

LA RELACIÓ ENTRE LES ARTS I LES EMOCIONS

Una investigació-acció amb infants d'educació infantil
d'una escola d'alta complexitat

Celia Rodríguez Muñoz

Treball de Final de Grau

Tutor: Jordi Lafon Guerrero

Grau en Mestra en Educació Infantil

Facultat d'Educació, Traducció Ciències Humanes

Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya

Vic, 14 maig de 2020

Agraïments

En primer lloc, el meu agraïment a totes les persones que han fet possible el camí recorregut.

Agraeixo al meu tutor de TFG, Jordi Lafon, el seu suport i el seu guiatge per dur a bon port aquest treball.

Vull donar les gràcies també a tots als infants del grup D d'Educació Infantil de l'escola La Sínia de Vic, ja que sense ells no hagués estat possible dur a terme les intervencions pràctiques de què són protagonistes.

Agraeixo també a l'equip directiu de l'escola La Sínia per haver-me deixat estar a l'escola una vegada acabades les practiques i deixar-me complir el somni de fer unes intervencions artístiques.

De manera molt especial, agraeixo l'acompanyament de la tutora de pràctiques (ara ja també amiga), per totes les estones compartides tant dins com fora de l'escola. Ha sigut especialment gràcies a ella que les intervencions pràctiques del treball han pogut funcionar tal i com esperava.

Dono les gràcies al professorat de la Universitat, que tant m'ha aportat i ensenyat al llarg d'aquests anys.

Per últim, dono les gràcies a la família i amics que m'han donat el seu suport per a poder arribar fins aquí.

Molt especialment, al meu estimat David i a les meves filles. Maria i Juliet: us recompensaré tot el temps que no he pogut estar amb vosaltres, i us el tornaré en qualitat.

*Per les meves filles Maria i Juliet,
Per al meu marit David
Dedicat al meu àngel, el iaio Àngel*

Vires acquirit eundo

Resum

En aquest TFG es planteja la pregunta de com pot influir l'apropament i la introducció a l'activitat artística en les emocions i la conducta d'infants d'educació infantil. A través d'una sèrie d'intervencions artístiques en base a la tècnica de la pintura i l'aigua com a element a tractar en un grup-classe de nens i nenes d'entre tres i sis anys, s'observen i s'analitzen les seves reaccions i interaccions amb els materials i les persones del seu voltant durant la pràctica d'aquestes propostes. S'analitza, particularment, el resultat d'aquestes actuacions en l'atenció a la diversitat i a la inclusivitat.

Paraules Clau: Educació Infantil, art, emocions, interaccions, inclusivitat

Abstract

In this TFG it is asked the question about how the approachment and the introduction to artistic activity can affect the emotions and the conduct of children cursing Infant Education. Reactions and interactions of the children with the materials and the people around them are observed and analyzed through a several artistic interventions, based in painting technique and water as an element, carried out in a class-group of children within three and six years old. It is particularly analyzed the result of that actions attending the diversity and inclusivity.

Keywords: Infant Education, art, emotions, interactions, inclusivity

Índex

1. Introducció	7
1.1 Pregunta d'investigació	9
1.2 Objectius	9
1.2.1 Objectiu General	9
1.2.2 Objectius Específics.....	9
2. Marc teòric.....	10
2.1 La interrelació entre les arts i l'educació	10
2.2 Les arts i les emocions	11
2.2.1 La influència de les arts plàstiques en les emocions	12
2.2.2 Les arts plàstiques, la creativitat i els interessos dels infants	13
2.2.3 L'art com a experiència	20
2.3 L'estètica: ordre, harmonia, espais i mobiliari	23
2.3.1 L'aprenentatge a través de la estètica.....	24
2.3.2 Comunicació amb espais i materials	26
3. Metodologia	27
3.1 Paradigma.....	27
3.2 Mètode	28
3.3 Recollida d'informació	30
3.3.1 Cronograma.....	30
3.3.2 Els instruments emprats.....	30
a) L'entrevista	31
b) Les observacions.....	32
c) Els registres.....	34
3.3.3 Contextualització i participants.....	34
3.4 Sessions pràctiques	36
4. Anàlisi i resultats.....	41
5. Conclusions	51

6. Aspectes ètics i limitacions	53
7. Bibliografia	54
8. Annexos.....	56
Entrevista Manena Vilanova	57
Sessions pràctiques	66
1a sessió: “Experimentant sensacions amb materials propers als infants”	66
2a sessió: “Anem a pintar el gel”	72
3a sessió: “Mirada de les produccions glaçades”	76

1. Introducció

Les arts formen part de la vida de les persones des del primer moment en què aquestes comencen a percebre informació mitjançant qualsevol dels seus sentits. L'art, en les seves diferents formes i interpretacions, es col·loca entre nosaltres i el món, representant-lo i representant-nos, tot teixint una xarxa capaç de transformar la manera que percebem, tan individualment com col·lectiva, tot allò que passa al nostre voltant.

Tots som, doncs, perceptors i productors d'art. I tots estem, constantment, exposats a les produccions artístiques més variades, ja siguin aquestes més o menys explícites, més o menys convencionals. De la mateixa manera, ningú s'ha escapat de la pulsio primigènia que interpel·la el ser humà a experimentar amb l'art des del mateix moment en què físicament li és possible de fer-ho.

Sembla evident que, sovint sense ni tan sols proposar-s'ho explícitament, la humanitat ha experimentat amb tot allò que tenia al seu abast, creant obres que han propiciat un diàleg entre civilitzacions passades, presents i futures. I de la mateixa manera que en el pla històric l'experimentació i la creació artística ha sigut espontània i apareix des de molt abans de l'establiment de les primeres civilitzacions, aquesta mateixa experimentació i creació comença a aparèixer en el pla individual ja en la més tendra infància.

Si l'art és, doncs, inherent a la condició humana, ¿com afecta a l'estat emocional de l'individu la relació que aquest estableixi amb les seves pròpies produccions artístiques i amb les dels altres? ¿Com es pot aprofitar la comunió humana amb l'art per a respondre a les necessitats educatives dels infants d'avui? ¿Podem, a través d'una aproximació a la creació artística dels infants, establir amb ells una comunicació que d'una altra manera ens resultaria més difícil d'assolir? ¿Quin paper pot jugar l'art en la inclusivitat a les escoles? Aquestes són les preguntes que s'intentaran respondre en el present treball, tot experimentant i posant en valor diferents sessions d'art amb un grup-classe d'infants d'entre tres i sis anys.

Es posaran a l'abast dels infants les eines necessàries perquè duguin a terme una sèrie d'activitats planificades però en les quals el lliure albir serà el protagonista. I coneixent a l'avançada algunes de les característiques psico-emocionals de cada infant, observades en altres contextos, s'intentarà concebre i entendre de quina manera el contacte amb les arts plàstiques pot, o no, modificar algunes de les seves conductes habituals; així com també s'intentarà comprovar com es pot veure afectat el seu estat emocional abans, durant i després de les sessions proposades.

Una vegada establerts els seus objectius i la seva justificació, la investigació parteix d'un marc teòric bibliogràfic, que es descriu a la primera part del treball i que serveix de base per a definir els conceptes que ens ocuparan, així com per a edificar el coneixement previ que ens ajudarà tant a pensar la manera de configurar les sessions amb els infants com a tenir una noció sobre com s'ha de fer l'observació i l'anàlisi del que hi passi.

A continuació s'explicarà la metodologia emprada per al treball de camp i finalment es farà un anàlisi del que hagi succeït durant el transcurs del mateix, per acabar traient les conclusions que clouen la investigació.

Una vegada feta la indagació sobre com eduquen les arts i com aquestes condicionen les emocions dels infants, s'entrarà en el tema central de la hipòtesis, posant èmfasi a les arts plàstiques, concretament a la tècnica de la pintura i l'aigua com a element i a tot allò que poden fer i experimentar els infants mitjançant aquesta tècnica i aquest element i observant com aquestes activitats poden condicionar-los a nivell emocional.

Un altre assumpte que apareixerà durant la investigació serà l'anàlisi de com l'estètica, --entesa com l'ordre, l'harmonia i la cura dels materials— pot influir en les emocions dels infants i també en seu aprenentatge.

El meu desig a l'hora de fer aquest treball és reivindicar la importància de les arts, en el meu cas, centrant-me en la tècnica de la pintura, i comprovar com repercuteix la seva pràctica en les emocions i en l'educació dels infants.

Així doncs, s'intentarà demostrar com la connexió que hi ha entre art i emoció afavoreix l'infant a nivell educatiu, entenent el concepte d'educació com una disciplina transversal que engloba tant l'aspecte cognitiu com l'emocional de la persona.

Partir dels interessos dels infants és el que ajudarà a construir aquest treball que teniu a les mans. Aquest TFG s'ha anat construint, transformant i modificant en base a les respostes dels infants, que han sigut en tot moment participants, juntament amb l'autora, del desenvolupament del mateix. És per això que el treball es considera una investigació-acció.

1.1 Pregunta d'investigació

¿Com un ambient escolar que propicia la seva connexió amb la pintura genera relació entre art i emocions en nens i nenes de 3 a 6 anys del grup D d'Educació Infantil de l'escola La Sínia de Vic?

1.2 Objectius

1.2.1 Objectiu General

Conèixer la relació entre art i emocions en nens i nenes de 3 a 6 anys dins d'un ambient escolar que propicia la seva connexió amb la pintura.

1.2.2 Objectius Específics

- Reconèixer la relació entre la vivència artística i les produccions infantils.
- Descriure les emocions que les nenes i els nens descobreixen per mig de la experiència artística.
- Identificar interessos, vincles i connexions amb la infància i la seva manera d'aprendre.

2. Marc teòric

La fonamentació teòrica d'aquest treball abordarà la importància de les arts i la seva relació amb les emocions, així com també la investigació de com poden tenir una incidència en l'educació.

Seguidament, s'explicarà què diu la teoria per focalitzar el tema central de la hipòtesis: s'iniciarà amb el concepte de què s'entén per art d'una manera general i la influència que té en l'educació, i a continuació es concretarà amb les arts plàstiques abordant la tècnica de la pintura, la relació de les arts plàstiques amb les emocions, així com també les connexions entre les emocions, l'art i l'educació.

Un altre tema que s'explicarà serà la importància de l'element de l'aigua en la infància primerenca i la seva relació amb el complement de la tècnica de la pintura. Tant la pintura com l'aigua seran el punt de partida per dur a terme la part pràctica en la qual participaran els infants.

En aquest marc teòric també s'abordarà la importància de la l'estètica —entenen aquest concepte com a ordre, harmonia i cura dels materials— i la seva repercussió en les emocions i l'educació dels infants.

2.1 La interrelació entre les arts i l'educació

Fent una recerca bibliogràfica sobre la relació que pot existir entre les arts i l'educació, s'ha trobat que, segons el document que apareix al web del Centre d'Estudis i Recursos Culturals (CERC), les arts com la música, el teatre, el cinema... enteses com a cultura, són bàsiques pel comportament humà ja que:

Hernández (2017) sosté, seguint els postulats d'Atkinson, que les arts conformen una pràctica vital; el mètode a través del qual ens acostem a qualsevol forma de coneixement, també al coneixement de l'altre i al d'un mateix. Per tant, l'expressió cultural o artística és un comportament necessari i comú entre els éssers humans, de la mateixa manera que ho és parlar, treballar o estimar (Dissanayake, 1999 citat a Bamford, 2009).

Aquesta reflexió ens porta a concloure que no es poden separar les arts de l'educació. Al mateix document de (Crosas, 2021) es cita que:

L'educació i la cultura són àmbits inseparables, que s'enriqueixen i complementen mútuament. L'educació, entesa com a qualsevol tipus de

formació sistemàtica que impliqui ensenyança i aprenentatge, incideix plenament en el desenvolupament cultural” (citada per Bamford, 2009).

L’educació és bàsica i sense aquesta no seria possible la Cultura:

Sense educació no seria possible transmetre la cultura de generació en generació”. A més, les arts s’han de veure com un tot : “l’educació a través de les arts”, considera l’art com a eina per aprendre d’altres matèries, i assolir resultats i competències educatives generals (citada per Bamford, 2009). La transversalitat inherent a les pròpies arts permetria gairebé “ensenyar-ho tot” artísticament (citada per Hernández, 2017).

Aquesta transversalitat apareix també al Currículum del segon cicle d’Educació Infantil (2016), on es menciona reiteradament la importància de relacionar les diferents àrees del coneixement, tot remarquant que sovint no es donen les condicions idònies perquè es produeixin aquestes relacions. Tanmateix, durant les pràctiques s’ha pogut veure com la tutora sí que treballava de manera transversal les matemàtiques i la llengua a través de l’art.

Al llibre de Akoschky et al (1998) es fa menció a Gardner quan afirma la importància que té la forma com s’organitza un aprenentatge a l’hora de determinar quines són les prioritats d’una cultura determinada. Segons Gardner (1994:11): “los valores y las prioridades de una cultura pueden discernirse fácilmente por el modo en que se organiza el aprendizaje de las aulas”. (Artes y escuela, 1998, p. 28 citada per Terigi, F, 1998).

Tal i com es cita al mateix llibre de Akoschky et al (1998) , Tegini, F sosté que “(...) Es difícil que las artes no estén presentes en el currículum; es difícil que estén en igualdad de posibilidades que las disciplinas consideradas “principales” (p.28).

És per tot això que podem concloure que és important reivindicar les arts a l’àmbit educatiu en general i a les escoles en particular.

2.2 Les arts i les emocions

Després d’estudiar què diu la teoria sobre les arts i la seva relació amb l’educació, s’ha reflexionat en la manera en com poden afectar les arts a les emocions de les persones. Un dels àmbits que es troba molt vinculat a arts i emocions és l’expressió corporal. Tal com s’explica al llibre “Artes i Escuela”, Harf, R et al. sostenen que l’expressió corporal és una manifestació del cos i, que alguns dels conceptes que es manifesten amb el cos són les idees, els sentiments, els pensaments, etcètera. D’aquesta manera s’estableix la relació entre emocions i expressió corporal. (p.209).

Segons el Currículum (2016): (...) el llenguatge corporal és qui acompanya i ajuda a desenvolupar la resta dels llenguatges (plàstic, matemàtic, musical i verbal). (p.38)

2.2.1 La influència de les arts plàstiques en les emocions

Per poder donar resposta a la pregunta plantejada en aquest treball, en primer lloc caldrà definir què s'entén per art i què s'entén per emoció.

Tal com s'ha indicat en la introducció, les primeres idees per a poder donar resposta a la recerca sorgeixen durant l'estada de Pràctiques III. Sabent que el grup amb el qual es van fer les pràctiques seria el mateix amb què es farien posteriorment les intervencions, es va poder posar llum a algunes de les qüestions que es plantejaven.

Aquestes primeres idees són fruit de les llargues estones en què els infants van poder ser observats, i en les quals es va poder interactuar amb ells; així com també van poder ser escoltats d'una manera molt atenta i propera.

Així doncs, es va començar a desenvolupar i a plantejar com començar a contestar la pregunta: *“Com un ambient escolar que propicia la seva connexió amb la pintura genera relació entre art i emocions en nens i nenes de 3 a 6 anys del grup D d'Educació Infantil de l'escola la Sínia de Vic?”*

Després d'observar, escoltar i ser prop dels infants dia rere dia; i en una de les moltes converses que es van tenir amb la tutora de pràctiques, va aparèixer el gran interès que tenen els infants per l'aigua. Això es va constatar en moments com aquests: quan van trobar un tros de glaç al patí, en el moment de rentar-se les mans quan fan les rutines del dia a dia, en el moment d'haver de netejar els pinzells una vegada utilitzats, i totes aquestes llargues estones que dediquen a interaccionar amb l'aigua.

Aquest element va ser l'escollit per començar a plantejar-nos les propostes artístiques, proposant diferents espais que continguessin aigua i pintura. Els set espais es van plantejar pensant en els interessos que podien tenir els infants. La tècnica de la pintura és un dels altres elements en què es va observar que els infants mostraven interès. Agafant aquests dos “elements” com a punt de partida, es va pensar conjuntament amb la tutora que aquests serien els que donarien l'essència a la part més pràctica d'aquest treball.

Es va observar, també, que hi ha relació entre el joc i les propostes d'intervenció plantejades que es durien a terme en aquest TFG. I es va buscar la manera com es

podrien vincular al fet que els infants poguessin anar als diferents espais fent-los servir de la manera que escollissin en cada moment. El fet de plantejar les activitats com un joc ens aporta nombrosos beneficis, tal i com veiem al Currículum:

El joc permet aprendre i créixer a través de l'experiència d'una forma natural i lúdica, dona als infants la possibilitat d'imaginar, descobrir, experimentar, resoldre problemes o situacions amb creativitat, amb la llibertat de poder decidir i provar noves solucions. A través del joc els infants es relacionen, es coneixen i estableixen vincles entre ells i, en conseqüència, se socialitzen adquirint pautes de conducta que els seran útils, per exemple, en situacions d'aprenentatge grupals o treball en equip. En el joc es fan molt presents les emocions, i els infants aprenen a autoregular-se.(p.14).

