons el que exposa S.C., a partir de les observacions que realitzen les mestres en relació a l'activitat i als interessos dels nens i nenes es construeixen un conjunt de propostes que són debatudes, consensuades

⁸ Veure l'entrevista present a l'annex I

i realitzades amb la parella educativa.⁹ En cas que es tracti d'un espai i materials comuns amb totes les classes es dialoga amb tot l'equip d'educadores. A més, les mestres també compten amb el suport de les famílies i d'experts, com per exemple d'arquitectes i jardiniers.

Tot aquest treball té per objectiu adaptar l'organització dels espais i dels materials a l'edat, a la diversitat i a les necessitats dels nens i nenes, aconseguint d'aquesta manera espais educatius de qualitat. No obstant, considero que també caldria escoltar els suggeriments dels infants per a crear nous espais i millorar els existents, ja que tots aquests espais estan destinats a ser gaudits per aquests nens i nenes. També seria una bona idea portar a terme un projecte escolar amb els nens i nenes que tingués per objectiu organitzar l'espai.

A continuació, es descriuran les característiques dels espais i dels materials de la "Scuola dell'Infanzia Palomar", combinant-ho amb algunes interpretacions i reflexions personals. Es començarà parlant dels espais exteriors per a acabar parlant dels interiors i dels materials.

S.C. considera l'espai exterior com a un altre context educatiu, el qual es complementa amb l'interior.¹⁰ De fet, l'activitat a l'aire lliure ofereix possibilitats inegotables d'experimentació, exploració i descoberta amb la flora, la fauna, el temps meteorològic, les estacions, etc. A més, S.C. explica que és important que els infants visquin un ambient diferent, un ambient que ofereixi llibertat, possibilitats de moviment i de joc lliure, amb la companyia d'infants de diferents edats, el que motiva que desenvolupin habilitats socials, com el treball en equip.¹¹

La "Scuola dell'Infanzia Palomar" presenta dos patis diferents, els quals són compartits amb la "Scuola dell'Infanzia Girasole". Un dels patis es troba a l'entrada de les dues escoles i té aproximadament uns 300 m². Cal destacar que el terra de la majoria del pati està cobert per pedres, tot i que també hi

⁹ Veure l'entrevista present a l'annex I

¹⁰ Veure l'entrevista present a l'annex I

¹¹ Veure l'entrevista present a l'annex I

ha camins d'asfalt, una zona amb un paviment tou i algun tros amb herba. En concret, aquest pati presenta les següents zones i materials:¹²

- Estructures multifuncionals de parc infantil. En concret, a diferents zones del pati, hi podem trobar una estructura amb un tobogan, unes escales i trepadores, un passadís de fustes subjectades per cordes, un camí fet de troncs petits i un laberint també construït a partir de troncs. Totes aquestes estructures estan dedicades al desenvolupament del joc motor.
- Casa de plàstic. Amb aquesta casa d'origen comercial els nens i nenes porten a terme joc simbòlic.
- Taula del material natural. En aquesta taula els infants dipositen material natural que troben i que creuen que és interessant.
- Zones verdes amb gespa, matolls, arbres i plantes.
- Espais per seure. En tot el pati hi ha distribuïts troncs i bancs per a seure.
- Zona d'hort. L'hort és un gran recurs per a aprendre a cultivar i a cuidar les plantes, observant a la vegada com afecta el pas del temps a la flora.¹³

Pel que fa l'altre pati, disposa d'uns 700 m² i està cobert en la seva totalitat per herba. Totes les classes de la "Scuola dell'Infanzia Palomar" tenen accés directe a aquest pati. Els espais i materials que el conformen són:¹⁴

- Zones semicobertes. Una d'elles està formada per un porxo hexagonal de fusta i bancs també de fusta. L'altra és una construcció de fusta amb forma de prisma triangular, la qual recorda a la taulada d'una casa. Aquestes zones permeten jugar i arrecerar-se del sol o de la calor.
- Estructures multifuncionals de parc infantil. Situades a diversos racons del pati, aquestes estructures són: dos tobogans amb les seves respectives escales i passadissos, gronxadors, un balancí i un trampolí, constituït per un plàstic resistent lligat a quatre troncs.
- Espais de joc simbòlic. Hi podem trobar una caseta de fusta, dos animals de fusta per enfilar-se i dues bicicletes de metall i una de fusta també per pujar-hi.

¹² Veure la *Fig 2.* present a l'annex I

¹³ Veure la *Fig 3.* present a l'annex I

¹⁴ Veure la *Fig 1.* present a l'annex I

- Racó per a fer música. Està compostat per una estructura de la qual hi pengen canyes de bambú, cilindres metàl·lics, un plat metàl·lic i pals de fusta, els quals s'utilitzen per a picar els altres objectes.
- Zona verda. Es troba present en tot el pati i conté amb abundància arbres, matolls i plantes.
- Espais per seure. En aquest pati també hi ha distribuïts troncs i bancs per a seure.

Tot i que en general es pot afirmar que els espais exteriors de la "Scuola dell'Infanzia Palomar" són rics i estimulants, potser seria bo afegir-hi a un d'aquests patis o a tots dos dues zones més:

- Una zona àmplia i llisa per a fer jocs en grup, córrer, jugar amb patinets, tricicles, pilotes, cercols... Gràcies a aquest espai els nens i nenes podrien continuar practicant i desenvolupant la motricitat gruixuda.
- Un sorral que es trobi ben situat, cobert i amb correctes condicions. En aquest sorral, amb l'objectiu d'augmentar les possibilitats de joc i experimentació, hauria d'haver-hi elements de joc com pales, regadores, embuts, coladors, pots, cubells... En cas que fos possible també estaria bé col·locar una pica o font a prop per a poder jugar amb aigua a l'estiu.

Malgrat aquests dos suggeriments, cal remarcar que els dos patis de l'escola són espais realment agradables i que motiven al joc i a l'experimentació. En els dos patis, sobretot en l'últim que s'ha explicat, hi ha una gran presència de la natura, el que provoca que tant mestres com infants es sentin a gust i presentin ganes de conèixer l'entorn que els envolta. A més dels espais exteriors de l'escola, aquesta té un accés directe al *Parco Rocca*, un parc amb una gran quantitat d'arbres i plantes que es troba al centre del poble. Els nens i nenes solen anar al *Parco Rocca* en petit grup per a portar terme activitats d'observació, recerca i experimentació.

En relació als espais interiors, un element molt important a tenir en compte és la il·luminació. A la "Scuola dell'Infanzia Palomar" han aconseguit que tots els espais estiguin ben il·luminats, sobretot per llum natural. La llum

natural contribueix que es creï un ambient agradable i càlid, fet que repercuteix de manera positiva a la qualitat dels processos educatius i de la vida a l'aula en general.

El color és un altre component important en el disseny dels espais. A la "Scuola dell'Infanzia Palomar" opten per pintar les parets de to cru i donar el toc de color amb les produccions dels infants i amb la documentació. Així, s'aconsegueix que l'escola esdevingui un entorn estimulant i alegre a través dels colors però sense arribar a la saturació cromàtica. Acte seguit, s'exposaran els espais comuns presents a la "Scuola dell'Infanzia Palomar", detallant algunes de les seves característiques. També s'explicarà l'organització espacial de la classe de tres anys.

L'entrada de l'escola representa un espai de transició entre l'exterior i l'interior de l'escola. A la "Scuola dell'Infanzia Palomar" aquest espai és reduït, ja que just després de l'entrada trobem la *piazza*. No obstant la mida de l'entrada, aquesta s'aprofita per a exposar documentació i fins i tot produccions dels nens i nenes.

Acte seguit trobem la *piazza*, un espai central que intercomunica l'entrada amb les aules.¹⁵ Per aquesta raó, la *piazza* es considera un espai de trobada entre infants, famílies i comunitat, el qual s'aprofita per a exhibir documentació i que sol ser utilitzat per a trobades, valgui la redundància, amb els pares i mares. Malaguzzi (citada en Hoyuelos, 2006: 104) descriu la *piazza* com la plaça de la ciutat renaixentista, l'espai on es parla, es discuteix, es comercia, es fa política, teatre, manifestacions... En definitiva, un lloc del que les idees sorgeixen i al que les idees arriben.

Un matí per setmana, un petit grup de nens i nenes de quatre i cinc anys juguen conjuntament a la *piazza*. No obstant és una bona iniciativa perquè infants de diferents edats es relacionin, crec que seria convenient que també hi anessin nens i nenes de tres anys. En concret, la *piazza* presenta els següents racons i materials:

¹⁵ Veure les Fig 4 i 5 presents a l'annex I

- Racó de la biblioteca. Format per dos bancs de fusta i una estanteria de fusta amb llibres.
- Racó amb publicacions. A prop del racó de la biblioteca hi ha una estanteria de metall amb les publicacions que fa l'escola cada any explicant els projectes que s'han dut a terme, a més d'altre material pedagògic de consulta.
- Racó del supermercat. Compost per un estant i un prestatge de fusta, de mida dels nens i nenes, a més de menjar de joguina, una caixa registradora, dos telèfons i una bàscula.
- Racó de les construccions. Tenint com a base un palet, els infants poden fer construccions amb peces de fusta i cilindres de cartró de diferents formes i mides. A més, hi ha quatre caixes de fusta i de plàstic per endreçar tot el material.
- Prisma triangular de mirall. Aquest prisma triangular es troba recobert per la part interior de mirall, creant un efecte òptic de projecció infinita.
- Racó de les disfresses. Constituït per una estructura que forma una el·lipse oberta per dos costats, la qual conté dos miralls i nombrosos penjadors per a endreçar la roba i les bosses. A més, al costat hi ha una estanteria de fusta on els nens i nenes hi deixen els barrets i les sabates.

En general, considero que la *piazza* és un espai que per la seva disposició i il·luminació convida a quedar-s'hi. Bàsicament els racons que s'hi troben motiven a portar a terme un joc col·lectiu, tot i que el racó de la biblioteca permet gaudir també d'un temps d'intimitat i de descans.

A un racó de la mateixa *piazza* els infants de cinc anys dinen, mentre que els nens i nenes de quatre i tres anys dinen a una sala que es troba al costat d'aquesta. A les taules de dinar hi ha sis cadires i les solen parar amb estovalles de roba, d'aquesta manera s'aconsegueix crear un ambient més familiar i acollidor. A més, els infants utilitzen gots de vidre i plats de ceràmica, fet que contribueix que aprenguin a tenir cura.

A continuació, exposaré els diferents espais i materials presents a la classe de tres anys:¹⁶

- Passadís d'arribada: Abans d'entrar a la classe hi ha una ampla exposició d'obres dels infants, una taula de llum i varis tipus de documentació destinades als pares i per ser compartides amb els infants i les educadores. També al costat de la porta hi ha un plafó amb totes les fotografies dels nens i nenes de la classe i també de les mestres, un sobre transparent amb tots els comunicats que s'envien a les famílies i un recull de fulls que exposa els temes treballats i els que es treballaran.
- Entrada de la classe. Hi ha un conjunt d'armaris de l'alçada dels infants. Per cada dos nens o nenes hi ha un armari on poden deixar les jaquetes, peluixos i altres objectes personals. D'aquesta manera, cada infant té un espai on poder endreçar allò que ha portat a l'escola.
- Estructura amb caixes. Cada nen i nena té una caixa on de manera autònoma pot dipositar els dibuixos que realitza.
- Racó amb un petit matalàs. Sota l'escala hi ha un petit espai amb un matalàs i coixins.
- Racó de la biblioteca. S'hi pot trobar una catifa, una taula, dos bancs i una estanteria amb diversos llibres.
- Racó de les construccions. Hi ha tres tarimes de diverses alçades i material divers, la majoria reciclat: cilindres de cartró, peces de fusta, peces de plàstic, peces per fer camins, cotxes i animals. Per a endreçar el material hi ha diferents caixes amb la fotografia del que s'endrega a dins.
- Racó amb graons. És l'espai on es desenvolupa el moment de l'assemblea. A més hi ha dos plafons, un en el que es pot veure els infants que han assistit aquell dia a escola i l'altre en el que es mostren els encarregats del dia.
- Zona amb taules i estanteries. S'hi troben tres taules cadascuna amb sis cadires i estanteries amb material per a dibuixar i crear composicions (diversos tipus de fulls de diverses mides i colors, retoladors, ceres, llapis, cola d'enganxar, tisoires...). A les estanteries també hi ha jocs de memòria, de construcció i trencaclosques.

¹⁶ Veure les Fig 7, 8, 9, 10 i 11 presents a l'annex I

- Racó de joc simbòlic. En aquest espai hi ha una cuina, nines, una taula amb dues cadires i bastant menjar de joguina.
- Zona amb taula de llum i material. Hi ha una taula de llum i una estanteria amb material reciclat d'experimentació que apareix dividit pel seu color.
- *Atelier*. Dins de la mateixa classe hi ha una habitació dedicada a l'ús artístic. Aquest espai està compost per una taula gran amb vuit cadires, cavallets per pintar i una estanteria amb material natural divers (troncs, petxines, pedres, herba, flors...) i altre tipus de material com pintures, papers de diferents mides i colors, cola líquida, pinzells, fang, tauletes de fusta, etc. A un racó de la sala hi ha penjadors amb disfresses i un mirall.
- *Soppalco*. La classe té un segon pis en el que hi ha material per a treballar la motricitat gruixuda (matalassos, unitats modulars de diferents formes i mides, cercols i un túnel).

La classe disposa d'un lavabo amb tres vàters i quatre piques, una mesura que considero bastant adequada per un total de 24 infants. Es té molta cura envers la netedat del lavabo, per tal d'evitar que els nens i nenes pateixis infeccions o altres problemes. En relació al dormitori, no hi ha un espai específic per a aquest sinó que és a l'*atelier* on hi situen els llits per a fer la migdiada. Cal destacar que tant la classe de tres anys com les altres classes tenen com a mínim un accés directe a un dels patis, el que facilita que els infants puguin sortir a l'exterior varis moments al dia.

A tall de conclusió, la varietat d'espais i de material exposada considero que dóna resposta a les necessitats de socialització, aïllament, moviment, autonomia, expressió i experimentació dels infants, a més de motivar el seu aprenentatge i desenvolupament integral. Els espais presentats permeten el desenvolupament de diverses situacions socials, ja que per exemple el racó de joc simbòlic motiva el joc amb petit grup i en canvi el de la biblioteca promou la lectura individual o en parella. Així doncs, els nens i nenes poden gaudir tant d'ambients d'intimitat i descans com de relació i comunicació. Respecte a la necessitat de moviment dels nens i nenes, crec que queda coberta gràcies a l'espai exterior i a l'espai del *soppalco* que es troba dins de la mateixa classe.

L'autonomia dels infants també es promou a través de l'organització en l'ús dels espais i materials, ja que poden triar el material i el racó on portaran a terme la seva activitat, fent-se responsables de les accions que realitzen i de la cura de l'espai i el material. En relació a aquesta cura, les caixes per endreçar que es troben en el racó de les construccions faciliten la tasca de recollida als infants, ja que mitjançant les imatges poden identificar quin material s'endreça en cada caixa.

Pel que fa les necessitats d'expressió i d'experimentació dels nens i nenes, els espais com per exemple l'*atelier*, la zona de la taula de llum i el racó de les construccions donen resposta a aquestes necessitats gràcies a la varietat de materials naturals, reciclats i comercials que presenten. Són materials que permeten una quantitat considerable de funcions, oferint consegüentment grans oportunitats d'aprenentatge.

No obstant la qualitat educativa dels espais i materials presents a la "Scuola dell'Infanzia Palomar", crec que seria bo afegir a la classe un racó musical per a estimular el llenguatge musical dels infants, en el qual podria haver-hi un reproductor de música i alguns instruments de música senzills com pals, panderetes, campanetes, maraques... Altrament, considerant el gran contacte que tenen els nens i nenes d'aquesta escola amb la natura, penso que seria necessari un racó d'investigació que motivés el seu esperit d'exploració mitjançant material com ara recipients, rellotges, lupes, llibres de coneixements, un terrari, etc.

3.4.1.3 Els agrupaments dels infants

A la "Scuola dell'infanzia Palomar" presenten una concepció interaccionista i socioconstructivista del desenvolupament. En aquest sentit, el desenvolupament és entès com un procés de construcció social. S.C. exposa que les interaccions entre els nens i nenes són fonamentals per activar processos d'aprenentatge i incentivar intercanvis d'opinió i d'idees.¹⁷ Un bon agrupament per a motivar els contactes entre infants és el petit grup. Malaguzzi (2004: 12) indica que la interacció dels infants en petit

¹⁷ Veure l'entrevista present a l'annex I

grup implica negociacions i dinàmiques comunicatives més freqüents, estimulants, fàcils i diverses, tant importants com les que pot oferir la interacció adult-nen. De fet, tal i com exposa Hoyuelos (2004: 231), la constitució de petits grups per a realitzar projectes diversos, per a portar a terme diferents propostes o per jugar és una de les estratègies més utilitzades en les escoles de Reggio. La idea del petit grup neix de la pedagogia relacional, la qual té per objectiu crear una escola amb capacitat de comunicar-se.

Les mestres de la "Scuola dell'Infanzia Palomar" cada dia duen a terme activitats amb petit grup. Pel que s'ha pogut observar, el petit grup promou una major implicació de tots els nens i nenes, creant un sentiment de treball en equip. D'aquesta manera, s'estimula el pensament i l'intercanvi d'aprenentatges i d'opinions, adonant-se que les pròpies idees moltes vegades no coincideixen amb les dels altres. Aquest fet pot generar conflictes sociocognitius que motiven el desenvolupament de diferents aprenentatges. Així doncs, la relació amb els altres permet als nens i nenes prendre consciència de la seva identitat i de les igualtats i diferències amb els altres.

Normalment a la "Scuola dell'Infanzia Palomar" les educadores són les que constitueixen els grups d'entre quatre i sis infants, procurant que siguin nens i nenes amb diferents nivells de desenvolupament dins de l'homogeneïtat de la classe. Malaguzzi (citada en Hoyuelos, 2004: 238) comenta que per tal que els intercanvis tinguin, més fàcilment, un caràcter cooperatiu és millor que les edats i nivells de maduració i desenvolupament dels infants siguin semblants. No obstant, crec que el treball cooperatiu és més enriquidor si es realitza amb grups que siguin heterogenis, en el quals cada un dels integrants tingui unes competències o coneixements diferents a aportar al grup. Seria bo possibilitar que els petits grups presentessin una continuïtat i participessin en projectes extensos amb l'objectiu que els membres puguin definir els seus rols, descobrir les seves potencialitats i revelar les seves complementarietats.

El treball per racons és una modalitat del petit grup. A la "Scuola dell'Infanzia Palomar" els nens i nenes a diari juguen als racons que hi ha a la classe. Considero aquesta forma d'organització és molt enriquidora, ja que motiva l'autonomia del infant, el qual es fa responsable del treball i de la cura del material. Altrament, els racons fomenten la interacció i intercanvi entre els nens i nenes, tot i que permeten també que es realitzin activitats simultànies, desenvolupant cadascú les seves possibilitats i competències. A més, és important destacar que les mestres aprofiten l'espai del treball per racons per a poder-se dedicar a cada infant de manera individual i per a observar el desenvolupament de cadascú.

En relació al treball en gran grup, normalment a la "Scuola dell'Infanzia Palomar" no es realitzen activitats amb la totalitat de nens i nenes. Tanmateix, sí que es procura crear una consciència de grup per tal que els infants desenvolupin un sentiment de pertinença al grup, una necessitat que presentem les persones des de que naixem i que predisposa als nens i nenes a l'aprenentatge. El moment clau de trobada del grup és el de l'assemblea, en el qual es comparteixen moltes informacions diverses.

Pel que fa el treball individual, de vegades es duen a terme activitats individuals, les quals tenen normalment per objectiu l'expressió plàstica dels infants. Crec que gràcies a aquesta manera de treballar el nen o nena es pot concentrar en el què vol expressar i també pot reconèixer els coneixements i habilitats que presenta.

