

# **UNA EDUCACIÓ INFANTIL PER AL SEGLE XXI**

2a Edició del Premi d'Investigació en Educació Infantil "Col·lectiu Balarna"



*Ser, fer, pensar i conviure:*

CONSTRUÏM L'EDUCACIÓ INFANTIL  
DEL SEGLE XXI

2a Edició del Premi d'Investigació en Educació Infantil  
"Col·lectiu Balarna"



VNIVERSITAT DE VALÈNCIA  
Campus d'Ontinyent



Ajuntament  
Ontinyent

Caixa Ontinyent



MANCOMUNITAT  
DE MUNICIPIS  
DE LA VALL D'ALBAIDA



A TEVAL  
VALL D'ALBAIDA



**Edita:**

Fundació Universitària Campus d'Ontinyent

**Text:**

Ana Almela Ivars  
Susana Amorrích García  
José Cantó Doménech  
Liliana Carbó Martí  
Teresa Colomar Sapena  
Silvia Font Crespo  
Fina García Rovira  
M<sup>a</sup> Josep García Martí  
Vicent Gràcia Pellicer (coord.)  
Llúcia Mahiques Pascual  
Mercé Malonda Grau  
Rosa Mestre Garces  
Paula Navarro Alfonso  
Joan Palmer Pastor  
Ana Parra Lorente  
Maribel Prats Benavent  
Marina Ramiro Pastor  
Malu Tur Oliver

**Fotos:**

Adobe Stock

**DISSENY, MAQUETACIÓ I IMPRESSIÓ:**

Imprenta Domínguez 1922, S.L.

**ISBN:**

978-84-95102-96-6

**DIPÒSIT LEGAL:**

V-1468-2019



*A totes i tots els mestres  
que ens han fet arribar  
fins ací, i a l'alumnat  
que cada dia ens motiva  
per continuar creixent.*



Aquest treball és el resultat de la II edició del Premi d'Investigació en Educació Infantil "Col·lectiu Balarma", convocat per la Fundació Universitària "Campus d'Ontinyent" al 2016. En la sessió inaugural de la 6ena edició de la Universitat d'Hivern d'Ontinyent del 22/11/2016, es va anunciar que el treball guanyador era el projecte:

*Ser, fer, pensar i conèixer:*  
CONSTRUÏM L'EDUCACIÓ INFANTIL  
DEL SEGLE XXI

Els autors del qual eren (per ordre alfabètic):

**Ana Almela Ivars**

**Susana Amorrích García**

**José Cantó Doménech**

**Liliana Carbó Martí**

**Teresa Colomar Sapena**

**Silvia Font Crespo**

**Fina Garcia Rovira**

**M<sup>a</sup> Josep Garcia Martí**

**Vicent Gràcia Pellicer** (*coord.*)

**Llúcia Mahiques Pascual**

**Mercé Malonda Grau**

**Rosa Mestre Garces**

**Paula Navarro Alfonso**

**Joan Palmer Pastor**

**Ana Parra Lorente**

**Maribel Prats Benavent**

**Marina Ramiro Pastor**

**Malu Tur Oliver**



Tal i com diu els propis estatuts de la Fundació Universitària “Campus d’Ontinyent”, el seu motiu de constitució el 1998 és, a banda de possibilitar i mantenir les activitats pròpies de la Universitat de València a la comarca de la Vall d’Albaida, el promoure, finançar, desenvolupar o divulgar qualsevol activitat de caràcter científic, docent o cultural relacionada amb la pròpia Universitat.

Per aquestes raons, tots els patrons de la Fundació (Universitat de València, Ajuntament d’Ontinyent, Caixa Ontinyent, Mancomunitat de Municipis de la Vall d’Albaida, Confederació Empresarial de la Vall d’Albaida, Ateval, CCOO i UGT), van estar d’acord el 2014 en convocar un premi d’investigació en Educació Infantil que estimulara la recerca i la millora de la qualitat de l’ensenyament en aquesta etapa educativa. Així naixia un premi únic a tot l’estat espanyol: el Premi d’Investigació en Educació Infantil “Col·lectiu Balarma”, en memòria d’un grup de mestres d’aquesta comarca que, durant els anys de la transició, va realitzar una tasca ingent d’elaboració de materials per tal de facilitar l’ensenyament en valencià, des d’una perspectiva activa i cooperativa.

Així, fidels a aquest compromís amb la difusió científica, presentem en aquesta publicació el treball que configura el Premi Balarma en la seua segona convocatòria: “Ser, fer, pensar i conviure: construïm l’educació infantil del segle XXI”, un treball realitzat per un grup interdisciplinari de mestres d’educació infantil i de la Universitat de València que aprofundeix en el que ha de ser l’Educació (amb majúscula) d’aquesta etapa educativa que té identitat pròpia i que atén xiquets i xiquetes dels 0 fins els 6 anys.

Des de la Fundació Universitària “Campus d’Ontinyent” volem donar les gràcies als membres del jurat que van participar en aquesta edició de 2016 (Óscar Borrell, regidor d’Educació de l’Ajuntament d’Ontinyent; Manuel Monfort, degà de la Facultat de Magisteri de la Universitat de València; Rosa Giner, vicedegana de la Facultat de Magisteri de la Universitat de València; Bernardino Salinas, vicedegà de la Facultat de Magisteri de la Universitat de València; Maribel Olivares, mestra d’educació infantil i Desamparados Gregori, mestra d’educació infantil) per la seua tasca en el desenvolupament d’aquesta acció. També a l’equip guanyador per la seua investigació, així com a totes les persones que han participat en aquest projecte.

Des de la Fundació Universitària “Campus d’Ontinyent” esperem que la publicació d’aquest treball siga útil per difondre el coneixement científic i que aquest, revertisca en la millora de la societat en què totes i tots vivim.

**Fundació Campus d’Ontinyent**

Febrer, 2019



Escriure unes línies a manera de pròleg d'aquest llibre és per a mi un plaer per diverses raons: perquè vaig formar part d'aquell jurat que va considerar la proposta del col·lectiu de mestres i mestres mereixedors de suport i reconeixement en el premi Col·lectiu Balarma, perquè vaig tindre l'oportunitat d'acompanyar-los en alguna reunió i de fer el seguiment i informar sobre el treball i perquè, em sembla un treball magnífic i rigorós de reflexió i investigació col·lectiva.

Encara que pugua semblar el contrari per la constant presència de l'educació escolar i l'educació infantil en particular en els mitjans més o menys especialitzats, crec que corren temps perillosos per a l'Educació Infantil i per al desenvolupament professional dels seus mestres. Fa a penes una dècada semblava que es produïa un refermament, una visibilització i un reconeixement de l'etapa d'Educació Infantil i els seus professionals com un espai on la innovació i el treball compartit ha sigut una constant... però sembla que, d'un temps a ara, s'estiga produint un "desembarcament" dels autodenominats "nous enfocaments" sobre l'Educació Infantil, ja siga de la mà de "pedagogies d'avantguarda" basades en el valor dels afectes, les emocions, l'amor... o, des d'una altra perspectiva, en allò que els mestres "haurien de saber" a partir de la "traducció simplificada" dels últims avanços en neurociències, pràctiques d'èxit o "el que fan a Finlàndia"... La veritat és que sembla que, en el moment en què l'etapa d'Educació Infantil ha aconseguit un estatus determinat, les "forces del mercat" de l'educació han posat la seua mirada a construir i vendre discursos "innovadors" i les seues pràctiques corresponents, eludint, en moltes ocasions, el treball professional i la història de la pròpia educació infantil.

Per això, situar-se enfront del treball realitzat des del premi Balarma, una proposta de treball entorn de la reflexió i experimentació sobre allò que valdria la pena fer i convertir en experiències valuoses en una aula –actual– d'educació infantil resulta altament exemplaritzant del que és –sempre ho ha sigut– la innovació des del treball quotidià i com una forma de desenvolupament professional. La innovació en cap cas com a "descobriments" d'algué que ens intente convèncer de "què és el que els mestres haurien de saber o, el que encara és pitjor, "haurien de fer". La innovació més com aquest moviment que ens fa "estar en marxa", reunint-nos una vesprada, de tant en tant, al voltant de papers, preguntes, idees i, de pas, tirar mà dels dolços que algué ha portat.

Cos, Emocions, Relacions i Contextos... aquests són els ingredients amb els quals els i les mestres guardonats amb el Premi Balarma han anat construint el seu itinerari sobre el que volien i podien fer en les seues classes i en les seues escoles. És clar que no ens resolen el problema del que hauríem de fer ni, per descomptat, ho pretenen... però com diria Stenhouse... en llegir-los, ens suggereixen vies per a pensar-ho... i paga la pena llegir-los.

**Dino Salinas**

*Professor de la Facultat de Magisteri de la Universitat de València.  
Membre del jurat del II Premi d'Investigació en Educació Infantil "Col·lectiu Balarma"  
i tutor acadèmic del mateix.*





# ÍNDEX

Pròleg	13	<b>Pròleg</b>
Una proposta...	21	<b>Una proposta d'educació infantil al s. XXI per a Europa</b>
 Cos	22	<b>Cos</b>
 Emocions	34	<b>Emocions</b>
 Relacions	46	<b>Relacions</b>
 Contextos	60	<b>Contextos</b>
 Reflexions...	72	<b>Reflexions personals</b>
A manera...	93	<b>A manera d'epíleg</b>
El final...	99	<b>El final... o el principi de tot?</b>
<b>Bibliografia</b>	103	<b>Bibliografia</b>



## Pròleg

Vam rebre el premi Balarma.

Però el premi no es va donar a una persona, sinó a un grup ampli de persones.

Tot i això, sóc el coordinador, i per això m'he pres la llibertat de fer aquesta introducció i la conclusió d'una manera més personal. Permeteu-me la llicència.

Estava dient que s'ha donat a un grup de persones que treballem a l'escola pública i, sobretot, per l'escola pública. Vist des de la distància, sembla que va ser un premi a la trajectòria de treball que ens avalava, doncs les persones que el vam rebre, durant tota la nostra trajectòria laboral hem estat dins els Moviment de Reforma Pedagògica, MRPs, formant part dels grups de treball de l'Escola d'Estiu Marina-Safor.

Però el premi Balarma es dona a una recerca, avala una recerca, amb un objectiu concret, i el objectiu que ens vam proposar, açò és res, va ser establir les bases d'una educació infantil pel s XXI.

Val a dir ací que si en alguna cosa se'ns ha caracteritzat als grups de treball Xucurruc i Putxineli és per mai estar conformes amb res del que tenim. En algun moment de la nostra història ens hem autoqualificat com a grups en conflicte cognitiu permanent, doncs cada recerca que fèiem ens obria més preguntes que ens resolía qüestions. I eixe "tenir sempre preguntes obertes per resoldre" sempre cercant la millora del fet educatiu a les nostres escoles, ens va fer avançar molt.

En eixe camí de recerca contínua sempre ens hem preocupat de com millorar les classes, ja ho hem dit, però eixa preocupació també ha anat canviant el focus: primer vam canviar metodologies; després vam canviar la nostra forma d'estar a la classe; en una altra fase ens vam estar canviant a nosaltres mateixos, per arribar, de moment, a posar consciència, molta consciència a allò que fem. Òbviament, podem veure tot el que ens ha passat ara, des de la distància, doncs en iniciar el recorregut, a finals dels anys 80, no érem, ni de bon tros, conscients d'allò que ens anava a ocórrer.