És d'una gran importància la comunicació i la relació d'uns infants amb els altres i també la manera com es veuen a ells mateixos, i això acaba incidint en les seves emocions. Les propostes artístiques que es plantegen tenen molt a veure amb això que s'esmenta pel fet que els permeten expressar-se i comunicar-se amb l'entorn tot exterioritzant allò que duen dins, utilitzant un vehicle diferent al de la comunicació verbal o gestual.

Aquesta exteriorització espontània provocada per l'expressió artística, ens porta a la cita de Spravkin (1996): "De esta manera se concibió la producción artística como un proceso asociado al desarrollo espontáneo de los alumnos más que a procesos de enseñanza y de aprendizaje. (Artes y escuela, p.101).

2.2.2 Les arts plàstiques, la creativitat i els interessos dels infants

Spravkin, M (1998) explica que:

En consonància con el pensamiento de Dewey, entre otros pedagogos, estos autores concebían la infancia como un momento de gran potencial creativo y capacidad expresiva; la enseñanza del arte en la escuela debía permitir que los niños "pusieran fuera" ese caudal creativo en beneficio de su desarrollo personal. Es en este momento en que se acuñan conceptos como educación por el arte (para diferenciarla de la "educación artística") y libre expresión, conceptos que se convirtieron en pilares de la enseñanza más progresista. Enseñar plática en la escuela: conceptos, supuestos y cuestiones (p.99).

El que s'acaba d'esmentar fa pensar en la consciència que haurien de tenir els i les docents per tal d'aprofitar el potencial creatiu i la capacitat expressiva dels infants. També fa reflexionar sobre la importància de tenir una mirada a nivell educatiu que vagi

de dins a fora, es a dir, que faciliti o bé potenciï que l'infant pugui treure el que duu a dins, i no que, contràriament, "inculqui" o imposi de fora cap a dins.

Sobre la creativitat dels infants i el seu potencial, (Gardner,2005), diu que "Los años preescolares se suelen describir como la edad de oro de la creatividad, como la época en que todo niño irradia habilidad artística." (Arte, mente y cerebro, p.127).

Això esmentat ens fa veure com n'és d'important l'etapa d'educació infantil, en la qual és quan realment emergeix la gran habilitat artística dels infants, des de la qual s'ha de treballar per tal que aquests puguin expressar-se de manera lliure. Les edats compreses entre els tres i els sis anys és l'etapa en què realment els nens i les nenes són altament creatius i amb una gran capacitat inventiva.

És per aquest motiu que es van plantejar les activitats dels diferents espais de manera que la creativitat jugués també un paper fonamental en tot allò que fessin; no donant-los activitats amb una única resposta, sinó oferint-los diferents possibilitats de manera que ells mateixos poguessin esdevenir els propis creadors partint dels materials oferts en cada espai.

Què és, doncs, la creativitat? Segons Vigotsky (2011):

Llamamos actividad creadora a toda realización humana creadora de algo nuevo, ya se trate de reflejos de algun objeto del mundo exterior, ya de determinadas construcciones del cerebro o del sentimiento que viven y se manifiestan solo en el propio ser humano. La imaginación y el arte en la infancia (p.7).

I és això precisament el què es vol observar: què crearan els infants amb els materials que es trobaran. La idea és no esperar quelcom en concret, ja que els nens i nenes produiran o crearan d'una manera única i particular. És per aquest motiu que cal donar importància al fet que els infants tenen diferents maneres de percebre i entendre el món. Nosaltres, els adults —en aquest cas, els docents— des de l'altra banda, hem d'aprendre què és allò que hem d'observar i d'escoltar. Tal i com afirma Vecchi (2013):

Uno de los fundamentos de nuestro Trabajo es la "escucha" cuidadosa, respetuosa, sensible, en solidaridad con las estrategias y formas de pensar de los niños. Estos son niños y niñas que se sienten libres para expresar sus opiniones y que confían en el hecho de que serán escuchados cuidadosa y respetuosamente. Arte y creatividad en Reggio Emilia (p.84).

Per tant, ja com a adults, entenem la importància que implica una escolta d'aquestes característiques, i d'aquesta manera sabrem com hem d'actuar davant els infants. El fet que ens preocupem d'aprendre-ho, segurament moltes vegades havent d'esforçar-nos en fer-ho, ja sigui per feina o per sensibilitat, farà que ens estiguem enriquint de les experiències dels infants, així com també serem participants del seu àmbit emocional.

Indagant en les seves maneres de pensar o d'imaginar, podrem apropar-nos als nens i les nenes, sempre tenint en compte que serà complicat arribar a entendre del tot la seva perspectiva de les coses:

“La imaginación depende de la experiencia y la experiencia del niño se va acumulando y aumentando paulatinamente con hondas peculiaridades que la diferencian de la experiencia de los adultos” segons Vigotsky.

El mateix autor també recalca que “son distintos también los intereses del niño y del adulto y por todo ello se desprende que la imaginación del niño funciona de modo distinto que la del adulto”. (La imaginación y el arte en la infancia, p 39).

Per tant, coneixent la importància que té l'experiència pròpia a l'hora de determinar la imaginació de les persones i veient també que s'estableixen diferents interessos entre la infància i les altres etapes de la vida, hem de ser molt conscients de la rellevància que tenen els primers anys de vida dels nens i les nenes. Cal establir una escolta que sigui no només activa sinó també conscient, que faci pensar al mateix temps que el que té aquest infant dins el seu cap no és el mateix que pot tenir-hi l'adult, que com sent, o bé com interpreta el món l'infant, és ben diferent a com pot fer-ho l'adult.

Després de llegir els articles de Vilanova (2014) podem entrar en detall sobre això. Una cosa és assimilar la idea que no pensem igual els adults que els nens i nenes i una altra és posar-se realment en el seu lloc, doncs tal i com diu l'autora:

Nosotros (los adultos, los que somos grandes y estamos arriba) siempre hablamos desde el lugar que ocupamos porque de lo contrario no podríamos hablar, estos cuerpos que somos no podrían hablar sin un “desde donde”, un lugar histórico que ha marcado nuestra forma de hablar. Ese lugar desde el cual hablamos no es el de “los niños”, y tampoco pretendo que así sea, porque el problema no es estar en el mismo lugar, porque creer que uno puede estar en el mismo lugar que otro más que un imposible es un engaño. Niñez o creatividad marginal (p.153).

Pensem que no deu ser fàcil deixar de banda el propi lloc que ocupa un mateix i Vilanova ho defineix també com quelcom que interpel·la a l'egoisme, el fet de la impossibilitat de "deixar-se" a un mateix:

Es un deseo egoísta el que otro siempre abandone ese lugar en que está, para que pueda llegar al nuestro, así como es una violencia simbólica pensar que uno puede ponerse, en el lugar de otro, como si el otro pudiese cedernos el espacio que ocupa... eso es el perjuicio del engaño, porque el espacio se corre con nosotros, el espacio no es una casilla o un hueco vacío sino el calor y el aroma de nuestra ausencia. Podemos cobijarnos con el olor, però, justamente por ser otro, nunca podremos ponernos u ocupar su espacio. Niñez o creatividad marginal (pp. 153-154).

Segons això, s'estableix una diferència abismal entre intentar entendre o comprendre a l'altre i intentar pretendre estar al lloc de l'altre. Doncs el primer és possible i molt recomanable, però el segon és completament impossible.

Continuant amb el tema de la creativitat, ens endinsarem per un moment en allò que ens diu el Currículum del segon cicle d'Educació Infantil respecte aquesta qualitat, i que és important conèixer per conviure amb infants d'aquestes edats:

La creativitat és la capacitat de generar noves idees o solucions innovadores. És un element clau per al desenvolupament dels infants que els ajudarà a adquirir competències que els seran útils durant tota la vida. La creativitat contribueix al desenvolupament positiu de la personalitat i el pensament abstracte i a adquirir habilitats necessàries per resoldre situacions i reptes que l'infant s'anirà trobant. (p.45).

És a dir, la creativitat és tant important a l'educació infantil perquè condicionarà l'alumne al llarg de la seva vida. Segons Robinson, K (2006) i tal com citen al Currículum:

Els nens s'arrisquen, improvisen, no tenen por a equivocar-se; i no és que equivocar-se sigui igual a creativitat, però sí que està clar que no pots innovar si no estàs disposat a equivocar-te, i els adults penalitzem l'error, l'estigmatitzem a l'escola i a l'educació, i així és com els nens s'allunyen de les seves capacitats creatives. (p.46).

Amb aquesta cita de Robinson veiem clarament la relació que s'estableix entre l'error i la creativitat; i com que aquest vincle es dona en els infants, contràriament al que

succeeix en els adults, justament perquè els últims solen penalitzar l'error i d'aquesta manera ja no són tan creatius. A més, sense error no hi ha aprenentatge.

a) La tècnica de la pintura

Stern (2019) ens parla de la importància de la pintura en la infància:

(...) Hasta que un día, en un paquete enviado por una organización americana, encontré unos pequeños botes de pintura y unos pinceles. Los puse enseguida en manos de los niños... y ¡fue una locura!

Más tarde pude comprar botes de aguada y aquel juego de la pintura fue ganando peso hasta convertirse en la actividad preferida de los niños. (...) Algunos no querían ni siquiera ir a dormir i a veces incluso el director acudía a apagar la luz del taller para poner fin al juego. Stern, A (2019). Feliz como un niño que pinta (p.17).

Segons el Currículum:

Dibuixar, pintar, modelar, retallar, construir... han de ser activitats plaents, amb què els infants han de poder gaudir i expressar emocions, sensacions, vivències o fantasies. Les manifestacions plàstiques són una forma d'expressió personal i única i, per tant, l'escola ha de valorar i respectar com a tal. (p.24).

Tal i com es cita al Currículum, també podem veure com la tècnica de la pintura, entre d'altres coses, ha de ser plaent i ha de fer que l'infant es pugui també expressar i comunicar.

D'això, el Currículum també ens en parla en els següents termes:

Les experiències o activitats artístiques viscudes per l'infant amb intensitat i gaudint li deixaran un pòsit que perdurarà al llarg de la seva vida. L'escola ha d'oferir experiències riques i diverses amb una àmplia gamma d'activitats que incloguin tot tipus de manifestacions artístiques, tècniques i habilitats plàstiques i també ha d'establir una connexió amb el món cultural i artístic proper.(p.45).

Una de les tècniques que es treballaran durant les sessions pràctiques serà la pintura, vinculant-la amb els interessos del dia a dia dels infants. A més, els infants disposaran d'altres tipus de materials, que també seran del seu interès, i que podran barrejar amb la pintura.

La tècnica pictòrica que s'emprarà serà la pintura tempera, però també podran crear i veure els colors mitjançant elements com les espècies, els colorants o bé l'extreta del material pictòric d'alguns tipus de colors. Així doncs, la pintura els vindrà donada tant de forma visual com experimental (fent barreges amb altres elements com blat de moro, gel, etcètera).

Podem associar el color amb la teoria de Kandinsky, el qual compara el color amb la música:

En general el color es la tecla. El ojo el macillo. El alma es el piano con muchas cuerdas. El artista es la mano que, por esta o aquella tecla, hace vibrar adecuadamente el alma humana.

La armonía de los colores debe basarse únicamente en el principio del contacto adecuado con el alma humana. De lo espiritual en el arte (p.59.)

b) L'interès per l'aigua en la primera infància

El fet d'haver-se escollit l'element de l'aigua (juntament amb la tècnica de la pintura) com a punt partida d'aquest TFG, neix de les observacions fetes durant l'estada de pràctiques, en les quals es va veure com aquest element els fascinava i com hi experimentaven de manera habitual.

Segons alguns autors, l'aigua juga un paper fonamental en el desenvolupament en les edats primerenques, perquè és en la infància quan s'aprèn experimentant, manipulant....

Segons Cabanellas et al. (2007):

Los juegos con el agua permiten una gran diversidad de movimientos en los cambios de forma que el líquido hace posible: descubrimiento de la superficie, de su horizontalidad, de su ruptura, de la continua transgresión y renovación, de las transformaciones de sus tiempos que discurren al unísono con las sensaciones del fluir del agua. En el agua las leyes del equilibrio se olvidan, los límites se pierden. No hay límites espaciales que corten distintos espacios, sino que las líneas que cortan se pierden y así las leyes del equilibrio, en cuanto a esos cortes, se pierden y se diluyen. Los niños actúan con toda la libertad que permite esta desaparición.

(...)para los otros niños del grupo el agua ha supuesto un rico lugar de encuentros (...). la comunicación se produce en el sentir del agua en las manos, sin mirar (...). Ritmos infantiles (p.131).

Una de les curiositats que sorgien quan es feien les observacions dels infants durant el període de Pràctiques, era d'on podia partir l'interès que tenien per l'aigua. Les autores

Díaz, S. i Sánchez, P. (2009), a la de Revista Infància 227 (2019), expliciten que ja de molt petits els infants estan en contacte amb l'aigua:

(...) De fet és la primera matèria amb què tenen contacte abans de néixer: quan són a la panxa de la mare viuen en un medi aquàtic. Aquest podria ser un dels motius pels quals els infants tenen tanta atracció per aquest element. L'aigua font d'investigació inesgotable (p.11).

En el dia a dia les pràctiques es va veure com molts dels infants, sobretot els que cursen P-3, utilitzaven sovint l'aigua ja no només com a hàbit quotidià pel que fa rentar mans i beure-la, sinó també en moments en què ells buscaven el retrobament amb aquest element: molts dels infants s'oferien per rentar els pinzells una vegada havien acabat de pintar amb aquarel·les, o simplement allargaven les estones de rentar-se les mans. També van observar els moments de joc a l'exterior en què el terra era moll si havia plogut, o la sorpresa que expressaven els infants si trobaven un tros de glaç. Els infants feien accions com explorar, descobrir, i experimentar amb aquest element.

D'aquesta manera és com es va decidir donar continuïtat a aquest interès dels alumnes. Segons les autores de la revista esmentada anteriorment: "si pensem en infants capaços i competents que es desenvolupen com a protagonistes en els seus aprenentatges, tenim l'obligació de crear contextos provocadors que els possibilitin desplegar totes les seves potencialitats portant a terme els propis projectes d'acció."(p.11).

Per tal de propiciar l'anàlisi de la investigació-acció s'observarà allò que facin els infants amb l'aigua i la pintura i es donarà una continuïtat al que es tregui d'aquesta observació.

Es constata l'aigua com a element biològic fent la comparació amb la figura de la mare. Àvila (2001) explica el següent:

En nuestra memoria de creación universal se da entonces un lugar mayor al elemento agua. Resulta ser no solamente una verdad mítica sino también biológica. El agua evoca a la tierra en su expresión de fertilidad y de fecundidad(...). El agua es la matriz de lo vivo. Permite a la tierra afirmar el principio de maternidad y de madurez: agua nutricia sin la cual no se podrían cumplir las metamorfosis, agua receptáculo de las ovulaciones, bolsa de agua del útero donde baña el feto, portadora de la vida. El agua es feminidad: es en ella, con ella y por ella que la vida se ha desarrollado y seguirá desarrollándose sobre nuestra tierra. El agua y el Arte (p.24).

2.2.3 L'art com a experiència

Dewey (1934) relata que:

La experiencia misma, tiene una cualidad emocional satisfactoria, porque posee una integración interna y un cumplimiento, alcanzado por un movimiento ordenado y organizado. La estructura artística puede ser inmediatamente sentida y en este sentido es estética. Lo que es aún más importante es que esta cualidad, no solamente es un motivo significativo para emprender una investigación intelectual y para hacerla honestamente, sino que ninguna actividad intelectual es un acontecimiento integral (una experiencia) a menos que esta cualidad venga a completarla. Sin ella el pensar no es concluyente. En suma, lo estético no se puede separar de modo tajante de la experiencia intelectual, ya que ésta debe llevar una marca estética para ser completa. El arte como experiencia (p.45).

Aquí es pot corroborar com per Dewey està estretament lligada l'activitat intel·lectual amb l'estètica com a àmbit artístic.

La experiencia es emocional, pero no hay en dia cosas separadas (...) emociones, Las emociones están unidas a acontecimientos y objetos en su movimiento. No son, salvo en casos patológicos, privadas. Incluso una emoción «sin objeto» exige algo a lo que unirse más allá de si misma y, por consiguiente, la falta de algo real pronto crea una desilusión. La emoción pertenece a una certeza del yo, pero pertenece al yo que se ocupa en el movimiento de los acontecimientos hacia un resultado deseado o no deseado. (p 49).