Per concloure, és necessari destacar que a la "Scuola dell'Infanzia Palomar" no es realitza l'agrupament per tallers. Considero que aquest tipus d'agrupament, amb infants de diferent edat, promou el diàleg i la interacció entre nens i nenes, afavorint d'aquesta manera l'autonomia, el creixement personal i la participació de tots i totes. Treballar per tallers permet també experimentar, manipular i construir mitjançant l'observació, la comparació i la reflexió, a la vegada que se n'adonen de les pròpies possibilitats, capacitats i dificultats, tal i com s'exposava a l'apartat 2.4.3. *Els agrupaments dels infants.*

3.4.1.4 La intervenció educativa

La intervenció educativa en la "Scuola dell'Infanzia Palomar" es basa en l'espiral educatiu:

- *Osservazione*: Les mestres procuren trobar-se sempre en una situació d'observació activa dels infants, de les accions que porten a terme, del que els interessa, de la manera com construeixen el seu coneixement, etc.
- *Progettazione*: Mitjançant les observacions realitzades les educadores proposen als nens i nenes activitats que creuen que poden promoure l'aprenentatge de certs conceptes i habilitats i a la vegada que poden despertar l'interès dels infants.
- *Documentazione*: Durant la realització de les activitats les mestres es preocupen de recollir informació sobre el desenvolupament d'aquestes, ja sigui a través de fotografies o de la transcripció dels diàlegs dels nens i nenes.
- *Ritorno*: La documentació de l'activitat motiva fer una interpretació del desenvolupament de l'activitat i la posterior reflexió. A partir d'això, les educadores proposen una altra activitat que segueixi el fil conductor de l'anterior.

Dins de la pràctica educativa destacaré el procés de documentació. Segons S.C. la documentació és un instrument que ens ha d'acompanyar sempre en la pràctica educativa, ja que ens ajuda a reflexionar, amb l'objectiu de fer propostes adequades a les característiques i interessos dels infants.¹⁸ Així doncs, tal i com es comentava a l'apartat 2.4.4. *La intervenció educativa*, la documentació es basa en una interpretació del sentit que una determinada experiència ha representat per als nens i nenes; d'aquesta manera, es va construint progressivament una cultura d'infància que ens servirà de fonament per a construir propostes educatives adients als trets dels infants. No obstant, cal tenir en compte que el fet d'exposar uns processos no és suficient per comprendre'ls, per arribar a comprendre'ls ens cal una capacitat d'escolta envers l'altre, la qual ens condueixi a sentir i concebre als humans com a subjectes. En aquest sentit, Rinaldi (citada en Hoyuelos,

¹⁸ Veure l'entrevista present a l'annex I

2006: 207) expressa: "Documentación no como rendición de cuentas final, colección de documentos o portafolio; sino más bien como un procedimiento que sustenta la acción educativa en el diálogo con los procesos de aprendizaje de los niños".

A la "Scuola dell'Infanzia Palomar" les mestres normalment construeixen la documentació amb la parella educativa durant les hores del migdia, mentre dormen els nens i nenes. És un moment en el que no només es discuteix sobre l'estètica i informació presents en la documentació, sinó que es sol parlar també sobre les accions realitzades pels infants, els aprenentatges que creuen que han fet, els interessos que demostren... En aquest punt comencen a pensar i a conversar sobre quines activitats podrien dur a terme seguidament. Es pot veure doncs que les educadores tenen la intenció d'entendre com aprenen i què interessa als nens i nenes. Aquest és el primer pas per adaptar-se a la seva manera de ser i d'aprendre, aconseguint consegüentment una motivació més profunda així com un aprenentatge més significatiu. En canvi, no solen dialogar a l'entorn a la seva tasca educativa com a mestres, reflexionant sobre la relació entre els ideals teòrics i la pròpia actuació. Això no vol dir però que no ho facin de manera individual, ja que la documentació és un gran recurs per a autoavaluar-se i en conseqüència millorar com a adults.

A l'escola, els recursos que s'utilitzen per a la recollida d'informació són la càmera fotogràfica i l'escriptura. Tot i que són bones eines per a documentar crec que les gravacions de veu i de vídeo ajudarien a les mestres a comprendre millor els processos que s'esdevenen. Conseqüentment, construirien una documentació més rica pedagògicament parlant.

S.C. comenta que a l'escola es documenta també per a donar visibilitat als successos que es produeixen, no centrant l'atenció només als productes finals.¹⁹ A la "Scuola dell'Infanzia Palomar" hi ha una quantitat considerable de documentació destinada a ser mostrada a les famílies, la qual més

¹⁹ Veure l'entrevista present a l'annex I

endavant indicaré. Aquest fet promou que es creï un important lligam entre la realitat escolar i les famílies, ja que els pares i mares poden conèixer les experiències que es viuen a l'escola i poden debatre sobre aquestes amb les educadores, sentint-se també part de la comunitat educativa. Les entrades i sortides són estones en què les famílies aprofiten per mirar la documentació, la qual la solen comentar amb les mestres i els seus fills i filles. Es pot observar doncs com la documentació desperta l'interès per part de les famílies envers les vivències escolars dels seus infants, ajudant-los a formar part del seu procés d'aprenentatge.

La documentació també permet als nens i nenes autovalorar-se i reconèixer-se, tal i com apunta S.C.²⁰ De fet, els infants de l'escola quan s'exposa una nova documentació sobre una experiència viscuda, normalment la solen anar a mirar i a comentar amb els seus companys i companyes i les seves famílies. Per tant, mitjançant la documentació els nens i nenes poden fer memòria de les experiències viscudes, adonar-se de les pròpies conquestes i en definitiva interioritzar millor els aprenentatges. Tal i com s'havia exposat anteriorment en l'apartat 2.4.4. *La intervenció educativa*, quan l'infant reflexiona sobre els seus pensaments, els seus processos i les seves accions comença a entendre's i a comprometre's.

Tanmateix, a la "Scuola dell'Infanzia Palomar" no es parla sobre la documentació amb el grup classe. Considero que conversar sobre les experiències viscudes tenint com a suport documentació és quelcom que ajuda al grup a reflexionar sobre els processos d'aprenentatge realitzats, els coneixements obtinguts i el significat d'aquests, mentre que es va forjant una identitat de grup.

Als visitants de l'escola, la documentació els permet de fer-se una idea de la personalitat de l'escola i del seu projecte educatiu. D'aquesta manera es comparteix el projecte de l'escola i pot ser una ocasió per fer-lo créixer. A la "Scuola dell'Infanzia Palomar", just a l'entrada, hi ha presents alguns plafons que estan explícitament destinats a les persones que són externes a

²⁰ Veure l'entrevista present a l'annex I

l'escola i que són útils per a captar la idea d'escola en la qual es troben. Acte seguit parlaré amb més detall d'aquesta documentació.

És rellevant destacar que la "Scuola dell'Infanzia Palomar" no es limita a fer documentació d'esdeveniments extraordinaris com podrien ser sortides, festes, espectacles... Sinó que tenen en consideració tots els moments quotidians que esdevenen en el dia a dia a l'escola, que són dignes de ser documentats. Per aquesta raó a la classe sempre hi ha una o dues càmeres preparades per fotografiar, ja que realitzen tant documentació planificada com no planificada. Gràcies a aquest fet es pot dur a terme un seguiment més detallat del desenvolupament de cada nen i nena, obtenint històries que no s'havien plantejat anteriorment. Procuren també construir una documentació que permeti observar els processos d'aprenentatge, no donant importància només als productes resultants de les accions dels infants.

Acte seguit, explicaré alguna de la documentació que es troba a la "Scuola dell'Infanzia Palomar", dividint-la en els diferents espais:

Entrada

- Plafó informatiu de l'estructura organitzativa. Només entrar a l'escola es pot veure un panell en el qual s'exposa de manera breu i visual l'horari escolar acompanyat de fotografies, el conjunt de persones que es troben a l'escola, l'horari laboral dels mestres i el calendari anual dels infants. Gràcies a aquesta informació les persones externes a l'escola es poden fer una idea del funcionament general d'aquesta.

Piazza

- Plafó informatiu dels orígens de l'escola i del seu nom. S'explica breument tant la història de l'escola com el procés de tria del seu nom amb els nens i nenes, combinat amb algunes imatges. A través d'aquest panell les mestres tenen l'oportunitat de recordar els inicis de l'escola i tant els visitants de l'escola com les famílies presenten més informació sobre la personalitat de

l'escola.

- Plafó de la participació de les famílies. Gràcies a aquest panell les famílies i els visitants de l'escola poden fer-se una idea del que és el Consell de Gestió i el grup *Genitori di Progetto*, a més dels tipus de trobades que es porten a terme amb els pares i mares. Acompanyant les explicacions hi ha algunes fotografies i també una cita de C. Rinaldi.

- Publicacions de l'escola. Sota el plafó sobre la participació de les famílies hi ha presents les publicacions que realitza l'escola. Cada any es construeix un llibre exposant els diversos projectes que s'han portat a terme en cada classe, combinant explicacions, imatges i cites d'autors. Aquesta documentació pot ser útil per a les persones externes a l'escola i les famílies per a conèixer amb més detall els projectes que es porten a terme a l'escola i per les mestres i els infants per a reconèixer la feina realitzada i reflexionar-hi.

Entrada de la classe de tres anys

- Plafó de les sortides a la natura. Aquest panell està conformat només per imatges, les quals es van renovant a mesura que es produeixen experiències a la natura. El fet que només siguin imatges i que es trobin a l'alçada dels nens i nenes dóna a entendre que aquesta documentació està destinada especialment als infants, perquè puguin recordar-se d'aquestes vivències i dels aprenentatges realitzats, tot i que, per suposat, pot ser contemplada per mestres, famílies i persones externes a l'escola.

- Plafó dels aniversaris. Com l'anterior documentació, aquest panell està compost només per fotografies dels aniversaris, les quals també estan a l'alçada dels nens i nenes. Per aquesta raó, aquesta documentació també sembla que estigui destinada als infants, malgrat que pot ser observada pels visitants de l'escola, els pares i mares i les mestres.

- Fulls que recullen les experiències diàries. Cada dos dies s'imprimeix un full en el qual s'exposa, mitjançant textos breus i algunes imatges, les

activitats realitzades en aquests dos dies. Aquesta documentació permet a les famílies estar informades gairebé a diari de les experiències viscudes a l'escola i a la vegada les persones externes a l'escola poden observar quines vivències es solen produir diàriament. L'exercici de construir aquesta documentació ajuda a les mestres a reflexionar envers com s'han desenvolupat les activitats i a pensar-ne de noves que podrien portar a terme posteriorment. Com que aquesta documentació es troba a sobre d'una taula de mida adulta, normalment aquests fulls no solen ser visualitats pels infants.

- Llibretes de l'assemblea. En aquestes llibretes es recullen totes els pensaments i records explicats pels nens i nenes en el moment de l'assemblea. Mitjançant aquestes transcripcions mestres, famílies i visitants de l'escola poden saber i recordar allò que exposen verbalment els infants i fins i tot reflexionar a l'entorn de a la manera de raonar dels nens i nenes.

Classe de tres anys

- Plafó de moments extraordinaris. Aquest panell format per fotografies i explicacions que es van renovant, exposa esdeveniments com podrien ser sortides, festes, espectacles, etc. És un plafó que ajuda als infants i als mestres a recordar aquestes experiències i informa a les famílies i les persones externes a l'escola d'aquestes.

- Plafó del projecte *Grafica e materia per narrare*. Mitjançant fotografies i una explicació detallada del que consisteix el projecte, tant les famílies com els visitants de l'escola es poden fer una idea del projecte que actualment s'està portant a terme a la classe de tres anys. Alhora, amb aquesta documentació, les mestres i els nens i nenes recorden les activitats i aprenentatges realitzats.

- Fulls amb seqüències d'imatges. Aquests fulls es troben penjats al costat de la taula de llum i les fotografies que presenten són d'experiències recents realitzades a aquesta taula de llum. D'aquesta manera, els infants es reconeixen en les imatges i juntament amb les mestres recorden la vivència

i els aprenentatges realitzats. Gràcies a aquestes fotografies també les famílies i els visitants de l'escola poden conèixer i visualitzar les anomenades experiències.

En conclusió, en la "Scuola dell'Infanzia Palomar" es realitzen els tres nivells de documentació que s'havien explicat en l'apartat 2.4.4. *La intervenció educativa*: el primer nivell, en el que s'exposa la simple seqüència del que ha succeït; el segon nivell, en el que es mostren diàlegs i pensaments verbalitzats pels nens i nens i el tercer nivell, en el que apareixen les teories i pensaments de l'escola. No obstant considero de gran qualitat tota la documentació present a l'escola, cal comentar que gran part d'aquesta té tres o més anys d'antiguitat. Aquest fet produeix que molta de la documentació que es pot trobar a la classe de tres anys no és útil per als infants, ja que mitjançant aquesta no poden recordar experiències viscudes ni els aprenentatges realitzats. De la mateixa manera, les famílies no tenen tanta informació sobre les vivències dels seus fills i filles ni del seu procés de desenvolupament.

3.4.1.5 El rol de l'adult

Dins de les múltiples taques que hauria de portar a terme un bon educador o educadora la més important és la de vetllar pel benestar físic i emocional dels nens i nenes. A la "Scuola dell'Infanzia Palomar" procuren que els infants presentin una estabilitat emocional a l'escola que els predisposi a l'aprenentatge. En concret, a l'escola es cerca establir una relació afectiva amb els nens i nenes que representi un punt de referència i de seguretat, el qual els ajudi a esdevenir autònoms. Així doncs, intenten presentar una relació que permeti als infants allunyar-se de l'adult i apropar-se quan sigui necessari, fugint d'una connexió absorbent i limitadora, tal i com explica Hoyuelos (2004: 259). Aquesta relació s'ha pogut observar, per exemple, quan les mestres no busquen de manera constant abraçades o petons per part dels nens i les nenes, tot i que sempre procuren mostrar-se disponibles als seus interessos i necessitats.

Uns altres elements que tenen molt en consideració a la "Scuola dell'Infanzia Palomar" són l'escolta i l'observació. Les educadores diàriament documenten els processos d'aprenentatge dels infants a través del recurs de la càmera fotogràfica i de la descripció. El material que reuneixen els hi és útil per a poder interpretar i reflexionar, sobretot amb la parella educativa, a l'entorn de les actituds, accions, comentaris i preguntes dels nens i nenes. Aquests processos d'interpretació i reflexió els hi serveixen de fonament per a dur a terme una intervenció educativa adaptada a tots els infants de la classe, siguin quines siguin les seves característiques. En aquest sentit Hoyuelos (2004: 263) comenta: "Uno de los primeros roles didácticos del adulto consistiría en disponer de una serie de propuestas múltiples (en sintonía con las cualidades espacio-ambientales), pensadas y organizadas (con materiales relacionamente adecuados), de manera que los niños puedan elegir entre las diversas ofertas. [...] De esta manera el educador se transforma en un proveedor de situaciones de aprendizaje y, fundamentalmente, observa cómo proponer mejor para aprender".

L'estimulació del desenvolupament de l'autonomia dels nens i nenes és un altre aspecte molt rellevant en relació al rol que desenvolupa l'adult. A la "Scuola dell'Infanzia Palomar" es procura promoure l'autonomia tant en els moments de les rutines com en la realització de les activitats. Considero que l'autonomia en el treball i en la vida en general és quelcom que incideix de manera positiva a l'autoestima, pel fet de sentir-se capaç. A més, l'autonomia promou un aprenentatge més significatiu per l'alta implicació de l'infant en la feina. En aquest sentit, Malaguzzi (citad en Hoyuelos, 2004: 266) exposa: "Hemos de producir situaciones en las que los niños aprendan por sí mismos, en las que puedan aprovecharse autónomamente de su propio conocimiento y de sus propios recursos, y en las que garanticemos que la intervención del adulto sea la mínima posible. No queremos enseñar a los niños algo que ellos pueden aprender por sí mismos. No queremos proporcionarles ideas que a ellos se les pueden ocurrir por sí mismos. Lo que queremos hacer es activar en los niños el deseo, la voluntad y el gran placer que proporciona el hecho de ser los autores de su propio aprendizaje".

El mestre o la mestra també ha de saber mantenir les situacions problemàtiques d'aprenentatge. Per aquesta raó, les educadores de la "Scuola dell'Infanzia Palomar" procuren suscitar el desig de conèixer a través de la realització de preguntes abans i durant l'activitat. Altrament, les mestres formulen preguntes en el moment de l'assemblea per a ajudar als infants a reflexionar sobre els processos d'aprenentatge i els coneixements que presenten. Motivar la reflexió dels nens i les nenes és quelcom molt important per tal que esdevinguin conscients dels seus aprenentatges i de les relacions existents entre aquests, possibilitant la capacitat de transferència a diverses situacions.

De la mateixa manera, a la "Scuola dell'Infanzia Palomar" es motiva, sobretot en el moment de l'assemblea, el desenvolupament de converses en gran grup en les que es verbalitzen coneixements i vivències. Casarini, Gambetti i Piazza (1995: 21) indiquen que els adults han d'ajudar als infants a reflexionar sobre les possibles diferències d'opinió; a exposar de manera clara els seus pensaments; a no menysprear les opinions dels altres; a no tenir por d'equivocar-se; a estar segurs de la legitimitat de les pròpies idees i a reconèixer l'enriquiment que procedeix de la negociació i del fet de compartir les opinions. A la classe de tres anys és difícil portar a terme un treball d'aquest tipus, ja que hi ha molts infants que no participen i es distreuen en les converses conjuntes. Considero doncs, que els primers intercanvis comunicatius seria bo portar-los a terme en petit grup. Tot i així, trobo molt correcte la iniciativa per part de les educadores de realitzar converses amb els nens i nenes, ja que els intercanvis socials són una gran font d'aprenentatge i entorns ideals per a desenvolupar la intel·ligència interpersonal.

Els mestres i les mestres també han de promoure relacions d'intercanvi i cooperació amb les famílies per tal d'aconseguir una educació continua i de qualitat dels nens i nenes. En el següent apartat s'exposarà de manera més detallada les relacions escola-família que es desenvolupen a la "Scuola dell'Infanzia Palomar".

A banda dels aspectes exposats anteriorment, segons S.C., la formació

continuada és una altra de les tasques fonamentals que han de dur a terme els educadors i educadores.²¹ A la "Scuola dell'Infanzia Palomar" la formació continuada pren diverses formes: la realització de la documentació, intercanvis comunicatius entre mestres, assistència a conferències i cursos... Així, per exemple, al gener les escoles de Castelnuovo di Sotto van organitzar una formació per a educadors i famílies sobre el dol. A més, les mestres solen anar al *Centro Documentazione e Ricerca Educativa* per a consultar publicacions i assistir a conferències. És bàsic que els educadors i educadores es formin al llarg de la seva carrera professional per tal d'anar construint una cultura extensa que els ajudi a entendre amb profunditat els processos d'aprenentatge dels infants i altres qüestions relacionades amb l'educació.

Per acabar, és necessari destacar que a la "Scuola dell'Infanzia Palomar" hi ha dos mestres per aula. La idea de la parella educativa es basa en dos educadors, de la mateixa categoria professional i amb les mateixes funcions, que comparteixen la responsabilitat d'un grup-classe. L'organització per parelles educatives permet aconseguir una observació més completa de la realitat des de les mirades individuals de dues persones. A més, es poden satisfer millor cada un dels drets dels nens i nenes a ser tractats de manera individual, respectant els seus ritmes d'aprenentatge. Tal i com explica Hoyuelos (2004: 219-220), el concepte de dos mestres per aula permet coordinar i establir rols d'actuació complementaris en algunes ocasions, a més de compartir il·lusions, reflexions, discussions... davant el repte de l'educació, resultat d'un projecte conjunt.

Hoyuelos (2004: 220) continua exposant que en la relació intersubjectiva i interpersonal amb la parella s'aprenen estratègies de negociació: com resoldre els conflictes, consensuar, explicitar millor les idees, justificar les nostres tries educatives i diferents valors que són percebuts pels nens i nenes. En conclusió, es tracta de concebre la professió de manera social i pública, estant disposats a la crítica i la confrontació i abandonant doncs la soledat i l'aïllament pedagògic.

²¹ Veure l'entrevista present a l'annex I

3.4.1.6 La relació amb la comunitat

En una de les documentacions de la "Scuola dell'Infanzia Palomar" s'exposa: "Il territorio di Castelnuovo di Sotto offre molteplici spazi che possono assumere significati e connotazioni speciali per i bambini; la ricerca e l'esplorazione, sia in autonomia sia sostenuta dall'adulto, alimenta la curiosità e la voglia di conoscere, per promuovere risorse e dialoghi culturali che rilanciano i significati di paese e di città".²² Aquesta explicació mostra la importància que assignen a la relació amb el territori, el qual proporciona un ampli ventall de possibilitats d'aprenentatge i a la vegada s'enriqueix i es desenvolupa gràcies a les experiències i diàlegs dels nens i nenes.

La "Scuola dell'Infanzia Palomar" organitza nombroses activitats amb la col·laboració d'entitats del territori. A continuació anomeno els esdeveniments que es van organitzar amb la comunitat durant la meua estada de pràctiques. El 26 de febrer es va realitzar *La notte dei Racconti*, una nit en la qual es varen dur a terme varies activitats destinades a la promoció de la lectura i dels serveis bibliotecaris relacionats amb la infància. A més, durant el mes de març, cada dijous a la tarda mares i pares explicaven contes infantils a la biblioteca. Així mateix, es va fer al mes de febrer un laboratori del pa amb els fornars que realitzen el pa de l'escola.