Amb els canvis de metodologies vam descobrir el món socio-cognitivist que vam aplicar al llenguatge escrit, a les matemàtiques, a l'art,... Piaget i Vigotsky aterranen a les nostres classes de la mà de Neus Roca, Anna Teberosky, Carles Gallego, Juanjo Jové,... els quals des de les Universitats de Barcelona (les dues primeres), Blanquerna (el tercer) i Lleida (el quart), ens van assessorar i van aconseguir que canviàrem les nostres pràctiques.

Ens vam plantejar la nostra forma d'estar a la classe quan ens vam endinsar en el món del treball per projectes o els projectes de treball (PdT). Precisament en-

guany és el centenari d'aquesta proposta metodològica que va descriure Kilpatrick engrescat per Dewey. Encetar en els nostres centres el treball per projectes va suposar un gran canvi en el nostre treball. Fins eixe moment érem els qui guiàvem la classe, “els pastors del ramat”. Amb el canvi que suposaven el PdT ja no érem els guies, érem un més del “ramat”, ens situàvem al costat del nostre alumnat per treballar conjuntament amb elles i ells, reconstruint el saber. També ací ens vam deixar “portar” per Fernando Hernández, Montse Ventura, Maite Masses, i més gent del grup Minerva, un grup de recerca com el nostre instal·lat al marc del ICE de la Universitat Autònoma de Barcelona.

Entremig de tot això no paràvem de fer formacions, cursos, tallers,... que anaven ajudant-nos en tècniques concretes. Recorde ara, per exemple, a Mariano Dolci, des de Reggio Emilia, amb els seus teatres de titelles, i des de les nostres comarques, Rafael Amorós, Josep Basset, Vicent Aunió, i alguns altres artistes que ens vam mostrar els processos de creació artística. També a Manuel Segura, des de la Universitat de La Laguna de Tenerife, que ens va ensenyar la forma de treballar a la classe les competències socials.

En algun moment d'eixe camí de creixement professional se'ns van creuar formacions que no anaven tant a canviar la forma de fer, sinó a canviar-nos la forma de ser. Amb la Programació Neurolingüística (PNL), de la mà de Maria Clavel, vam aprendre a ser més assertius amb la comunicació, a ser més efectius, a no deixar-nos trepitjar. Amb la Pedagogia Sistèmica vam fer una mirada del nostre inconscient per ordenar-nos dins el nostre sistema, saber on pertanyem i quin és el nostre lloc dins el subtil equilibri de lleialtats que el conformen. Ací vam tindre grans persones que ens han acompanyat, i per dir-ne unes quantes, podem citar a Marianne Franke, des d'Alemanya, Mercé Traveset, Carles Parellada, Joan Corbalan, des de la Gestalt de Barcelona...i d'alguna manera, el nostre camí de creixement es va desviar cap a indrets més personals, cap a un creixement interior.

En tot aquest procés hem tingut moments més tranquils i altres més convulsos. Si reps alguna persona que t'assessora a casa, tot va tranquil, si et demanen que has d'anar a explicar alguna cosa a casa d'un altre... l'assumpte es complica. I si per alguna agosarada raó decideixes organitzar unes jornades de reflexió... terratrèmol. Però, com a la terra, cada terratrèmol se'n duu algunes coses i en deixa unes altres. Cada jornada, de les 5 que hem organitzat, ha suposat per nosaltres un bot quàntic. Tant en la nostra part professional com en la personal.

La jornada de **Teulada** (2005) la titulàrem “*Els reptes de l'educació per al segle XXI. La necessitat de canvi*”. Aquesta jornada es va centrar en tres dimensions d'actuació: la socioemocional, la pedagògica i l'ecològica. D'ella vam traure la necessitat de què participen les famílies a l'escola; la d'implicar tot els estaments socials per afavorir el creixement personal i el benestar, la necessitat de dubtar per millorar i dialogar per evolucionar.

La jornada d'**Oliva** (2007) va tenir per títol *“Sempre aprenent des dels sentiments”*. Es va centrar en com la neurologia i el món emocional ens ajuden a entendre millor la naturalesa humana. D'ella rescatem que cal educar en les emocions d'una forma més humana, centrada en els sentiments del nostre alumnat, els seus interessos, inquietuds i necessitats, la seua realitat i sentiments, els seus desitjos. En aquesta jornada instauem el nou paradigma com un motor de reconstrucció, i que ens marca un canvi de mirada, cap el nostre alumnat.

La jornada de **Gandia** (2010) la titularem *“L'educació, el compromís que ens il·lusiona”*. En ella vam fer conscient que el nostre treball ha de partir de la inclusió de tot el que ha passat abans. Totes les propostes pedagògiques són vàlides si es fan des de la il·lusió i l'amor als nens. Des d'aquesta perspectiva integradora podem avançar fins a un nou paradigma fent-nos veure que hi ha darrere d'allò que fem, darrere de les propostes pedagògiques que duem a terme. D'alguna manera cada cop anem prenent més consciència del que estem fent i això ens porta a potenciar la nostra part femenina a través del diàleg, la intuïció, l'associació, el respecte... i els contextos quotidians com a font i marc de l'aprenentatge.

La primera jornada de **Benissa** (2013) la titularem *“Som mestres en cos i ànima”*. En elles intentarem fer un altre petit pas en la definició de quin serà el nostre paradigma educatiu. Som conscients de la nostra posició, del nostre petit lloc dins del sistema educatiu. No obstant això, res ens impedeix proposar un marc de treball en el que siguen presents: el **fer**, diferenciant quatre parts al cos: la física, la mental, l'emocional i etèria, el **pensar**, amb el que estem modelant contínuament el nostre cervell; el **conviure** amb els demes, doncs la base de l'escola són les relacions establertes en base a les emocions; i el **ser** que ens faça arribar a la saviesa per poder transcendir.

La segona jornada que vam fer a **Benissa** (2016) duia el títol *“Construint Ponts”*, i, conscientment ens vam proposar això mateix: fer ponts. Vam escampar ponts per poder transitar entre mons: de la tradició a la modernitat, de 0-3 a 3-6, de la teoria a la pràctica,... i vam parlar un altre cop de **Ser** (els mestres ens hem de formar com a persones. *Quan tu ets, jo sóc*: quan el mestre ÉS, el nen pot SER), de **Fer** (rescatem el significat de la paraula EDUCAR, que és treure, pescar dins de la cistella. Només així aconseguirem veure el nostre alumnat com el gran astronauta o com el magnífic poeta que serà), de **Pensar** (insistim en la necessitat de buscar les potencialitats, i no els hàndicaps. Hem de mirar que la persona, és més gran que qualsevol de les parts), i **Conviure** (en l'espai que és GAIA, el món sencer i en el temps de donar via a la infinitat dels somnis de les nostres criatures).

Com podem veure, són moments convulsos, però que ens han fet avançar molt i, sobretot, ens han ajudat a prendre consciència. En aquest procés ha sigut una peça clau l'esforç d'haver d'explicar a altres persones allò que tu estàs vivint com a una cosa essencial i bàsica. Per poder arribar als altres, amb realitats diverses i molt allunyades de la nostra, ens ha calgut fer un gran pont. Allà on ens ho han

demanat, hem anat a compartir quina és la nostra manera de treballar i entendre les necessitats infantils.

Com ja he dit abans, treballem per l'escola pública. Tota eixa trajectòria dins la renovació pedagògica, de més de 20 anys, sols ha tingut un objectiu: millorar la nostra feina. Malgrat que la inversió que hem fet ha sigut molt important, sempre en temps i, moltes vegades en diners, la nostra meta ha estat clara: millorar la nostra feina, contribuir a què les nostres escoles foren el millor lloc on pogueren anar les criatures. Aquest camí l'hem fet moltes vegades sense el reconeixement de l'administració per a la qual treballem, sense sentir el recolzament dels nostres caps, malgrat que estàvem millorant el producte del nostre treball.

Són situacions que fora de l'escola són difícils de trobar. Si alguna persona llegeix açò, i no és del món de l'educació, difícilment podrà entendre-ho. Però quan el teu ofici és la teua vocació, és la teua passió, no importa massa el temps ni els diners que li dediques.

Recentment ens van posar en números quina era la nostra responsabilitat. Molts de nosaltres, els i les mestres d'infantil, ja en som conscients de què treballem en el moment en què es produeix la part més important del desenvolupament de les criatures. La neurobiòloga María Jesús López ens va confirmar que som els responsables de més del 80% del desenvolupament cerebral de les criatures. Així doncs, com no hem de fer tot el que estiga a les nostres mans per elles? Encara dubta algú que la part més important del sistema educatiu és el tram 0-6?

Òbviament, necessitem mestres en cos i ànima que se'n facen càrrec d'aquesta etapa. I us puc garantir que nosaltres ho som.

Quan començàrem a treballar per tal de realitzar el projecte de recerca que suposava el premi Balarma (octubre de 2016), encara no ens havien concedit el premi, però nosaltres havíem planejat ja fer eixe treball, ens donaren el premi o no. La idea era fer un altre cop una recerca bibliogràfica i anar reflexionant sobre els punts del treball que havíem proposat. Val a dir també que vam acordar que si ens donaven el premi aniria de forma íntegra per a l'Escola d'Estiu, per tal de rebaixar el "deute" que havia generat la darrera jornada de Benissa.

Hi vam encetar un espai de treball al Drive de Google on totes i tots tindríem accés. En ell aniríem intercanviant reflexions i treballs. Començàrem fent una recopilació i organització d'informacions adients. El nostre objectiu era molt ambiciós: fer una proposta d'organització de l'educació infantil de cara al s. XXI.

Vam revisar la documentació de les jornades i vam llegir bibliografia que anàvem compartint a la plataforma. Vam escodrinyar els secrets dels decrets 37 i 38 que són els que regulen el nostre treball en l'actualitat. Ens vam llegir també els informes de la Unesco sobre l'educació per si ens donaven alguna pista.

Però, en aquells moments, no trobàvem encara quina forma havia de tenir el treball.

En algun moment del procés ens vam adonar que estàvem pescant on no tocava. Tampoc va ser, però, un moment d'il·luminació en el que dius "a partir d'ara ho anem a fer així". O sí. Senzillament va succeir. Del caos d'idees i propostes, a poc a poc vam anar modificant l'enfocament i el tarannà del treball. És el que passa quan creus en el pensament en espiral. Les idees van donant voltes pel grup, van refent-se, van canviant-se, van prenent forma, van madurant,... fins que, com la fruita madura, cauen. En algun moment del procés ens vam adonar de què, en el "moment" en el qual estàvem, era més important i tenia més sentit traure allò que teníem dins nostre, que continuar posant... I ens vam deixar fluir.

A la pel·lícula "Avatar" de James Cameron, els científics no acabaven de connectar amb el poble *na'vi*, perquè anaven amb el cap ple i ja no els cabia res més. Sols quan un soldat ocupa l'avatar pot connectar amb ells per anar amb el cap buit. Nosaltres estàvem amb el cap ple, i ja no ens cabia res més. Amb tot eix embolic era difícil fer un treball organitzat. Sols quan comencem a estirar del fil que portem dins, comença a desfer-se l'embolic i, com el fil d'Ariadna, podem eixir del laberint.

Així doncs, comencem a estirar del fil i comencem a traure informació que ja havíem incorporat a les nostres ments, als nostres cossos, a les nostres emocions, a les nostres relacions. Comencem a traure i a cabdellar un argument en el que tot té sentit. D'una banda, està documentat i argumentat amb tot allò que hem après, D'altra banda, està avalat pel que ens marquen els decrets curriculars (al cap i a la fi ens paguen per aplicar això). I finalment, també està validat per la nostra pràctica a les escoles de les comarques centrals.