Ens explica com les emocions s'esdevenen amb objectes que estan en moviment.

a) La interacció dels infants amb els altres i els objectes

Malaguzzi fa referència a la necessitat que tenen els nens i nenes d'interaccionar, però aquesta interacció l'entén no només com una mirada social sinó també biològica:

“(...) el niño, cuando llega al mundo, se relaciona, en primera persona, con los objetos y con las personas.

La primera cuestión es que el niño, biológicamente, no soporta estar solo, tampoco cuando está dentro del vientre de la madre el niño está solo: golpea, se mueve y busca una relación, y, cuando nace, es un niño que busca inmediatamente su propia supervivencia, una relación con las cosas y con el mundo. La estética en la obra pedagógica de Loris Malaguzzi (p.113).

Para Malaguzzi, la idea de sujeto interaccionista consiste en considerar inmediatamente al niño como un partícipe activo de las vidas mentales, sociales y afectivas de los demás. La interactividad es, sobre todo, respeto por el otro. Respeto por el otro diverso de nosotros. La estética en la obra pedagógica de Loris Malaguzzi (p.114).

b) Les vivències artístiques i els vincles amb les emocions

Alguns autors ens expliquen com pot afectar la pràctica de l'art en les emocions dels infants. En la proposta Emocio'n-ART, els seus autors diuen: "L'art es considera que permet atendre i connectar amb aquella part més íntima de les persones i servir com a vincle amb allò social" (Mundet, Beltrán y Moreno, 2015).

Pels autors d'aquesta investigació, tothom és capaç d'expressar-se mitjançant l'art. Aquest fet duu a reflexionar sobre la importància que això té en l'expressivitat dels nens i nenes, ja que no tots s'expressen de la mateixa manera, així com també no tothom té la mateixa facilitat per comunicar-se o exterioritzar les seves emocions de manera verbal. Pels autors de la proposta Emocio'n Art es pot expressar tot el que tampoc se sap dir amb paraules.

Fent referència a això, els autors del projecte citen el següent:

L'art i els llenguatges artístics semblen ser una via eficaç d'expressió de sentiments, emocions, sensacions i vivències en els infants en general però, amb més èmfasi, amb aquells que poden haver estat oblidats, invisibilitzats, expulsats i poc escoltats com serien els infants en situacions de vulnerabilitat social (Cyrulnik, 2009), més enllà de l'aprenentatge de tècniques i procediments (Gardner, 1944; Eisner, 1995, Arnheim, 1993; Lowenfeld, 1961).

Aquestes reflexions són interessants perquè a l'escola on s'han fet les pràctiques es planteja una problemàtica similar. Es pot utilitzar la creació artística dels alumnes com a vector d'inclusió en tant que pot ajudar a fer sorgir una expressivitat en nens i nenes que d'altra forma seria difícil d'aconseguir.

c) Els espais artístics com a font d'aprenentatge

Tant en els diferents espais artístics com en els tallers d'expressió hi ha una relació entre l'art i l'aprenentatge. Segons Cabanellas et al. (2007):

El taller de expresión se elige como lugar del trabajo de campo porque en él se nos ofrece un ámbito educativo articulado en torno al hecho creativo. El taller posibilita a los niños una ruptura de esquemas comportamentales, una toma de conciencia de las complejas relaciones que se establecen entre ellos, desde la diferencia y la individualidad valorada. Mediante el tipo de experiencias más abiertas, que es posible llevar a cabo en el taller, toman también conciencia de su marlo; de como su voluntad, su carácter, su gusto estético y sus sueños se reflejan en una obra que les define como personas. Ritmos infantiles (p.54).

d) La mirada de l'adult cap a la infància i l'aprenentatge dels infants

Sabent que hi ha moltes maneres d'aprendre i partint de la base que cada infant ho fa d'una manera diferent, ens centrarem en com aprenen amb les experiències i amb els objectes i materials que se'ls donen en les sessions d'art. Vilanova (2009) explica en la conferència Infancia(S) y rebeldia(S) en el cierre del evento:

y en el transcurrir de nuestra actividad docente los niños y las niñas parece que aprenden y nos sentimos triunfadores, porque la metodología "sirve" (...) el aprendizaje depende de la metodología y no de lo que pasa y nos pasa con los niños y niñas. Logramos que sean capaces de negociar en contra de su propia cultura...pero aún, el aprendizaje ha servido para colonizar su relación con la vida. El acto educativo más elevado no es lo que aprenden, sino la manera como se relacionan con lo que aprenden. Con esto quiero hacer énfasis que siempre el acto educativo es un efecto de relación y lo que produce el aprendizaje es la relación en sí misma. Citat per Cabrera, B. i Criollo, J. al TFG Vivir el atelier como una experiencia de aprendizaje en educación inicial desde una perspectiva de infancia (p.13).

S'ha vist que hi ha una estreta relació entre com percebem que és l'infant i com és un mateix. Hoyuelos (2006) fa referència a Malaguzzi quan diu:

Hay cientos de imágenes distintas del niño. Cada uno de nosotros tiene en su interior una imagen de niño que le dirige en su relación con el niño. Esta teoría en nuestro interior nos lleva a comportarnos de determinadas maneras;

nos orienta cuando hablamos con el niño, cuando escuchamos al niño, cuando observamos al niño. Es muy difícil para nosotros actuar de forma contraria a esta imagen interna. La ética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi (p.54).

A més a més al llibre també es fa menció a la crítica negativa de la taula rasa. Per Malaguzzi:

La única salida -de este atolladero- digna para Malaguzzi es considerar al niño dentro de la teoría socioconstructivista. Ésta es la que permite ver al niño como un sujeto predispuesto, inmediatamente, a interactuar con el ambiente, a dar y a recibir, y a desarrollar su patrimonio mientras se relaciona con el entorno. (...) Esta imagen supera todas las teorías deterministas o parcialmente deterministas de las anteriores imágenes. Ya que si hay algo que Malaguzzi no soporta es considerar al ser humano como un ser predeterminado. El respeto al niño y al ser humano supone creer, por encima de todo -éticamente-, en su indeterminismo.(p.78).

(...) y admira a Piaget por haber sido el primero que ha atorgado una imagen de niño constructivista, un niño creativo capaz de indagar y explorar, desde muy pequeño, en los esquemas de significado de sus propias acciones; capaz de entrar en los mundos de lo necesario y de lo posible, aunque Piaget haya concedido estos reconocimientos -sólo- en la última parte de su vida y hayan sido publicados postmortem (Piaget y Rolando García, 1989, p78).

2.3 L'estètica: ordre, harmonia, espais i mobiliari

Segons el Currículum, l'escola ha de crear un ambient que estimuli el desenvolupament de les habilitats creatives. Un ambient cuidat estèticament que per si mateix ja sigui una experiència enriquidora i que defugi dels estereotips i de l'excés d'estímul visual.

L'estètica i la cura dels espais juga un paper fonamental en l'estat emocional de les persones. El fet que els espais on es desenvolupa una determinada activitat estiguin disposats d'una manera o una altra pot determinar com s'executarà aquesta l'activitat des del seu inici, passant pel seu desenvolupament i fins el seu resultat final.

2.3.1 L'aprenentatge a través de la estètica

No són només importants els materials emprats en una aula a l'hora de garantir els diferents beneficis de les activitats dels infants, sinó que s'ha de tenir en compte també l'estètica i, per tant, la "poètica" de les coses. Un dels beneficis al qual es fa referència és a l'aprenentatge que s'assoleix gràcies a l'estètica. Per a concloure que existeix un aprenentatge amb l'estètica, la present recerca es basa en articles i llibres d'autors com Vecchi, B, Malaguzzi, Hoyuelos i Vilanova entre d'altres i la relació d'aquests amb Reggio Emilia.

Vecchi (2013) parla del terme "dimensión estètica" per referir-se a un procés d'empatia entre "el Yo con las cosas y las cosas entre sí." Per l'autora, aquest concepte fa referència a l'actitud que es pot tenir entre la cura i l'atenció en relació a allò què fem. Ens ho explica i vol anar més enllà quan diu:

Ciertamente, la dimensión estètica, no es solo estas cosas. En el nivel de la educación, merece que se le dedique un pensamiento profundo y yo estoy segura de que su presencia, junto con la conciencia de ella, elevaría tanto la calidad de las relaciones con el mundo como la de los procesos de aprendizaje en las escuelas y en la educación. Arte y Creatividad en Reggio Emilia (pp.58-59).

També relaciona aquest argument amb el terme "vibración estètica" de Malaguzzi, L.:

La percepción sensorial, el placer y la capacidad de seducir (...) pueden convertirse en activadores del aprendizaje; que pueden apoyar y alimentar unos tipos de conocimiento que no se basan únicamente en la información, y que, evitando simplemente las categorías definibles, pueden conducir a la empatía y a una relación sensible con las cosas que crean conexiones (p.59).

Vecchi també és conscient, per exemple, que no tothom que visita el taller de Reggio Emilia donarà la importància que mereix a la cura de la estètica relacionada, per exemple, en la manera com estan disposats els espais entre sí. Ella mateixa recalca que cal una reflexió per a entendre que aquesta cura de la estètica en la configuració dels espais afavoreix l'aprenentatge dels infants i determina la filosofia pedagògica.

Un altre dels elements importants del discurs de Vecchi (2013) i que podem trobar al Currículum és la següent:

Amb aquesta tasca d'organitzar els espais i els materials, tan simple però tan important, en moltes ocasions serà suficient perquè els mateixos infants puguin crear i interaccionar, d'una manera lliure i curiosa, amb els materials. El mestre passa a tenir un paper secundari, observant, documentant i intervenint quan calgui, promovent la qualitat de les relacions dels infants amb els materials (Vea Vecchi, 2013).

La idea que ens planteja Vecchi és molt interessant perquè ens constata que el simple fet d'organitzar bé els espais pot incidir molt positivament en la qualitat de les creacions i de les interaccions que s'esdevindran entre els infants que duen a terme una determinada activitat. Aquesta cita de Vecchi que, s'inclou al Currículum, insisteix en la importància del paper del docent quant a cura dels espais i dels materials.

Com explica Vecchi quant a l'estètica o com diria Jerome Bruner, "poètica", el sentir estètic "[...] se convierte en una forma de investigar, una clave de interpretación, un lugar de experiencia". (Arte y creatividad en Reggio Emilia p.64).

Aquest sentir estètic també es pot entendre amb la cita del químic i escriptor Primo Levi quan deia: "trae a la mente algo solido, algo adecuadamente conectado", añadiendo: "decir 'bello' es decir 'deseable'" (Levi, 1994, p.182).(Arte y creatividad en Reggio Emilia, p. 65).

Pel que fa a la estètica i l'aprenentatge, diversos autors corroboren que existeix una estreta relació entre els dos conceptes.

La experiencia estética es una de las vías de acercamiento a la unidad en la diversidad, permite al educador trabajar tanto desde la multiplicidad de campos emotivos que pueden "impregnar" los ámbitos del conocimiento infantil, como desde la consiguiente multiplicidad de lenguajes que se pueden construir. Ritmos Infantiles (p.48).

Segons Cabenellas et al. (2005):

La estética es una realidad vital del ser humano, una realidad que debemos reclamar y que, de hecho, consciente o inconscientemente, vivimos todos con mayor o menos fortuna: el cuidado de los ambientes, de los objetos, de los lugares específicos de trabajo, de la libertad que deseamos preservar...

la estética es, también, una forma de vida que emerge en el ámbito escolar a partir de un múltiple dialogo interactivo -de estrecha colaboración- entre los

pedagogos y los arquitectes. Territorios de la infancia. Diálogos entre arquitectura y pedagogía (p.172).

2.3.2 Comunicació amb espais i materials

Algunes de les característiques de la predisposició de l'espai, materials i formes d'intervenir:

Comunicación: Si la propuesta habla por sí misma. Nosotros creemos que las propuestas no deben ir ofertadas solo de manera verbal, con el clásico "ahora vamos a hacer", pues aquellas que apoyan su invitación verbal con la propia oferta material, ayudan a una mayor toma de conciencia de los materiales y a una escucha más diversificada de los mismos. Es como si se crease un clima adecuado de sorpresa, donde cada niño puede iniciar su actuación con mayor respeto de los ritmos iniciales de cada actividad, independientemente de si el adulto marca y condiciona con su palabra el momento de salida, como si, en muchas ocasiones, se tratase de una carrera.

-Sentido estético: consideramos que las propuestas creativamente preparadas, con una disposición estética de los elementos que la componen, conllevan una cualificación que el niño reconoce y, según nuestra opinión, le permiten aportar -no de manera determinista- lo más genuino y profundo de sí mismo. Es como cuando nos ofrecen un regalo o una comida bien presentada. Ahí nuestra actitud se dispone con otra emoción y otro sentimiento que nos lleva a mostrar una disponibilidad recreativa diferente. Territorios de la infancia. Diálogos entre arquitectura y pedagogía (pp.179-180).

3. Metodologia

Per tal de contextualitzar la pregunta de recerca: *¿com un ambient escolar que propicia la seva connexió amb la pintura genera relació entre art i emocions en nens i nenes de 3 a 6 del grup D d'Educació Infantil de l'Escola la Sínia de Vic?*, a continuació s'explicarà el marc metodològic en el qual es fonamenta aquesta investigació qualitativa, així com també s'abordarà el paradigma de la recerca d'aquest TFG. Primerament, trobareu el paradigma i seguidament el mètode utilitzat. En aquest apartat, també trobareu la recollida d'informació, els instruments que s'han fet servir per tal de donar el sentit necessari a la investigació i per últim la contextualització i els agents que hi participen.

3.1 Paradigma

Es considera que aquest treball està sustentat pel paradigma interpretatiu i pel paradigma socio-crític. La primera part de les propostes, així com el seu anàlisi, tenen un caire interpretatiu; en canvi, les transformacions i modificacions que s'esdevenen una vegada finalitzada cada sessió es poden veure com un paradigma socio-crític.

S'entén per paradigma interpretatiu aquell que té com a finalitat analitzar per posteriorment interpretar allò que passa. Podem relacionar aquest tipus de paradigma quant a les observacions que es duen a terme a les propostes de les diferents sessions que es realitzen en l'àmbit pràctic.

Pel que fa al paradigma socio-crític, a més d'observar i analitzar tot el procés de la part pràctica de les propostes, es fan transformacions i modificacions a partir dels resultats que es produeixen entre sessió i sessió. Aquestes transformacions, són en base a les reaccions i respostes observades d'allò que han fet els infants amb els espais proposats.

En transcurs de les intervencions artístiques, es produeix una transformació en l'actitud, el comportament, l'expressió o en les interaccions entre infants. Seran aquestes transformacions les que determinaran com hauran de ser les següents sessions. La formadora modificarà els espais, fusionant-los o modificant la seva distribució en base a allò que s'hagi observat en la primera sessió. Així doncs, la formadora tindrà en consideració aspectes d'allò que els nens han fet. Estar amb els nens en el sentit de ser-hi, entenent aquest concepte com una manera molt propera i atenta de fixar-se en tot el que fan, li permetrà a l'educadora poder fer les transformacions donant una resposta a allò que puguin necessitar els infants.

3.2 Mètode

Per tal de donar sentit al mètode emprat en la investigació, s'ha focalitzat la part pràctica en la classificació de mètode d'investigació-acció. Tal i com es descriuen a la Revista de Educación (Año 14, Número 27, 2008) Laurus *La investigación acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas*, Colmenares, A.M. i Piñero, Ma. (2008):

La investigación cualitativa a la educación se traducen en una gran diversidad y complejidad en torno a las modalidades, tradiciones, tipologías o metodologías empleadas, que van desde los estudios interpretativos propiamente dichos como los etnográficos, fenomenológicos, historias de vida, entre otros, hasta los estudios socio críticos o socio constructivistas, como es el método de Investigación Acción.

Com citen els autors, s'engega una investigació, i en ella s'actua en base a les intervencions fetes a l'aula. La subclasse més adient a la metodologia d'aquest treball és l'analítica. Segons Sanz i Messeguer (2012:111) la subclasse analítica "está dirigida a estudiar conceptos y sucesos a través de la selección de documentos o testimonios".(p.263). Como elaborar Trabajos académicos y científicos. Ángel Cervera Rodríguez.

Al document *Análisis al método de la investigación*. fan referència a aquest tipus de mètode segons Behar (2008):

(...) tiene como objetivo producir cambios significativos en la realidad estudiada. El método se preocupa por solucionar problemas específicos mediante la aplicación de una metodología rigurosa. La utilización de este método busca ubicarse dentro un contexto espaciotemporal, estrechamente unido a la realidad que se inicia desde experiencias reales.(p.211).