Pels fets observats, considero que existeix una relació estreta i de cooperació entre la "Scuola dell'Infanzia Palomar" i la comunitat. Aquesta relació és realment important per aconseguir la formació integral dels infants, ja que es combina l'educació formal, pròpia de la institució escolar, amb una educació més social i comunitària, aprofitant doncs la totalitat de recursos que proporciona el territori i l'escola.

Dins de la comunitat educativa, un element que destaca per la seva

²² Traducció: "El territori de Castelnuovo di Sotto ofereix múltiples espais que poden assumir significats i connotacions especials per als nens; la recerca i l'exploració, en autonomia o amb el suport de l'adult, alimenta la curiositat i les ganes de conèixer, per promoure recursos i diàlegs culturals que impulsen els significats de poble i de ciutat".

importància educativa són les famílies. La relació família-escola incideix directament en la qualitat de l'educació dels nens i nenes. Per aquesta raó, s'hauria de motivar per part de l'escola una relació de confiança i cooperació amb les famílies, fet que tenen en compte a la "Scuola dell'Infanzia Palomar".

Aquesta relació s'aconsegueix a partir de nombrosos contactes formals i informals amb els pares i mares. Pel que fa els contactes més formals trobem les reunions i les entrevistes. Al llarg del curs es duen a terme les següents reunions:

- Reunió d'inici de curs. Les mestres de cada classe amb l'ajuda de la coordinació pedagògica i de les cuineres de l'escola exposen a les famílies aspectes del projecte educatiu i de l'organització general de l'escola.
- Reunions per exposar els projectes. Al llarg del curs es porten a terme dues o tres trobades en les quals les educadores expliquen els projectes que s'estan realitzant a la classe.
- Reunions sobre temes educatius. Cada dos mesos aproximadament s'organitzen reunions en les que es tracten diverses qüestions educatives. Al mes d'abril es va realitzar una reunió sobre l'alimentació anomenada *I genitori a tavola*.

Quant a les entrevistes amb els pares i mares, aquestes es realitzen només a l'inici del curs dels tres anys i al final del curs dels cinc anys. Tot i així, les mestres es mostren disponibles per a realitzar trobades en cas que una de les dues ho cregui necessari.

Aquestes trobades formals permeten aprofundir a l'entorn de temes de caràcter pedagògic, el que causa que les famílies desenvolupin una consciència més profunda envers els processos d'aprenentatge dels seus fills i filles. Considero que les famílies s'impliquen més en les situacions d'aprenentatge dels infants quan estan ben informades sobre les bases teòriques de la intervenció educativa. Els nens i nenes de 5 a 6 anys del

parvulari Diana (2004: 39) ho expressen clarament: "A vegades al vespre, tot i que no tots els vespres, els pares es reuneixen a les seves classes i les mestres els diuen com són els infants; els pares també parlen dels nens, perquè parlant junts s'organitzen bé les coses i d'aquesta manera els pares i les mestres saben com comportar-se amb els infants".

Uns moments que també tenen molta rellevància en el dia a dia a l'escola són les entrades i sortides. Com s'ha explicat anteriorment, a la "Scuola dell'Infanzia Palomar" l'entrada es realitza amb una hora de marge i les sortides amb mitja hora. D'aquesta manera, les educadores poden atendre tranquil·lament a cada família quan arriba. Aquestes trobades informals potencien que es creïn converses disteses al voltant de dubtes i preocupacions que presenten els pares i mares. Les festes també es podrien considerar trobades informals, estones en les que l'ambient relaxat incita a crear relacions més properes i de confiança entre famílies i mestres. El 18 de març es va portar a terme una festa que tenia per motiu la celebració del dia del pare.

Per acabar, descriuré breument les dues organitzacions formades per famílies que es troben presents a la "Scuola dell'Infanzia Palomar":

- *Il consiglio di gestione*: Està compost per tot el personal de la escola i dels pares o mares representants de cada classe que han estat escollits. Es reuneixen cinc o sis vegades a l'any i s'organitza en comissions que s'ocupen de les necessitats pràctiques i funcionals de l'escola i de promoure elaboracions i reflexions a l'entorn aspectes educatius i culturals.

- *I genitori di progetto*: Aquest grup el formen tots aquells pares i mares que volen col·laborar en la realització de projectes diversos per a la millora de l'escola.

Mitjançant aquestes organitzacions es creen espais d'intercanvi i convivència entre les famílies i tot el personal de l'escola, de manera que es construeix conjuntament el projecte educatiu. Els pares i les mares són un gran recurs per a l'escola, ja que si disposem dels seus coneixements i habilitats podem dissenyar experiències d'aprenentatge noves i enriquidores

per als infants. Cal destacar també que la participació i implicació de les famílies és un dels factors primordials perquè els nens i nenes es sentin més segurs a l'escola i, a la vegada, visquin el seu procés de desenvolupament com un tot unitari. En relació a les relacions de cooperació entre família-escola Malaguzzi (2005: 59) expressa: "Es compta amb el fort i decidit estímulo de l'escola, que sap la importància que té una bona col·laboració amb les famílies per la creixent seguretat i benestar dels nens i per posar en marxa una xarxa comunicativa que porti a un coneixement mutu més real i a una recerca compartida més profitosa de la diversitat, dels continguts i dels valors d'una educació més eficaç".

3.4.2 La "Scuola Materna Parrocchiale Villa Gaia"

L'observació duta a terme a la "Scuola Materna Parrocchiale Villa Gaia" del poble de Castelnuovo di Sotto, situat al centre-nord d'Itàlia, ha permès desenvolupar els objectius d'aquesta recerca. Concretament és un centre educatiu parroquial i concertat que pertany a la regió de l'Emilia-Romagna i es localitza a la província de Reggio Emilia. La seva història comença quan va ser fundada com a oratori l'any 1965 per Don Alfredo Montanari i per l'orde religiós del municipi, tot i que poc després, l'any 1985, es va ampliar per acollir un centenar d'infants. Es tracta d'una escola adherida a la "Federazione Italiana Scuole Materne" i està subvencionada per l'ajuntament des del 1999. Des de l'última remodelació, realitzada l'any 2000, acull al voltant de 105 nens i nenes distribuïts per quatre classes de diferents edats: la de tres, la de quatre i la de cinc anys a més de la *sezione primavera* que acull infants de dos anys.

En aquesta escola hi col·labora un equip personal format per vuit mestres, les quals estan repartides per parelles en quatre classes, a més, hi ha una directora i una cuinera. Cal remarcar que la figura de la coordinació pedagògica és exercida per una de les vuit mestres, l'A.C, gràcies a la qual fa catorze anys que l'escola va començar a desenvolupar la metodologia coneguda com "l'emozione di conoscere e il desiderio di esistere". Un enfocament que provoca que els infants s'oblidin que estan aprenent.

En iniciar el curs escolar es porten a terme dos mesos d'observacions per identificar quins són els interessos i les necessitats dels infants, de manera que després les mestres es reuneixen per dissenyar el projecte educatiu més adient per donar-les-hi resposta al llarg del curs escolar. Cada any el projecte educatiu és diferent, encara que sempre es desenvolupa a partir de l'aparició d'un personatge fantàstic que té una emergència i demana ajuda als infants de l'escola. Les paraules del professor Cuomo ens posen detalls de l'esdeveniment:

"Qualcuno o qualcosa (mago, pagliaccio, inventore, in questo caso uno scienziato venuto dal passato...) capace di entrare facilmente nel mondo fantastico dei bambini coinvolgendoli affettivamente e manifestando richieste d'impegno personale che mirano allo svolgimento del piano di lavoro annuale stesso." (Cuomo, 2008:2)²³.

Per una banda, aquests esdeveniments de caràcter fictici provoquen que els infants desenvolupin una il·lusió, unes ganes i una gran motivació intrínseca per ajudar al personatge a resoldre el seu problema i, al mateix temps, gaudeixen aprenent i desenvolupen capacitats per superar les possibles dificultats. La petició d'ajuda provoca que els infants se sentin importants i fonamentals per al projecte, és a dir, els veraders protagonistes del procés. D'aquesta manera els infants desperten l'emoció i el desig de conèixer.

Per l'altra, el personatge que arriba sempre marxa poc després de tal manera que els infants necessiten comunicar-se amb ell o ella a través de la fascinant màquina del temps de l'escola –aquesta fou un precedent projecte del centre construït pels mateixos infants²⁴. Amb aquesta màquina del temps els nens i nenes poden comunicar-se i enviar allò necessari. També en poden arribar objectes, animals i/o persones del passat, del present, del futur o del món de la fantasia a partir dels quals es desenvolupen nous projectes d'aula.

El projecte educatiu d'aquest any va començar a partir de l'arribada, a sobre del campanar del poble, de Re Celeste, el rei dels núvols, que anava a

²³ Traducció del fragment (Cuomo, 2008:2): "Algú o alguna cosa (mag, pallaso, inventor, en aquest cas un científic vingut del passat...) capaç d'entrar fàcilment en el món de la fantasia dels nens i nenes involucrant-los emocionalment i manifestant demandes de compromís personal que tenen com a objectiu de desenvolupar el pla de treball en si" .

²⁴ A l'Annex 2 es pot trobar una imatge d'aquesta màquina del temps.

la cerca dels infants de la "Scuola Materna Parrocchiale Villa Gaia" per demanar-los ajuda urgentment. La seva preocupació era deguda al fet que ell i els seus súbdits havien perdut les emocions i va pensar que els infants, que estan fets d'emocions, el podrien ajudar a tornar a experimentar-les i retornar-les al seu regne. I dit i fet, les observacions realitzades a la classe de 4 anys principalment, han permès veure com l'han ajudat a aprendre i retornar tres emocions: la tendresa, l'avorriment i l'amor²⁵.

D'acord amb el POF (*Piano Offerta Formativa*²⁶) de l'escola i la metodologia adoptada, es tracta d'un enfocament que gràcies a l'organització narrativa de la informació i dels esdeveniments permet que els infants desenvolupin la capacitat de recerca, d'observació, de comprensió i de memòria. En relació a l'argument anterior, s'ha identificat que l'atenció, la capacitat de memorització i l'interès mostrat per cada nen i nena depèn de quant afecta a la pròpia vivència, que implica directament, que evoquin sensacions agradables.

Convé matisar que les pràctiques es van realitzar de les nou a la una del migdia a la classe dels nens i nenes de 4 anys, en canvi, de les tres a les quatre de la tarda es van dur a terme a la classe de 3 anys, on es van poder centrar a observar la inclusió d'un nen diagnosticat amb autisme. De la una a les tres del migdia, els infants de 3 i 4 anys dormen junts, per aquest motiu aquest període de descans es van realitzar amb tots aquests infants junts.

En aquest punt centrem l'explicació a l'aula dels infants de 4 anys, la qual estava integrada per dues tutores i 24 infants d'entre 4 i 5 anys: 13 nenes i 11 nens, dels quals hi ha dos infants de procedència marroquina, un de procedència pakistanesa, un de procedència índia, una de procedència xinesa i una altra de procedència sud-americana.

En els últims anys hi ha hagut un augment de la població de procedència estrangera al poble de l'escola, per aquest motiu l'escola ha pres mesures al respecte per tal d'ajudar en la inclusió escolar i social dels seus alumnes.

²⁵ A l'apartat anomenat "Annex II" es poden consultar diferents imatges d'aquests projectes.

²⁶ El POF (*Piano Offerta Formativa*) és el document que equival al PEC (Projecte Educatiu de Centre).

Per exemple s'han realitzat activitats on alguna família explicava algunes de les característiques del seu país d'origen²⁷.

Per últim, es tracta d'un grup d'infants molt divers on cada infant mostra unes necessitats, interessos i ritme d'aprenentatge diferent, de fet, tots els grups d'infants estan supeditats a aquesta característica. Però cal destacar que la situació familiar de la majoria dels nens i nenes és complexa, fet que els provoca desequilibris emocionals que es veuen reflectits en la seva quotidianitat a l'aula.

En els següents apartats es presenta l'anàlisi envers la inclusió de la "Scuola Materna Parrocchiale Villa Gaia", la qual ha desenvolupat una bona determinació com a escola inclusiva.

3.4.2.1 La distribució del temps

A partir d'una distribució del temps amb seqüències temporals que tenen en compte garantir els drets, les necessitats i els interessos dels infants, la "Scuola Materna Parrocchiale Villa Gaia" contribueix a promoure la capacitat dels infants d'anticipar els esdeveniments i, per consegüent, aconseguir l'augment de la seva seguretat. En la seva pedagogia es veu reflectida la importància que s'atorga al temps que els infants passen a l'escola, ja que el consideren tot com a educatiu, des dels períodes d'alimentació i son, fins als moments de cura d'un mateix. Es tracta d'una concepció errònia aquella que només considera educatives les activitats en si mateixes.

La jornada educativa s'inicia a les nou i acaba a les quatre de la tarda, tot i que els infants que ho necessiten poden arribar a l'escola a dos quarts de nou, que és quan comença l'horari d'acollida. Normalment tots els infants entren a l'escola entre l'hora precedent i un quart de deu aproximadament. Per altra banda, les sortides s'efectuen o bé entre tres quarts d'una i un quart de dues del migdia, just després de dinar, o bé entre dos quarts de quatre o les quatre de la tarda (les famílies també tenen la possibilitat de quedar-se fins a dos de cinc a l'escola²⁸).

²⁷ Per saber-ne més veure els apartats "3.4.1.6 La relació amb la comunitat" i "Annex 2".

²⁸ Vegeu l'apartat titulat "3.4.1.6 La relació amb la comunitat".

L'estructura de la següent jornada escolar, que pertany a la classe dels infants de 4 anys, ens mostra que les seqüències temporals són semblants cada dia. Malgrat es tracta d'una jornada educativa compartida a tota l'escola, també és flexible i, convé matisar que sovint es planegen i s'efectuen petites variacions per garantir l'adaptació als ritmes i les necessitats dels nens i nenes.

8:30-9:30h: Acollida i joc lliure amb els materials i racons de l'espai.

9:30-10:00h: *Il circolo* o moment de retrobada del grup centrat a comptar els infants, escollir els encarregats, donar l'esmorzar i conversar mentre els infants van al lavabo gradualment.

10:00-11:30h: Realització de l'activitat programada, normalment centrada en desenvolupar el projecte educatiu del curs escolar. Sovint també es realitzen altres activitats específiques amb els infants, les famílies i la comunitat.

11:30-12:10h: Rentar mans, fer la pregaria i dinar.

12:10-13:00h: Joc lliure, retrobada del grup i lectura d'un llibre.

12:45-13:00h: Anar al lavabo i possibles primeres sortides.

13:00-15:00h: Estona de la migdiada.

15:00-16:00h: Anar al lavabo, berenar, joc lliure i últimes sortides.

Per una banda, es pot comprovar que es tracta d'una planificació del temps que combina les rutines, les transicions, el temps lliure i la integració de diferents tipologies d'activitats –en un mateix dia no es porten a terme totes, però s'intenten garantir durant la setmana-: estones lliures d'activitat social, com els moments de joc lliure en l'acollida, després de dinar i després de berenar; estones d'activitats proposades per la mestra o pels infants; estones de joc motriu, com ara bé la programació del curs de teatre setmanal²⁹ o les estones de joc lliure al pati de l'escola a partir de l'abril; estones tranquil·les que permetin atenció individualitzada; estones de

²⁹ A l'apartat "Annex II" s'exemplifica aquest curs de teatre amb una imatge.

treball en petit grup o parelles; estones de retrobada del grup, com a l'esmorzar i abans d'anar a dormir; estones de relació amb els adults de l'escola, com ara bé quan la cuinera porta el dinar a la classe o en les diferents activitats desenvolupades per adults experts en la matèria (curs de teatre i taller de pintura de la metodologia d'Arno Stern³⁰); estones amb les famílies, com en les entrades però sobretot durant les sortides de la tarda. L'actitud del mestre durant aquestes activitats és sempre d'escolta i reflexió de les necessitats i interessos dels infants com també de tranquil·litat i paciència per respectar els ritmes de cadascú.

És essencial la funció de planificar la distribució del temps de qualsevol intervenció. Aquest procés és diferent segons cada educador, tot i que si una parella educativa la debat, es facilita el procés d'aconseguir adequar-la a les necessitats fisiològiques i educatives dels infants al màxim possible. En aquest sentit, es va comprovar que les mestres donaven moltes consignes per motivar i deixar clar l'objectiu, com es realitzarà i perquè es realitzarà l'activitat. A continuació, durant el període de treball, els educadors observen, escolten i documenten amb detall les accions, comentaris i interpretacions dels infants al mateix temps que els ofereixen el suport i atenció individualitzada necessària. En relació al període que prossegueix, el període de neteja i endreça, en funció dels ritmes dels infants i del temps que han necessitat, aquests no el porten a terme, sinó les mestres. Personalment considero que seria necessari que la distribució del temps permetés que els mateixos infants realitzessin aquestes accions perquè valoressin la seva importància i en desenvolupessin les capacitats. En últim lloc, també es realitzen els períodes de record, en les quals es valoren i es fa memòria de les experiències viscudes, a través de l'ajuda i l'escolta de l'educador. No obstant això, normalment s'efectuen abans de començar l'activitat amb l'objectiu d'enllaçar-les amb el projecte educatiu i recordar tot el procés realitzat per assolir la meta comuna d'aquest i, al mateix temps es procura activar la motivació intrínseca dels nens i les nenes.

A tall de conclusió, el mestre també ha de preveure i distribuir el temps per realitzar les seves tasques de planificació, reflexió, interpretació i

³⁰ L'apartat "Annex II" permet observar unes imatges que ho exemplifiquen.

documentació de la intervenció educativa i oferir temps per reunir-se amb les famílies, amb els altres agents educatius i destinar temps per a la formació permanent. Aquestes activitats pròpies de la tasca educativa es planifiquen al llarg del curs escolar durant els períodes de son i descans dels nens i nenes, malgrat que gran part també es realitza fora de l'horari educatiu.

3.4.2.2 L'organització de l'espai i dels materials

La "Scuola Materna Parrocchiale Villa Gaia" es tracta d'un petit però acollidor centre d'Educació Infantil d'una línia amb els següents principals espais: quatre classes, des de P2 a P5; tres sales d'usos múltiples o polivalents, una de les quals és la *piazza* –coincidint amb la funció de trobada i relació de la metodologia reggiana-, i les dues restants tenen la funció principal de menjador i dormitori; una biblioteca; una sala de mestres; un despatx de direcció; una cuina pròpia i un petit pati exterior caracteritzat per la seva forma de 'u'. Convé matisar que a causa de la seva construcció al centre històric del poble, l'any 1965, es va limitar la seva ampliació. Més tard, l'any 2000 es va remodelar l'interior de l'escola i a finals de l'any 2015 es va reorganitzar l'espai anomenat *piazza*³¹ segons els criteris d'espai i materials de la metodologia anomenada "Reggio Children".

En accedir a la "Scuola Materna Parrocchiale Villa Gaia" es pot trobar l'entrada que té la funció de zona de pas i accés, cap a la classe d'infants de 2 anys i cap a la *piazza* i, al mateix temps es tracta d'un espai destinat a la comunitat i a les famílies on poden assentar-se a les butaques i llegir la documentació impresa de la metodologia del centre i de cada projecte educatiu anual situada sobre les taules i en els plafons de les parets³².

A continuació, s'arriba a la *piazza* que esdevé l'espai més ampli de trobada i de zona de pas del centre. A més, la *piazza*, única zona caracteritzada i organitzada segons la metodologia "Reggio Children", s'utilitza com a sala d'usos múltiples. S'hi troba la màgica màquina del temps, la qual provoca que l'espai encara agafi més protagonisme com a zona de trobada. Es tracta

³¹ A l'apartat "Annex II" es pot consultar una imatge d'aquest espai.

³² A "l'Annex II" es pot veure una imatge d'aquest espai destinat a les famílies.

una zona de trobada entre infants, en la qual poden experimentar en els racons i amb els materials acurats dels mateixos: zona de construccions amb materials reciclats; taula de llum, en la qual s'utilitzen materials amb diferents colors, formes, textures, transparències, etc.; un sorral amb material natural com petxines, pedres, rasclats de fusta, entre altres; un triangle infinit; i un taller d'expressió plàstica i gràfica i petit *atelier*. Altres funcions que s'hi porten a terme són: funció d'emmagatzematge, com a sala d'exposició de documentació i obres dels infants, zona per a projeccions i l'espai de trobada per a realitzar formacions activitats extraescolars amb la comunitat, les famílies, els infants i els mateixos mestres.