Òbviament, aquest treball no té la estructura d'un treball universitari (si és que hi ha una estructura de treball universitari). Té l'estructura d'un treball basat en les nostres experiències, i com pensem nosaltres que això pot dur-se a terme. Algú pot pensar que és un treball molt local. És com quan un escriptor narra les seues experiències més íntimes, despullant-les de tot allò que té a veure amb l'ego. Esdevenen veritats universals. No volem pecar tampoc de supèrbia dient que allò que nosaltres proposem siga la veritat universal. Simplement estem dient que hem tret tot allò que està dins nostre, intentant despullar-ho de tot el que és superflu.

Hem fet també un exercici de síntesi absolut. Una companya nostra, rellegant el treball comentava que cada frase sonava una sentència. Cada frase dóna per fer un extens treball. És això el que estem buscant: fer una anàlisi ben pregona d'allò que pensem que és essencial a l'hora de treballar en aquesta etapa que tant ens estimem. Potser aquesta anàlisi, despullada de tot ego, esdevinga una base ferma per bastir una educació infantil digna de l'Europa que entre totes i tots estem construint.

El símil d'Europa ens ve molt bé ara per continuar explicant el nostre treball. Farta de tantes guerres que sols han portat desgràcies i misèries, algunes persones van pensar que es podria provar d'encetar un camí conjunt que ens duguera progrés i benestar. Per primera vegada en la història de la humanitat, diferents estats decideixen el seu futur junts sense que hi haguera una guerra entremig. Un futur que ha esdevingut (està esdevenint, encara l'estem construint) un model per tota la humanitat i que, no dubtem, que tindrà les seues rèpliques arreu del món.

Nosaltres, farts de l'aïllament de cada escola, busquem ajuntar les nostres forces per progressar, amb la idea de fer un model que es pugui replicar. Un model que és tendència en diferents iniciatives: les xarxes socials ens uneixen cada cop més, els programaris lliures construïts per l'aportació, sovint desinteressada, de moltes persones, mestres que pagant amb temps i sovint amb diners, inverteixen molt per fer millor el seu treball,... tot això sols es pot definir amb una paraula africana: *ubuntu*, la humanitat junta per un món millor.

Per acabar aquesta introducció falta una reflexió de caire econòmic. Per fer-la me n'aniré a l'altra forma de veure el món, tan allunyada del que parlàvem a l'anterior paràgraf. Al món de l'economia sembla que les coses sols es poden mesurar pel seu valor monetari. S'ha arribat a quantificar econòmicament els boscos, els rius, o el temps que passes dins del wàter de l'avió. Aquest treball té una compensació econòmica important i que, òbviament, s'ha de retornar d'alguna manera a la Fundació Universitària Vall d'Albaida. Ara bé, com es pot quantificar el treball que anem a presentar? Al pes? Tants euros per full? Tants cèntims per paraula? Com es podem quantificar econòmicament les idees?

Us puc ben assegurar que és un tema que a mi, personalment, m'ha preocupat molt, doncs, com a coordinador del projecte, em sentia en l'obligació de presentar un treball digne, que correspongués a la confiança que la Universitat havia dipositat en nosaltres. Em preocupava perquè veia que no havia quedat massa extens. Reflexionant sobre aquest tema em vaig adonar que el treball no ha estat tant en què portem escrit, que us puc ben assegurar que és molt profund, sinó en la possibilitat que ens heu donat de treballar conjuntament mestres de diferents gèneres, de diferents generacions (des dels "històrics" com em van qualificar a mi una vegada, fins els novells), de diferents comarques, amb diferents experiències,... I tots amb un objectiu comú: *ubuntu*, tots junts per millorar l'escola pública.

A les reunions que hem fet durant aquests dos anys, inclòs el dinar a un restaurant vegà a Dénia que vam fer l'estiu passat, hem estat aportant desinteressadament el bo i millor de cada casa. La nostra fita és donar forma al que pensem que pot ser la millor resposta a les necessitats de les criatures d'Europa. Amb total sinceritat, sense cap interès amagat, sense cap ego que malbarate les nostres intencions. No tenim darrere cap producte per vendre. No ens mou cap interès. Sols ens mou el bé comú. El voler fer millor el nostre treball i compartir-lo.



Amb eixa intenció “pura”, a cada reunió que hem fet hem posat el marxa el pensament en espiral brunerià i els desequilibris piagetians. A cada reunió hem après i hem avançat. A cada reunió hem fet un treball de respecte profund per les idees de l'altre. Açò en ha permès a totes i a tots enriquir-nos i ens ha fet créixer. Les persones de més experiència apreníem de les més novells. Els més novells aprenien dels qui teníem més experiència. A cada idea que queia sobre la taula li donàvem voltes i voltes fins arribar a treure una sentència que la sintetizés, que ens fora de profit a totes i a tots.

Com podem quantificar tot el creixement personal que hem fet? Com podem valorar el respecte que ens hem tingut els uns als altres?

Aquest premi té un valor, ens heu fet una transferència al compte (no sé si amb *Mastercard* o amb *Visa*), però, per a nosaltres, el treball que hem fet no té preu.

Gràcies per confiar amb nosaltres i per donar-nos aquesta oportunitat de créixer.

Gràcies per confiar en mi per a coordinar aquest treball, que m'ha donat una gran oportunitat per conèixer professionalment a grans persones, a grans docents que mostren la seua gran passió per l'ofici de ser mestre, i la seua gran passió per millorar l'escola pública, la que és de totes i tots, la que entre totes i tots hem construït. Persones amb les què, a més de la professionalitat, m'uneix ja una gran estima i una gran amistat.

**Vicent Gràcia Pellicer**  
*Coordinador*



# Una proposta d'educació infantil al s. XXI per a Europa

La nostra proposta del que ha de ser l'educació infantil es basa en quatre eixos, inspirats pel document que la Unesco encomanà a Jacques Delors en 1996: L'educació amaga un tresor. Els quatre pilars de l'educació per al segle XXI. Aquest escrit ha sigut revisat i actualitzat en 2015 pel doctor S. Tawil: Replantejar l'educació ¿Cap a un bé comú mundial? En aquesta entrega, la Unesco planteja que l'educació i el coneixement deurien ser considerades com a bens comuns mundials. Els quatre pilars, a l'actualitat estan amenaçats per la mundialització.

Els sistemes educatius estan contribuint a les desigualtats perquè ignoren les necessitats d'educació de l'alumnat en situacions desfavorides: guerres, conflictes socials, pobresa extrema, migracions...

Cal replantejar-se què pot fer l'educació en aquests casos, què pot oferir per compensar aquestes mancances. És clar que no tenim varetes màgiques, que sols som mestres. Ara bé, des de la nostra posició sí podem ocupar-nos de les necessitats de la infància primerenca. Podem oferir-los el respecte a la seua pròpia evolució biològica. Les nostres reflexions ens han dut a centrar-nos en quatre eixos de treball:

\* **El cos.** Sense ell no fem res. Pensem que és bàsic atendre a les seues necessitats i valorar-lo. El cos ens permetrà **fer**.

\* **Les emocions.** El cos sols no és res. Ens cal emocionar-nos, etimològicament ens cal moure'ns. Les emocions determinen el nostre **ser**.

\* **Les relacions.** Un cop comencem a moure'ns, ensopeguem amb l'altre. Que hi fem? Fugim o ens enfrontem. Des que som humans tenim aquest dilema. Això es diu **convivre**.

\* **El context.** Ens movem amb l'altre per un espai, un espai que els humans hem omplert de significat, que ens ajuda a **pensar**.

Anem, doncs, a desenvolupar-los.

→ **el cos**







La nostra personalitat es configura a partir de les primeres experiències corporals, essencialment psicomotrius. Existim en la mesura en què comuniquem el nostre cos interior amb l'exterior que ens rodeja. Són molt nombrosos els pedagogs, els mestres i els especialistes psicomotors que han reivindicat en les darrers dècades, la necessitat de donar al cos el seu paper en l'educació.

Per Antonio Fernández López, membre del Moviment Cooperatiu de Granada, "El cos planteja molts interrogants (...). Cal conèixer-lo bé per a sentir-se còmode amb ell, (...) aprendre a usar-lo en la major quantitat de possibilitats que puguem, i alhora amb cadascun dels éssers similars a nosaltres amb els quals ens relacionem. El coneixement i el contacte amb el nostre cos i amb el dels altres és una font de coneixement i de plaer<sup>1</sup>.

També els psicomotricistes francesos André Lapiere i Bernard Aucouturier, constaten com l'escola s'ha preocupat més per ensenyar i instruir que per educar. L'educació del cos s'ha orientat cap a vessants reflexives i racionals. L'escola s'ha fet ressò de la dualitat de la societat occidental: la part mental per un costat i la part física per l'altra. S'ha impedit que el cos puga expressar lliurement les seues pulsions i fantasmes. El rebuig del cos és també una de les característiques de la nostra civilització, que condemna tota expressió espontània com una debilitat<sup>2</sup>.

L'escola actual té molta pressa per fer que els subjectes esdevinguen persones adultes. Açò impedeix la seua maduració afectiva. Obviar l'expressió personal pot derivar en dificultats comunicatives i de relació<sup>3</sup>.

Front aquesta realitat que perdura a molts centres educatius, l'actual Reial Decret vigent estableix en el currículum bàsic de l'Educació Infantil, en el seu primer objectiu educatiu, que xiquetes i xiquets hauran de "*Conèixer el seu propi cos i el dels altres, les seues possibilitats d'acció i aprendre a respectar les diferències*".

Aquest objectiu és recollit de forma literal pel Decret 38/2008 de la Comunitat Valenciana, que desenvolupa el Currículum per al 2n cicle d'Educació Infantil. A més a més, estableix en el primer àmbit, corresponent a "El coneixement de sí mateix i l'autonomia personal", que...:

*"El coneixement del cos i l'autonomia personal són la base essencial per a l'asentament de la pròpia imatge, és el primer referent que la xiqueta i el xiquet tenen per a conèixer-se com a persones. La pròpia imatge s'estableix i es configura progressivament, sobre un cos biològic, al mateix temps que es diferencia dels objectes sobre els quals actua i de les persones amb què interactua. El cos*

1-. Fernández López, F. 1987, p. 232.

2-. Lapiere, Aucouturier. 1980, p. 9.

3-. Lapiere, Aucouturier. 1980, p. 18-19.



*es constitueix en mediador i en instrument de la intervenció del subjecte, és el substrat de les percepcions i les emocions, al mateix temps que és un objecte de coneixement amb el seu propi procés de construcció”.*

En aquesta mateixa línia, Fernández López ens diu que “fa falta que els xiquets es desenvolupen en un ambient que, no solament no censure tots els aspectes referents al seu propi cos i al dels seus companys, sinó que els convida a extraure tots els elements de coneixement i de plaer que els seus cossos els puguin aportar”<sup>4</sup>.

El filòsof i sociòleg Hugo Assmann, especialista en comunicació de la Universitat de Sao Pablo, estableix el terme de corporeïtat, com un concepte “*que està al servei de l’aprenentatge com un procés corporal (...). No es tracta d’una font complementària de l’aprenentatge, sinó el seu focus irradiant primer i principal*”<sup>5</sup>.

### **Definició.**

Per començar a entendre’ns. El cos és el primer.