Les característiques del mètode investigació-acció segons Kemmis y McTaggart (1988 en Rodríguez et al, 2011) i amb els trets més destacats d'aquest tipus de mètodes són les següents:

- Es participativa. Las personas trabajan con la intención de mejorar sus propias prácticas.
- La investigación sigue una espiral introspectiva: una espiral de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión.
- Es colaborativa, se realiza en grupo por las personas implicadas.

- Crea comunidades autocríticas de personas que participan y colaboran en todas las fases del proceso de investigación.
- Es un proceso sistemático de aprendizaje, orientado a la praxis (acción críticamente informada y comprometida).
- Induce a teorizar sobre la práctica.
- Somete a prueba las prácticas, las ideas y las suposiciones.
- Implica registrar, recopilar, analizar nuestros propios juicios, reacciones e impresiones en torno a lo que ocurre; exige llevar un diario personal en el que se registran nuestras reflexiones.
- Es un proceso político porque implica cambios que afectan a las personas.
- Realiza análisis críticos de las situaciones.
- Procede progresivamente a cambios más amplios.
- Empieza con pequeños ciclos de planificación, acción, observación y reflexión, avanzando hacia problemas de más envergadura; la inician pequeños grupos de colaboradores, expandiéndose gradualmente a un número mayor de personas. (p.212).

Aquest mètode investigació-acció, en el qual es basa el present treball, està relacionat amb el socio-crític perquè qui realitza la recerca investiga, participa, analitza i organitza la informació i la posa en valor amb relació al mètode emprat.

3.3 Recollida d'informació

3.3.1 Cronograma

Juny de 2020	Es decideix el tema i el títol (provisional) del TFG
16 Setembre-28 d'octubre	Seminari de TFG
	Es plantegen hipòtesis i objectius del TFG
A partir de mes de setembre	Inici de la recerca de la bibliografia
4 de novembre	Entrega Tècnica de Recollida de Dades TFG
Novembre	Assignació Tutor TFG
Desembre	Croquis (estructura) del TFG
	Inici del Marc Teòric
Gener-Març de 2021	Planificació part pràctica
Abril	Sessions pràctiques escola
Gener-Maig	Redactat de la part pràctica
Maig	Entrega del TFG

3.3.2 Els instruments emprats

En aquest apartat trobareu els instruments emprats per fer la recerca i els autors de referència de cadascun d'ells. Les tècniques utilitzades són les següents: les observacions, l'entrevista i la documentació de registres de veu i registre visual.

Aquests són els instruments que s'han escollit i que sustenten aquesta recerca pel que fa a la part pràctica, i els que s'utilitzaran al hora d'aprofundir en els resultats de l'anàlisi per donar resposta a tot el què s'ha vist amb els infants a les diferents propostes.

El motiu d'haver escollit aquests instruments està basat en el tipus de metodologia que s'adequa a la recerca per tal de donar resposta a la hipòtesi plantejada: *¿com un ambient escolar que propicia la seva connexió amb la pintura genera relació entre art i emocions en nens i nenes de 3 a 6 anys dins d'un ambient escolar que propicia la seva connexió amb la pintura?*

a) L'entrevista

S'ha fet una única entrevista per recollir informació de la mestra-tutora i la seva mirada cap a la infància i l'àmbit artístic. L'interès es focalitza en treballar la part d'intervenció pràctica del present document. Per tant, la persona entrevistada, amb la qual s'han dut a terme les vivències pràctiques, i que ha estat també la tutora de l'estada de pràctiques, ha sigut un dels agents principals per fer la recerca.

Per desenvolupar i conèixer una mica respecte la tècnica de l'entrevista, s'han recollit aspectes treballats en el treball lliurat a l'assignatura de Seminari de TFG, en el qual es van escollir com a tècniques de l'entrevista, concretament en la de tipologia d'entrevista oberta. S'han fet servir les mateixes preguntes ja que en la persona entrevistada es dona la relació entre l'art i les emocions i en com condicionen aquestes en l'educació dels infants.

L'entrevista oberta dona peu a que la persona entrevistada se senti més a gust per a poder explicar tot allò que vulgui i consideri rellevant. Segons Riba (2021), les característiques d'aquest tipus d'entrevista són les següents:

- L'entrevistador ha d'improvisar sovint en funció del seu sentit comú però també de l'orientació teòrica i metodològica que segueix.
- Tot i que els objectius generals estan definits, la llista de preguntes és en part flexible i completable a partir d'un nucli inicial. Les preguntes són formulades verbalment per l'entrevistador.
- Sovint hi ha respostes no esperades, no imaginades. L'entrevista pren la forma de conversa. L'escenari d'aquestes entrevistes és obert, sense gaires consignes ni control (es podrien desenvolupar en el racó d'un bar tranquil, en un banc públic, al menjador d'una llar).

Així doncs, a les entrevistes obertes es pot donar l'oportunitat a la persona entrevistada a parlar obertament, a que es pugui sentir còmoda i a que es pugui expressar tranquil·lament, i de manera natural, com si s'estigués establint una conversa.

L'entrevista es va dur a terme una vegada feta la primera sessió d'intervenció. Cal dir, també, que durant els tres mesos previs a aquesta entrevista, sorgien converses diàries sobre el tema escollit amb la persona entrevistada. A més, durant el mes de novembre (primera setmana d'estada a l'escola), també es van entaular conversacions molt enriquidores amb la tutoria en les quals apareixien la importància de l'art i les emocions

i en què es feia referència al grup d'infants amb els quals es van fer les pràctiques i després aquest treball.

A continuació trobareu les preguntes que es va fer a la persona entrevistada:

- Què tens en compte alhora de preparar una classe d'art?
- Com planifiques les sessions? Com adaptes el que has planificat als canvis i imprevistos que es poden donar durant la sessió?
- Com documentes les sessions d'art?
- Com perceps les emocions dels infants? És a dir, quins canvis o quines sensacions notes en el abans, durant i després d'una sessió a nivell emocional dels infants?
- Com creus que influeixen les sessions d'art les en les emocions dels infants?
- Com consideres que a les classes d'art s'han de treballar altres àrees del currículum? Com creus que a les classes d'art es desenvolupen els continguts transversals?
- De quina manera introdueixes els ítems curriculars dins les sessions d'art?
- Com atens les necessitats específiques dels infants? Adaptes les classes a la diversitat o prepares les classes a nivell més general?

Les respostes de l'entrevista les trobareu als annexos.

b) Les observacions

L'observació ha estat un element clau per dur a terme la recerca del present treball. Aquesta tècnica és un bon element per fer investigacions de caire qualitatiu. Al mateix temps, l'observació és una de les tècniques d'investigació més utilitzades, però al mateix temps de les més complexes:

Els autors de la cita que es presenta a continuació han fet una acurada investigació en l'àmbit de l'educació, aquests opinen que la observació:

es uno de los problemas comúnmente distorsionado en el medio, puesto que limita y transforma la relación persona-objeto-razón; en donde la problemática enseñanza-aprendizaje se encuentra inmersa en un constante desequilibrio que trae como consecuencia problemas en el desarrollo y crecimiento de las disciplinas.

Tal i com corroboren Campos, G. I Lule, N (2012)

Es una actividad históricamente inherente al hombre, a través de la cual éste llega a identificar, saber y conocer su mundo, su vida natural o social; entiendo al ser humano como un ente biopsicosocial que al formar paradigmas teórico-metodológicos da sentido a la ciencia de la cual se vale la humanidad para describir, explicar, analizar o predecir su realidad y su entorno". La observación, un método para el estudio de la realidad. (pp.45-60).

A la revista Xihmai VII també es comenta que alguns veuen l'observació com una tècnica i d'altres com un mètode, però que l'observació com a tècnica permet l'organització, coherència i economia dels esforços realitzats durant el desenvolupament d'una investigació; i que depenen del mètode utilitzat tindrà una organització i una coherència determinades.

Segons els autors, l'observació: "(...) es captar de la manera más objetiva possible, lo que ocurre en el mundo real, ya sea para describirlo, analizarlo o explicarlo desde una perspectiva científica".

En aquest cas, l'observació es fa servir tant com per descriure allò més rellevant que succeeix com per analitzar allò que passa. Aquesta tècnica s'utilitza per a poder analitzar posteriorment totes aquelles accions que passen i que criden l'atenció als infants i amb les quals pugui haver-hi aprenentatge. Aquestes informacions són molt importants perquè determinaran les transformacions dels espais, dels objectes i de la composició dels grups per les següents propostes de la següent sessió.

Les observacions que s'han dut a terme i que engloben aquesta tècnica emprada van esdevenir-se, en primer lloc, durant tota la meua estada de pràctiques i, posteriorment, durant tota la part pràctica de la meua recerca.

El fet d'haver observat els infants que participarien a la recerca durant els mesos anteriors va ser clau per acabar de definir quina seria la hipòtesi plantejada d'aquest treball. Es van observar els diferents espais formats per les diferents propostes i els infants que els integraven. També es va observar la cura realitzada en la posició dels materials, de l'ordre, de la posició del mobiliari, de l'ambient, etc.

La tècnica de la observació ha servit en primer lloc per observar els infants abans de la preparació de les sessions pràctiques. Aquesta primera observació prèvia es va poder començar ja des del l'inici de les pràctiques i fins que aquestes van acabar.

Una vegada acabades les pràctiques i en base a totes les observacions fetes i documentades com a diari personal, van començar unes observacions vinculades a les sessions pràctiques (artístiques) de TFG.

Aquestes observacions van servir tant per analitzar com per preparar la següent sessió. A més, també s'han fet servir com a nexes d'anàlisi entre sessió i sessió amb l'objectiu de donar una continuïtat entre les sessions.

c) Els registres

Per ajudar a analitzar les sessions pràctiques s'ha fet servir tant el registre visual com el de veu. A continuació s'explica perquè a servit cadascun d'ells:

Pel que fa al registre visual, s'ha fet mitjançant un gran nombre de fotografies. Una vegada visualitzades, es va fer una acurada selecció determinant quines eren aquelles que podien servir per analitzar alguns aspectes rellevants.

Pel que fa al registre de veu, es va decidir fer des d'un principi com a complement dels altres instruments, per posteriorment poder-lo revisar i tenir així més informació. Es va considerar que el registre de veu era una bona manera de recollir informació que possiblement no s'hagués obtingut amb altres instruments.

3.3.3 Contextualització i participants

El treball es basa en una escola d'alta complexitat amb alumnes que tenen diferents necessitats específiques de suport. Es considera que és de rellevant interès i importància que es tinguin en compte aquests aspectes així com la possibilitat que l'art sigui considerat com una eina d'inclusió i amb el qual es pugui millorar la part personal de cadascú.

L'escola La Sínia es troba al sud de Vic, Osona, als afores de l'entramat urbà. L'alumnat prové de 21 nacionalitats diferents. Així doncs, aquest fet fa que hi hagi diversitat cultural. A més, l'escola es considera d'alta complexitat per diversos motius: tan per la procedència socioeconòmica com per diversitat de nacionalitats de les quals prové l'alumnat.

A l'escola La Sínia hi ha alumnes d'infantil i de primària i consta de dues línies per curs. Els infants que cursen educació infantil aquest any estan barrejats degut a la situació derivada de la Covid-19. El motiu de fer aquesta barreja de cursos va ser una decisió pensada per permetre que els infants poguessin interactuar amb companys d'altres edats. Amb l'obligatorietat dels grups bombolla, la situació prèvia a la pandèmia, en la

qual els nens i nenes disposaven d'estones d'ambients amb companys d'altres cursos, deixava de ser viable. Així doncs, aquest any s'han fet sis grups diferents, cadascun dels quals consta d'alumnes de P3, P4 i P5.

L'escola treballa l'àmbit inclusiu, fomenta les relacions amb les famílies i treballa de manera intercultural, propiciant les llengües i les cultures de les diferents diversitats de l'alumnat i les famílies. L'escola té com a alumnes els veïns del barri, en el qual hi viuen un alt percentatge de ciutadans procedents de diferents països.

Les persones que han fet possible dur a terme la part pràctica d'aquest treball han sigut els infants de l'aula del grup D de segon cicle d'Educació Infantil de l'Escola la Sínia, així com la tutora dels infants.

El grup de nens i nenes que han intervingut en les accions de les propostes són alumnes d'edats compreses entre els tres i els sis anys. Els infants presenten característiques diverses, alguns d'ells amb necessitats específiques de suport. Hi ha algun cas amb diagnòstic de trastorn del espectre Autista. El grup presenta diversos aspectes pel que fa al tipus de cultura i de classe. Aquests fets, entre d'altres, fan que l'escola en la qual es troben sigui considerada com a escola d'alta complexitat.

El fet que el grup estigui compost per nens i nenes als qui els correspondria estar en grups diferents per edat provoca també una sèrie de peculiaritats. S'ha vist que les diferències d'edat poden beneficiar els infants a l'hora d'ajudar-se els uns als altres, però per un altre costat, i en alguns moments, pot influir a nivell d'aprenentatge. A més, un dels aspectes que defineix aquest grup és la interacció que han establert durant aquest curs amb la pintura. Així doncs, s'ha partit dels interessos del grup per dur a terme les sessions pràctiques.

Les sessions en què han intervingut els infants s'han fet organitzant grups de diferents maneres depenent de cada sessió. L'organització ha estat la següent:

A la primera sessió els infants podien anar de manera lliure a l'espai que ells volguessin, sempre i quan aquest no estigues ple. En canvi, en una segona sessió, els grups ja estaven establerts tenint en compte les afinitats que es donen entre ells, i tenint en compte que també havien de prendre decisions de manera consensuada. Per últim, la tercera sessió i com a mode de cloenda, es va fer amb tot el grup classe, i en alguns moments de la sessió es duïen a terme algunes intervencions de manera individual.

Quant a la figura de la mestra com a participant d'aquesta part pràctica, (en la part teòrica també hi juga un paper fonamental), aquesta és la tutora dels infants. A més, tot i ser una docent nova en aquesta escola, té una gran trajectòria professional de 29 anys.

Ha estat creadora de dos Ateliers: un primer fet a Cali (Colòmbia), i un segon a una escola de Polinyà, la qual es va obrir amb les seves idees, sent ella la principal referent, posant tots els seus coneixements en la seva creació. També ha estat coordinadora de la Universitat Nacional d'Equador (UNAE).

La trajectòria de la tutora, Vilanova, M. (2021), ha estat intensa. La mestra-tutora és doctora. La seva tesis duu el títol "Descender desde la infancia. El desarrollo y el discurso de los "niños" ante "formas otras" de conocer y vivir". La investigació la va fer en dos contextos educatius a Cali (Colòmbia) amb infants de 4 a 7 anys a un Atelier, i en discussions internes amb docents i artistes de la "Fundación Trascender" també a Cali. Una altra de les experiències professionals que caracteritza a Vilanova, M. és la relació que manté amb grans pedagogs com Hoyuelos, A. i Meritxell Bonal, tractant temes d'infància i d'educació.

El dia a dia a l'escola, i durant l'estada de pràctiques, es va gaudir de grans converses amb ella, les quals es van transformar en aprenentatges en relació amb l'art i les emocions, i el vincle amb l'educació, també de com condiciona la manera de preparar les sessions, la importància dels espais i de la cura dels materials.

3.4 Sessions pràctiques

Descripció de la sessió I

En aquesta sessió s'exposen una sèrie de materials en diferents espais. La finalitat és que els infants puguin explorar els diferents materials que trobin i que facin allò que els interessi o els capti més l'atenció.

Al següent apartat es presentaran de manera general com es van preparar els diferents espais. Als annexos trobareu amb més detall la descripció de les sessions, així com també dels material que en formaven part. També hi constarà l'explicació de les modificacions que es va creure oportú d'aplicar a l'hora de preparar la següent sessió.

Propostes



1a proposta: els infants trobaran gel, recipients amb colorants diluïts amb aigua i pinzells de diferents mides.



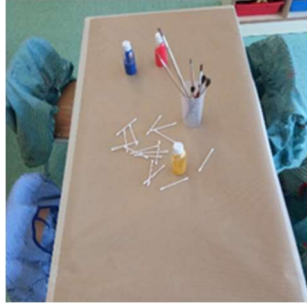
2a proposta: aquest espai ofereix experimentar i manipular amb diferents espècies i aigua.



3a proposta: l'alumnat podrà experimentar amb aigua i sabó i pintura.



4a proposta: els nens i les nenes tindran al seu abast diferents tipus de paper i pintures de temperes dels colors primaris.



5a proposta: els nens i nenes podran tenir diferents experiències amb pintura.