L'espai anterior és la zona de pas per accedir cap a una altra sala d'usos múltiples: principalment s'utilitza com a menjador dels infants de 5 anys, tot i que també s'hi realitzen altres activitats educatives que requereixen un espai més ampli i obert -com ara bé el curs de teatre i el de pintura de la metodologia d'Arno Stern. Aquest espai també permet accedir a la cuina, la zona d'emmagatzematge de la mateixa i a la biblioteca escolar: zona tranquil·la amb taules, cadires, coixins i sofàs adaptats als infants i amb llibres de literatura i de coneixements escollits educativament per les mestres.

Per últim, la *piazza* també permet dirigir-se a una altra zona de pas a partir de la qual, per una banda, es pot accedir a l'última sala polivalent, principalment destinada a exercir la funció de dormitori dels infants de 3 i 4 anys, i per l'altra banda, permet l'accés a cada una de les aules de P3, P4 i P5. A l'entrada de cada una d'elles s'hi poden trobar diferents espais: un espai destinat a guardar totes les pertinences de cada un dels nens i les nenes, amb un penja-robes i una estanteria etiquetada amb el nom de cada infant; un espai amb una taula i il·luminació per poder visualitzar la documentació dels fets i situacions educatives de cada grup-classe recollides en forma de documentació; un espai a la paret amb un suro on cada classe pot penjar missatges, informacions o aprenentatges importants efectuats i expressats pels infants.

En aquest punt, l'explicació se centra en les característiques de l'aula dels

infants de 4 anys, les quals són compartides, en general, amb les altres aules de l'escola.

L'espai de l'aula està molt ben il·luminat amb llum natural i en general les aules són transitables, malgrat que l'aula de P4 té unes dimensions més reduïdes que totes les altres i, a vegades es dificulta més aquest aspecte. Aquest espai està organitzat segons les necessitats:

- De cura d'un mateix: hi ha un espai per a la higiene personal amb dos llargs bancs per esperar torn còmodament en un dels tres lavabos i/o dues piques grosses amb dues aixetes que proporcionen aigua calenta i aigua freda cada una. A més, s'hi pot trobar un espai amb una estanteria destinada a guardar la roba neta de cada infant per si cal canviar-los.
- D'alimentació: hi ha entre quatre i sis taules amb sis possibles cadires per dinar, àpat que es porta a terme amb cura i tranquil·litat: els infants escollits diàriament com a directors de sala col·loquen el número de taula (escrit en un tronc d'arbre que també fa de centre de taula), les estovalles, els coberts i els vasos –sols els vasos i els plats s'utilitzen de plàstic.
- Descans-vigília o activitat: les aules de P2 fan la migdiada al seu dormitori particular i els de P5 la realitzen a la seva aula. En canvi els infants de P3 i P4 la realitzen en un dormitori extern en el qual es crea un ambient agradable i tranquil a partir de música relaxant i/o una llum càlida –les dues coses s'apaguen al cap de vint minuts aproximadament.
- Períodes d'activitat individual o col·lectiva: les mateixes aules que s'utilitzen per dinar, serveixen per realitzar activitats individuals o en grup, les quals es caracteritzen per fomentar que els infants s'expressin gràficament. L'espai d'aula es tracta d'un espai que permet realitzar tant activitats que impliquen molta concentració, les quals sovint es realitzen a les taules, com d'altres que requereixen més dispersió com el joc lliure.

La necessitat d'intimitat o aïllament són considerades per les mestres, malauradament l'espai no permet satisfer-les en absolut. A vegades es trobaven alguns infants aïllant-se darrere la porta del lavabo o en algun punt del mateix espai.

Els espais i materials de l'aula s'uneixen per facilitar l'estimulació de les capacitats dels infants i sovint, es fusionen encara més quan adopten la forma de racons d'aula. Aquest centre educatiu està organitzat per racons tant dins les aules com en els espais comuns. En aquesta aula hi ha:

- Armari d'emmagatzematge de material, documents de les mestres, la farmaciola, les estovalles per dinar, pintures...
- El Racó del "Bon dia": amb un calendari i un plafó per escollir el dia corresponent de la setmana, al mateix temps que es desenvolupa la lectoescriptura; un rellotge amb una fletxa per assenyalar el moment determinat de la jornada diària a l'aula; plafó amb els encarregats del dia....
- Racó de construccions: amb contenidors que indiquen amb una imatge que a dins hi ha peces de fusta, *lego*, animals de plàstic, trens i peces per fer les vies dels ferrocarrils. Materials per crear tota mena de construccions, encara que les més populars són les cases amb el *lego* i els animals que hi habiten.
- Racons de joc simbòlic: una "cuineta" amb aliments, plats, vasos i coberts de plàstic i també olles petites però amb materials reals; un mercat, amb diferents productes, verdures i fruits de plàstic, dos carros per anar a comprar i una caixa enregistradora amb diners reals i un racó amb una taula, un tamboret, un mirall i amb disfresses i roba per vestir-se. Les mestres han comprovat que aquests racons, juntament amb la resta de l'espai, permeten la resolució dels possibles conflictes socials que puguin sorgir.
- Racó de biblioteca: espai ben il·luminat amb senzills i originals seients de fusta creats conjuntament amb les famílies, infants i mestres³³, en els qual es poden llegir llibres individualment o escoltar la narració de la mestra.
- Taller d'activitats expressives, manuals i gràfiques: per aquest espai s'utilitzen les mateixes taules multifuncionals de l'aula esmentades anteriorment. S'hi ofereixen una gran diversitat de material: ceres, llapis, retoladors, una pissarra, guixos, papers -blancs, negres i de colors-, tisores, coles de barra, pots i recipients amb retalls de cintes de

³³ Aquests "seients" es poden veure en una imatge a l'apartat "Annex II".

tela colors, paper de cel·lofana, paper Pinotxo, entre altres tipologies de papers que es van afegint progressivament.

- Taller tranquil per la iniciació de la lectoescriptura: en diferents contenidors els infants poden trobar a l'abast dòminos, puzles i encaixos per estimular l'interès per aprendre a llegir i escriure. A més, després de detectar un fort interès per aprendre a llegir i escriure per part de determinats infants de la classe, les mestres van realitzar un dòmino, lligat al projecte anual de les emocions,. Aquest es va pensar, dissenyar i crear conjuntament amb els infants. En primer lloc, els nens i nenes van escollir quines emocions hi volien representar. Posteriorment van representar, de manera teatral, cada una de les emocions per tal de tenir un model per dibuixar-les i van les van duplicar en dos trossos de fusta poder-les aparellar. Finalment, les mestres van escriure el nom de cada emoció a darrere dels dibuixos i els infants es van motivar a escriure-les³⁴.

A través de la interpretació i reflexió del joc, les accions, els comentaris, els interessos i les necessitats dels infants es pot millorar la distribució i l'organització dels espais i materials. Gràcies a un exemple viscut posarem de manifest aquest fet. Es va identificar que el racó simbòlic de la secretaria (amb una pantalla d'ordinador, un teclat, un ratolí i un telèfon) no representava els interessos dels nens i les nenes de l'aula. Per aquest motiu es va analitzar que hi havia la presència d'un "espai per treure"³⁵ i es va realitzar una nova organització de l'espai i els materials en la qual la taula d'aquell espai es va destinar a exercir la funcionalitat d'una taula normal, de manera que els infants van passar de tenir tres taules a tenir-ne quatre. Aquest fet fa adonar-se de la infinitat de funcions del rol del mestre, en aquest cas, l'adopció del rol "d'interiorista" perquè ha de vetllar pels espais.

En relació a l'espai més important, l'espai exterior, l'escola està iniciant un projecte de remodelació de l'espai exterior comú per a tots els infants de l'escola, ja que és molt vell i no garanteix la seguretat dels infants – l'escala per a accedir al tobogan més alt del pati té més d'un graó que es mou i

³⁴ Es pot trobar una imatge del material a l'apartat "Annex II".

³⁵ Aquest fet recorda a la investigació realitzada per Clark exposada a l'apartat "2.4.2 L'organització de l'espai i els materials".

concretament n'hi ha un de trencat, també pretén retirar el terra de goma negra que s'està aixecant i a vegades fa la traveta als nens i nenes. Per aquest motiu, es va observar que l'espai exterior no és molt utilitzat, malgrat que es valoren molt les potencialitats del contacte amb la natura perquè afavoreixen el desenvolupament l'empatia i molts valors socials. Actualment aquest espai està compost per les següents zones:

- 1) Zona àmplia i llisa per practicar i desenvolupar la motricitat: córrer, jugar amb materials reciclats que rodolen o pneumàtics, pilotes, etc.
- 2) Zona semi-coberta que proporciona ombra i té taules i bancs per seure: n'hi ha una al costat de l'accés de l'aula de P3 i una altra a prop de la zona de P4 i P5. S'hi han realitzat lectures, activitats de pintura... i a les sortides s'ha observat que les famílies s'hi asseuen i conversen.
- 3) Zona amb estructures multifuncionals de parc infantil: la majoria estan caracteritzades per ser velles i de fusta i metall, malgrat que també n'hi ha de plàstic. Es tracta de dues casetes amb una escala per accedir a un tobogan de plàstic i una de molt vella de fusta i metall. D'aquests darrers materials també hi ha un pont penjat. També s'hi pot trobar un túnel de plàstic en el qual els infants s'amaguen, passen per sota o s'hi enfilen.
- 4) Zona tranquil·la per a la pràctica de joc simbòlic amb una caseta on els infants s'amaguen.
- 5) Zona d'hort: hi ha un jardí que fa la funció d'hort per cultivar i observar els processos de creixement i el pas del temps de la fauna i la flora. S'hi planten arbres i flors principalment.

A través de l'escolta dels infants de l'aula de 4 anys se sap que els agradaria molt tenir una zona verda més extensa amb gespa i alguns matolls, i tot i que l'extensió del pati exterior és molt limitada les famílies i les mestres estan estudiant com integrar-la juntament amb el molt sol·licitat sorral exterior. Les mestres de l'escola estan molt motivades per millorar aquest espai a fi d'ampliar-ne les possibilitats de joc, d'estimulació de la psicomotricitat, d'experimentació, de descoberta i per les possibilitats que té de realitzar-hi intervencions educatives. A més, caldria reformar-lo per tornar a garantir la plena seguretat, ja que, com s'ha mencionat, és molt vell.

3.4.2.3 Els agrupaments dels infants

Per la "Scuola Materna Parrocchiale Villa Gaia" és vital respectar les necessitats, els interessos i l'essència de cada infant. I d'acord amb la nostra característica d'éssers socials per naturalesa, sap i valora els beneficis de promoure les relacions socials i el sentiment de pertinença en un grup.

Aquest centre educatiu d'Educació Infantil basa la seva educació a partir de la participació activa de tots els nens i nenes. Ells i elles són els participants actius i els subjectes de cada una de les experiències viscudes, a més, les caracteritzen i les condueixen, acompanyats per la figura de l'educador.

D'acord amb el POF del centre, els infants de l'escola tenen la missió de desenvolupar un únic projecte educatiu que té un objectiu que tots han d'assolir, i en el procés del qual cada un, amb la seva originalitat i habilitats, s'hi ha de sentir important i fonamental.

Per una banda, la majoria de les activitats d'aquest projecte es duen a terme agrupant els infants en grups heterogenis creats per l'adult: des de parelles i petits grups de 4 o 5 infants, fins al gran grup. El treball en equip ofereix a tots els nens i nenes l'oportunitat de contribuir i col·laborar en la consecució de l'objectiu i evita la comparació natural que genera la competència i que reforça l'individualisme. En aquest sentit, s'opta per agrupar-los en grups de mínim dos membres per tal d'aconseguir que es comparteixin, s'intercanviïn i es debatin idees, opinions i coneixements, però, per promoure sobretot, una actitud crítica envers el món. A més, es dóna molta importància a la interacció entre infants per aconseguir el desenvolupament de valors propis d'un ciutadà italià: valors de convivència com ara bé compartir, col·laborar, acollir i ajudar els companys, respectar els altres i les seves opinions... valors que les activitats educatives planificades i moltes de les situacions quotidianes escolars contribueixen a poder treballar-los amb profunditat.

En aquest punt convé compartir les diferents iniciatives que van tenir i dur a terme en gran grup els infants de l'aula per a la creació d'alguns racons que afavoreixen l'adquisició d'autonomia en la resolució de conflictes.

En primer lloc, cal explicar la construcció de les quatre normes de la classe³⁶: “no cridar dins de la classe perquè molestem els altres”; “no córrer perquè podem fer mal als altres i a nosaltres mateixos”; “respondre quan algú ens crida i no ignorar-lo més de tres vegades”; “respectar el torn de paraula i no interrompre una persona quan està parlant”. Cal matisar que a partir d’una reflexió conjunta, els infants les van recollir, van identificar i explicar perquè s’havien de respectar i finalment, van negociar els càstigs juntament amb les mestres. El seu compliment fou sempre regulat per les mateixes.

En segon lloc, es va crear un altre racó anomenat *l’Angolo della non violenza*³⁷. Aquells infants que es peguin han d’anar en aquest punt de l’aula per calmar-se. Per a fer-ho, hi ha d’estar deu minuts i se’ls permet moure’s, rodolar per terra, però no pegar als altres. El nombre màxim de participants és de quatre i un cop calmats han d’intentar resoldre el seu conflicte autònomament.

En tercer lloc, van acordar la creació del racó titulat *l’Angolo della pace*³⁸. Aquest últim consisteix a proporcionar un racó de l’aula en la qual un infant que estigui molt empipat i/o enrabiad, hagi pegat a un altre, o hagi dit quelcom greu que ha afectat els sentiments de l’altre, ha d’anar en aquest punt a calmar-se i reflexionar. Posteriorment, amb l’ajuda de l’adult que adopta el rol de mediador, els dos o més implicats han de resoldre el conflicte.

Per l’altre, les activitats realitzades de manera individual s’utilitzen per aconseguir més concentració i cercar un desenvolupament més acurat i específic de les capacitats de l’infant, no obstant això, tenen poca cabuda en la metodologia del centre. Aquest fet és degut a la poca importància que se’ls hi atorga, ja que no permeten la interacció entre iguals de la mateixa manera que no permeten, almenys en el mateix grau, prendre consciència de la igualtat i la diversitat. En aquest sentit, la diversitat és concebuda com un valor per millorar i com un gran recurs educatiu a explotar. Per aquest motiu, es va realitzar una activitat de gran grup en el qual un infant

³⁶ Aquestes normes de la classe es poden consultar a “l’Annex II”.

³⁷ Traducció: “La cantonada de la no-violència”. A “l’Annex II” se’n pot veure una imatge.

³⁸ Traducció: “La cantonada de la pau”.

explicava quin era el seu objecte o joguina preferida i perquè. Posteriorment els infants en feien un dibuix individualment en el qual hi recollien la seva visió sobre l'objecte: la textura, l'olor i si els agradava o no³⁹.

S'ha esmentat que els grups heterogenis sempre són escollits per l'adult, sempre segons els criteris de fomentar la inclusió, evitar l'homogeneïtat i per donar suport al desenvolupament de l'autoestima i la personalitat. Malgrat això, també es realitzen agrupaments amb grups organitzats espontàniament. Aquesta tipologia de grups s'estableixen en els moments de joc lliure, en el moment de realitzar *il circolo* matinal i en els dinars. En aquestes ocasions els infants es poden reunir amb aquells nens i nenes amb qui es volen relacionar.

En particular, els infants d'aquesta escola també realitzen un curs de teatre setmanalment en el qual s'agrupen infants d'edats entre 3 i 5 anys per estimular la seva motricitat gruixuda i la seva capacitat expressiva amb el cos. Havent-lo presenciats, ha permès distingir les possibilitats que ofereix: la descoberta de les seves capacitats i dificultats, interaccionar amb infants d'altres edats i aprendre'n a través de l'observació, la comparació i la imitació.

Els infants d'aquesta escola se senten estimats i valorats i és que s'estimen i es valoren perquè els entenen com a persones amb nom propi, amb una autonomia i unes potencialitats que no tenen límits i que també són capaces de desenvolupar, a través de la interacció, les potencialitats d'altri. N'és un exemple, molt significatiu i viscut en primera persona, el d'en B., un nen autista de 3 anys que defugia les relacions, i que a través de l'afecte i el suport dels seus companys i companyes i mestres va aconseguir, progressivament, estar assegut i tranquil en el moment de realitzar *il circolo*, el moment de retrobada matinal de tot el grup. D'acord amb la metodologia "Emozione di conoscere" i el pensament de la "Scuola Materna Parrocchiale Villa Gaia", és clau aconseguir situacions d'aprenentatge que esdevinguin significatives, com succeeix a través de móns o personatges extraordinaris que trenquen amb la quotidianitat i capturen l'atenció i l'interès dels infants motivant-los a conèixer. D'aquesta manera tots els

³⁹ A l'apartat "Annex II" es pot veure una imatge de la realització d'aquesta activitat.

infants desenvolupen les seves potencialitats i aprenen gaudint d'allò que fan. A més, aquesta tipologia de projectes requereixen la participació de tots els nens i nenes, fet que afavoreix l'estimulació de la consciència de la capacitat de fer que tenen els infants i que sovint està amagada i, per consegüent, les mestres s'omplen de satisfacció en observar els avanços i la superació de dificultats dels nens i nenes.

3.4.2.4 La intervenció educativa

La tasca del mestre no és una feina fàcil, consta de diferents processos integrats dins de l'espiral educativa, però al mateix temps crea una gran satisfacció. I és que les mestres de la "Scuola Materna Parrocchiale Villa Gaia" van totes a l'una per aconseguir assolir l'objectiu amb el qual s'identifiquen:

"El objetivo que se quiere alcanzar no es en absoluto el adiestramiento [...] no se quiere una persona mecánicamente adiestrada, sino una persona que piensa, que se emociona, que es consciente, consciente de sus pensamientos y de sus emociones, que sabe solucionar los imprevistos, que se sabe socializar y tiene una vida relacional, que desea y puede seguir aprendiendo, a conocer, a vivir. [...] Una autonomía que, en la intencionalidad de quién la posee, propone el deseo, el placer, las competencias para estar con los demás y de investigar las condiciones para vivir en lo social. Una persona que, también cuando no sabe hacer, sabe a quién pedir ayuda, cuándo y de qué manera. (Cuomo et al. 2011: 3).

Els infants són el propòsit de l'educació. Per aquest motiu, aquest centre no es permet el luxe d'obviar la realitat en què viu l'infant per separar-se'n. D'acord amb el POF del centre i les observacions realitzades, es tenen en compte els canvis que succeeixen a la societat i en el context familiar de cada infant i, juntament amb l'observació, l'escolta i la identificació de les necessitats i interessos dels nens i nenes durant els mesos de setembre i octubre, les mestres interpreten, reflexionen, debaten i dissenyen un projecte educatiu nou que els nens i nenes desenvoluparan al llarg del curs escolar. Malgrat que es planifica al principi del curs escolar, l'equip de mestres realitzen diferents revisions conjuntes al llarg de l'any per tal de reflexionar sobre les reaccions i els processos d'aprenentatge dels infants en el sentit de corregir o redirigir, si s'escau, les intervencions educatives i així, continuar garantint els interessos i necessitats de tots nens i nenes.

A més, la parella educativa de cada classe en particular, realitza i avalua les seves intervencions educatives a partir de la documentació. Coincidint amb la metodologia reggiana, la documentació és considerada com un dels pilars que permeten reflexionar sobre la *progettazione* o intervenció educativa, l'acció més important de tot el procés educatiu. En aquest sentit, l'acció de documentar no sols es considera útil per expressar a les famílies i a la comunitat allò que succeeix amb els infants dins de l'escola, sinó per tot el procés enriquidor que comporta: la documentació es fonamenta en l'observació i l'escolta dels infants, a fi d'interpretar, reflexionar i atorgar un significat i un sentit a les seves accions, reaccions, expressions, paraules... de tal manera que tot allò escoltat i observat, interpretat i reflexionat, permeti oferir als nens i nenes una intervenció educativa de més qualitat.

La documentació es realitza cada vegada que una situació educativa és significativa: majoritàriament de les activitats del projecte del curs escolar o bé quan es fa quelcom més específic com activitats proposades pels mateixos infants o els altres projectes planejats pel curs.

Per una banda, les tutores de cada classe duen a terme una documentació diària. Gràcies a un diari que es situa al costat de l'entrada de cada classe, les famílies poden adonar-se del sentit de les accions, reflexions, idees i/o opinions expressades pels seus fills i filles. Aquestes també es comparteixen al perfil de "Facebook" de l'escola per tal que la comunitat i les persones interessades puguin seguir estretament el procés educatiu que es porta a terme.