És el que va a permetre que tot passe: emocions i sentiments, relacions i cognició.

És la plataforma on aterren **tots** els aprenentatges.

Al nàixer el cos del nen se separa del de la seua mare. En eixe moment ja té la matriu de tot allò que esdevindran en la seua vida futura. És la llavor de les seues futures relacions, perquè el cos del nen és acollit per un altra persona des de fora. La mare dóna un sentit a les seues iniciatives<sup>6</sup>.

Els sentits formen part del cos, però el cos és alguna cosa més. Com el moviment. El cos té necessitat de moviment, és moviment. I, igualment, és més que moviment.

Quan parlem de cos, l’entendem solament com a cos, amb les necessitats pròpies que li són inherents. Però anem a parlar del cos simplement com a cos: el cos com un tot amb una visió holística que contemple tots els seus aspectes: percepcions, emocions, moviment, espiritualitat, sexualitat, cognició...

Amb aquesta mirada podem veure a la criatura tal i com és, sense biaixos.

**Podem veure’l com una magnífica maquinària que percep l’entorn, el filtra amb les peculiaritats de la seua història personal, i retorna a l’entorn allò que és ell.**

4-. Fernández López, A. 1987, p. 233.

5-. Assmann, H. 2002, p. 143-144.

6-. AA VV: Col·lecció Guix 1. P. 9.



En aquest punt de la definició és important entendre que no parlem del cos com a eina per aconseguir un objectiu determinat (siga cognitiu, emocional, relacional...), sinó deixant que s'expressi com és.

És una forma de connectar amb tu mateix, d'entendre què necessites (què necessita el teu cos), de ser conscient de què no tots els aprenentatges són cap a fora, sinó que també podem aprendre cap a dins i des de dins. El cos retorna cap a fora els aprenentatges que ha fet.

Pensem que el muntatge actual que tenim d'escola és l'adequat per nosaltres, per les necessitats dels mestres, però no pas per a les criatures. La legalitat planteja en el Decret 38/2008 que:

*“El coneixement i control del propi cos impliquen un coneixement global i segmentari i una coordinació dinàmica general, que comporten el progressiu desenvolupament de les habilitats de manipulació. L'adquisició d'hàbits de salut, higiene i nutrició està també implicada en el dit coneixement, en esta s'assenten les bases per a la progressiva conquesta de l'autonomia personal...”*

No obstant això, la nostra mirada va més enllà d'usar el cos com un instrument, una eina per aconseguir allò que vull. Nosaltres pretenem que el cos tinga allò que necessita, i que hi hagen moments en la vida escolar en què el que fem siga únicament pel cos, eixe magnífic compendi homeostàtic d'òrgans i funcions.

En nosaltres s'ha instal·lat una frase, des que la vam escoltar a unes jornades sobre projectes de treball, que un poc resumeix la nostra evolució primerenca. La frase que va dir Alfred Porres, professor de secundària a l'any 2008 és: “he passat de ser un mestre que parla i ensenya a ser un mestre que escolta i aprèn”. En aquell moment, nosaltres estàvem en el pas de deixar d'ensenyar per començar a aprendre del nostre alumnat. Després parlarem fins on ens ha dut aquesta idea.

Rescatem ací la reflexió d'Alfred Porres, per que eixa idea l'hem de passar al que estem dient del cos. És a dir, a considerar el cos, no com una eina que sap fer coses, sinó també que té unes necessitats inherents: no es tracta de **“què ens ensenya”**, sinó de **“què necessita”**.

### **Per què és important per nosaltres.**

Ens cal escoltar el cos per entendre el cor. És habitual ara sentir parlar de l'escola amb cor, de les emocions i els sentiments a l'escola,... això s'ha instal·lat ara en el domini popular, però si no escoltem el substrat que permet que tot això passe, com podem donar cabuda al que ha de venir després? En la PNL sempre es diu que “primer allò que va primer”, doncs no podem deixar de perdre de vista que el primer de tot és el cos, i sense ell, res és possible.

En la nostra història hi ha hagut massa “amputacions” del nostre cos, i cal tornar a donar-li l’espai que necessita.

Jean Piaget, després d’anys d’estudi i d’experiències científiques en el camp de la psicologia i de la pedagogia, va acabar sentenciant que “el dinamisme motor és, per tant, el punt de partida de la construcció, o més bé de l’elaboració de les diferents dades exposades que s’ha convingut en denominar intel·ligència”. És a dir, sense moviment, no hi ha intel·ligència.

Però eixe pensament no és nou. Anaxàgores de Clazòmenes, filòsof presocràtic, ja va dir fa uns 2500 anys “pense perquè tinc mans”, en al·lusió directa a la possibilitat de fer coses.

Si li donàrem al cos el temps i l’espai que necessita, què passaria?

Què necessita el cos dels xiquets en aquestes edats? Nosaltres creguem que li cal llibertat, natura, eixir de l’escola,...

Els espais que usem, són els adequats? I el mobiliari?

El Decret 38/2008 insisteix en què:

*“El cos és la principal ferramenta de relació del subjecte amb el món que l’envolta.”*

Immediatament després reafirma la idea de què...

*“El coneixement de tots els objectes d’aprenentatge s’efectua a partir de les percepcions corporals exteroceptives (l’exterior, a través dels cinc sentits), interoceptives (els propis estats fisiològics i emocionals) i propioceptives (to, equilibri i postura corporal).”*

I si per aconseguir “el coneixement de tots els objectes d’aprenentatge” necessitem un cos ben treballat? I si la forma de treballar el cos fora deixar-lo que ell anés explorant tot el que necessita explorar?... Perquè, com s’aprèn a caminar si no és caminant? Com s’aprèn a percebre si no és percebent? Com s’aprèn el que diu el cos si no és escoltant-lo?

Autors com Wallon, Ajuriaguerra, Le Boulch, Lapierre i Aucouturier sostenen que l’activitat motriu és el punt de partida del desenvolupament de la intel·ligència i que l’educació psicomotriu ha de considerar-se com l’educació de base, com el fonament de tots els aprenentatges escolars<sup>7</sup>.

---

7-. J.A. Fernández Arrieta. 1984, p. 11.

Per al neuropsiquiatra David Servan Scheiber, l'activitat física millora a qualsevol edat l'estat anímic i reforça el sistema immunològic. Després de 15-20 minuts d'activitat motora, els pensaments són més positius i creatius. Açò permet estar en l'estat de fluir, l'estat òptim per a aprendre. A més a més, l'exercici sembla que segrega endorfines, un dels neurotransmissors responsable del plaer<sup>8</sup>.

Un objecte d'aprenentatge no hauria de ser el focus del nostre treball educatiu. En nombrosos àmbits de coneixement hem comprovat l'efectivitat d'ampliar l'espectre. No es tracta d'aprendre tècniques o coneixements per ells mateixos, sinó d'aprendre a partir de l'ús que en fem, de les necessitats que aquests ens creen. La nostra proposta envers el cos va en el mateix sentit: usar el cos, i del seu ús esdevindrà l'aprenentatge.

Això ja s'insinua al Decret 38 quan ens demana...

*"Els docents han de tindre en compte que la xiqueta i el xiquet s'interessen per adquirir habilitats motrius noves i s'impliquen en la realització d'accions cada vegada més complexes. A través de l'equilibri, la coordinació dinàmica, l'ajust corporal, etc., van desenrotllant les seues capacitats motrius bàsiques, van utilitzant amb més precisió les nocions bàsiques d'orientació en l'espai i en el temps, i com comencen a mostrar actituds d'ajuda i col·laboració. La xiqueta i el xiquet exploren els objectes, cada vegada amb major detall, utilitzen correctament utensilis comuns o resolen tasques que requerixen una certa precisió manual, d'esta manera utilitzen i desenrotllen les seues coordinacions visomanuals i habilitats de manipulació de caràcter motriu fi".*

Clar que la mateixa frase també ens pot fer caure en la didactització de totes aquestes situacions, mentre que la nostra proposta és que siga més de descoberta per part de les criatures *"a través de les activitats de la vida quotidiana..."*

## **Com ho fem.**

El pas previ és el treball que faig en mi mateix, com a mestre o com a mestra, com jo acompanye el meu xiquet interior.

L'acompanyament emocional el fem amb el nostre propi cos. Al meu cos, resonen coses. És important sostenir allò que em passa a mi per poder dur de la mà a les criatures. Si no resolc les meues qüestions, no estic disponible i no puc acompanyar el meu alumnat, doncs estic mirant-me a mi.

Pensàvem que treballant els sentits, la psicomotricitat o les emocions, ja estaven treballant el cos, però el cos és més. El tot és molt més que les parts que el conformen.

---

8- D. Servan Scheiber. 2004 p. 175, 180, 182, 186.

En el primer bloc de continguts del Decret 38/2008, corresponent al “Cos i a la pròpia imatge” s'estableixen els següents aspectes:

- \* *El cos humà. Característiques diferencials del cos. L'esquema corporal. El to, la postura, l'equilibri.*
- \* *Sensacions i percepcions. Els sentits i les seues funcions.*
- \* *La confiança en les possibilitats i capacitats pròpies per a realitzar les tasques. Les necessitats bàsiques del cos.*
- \* *Valoració i actitud positiva davant de les demostracions de sentiments, d'emocions i de vivències pròpies i dels altres, i el seu control gradual.*
- \* *Acceptació i valoració ajustada i positiva de la pròpia identitat i de les seues possibilitats i limitacions, així com de les diferències pròpies i dels altres evitant discriminacions.”*

I nosaltres insistim en què això **no s'ha d'estudiar, s'ha de viure**. Hem de deixar espai on el cos pugui desenvolupar-se per si mateix, en llibertat, per arribar a descobrir totes les seues possibilitats, i no a partir d'unes pautes que, amb tota la bona intenció, estiguem marcant els docents. Per tant **la nostra proposta és treballar el cos des del cos**.

Per acompanyar, no sols és important la criatura i el docent, sinó també el context (que va a possibilitar-ho). Per tal que el cos s'expressi, cal un context que li ho permeta. Generar eixe context és responsabilitat de l'adult, del mestre. Des d'aquest plantejament, no hi ha uns moments específics per al cos. Per aquest motiu s'ha de contemplar com deixem que es comuniqui a l'aula, al gimnàs, al pati, en les eixides.... en suma, en qualsevol context relacional i vivencial que es proposi.

La criatura ha de percebre que el context és segur a nivell corporal, que li dona permís per què el cos es mostri. Ha d'haver un acompanyament molt ben fet de l'adult per què la criatura es trobe segura emocionalment. Per André Lapierre i Bernard Aucouturier, les pràctiques psicomotrius han d'enfocar-se en la relació de persona a persona<sup>9</sup>. En realitat, l'acte educatiu no és un fet pedagògic, sinó un acte relacional.

De fet, des del primer moment de nàixer està el propi cos i el del altre. L'altre és un element d'importància fonamental en els moments que es realitzen totes les experiències més importants d'una vida<sup>10</sup>.

9-. Lapierre, Aucouturier. 1980, p. 62.

10-. AA. VV. Col·lecció Guix 1. P. 10.

L'infant té una idea en el seu inconscient: *"Els adults, seran capaços de sostenir tot allò que jo porte?"* Fins que no trobe un lloc segur on pugui expressar-se, no ho farà. Elles i ells venen amb la seua presència interna, connectats amb sí mateixos. Serem, els adults, capaços d'aconseguir que no es desconnecten?

És com una acollida<sup>11</sup> més profunda, és quan ells ens acullen a nosaltres.