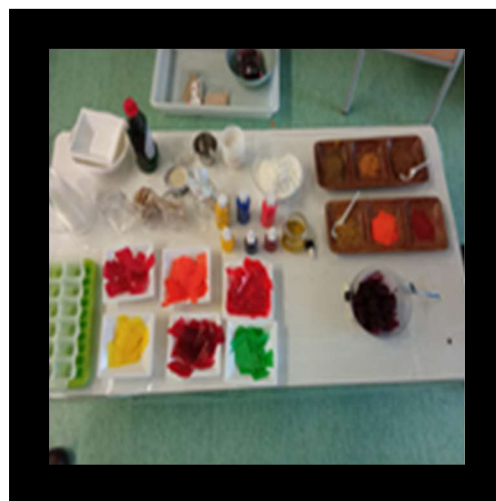
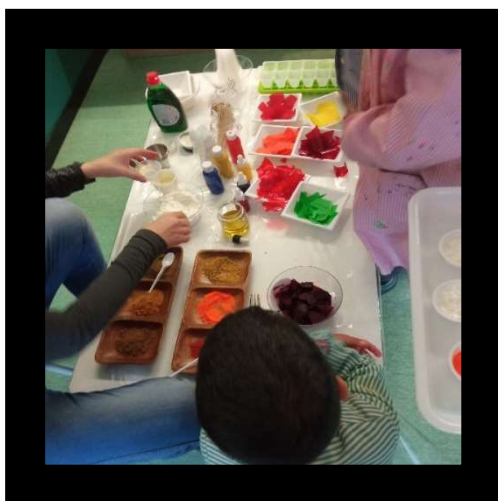
6a proposta: els infants podran experimentar amb remolatxa.



7a proposta: blat de moro. Els infants podran fer exploració del blat de moro i les barreges amb aquest l'aigua i la pintura.

Descripció de la sessió II

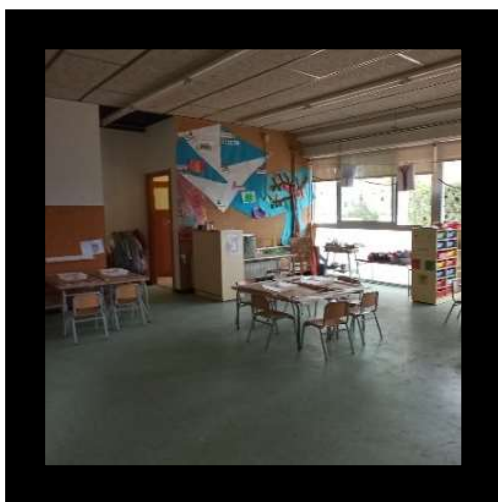
A continuació trobareu les imatges de com es va disposar la taula principal amb els materials que s'havien treballat a la sessió anterior. L'explicació de perquè es va fer un únic espai amb els materials i elements que es proposaven als diferents espais a la sessió anterior, la trobareu als annexos.



Als annexos trobareu les modificacions i la continuïtat donades entre aquesta segona sessió i la tercera i última.

Descripció de la sessió III

Seguidament trobareu la presentació de la tercera sessió. En aquesta sessió els infants van poder experimentar amb les produccions que havien realitzat la setmana anterior. Trobareu amb més detall l'explicació d'aquesta sessió als annexos, així com també fotografies.



4. Anàlisi i resultats

L'anàlisi que trobareu a continuació està dividit en les categories seleccionades a partir de la recollida d'informació de la investigació-acció. L'explicació d'aquestes categories es farà fent triangulació dels instruments emprats a la recerca.

Les categories són les següents:

- a). Les vivències artístiques amb els nens de la Sínia.
- b). Emocions vinculades a les produccions infantils.
- c). Interessos, vincles i connexions: les relacions amb l'aprenentatge.

Categories d'anàlisi:

a. Les vivències artístiques amb els nens de la Sínia

Durant un període de temps previ a la intervenció que articula aquest treball, s'han anat observant diferents vivències artístiques amb el mateix grup d'infants de l'Escola la Sínia. S'han pogut constatar molts tipus de reaccions en funció de les diferències entre infants. I s'han descobert diferents resultats en funció de la vivència artística i de les produccions de cada infant.

Durant les sessions de la intervenció de què es subjecte aquest treball, s'han pogut observar canvis en l'alumnat. En una situació en què hi ha nens i nenes amb problemes de conducta, altres amb immaduresa i un altre diagnosticat amb TEA, s'han observat canvis en la conducta d'aquests infants durant els moments de producció artística.

En l'execució de la intervenció artística, els infants transformen la seva conducta i la manera com es relacionen amb el seu entorn més immediat.

Al llarg de les sessions, es va trobar que l'infant diagnosticat amb TEA feia interaccions amb el seu grup: aconseguia connexions amb la mirada, compartia material i gaudia de fer coses juntament amb els altres. Aquest infant normalment desconnecta i no comparteix sempre interessos amb els seus companys, juga al costat d'ells, però es centra en el seu joc. Durant aquests moments artístics, en canvi, la interacció possibilitava fer un joc col·lectiu i en dues o tres ocasions arribava a ser un joc cooperatiu, ja que aportava elements de les seves produccions al que els altres feien, mantenint una connexió i coherència amb la intencionalitat del grup. Les seves emocions sortien d'una manera diferent a com ho solien fer habitualment. Aquest nen, que riu o crida moltes vegades per desconnectar de l'ambient, en la intervenció va establir un

vincle mitjançant el somriure i la producció col·lectiva; la seva expressió facial era molt diferent a l'habitual.



A la imatge es mostra com aquest nen que presenta TEA està interaccionant.

“Els criteris diagnosticats amb TEA, segons el manual DSM V, fan referència a dèficits en la comunicació social i interacció social (...)” (Centre de recursos en trastorn de l'espectre autista de la Catalunya Central (CRTEA).

Infant amb TEA interaccionant

Es va trobar que l'infant, que presenta molts problemes de conducta, demanant atenció particular i continua de la mestra, va estar tota l'estona connectant amb l'experiència artística i la producció col·lectiva, barrejant l'aigua amb el sabó i els materials que li donaven color a la producció i que els infants feien conjuntament. Va deixar de treballar en el seu bol individual per compartir i treballar en la safata del material compartit, interaccionant amb el seus companys, escoltant i observant el que feien, i en cap moment va reclamar l'adult.



L'infant de la dreta que presenta problemes de conducta i acapara constantment l'atenció de l'adult. A la imatge se'l veu compartint aquesta experiència amb els companys que integren el grup.

Infant amb problemes de conducta

Pel què fa al nen que té un nivell maduratiu baix, que sol fer constants rebequeries i que el seu nivell de concentració està molt lligat amb l'atenció i dedicació que li dona la mestra tutora, es va trobar que, des de l'inici, el seu rostre ja expressava sorpresa, alegria i que el seu nivell de concentració era llarg, sense necessitar ningú al seu costat; no es va moure de la cadira en tota la sessió i constantment estava concentrat en les seves produccions.



*Infant amb nivell maduratiu baix
amb concentració prolongada*

L'infant de l'esquerra normalment reclama l'atenció de la mestra. És en aquests moments artístics on mostra una perdurable concentració.

Durant aquests moments artístics s'han observat una sèrie d'aspectes com la sorpresa, la il·lusió o la concentració. Els nens i nenes vivien moments únics en relació amb la connexió amb les arts plàstiques, amb allò que experimentaven, manipulaven i exploraven; també amb allò que observaven dels altres companys i companyes.

Es pot dir que aquestes experiències els enriqueixen i feien que el seu temps s'aturés en aquell moment.

Fernando Pessoa dice que la medida del reloj es falsa. Es ciertamente falsa con respecto al reloj de los niños, de las experiencias infantiles, de las experiencias subjetivas y de las situaciones de aprendizaje y enseñanza.

Respetar los tiempos de maduración, de desarrollo, de los instrumentos de hacer y entender, de la plena, lenta, extravagante, brillante y mudable emergencia de las capacidades infantiles, es una medida de la sabiduría dialógica y cultural. La etica (p.88).

Durant les sessions d'art, hi havia una gran connexió amb ells mateixos i amb allò que feien. Segons Dewey, J.:

En la medida en que todo arte surge como producto de la interacción entre el organismo vivo y su medio, en forma de una constante reorganización de las energías, las acciones y los materiales, queda asegurada desde el inicio una potente base sobre la que asentar los postulados de universalidad de la experiencia estética. Con ello se salvan dos obstáculos contrapuestos: de un lado se asegura la rentabilidad antropológica y social del arte y por el otro se define y constituye la especificidad de la experiencia estética. A modo de prologo: Algunas ideas para leer con Dewey (p.14).

b. Emocions vinculades a les produccions infantils

Durant cinc mesos s'ha anat observant al grup. Durant el període d'estada de Pràctiques III ja es van poder observar, a l'aula, les produccions plàstiques que feien els infants i com aquestes connectaven amb les seves emocions.

Pel que fa al període pràctic de TFG, amb les diferents propostes artístiques que es van fer, es van observar i registrar les diferents produccions i es va constatar com aquestes estaven estretament connectades amb les emocions.

Des d'un principi es va observar què passava el primer cop que els infants veien els diferents espais de propostes. Apareixien diferents expressions als seus rostres i cossos. Això s'esdevenia tot just quan començava la sessió i s'enfrontaven als diferents materials tan propers i al mateix temps tan llunyans per ells; propers en el sentit de ser elements coneguts per ells, amb els quals podien fer connexions amb experiències prèvies a aquesta, però llunyans per la presentació que mostraven aquests materials, per com estaven disposats i preparats.



Exploració dels espais

Una vegada havien mirat els espais, contemplaven on podien anar. Aquest fet els convidava a fer una exploració general. Una vegada situats en la proposta, es va veure com experimentaven, manipulaven i tenien contacte amb aquests materials.



Infants fent barreges

En el moment de concentració amb allò que tenien davant, es va observar la interacció i relació que feien amb els diferents elements de la proposta: ja començaven a manipular-los fent barreges, comprovacions, mostres als altres companys, observacions quan sentien que els seus companys cridaven o se sorprenien amb allò què passava. En tot el procés des de l'inici de les sessions fins que aquestes acabaven, els infants expressaven emocions.

La voluntad de conocer, experimentar, transformar, comunicar se traduce en una huella sobre un material que recibe el gesto y la vuelve observable a los demás. Cada gesto se sitúa en un nivel de recursividad con la misma materia; así como señala el Umbral entre el yo y los otros, en el cual toma lugar una

constelació de possibles significados. El ritmo actuado desde las materias plásticas (p.124).

Les diferents expressions facials i corporals i les diferents maneres de comunicar-se estaven vinculades amb els materials que trobaven, les accions que feien, i les interaccions que es produïen en relació als companys. Es va veure que s'emocionaven quan veien el que feien els seus companys i companyes. Així, de manera simultània, es veia com s'emocionaven amb les seves pròpies produccions i amb les emocions que mostraven els altres.



“Las artes nos liberan de lo literal; nos permiten ponernos en el lugar de otras personas y experimentar de una manera indirecta lo no hemos experimentado directamente. El desarrollo cultural depende de estas aptitudes y las artes desempeñan un papel extraordinariamente importante por su contribución a este objetivo”. El arte y la creación de la mente (p.27).

Emocions amb produccions dels altres

Una vegada acabades les sessions, es feia cloenda i es demanava de manera individual a cada infant sobre el que havia viscut, allò que havia fet i com li havia o no agradat. A més, les emocions eren compartides. També mostraven altres expressions facials quan els seus companys explicaven allò que havien fet o les experiències que havien tingut.

A l'entrevista la tutora va comentar el següent respecte les produccions artístiques dels infants:

Està connectat amb una mirada estètica. L'emoció per mi és una forma estètica de viure les relacions i aquesta estètica està connectada amb la seva perspectiva que possibilita, que interactua entre ells, entre els objectes, entre els materials i que ens deixen apropar-nos, de manera sensible, a les coses que estan passant.

En la medida en que todo arte surge como producto de la interacción entre el organismo vivo y su media, en forma de una constante reorganización de las energías, las acciones y los materiales, queda asegurada desde el inicio una potente base sobre la que se asientan los postulados de universalidad de la experiencia estética. Con ello se salvan dos obstáculos contrapuestos: de un lado se asegura la rentabilidad antropológica y social del arte y por el otro se define y constituye la especificidad de la experiencia estética. (Entrevista Vilanova, M., 2021. Anexos).

c. Interessos, vincles i connexions i la relació amb l'aprenentatge

Totes les propostes amb les quals els infants van poder interactuar partien dels seus interessos. Es va pensar en la importància de donar una continuïtat entre allò que havien fet fins el moment, basant-nos en l'àmbit artístic i les propostes creades per aquesta investigació.

La tècnica pictòrica que havien fet servir amb normalitat fins el moment eren les aquarel·les. Amb aquestes pintures ja tenien experiències i s'havia anat observant el procés d'aquestes experiències artístiques. Es va observar com aquells infants més moguts mostraven una gran concentració davant les vivències artístiques que experimentaven gràcies a la pintura en suport de paper, i en algunes ocasions fang o pedres.

En observacions dutes a terme durant les pràctiques, es va veure com alguns dels infants més moguts podien passar llargues hores experimentant amb aquarel·les. Aquesta manera d'experimentar amb colors va ser molt positiva. Es va observar com manipulaven i exploraven un munt de sensacions gràcies a la pintura.

La tècnica de pintura que s'ha fet servir per a la investigació ha sigut les temperes. Algunes de les propostes es van fer amb el suport del paper per pintar, però hi havia propostes en què el suport o objectes que podien utilitzar donava un ventall més ampli de possibilitats. S'oferien més materials com gel, el mateix paper amb el qual estaven cobertes les taules, o bé, si a ells també se'ls acudia, podien tenir experiències pintant-se les mans. Tanmateix, també s'han utilitzat espècies i colorants alimentaris amb els que han pogut experimentar amb el color i amb les diferents accions pictòriques que podien fer amb aquestes eines.

Un altre dels elements que es va fer servir per donar continuïtat als interessos dels infants va ser l'aigua, que els oferia diverses oportunitats. Tenien a l'abast aigua en diferents estats: gel, tèbia o a temperatura ambient. A partir dels diversos interessos dels infants vam poder observar les diferents reaccions que tenien davant d'aquest element, així com també les possibilitats de barrejar l'aigua amb altres materials que donaven color.



Experimentant amb aigua i colors

Els infants van tenir diverses percepcions en tocar el gel i en veure com aquest es convertia en diferents colors. També oloraven el gel, el tastaven i experimentaven un munt de sensacions.

Fent referència a la manera com es van presentar els materials es pot establir una relació amb el que detalla Estremera, quan compara la presentació dels materials amb el terme “provocació”:

Una provocació no consisteix a col·locar coses... Una provocació neix d'uns interessos observats, els materials facilitats hi són perquè poden afavorir-los. Darrere de cada provocació hi ha una reflexió, una selecció de materials, unes hipòtesis que neixen d'un moment i d'uns infants en concret. *Infància* 22 (pp.10-14).

El fet que tinguessin a l'abast aquests dos materials als diferents espais va propiciar que experimentessin sensacions al tacte quan tocaven l'aigua freda del gel, o quan oloraven les espècies que barrejaven amb aigua i oli i s'adonaven que podien fer-les servir per pintar.

La disposició dels materials i les diferents activitats proposades també convidava als interessos que tenien els infants per anar allà on hi havia les diferents propostes. La qual cosa feia que es generessin vincles; vincles amb els diferents materials, vincles amb els companys, vincles amb el grup, etcètera.

Tots els infants van trobar què fer, amb què experimentar. Es va veure, en un infant que mostra un alt grau de timidesa, que no sap quin espai escollir normalment i sempre se li ha de dir què ha de fer, com experimentava amb la pintura: primer pintava sobre el paper que cobria la taula. Seguidament es va veure com pintava sobre el paper amb els dits i les mans. A mesura que agafava confiança en ell mateix i en la seva producció s'observava com es deixava anar, pintant-se les mans amb la pintura blava i a continuació pintava sobre el paper amb les seves mans.



A la imatge veiem l'infant que normalment mostra un alt grau de timidesa pintant amb les mans amb una gran confiança de si mateix.

El ojo se inquieta, no puede fijar la mirada y busca profundidad y calma en el azul o el verde. Cuando la sensibilidad está más desarrelada, este efecto elemental trae consigo otro más profundo, que provoca una conmoción emocional. (...) obtenemos el resultado de la contemplación del color, es decir, el efecto psicológico producido por éste. Aquí aparece la fuerza psicológica del color que provoca una vibración anímica. La fuerza física mental es la vía por la que el color llega al alma. De lo espiritual en el art (p. 56).

S'ha tingut també present una nena del grup de grans, que normalment no mostra interès en allò que es fa i sovint desconnecta. Quan va trobar què fer, va mostrar interès i va connectar ràpidament amb allò que tenia davant. Interactuava i experimentava amb el grup amb els diferents materials.

Es va observar, també, com dues de les nenes que sovint juguen amb l'aigua van experimentar juntes en l'espai on hi havia la farina de blat de moro, l'aigua i el colorant blau. Es va veure com parlaven de manera emocionada sobre la textura dels elements (la textura suau de la farina de blat de moro). Els seus rostres reflectien alegria i ganes d'experimentar amassant les barreges. El fet de tenir interessos compartits va propiciar la interacció comunicativa i l'experiència artística col·laborativa entre elles.