Per l'altra banda, per l'escola és molt important posar a l'abast de les famílies i de la comunitat, tota la documentació realitzada de situacions i activitats educatives i del projecte escolar a fi de contribuir a la millora de la relació de cooperació establerta. Per aquest motiu s'utilitzen diferents mitjans per difondre la documentació: xarxes socials (evitant l'exposició de les cares dels infants per respectar els seus drets d'imatge), projector dins de la *piazza* de l'escola, plafons dins de l'escola, exposicions de treballs dels infants a diferents punts o galeries del municipi... A més, també es proporciona, a totes les famílies i gent interessada, un reportatge que sintetitza i exemplifica el projecte educatiu de cada curs escolar.

La intervenció educativa d'aquesta escola, en la qual apareixen personatges disfressats, requereix una llarga i prèvia preparació i organització dels detalls. Un dia Tolstoj (citat en el POF de la Scuola Materna Parrocchiale Villa Gaia, 2016) va dir: "Cal triar entre una escola on és més fàcil ensenyar pels mestres i una escola on és fàcil aprendre pels infants". S'ha pogut comprovar que en aquest centre han escollit el segon model d'escola.

3.4.2.5 El rol de l'adult

Durant les pràctiques es van poder presenciar diferents maneres de fer de mestre. A la classe dels infants de 4 anys, on vaig observar i viure més experiències, hi havia les dues mestres següents. La S.B seguia, més aviat, la metodologia identificada com a tradicional unidireccional i de transmissió de sabers, no obstant això, l'altra mestra de la parella educativa de l'aula, i també la coordinadora pedagògica de l'escola, la A.C, va ser identificada com una mestra que utilitza una metodologia innovadora, bidireccional, amb molta creativitat i plena de passió per tal de perseguir la felicitat, el benestar, l'educació significativa i de qualitat i despertar i estimular el desig de conèixer de tots els nens i nenes de l'escola.

"Hem de tenir i sentir respecte pels nens i nenes, per allò que proven fer, per allò que senten, i fins i tot per les seves pors. Per construir relacions importants és necessari confiar en els altres, fiar-se dels altres... Jo et respecto i tu aprens a respectar-me." (A.C, 19/04/2016⁴⁰).

Gràcies a l'ajuda professional i la disposició de les altres educadores i persones implicades, l'anterior mestra sempre ha impulsat la metodologia "Emozione di conoscere", la qual provoca desenvolupar una nova característica en el paper de l'educador: la funció d'actor o actriu. En força ocasions les persones implicades han d'exercir la teatralitat per tal de crear els ambients fantàstics que motiven els infants. Tant pot ser representar un personatge en si, com actuar en moments previstos com el moment en què arriba la carta d'un personatge.

Aquest curs escolar el projecte educatiu del centre està basat en les emocions, un tema molt subjectiu i interpersonal. I en relació a aquest, s'ha

⁴⁰ Paraules de la coordinadora pedagògica A.C durant la formació i l'entrevista informal del dia 19/04/2016.

pogut comprovar que les mestres respecten sempre la llibertat dels infants per expressar allò que pensen i permeten que tots els infants s'enriqueixin amb les aportacions dels altres. Un ambient agradable i tranquil afavoreix escoltar comentaris com l'expressat a continuació per una nena de la classe de 4 anys després d'una activitat sobre l'avorriment: "Della noia nasce la fantasia"⁴¹ (M.S, 8/02/2016). A més, les mestres no escolten i/o comenten les aportacions dels nens i nenes des d'una visió estereotipada i amb prejudicis, sinó des d'una perspectiva objectiva, subjectiva i transparent. Posteriorment aquests comentaris es transcriuen en les documentacions que es comparteixen amb els infants, la família, la mateixa escola i els seus visitants. En aquest sentit, l'escolta i la documentació permeten la reflexió sobre la intervenció educativa efectuada i, per consegüent, oferir-ne una de millor. A més, tot aquest procés permet adequar la distribució del temps, i dels espais i materials, tal i com es va realitzar en aquesta classe dels infants de 4 anys, després d'identificar que un racó no s'utilitzava per a la seva finalitat⁴².

En tota intervenció educativa es poden utilitzar les preguntes per tal de fer pensar i ajudar a contextualitzar en el període de planificació de l'activitat, de la mateixa manera cal utilitzar-les en els períodes de treball i de record per fer reflexionar l'infant envers els coneixements realitzats durant el procés d'aprenentatge. Gràcies a les observacions s'ha experimentat que les preguntes són presents, sobretot, en el període de record per aconseguir enllaçar les experiències i activitats viscudes del projecte educatiu de les emocions.

L'escola valora com un recurs enriquidor la diversitat, és a dir, amb el seu projecte de les emocions, realitzat a través de la relació, consciència de la idea de respectar la diversitat en totes les seves formes: característiques biològiques; familiars; culturals; de procedència; d'opinió; d'interessos i sobretot també, diversitat de ritmes d'aprenentatge. Una de les tantes funcions que la mestra porta a terme és la de mediador: mediador dels conflictes socials que sorgeixen entre els infants. Simultàniament a aquesta funció, se'n pot introduir una altra: els conflictes socials s'acostumen a

⁴¹ Traducció: "De l'avorriment neix la fantasia".

⁴² Veure l'apartat anomenat "3.4.1.2 L'organització dels espais i materials".

solucionar autònomament per part dels infants, gràcies a diferents racons exposats prèviament⁴³. En aquest sentit, l'adult ha de planejar estratègies per desenvolupar l'autonomia i, al mateix temps ha de motivar els infants reconeixent i valorant els seus actes i la seva participació.

No es pot oblidar una important, per no dir la més important, funció del rol del mestre: observar, escoltar, reflexionar, projectar i autoavaluar-se. Sense la capacitat crítica del mestre canviar i renovar el seu paper com a facilitador de l'aprenentatge no és possible. Aquesta es pot estimular a través del procés de documentació⁴⁴, ja que permet l'autoreflexió dels propis actes, com per exemple a partir de la formació contínua, de la qual no es pot deslligar mai el mestre. Tot i així, la capacitat de reflexió i renovació es pot realitzar a partir de la voluntat d'autoavaluar-se. En aquesta escola aquesta actitud d'anàlisi de les accions del mateix mestre representa posar constantment en qüestió el nen o nena que es té al davant, ja sigui individualment com amb els altres educadors. Les observacions han proporcionat un exemple clar en referència a l'argument anterior: durant els dos primers mesos del curs, la parella educativa de cada classe observa, identifica i analitza quines són les necessitats i interessos de cada infant per tal de donar-hi resposta en forma d'intervencions educatives de curta o llarga durada. En aquesta escola, les mestres van al darrere dels nens i les nenes i no el revés. Elles són investigadores dels seus interessos i, posteriorment, en els processos d'aprenentatge dels infants, elles esdevenen les seves alumnes.

Les famílies són un pilar bàsic i imprescindible per desenvolupar el projecte de les emocions, de la mateixa manera que ho han estat en tots els precedents projectes. El rol de l'adult és incloure i aconseguir la participació contínua d'aquestes, al mateix temps que sap que se'ls ha d'agrair la seva presència i disponibilitat. La comunitat, la família i les mestres creixen junts estimulants la curiositat cultural, l'emoció de conèixer i el desig d'existir dels seus nens i nenes.

Per acabar de concretar el rol del mestre que s'ha identificat en les mestres

⁴³ Veure apartat titulat "3.4.1.3 Els agrupaments dels infants"

⁴⁴ Veure apartat "2.4.4 La intervenció educativa".

d'aquesta escola, en faré al·lusió amb la següent citació: "El nostre repte és aquell de fer desitjar als infants allò que volem proposar, ensenyar-los." (A.C, 05/02/2016)⁴⁵.

3.4.2.6 La relació amb la comunitat

L'infant no només pertany a l'escola, sinó també a la família i, en una dimensió més àmplia, també a la societat. En comptes d'aïllar-se de la realitat i dels contextos en els quals viuen els seus infants, la voluntat de la "Scuola Materna Parrocchiale Villa Gaia" s'ha basat, ja des de fa més de deu anys, a impulsar els seus esforços en aconseguir que la seva relació amb la comunitat i les famílies cada vegada sigui més participativa i col·laboradora. En aquest sentit, sap que l'estreta relació entre tots els agents educatius, és essencial per millorar l'educació formal de l'escola i l'educació de caràcter social de la comunitat.

Un proverbi africà diu: "Per educare un fanciullo serve un intero villaggio"⁴⁶. Gràcies a aquesta cita, s'expressa la filosofia d'aquesta escola envers la relació amb la comunitat; estant molt a prop de la comunitat, de les famílies i de la natura, els infants tenen la possibilitat d'apropar-se i conèixer les riqueses de les activitats, actituds, els oficis i peculiaritats, actuals i tradicionals, del territori que els envolta. Un exemple pràctic en seria el racó del mercat de la classe dels infants de 4 anys⁴⁷. Poc després de sentir la necessitat de tenir un racó del mercat, els infants van començar a reflexionar i dialogar, amb l'ajuda del mestre, sobre què necessitaven i com podien construir-lo. Van concloure que calia realitzar una recerca per resoldre els seus dubtes i que la durien a terme anant al mercat del poble i preguntant als savis botiguers i botigueres: van demanar des de quina manera i amb quins materials muntaven les parades, fins a com fer la compravenda dels productes. Cal remarcar, que aquesta tipologia de projectes requereixen una planificació amb detall de la mateixa manera que convé avisar prèviament els botiguers de la visita dels nens i nenes.

Les famílies també juguen un paper molt important, ja que l'escola sempre

⁴⁵ Discurs recollit al diari i formulat per A.C en una conversa informal el dia 05/02/2016.

⁴⁶ Traducció: "Per educar un infant cal la tribu sencera".

⁴⁷ L'apartat "Annex II" permet visualitzar-ne una imatge.

els mostra la seva disponibilitat per entrar i deixar-los aportar tots aquells coneixements i experiències que enriqueixen l'educació. En seria un exemple, el pare d'una nena de la classe de 5 anys que va realitzar una actuació musical interaccionant amb els infants de cada classe i els va ensenyar el pentagrama⁴⁸. O bé, l'experiència en la qual la mare d'un infant de 4 anys procedent de la Índia va fer una explicació dels trets culturals i polítics de l'anterior país i en va ensenyar l'alfabet. Aquestes experiències fan adonar-se que l'escola valora la diversitat de coneixements i característiques de cada família i les inclou en el procés d'aprenentatge del projecte educatiu.

Tant la comunitat com les famílies són considerades com un gran valor educatiu per l'escola.

Però com han aconseguit que la comunitat i les famílies, sobretot, participin i s'impliquin tant en l'educació dels seus infants? Les observacions dutes a terme han permès constatar que l'actitud d'obertura permanent del centre han aconseguit facilitar i motivar aquest aproximament.

En primer lloc, des de la coordinació pedagògica del centre s'organitzen diferents trobades formatives per tothom qui desitgi assistir-hi: des de ciutadans, mestres i tots els components de la família, fins als mateixos nens i nenes. Personalment vam poder comprovar que els assistents mostren una plena motivació per conèixer i saber com contribueixen aquestes formacions respecte a l'enriquiment de l'educació dels seus infants i també per enriquir-se a elles i ells mateixos pels seus rols de pare, mare, familiar, docent, bibliotecari...

Per una banda, aquestes formacions permeten als participants realitzar els projectes i activitats que els seus nens i nenes faran posteriorment, de tal manera que construeixen els mateixos aprenentatges des del seu punt de vista d'adult i, al mateix temps, augmenten el valor que atorguen a la tasca educativa de la institució educativa. Per l'altra banda, són trobades de convivència en les quals s'afavoreixen les relacions amb altres pares i mares, i amb les mateixes mestres de l'escola, per tant, esdevenen

⁴⁸ A l'apartat anomenat "Annex II" es pot visualitzar una imatge d'aquesta experiència educativa .

ambients on les oportunitats per compartir dubtes, preocupacions, interessos i opinions sorgeixen lliurement i s'escolten amb el repte de donar-hi resposta per perseguir la millora continua de l'educació del centre.

En segon lloc, l'actitud comunicativa no està basada en absolut en la formalitat –sols quan convé en les portes obertes, reunions totes les famílies. En general la comunicació amb elles és informal a fi d'establir relacions al màxim de lliures i agradables possibles per fer sentir còmodes als pares i mares durant les entrevistes, reunions i les entrades i sortides i, així, aconseguir que comparteixin tot allò que vulguin o necessitin expressar.

Convé també recordar les hores d'entrada i sortida dels infants per parlar sobre les relacions que s'hi estableixen. L'entrada es realitza entre dos quarts de nou i un quart de deu del matí, en canvi, es poden destacar dues sortides: la primera es fa de tres quarts d'una a la una del migdia i la segona s'efectua de dos quarts de quatre a les quatre de la tarda. La duració de les sortides sempre és, almenys, de mitja hora –o quinze minuts en el cas del migdia- per garantir la relació amb cada una de les famílies. En aquesta estona de trobada, una altra tasca del rol de mestre és comunicar com li ha anat el dia a la família de cada infant: si ha menjat, si s'ha trobat bé, la seva actuació en relació a les activitats i en les relacions amb els iguals... entre altres aspectes que poden tenir importància.

Durant les entrades els infants es posen a jugar amb els materials i els racons de l'aula i es comencen a adaptar a l'ambient de la mateixa. Normalment a les entrades, a diferència de les sortides, s'estableix poca comunicació, ja que les famílies han d'anar a treballar, encara que sempre hi ha present la flexibilitat per acollir i parlar breument amb les famílies i els infants. Aquest fet es pot exemplificar amb l'acollida observada de dos bessons que van fer l'acollida durant dues setmanes. El primer i segon dia es van quedar una hora (de 9:15 a 10:15h), el tercer i quart dia una hora i mitja (de 9:15 a 10:45h), el cinquè dia es van quedar dues hores (de 9:15 a 11:15h) i a partir el sisè dia es van quedar fins i tot a dinar (de 9:15 a 12: 30h).

Altrament, en les sortides –menys les que es realitzen al migdia–, les famílies són conscients de la seva llibertat per relacionar-se amb les altres famílies i transmetre preocupacions i dubtes als mestres dels seus fills i filles. Les famílies poden dedicar temps a observar com juguen els seus infants amb els materials de la *piazza*, del pati de l'escola i de les diferents aules o afegir-se al joc juntament i tal com ho poden fer les mestres.

Gràcies a les pràctiques, s'ha pogut presenciar que les famílies poden romandre a l'escola al voltant de trenta minuts, per tant, fins a dos quarts de cinc. Convé remarcar que la durada d'aquest temps depèn de la mestra de cada classe, però tot i així, és un de tants exemples de la voluntat de construir i mantenir una relació de qualitat amb les famílies.

En tercer lloc, l'escola va adequar l'entrada de l'escola amb butaques i petites taules per acollir les famílies. Es tracta d'un espai orientat a oferir la possibilitat de llegir sobre la pedagogia de l'escola.

Totes aquestes contribucions per a la millora de les relacions entre la comunitat, la família i l'escola permeten que els nens i nenes percebin un clima cohesionat i de col·laboració que valora la tasca de l'escola. Senten que tothom esdevé un equip col·laborador per perseguir, millorar i valorar el seu fi comú: educar pensant en el desenvolupament integral dels infants, tant en el vessant cognitiu com en el vessant emocional i l'educació en valors. La comunitat i l'escola treballen conjuntament: han realitzat projectes com renovar la màquina del temps, pilar característic de la metodologia de centre; construir la carrossa de carnaval de l'escola; i actualment es proposen renovar el pati de l'escola per la seva vellesa. Una gran majoria de participants, des de la família, a la societat, fins a les institucions, participa en l'educació de la "Scuola Materna Parrocchiale Villa Gaia" pensant a fer créixer un infant que esdevingui un ciutadà del món de manera completa.

4. Tercera part: Conclusions i valoració personal del treball de fi de grau

4.1 Decàleg per a la implementació de la inclusió als centres educatius infantils

En el següent decàleg hem volgut recollir les nostres reflexions derivades de les experiències viscudes durant tres mesos en dues escoles inclusives italianes. En aquest sentit, volem plasmar els criteris bàsics que considerem més afavoridors i essencials per a desenvolupar la inclusió en el segon cicle de l'etapa d'Educació Infantil i en referència a la investigació que hem dut a terme.

- 1. Rol del mestre:** la finalitat primordial de qualsevol mestre hauria de ser vetllar pel benestar físic i emocional dels infants, ajudant-los a reconèixer i ser conscients del seu estat emocional, i sentir que l'adult està a la seva disposició. Per aconseguir-ho, ha de respectar els ritmes individuals tant en els moments de satisfacció de les necessitats fisiològiques, com en els moments d'activitat educativa. Per anar més enllà, cal que procuri per al desenvolupament de l'autonomia en el sentit que els infants utilitzin i interrelacionin els coneixements i les capacitats en qualsevol situació diferent o nova. El mestre ha de ser un model de referència, escoltant i valorant totes les formes d'expressió dels infants i interpretar-les evitant els estereotips i els prejudicis. En relació a l'anterior argument i per contribuir a la inclusió, potser la tasca més important és la de dotar els nens i nenes d'oportunitats educatives per desenvolupar respecte per la diversitat d'expressió i d'actuació de qualsevol infant, al mateix temps que saber valorar l'enriquiment que suposa per un mateix.
- 2. Documentació i espiral educativa:** un bon mestre ha de qüestionar-se regularment la seva intervenció educativa o progettazione. Seguint aquest objectiu, la documentació esdevé un mitjà de formació contínua de gran importància, ja que permet profunditzar en el coneixement sobre els nens i nenes i motiva la innovació i millora educativa. L'espiral educativa, que es tracta del procés al qual ens referim, s'inicia amb

l'observació de les accions i l'escolta de la veu dels infants, produccions que cal reflexionar i interpretar per tal de reconèixer-les i atorga'ls-hi un sentit i un significat que doni suport positiu a les seves potencialitats. Per altra banda, la documentació es tracta d'un instrument que dóna visibilitat exterior. En aquest sentit, esdevé un flux d'informació compartit i que permet millorar i valorar les relacions de cooperació amb les famílies i la comunitat. Finalment, els infants també s'enriqueixen de la documentació. Per a motivar la reflexió i el record dels processos d'aprenentatge realitzats, es podrien realitzar converses de les activitats experimentades utilitzant com a suport la documentació. Convé matisar que la reflexió i interpretació que implica el procés de realització de la documentació, condueix a replantejar la intervenció educativa i així successivament.

- 3. Parella educativa:** la metodologia dels dos mestres a l'aula pot facilitar el procés d'inclusió de tots els infants. La seva actitud s'ha d'orientar a realitzar els processos d'observació i escolta, documentació, reflexió i interpretació de manera conjunta i cooperativa, per tal d'oferir una intervenció educativa inclusiva i de qualitat.
- 4. Equip cooperatiu de mestres:** crear un bon grup de treball facilita realitzar i reflexionar sobre el rol del mestre i la intervenció educativa de manera conjunta, tenint en compte l'opinió i les actuacions de tot l'equip escolar implicat en l'educació dels infants: tutors, mestres, mestres de suport i altres especialistes.
- 5. Espais oberts i multifuncionals:** l'adult és la persona encarregada d'organitzar i reorganitzar l'espai segons la identificació de necessitats i interessos dels nens i nenes. Altrament és necessari l'adaptació de l'espai a la diversitat dels infants aconseguint, així, espais educatius de qualitat per tots. De tal manera que es creï un espai acollidor, agradable i segur, a la vegada que cal tenir-ne cura per mantenir-lo net i en bones condicions. Es poden distingir dues tipologies d'espai. Per una banda l'espai exterior, el qual ha de tenir diferents accessos a cada una de les aules, i ha de donar resposta a les necessitats de moviment i d'experimentació amb la natura. A més, s'ha de procurar per una estreta connexió d'aquest espai amb les zones interiors, intentant oferir la mateixa llibertat dins d'una determinada organització. Aquests últims

espais han de ser amplis i transitables i permetre la multiplicitat d'usos a fi de promoure el desenvolupament integral dels infants. Per últim, convé destacar un espai que hem descobert a Itàlia: la piazza. És un espai central i principalment de trobada entre infants, famílies i comunitat. De la mateixa manera que es tracta d'un espai que facilita les relacions entre infants de diferents edats o entre els iguals.