En la primera acollida nosaltres els donem un espai on ells es poden relacionar amb els demés i se senten segurs. Llavors, en uns dies, ja venen contents i s'integren al grup. En un segon moment, quan se n'adonen que nosaltres els oferim l'acompanyament que necessiten, i que l'espai (el context) que hem creat, és propici, llavors ells ens obrin el seu "cor" i ens acullen a nosaltres. Llavors **establim la connexió que ens permet evolucionar a tots dos**.

Com podem arribar a la ment a través del cos?

Per començar, entenem que la ment i el cos formen part de un tot holístic. Ens cal acompanyar la creació de les estructures cognitives a partir d'experiències viscudes des del cos. Experiències que integren les dimensions sensorials, emocionals, cognitives, espirituals,...

Aquestes experiències s'han de donar en un espai i un temps determinats. Aquests, espai i temps, poden ser estructurats o no estructurats. Ens calen tots, doncs la criatura necessita els no estructurats per la pura experiència amb el cos, i els estructurats per la contenció i els límits que ens donen estima i seguretat. També ens caldran materials estructurats i no estructurats que acompanyen aquestes experiències.

Les criatures han de tindre experiències amb el cos, experiències en les que els adults sols contemplem les necessitats que té el seu cos.

Un xiquet, quan està amb altres xiquets el que vol sols és jugar.

Quan hom pren consciència del seu cos, quan comença a assolir el seu espai corporal (cosa que ocorre en aquesta etapa), necessita unes directrius, una estructura que li permeta moure's amb llibertat, sense envair l'espai de l'altre.

Vist això, què oferim des de l'escola? Des de l'educació infantil o la primària? Quin sistema oferim per viure experiències amb el cos? I per treballar el cos?

---

11-. Parlem d'acollida al període especial en què l'escola organitza espais i tasques per acollir l'alumnat nou, normalment a l'inici de la classe de 3 anys. En aquest espai-temps, fem tot el possible per tal que se senten a gust a l'escola, i els "compense" abandonar la llar familiar per estar amb nosaltres i la resta de companys i companyes a la classe.

Ens cal crear un context amorós on puguem deixar el cos, poder ser cos sense cap altre objectiu. Experimentar, assumir els seus propis reptes, gaudir del cos, inventar, imaginar mons fantàstics, des de la seua pròpia creativitat, pel pur desig de jugar.

Com a mestres, és necessari fer un treball corporal més enllà de tot el que fem a nivell emocional, intuïtiu, de moviment,... alguna cosa més enllà, sols el cos.

Som cos, i a més, som persones.

Tot el que he viscut ho tinc en el cos, però no ho tinc conscient corporalment.

Com a cloenda d'aquest punt, podem dir que el camí passa per desaprendre, més que per aprendre. És a dir, al llarg de la nostra història professional hem estat aprenent com treballar amb el cos de les criatures per tal que aprenguen a fer coses: des de volantins a escriure. Es tracta ara de desaprendre tot això i donar-li al cos espai. Al de les criatures i al nostre, per tal que tinga allò que necessita com a cos: llibertat de moviment i expressió sense cap més pretensió.





→ **emocions**







El segon gran aspecte que anem a abordar són les emocions i sentiments. Un cop establertes les bases d'allò que significa per a nosaltres el cos en l'educació infantil, el primer "programa" que s'instal·la en eixe cos és el de les emocions, seguides dels sentiments que susciten.

La nostra espècie deu, en gran part, els seus progressos a aquells moments en els quals el cor s'ha imposat a la raó, quan els anhels i els desitjos han sigut el motor evolutiu. D'aquesta forma les emocions han acabat per integrar-se, al llarg de milers d'anys, com tendències innates en el sistema nerviós humà<sup>12</sup>.

El nostre cervell és tant emocional com lògic i racional. Podem, fins i tot, dir que és més emocional que lògic, doncs tot el que arriba a la raó, abans ha passat pel filtre de les emocions. La naturalesa, que ens ha dotat de tot el necessari per a la nostra supervivència, ens fa nàixer amb un hemisferi dret molt més madur i desenvolupat que l'esquerre. D'aquesta forma, el nadó, desvalgut i incapaç de viure sense l'ajuda adulta, es pot connectar des del primer moment emocionalment amb aquells que l'envolten. S'assegura així de rebre tot allò que necessita per què la seua vida fructifiqui.

En els primers anys de vida el cervell dret creix de forma més ràpida i es mostra més actiu. Cap al final del tercer any, el cervell esquerre comença a madurar i s'adquireix altres funcions relacionades amb la lògica i el raonament<sup>13</sup>.

Així, les emocions esdevenen un sistema innat que coordina diverses funcions: l'atenció, la presa de decisions, l'aprenentatge,... Per a Siegel, la comunicació afectiva afavoreix el desenvolupament cognitiu infantil.

Les criatures menudes senten les emocions d'una forma molt intensa, encara que solen ser de curta durada. També les solen expressar d'una forma més lliure, més extrema, sense els condicionaments que tenim els adults. Açò influirà de forma decisiva en les respostes que obtindrà. Un gemec no obté la mateixa resposta que un ploriqueig ni que un bram.

Com a docents, ens és essencial valorar i conèixer tots els mecanismes relacionats amb la vida emocional del nostre alumnat. Sols així podrem ajudar-los a identificar i regular les seues emocions. Aquesta capacitat els va ajudar a mantenir una conducta flexible, adaptativa i organitzada<sup>14</sup>.

## **Definició.**

La base de l'educació emocional té molt a veure amb entendre les emocions dels demés. La capacitat de posar-se en la ment de l'altre ha despertat interès i debat

---

12-. Goleman. 1995, p. 22.

13-. Siegel. 1999, p. 276.

14-. Siegel. 1999, p. 228.

al llarg de la història. En el segle XIX el filòsof E. Titchener<sup>15</sup> va establir el terme *empathy* (empatia).

Aquestes disjuntives, de caire més bé filosòfiques, van rebre un gran revulsiu quan en 1991 es van descobrir les neurones espill. L'equip de la Universitat de Parma, encapçalat pel neurobiòleg Giacomo Rizzolatti, investigava la base biològica del sistema motor dels macacos. Quasi per casualitat es van adonar que observar les accions dels altres posava en marxa les mateixes neurones que quan es realitzava de forma directa una acció<sup>16</sup>.

Aquest descobriment ha obert un munt de noves investigacions tant en simis com en humans. Per a Vaillant<sup>17</sup>, les neurones espill semblen ser la clau de la intel·ligència emocional.

Des del nostre punt de vista, creguem important definir els conceptes claus d'aquest bloc abans d'iniciar el desenvolupament. Cal definir per a acotar el camp i per consensuar. Així, quan parlem de quelcom, tots entenem el mateix.

**Emocions:** Són les reaccions físiques i químiques en el nostre cos, i responen a estímuls interns i externs, portant-nos a respostes automàtiques. Són les que ens mouen. Les primeres que arriben i ens fan arrancar i reaccionar. Determinen el nostre comportament i es manifesten a través de l'ajust social, el benestar i la salut de l'individu. No són positives ni negatives, són adaptatives, un pur mecanisme de supervivència.

Antonio Damasio distingeix entre emocions primàries i secundàries. Les primeres serien el producte de l'evolució: por, tristesa, ràbia, sorpresa, alegria, fàstic, calma. Són automàtiques, inconscients i innates. Tenen molt a veure amb la supervivència.

Les secundàries s'han modulats per la cultura en què cadascú ha nascut. En alguns casos, serien una combinació de diverses emocions primàries: enveja, vergonya, gelosia, resignació, enyorança, remordiment, decepció,... També són emocions automàtiques i inconscients però no són innates<sup>18</sup>.

**Sentiments:** Són interns, relativament intensos i tenen una llarga durada. Són les emocions quan passen pel filtre intel·lectual. Són l'arrelament d'una emoció que passa pel sedàs de la cognició. Per entendre'ns, serien la part conscient d'una emoció, que ha estat mediatitzada per l'entorn cultural.

---

15-. Catuara Solarz, S. 2018, p. 12.

16-. Catuara Solarz S. 2018, p. 25-36.

17-. Vaillant, G.E. 2009, p. 217.

18-. T. Cotrufo i J.M. Ureña Bares. 2018, p. 35-36.

Front a les emocions, que duren poc temps, els sentiments poden persistir durant molt de temps i fins i tot fer-se cròniques. Hi ha persones que, per exemple, sempre estan enfadades.

**L'emoció no passa pel pensament, és produeix directament al cervell mamífer, pura adaptació a l'entorn, pur instint de supervivència que ens fa botar d'un ensurt. En canvi el sentiment s'ha elaborat al neocòrtex, és una resposta elaborada, més o menys conscient, però elaborada.**

En el cas dels nens i nenes més petits, aquests experimenten moltes emocions i molt pocs sentiments. La seua escorça cerebral ha de desenvolupar-se encara per a aconseguir que les seues emocions s'impregnen de consciència<sup>19</sup>.

### **Per què és important per nosaltres.**

Tradicionalment des de l'educació s'han reprimit les emocions. Al créixer demanem a les xiquetes i els xiquets que pensen i que raonen. Aprenen així a valorar el pensament sobre l'emoció.

Per a David Siegel i Tina Payne les emocions es troben en una constant interacció amb el context i estan omnipresents en tots els processos mentals<sup>20</sup>.

També determinen el nostre comportament, no podem obviar-les com a part essencial de l'aprenentatge.

Fins i tot, al començament del preàmbul del Decret 38/2008 diu que *“En els primers anys de la vida del ser humà s'efectuen els aprenentatges bàsics. Una Educació Infantil adequada afavoreix el desenrotllament social i emocional, en oferir a la xiqueta i al xiquet l'oportunitat de trobar-se amb altres en un entorn diferent de la família” i continua més endavant explicant que “L'Educació Infantil s'inscriu en el procés educatiu que inicia el desenrotllament de la personalitat de l'individu. Això suposa atendre de forma adequada totes les dimensions del ser humà, com ara les físiques, les socials, les cognitives, les estètiques, les afectives i les motrius, per mitjà d'activitats i experiències, aplicades en un ambient d'afecte i de confiança”.*

Per a Daniel Goleman l'aprenentatge de les habilitats emocionals s'inicia en el bressol (...) i es continua modelant al llarg de tota a vida. De fet, defensa que el rendiment escolar depèn dels factors emocionals i no pas del Coeficient Intel·lectual de la persona<sup>21</sup>.

---

19-. T. Cotrufo i J.M. Ureña Bares. 2018, p. 36.

20-. D. Siegel i T. Payne Bryson. 2012, p. 184.

21-. D. Goleman. 1995, p. 286-287.

Del propi Decret, ens interessa fixar-nos en l'article 2.3:

*“L'Educació Infantil té com a finalitat contribuir al desenvolupament físic, afectiu, social i intel·lectual de les xiquetes i dels xiquets”.*

I de l'article 3, rescatem els objectius:

- Desenvolupar les seues capacitats afectives.
- Relacionar-se amb els altres i adquirir progressivament pautes elementals de convivència i relació social, així com exercitar-se en la resolució pacífica de conflictes.”