Els seus rostres reflectien alegria i ganes d'experimentar amassant les barreges. El fet de tenir interessos compartits va propiciar la interacció comunicativa i l'experiència artística col·laborativa entre elles.

Autora documentant

Es va veure com els infants adquirien aprenentatge segons les connexions que feien. Les relacions podien venir donades en una mateixa sessió o entre sessió i sessió, també es van veure algunes associacions que feien alguns infants entre l'última i la penúltima sessió. Com per exemple la que es descriu a continuació:

A la segona sessió un dels grups que experimentaven amb aigua, pintura i sabó, van arribar a fer bombolles posant la barreja que havien fet a les mans, apropant-se-la a la boca i bufant fins que feien bombolles.

Es va observar com un infant explorava el gel mitjançant el gust.



“Las observaciones de niños de edad preescolar ofrecen pruebas convincentes de su necesidad de experimentar y comprender el mundo explorando sus cualidades” El arte y la creación de la mente(p.38).

A l'última sessió, quan ja tenien les seves produccions congelades als respectius gots (amb el nom de cada infant), es van fer una sèrie d'experiments, manipulacions, etc. De manera que, una vegada descongelada la producció, els infants van trobar l'aigua, la pintura i el sabó. De seguida ho van connectar amb la sessió anterior, mencionant que tornaven a aparèixer els mateixos elements. Una vegada descobert això, aquests mateixos infants, van tornar a fer exactament el mateix que la setmana anterior. Van tocar el sabó, la pintura i l'aigua, van remenar-los a les seves mans, se'ls van apropar a la boca, van bufar i van tornar a fer bombolles.

Un infant que veia com s'anava descongelant la seva producció, va observar detingudament com trobava les espècies que hi havia posat la setmana anterior. Va verbalitzar aquesta evidència: es va veure com olorava les espècies, com feia barreges i com experimentava amb aquestes.

A més, es va observar de manera general que tots els infants se sorprenien quan es descongelava el gel i trobaven la producció que havien creat feia una setmana. Feien connexions entre aquest fer i desfer i donant continuïtat entre les sessions, sobretot entre la segona i la tercera.

En relació a la importància de les connexions i la continuïtat als continguts, la mestra va comentar el següent:

Preparo una classe que està connectada amb la relació amb els nens. I la relació amb els nens està connectada amb formes no verbals de parlar, i l'art per mi és un còmplice de la infància: per això faig servir material i elements artístics que pugui posar en contacte amb ells, amb els materials, amb els objectes, amb els altres i amb mi mateixa i que es ajudi a ells i a mi fer interrogants del què està passant. Això és el que faig jo. (Entrevista a la tutora. Annexos).

A més, fent menció al que se cita sobre l'entrevista:

Se trata de hallar un territorio en el que compartir experiencias, ideas, pensamientos, teorías negociables, sentidos, significados, etc. Evidentemente, no puede existir comunicación sin interacción.(...) sino de la capacidad de establecer una escucha recíproca, una escucha a los demás, a los espacios, que no *hablan*, que nos ofertan. Comunicación como un punto de encuentro común que no está en ninguno de los interlocutores, que fluye entre los niños, entre niños y adultos, entre niño y objeto, entre niño y espacio, etc. Territorios de infancia (p.172).

Vam poder observar, així com també registrar, la transversalitat de les vivències artístiques dels infants amb les diferents àrees d'aprenentatge: un infant va escriure el seu nom amb remolatxa, treballant així l'escriptura. A la penúltima sessió havien de demanar a la mestra la quantitat de gotes, culleres o material que necessitaven, és a dir, també treballaven les matemàtiques. A més, la formulació d'hipòtesis sobre el que passaria amb els materials durant les diferents sessions van ser constants, d'aquesta manera, també es va treballar l'àmbit científic.

Com va explicar la tutora a l'entrevista:

Està tot connectat, sí. No puc fer la relació a la classe, perquè a l'escola fan la separació però ara estic fent per exemple art amb llengua perquè com els agrada tant pintar i amb connectat amb el color i els agrada fer coses amb el color. Mira que fan, comencen a escriure i quan comencen a escriure alguna paraula, després aquesta paraula, després de que hagin escrit aquesta paraula ells mateixos comencen a resseguir-la... i arriba un moment que volen escriure coses amb el color. (Entrevista Vilanova, M. Annexos).

Després d'analitzar les intervencions pràctiques podem trobar una connexió amb la següent cita:

Después de valorar todos los datos obtenidos no podemos afirmar que los rasgos individuales que aparecen se deban exclusivamente a características personales. La diversidad de utilización de sus tiempos responde a muchas variables que en relación directa con el contexto donde se sitúa cada experiencia y con el campo emocional que éste suscita. Ritmos infantil (p.54).

5. Conclusions

Durant la posada en pràctica del treball de camp que vertebrava aquesta investigació, s'ha pogut observar i analitzar la resposta que hi han donat els alumnes d'educació infantil d'un grup-classe amb nens i nenes d'entre 3 i 6 anys. Prenent com a punt de partida les consideracions prèvies presentades en el marc teòric i un cop reflexionades i triangulades amb la metodologia i l'anàlisi de les sessions dutes a terme, s'extreuen les conclusions que es presenten a continuació.

Amb la posada en pràctica de les propostes artístiques s'ha constatat com les experiències artístiques fomenten la concentració, la il·lusió i la relació amb un mateix i els altres. En el transcurs de les activitats dutes a terme durant les sessions que vertebraven el treball de camp, s'han pogut observar canvis conductuals dels infants en positiu, contraposant-los amb l'observat anteriorment en altres contextos (durant l'estada de pràctiques).

Amb les vivències artístiques dels infants s'ha afavorit la relació entre ells gràcies a la interacció amb els objectes i els materials i la manera com aquests estaven disposats. Així doncs, es pot valorar com a factor determinant per a l'èxit de les propostes artístiques la disposició estètica dels espais, i es pot considerar aquest com a factor important a l'hora d'avaluar l'èxit en l'educació dels nens i nenes d'infantil. L'estètica de les propostes pel que fa a ordre, harmonia i disposició dels materials enriqueix l'estat emocional dels infants i, en conseqüència, la qualitat del seu aprenentatge.

Amb aquesta investigació-acció es pot concloure que les experiències artístiques estan estretament connectades amb les emocions i que aquesta connexió incideix en la qualitat de l'aprenentatge.

S'ha vist com els infants aprenen mitjançant l'exploració, la manipulació, l'experimentació; barrejant materials i fent comprovacions. S'ha corroborat que els infants feien connexions i associacions entre les diferents sessions, que tenien una continuïtat i estaven pensades per formar part d'un tot. Els infants establien també relacions i connexions amb el món exterior partint de les seves pròpies produccions

Un altre dels aspectes que es reflecteixen en aquesta investigació és el fet que l'art és transversal. Els infants, mentre duïen a terme les experiències artístiques, aprenien i connectaven amb altres àmbits com el matemàtic (ja que havien de comptar i organitzar els materials), el de llenguatge (escrit, amb la mateixa pintura; i parlat, ja que les propostes fomentaven la interacció verbal i gestual) i el de les ciències (perquè es plantejaven hipòtesis a partir de les propostes d'una sessió, i es resolien en la següent).

Preparant les activitats tenint en compte a tothora la transversalitat curricular, s'ha aconseguit l'objectiu d'integrar les arts plàstiques en aquesta transversalitat.

Per tant, una vegada analitzades les intervencions pràctiques d'aquesta investigació-acció podem afirmar que, coneixent, observant i analitzant les reaccions de nens i nenes de 3 a 6 anys dins d'un ambient escolar propici a potenciar la seva connexió amb l'art, es constata l'existència d'una estreta relació entre aquesta activitat artística i les seves emocions. I les seves emocions són part, al mateix temps, del foment de l'aprenentatge en la seva primera infància gràcies als interessos, vincles i connexions que tenen lloc durant les experiències artístiques de què els nens i nenes són participants i principals protagonistes.

Pel que fa a la inclusivitat, es pot afirmar que l'execució d'una activitat artística preparada i realitzada de manera que els infants se la poguessin fer seva, ha contribuït a esborrar algunes de les barreres que s'havien observat en nens i nenes que necessiten de recursos inclusius en el seu dia a dia a l'escola. Durant el treball de camp s'ha tingut en tot moment molt present l'àmbit inclusiu de les arts plàstiques i s'ha observat com tots els infants, sense excepció, han respost de manera molt positiva a les propostes plantejades.

A nivell personal, aquest treball de recerca m'ha donat ganes i il·lusió per continuar amb altres investigacions relacionades amb l'àmbit de les arts i de l'educació. Així com també m'ha generat curiositat per a continuar llegint, documentant-me i experimentant en aquests àmbits sempre que tingui l'ocasió de fer-ho.

Ser part generadora i participant de les propostes amb els nens i nenes d'aquest grup m'ha obert portes i interrogants com a futura mestra, i m'ha servit per aprendre sobre la importància de crear activitats a partir dels interessos i les necessitats dels infants. He après la importància de crear propostes que parteixin d'una reflexió que tingui en consideració les característiques pròpies d'un grup determinat d'alumnes.

Pel que fa a l'àmbit de la inclusió, aquesta recerca, ha obert un gran ventall de possibilitats per treballar amb nens i nenes que presentin problemes de conducta, baix nivell d'immaduresa, o que tinguin dificultats amb la interacció, així com altres tipus de trastorns o de maneres de fer i de relacionar-se amb el món.

Per últim, m'ha obert la ment a construir, aprenent a mirar la infància des d'una altra perspectiva, basada en l'escolta propera cap a l'infant. I sobretot m'ha deixat clar que encara hi ha molt per descobrir i aprendre.

6. Aspectes ètics i limitacions

Respecte a aquest apartat cal dir, que, tant en treballs de final de grau com en altres tipologies de treball, s'han de tenir molt en compte els aspectes ètics, ja que tracten sobre les confidencialitats de les dades dels altres.

Des de l'equip directiu em van informar que sí que podia fotografiar els infants, sempre i quan no sortís directament la cara d'aquests, i en cas que fos així, que s'havia de tapar. Em van comentar que en la mesura del possible era millor que sortissin fent activitats. També es va demanar si es podia fer documentació i gravacions d'àudio. En demanar-li a la directora de l'escola sobre això, em va comentar que no tenia problema sobre què sortís.

Una de les limitacions més importants a l'hora de posar sobre el paper el treball ha sigut el fet de no poder mostrar els rostres dels infants per una qüestió de privacitat, ja que l'expressió facial donava molta informació pel tema que ens ocupa.

7. Bibliografia

Abreu, J.L. (2015) Daena: International Journal of Good Conscience (2015). *Análisis al Método de la Investigación*. 10 (1) 205-214. <https://tinyurl.com/hprvwdy7>

Akoschky, J., Brand, E., Calvo, M., Chapato, M.E., Harf, R., Kalmar, D., Spravkin, M., Terigi, F., Wiskitski, J. (1998). *Artes y escuela: Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística*. (1a ed.). Paidós

Àvila, P.(2001). *EL Agua y el Arte*. Dins: Agua, cultura y Sociedad en México (p.24). <https://tinyurl.com/ywizpr8x>

Cabanellas, I. (2007). El ritmo actuado desde las tareas plásticas: Juegos con el agua, Dins I. Cabanellas, J.J. Eslava, C. Eslava, i R. Polonio, *Ritmos infantiles. Tejidos de un paisaje interior* (1a ed., pp. 131-132). Octaedro

Cabanellas, I. (2007). El taller de una escuela infantil como campo de observación: La escuela, Dins I. Cabanellas, J.J. Eslava, C. Eslava, i R. Polonio, *Ritmos infantiles. Tejidos de un paisaje interior*. (1a ed., pp. 53-54). Octaedro

Campos, G. Y Nallely, C. (2012). *La observación, un método para el estudio de la realidad*. Revista Xihmai VII, 13 (pp45-60). <https://tinyurl.com/7nw8s973>

Centre de recursos en trastorn de l'espectre autista de la Catalunya Central (CRTEA). (2021). *L'autisme*. <https://tinyurl.com/vbjfc7u4>

Cervera, A. (2019). *Cómo elaborar Trabajos académicos y científicos*. (TFG, TFM, tesis y artículos), (p.263). Alianza

Crosas, I. (2021). *La influència de la cultura i les arts en l'educació*. Centre d'estudis i recursos culturals (CERC). <https://tinyurl.com/rj3jhk3>

Currículum i Orientacions: Educació Infantil segon Cicle.(2016). Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament. Consultat des de URL: www.gencat.cat/ensenyament

Dewey, J. (2008). *Cómo se tiene una experiencia*, Dins J. Dewey. *El arte como experiencia*. (1a ed., pp.41-65). <https://tinyurl.com/thyej7ty>

Díaz, S. i Sánchez, P. , març i abril (2019). L'aigua i la font d'investigació inesgotable. Revista de l'associació de mestres Rosa Sensat. Educar de 0 a 6 anys. *Infància* 227, 10-14.

Eisner, E.W. (2020). *El arte y la creación de la mente*. (1a ed). Paidós

- Gardner, H. (2005). Explorando el misterio de la creatividad artística, Dins Gardner, H. *Arte, mente y cerebro. Una aproximación cognitiva a la creatividad*. (1a ed., pp.127-132). Paidós
- Hoyuelos, A. (2004). De la acción a lo social. Dins A. Hoyuelos, *La ética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Temas de infancia. Núm. 11 Rosa Sensat. (1a ed. pp. 54-78). Octaedro
- Hoyuelos, A. (2006). Las estrategias del principio estético 1. La escuela es un ámbito estético habitable. Dins A. Hoyuelos, *La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Temas de Infancia. Núm. 15. Rosa Sensat. (1a ed. pp. 113-125). Octaedro
- Kandinsky, V. (1986). *De lo espiritual en el arte*. Barral
- Kandinsky, V. (1986). *Punto y línea sobre el plano. Contribución al análisis de los elementos pictóricos*. Barral
- Mundet, N., Fuentes, N., i Pastor, C. (2016, novembre). *Emocio'n-ART: una proposta educativa per promoure la resiliència des dels llenguatges artístics*. Revista d'Educació Social (RES). N.23. Miscelánea. <https://tinyurl.com/j2wfky6m>
- Projecte Educatiu de Centre (PEC). <http://www.lasiniavic.cat/node/4>
- Riba, C.(2021) *Metodes d'investigació qualitativa. L'entrevista de la tècnica nuclear de l'observació del participant de la UOC* <https://tinyurl.com/nhe6ut8>
- Stern, A. (2019). Niño que pinta, niño sereno: 1946, Dins Stern, A. *Feliz como un niño que pinta* (pp. 15-18). Trampa
- Un ámbito estético y de placer. (2005). Dins Cabanellas, I., Eslava, C. (Coords.). Fornasa, W, Hoyuelos, A., Polonio, R., y Tejada, M. *Territorios de la infancia. Diálogos entre arquitectura y pedagogía*. (1a ed., pp. 172-180). Graó
- Vecchi, V. (2013). *Arte y creatividad en Reggio Emilia. El papel de los talleres y sus posibilidades en educación infantil*. Morata
- Vigotsky, L. (2011). *La imaginación y el arte de la infancia*. (10 ed). Akal

8. Annexos

Entrevista Manena Vilanova

C: Què tens en compte alhora de preparar una classe d'art?

M: No preparo una classe d'art. No faig una classe d'art. Preparo una classe que està connectada amb la relació amb els nens, i la relació amb els nens està connectada amb les formes no verbals de parlar; l'art per mi és un còmplice de la infància i per això faig servir material i elements artístics i que pugui posar en contacte amb ells; amb els materials, amb els objectes, amb els altres i amb mi mateixa i que d'aquesta manera vegi a ells i a mi que ens puguem fer interrogants del què està passant. Això és el que faig jo.

C: Com planifiques les sessions? Com adaptes el que has planificat als canvis i imprevistos que es poden donar durant la sessió?

Tots els canvis són imprevistos. El que faig és mirar què passa. Són propostes i no activitats. Les propostes provocatives per mi són provocacions i està també connectat amb la perspectiva artística. Com una experiència: pensar l'art com una experiència. Doncs, jo treballo amb propostes provocatives quan em deixen. Que són propostes en les que es disposen materials, estèticament, i des d'una perspectiva de comunicació i relació amb els altres i de relació amb una cultura, amb la qualitat dels objectes, i disposant de l'espai: si és una taula, si és el terra, si és el vidre, fer traços, línies, connexions amb objectes que convida al nen a fer ús del material.

I clar, quan com treballes amb una proposta provocativa, la proposta, la provocació, com diu la paraula, t'invita, t'enganxa, però amb una provocació no saps a on arribaràs. Una activitat està ja preestablerta on arribaràs. Doncs, si la provocació queda tancada per una mirada que vulgui arribar a un objectiu específic, no és una provocació.