- 6. Materials multisensorials i multifuncionals:** incloure tots els infants, presentin o no necessitats educatives especials, no només vol dir fer-ho físicament, és a dir, cal promoure les capacitats de socialització, autonomia, motricitat, experimentació i exploració. Una manera per aconseguir-ho és a través de la tria i disposició accessible dels materials. Per aquest motiu, els materials han de permetre una varietat contundent de funcionalitats i, per tant, un ús flexible dels mateixos. Cal que els materials es recullin i guardin en recipients que indiquin, a través d'una imatge, què hi ha per promoure l'autonomia dels nens i nenes en els períodes d'endrega. Cal recalcar que s'han d'utilitzar tant materials naturals com reciclats i artificials i és necessari que siguin agradables, resistents, segurs, motivadors, fàcils d'utilitzar i netejar.
- 7. Els racons:** l'espai organitzat per racons afavoreix l'autonomia en la presa de decisions dels infants. S'aconsegueix desenvolupar l'autonomia a partir de la responsabilitat i el respecte per al material. Es tracta d'una organització que permet acollir una gran varietat d'interessos dels nens i nenes, sentint-se d'aquesta manera motivats i motivades. Els diferents racons donen la possibilitat de portar a terme una activitat col·lectiva o bé individual, de tal manera que es pot aconseguir la interacció o en canvi, per exemple, l'aïllament. A més, aquesta disposició afavoreix l'atenció individualitzada
- 8. Agrupaments de gran grup:** per una banda, és essencial que les situacions d'interacció dels nens i nenes del grup facilitin la cohesió del grup a fi de desenvolupar el sentiment de pertinença. Aquest sentiment contribueix a crear una estabilitat emocional, facilitant així, una predisposició a l'expressió i a l'aprenentatge. Un dels moments que permet desenvolupar el sentiment de pertinença al grup és el moment de retrobada matinal o assemblea. Per l'altra banda, convé destacar la importància que tenen les preguntes en els processos d'aprenentatge i

de relació. S'han de tenir presents tots els infants per tal de promoure la reflexió, l'organització i la consciència d'allò que cal fer i l'estimulació de la memòria dels records i dels propis coneixements.

9. Agrupaments heterogenis de quatre o cinc infants: a diferència dels agrupaments de gran grup, els petits grups permeten la cooperació, ja que el nombre reduït d'infants estimula el pensament i l'intercanvi d'aprenentatges. Per una banda, per aconseguir l'assoliment de l'objectiu del grup es requereix la participació activa de tots els components del mateix. Per l'altra, durant el procés d'assoliment de l'objectiu es posen en joc situacions d'interacció que sovint impliquen valors com ara bé la negociació, el respecte, l'ajuda, l'actitud crítica, entre d'altres.

10. Actitud d'escola oberta: la relació amb la comunitat i les famílies és clau per a aconseguir una educació de qualitat. L'obertura dels centres educatius evoca la concepció d'aquesta relació entesa com un tot unitari per compartir les capacitats i els coneixements de tots els agents educatius implicats. Construir una relació de confiança i cooperació amb les famílies requereix que el mestre posi en pràctica una sèrie d'aptituds d'adaptació i respecte per les seves necessitats. En essència, l'educador ha de desenvolupar una profunda empatia i sensibilitat per tot allò que succeeix a l'entorn familiar i a la vegada ha d'aprendre a comunicar-se amb les famílies, tenint en compte de què es parla, com es parla, perquè es parla i com se les escolta. Una manera d'aprendre a parlar és obviant tots aquells tecnicismes per aconseguir una comunicació més propera i agradable. Altrament, és important oferir trobades formals i informals a fi de fer més còmode i estreta la relació família-escola.

A tall de conclusió, la tasca de fer de mestre resulta més fàcil si es tracta d'una vocació, de la mateixa manera que la inclusió és una aptitud, que es pot desenvolupar, lligada amb la voluntat d'acollir, en qualsevol situació i lloc, a qualsevol persona, infant, adult, home o dona, evitant la realització de prejudicis i estereotips i sense diferenciar ni categoritzar per cap de les seves característiques i/o condicions. La inclusió no es tracta d'una metodologia educativa, és molt més que això, és una aptitud de caràcter social i relacional.

Per aquest motiu, la nostra reflexió final s'ha construït després d'analitzar i reflexionar conjuntament sobre les experiències viscudes i els aprenentatges realitzats al costat dels mestres i dels infants. Els diferents paràmetres exposats en el decàleg poden contribuir a construir una escola inclusiva, però sols si es té la voluntat d'acollir, ajudar, fer créixer i aprendre junts amb qualsevol infant, família, o persona, sols amb aquesta predisposició, totes les persones que entrin a l'escola se sentiran emocionalment i realment incloses.

4.2 Limitacions de la investigació

Tota investigació comporta unes limitacions en la seva realització, i nosaltres no n'hem estat exemptes. A continuació us exposem aquelles que hem detectat en la nostra recerca, tot i que cal destacar que es tracten de limitacions supeditades a la nostra opinió personal.

Per començar, considerem que les pautes d'observació, un dels que instruments metodològics utilitzats, ens han limitat la nostra visió i anàlisi a causa dels paràmetres específics que havíem seleccionat prèviament a la realització de les pràctiques. Així doncs, aquestes pautes d'observació van contribuir a centrar les nostres observacions només en aquests paràmetres. No obstant això, posteriorment, vam procurar complementar la informació recollida en les pautes d'observació amb altres observacions construïdes en l'espontaneïtat. En cas de tornar a utilitzar aquest instrument en una situació similar, procurariem construir una pauta d'observació amb criteris més amplis, oberts i flexibles, per tal que l'observació sigui més fàcil d'adaptar a una realitat desconeguda.

Volem afegir que la qüestió del temps ha suposat no poder realitzar una observació complerta de cada projecte educatiu de cadascuna de les metodologies. Vàrem començar les pràctiques al gener i les vàrem finalitzar a l'abril i per tant, no hem pogut observar els períodes d'inici i de final de curs, els quals creiem que són realment interessants per observar processos com l'adaptació dels infants a l'entorn escolar.

Per acabar, expressarem la darrera limitació que ens hem trobat, que té

relació amb el nombre d'escoles i de persones que hem portat a terme la recerca. Personalment, ens hem adonat que les observacions recollides fan referència a situacions úniques. En aquest sentit, les nostres observacions no es poden generalitzar, ja que només s'han dut a terme en dues escoles concretes i a través de dues visions que, tot i la intenció constant que hagin estat objectives, és inevitable que estiguin tenyides de subjectivitat. Per complementar una investigació educativa de caràcter més professional caldria fer un estudi que comptés amb més observadors i més escoles a analitzar.

4.3 Aprenentatge personal

L'estada realitzada a fi de conèixer noves metodologies educatives inclusives ens ha suposat un gran enriquiment personal i professional. Hem tingut l'oportunitat d'experimentar el fet d'aprendre tots junts: infants, mestres, famílies, altres implicats de la comunitat i nosaltres des del paper de futures mestres.

La nostra experiència de formació en les dues escoles ens ha conduït a una transformació de la nostra visió de què és inclusió. Abans d'iniciar la realització del treball de fi de grau i de les últimes pràctiques del grau, només teníem una perspectiva teòrica de la inclusió. En canvi, les pràctiques ens han permès observar la pràctica real de la inclusió, que va més enllà de metodologies com ara bé els dos mestres a l'aula i l'aprenentatge cooperatiu. Considerem que la inclusió parteix de l'aptitud de tots els agents educatius implicats i que es reflecteix en la totalitat dels moments dins de l'entorn escolar.

Altrament, el treball de fi de grau ens ha permès activar la nostra capacitat crítica, la qual ens ha servit per a reflexionar i interpretar les diverses observacions realitzades. A més, hem pogut construir unes conclusions que ens serviran de base per a portar a terme intervencions educatives, basades en les metodologies de "Reggio Children" i l'anomenada "Emozione di conoscere", que s'adaptin a la diversitat dels nens i nenes de les nostres futures aules. Al mateix temps, ens ha suposat una gran satisfacció

observar infants que gaudien aprenent a través d'aquestes metodologies.

Per últim, cal remarcar que tota la recerca realitzada i la majoria de les experiències viscudes a les escoles han contribuït a desenvolupar més seguretat en nosaltres mateixes, ja que hem adquirit noves habilitats que ens fan sentir més competents professionalment. Som conscients que la tasca de fer de mestre és complexa i requereix anar-la innovant per millorar la seva qualitat. Tot i així, creiem que sempre tindrem la motivació per continuar endavant gràcies a viure el gaudi d'aprendre dels nens i les nenes.

5. Bibliografia

Articles i llibres

- A JILK, Bruce (2005). "Un projecte participatiu". *Infància a Europa*, 8, 27-28.
- AAVV (1996). "La importancia de las preguntas". *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 243, p. 73-77.
- AGUIRRE, Àngel. (1995). *Metodología cualitativa en la investigación sociocultural*. Barcelona: Marcombo.
- ALCÁNTARA, Antonio (2015). "La necessària trobada entre escola i comunitat". *Guix*, núm. 412, p.9.
- ALTIMIR, David (2006). *Com escoltar els infants*. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat.
- BASSEDAS, Eulàlia; HUGUET, Teresa; SOLÉ, Isabel (1996). *Aprender i enseñar a l'educació infantil*. Barcelona: Graó.
- BERGSTROM, Matti, IKONEN, Pia (2005). "Espai per jugar, espai per créixer". *Infància a Eu-ro-pa*, 8, 14-15.
- BERNAL, César Augusto (2010). *Metodología de la investigación*. Colombia: Pearson Educación.
- BONÀS, Meritxell (2006). "L'art del pintor de paisatges. Algunes reflexions entorn de la documentació". *Infància*, núm. 151, p. 24-28.
- BURNS, Robert. (2000) *Introduction to Research Methods*. London: Sage.
- BUVIK, Karin (2005). "Portar l'exterior a dins". *Infància a Eu-ro-pa*, 8, 20-22.
- CASARINI, Teresa; GAMBETTI, Amelia i PIAZZA, Giovanni (1995). *Le fontane*. Reggio Emilia: Reggio Children.
- CLARK, Alison (2005). "Temps per escoltar". *Infància a Europa*, 8, 29-30.
- COCCONI, Anita; DAVOLIO, Andrea. "Mestres del futur. Un científic del 1900 catapultat als nostres dies". *Rivista Emozione di Conoscere*, 2008, núm. 3, p. 1 - 3.

- COHEN, Bronwen (2005). "Al cap i a la fi, de qui és l'espai?". *Infància a Eu-ro-pa*, 8, 3-4.
- COLL, César; MARTÍN, Elena; MAURI, Teresa; MIRAS, Mariana; ONRUBIA, Javier; SOLÉ, Isabel; ZABALA, Antoni (1993). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.
- COLLET, Jordi (2015). "Famílies: estrangeres en un país anomenat escola?". *Guix*, núm. 416-17, p.9.
- COSTA, Maria (2015). "Família i escola, units per un objectiu comú". *Viure en família*, núm. 59, p. 12.
- CRUZ, Laura; MORÁN, Carmen (2011). "Vida quotidiana, temps escolars i drets de la infància". *Educació social*, núm. 47, p.84-94.
- CUOMO, Nicola (1994). *La integración escolar. ¿Dificultades de aprendizaje o dificultades de enseñanza?* Madrid: Antonio Machado.
- CUOMO, Nicola. "Le Scienze dell'Educazione – Le emozioni, la ricerca, la pedagogia speciale." *Rivista Emozione i Conoscere*, 2007a, núm. 1.
- CUOMO, Nicola; ILLAN, Nuria; IMOLA, Alice. "Las autonomías hacia una calidad de vida consciente e independiente – Algunos fundamentos teóricos para orientar las acciones". *Rivista Emozione di Conoscere*, 2011, núm. 11 – 12, p. 1 – 19.
- CUOMO, Nicola; IMOLA, Alice; ROMEU, Nuria; (2012). *Le autonomie verso una qualitat di vita consapevole e indipendente – Alcuni fondamenti teorici per orientare le azioni*. [En línia]. Bologna: AEMOCON.
<http://rivistaemozione.scedu.unibo.it/index.php?option=com_content&task=view&id=117&Itemid=100>. [Consulta: 2 de gener de 2016].
- Curriculum vitae di Nicola Cuomo* [en línia] Bolonya: Università di Bologna. <<https://www.unibo.it/sitoweb/nicola.cuomo/cv>>.

[Consulta: 20 de març de 2016].

Els nens i nenes de 5 a 6 anys del parvulari Diana (2004). *Consells*.
Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat.

ESTEBAN, Lidia; NAVARRO, Montserrat; ROMERA, Olga (2013). "Repensar
l'escola, els seus temps i els seus espais". *Perspectiva escolar*, núm.
367, p. 20-28.

FARSTAD, Anders (2005). "La natura: proveïdora d'espai". *Infància a
Europa*, 8, 16-17.

FEU, M. Teresa (2006). "Replantejar el model d'agrupament.
Repensem aspectes habituals". *Escola Catalana*, núm. 433, p.
18-20.

FLICK, Uwe (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid:
Ediciones Morata.

FONTANET, Txell; ROMERA, Olga (2013). "Juntos es más que la suma de
todos". *Aula de Infantil*, núm. 71, p. 19-24.

GONZÁLEZ, Carles (2013). "Família i escola: una gran oportunitat".
Guix, núm. 398, p.9.

Grup 1 UOC (2011). Constructivisme [en línia]. Barcelona: UOC.
<[http://grup1uoc.wikispaces.com/x-
4.%20CONSTRUCTIVISME.-4.11%20Refer%C3%A8ncies.>](http://grup1uoc.wikispaces.com/x-4.%20CONSTRUCTIVISME.-4.11%20Refer%C3%A8ncies.>)

[Consulta: 24 de febrer 2016].

GUIX (2011). "Temps d'educació. Si us plau, tranquil·litat." *Guix*, núm.
373, p.5.

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

HOYUELOS, Alfredo (2004). "Algunes preguntes de Loris Malaguzzi".
Guix d'Infantil, núm. 17, 39-43.

HOYUELOS, Alfredo (2006). *La estética en el pensamiento y obra pedagógica
de Loris Malaguzzi*. Barcelona: Octaedro.

HOYUELOS, Alfredo (2007). "Documentació com a narració i
argumentació". *Guix d'Infantil*, núm. 39, p. 5-9.

HOYUELOS, Alfredo (2012). "Les imatges fotogràfiques com a
documentació narrativa". *Infància*, núm. 188, p. 7-15.

- IMOLA, Alice (2010). *L'emozione di conoscere e il desiderio di esistere*. [En línia]. Bologna: AEMOCON. <http://rivistaemozione.scedu.unibo.it/index.php?option=com_content&task=view&id=95&Itemid=9>. [Consulta: 2 de gener de 2016].
- INFÀNCIA A EUROPA (2005). "Ara i aquí... un espai nou". *Infància a Europa*, 8, 34.
- INFÀNCIA A EUROPA (2005). "Dels kinergarten alemanys a un arquitecte de Glasgow". *Infància a Eu-ro-pa*, 8, 11-13.
- INFÀNCIA A EUROPA (2005). "Dimensions compartides". *Infància a Eu-ro-pa*, 8, 5-10.
- INFÀNCIA A EUROPA. (2005). "Els actors". *Infància a Eu-ro-pa*, 8, 23.
- MALAGUZZI, Loris (1996). *Malaguzzi i l'Educació infantil a Reggio Emilia*. Col·lecció: Temes d'Infància, núm.25. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat
- MALAGUZZI, Loris (2004). *Los pequeños del cine mudo*. Barcelona: Octaedro.
- MALAGUZZI, Loris (2005). *Els cent llenguatges dels infants*. Barcelona: Rosa Sensat.
- MALAGUZZI, Loris (2005). "Drets dels pares". Dins: Nens i nenes de les escoles de Reggio Emilia. *De viatge amb els drets de les nenes i els nens*. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat, p.59.
- MARQUÈS, Pere (1999). *Concepciones sobre el aprendizaje* [en línia]. Barcelona: UAB. <<http://peremarques.pangea.org/aprendiz.htm>> [Consulta: 23 de febrero 2016].
- MENESES, Julio; RODRÍGUEZ, David (2011). *El qüestionari i l'entrevista. Construcció d'instruments per a la investigació*. Barcelona: Editorial UOC.
- OLIVER, Carmen (1995). *Agrupar a los alumnos. ¿Ilusión o realidad?* [en línia]. Barcelona: Graó. <<http://www.grao.com/revistas/aula/035-cultura-artes-y>>

- educacion—agrupamientos-flexibles/agrupar-a-los-alumnos-ilusion-o-realidad>. [22 de gener de 2016].
- PENALVA, Clementa; MATEO, Miguel Ángel (2006). *Tècniques qualitatives d'investigació*. Alacant: Universitat d'Alacant.
- PÉREZ, Joan (2007). *Ser mestre* [en línia]. Relats en català. <<http://relatsencatala.cat/relat/ser-mestre/466966>>. [Consulta: 27 de desembre de 2015].
- PEREZ, Lourdes. *Planificació dels espais, els temps i els recursos en educació infantil* [en línia]. Institut obert de Catalunya. <http://ioc.xtec.cat/materials/FP/Materials/1752_EDI/EDI_1752_M02/web/html/media/fp_edi_m02_u3_pdfindex.pdf>. [Consulta: 15 de gener de 2015].
- RIBA, Carles (2014). *Mètodes d'investigació qualitativa*. [En línia]. Barcelona: FUOC. <http://cv.uoc.edu/annotation/475364da13fc487b002fb9218ade5ca9/487521/PID_00212200/modul_6.html> [Consulta: 26 d'abril de 2016].
- RUÍZ, Astrid (2013). "L'Escola Congrés-Indians... Un espai per ser...". *Bulletí d'infància*, núm. 64.
- SANDÍN. María Paz (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. Madrid: McGraw Hill.
- STAINBACK, Susan Bray. "L'educació inclusiva: definició, context i motius." [en línia]. *Suports*, 2001, núm. 1, vol. 5, pàg. 18 – 25. <<http://www.raco.cat/index.php/Suports/article/viewFile/102022/163617>> [Consulta: 3 d'abril 2016].
- TEIXIDOR, Marga (2010). "Temps d'escola, temps de vida". *Guix*, núm. 364, p. 7-9.
- TÓJAR, Juan Carlos (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y Actuar*. Madrid: La Muralla.
- VAN LIEMPD, Ine (2005). "L'ús de l'espai: on la teoria coincideix amb la pràctica". *Infància a Eu-ro-pa*, 8, 18-19.
- Xarxa Territorial d'Educació Infantil a Catalunya (2009). *Documentar*,

una mirada nova. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat.

ZINI, Michele (2005). "Veure, sentir, tocar, tastar, olorar i estimar". *Infància a Eu-ro-pa*, 8, 24-26.

Conferències

PICCIOLI, Mariana; BIANCHINI, Matteo; COCCONI, Anita; MATTULLI, Giampiero (Abril de 2015). "Trobada Pedagògica. Repensant les pràctiques educatives: diàleg d'experiències sobre educació infantil i primària a Itàlia." Centre d'Innovació i Formació en Educació de la Universitat de Vic - Universitat Central de Catalunya. Conferència realitzada a Vic.

Publicacions oficials

Decreto del Presidente della Repubblica. 24 de febrer de 1994 [en línia]. *Gazzetta Ufficiale della Repubblica italiana*. <<http://www.handylex.org/stato/d240294.shtml>>. [Consulta: 3 de gener de 2016].

Legge n°104. 5 de febrer de 1992 [en línia]. *Gazzetta Ufficiale della Repubblica italiana*. <<http://www.handylex.org/stato/l050292.shtml>>. [Consulta: 3 de gener de 2016].

Legge n°517. 4 d'agost de 1977 [en línia]. *Gazzetta Ufficiale della Repubblica italiana*. <<http://www.handylex.org/stato/l040877.shtml>> [Consulta: 3 de gener de 2016].

Regolamento Scuole e Nidi d'Infanzia del Comune di Reggio Emilia, març de 2009.