A la introducció de l'annex continua remarcant que:

*“L'equip docent ha de conformar entre les àrees que es determinen la juxtaposició i la interrelació que considere més adequada en cada moment concret de l'acció educativa, i tindre en compte que l'apropiació de l'objecte d'aprenentatge està supeditada a una implicació global de la xiqueta i del xiquet, incloent-hi l'aspecte emocional i afectiu.”*

I per acabar-ho d'adobar, ens explica que:

*“L'avaluació ha d'intentar valorar d'una manera global i integral l'alumne en el seu procés de creixement com a persona.”*

El paper del mestre és determinant, és l'espill, el model amb el qual es mira l'alumne que aprèn al mestre. Des d'aquest enfocament, Jose M<sup>a</sup> Toro descriu com el somriure és altra de les característiques que s'han de recuperar en l'escola, junt a l'humor i l'alegria<sup>22</sup>.

Continuant amb l'anàlisi del Decret 38/2008 (no hem d'oblidar que ens paguen per aplicar-lo), a la introducció de l'àmbit el coneixement de si mateix i l'autonomia personal remarca:

*“En la construcció de la identitat pròpia intervenen, entre altres factors, la imatge d'un mateix, els sentiments d'eficàcia, seguretat i autoestima. La dita imatge no és neutra ni objectiva, és en gran part una interiorització de la imatge que projecten sobre l'alumne o alumna les persones que l'envolten i de la confiança que en ell o en ella es diposita. Tots estos factors contribueixen a l'elaboració d'un concepte de si mateix ajustat, que permet a la xiqueta i al xiquet percebre i actuar d'acord amb les pròpies possibilitats i limitacions.”*

---

22-. J.M. Toro. 2005, p. 100.

Dins el mateix àmbit, l'objectiu núm. 3 ens diu que cal:

*“Adquirir progressivament autoconfiança i una imatge ajustada i positiva de sí mateix i identificar les seues característiques i qualitats personals”.*

I el 6, que cal:

*“Conèixer, manifestar i explicitar els propis sentiments, les emocions i les necessitats, i respectar els dels altres”.*

En aquesta mateixa línia, l'aplicació dels programes d'alfabetització emocional produeixen millors resultats emocionals, i també millors resultats acadèmics i aconsegueixen un progrés de les persones en totes les seues vessants<sup>23</sup>.

Posteriorment, en els blocs de continguts trobem:

*Bloc 1. El cos i la pròpia imatge.*

*\* Valoració i actitud positiva davant de les demostracions de sentiments, d'emocions i de vivències pròpies i dels altres, i el seu control gradual.*

*Bloc 3. L'activitat i la vida quotidiana.*

*\* La percepció dels desitjos i dels estats d'ànim, la seua manifestació i comunicació. La pràctica de destreses, actituds, normes i la consolidació d'hàbits positius.*

*\* La interacció i col·laboració amb actituds positives per a establir relacions d'afecte amb els altres.*

En 1970 es va establir la “Teoria de la Ment”, basada en la capacitat d'atorgar desitjos, pensaments i intencions a la resta de subjectes amb els quals s'interactua. Aquesta facultat possibilita que pugem actuar i interpretar les accions alienes, que es pugui anticipar el que van a fer els altres.

Nous estudis han confirmat que aquesta teoria comença a formar-se entre els tres i els cinc anys de vida i que millora en el període comprés entre l'adolescència i l'edat adulta. Actualment es creu que aquesta capacitat està relacionada amb altres funcions cognitives i trets de la personalitat. S'associa amb tendències encaminades a la cooperació i a la dominació<sup>24</sup>.

---

23-. Goleman. 1995, p. 414.

24-. S. Catuara Solarz. 2018, p. 15-16.

Si anem a l'àmbit del Medi Físic, Social, Natural i Cultural del Decret 38/2008, comença dient-nos que *“El descobriment del medi físic, natural, social i cultural implica, a més d’una determinada representació del món, l’existència de sentiments de pertinença, respecte, interès i valoració de tots els elements que l’integren”,* i continua més endavant dient *“(…) El centre d’Educació Infantil ha d’afavorir el desenrotllament dels processos interpersonals a través de la resolució de conflictes que genera la convivència diària.”*

Entre els objectius destaquem:

- \* *Relacionar-se amb els altres i aprendre les pautes elementals de convivència.*
- \* *Conèixer les normes i formes de comportament social dels grups amb què interactua i establir-hi vincles fluides de relació interpersonal.*
- \* *Establir relacions amb els adults i amb els seus iguals que responguen als sentiments d’afecte que li expressen i ser capaços de respectar la diversitat i desenrotllar actituds d’ajuda i col·laboració.*

I dels continguts, rescatem:

*Bloc 3. La cultura i vida en societat.*

- \* *La presa de consciència de la necessitat dels grups socials i del seu funcionament intern. Les relacions afectives que s’hi estableixen.*
- \* *La valoració i el respecte de les normes que regeixen la convivència en els grups socials a què pertanyen.*

Passem a l'àmbit de comunicació i representació: els llenguatges, en la introducció ens diu que: *“La necessitat d’expressar-se del ser humà es manifesta al llarg de la seua vida. (...) Estes formes d’expressió són el resultat de la creativitat que està íntimament relacionada amb la sensibilitat i l’emotivitat. És necessari oferir des de l’escola els mitjans i materials apropiats per a poder manifestar-se a través dels diferents llenguatges”.* I més endavant diu que: *“L’expressió corporal és el mitjà pel qual el ser humà expressa sensacions, emocions, sentiments i pensaments amb el seu cos. Els gestos, les actituds i els moviments tenen una intenció comunicativa i representativa”.*

Això que explica el decret té la seua base neurocientífica: Per a Antonio Damasio les emocions i els sentiments es vinculen a una sensació corporal, generada per una activació nerviosa. A nivell mental se centra en les imatges, les experiències i els pensaments que alimenten i sostenen una emoció<sup>25</sup>.

---

25-. Silvina Catuara Solarz. 2018, p. 36.



Quan les persones, de qualsevol edat, experimentem situacions que ens fan mal, ens esglaiem o ens preocupen, és convenient verbalitzar allò que ens ha passat i sobretot, quins sentiments s'han tingut en eixe moment. D'aquesta forma es pot posar ordre i lògica mitjançant les paraules. Ara estem en condicions de poder fer-nos càrrec del sentiment d'angoixa que la situació ens ha creat<sup>26</sup>. Per això és important, molt important, tractar el món emocional des de la consciència que produeix la seua verbalització.

Els objectius de l'àrea de Comunicació i Representació que venen al cas són:

- \* *Utilitzar les distintes formes de representació per a expressar i comunicar situacions, accions, desitjos i sentiments coneguts, viscuts o imaginats.*
- \* *Expressar sentiments, desitjos i idees per mitjà de l'expressió artística a través dels distints llenguatges."*

És important l'aspecte lingüístic de les emocions i sentiments, doncs, com diu Daniel Goleman, no tenir paraules per referir-se als sentiments, significa no poder apropiarse d'ells<sup>27</sup>.

Quasi seguint a Goleman, en els blocs de continguts d'aquest àmbit ens proposa:

#### *Bloc 7. Llenguatge corporal.*

- \* *El descobriment de les possibilitats del cos per a expressar i comunicar sentiments i emocions.*

Encara que sembla que la legislació posa bastant èmfasi en aquest aspecte, realment, a nosaltres per què ens importa treballar l'aspecte emocional a l'escola?

La part del cervell que regula l'aprenentatge és la mateixa que regula les emocions: jo veig un llop i aprenc que he de fugir d'ell, pura supervivència. L'aprenentatge de qualsevol aspecte segueix el mateix sistema,... per això necessitem associar els aprenentatges a les emocions. Tècnicament, el sistema límbic està vinculat a les emocions i a la motivació per a l'acció i això el relaciona amb els processos d'aprenentatge i memòria a través del següent mecanisme: qualsevol input ens arriba a través dels sentits, i des d'ells al tàlem (excepte l'olfacte), el qual avalua on el destina en base a tot allò viscut anteriorment i a les emocions que li desperta. Per tant, pot anar al calaix de l'oblit, o arxivat i disposat per a organitzar accions futures.

En aquesta funció té l'ajuda de l'amígdala, la qual controla la conducta emocional. Si hom està amb l'amígdala bloquejada (per un enfado, per ràbia...), òbviament no pot processar els aprenentatges que li estem oferint.

26-. D. Siegel, Payne Bryson. 2012, p. 49-50.

27-. D. Goleman. 1996.

Aquestes emocions que estan bloquejant la criatura, podem reprimir-les, (i es pot quedar com un sentiment enquistat, tòxic) o transitar-les, i dissoldre-les.

Això està molt allunyat de l'alfabetització emocional, en la que sols ens fixem en l'estat del subjecte. Però ens cal saber en quin estat està la persona, i si està disponible o no per als aprenentatges.

El mateix sistema límbic està especialitzat en executar la valoració del significat o dels estímuls. És també el sistema de processament de la informació<sup>28</sup>.

### **Com ho fem.**

Des de la nostra mirada considerem que la clau està en què l'adult és el responsable de la gestió emocional a l'aula. Per tant, el mestre i la mestra han d'estar emocionalment disponibles.

Les xiquetes i els xiquets creen els seus estats de la ment a partir de l'estat de les persones adultes que els envolten, sobretot, els seus progenitors (però també de nosaltres com a educadors). És un aprenentatge que es fa de forma inconscient. Els mestres que els atenem tenim també aquesta responsabilitat, docs esdevenim un model que ells tendeixen a imitar<sup>29</sup>. Com diu Humberto Maturana, les criatures aprenen **AL** mestre (no **del** mestre, o **pel** mestre).

I tot això, com? Ens cal a nosaltres un aprenentatge emocional: Hem passat de parlar i ensenyar a escoltar i aprendre (ja hem parlat anteriorment d'aquesta sentència. Òbviament, és d'un gran significat per nosaltres).

Per poder treballar l'aspecte emocional caldrà primer l'autoconeixement. Com són els mestres que ens trobem a les aules?

Hi ha mestres que no estan emocionalment disponibles: són aquells que arriben a l'aula descontents, protestant o demanant que els atenguen. Són adults que no han madurat emocionalment i s'han quedat a l'època de la infantesa o de l'adolescència. Açò fa que a l'aula no hi haja cap adult responsable i sempre hi han problemes de disciplina, a més, aquest tipus de docent sempre té problemes amb tots: famílies, companys i alumnat.

Contràriament, hi ha mestres que sí estan disponibles emocionalment, i arriben a l'aula en un estat que els permet mirar, veure i acompanyar conscientment els processos d'aprenentatge individuals i del grup. Això suposa tindre autoritat, guanyar-se l'autoritat. Així, els altres, confien en el mestre i el respecten.

---

28-. Siegel, Payne Bryson. 2012, p. 182.

29-. Siegel, Payne Bryson. 2012, p. 181.

Els subjectes mental i emocionalment sans es mostren flexibles, adaptables i estables. Són capaços d'entendre's a ells mateixos i el món que els envolta<sup>30</sup>. Açò facilita que els seus estats mentals siguin imitats/adoptats pel seu alumnat. Com a l'exemple que som, hem de desenvolupar la capacitat de compressió i de contenció.

En tot cas, les persones necessitem sentir-nos "sentides" pels demés. Quan una criatura té un conflicte hem de buscar el contacte amb ella d'una forma no verbal, tocar-la físicament, parlar-li amb un to afable, escoltar-la sense jutjar. Aquesta actitud empàtica els ajuda a equilibrar el seu propi cervell.

Una vegada aconseguida aquesta connexió emocional, podem "redirigir-la" amb algun missatge lògic que el seu hemisferi esquerre podrà integrar<sup>31</sup>.