És el que faig amb aquesta connexió de l'art. Amb l'art passen aquestes coses. Un artista, quan treballa amb els materials, amb la pintura, amb els objectes, qualsevol artista, fa un tipus de recerca que no sap cap a on arribarà i això és el que per a mi és important amb els nens. No sabem on arribarà perquè per mi és important fer recerca, fer recerca amb la vida mateixa.

Doncs això és el que faig amb els nens. Que puguin fer recerca de les seves experiències i que aquestes experiències no estiguin connectades només amb el que ja està preestablert pel món, sinó que estiguin connectades amb la seva manera de viure i que em deixen a mi veure, també, aquesta manera de viure, ¿no? Pel que fa a la documentació...

C: Aquesta era la següent pregunta.

M: Ah... ah sí? la documentació és deixar veure aquesta manera de fer dels nens, per mi és molt important no només documentar, sinó també “vestigiar”.

C: És una paraula teva. No?

M: Em sí. Si, vestigiar. Vestigiar és per a mi.. a més a més és en castellà. Està connectada amb l'antropologia però amb una antropologia que fa presència de una materialitat de la vivència, de una forma de viure el cos amb la vivència del què ha passat. I per què faig servir “vestigiar”? Perquè vestigiar està connectat amb què em passa a mi amb allò que fan els nens i no només veure com aprenen els nens.

La documentació et condueix al lloc de veure com els nens que estan fent les coses, i donar-li importància. Però, perquè nosaltres donem importància a coses i deixem que aquestes coses que li donem importància del món dels adults, què fan que jo sigui com part d'aquestes coses que passen, perquè no passen amb els nens, perquè les seves accions no em fan preguntes sobre la meua vida, de la vida mateixa.

Tota l'estona estem fent coses per “trans-formar” la vida de l'escola i per “trans-formar” la vida dels nens i perquè puguin tenir oportunitats, aquest és el discurs socio-educatiu. Que puguin transformar i fer intervenció. Jo vull veure aquesta relació que ens connecta i també que no ens deixa connectar perquè a vegades no arribo a aquest lloc. Aquesta és la postura meua.

C: I també. Com documentes? Bé, depèn. Oi?

M: Documento. Jo he tingut l'oportunitat d'estar amb el Alfredo Hoyuelos i veure com documenta. I amb la Meritxell Bonal (de l'escola Martinet). Vaig veure una conferència d'ella i vaig poder parlar amb ella però també amb el Alfredo.

C: A Pamplona, oi?

M: Sí. És ell qui treballa la documentació bàsicament. La documentació és fer veure aquest procés que viuen els nens. Més que el procés, com viuen l'experiència.

C: I documentació pot ser Diari o també pot ser que tu facis un registre de veu i després que ho escoltis i ho....?

M: La documentació porta una narració de les situacions i una narració plena d'elements metafòrics, lingüístics, que estan connectats també.

C: I també segons la teua interpretació no?

M: Clar, sempre! La interpretació està present tota l'estona. Però el que passa és que la interpretació si queda tancada en una manera d'interpretar...

C: Ja! és com més subjectiu això.

M: Clar. El que passa és que sempre es fa presència a un tipus d'interpretació perquè és la que hem viscut. La pregunta és: per què no podem trencar una mica aquesta interpretació.? Per això el que faig moltes vegades quan em poso a escriure, és fer servir les paraules dels nens per trencar lingüísticament les coses què diuen, i que no han de dir. Per això jo parlo no de *formas de hacer*, sinó de *formas otras*, perquè els nens moltes vegades fan els canvis de les paraules. Veus?

C: Ahh. No sabia que això venia del vocabulari dels nens [li menciono perquè he llegit articles seus en que apareixen alguns conceptes en que s'inverteixen les paraules].

M: Sí. Si mires la tesi.. ho trobaràs. A la meva tesi parla de les formes otras de...

C: Sí, he vist que fas això, que intercales paraules però no sabia que era per aquest motiu.

M: És per això perquè els nens ho fan servir de vegades d'aquesta manera (canviar les paraules) i nosaltres que és el que fem? En tot el moment que estem amb els nens, el que fem és dir: no, no, no... no és formas otras sinó otras formas... I fem aquesta correcció. No?

O la relació entre llengües. Tinc un escrit sobre l'amagar. Per mi amagar té una connexió amb allò que fan els nens

C: Per què?

M: Perquè agafen les pedres i se las amaguen a la butxaca. I una acció...

C: És com íntim, no?

M: Perquè s'ho volen amagar a la butxaca...Vaig escriure un article sobre sobreviure a la infància..

C: Sí que hi ha un article que diu això de sobreviure a la infància...L'he llegit.

M: És aquesta connexió.

C: Sí, de vegades, penso que oblidem el què un dia vam ser quan fem aquesta separació entre la infància si nosaltres hem sigut aquesta persona.. la gent oblida. I no ho pots oblidar això...

M: Ja. És quan fan la descripció del Y.(nen diagnosticat amb TDA) quan diuen que té retard del desenvolupament.

C: I no t'agrada aquesta paraula...

M: A mi no m'agrada que sigui retard del desenvolupament perquè la mesura del nen, la manera de mesurar la situació, la manera de fer la descripció del nen és una mesura.

C: Ja, ja, ja (afirmant).

M: I la mesura del desenvolupament..

C: I també quan diuen és un TEA. I no diuen és una persona amb TEA.

M: Sí. Per posar TEA. A mi, com tothom que també és d'aquest món, em fa que em plantegi la relació amb l'escola i que aquesta ha de donar oportunitats i els han de fer part d'aquest món.

C: S'ha de donar respostes.

M: Sí. L'escola, La Sínia quan parlen d'una "perspectiva" socioeducativa, d'intervenció és que té una postura positiva perquè volen que els nens tinguin oportunitats, i aquestes oportunitats..

C: Sí i que la diversitat enriqueix... però de vegades, a les escoles ho veuen com un obstacle que hi hagi un Y.

M: Perquè de totes maneres no és fàcil viure això. Per això el plantejament no és una postura idíl·lica, és una postura problemàtica, però d'una problemàtica que ens ha fet preguntes i preguntes perquè tu puguis viure d'una altra manera, no només els nens.

Tothom s'ha de plantejar la possibilitat d'estar amb nens per viure d'una manera distinta. O sigui com la vivència deixar fer als nens, em transforma a mi, no em transforma a mi com una professional. Que amb aquesta mirada del professional tornem al mateix que ens posa a plantejar per què es tan important posar-li color al gel? (en base a la primera sessió pràctica de TFG feta dos dies abans), per què aquestes preguntes que semblen sense sentit?

C: I moltes vegades no arribem, no arribem als infants.

M: No és posar-se en el lloc de l'altre. No..

C: És intentar. No?

M: Ni intentar posar-te en el lloc de l'altre.

C: Sí. És una altra realitat. És fer connexió.

M: Sí. Fer connexió. Jo quan parlava amb el Alfredo li deia quan parlàvem d'infància. Parlàvem de la diferència entre objectiu i subjectiu i jo li deia a mi no m'interessa ni l'objectiu ni el subjectiu. A mi m'interessa el buit.

C: Clar

M: Entre nosaltres hi ha buit.

C: Com una barrera...

M: A més en aquest buit passen moltes més coses que aquí o allà (referint-se entre una persona i altra). I a més a més aquest buit..

C: Nosaltres per exemple modificarem la segona sessió amb la J. per donar-li allò que necessita amb el gel. Però, estarem donant-li realment allò que realment vol?

M: I aleshores tu començaràs a donar-li voltes i diràs i quins materials, i com presento els materials i els nens què poden fer, i si em demanen..

C: I segurament tu després tindràs una resposta completament diferent al que t'imaginaves...

M: Mira.. en un projecte amb nens vam fer una experiència de que volíem parlar del color de l'aigua i vam posar colors a l'aigua i demanaven... i van arribar uns nens a l'Atelier i vam parlar de que avui tothom agafarà la seva ampolla d'aigua i mirarà què li ha passat. No li demanarem que posin més sinó que què li ha passat, demanem materials per veure què li ha passat, que estava aquí al cap?... demanaran una lupa, un mirall... va arribar una nena i em va demanar cotó i jo no volia donar-li cotó. I jo li deia cotó? I ella deia: sí, sí. Vull cotó. Cotó? La pregunta del cotó era cap a dintre i jo deia i pensava però ... i em recordo que vaig anar agafar el cotó.

C: Al final li vas donar el cotó...?

M: Sí. Li donava però amb un, amb una preocupació meva. Li donava el cotó. I va agafar el cotó, agafava l'ampolla, a l'ampolla li havia ficat moltíssimes coses que s'havien desfet... mirava el llum (davant de la finestra) i tocava el cotó.

C: I per què feia això?

M: Hi havia una relació SENSORIAL entre la mirada i el Tacteee!!! Tenia quatre anys!!! Veus?

C: És molt abstracte això.

M: Es que mirava, tocava..

C: És complex

M: Ahh... veus? Aquestes són les coses...

C: I quatre anys. Deu n'hi do. Això mai t'ho haguessin plantejat que perquè volia el cotó

M: Quatre anys. I a més a més era com una cosa que estava mal feta. Veus?

C: Això és com quan diuen: quan en unes activitats no s'han donat els resultats esperats es que no estava ben plantejada l'activitat... Però això no és veritat. Perquè tu pots fer amb totes les teves bones intencions i ...

M: Ja. Però això és amb una activitat.. doncs aquestes coses de perquè agafa el cotó... Jo em plantejo.. perquè jo puc fer la documentació, la fotografia o la narració i connectar aquestes coses i parlar d'una manera narrativa i sensitiva que connecta amb el què està fent i fer la narració de com els nens aquesta construcció sensorial. Ja? Doncs jo el que penso quan parlo de vestigiar és com aquesta sensibilitat em fa una transformació a mi. Com veig la meva relació amb els altres. I miro no només amb els ulls sinó amb la meva sensibilitat del tacte que està connectat en aquest moment amb els ulls. Aquestes coses són les que..

C: sí. És també com quan de vegades veuen en uns objectes uns altres objectes. Que això els adults no ho veiem

M: Sí. Recordo també una vegada que estàvem mirant fulles i un nen estava sempre d'esquenes meva i el mirava per la lupa i deia: un dragón, un dragón.. i jo pensava quina imaginació aquest nen.. marxava. Tornava la propera vegada, es posava d'esquenes i deia un dragón, un dragón i la interpretació meva et fa una "... " i la tercera vegada que va venir el nen i deia un dragón, em vaig posar al costat d'ell. Agafava la fulla, la lupa i mirava, un dragón. El veia un dragón... (m'explica que fins els 12 anys tenia miopia i veia el món completament diferent, fa la similitud de veure el món comparant-lo amb l'impressionisme). Aquest nen que feia? Veia el món d'una altra manera. I això s'ha de documentar també.

C: **Com documentes les sessions d'art?** (Ja es respon en una altra pregunta)

C: **Com perceps les emocions dels infants? Es a dir, quins canvis o quines sensacions notes en el abans, durant i després d'una sessió a nivell emocional dels infants?**

Bé, ja t'he explicat no? Està connectat amb una mirada estètica. L'emoció per mi està.. és una forma estètica de viure les relacions i...aquesta estètica està connectada amb la seva perspectiva que possibilita, que interactua entre ells, entre els objectes, entre els materials i que ens deixen apropar-nos, de manera sensible, a les coses que estan passant.

C: D'acord. I això seria l'emoció momentània. Però...i després de la sessió?

M: Després de la sessió aquesta emoció està, per mi està més connectada amb el "vestigiar" i a mi em sembla que tu si deixes, si t'has apropiat, és quan comences a vestigiar i a viure no només la situació per tornar-la de la teva manera als nens, sinó per tornar-a de la manera que ells vulguin fer.

C: O sigui que hi ha una transformació després de la sessió?

M: Sí. Però hi ha una transformació que està connectada amb ells, però també que està connectada amb tu. Per això jo parlo de transformació dient trans (Entre parèntesis) i formació per poder llegir formació i transformació i a més a més és perquè el parèntesi no només està fent servir, s'està fent servir lingüísticament sinó que s'està fent servir com una marca, com una... una marca que està al cas. O sigui quan tu estàs ..

C: Dom una empremta?

M: Sí, com una empremta, és una empremta que et fa.... que.. de manera reduntante et canvia. No? Et modifica materialment.

C: I interiorment?

M: No només interiorment sinó aquesta relació entre el interior i el exterior és relativa, és relativa perquè comences a caure en... i comences a fer...

C: L'emoció...és això, no? Estàs connectant l'interior amb l'exterior..

M: Sí, estàs connectant l'interior amb l'exterior però sense que hi hagi ni exterior ni interior. I aquesta és una perspectiva més "Bactiniana" (de Mikhaïl Bakhtín).Que és... arriba un moment en que no saps si és l'exterior o l'interior però l'interior i l'exterior està allà també.

C: **Com creus que influeixen les sessions d'art les en les emocions dels infants?** (ja està inclòs en l'altre pregunta).

C: **Com consideres que a les classes d'art s'han de treballar altres àrees del currículum? Com creus que a les classes d'art es desenvolupen els continguts transversals?**

M: Per mi, a veure, no sé si serà també la meva perspectiva però faig servir l'art..

C: Per tot

M: Per tot, clar

C: Clar, jo ara que et conec més puc saber que perceps tot d'una manera transversal, per mi també està tot relacionat. O sigui que tot està..

M: Està tot connectat, sí. No puc fer la relació a la classe, perquè a l'escola fan la separació però ara estic fent per exemple art amb llengua perquè com els agrada tant pintar i amb connectat amb el color i els agrada fer coses amb el color. Mira que fan, comencen a escriure i quan comencen a escriure alguna paraula, després aquesta paraula, després de que hagin escrit aquesta paraula ells mateixos comencen a resseguir-la... i arriba un moment que volen escriure coses amb el color.

C: Perquè tenen interès.

M: Clar. Els agrada escriure amb colors, pintures, materials artístics que escriure per escriure i per l'altre costat és perquè he trobat ara que puc fer això amb els materials que m'han deixat fer servir a l'escola perquè sinó la llengua mateixa és un art.

C: Però això ho fas tu només, no? Lo de l'art amb la llengua?

M: Sí.

C: De quina manera introdueixes els ítems curriculars dins les sessions d'art?

M: Bé, jo no soc molt partidària del currículum... El que em passa a mi amb els currículums en general és que per la manera de competències tu pots obrir tot el que vulguis. És veritat que les competències estan molt connectades, han arribat, perquè han arribat amb el món laboral, i això no ho hem de perdre de vista, però nosaltres hem d'aprofitar el que podem fer. Els currículums temàtics són molt tancats perquè de totes maneres les coses que els interessa als nens no estan al currículum. Jo he fet projectes amb els nens i els nens pregunten...

C: Jo crec que van a la baixa...

M: Van a la baixa i ... bé aquí i en general.. La idea és que fan un mínim.

C: Però un mínim, mínim...

M: Bé, igual és la meua mirada positiva però ... a mi em sembla que el currículum és el discurs més violent que hi ha perquè fa una exclusió. De totes maneres quan parlen de

mínims es perquè tothom pugui tenir oportunitats. Però també haurien de posar recursos a les escoles ordinàries.

C: Com atens les necessitats específiques dels infants? Adaptes les classes a la diversitat o prepares les classes a nivell més general?

La diversitat s'ha adaptat a la realitat que hi ha a la classe. Tota la classe és una diversitat. Bé! Més que adaptar-me a la diversitat jo sempre he treballat amb el plantejament de l'alteritat, més que diversitat, alteritat però... se que quan pregunten per la diversitat estan preguntant si puc adaptar les propostes..

C: Com lo dels gots de plàstic per exemple que no hi hagi de vidre.

M: Sí...

C: Bé l'entrevista ja s'ha acabat. Moltes gràcies

M: Moltes gràcies.

Sessions pràctiques

1a sessió: “Experimentant sensacions amb materials propers als infants”

Darrera d'aquesta primera sessió hi ha hagut una reflexió, una mirada i apropament cap a la infància i unes observacions prèvies que parteixen dels interessos dels infants que integren el grup. Per fer aquesta sessió es va fer una acurada reflexió sobre la seva organització, com es faria ús dels espais, quins podrien ser els materials més adients i com es farien els grups d'infants.

Organització dels espais i del mobiliari: aquesta primera sessió està organitzada en set espais diferents cadascun dels quals amb dos materials en comú: l'aigua i la tècnica de la pintura.