ANNEX DEL TREBALL

“REGGIO CHILDREN” I “L’EMOZIONE DI CONOSCERE E IL DESIDERIO DI ESISTERE”: QUÈ SÓN I COM CONTRIBUEIXEN A LA INCLUSIÓ DE TOTS ELS INFANTS

**Treball de Final de Grau de Mestre d’Educació Infantil amb
menció d’Educació inclusiva i atenció a la diversitat**

Núria Bagaria Illamola i Laura Martínez Plà

Curs 2015 – 2016

M. Teresa Pujol Mongay

4t curs del Grau en Mestre d’Educació Infantil

Facultat d’Educació, Traducció i Ciències Humanes

Universitat de Vic – Universitat Central de Catalunya

13 de maig del 2016

Índex

1.	Annex I: La "Scuola dell'infanzia Palomar"	3
1.1	Pauta d'observació del 5 de febrer	3
1.2	Entrevista a S.C., coordinadora pedagògica de la "Scuola dell'Infanzia Palomar"	9
1.3	Fotografies de la "Scuola dell'Infanzia Palomar"	14
1.3.1	Fotografies dels espais i els materials	14
1.3.2	Fotografies del dia a dia a l'escola	20
2.	Annex II: La "Scuola Materna Parrocchiale Villa Gaia"	25
2.1	Pauta d'observació del 5 de febrer	25
2.2	Comentaris extrets del diari	30
2.3	Fotografies de la "Scuola Materna Parrocchiale Villa Gaia"	33

1. Annex I: La "Scuola dell'infanzia Palomar"

1.1 Pauta d'observació del 5 de febrer

Criteris d'observació	Observacions
<p><u>La distribució del temps</u></p> <ul style="list-style-type: none">- Seqüències semblants cada dia.- Flexibilitat d'horari per respectar i garantir les necessitats dels/de les alumnes.- Diversificació de les estones:<ul style="list-style-type: none">• Estones lliures d'activitat social (entre iguals i amb la resta de companys de l'escola).• Estones de diferents tipus d'activitats proposades per la mestra o pels infants.• Estones de joc motriu.• Estones tranquil·les que permetin atenció individualitzada.• Estones de treball en petit grup/parelles.• Estones de retrobada dels grup.• Estones de relació amb els adults de l'escola.• Estones de amb les famílies.- Estructuració de les activitats:<ul style="list-style-type: none">• Període per a la planificació.	<p>* Hi ha una seqüència temporal diària que guia tant als infants com a les mestres:</p> <ul style="list-style-type: none">- 8.00-9.00: Entrada dels infants a l'escola. A mesura que els nens i nenes arriben a l'escola es posen a jugar als racons.- 9.00-10.00: Assemblea i esmorzar.-10.00-11.30: Realització d'una activitat concreta en petit grup i joc lliure als diferents racons.-11.30-11.45: Preparació per anar a dinar. Els nens i nenes van al lavabo i es reparteixen els pitets.-11.45-12.30: Dinar.-12.30-12.45: Lectura del conte.-12.45-13.00: Preparació per anar a dormir. Els infants van al lavabo i es treuen les sabates.-13.00-15.00: Migdiada.-15.00-15.15: Preparació per anar a berenar. Els nens i nenes van al lavabo i es posen les sabates.-15.15-15.30: Berenar.-15.30-16.00: Sortida de l'escola. Mentre que les famílies van arribant es juga a diversos jocs amb tot el grup. <p>* La seqüència temporal diària es segueix amb una certa flexibilitat, ja que es procura respectar els ritmes dels infants tant en les rutines com en la realització d'activitats amb la finalitat que esdevinguin el més autònoms possible.</p> <p>* Els períodes de transició no es porten a terme a la vegada amb tots els nens i nenes, a excepció del moment en el que es preparen per anar a dormir.</p>

<ul style="list-style-type: none"> • Període per a les propostes. • Període de a endreçar i netejar. • Període de record. • Altres: períodes de transició i períodes per a les necessitats bàsiques. 	
<p><u>L'organització de l'espai</u></p> <p><u>L'organització de l'espai</u></p> <p>-Dinàmiques que ofereix:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La comunicació, la relació, el diàleg i l'activitat. • La intimitat. • L'aïllament. • L'autonomia. • Els conflictes cognitius i emocionals. <p>-Trets d'identitat de l'aula:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Oberts al canvi. ○ Accessibles. ○ Amables/acollidors. ○ Humils. ○ Transitables. ○ Contemporanis. ○ Diàleg entre els espais. ○ Complementaris. ○ Multi-sensorials. <p>-Espais de les rutines.</p> <p>-Espais específics</p> <ul style="list-style-type: none"> • Psicomotricitat. • Plàstica. • Audiovisuals i informàtica. 	<p>* Espais amplis i cuidats estèticament. Tot el mobiliari és de fusta, hi ha plantes i flors, molta llum natural, etc.</p> <p>* Espais que presenta la classe de tres anys:</p> <p>- Passadís d'arribada: Abans d'entrar a la classe hi ha una ampla exposició d'obres dels infants, una taula de llum i varis tipus de documentació destinades als pares i per ser compartides amb els infants i els educadors i educadores. També al costat de la porta hi ha present un tauler amb totes les fotografies dels nens i nenes de la classe i també de les mestres, un sobre transparent amb tots els comunicats que s'envien als pares i un recull de fulls que exposa els temes treballats i els que es treballaran.</p> <p>- Entrada de la classe: Hi ha un conjunt d'armaris a l'alçada dels infants. Per cada dos nens o nenes hi ha un armari on poden deixar les jaquetes, peluixos i altres objectes personals.</p> <p>- Racó amb un petit matalàs: Sota l'escala hi ha un matalàs i coixins.</p> <p>- Racó de biblioteca: Format per una catifa, una taula, dos bancs i un prestatge amb diversos llibres.</p> <p>- Racó de les construccions: Hi ha 3 tarimes de diferents alçades i material divers, la majoria reciclat.</p> <p>- Zona amb taules i prestatges: Hi ha tres taules</p>

<ul style="list-style-type: none"> • Música. • Menjador. • Aula dels mestres. • Exterior. 	<p>cadascuna amb sis cadires i prestatges amb material per a dibuixar i crear composicions.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Racó amb graons. - Racó de joc simbòlic: Format per una cuina. - Zona amb taula de llum i material reciclat. - <i>Atelier</i>: Compost per una taula gran amb vuit cadires, a més de material natural i per a fer composicions artístiques. A un racó de la sala hi ha penjadors amb disfresses i un mirall. - <i>Soppalco</i>: La classe té un segon pis amb material per a treballar la motricitat gruixuda. <p>* En general els diferents espais de la classe permeten tant moments d'activitat social com moments per a la intimitat i l'aïllament.</p> <p>* La disposició per racons afavoreix l'autonomia dels nens i nenes, els quals es fan responsables de la cura del material i de la seva pròpia activitat.</p>
<p><u>L'organització dels materials</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -La bellesa i l'estètica dels objectes quotidians. - Multi-sensorials (naturals, artificials, colors, llums, volums...). -Manipulació i construcció (desenvolupament de capacitats). -Relacions que es poden produir amb el material. 	<p>* Es materials estan cuidats estèticament i es troben disposats de manera atractiva, cridant l'atenció dels nens i nenes.</p> <p>* Materials amb diferents orígens: naturals, reciclats i comercials.</p> <p>* Materials amb diferents colors, volums, textures, olors i sonoritats que no presenten una sola funció. El fet que permetin múltiples funcions estimula la imaginació i la capacitat creativa.</p> <p>* Gran quantitat de material destinat a l'expressió artística: pintures, papers de diferents mides i colors, retoladors, ceres, llapis, coles, pinzells, tisores, fang, tauletes de fusta...</p>
<p><u>Agrupament de l'alumnat</u></p> <p>Característiques dels bons</p>	<p>* Els infants es troben dividits per classes segons l'edat i només tenen contacte amb altres nens i nenes de diferent edat si surten al pati o si es troben en algun moment a la <i>piazza</i>.</p>

<p>agrupaments:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Participació activa de tots/es els/les alumnes. - Interacció entre iguals. - Intercanvi d'idees, coneixements i punts de vista. - Discussió crítica (acords). - Col·laboració i ajuda entre iguals <p>Tipus d'agrupaments:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Grup sencer. - Petit grup. – Treball cooperatiu. - Individual. <p>Criteris per a agrupar l'alumnat:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Homogenis/heterogenis. - Espontanis/realitzats per l'adult. 	<ul style="list-style-type: none"> * Ús diari del petit grup, màxim sis infants, per a la realització d'activitats concretes. En el treball amb petit grup els nens i nenes solen participar més i es solen produir més interaccions entre aquests. Els infants solen compartir idees, coneixements i sensacions amb els altres nens i nenes. * Les mestres són les que constitueixen els petits grups, d'entre quatre i sis infants, procurant que siguin nens i nenes amb diferents nivells de desenvolupament, dins de l'homogeneïtat de la classe. * El grup sencer només es troba en el moment de l'assemblea i en altres estones tranquil·les com la lectura d'un conte. * De moment no s'han observat activitats individuals.
<p><u>La documentació</u></p> <p>Tres nivells de documentació:</p> <ul style="list-style-type: none"> - La simple seqüència del que ha passat. - Hi apareixen les teories, hipòtesis i pensaments dels infants. - Hi podem detectar les teories i pensaments de l'escola. 	<ul style="list-style-type: none"> * Es porta a terme una documentació planificada de les activitats i també una documentació més improvisada, en la qual es recullen processos d'aprenentatge dels infants que no s'havien plantejat. * Hi ha una gran quantitat de documentació destinada a les famílies i als infants. En les entrades i sortides els pares i mares es solen aturar a observar la documentació i de vegades la comenten amb les mestres i amb els nens i nenes. * Les educadores construeixen la documentació a les hores del migdia, mentre dormen els infants. És un moment de reflexió, en el que es sol conversar

<p>Preguntes a considerar:</p> <p>Què és documentar? Per què es documenta? Per a qui es documenta? Com es documenta? Quines característiques presenta la documentació?</p>	<p>sobre les accions realitzades per els nens i nenes, els aprenentatges que creuen que han fet, els interessos que demostren, etc. A partir d'aquí, comencen a pensar i parlar sobre quines activitats poden dur a terme seguidament.</p>
<p><u>El rol de l'adult</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Preparar el context amb cura (espais, materials i temps). - Recollir les propostes dels infants o formular-ne de noves. - Proporcionar models no per a ser seguits sinó per a tenir una orientació. - Procurar el benestar físic i emocional dels/de les nens/es. - Observar les accions dels infants: joc, relacions i activitats. - Interpretar i reflexionar a l'entorn dels missatges dels/de les nens/es. - Posar paraules a les accions dels infants, si es creu necessari. - Formular o reformular preguntes interessants que suscitin l'aprenentatge dels infants. - Retornar les preguntes als nens i les nenes en forma de proposta. - Tenir cura del llenguatge que 	<p>* Les mestres es troben sempre en una posició d'observador. Diàriament documenten els processos d'aprenentatge dels infants a través del recurs de la càmera fotogràfica i de la descripció.</p> <p>* A partir de les observacions que realitzen i de les propostes dels nens i nenes intenten construir propostes adequades als interessos i característiques dels infants.</p> <p>* Procuren promoure l'autonomia dels nens i nenes tant en els moments de les rutines com en la realització de les activitats. En aquest sentit, per exemple, intenten que es vesteixin sols i que mengin adequadament amb els coberts.</p> <p>* Prèviament i durant la realització de les activitats formulen preguntes amb l'objectiu de suscitar l'interès i l'aprenentatge dels infants.</p> <p>* A l'hora de l'assemblea i crear intenten crear una conversa amb tots els nens i nenes al voltant del projecte que s'està portant a terme.</p>

<p>s'utilitza (llenguatge verbal) i el que es mostra (llenguatge no verbal).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estar a disposició dels/de les nens/es. - Promoure les interaccions, la verbalització de coneixements i vivències i els intercanvis d'informació. - Motivar el desenvolupament de l'autonomia i la seguretat dels infants. - Establir relacions d'intercanvi i de cooperació amb les famílies. 	
<p><u>La relació amb la comunitat educativa</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Construir un ambient de confiança i intercanvi per afavorir el treball en equip. - Revisar, millorar i ampliar els canals de comunicació (formals i informals). - Convertir l'escola en un espai compartit. - Implicar els pares i les mares en situacions d'aprenentatge. - Eliminar les idees de mestre expert i de mare o pare ignorant. - Interessar-se per la cultura i els costums de les diferents famílies. 	<p>* En les entrades i sortides les mestres procuren acollir a cada família i a cada infant. En aquests moments es creen converses espontànies i informals entre les famílies i les educadores, reforçant d'aquesta manera el vincle família-escola.</p> <p>* En aquest moment les mestres estant preparant <i>La notte dei Racconti</i> en col·laboració amb la biblioteca municipal. Serà una nit destinada a la promoció de la lectura dels infants i en la que podran assistir les famílies i els nens i nenes.</p>

1.2 Entrevista a S.C., coordinadora pedagògica de la "Scuola dell'Infanzia Palomar"

La distribució del temps

Quines característiques creus que presenta una adequada distribució del temps?

Una adequada distribució del temps es basa en el respecte als infants, mestres i famílies. Com a educadores, hem de conèixer a cada nen, hem de conèixer els seus temps i ritmes per a poder-los respectar.

Quina opinió tens en relació a les rutines? Consideres que són importants?

Les rutines són imprescindibles en el dia a dia a l'escola, ja que donen seguretat als infants. Mitjançant les rutines els nens i nenes poden saber què passarà després.

Consideres que s'han de respectar els diferents ritmes d'aprenentatge? De quina manera?

Sí, però no és fàcil aconseguir-ho. Per a respectar els ritmes d'aprenentatge de cada infant és bàsic no avaluar i donar el temps que necessitin. En cas que una determinada activitat no interessi a un nen se l'ha de deixar marxar i quan es consideri se li pot tornar a presentar per si la vol realitzar. Quan un infant presenta dificultats per a portar a terme una activitat pot ser útil que un altre nen o nena l'ajudi.

Per què les entrades i les sortides es realitzen amb un espai de mitja hora o d'una hora?

Hem de ser flexibles amb els horaris, com dèiem abans s'han de respectar els temps de les famílies. Amb aquesta mitja hora o una hora de marge les mestres poden acollir millor a cada família, creant relacions més estretes entre l'escola i les famílies.

Les mestres tenen un temps per treballar individualment i també amb la parella educativa? Quan de temps? A què es dediquen en aquest temps?

Les educadores tenen cinc hores setmanals per a dedicar-les a la projectació, la gestió social i la realització de documentació, ja sigui treballant individualment, amb la parella educativa o en grup. Així doncs, aquestes hores es dediquen, per exemple, a les entrevistes amb les famílies, a les reunions de classe, a la projectació i reflexió amb la parella educativa o amb l'equip de mestres, a la formació continuada, a la preparació de documentació...

Es realitzen reunions amb totes les mestres? Quantes vegades a l'any?

Una vegada al mes la parella educativa realitza la projectació amb el suport de la pedagoga i cada dos mesos es porten a terme reunions amb tot l'equip de l'escola. A més, totes les setmanes la parella educativa treballen plegades per a la gestió de la classe.

L'organització de l'espai i dels materials

Quins criteris generals teniu en relació a la distribució dels espais? I pel que fa a la tria de material?

No tenim uns principis generals a seguir per a l'organització dels espais. Els nostres espais són flexibles, creiem en els espais que són pensats detingudament. Les educadores observen les accions i interessos dels nens i nenes i posteriorment, basant-se en les seves observacions, fan les propostes d'organització dels espais i dels materials. D'aquesta manera, els espais i materials sempre canvien segons l'activitat dels infants. És molt important que els materials que proporcionem als nens i nenes proposin més d'una acció, ja que d'aquesta manera brindem més oportunitats d'aprenentatge.

Quina importància presenten els espais i materials en la funció educativa?

En la nostra escola considerem que l'espai és el tercer educador. Quan un espai està degudament organitzat permet que els infants aprenguin a través de les seves pròpies accions, sense que l'adult hagi d'estar sempre present.

Creus que els espais externs són rellevants? Què poden oferir a diferència dels espais interiors?

Els espais externs són realment importants perquè són un altre context educatiu. Els nens i nenes tenen dret a viure un ambient diferent, en el qual hi puguin jugar amb infants d'altres edats. Els espais externs ofereixen oportunitats il·limitades d'exploració, experimentació i moviment.

Els agrupaments dels infants

Què en penses de les interaccions entre els infants? Consideres que són importants?

Les interaccions entre els nens i nenes són fonamentals per activar processos d'aprenentatge i d'imitació, així com per a motivar intercanvis d'opinió i d'idees.

Quines característiques creus que ha de presentar un grup classe?

Un bon grup classe ha de ser heterogeni per l'origen cultural, per el gènere, per el nivell socioeconòmic de la família i per l'edat dels infants (nascuts entre gener i juny i nascuts entre juliol i desembre).

El petit grup és un agrupament que realitzeu diàriament a la vostra escola. Segons quins criteris formeu els petits grups?

Els petits grups poden ser triats pels nens i nenes en les estones de joc lliure en els espais, o bé triats per les mestres segons els objectius que es proposen. Un criteri útil podria ser el d'unir infants amb competències diferents o amb interessos semblants.

Els nens i nenes de la vostra escola solen treballar també en els racons de la classe. Consideres que és una bona metodologia? Per què?

És fonamental que els nens i nenes sàpiguen subdividir-se i relacionar-se en els diferents espais de la classe: aprenen a organitzar-se, a jugar en petit grup, a fer amistats, a socialitzar-se, a compartir els jocs i el material... En definitiva, experimenten amb els mateixos en relació amb els altres infants i amb els objectes, espais i materials.

La intervenció educativa

Com defineixes la documentació?

La documentació és un instrument per a mestres, infants i famílies. És quelcom bàsic si volem portar a terme una bona pràctica educativa.

Per què documenteu en la vostra escola?

A la escola documentem primerament perquè és una eina que ens ajuda als mestres a reflexionar sobre la nostra pràctica educativa i ens permet saber què projectar. A més, la documentació serveix per fer visibles els processos que s'esdevenen a l'escola, és una ocasió per a compartir amb les famílies i els visitants de l'escola. Per últim, la documentació és útil perquè els nens i nenes es reconeixin i recordin el treball realitzat.

Rol de l'adult

Com creus que és un bon mestre? Quines qualitats té i quines feines realitza?

Penso que un bon mestre ha de ser acollidor i amable, mostrant-se sempre disponible; ha de tenir ganes de treballar i el desig d'estar, relacionar-se i créixer amb els infants i les famílies. A més, crec que un bon educador ha de saber dialogar amb les famílies i els companys de feina.

Consideres important que els educadors tinguin una formació continua? Com la porten a terme les mestres de la vostra escola?

Crec que la formació continua és molt rellevant, ja sigui a través de cursos i conferències o mitjançant la lectura de publicacions. A la nostra escola es dediquen 25 hores a l'any a la formació específica, sobretot a partir de cursos organitzats per pedagogs.

Relació amb la comunitat

Tenir una relació de col·laboració amb la comunitat forma part del vostre projecte educatiu. Per què li assigneu aquesta importància?

És essencial la relació amb la comunitat i el territori. L'escola s'obre a la col·laboració perquè aquest fet significa acollir, escoltar i construir relacions i experiències significatives per als processos d'aprenentatge dels nens i nenes. Obrir-se al territori fa créixer també a l'escola.

Quines accions realitzeu per motivar aquesta relació estreta amb la comunitat?

Crec que s'ha d'escoltar i reflexionar envers les sol·licituds que arriben, valorar les coses que són útils per als infants i per la escola. Sobretot es tracta de trobar les motivacions i donar significat a allò que es fa.

De quina manera incentiveu la participació de les famílies?

Primerament, cal estar disponibles a l'escolta, l'acolliment i el diàleg. Després, de manera més concreta, s'han d'organitzar entrevistes, trobades en les que es tractin temes educatius, festes...

Quins canals de comunicació teniu amb les famílies?

El canal principal són els intercanvis quotidians amb les famílies, mitjançant el diàleg o la documentació. També ens comuniquem a través missatges escrits, trucades, trobades més formals, etc.

Es duen a terme regularment entrevistes amb les famílies?

Les entrevistes amb les famílies no són regulars. Es realitzen al inici del curs dels tres anys i al final del curs dels cinc anys. No obstant, les mestres estan sempre disposades a portar a terme entrevistes en cas que una de les dues parts ho consideri necessari.