Un altre recurs que podem fer servir per a equilibrar l'estat emocional del nostre alumnat és demanar-los que facen un dibuix d'allò que els ocorre, que expressen com se senten. És un altra forma de contar històries que ens ajuden a entendre'ns a nosaltres mateixos i entendre el món. Açò provoca que emprem alhora tot el cervell. Parlar d'allò que ens ha succeït facilita donar sentir a l'experiència viscuda i fins que no ho aconseguim, no pararem de donar-li voltes. No estarem en condicions d'aprendre<sup>32</sup>.

En tot cas, mai hi ha que forçar a parlar. Respectar a les persones passa per respectar el seu desig de comunicació, siga quina siga la seua edat.

Amb aquest model de mestre es crea l'ambient ideal de confiança per poder aprofitar totes les situacions quotidianes que es donen a l'aula i atendre totes les necessitats que sorgeixen. En aquestes situacions observem, mirem i acompanyem les situacions d'aprenentatge. En definitiva "amb el que tinc, faig el que puc".

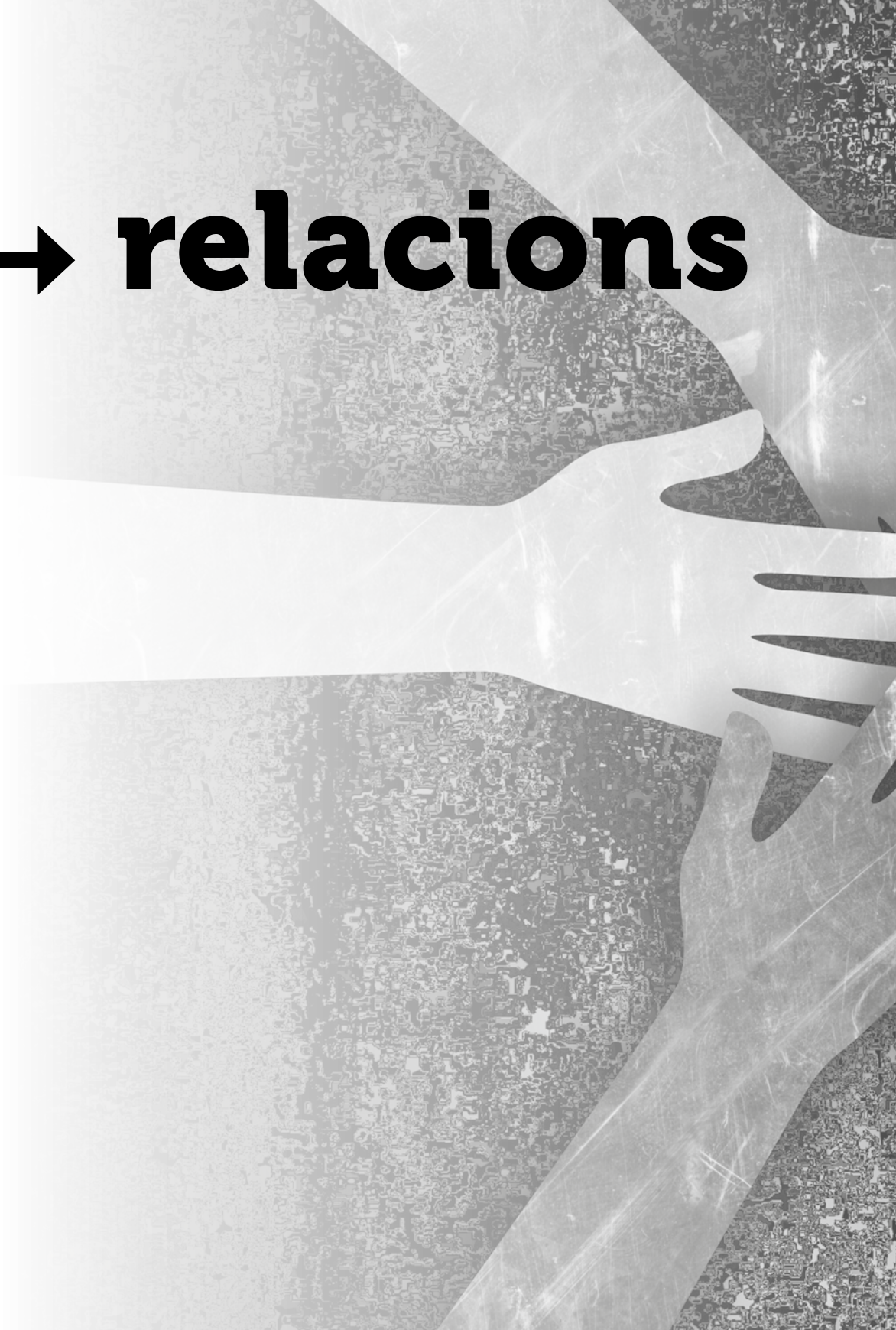
---

30-. Siegel. 1999, p. 32.

31-. Siegel, Payne Bryson. 2012, p. 46.

32-. Siegel, Payne Bryson. 2012, p. 51-52.

→ **relacions**









A l'escola, facilitar que el nostre alumnat pugui aprendre a relacionar-se esdevé un dels aspectes més complexos amb els quals ens hem d'enfrontar els docents. Per a Jose Maria Toro<sup>33</sup> l'experiència escolar ha de ser sobretot una experiència humana de relació i de comunicació.

Es tracta probablement del repte més gran amb el qual ens trobem totes les persones en tots els àmbits amb els quals interactuem: com a progenitors, com a membres d'una parella, com a professionals en qualsevol camp i en qualsevol posició jeràrquica, com a fills i filles, com a amics... A la vida la clau de tot són les relacions.

I si a l'escola allò que estem treballant en realitat foren les relacions i no els continguts?

Les relacions són un capítol que entra de ple en els aprenentatges inconscients. La conducta de les persones que ens envolten és la base essencial a través de la qual aprenem a comportar-nos. Especialment els més petits fan allò que veuen fer, sobretot als adults amb els quals conviuen.

En arribar cada dia a classe, els xiquets i les xiquetes entren en el nostre camp emocional. Senten com ens trobem nosaltres. Mostrar-los un somriure de benvinguda a l'aula, tenir un estat tranquil, utilitzar un to de veu afectiu i proper esdevé la millor manera de connectar amb el nostre alumnat. L'humor i l'alegria són altres de les característiques que s'han de recuperar a l'escola. L'estima i l'amabilitat són les dues mans amb les qual el mestre modela els somriures del seu alumnat i el seu propi somriure<sup>34</sup>.

Treballar les relacions passa per desenvolupar la intel·ligència interpersonal, concepte desenvolupat pel psicòleg Howard Gardner<sup>35</sup>. Aquesta intel·ligència es construeix a partir de la capacitat personal per connectar i distingir els diferents estats anímics d'aquells amb qui vivim. Ens permet llegir les intencions i desitjos de les altres persones. És una de les huit *Intel·ligències* descrites per Gardner. Es tracta de la capacitat que ens pot garantir tenir èxit social i personal.

A la publicació de la Unesco, coordinada pel doctor Sobhi Tawil, estableix que mantenir i augmentar la dignitat, la capacitat i el benestar en relació amb els altres i la naturalesa hauria de ser la finalitat fonamental de l'educació del segle XXI<sup>36</sup>.

---

33-. J.M. Toro. 2005, p. 61.

34-. J.M. Toro. 2005, p. 100.

35-. H. Gardner. 1983, p. 40.

36-. S. Tawil. 2015, p. 38.

## Definició

Definim el que significa relacionar-se per tant d'entendre tots el mateix i consensuar conceptes. Per a nosaltres, relacionar-se és mantenir una relació o tracte amb un altre. Aquesta definició inclou mantenir un equilibri, entre allò que jo vull i el que vol l'altre i també entre les meues necessitats i les meues aspiracions i les seues. Quan ens relacionem, de vegades, es construeix un vincle, i aquest no es pot construir sense pensar en l'altre i allò que l'altre vol o necessita.

Les relacions humanes suposen un donar i prendre continu. Eva Bach i Anna Forés desenvolupen en l'obra *L'Assertivitat* la necessitat d'incloure aquest aspecte a les nostres vides. Respectar-nos i respectar els altres són les claus per a aprendre a relacionar-se d'una forma efectiva.

Hi ha diversos **tipus de relació** i formes de relacionar-se. Quan parlem de relacions a l'escola, no sols parlem de com conviuen les criatures entre elles (dins la classe), també com ho fan amb l'alumnat d'altres classes del cicle, amb altres alumnes de l'escola. I també parlem de com ens relacionem els mestres amb l'alumnat. El cercle de les relacions s'ha d'obrir a tota la comunitat educativa: de com ens relacionem amb altres mestres del cicle, de l'escola, amb altres adults, amb les famílies, amb les famílies dels companys, i com es relacionen les famílies entre elles...

En tot cas, els docents som un referent fonamental. Per a Angélica Olvera, professora mexicana, directora del centre educatiu Emilio Cárdenas<sup>37</sup>, quan els docents ocupem el nostre lloc, també ensenyem el nostre alumnat a ocupar el seu i poden aprendre a identificar els límits dels altres. Aquest pensament l'arrodoneix Amparo Pastor amb la frase "cadascú al seu lloc per poder educar", que també hem fet nostra.

Relacionar-se és comunicar-se, i a la nostra vida, no podem no comunicar-nos. **No existeix la no-comunicació**, per tant, **no existeix la no-relació**. Passem la vida relacionant-nos amb els altres, amb les circumstàncies, amb l'entorn... i en aquest camí de relacions, aprenem. D'allò que aprenem, hi ha coses que ens agraden i coses que no. Però tot ens fa créixer i madurar. Tot el que hem après, tant el que ens agrada com el que no ens agrada, ho hem assimilat del tracte amb l'altre (encara tindrà raó Vigotsky!!).

### Per què és important per nosaltres.

Ja ens marca les intencions en aquest aspecte el Decret 38/2008, quan ens diu que una educació infantil adequada ha de tenir en compte els aspectes socials i emocionals de les criatures.

---

37-. A. Olvera. 2011, p. 51-52.



El preàmbul del Decret diu:

*“...En els primers anys de la vida del ser humà s’efectuen els aprenentatges bàsics. Una Educació Infantil adequada afavoreix el desenrotllament social i emocional, en oferir a la xiqueta i al xiquet l’oportunitat de trobar-se amb altres en un entorn diferent de la família...”*

*“L’Educació Infantil s’inscriu en el procés educatiu que inicia el desenrotllament de la personalitat de l’individu. Això suposa atendre de forma adequada totes les dimensions del ser humà, com ara les físiques, les socials, les cognitives, les estètiques, les afectives i les motrius, per mitjà d’activitats i experiències, aplicades en un ambient d’afecte i de confiança...”*

*“La relació família-centre educatiu, com a mitjà d’intercanvi d’informació, és fonamental per a aconseguir una labor conjunta i eficaç, que impliqui un diàleg permanent, seqüencial i periòdic entre ambdós institucions. Molt sovint, les famílies necessiten orientació per part del centre i este, un coneixement més profund de la xiqueta i del xiquet en el si de la vida familiar, la qual cosa comporta una interrelació família-centre informativa i, al mateix temps, formativa i educativa.”*

Des de la Pedagogia Sistèmica, Angélica Olvera estableix com la relació entre la família i l’escola és un fet inqüestionable per portar els fills a l’èxit. L’apropament a les famílies per part del docent suposa aplicar una pedagogia de ponts. D’aquesta forma els dos contextos interdependents poden sincronitzar-se amb la vida<sup>38</sup>.