Materials utilitzats: S'expliquen els materials que han sigut els utilitzats en cada un dels espais:

1r espai

Materials: els materials que s'han fer servir en aquest espai són: dues safates de plàstic dur, una bossa de glaçons de gel, colorants alimentaris de color blau, groc i vermell, pinzells de diferents mides, dues glaçoneres, tres recipients petits de ferro, pals de plàstic (per fer barreges), aigua, un pot de plàstic dur transparent, paper marró reciclat (de rotllo).

Descripció de l'espai i organització dels materials: aquest espai es disposa en una taula coberta amb paper reciclat. La taula està disposada perquè hi hagi un màxim de quatre infants (igual que a les altres cinc taules). Els infants poden anar en aquest espai sempre i quan no n'hi hagi més de quatre. Els materials estan disposats de la següent manera: la safata de plàstic blanca on es hi ha els glaçons (una bossa sencera de mig quilo); en una altra safata en què hi ha els tres recipients de ferro, cadascun dels quals conté una barreja d'aigua amb colorant (en un colorant groc, en l'altre blau, i en l'altre el vermell; fent ús només dels colors primaris), al pot de plàstic transparent hi ha els pinzells.

2n espai

Materials: els materials emprats en aquesta sessió són: quatre recipients petits de plàstic blanc, sis tapes petites de plàstic transparent, quatre pinzells, sis espècies

diferents (cúrcuma, canyella, pebre negre, pebre vermell dolç, curry...), paper marró reciclat. Cinta de de pintor.

Descripció de l'espai i organització dels materials: la taula està coberta de paper reciclat i enganxada a la taula amb cinta de pintor. En cada una de les tapes transparents hi ha una quantitat d'espècia diferent, els recipients blancs són perquè n'hi hagi un per infant (si així ho desitgen). També hi ha quatre pinzells (un per infant) i diversos palets de plàstic perquè puguin fer barreges. També cinta de pintor.

3r espai

Materials: paper marró reciclat, 4 fulls DinA3 (marca Guarro), quatre taps per fer bombolles, quatre pinzells, tres recipients de ferro, pintura dels tres colors primaris, safata de plàstic dur blanca, cinta de pintor. Sabó.

Descripció de l'espai i organització dels materials: en aquest espai, també disposat per un màxim de quatre infants i cobert amb paper marró reciclat, es troben els diferents colors primaris en cadascun dels recipients de ferro. La presentació de les tapes per fer bombolles estan posades dins d'un bol transparent que conté sabó. Tant els recipients amb les pintures com el bol amb les tapes per fer bombolles es troben al centre de la safata blanca i aquesta al centre de la taula. Els fulls blancs estan preparats un a cada banda de la taula i davant de cada cadira.

4t espai

Materials: quatre taps (tipus taps de pots de vidre), quatre pinzells, cartró, paper de cuina, paper vegetal de forn, tovallons de paper, paper reciclat de rotllo, cinta de pintor.

Descripció de l'espai i organització dels materials: la taula està preparada amb paper marró reciclat i enganxada amb cinta de pintor. La disposició dels materials està disposada de la següent manera: els pinzells estan en diagonal a les diferents cadires. Al mig de la taula se troben les diferents tapes, a tres d'elles un color primari per tapa i una altra tapa buida. Els diferents tipus de paper estan retallats amb diferents mides i de diferents maneres. A la imatge que s'adjunta ho trobareu de manera més aclaridora.

5è espai

Material: diversos pinzells i de diferents mides. Got de plàstic dur i transparent, tres pots de plàstic transparents amb tapa dosificadora, palets de les orelles, pintura de tempera

Descripció de l'espai i organització dels materials: la taula està coberta amb paper marró reciclat i enganxat amb cinta de pintor. Els pinzells es troben dins del got de plàstic al mig de la taula. Els pots de pintura estan posats de manera aleatòria ocupant un tros

de la taula, els palets de les orelles es troben també posats de manera diversa sobre la taula.

6è espai

Materials: recipient en forma de bol, remolatxa (dues unitats), paper reciclat, cinta de pintor

Descripció de l'espai i organització dels materials: la taula està empaperada a la taula hi ha les dues unitats de remolatxa dins el bol.

7è espai

Material: taula "d'experimentació", safata blanca de plàstic dur, blat de moro (Maizena), dos bols transparents de plàstic.

Descripció de l'espai i organització dels materials: aquesta taula és diferent a les altres sis. Està coberta amb un plàstic dur i transparent. A dins de la taula hi ha una safata blanca. Dins d'aquesta hi ha dos bols (un buit i un altre ple de blat de moro).

Grups d'infants: durant aquest sessió els infants podran anar de manera lliure pels diferents espais, sempre i quant en una taula no hi hagi més de quatre infants.

Descripció de la sessió: en aquesta sessió, els infants podran anar a qualsevol dels set espais proposats. Els nens i nenes podran experimentar i fer tot allò que els vingui de gust. Les consignes que es donen són les de respectar els materials i respectar-se els uns als altres. La idea principal de la sessió és que no hi hagi expectatives de resultats, sinó que es té en compte que poden haver-hi diverses respostes, i algunes d'elles inesperades.

Com ha anat?

El que s'avalua de la sessió és l'harmonia, la cohesió de grup en quant a interacció. També s'observa com ha anat de manera individual, fixant-nos en allò que ha fet cadascun dels infants.

Observacions en base als registres visual i de veu

Al principi hi ha una mica de caos, fins que s'ubiquen i veuen i pensen ben bé què han de fer.

Es comença la sessió fent rotllanes i cantant les cançons que es canten habitualment. Seguidament, s'explica amb la tutora què hem fet i què hem preparat. I es convido als nens que es posin les bates que tenen penjades a les cadires.

Vaig passant pel diferents espais i vaig veient què fan. Vaig fent alguna intervenció referent a què fan o què passa amb allò que fan. Però bàsicament els deixo que experimentin. En quant al primer espai (el del gel) els demano si han pintat el gel.

Un nen em reclama constantment perquè vol la meva atenció. El convido a que faci allò que vulgui i li vingui de gust.

Els infants estan sorpresos i expectants mentre observen allò que fan, amb allò que experimenten. Es veu com gaudeixen per les expressions dels seus rostres i la fluïdesa dels seus traços, de les seves maneres d'utilitzar els pinzells, per la manera de mirar també tot allò que fan els companys.

A la proposta on hi ha les tapes per fer bombolles hi ha molt expectació i molta il·lusió. Hi ha altres infants que volen anar en aquest espai però se'ls diu que han d'esperar a que marxi algú.

Alguns infants criden a la mestra tutora i a mi perquè volen anar potser a un altre espai.

Demano què tal per l'espai on hi ha els pots de pintura dels colors primaris i observo què fan. Me n'adono de que un infant també es pinta la mà i gaudeix i s'expressa amb molta emoció.

Demano per la textura del blat de moro (Maicena) i em diuen que és molt suau.

Totes les activitats donen peu a la experimentació, la manipulació i una barreja de sensacions.

A més s'utilitzen els cinc sentits: els infants fan accions com olorar les espècies, tocar la textura suau de la Maizena, llepar el gel, escoltar els diferents tipus de paper, veure com poden fer bombolles, etcètera.

La sessió està plena d'emocions. L'expressió corporal juga un paper fonamental.

Una nena em demana perquè no funciona (fent referència amb el tap de fer bombolles quan vol fer bombolles amb el sabó amb aigua que hi ha dins el bol). I reitero la seva pregunta: no funciona? Per què no funciona? Falta sabó diu un infant. Posem més sabó? (dic jo), sí, sí,- exclamen. Posem també més aigua? Demana una nena. Van fent proves fins que surten les bombolles tal i com volen. Treballen la quantitat, la mesura.

Se'ls informa als infants que queda poc perquè acabi la sessió. Manifesten que no volen acabar. Estan gaudint moltíssim.

Recull de fotografies de la 1a sessió



Transformacions i modificacions en base a la sessió

Una vegada va acabar la primera sessió, es va fer un tancament a al rotllana, demanant a tots els infants a quin espai van estar, què van fer i si els va agradar.

En base a la frase d'una nena, es va decidir planificar la segona sessió: "volia pinar el gel" -va dir la nena. Al dia següent, vaig tenir una conversa amb la tutora i vam parlar sobre "aquell" pintar el gel, que volia la nena. La nostra interpretació sobre que ella volia pintar el gel, era que què podia fer ella per pintar el gel, de quina manera es podia trobar el gel pintat.

Entre la primera sessió la següent, un dels objectius eren que havia d'haver-hi una continuïtat i que aquesta tingués un sentit per ells.

Així doncs, es va decidir utilitzar els mateixos materials però proposats d'altres maneres. Una altra de les transformacions que es van fer va ser l'organització dels grups. Així com els espais no eren de lliure disposició com en l'altre sessió. Els infants tampoc podien anar allà on volien, sinó que els grups ja estaven establerts entre 3 i 4 infants per grup. Cada grup havia d'anar a un espai amb una safata en la qual podien posar tot allò que volien que hi havia disposat a la gran taula, on es podien trobar tots els materials. És a dir, aquesta vegada els materials estaven tots en un mateix espai i era un infant de cada grup, juntament amb l'ajuda dels companys (o no), qui decidia què posar a la safata.

Una vegada tenien la safata organitzada amb els materials que havien escollit havien d'anar a una taula ja establerta (una per grup) amb els altres membres del grup.

2a sessió: “Anem a pintar el gel”

Aquesta segona sessió neix de la frase que va dir una nena en el moment que es tancava la primera i anterior sessió. La nena va dir que “volia pintar el gel”. Després de la conversa amb la tutora, es va arribar a la interpretació de que el que volia la nena realment no era pintar el gel, sinó que volia saber com podia pintar el gel i què podia fer per trobar-se'l pintat.

Aquesta sessió s'analitza molt bé per tal de poder donar continuïtat a la primera sessió. A més, s'aprofundeix sobre l'organització dels espais, dels materials i dels infants.

(Aquesta tarda, ve una altra mestra i va molt bé perquè s'hi està tota l'estona amb el nen que té TEA).

Organització dels espais i del mobiliari: en aquesta sessió es prepara una taula on s'organitzen d'una manera determinada tots aquells elements que hi havia a la primera sessió. L'organització dels espais canvia referent a la primera sessió en el sentit que no hi ha propostes amb diferents materials a cadascuna d'elles. Sinó que tots els materials estaran en un únic espai.

Es preparen sis taules per sis grup d'infants.

Materials utilitzats: en primer lloc, es descriuran tots aquells materials que es troben en la taula principal. Després, se citaran els materials que trobaran a la taula on haurà d'anar cadascun dels grups.

Taula i organització dels materials: els infants trobaran disposats en aquesta taula els següents materials

-Dues safates de fusta amb tres compartiments cadascuna. A cadascun dels compartiments de cada safata hi ha espècies (una per compartiment). Les espècies que contenen les safatetes són: curri, pebre dolç, cúrcuma, canyella,...). A cada safata hi ha una cullera de plàstic blanca.

-Un bol amb dues porcions de remolatxa tallada a trossets i una forquilla. Al costat d'aquests hi ha un petit dosificador.

-Un bol amb blat de moro (Maizena).

-Diferents recipients de diverses formes i quantitats diferents: de plàstic, de ferro, en forma de got, etcètera.

-Diversos estris per a fer barreges: culleretes de plàstic, palets de fusta, palets de plàstic.

- pot de sabó (Fairy)
- dues glaçoneres
- tres potets de pintura cadascun dels quals d'un color primari.
- tres potets amb dosificador amb diferents colorants alimentaris (també dels colors primaris).
- sis safatetes de plàstic blanques on hi ha a cadascuna d'elles trossets de paper de diferents mides (els papers també són diferents: hi ha de seda i de xarol).
- pot transparent ple d'oli.
- nota: darrera d'aquesta taula hi ha una safata amb diferents materials ja repetits de la taula per si poguessin necessitar més quantitat.

Materials que es troben a les taules: a cadascuna de les taules es troben una safata blanca i un recipient rectangular de plàstic blanc per a cada infant (per tal que pugui fer les barreges o allò que vulgui amb els materials que hagi seleccionat el seu grup).

Grups d'infants: en aquesta sessió s'organitzen els grups d'infants per afinitats. Aquesta decisió ve presa per tal de facilitar la interacció entre ells i la cohesió de grup. Els grups estan formats entre tres i quatre infants cadascun.

Descripció de la sessió: la tutora fa recordatori sobre la passada sessió. Es dirigeix a una nena i li diu: -Te'n recordes J. que volies pintar el gel? -La nena respon que sí, que volia pintar el gel. La tutora explica que s'ha portat a l'aula tot aquell material que es va utilitzar l'altre dia i amb el qual podran pintar amb l'aigua i convertir-ho després en gel. Explica que s'ha agafat el material que han fet servir els infants (recitant infant per infant). Explica que tot aquest material s'ha posat en una taula i que el qui vulgui fer servir el material l'haurà de posar en la safata que mostra i que serà per tots els amics de la taula. Diu quins infants hi haurà en cada taula. Posa l'exemple d'una nena, l'A. I que aquesta agafarà material per ella i el seu grup. Recorda que demanaran tot amb la safata. L'altre referent explica amb qui va cada infant.

Abans que seguin els infants a les cadires es posen la bata. Per decidir quin infant comença es fa des de la rotllana cantant "*dalt del cotxe hi ha una nina...*". L'infant que toca es dirigeix a la taula que li correspon, mentre que una persona del seu grup va a la taula dels materials.

En aquest moment, la mestra que hi ha a la taula dels materials va demanant a l'infant quantes culleres, gotes o quantitat vol en funció del material que hagi escollit. (d'aquesta manera treballen també les matemàtiques).

S'ubiquen els infants per taules. A continuació, ve una persona d'un grup i agafa diferents materials i els fica dins la safata (que prèviament estava a la taula de grup). Els altres grups esperen fins que l'infant del grup que esta agafant el material finalitzi la seva selecció.

Una vegada tots els infants van fent les diferents manipulacions i experimentacions, quan en un moment determinat necessiten o volen disposar d'altres materials, li demanen a la mestra què volen, tornant a portar la safata si és necessari, per posar material nou. Mentre una referent està a la taula dels materials demanant i donant aquell material que volen els infants, l'altre referent va passant per les taules per observar, documentar i fer registre de la sessió. A més, aquesta última referent posa aigua als recipients a aquells infants que així ho requereixen.

En finalitzar la sessió, la referent posa el nom al got de la producció de cada infant. Quan s'acaba la sessió, es fa una rotllana: primerament es canten unes cançons i seguidament es comenta que es posarà un filferro dins la producció de cada infant (dins el got que ja duu el seu nom). La idea del filferro està relacionada perquè un dia havien penjat amb filferro unes pedres que havien pintat. Sempre s'intenta donar continuïtat i sentit a tot allò que fan.

Recull de fotos de la 2a sessió



3a sessió: “Mirada de les produccions glaçades”

Aquesta darrera sessió ve determinada per l'anterior, a la finalització de la qual es van ficar dins el congelador els gots amb les produccions dels infants.

Als gots que estan ja glaçats amb el filferro se'ls posa un tros de llana cordat al filferro. Els infants mouran el got amb l'ajuda del tros de llana, i podran treure el glaç del got.

Organització dels espais i del mobiliari: la idea era organitzar sis taules tal i com es va fer l'últim dia, però en arribar a l'aula s'observa que hi ha tres espais formats per dues taules juntes cadascun. Es decideix organitzar l'espai en funció de com es troba amb el pretext que l'aula queda més ampla d'aquesta manera i no distorsiona allò que s'havia pensat fer.

Les taules es plastifiquen amb “plàstic de pintor” i a sobre s'enganxa paper marró reciclat amb cinta de pintor (perquè els infants puguin pintar amb les seves produccions).

Materials utilitzats: els materials que s'utilitzen en aquesta sessió són les pròpies produccions que van fer els infants la sessió passada però glaçada. A cada got hi ha un tros de llana enganxat al filferro que sobresurt del glaç.

Com ha anat? En aquesta sessió passen coses sorprenents com per exemple que els infants troben, una vegada que es desfà el glaç, aquells materials que havien posat al got a la darrera sessió. Els infants es sorprenen de diferents maneres.

Una vegada troben el resultat de la seva producció anterior en forma de gel, es sorprenen per la fredor que hi noten. Fan menció a l'olor que fan els diferents gots, recorden que havien posat als seus gots per l'olor i es sorprenen quan en començar a desglaçar-se tornen a transformar-se en el que ja havia sigut.

Per exemple, un infant que havia posat dins el seu got sabó, en desfer-se el gel, va trobar aquest sabó i va tornar a fer bombolles tal i com havia fet la setmana anterior. La cara de l'infant és de sorpresa total quan s'adona que en desfer-se el gel pot fer bombolles, i associa aquestes bombolles just amb les que havia fet quan el seu got encara no s'havia fet gel.

Una altra nena, va trobar-hi les espècies que havia posat, i va tornar a fer barreges, aquesta vegada amb les mans, amb l'aigua i les espècies.

Recull de fotos 3a sessió