1.3 Fotografies de la "Scuola dell'Infanzia Palomar"

1.3.1 Fotografies dels espais i els materials



Fig 1. Pati exterior



Fig 2. Pati exterior



Fig 3. Hort



Fig 4. Piazza



Fig 5. Piazza



Fig 6. Menjador



Fig 7. Entrada de la classe de tres anys



Fig 8. Classe de tres anys



Fig 9. Classe de tres anys



Fig 10. Classe de tres anys



Fig 11. Classe de tres anys

1.3.2 Fotografies del dia a dia a l'escola



Fig 12. Infants i mestre observant diferents tipus de plantes



Fig 13. Nens i nenes representant a la taula de llum diferents tipus de plantes



Fig 14. Infants realitzant construccions



Fig 15. Infant pintant



Fig 16. Nenes jugant al pati



Fig 17. Infants repartint pitets abans d'anar a dinar



Fig 18. Nens i nenes dinant



Fig 19. Esmorzar de celebració del dia del pare



Fig 20. Trobada amb les famílies sobre l'alimentació

2. Annex II: La "Scuola Materna Parrocchiale Villa Gaia"

2.1 Pauta d'observació del 5 de febrer

Criteris d'observació	Observacions
<p><u>La distribució del temps</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Seqüències semblants cada dia. - Flexibilitat d'horari per respectar i garantir les necessitats dels/de les alumnes. - Diversificació de les estones: <ul style="list-style-type: none"> • Estones lliures d'activitat social (entre iguals i amb la resta de companys de l'escola). • Estones de diferents tipus d'activitats proposades per la mestra o pels infants. • Estones de joc motriu. • Estones tranquil·les que permetin atenció individualitzada. • Estones de treball en petit grup/parelles. • Estones de retrobada dels grup. • Estones de relació amb els adults de l'escola. • Estones de amb les famílies. - Estructuració de les activitats: <ul style="list-style-type: none"> • Període per a la 	<ul style="list-style-type: none"> - Seqüències semblants cada dia: la jornada educativa és de 8:30h a 16:00h. Entre les 8:30 i les 9:15 arriben tots els infants a la classe i juguen amb els materials i racons de l'aula. La jornada educativa es duu a terme amb flexibilitat d'horari per adaptar-se a les necessitats i interessos dels nens i nenes. <ul style="list-style-type: none"> • 8.30-9.15h: Acollida dels infants i joc lliure amb els materials i racons de l'espai. • 9.30-10.00h: <i>il circolo</i> (comptar els infants, escollir els encarregats, donar l'esmorzar, conversar i es va al lavabo gradualment). • 10.00-11.30h: Realització de l'activitat programada (normalment del PEC o activitats proposades pels infants). • 11.30-12.10h: Rentar mans, fer la pregaria i dinar (els infants paren les taules). • 12:10-13:00h: Joc lliure, retrobada del grup i lectura d'un llibre. • 12.45-13.00h: Anar al lavabo, treure's les sabates i primeres sortides. • 13.00-15.00h: Estona de la migdiada. • 15.00-16.00h: lavabo, posar-se les sabates, berenar, joc lliure i segones sortides. - Diversificació de les estones: <ul style="list-style-type: none"> • Estones lliures d'activitat social (entre iguals, no s'ha vist amb la resta de companys de l'escola): durant la quotidianitat els infants juguen lliurement amb els companys (mati i arribada, després de realitzar una activitat a mig matí, després de dinar, i a la tarda després de berenar). • Estones d'activitats proposades per la mestra o pels infants. Durant <i>il circolo</i> es realitza algun joc per donar la fruita (cada dia es canvia i el tria l'infant encarregat

<p>planificació.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Període per a les propostes. • Període de a endreçar i netejar. • Període de record. • Altres: períodes de transició i períodes per a les necessitats bàsiques. 	<p>de donar la fruita), després de fer el joc i mentre els infants van al lavabo, també se'n fa un altre i després es fa una activitat del PEC sobre les emocions.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estones de joc motriu: pel fred no surten al pati. Cada dilluns fan teatre i es mouen molt, però només dura mitja hora. • Estones tranquil·les per a l'atenció individualitzada: joc lliure i les activitats. • Treball en petit grup/parelles. L'activitat de mig matí relacionada amb el PEC, sovint es realitza en parelles o en petits grups d'infants, tot i que les activitats de gran grup també tenen molt de pes. Les activitats individuals es reserven per a les estones de joc lliure sobretot. • E. Retrobada del grup: assemblees, abans de dinar, després de dormir per berenar. • Estones de relació amb els adults de l'escola. Hi ha especialistes que realitzen activitats amb els infants (teatre, pintura d'Arno Stern). També hi ha la forta presència de la cuinera que la veuen quan porta i dona el dinar, quan li porten el plat a la cuina o quan realitzen activitats dirigides sobre el menjar, entre altres. • Estones de relació amb les famílies. A l'entrada i la sortida: poden entrar a la classe i romandre a l'espai observant el joc lliure dels infants, jugant amb ells i/o parlant amb la mestra, els infants o les famílies. <p>- Estructuració de les activitats: es porten a terme tots però l'ordre i la realització depenen dels objectius de cada activitat.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Període per a la planificació. • Període per a les propostes. • Període d'endreçar i netejar: gairebé mai ho realitzen els infants (no hi ha temps i ho fa un adult directament). • Període de record. • Altres: períodes de transició i períodes per a les necessitats bàsiques. Normalment es realitzen de manera tranquil·la abans i
---	---

	<p>després de les activitats, tot i que si algun infant ha d'anar al lavabo, se li permet, sols ha de demanar permís.</p>
<p><u>L'organització de l'espai</u></p> <p>-Dinàmiques que ofereix:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La comunicació, la relació, el diàleg i l'activitat. • La intimitat. • L'aïllament. • L'autonomia. • Els conflictes cognitius i emocionals. <p>-Trets d'identitat de l'aula:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Oberts al canvi. ○ Accessibles. ○ Amables/acollidors. ○ Humils. ○ Transitables. ○ Contemporanis. ○ Diàleg entre els espais. ○ Complementaris. ○ Multi-sensorials. <p>-Espais de les rutines.</p> <p>-Espais específics</p> <ul style="list-style-type: none"> • Psicomotricitat. • Plàstica. • Audiovisuais i informàtica. • Música. • Menjador. • Aula dels mestres. • Exterior. 	<p>-Dinàmiques que ofereix:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Permet la comunicació, la relació, el diàleg, l'autonomia i l'activitat. Per una banda permet una forta presència de conflictes cognitius i emocionals. Per l'altra, són espais que permeten parcialment la intimitat i l'aïllament. Són espais oberts però petits i s'ha experimentat que els infants sols es poden aïllar al lavabo, i no és l'espai més adient. S'hauria d'organitzar un espai tranquil per aïllar-se integrat dins de l'aula. <p>-Trets d'identitat de l'aula: permeten el diàleg amb altres espais, el canvi i l'accessibilitat. Són espais que donen la sensació d'obertura (grans finestres i espai ample), tot i ser més aviat petits (l'aula del grup de 4 anys és més petita i depenent de la distribució dificulta que l'espai sigui transitable). Són acollidors i agradables i gaudeixen d'una bona il·luminació natural. La <i>piazza</i> és multi-sensorial, ja que està dissenyada d'acord amb la metodologia reggiana, els altres espais no ofereixen tants materials de caràcter multi-funcional i multi-sensorial, al contrari, són espais organitzats per racons i de caràcter més tradicional (materials de plàstic i amb poca varietat).</p> <p>-Espais de les rutines. Hi ha tres lavabos a cada classe. També hi ha unes piques que tenen quatre aixetes d'aigua freda i calenta. A més, cada infant té un espai dedicat a guardar les seves mudes.</p> <p>-Espais específics: hi ha 3 sales polivalents que permeten realitzar diferents activitats de teatre i psicomotricitat, plàstica o activitats d'art, audiovisuals a través del projector de la <i>piazza</i>...</p> <p>-Espai exterior: vell, insegur i poc cuidat (s'està organitzant el projecte de renovació). Amb espai d'hort i jardí, amb zones cobertes</p>

	<p>per asseure's. Hi ha una caseta tradicional de fusta amb tobogan i dues més de plàstic i material comercial. També hi ha un pont penjat de fusta.</p>
<p><u>L'organització dels materials</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -La bellesa i l'estètica dels objectes quotidians. - Multi-sensorials (naturals, artificials, colors, llums, volums...). -Manipulació i construcció (desenvolupament de capacitats). -Relacions que es poden produir amb el material. 	<ul style="list-style-type: none"> -La bellesa i l'estètica dels objectes quotidians. La <i>piazza</i> està molt cuidada, és un espai de metodologia reggiana, en canvi les aules no la inclouen. Les aules estan ben il·luminades, són petites i organitzades per racons (taules i cadires, espai per dibuixar, una zona de lectura, racó de construccions, joc simbòlic: cuineta, mercat i zona per disfressar-se). -Multi-sensorials, manipulació i construcció i relacions que es poden produir amb el material (desenvolupament de capacitats). A través de l'art, sobretot. La majoria de materials són de plàstic, no obstant això, a la <i>piazza</i> de l'escola la riquesa d'oportunitats sensorials és molt més extensa. Malauradament, hi surten poc. Aquest espai es fa servir sobretot com a zona de pas, zona de projecció i zona de trobada entre infants, infants i famílies. També per realitzar formacions extraescolars.
<p><u>Agrupament de l'alumnat</u></p> <p>Característiques dels bons agrupaments:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Participació activa de tots/es els/les alumnes. -Interacció entre iguals. -Intercanvi d'idees, coneixements i punts de vista. -Discussió crítica (acords). - Col·laboració i ajuda entre iguals <p>Tipus d'agrupaments:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Grup sencer. 	<p>PEC basat a promoure la participació activa de tots els infants per tal d'ajudar a Re Celeste a tornar a experimentar les emocions i retornar-les al seu regne. Els agrupaments els fa l'adult per tal d'aconseguir grups heterogenis (interacció, col·laboració i intercanvi d'idees per adquirir els valors d'un ciutadà).</p> <p>Tipus d'agrupaments:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Gran grup: activitats de reflexió conjunta o aportació d'idees sobre una emoció. -Petit grup: grups petits o parelles per realitzar activitats d'expressió d'emocions (pintar mural <i>tenerezza</i>, fang per parelles, dibuix per parelles, <i>gessetto rosso</i>). – Treball cooperatiu. Els petits grups de 4 o 5 infants s'utilitzen per a realitzar activitats, però cadascú no té una tasca en particular a realitzar que ha decidit tot el grup en conjunt, sinó que debaten i parlen en conjunt com poden realitzar aquella tasca. Es tracta d'un agrupament que no s'ha observat massa.

<p>-Petit grup. – Treball cooperatiu.</p> <p>-Individual.</p> <p> criteris per a agrupar l'alumnat:</p> <p>-Homogenis/heterogenis.</p> <p>-Espontanis/realitzats per l'adult.</p>	<p>-Individual: es tracta d'un agrupament que no s'utilitza massa en les activitats del PEC. Tot i així, a vegades s'utilitza en activitats específiques deslligades del projecte escolar de l'any (dibuixos sobre els objectes preferits, representar emocions).</p> <p>Criteris per a agrupar l'alumnat: Els grups per a realitzar activitats sempre són heterogenis i creats per l'adult per assegurar evitar l'homogeneïtat i fomentar les relacions entre tots els infants de l'aula.</p>
<p><u>La intervenció educativa</u></p>	<p>L'espiral educativa es basa sobretot en la documentació com a instrument de reflexió dels actes del mestre. També es procura realitzar una autoavaluació dels mateixos, tot i que això depèn molt de cada mestra. A més, l'A.C i promou l'assistència a les formacions que organitza per fomentar l'autoavaluació i la reflexió de la intervenció educativa, així com per retornar o projectar activitats segons les necessitats educatives i interessos observats.</p> <p>Hi ha diferents tipus de documentació:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Documentació diària: diari al costat de la porta de cada classe amb les reflexions, idees o opinions dels infants. També es comparteixen a les xarxes socials per la comunitat i persones interessades. Altres vies per mostrar la documentació: projector dins de l'escola, plafons dins de l'escola, exposicions de treballs dels infants a diferents punts o galeries del municipi...
<p><u>El rol del mestre</u></p> <p>(observació i retorn amb proposta educativa-resposta educativa)</p> <p>Els mestres capten uns interessos de l'infant (és la mirada del mestre-interpretació del mestre), però no saps si són els reals→ fas un retorn amb</p>	<p>La parella educativa de cada grup-classe identifica, les necessitats i els interessos d'aprenentatge dels seus infants i ho comparteix amb els altres mestres per tal de pensar, reflexionar i projectar un projecte educatiu de centre que els doni resposta. Es qüestiona cada situació educativa i sempre intenta reflexionar sobre què es realitza malament o què es pot millorar per tal de tornar a intervenir de la millor manera (sobretot l'A.C). Documentar per aconseguir la</p>

<p>una proposta educativa.</p> <p>No fer res o poc també és fer molta intervenció.</p>	<p>reflexió: es recullen aportacions, idees, opinions, diàlegs dels infants i també fa fotografies dels mateixos per tal de construir documentacions ja siguin en format imatge, document <i>word</i>, vídeo o, fins i tot, àudio.</p>
<p><u>La relació amb la comunitat</u></p> <p>-Famílies (comunicació, quan? Entrades i sortides , entre d'altres)</p>	<p>E fan moltes formacions i reunions amb les famílies, infants i interessats, projectes i activitats amb experts com la carrossa de carnaval i festa de carnaval del poble junts, la renovació de la màquina del temps, formació sobre el dol d'una persona estimada...</p> <p>Les sortides permeten més comunicació i relació entre l'escola i les famílies que les entrades. Les entrades i sortides són flexibles per adaptar-se a les necessitats dels infants i les famílies. Les entrades de les 8:30 a 9:30h. Les sortides del migdia de 12:45 a 13:15h, i les sortides de la tarda de 15:30 a 16:30h. A les sortides els pares i mares demanen com li ha anat el dia al seu fill o filla, juguen i parlen amb els seus fills i filles dins de l'escola o amb els mestres, altres nens i nenes de l'escola i/o amb altres pares i mares i personal de l'escola.</p>

2.2 Comentaris extrets del diari

Els següents comentaris foren expressats al llarg del període de pràctiques per l'A.C, coordinadora pedagògica de la "Scuola Materna Parrocchiale Villa" Gaia i mestra de la classe de P4. Tot i així, sobretot foren expressats el dia 19/04/2015, en el qual la mateixa va realitzar una formació a tots aquells interessats explicant la metodologia de l'escola. Posteriorment es va realitzar una entrevista informal a partir de la conversa que en va sorgir.

- Comentari del dia 19/01/2016: L'actual societat ha perdut els valors. Una psicòloga em va dir que els adolescents no saben ni identificar ni gestionar les emocions. Per exemple, l'avorriment genera *bullying*. Per aquest motiu el nostre projecte té l'objectiu de promoure l'emoció de conèixer i el desig d'existir. Es tracta d'una dimensió, avui urgent.

- Comentari del dia 10/02/2016: [...] Tal com diu Cuomo, l'aprenentatge és com el vol d'una papallona: no és lineal, sinó que té forma d'espiral, en el qual l'infant pot avançar, encallar-se i fins i tot retrocedir. Cada infant i cada grup de nens i nenes avancen en diferents ritmes d'aprenentatge. Els infants de l'etapa d'infantil han d'aprendre els valors del respecte d'opinió i de la diversitat, de la tolerància, de l'ajuda als altres, en definitiva, els valors socials d'un ciutadà just. La societat és competitiva i les complexes situacions familiars que tenen els infants de la classe, no ajuden a perpetuar l'aprenentatge dels valors de convivència, per això cal treballar-los. Per mi, la realització d'aquest aprenentatge, no es tracta d'un aprenentatge específic més, sinó que és l'aprenentatge més essencial.
- Comentari del dia 19/04/2016: El meu màxim objectiu educatiu és fer créixer infants que desenvolupin la seva capacitat crítica. La reflexió i l'anàlisi de les situacions de la vida, siguin quotidianes o més esporàdiques, és essencial per actuar amb justícia, respecte i amabilitat en les relacions socials.
- Comentari del dia 19 /04/2016: Sovint l'educació tradicional els infants "es perden". També n'hi ha que es queden mirant fixament qualsevol cosa mentre imaginin situacions fantàstiques on podrien estar divertint-se en comptes d'estar a l'escola avorrint-se. Quan això succeeix, nosaltres creiem que els mestres hem perdut la batalla. Hem de lluitar per vèncer aquesta batalla i les situacions extraordinàries de "l'emozione di conoscere" ens ajuden a aconseguir-ho.
- Comentari del dia 19/04/2016: Nicola Cuomo ja m'ho deia: una metodologia tancada i desenvolupada dins d'una escola no pot funcionar. Cal tenir en compte totes les metodologies i utilitzar les seves funcionalitats dins de l'escola.
- Comentari del dia 19/04/ 2016: Molts col·legues escèptics sobre la possibilitat d'educar d'aquesta manera, o simplement mandrosos o potser porucs de llançar-se en aquesta aventura, m'han dit que aquest enfocament porta els nens i nenes a la confusió, ja que no els permet distingir entre la fantasia i la realitat. Aquests col·legues els he respost sempre amb les paraules del professor Nicola Cuomo: "Penseu quan anem al cinema. Ens endinsem a la història de la pel·lícula i riem, plorem

i ens emocionem. Tots sabem perfectament que el que estem veient és pura ficció, però les emocions que l'espectacle ens crea són més fortes que la racionalitat que ens porta de nou a la realitat. A l'escola passa el mateix: els infants saben perfectament (o ho arriben a descobrir aviat) que els personatges que troben, no són reals, però ells i elles s'ho creuen i s'ho volen creure intencionalment per no fer acabar l'agradable emoció que se'n produeix, per continuar divertint-se. De la mateixa manera que nosaltres, els adults, quan anem al cinema".

2.3 Fotografies de la "Scuola Materna Parrocchiale Villa Gaia"



1



2

¹ Màquina del temps del PEC construïda d'acord amb "l'emozione di conoscere".

² Infants representant la tendresa enllaçant les mans amb un company per ajudar a Re Celeste a recuperar aquesta emoció.



3



4

³ Nena expressant la seva visió de què és l'avorriment mentre la resta de companys l'escolten.

⁴ Nens i nenes de P4 expectants per saber què hi ha dins del paquet enviat per Re Celeste a través de la màquina del temps. La mestra llegeix la carta en la qual Re Celeste explica que han d'ajudar a retornar l'emoció de l'amor al seu regne dels núvols.



5



6

⁵ Espai de trobada anomenat *piazza* comú a les escoles de la metodologia reggiana.

⁶ Mare explicant als infants algunes característiques de l'Índia, el seu país d'origen, com ara bé l'alfabet hindú.



7



8

⁷ Entrada destinada a les famílies de la "Scuola Materna Parrocchiale Villa Gaia".
⁸ Infants pintant en el laboratori de pintura de la metodologia d'Arno Stern.



9



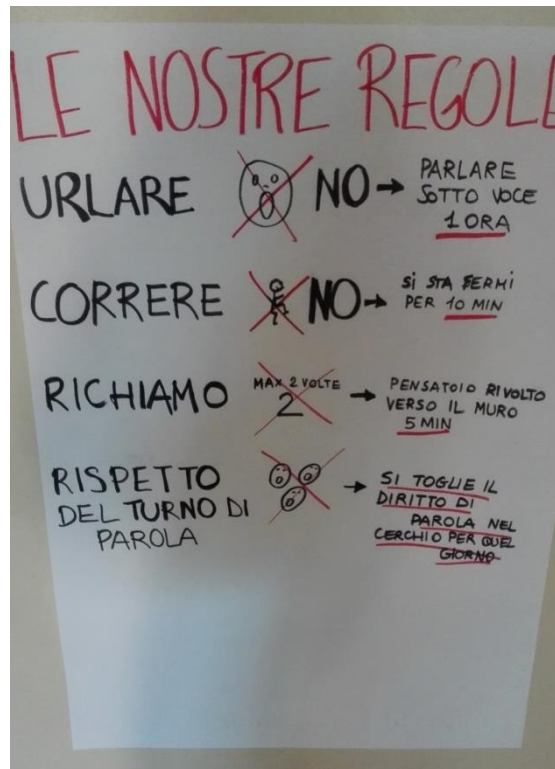
10

⁹ Nens i nenes al curs de teatre representant una planta que es panseix.

¹⁰ Seients de fusta creats pels infants i les seves famílies conjuntament per al racó de lectura de l'aula.



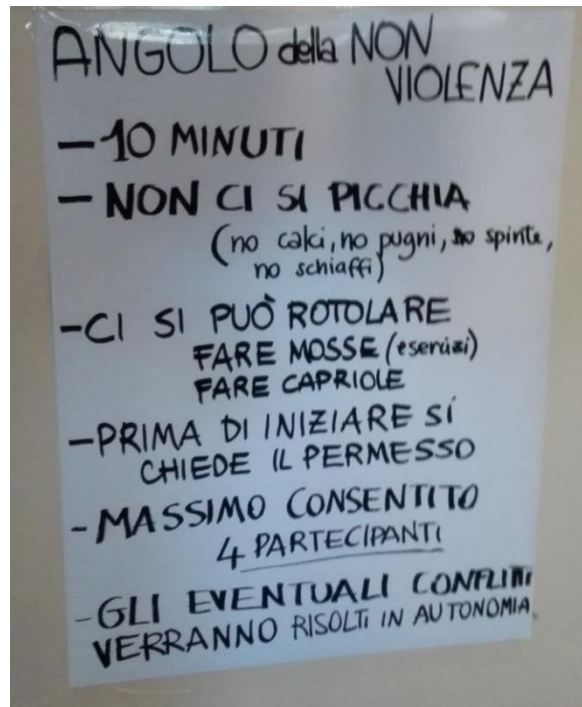
11



12

¹¹ Dòmino de les emocions creat pels nens i nenes per estimular el seu interès en la lectoescriptura.

¹² Normes de la classe acordades per tots els infants de l'aula.



13



14

¹³ Angolo della non violenza o Cantonada de la no-violència.

¹⁴ Nena de P4 explicant a la resta dels infants quin és el seu objecte o joguina preferida.



15



16

¹⁵ Nenes jugant per primera vegada al racó del mercat creat pels infants amb l'ajuda de la comunitat.

¹⁶ Pare d'una nena de P5 ensenyant el pentagrama als infants de P4.