Angélica va ser la creadora de la Pedagogia Sistèmica, la qual segueix els plantejaments de Bert Hellinger, sense entrar en la part terapèutica.

En el articulat del Decret 38/2008, quan aborda els objectius de cicle (article 3), ens diu que hem d’aconseguir que el nostre alumnat pugui...

- \* *Relacionar-se amb els altres i adquirir progressivament pautes elementals de convivència i relació social, així com exercitar-se en la resolució pacífica de conflictes.”*

Des d’aquest plantejament Segura i Arcas<sup>39</sup> en el seu programa per desenvolupar la Competència Social, Relacionarnos bien, han fet una recopilació dels pensaments necessaris per aconseguir una òptima relació interpersonal:

- \* Pensament causal: és la capacitat per establir on està la dificultat i fer un diagnòstic adequat dels problemes interpersonals. Les persones que no han desenvolupat aquest tipus de pensament acostumen a atribuir la

38-. A. Olvera. 2009, p. 40-41.

39-. M. Segura, M. Arcas. 2004, p. 11.

responsabilitat de la situació als altres i són incapaços d'apreciar la seua part de contribució al conflicte.

\* El pensament alternatiu: és la capacitat de poder generar el major nombre possible de solucions diferents per a un mateix problema. Qui no ha desenvolupat aquest tipus de forma de pensar sol recórrer a la violència per a resoldre'l perquè no és capaç de cercar un altra forma de fer-ho.

\* El pensament conseqüència: és la capacitat de preveure les conseqüències dels actes, tant dels nostres com els dels demés. Una persona que no haja desenvolupat aquest pensament tampoc és capaç d'assumir la seua responsabilitat.

\* Pensament en perspectiva: és la facultat que permet posar-se en el lloc d'un altre. És un concepte que va lligat a la capacitat d'empatitzar i d'un desenvolupament correcte de les neurones espill.

\* Pensament medi-fi: permet posar-nos metes i precisar els millors mitjans per a poder aconseguir-les. Qui no és capaç de posar-se objectius es perd i no és capaç de concloure res en la seua vida.

A nivell legal, a l'annex del Decret 38/2008 on es desenvolupen els diferents àmbits, trobem:

Àmbit: Coneixement de sí mateix i autonomia personal:

*...En la construcció de la identitat pròpia intervenen, entre altres factors, la imatge d'un mateix, els sentiments d'eficàcia, seguretat i autoestima. La dita imatge no és neutra ni objectiva, és en gran part una interiorització de la imatge que projecten sobre l'alumne o alumna les persones que l'envolten i de la confiança que en ell o en ella es diposita. Tots estos factors contribueixen a l'elaboració d'un concepte de sí mateix ajustat, que permet a la xiqueta i al xiquet percebre i actuar d'acord amb les pròpies possibilitats i limitacions. La representació mental del propi cos ajuda a establir una bona relació entre el jo i el món exterior...*

*... El cos és la principal ferramenta de relació del subjecte amb el món que l'envolta. El coneixement de tots els objectes d'aprenentatge s'efectua a partir de les percepcions corporals exteroceptives (l'exterior, a través dels cinc sentits), interoceptives (els propis estats fisiològics i emocionals) i propioceptives (to, equilibri i postura corporal)...*

I en el objectius...

*Respectar les característiques i qualitats de les altres persones, acceptant i valorant la varietat de sexes, ètnies, creences o qualsevol altre tret diferenciador.*

La Unesco, en aquesta mateixa línia, suggereix com un punt essencial en el desenvolupament personal i educatiu aprendre a viure junts, desenvolupant la comprensió de l'altre i valorant de forma positiva la interdependència dels humans<sup>40</sup>.

I en els blocs de continguts del decret diu:

*Bloc 3. L'activitat i la vida quotidiana.* Els continguts que integren este bloc són:

*4. La interacció i col·laboració amb actituds positives per a establir relacions d'afecte amb els altres.*

A l'àmbit del medi físic, social, natural i cultural:

*Objectius*

- \* Adquirir, a través de la relació amb els altres, una progressiva autonomia personal.
- \* Relacionar-se amb els altres i aprendre les pautes elementals de convivència.
- \* Conèixer les normes i formes de comportament social dels grups amb què interactua i establir-hi vincles fluids de relació interpersonal.
- \* Actuar cada vegada de forma més autònoma en les seues activitats més habituals a fi d'adquirir progressivament seguretat afectiva i emocional per a desenrotllar les seues capacitats d'iniciativa i autoconfiança.
- \* Establir relacions amb els adults i amb els seus iguals que responguen als sentiments d'afecte que li expressen i ser capaços de respectar la diversitat i desenrotllar actituds d'ajuda i col·laboració.

*Bloc 3. La cultura i vida en societat.* Els continguts que integren este bloc són:

- \* La valoració i el respecte de les normes que regeixen la convivència en els grups socials a què pertanyen.
- \* El descobriment de les diferents formes d'organització humana, segons la seua ubicació en els distints paisatges: rural i urbà.

---

40-. S. Tawil. 2015, p. 39.

I en l'àmbit de Comunicació i Representació...

En la introducció...

*...La xiqueta i el xiquet inicien la seua socialització en el si de la seua família, que té unes característiques culturals i lingüístiques molt concretes. L'escola, per tant, ha d'ajudar-los a conèixer, entendre i conviure amb altres xiquetes i xiquets que provenen de famílies de característiques diferents de la seua, per a continuar el procés de socialització...*

*... Les relacions que la mestra i el mestre estableixen amb la xiqueta i el xiquet han de potenciar un caràcter comunicatiu i lúdic, que comporta mantindre sempre una actitud oberta que permeta escoltar i respondre amb atenció i respecte...*

Amb la mateixa idea, Jose M<sup>a</sup> Toro<sup>41</sup>, diu que és essencial que els docents mantinguem una actitud de coherència entre allò que diguem i el to amb el qual ho fem. Les criatures són especialment sensibles a aquestes situacions. Per a ell, la veu del mestre ha de brollar del seu propi cor per a dirigir-se així cap al cor de qui l'escolta. Les nostres reflexions personals en aquesta línia relacional ens porten a establir que:

- La major part dels problemes de la classe (del món) són les relacions.
- Si aprenem a relacionar-nos adequadament, arribem a què l'alumnat pugua resoldre entre ells mateixos els conflictes que es puguem generar. Això s'ha de basar, precis, en el respecte entre les persones.

Per començar, ens interessa que el nostre alumnat tinga moltes relacions per que això va a possibilitar-li un ventall més ampli de comunicacions.

Veiem que gran part d'eixe aprenentatge de les relacions depèn del respecte a les demés persones. Conforme estiga aquest aspecte de treballat a l'escola, la resta de temes, la resta d'aspectes aniran o no aniran.

Tot el que fem és formar conscientment un model d'alumnat, persona, ciutadà, on el respecte és la base d'unes relacions que faciliten la convivència. Hem parlat molt de les relacions entre les criatures, però no podem oblidar que això és un reflexe de les relacions que tenim com a mestres amb la resta de companys de cicle, de claustre, tinguen o no la mateixa mirada que nosaltres: la gran assignatura pendent. Tot allò que passa entre nosaltres, es reflexa a la classe.

Hem de considerar la classe com a sistema amb els seus vincles i relacions. Per això ens hem plantejat que les famílies entren a la classe en l'acollida. Amb això, també estem mostrant a l'inconscient de les famílies que podem cuidar

---

41-. Jose M<sup>a</sup> Toro. 2005, p. 109.

de les criatures amb la mateixa estima que ells, que hi ha seguretat a la classe. El fet no és que entren o deixen d'entrar a la classe. És més de conèixer-nos, establir ponts de confiança amb les famílies. La criatura també se sent més segura si veu que la relació entre la família i la mestra és bona. El que tu transmetes en eixa relació, que serà el que captin les famílies (des de l'inconscient) dependrà de quin nivell de creixement personal hom tinga. Tenir les portes de la classe obertes a les famílies els dóna confiança.

Cada vegada més experts parlen de la necessitat de desenvolupar en edats primerenques les habilitats socials. El seu enfocament pretén fomentar la teràpia conductual preventiva. L'assertivitat, tal i com indica Bach i Forés,<sup>42</sup> també s'orienta en aquesta mateixa direcció.

En resum, dependrà totalment del nivell de consciència de la mestra o del mestre que tot vaja bé. És com tot. Si jo tinc ben arreglat el tema relacional, això ho transmet a la classe. Tot passa per u mateix. Si tu tens aclarides les relacions amb la teua família, les relacions amb el claustre seran fluides; si tens aclarit l'ordre, no tindràs problemes d'estar al teu lloc,... Com millor tinc les meues relacions, millor puc relacionar-me amb els demás. Quan jo estic bé, tot funciona millor.

### **Com ho fem.**

I com treballem tot el que volem a l'escola? Què fer amb les relacions? Com aprofitar els contextos i els diferents moments per treballar-les?

Manuel Segura i Margarita Arcas<sup>43</sup>, en el seu programa de Competència Social, marquen la necessitat de promoure un model de mediació verbal. Açò pot facilitar la internalització de la funció inhibidora del llenguatge interior. Aquesta veu interna ajuda a controlar les reaccions impulsives. És com la veu de la nostra consciència. També facilita la resolució de problemes conductuals i reflexionar sobre les conseqüències de les pròpies accions.

Un element molt important a l'hora d'aconseguir-ho és el mestre. El nostre paper és clau en el procés i en cada moment: els xiquets ens aprenen a nosaltres, aprenen al mestre i, per a que tot estiga bé, el mestre ha de ser una persona íntegra. Si ho és, no cal fer res més perquè això es transmet. Som el model dels xiquets i xiquetes i hem de ser conscients sempre.

Per a Jose María Toro<sup>44</sup> és molt important establir a l'aula lligams que ens connecten. Aleshores es pot crear una convivència sana, pacífica i creadora. La Pedagogia Sistèmica també planteja la conveniència de crear rituals a l'aula per donar la

---

42-. Bach i Forés. 2008, p.250.

43-. M. Segura, M. Arcas. 2004, p. 10.

44-. J.M. Toro. 2005, p. 53.

benvinguda als que arriben i acomiadar de forma convenient als qui marxen. En un centre educatiu tots han de sentir-se reconeguts.

Molts conflictes infantils tenen el seu origen en dificultats o limitacions expressives (malentesos, confusions). El diàleg propicia la reconciliació d'un mateix amb els altres. No sempre la comunicació ha de ser oral. També ho fan les mirades, els dibuixos, les mans... El conflicte de vegades té un origen intern<sup>45</sup>.

En la pràctica de la classe, nosaltres vàrem començar a posar-ho en pràctica amb el treball d' "Hàbits a l'escola"<sup>46</sup>. Després vàrem continuar amb el llibre "Ser, fer, pensar, conviure...a l'escola"<sup>47</sup>. Ambdós llibres són clau per treballar els valors, les relacions i els hàbits a l'escola.

Una altra de les pràctiques que hem dut a terme en aquest sentit és tenir moments regulars en el que els xiquets i les xiquetes de les diferents classes estiguen barrejats: tots els del cycle infantil barrejats, els d'infantil amb els de primària, els de diferents cursos de primària,... Per exemple, els de 5 anys fan de tutors (o padrins) dels de 3 anys. Els de 6é apadrinen els de primer, a diferents classes anem tots els del cycle junts. Tot eixe treball internivells i intercycles afavoreix les relacions dins de l'escola.

Igualment, el treball al claustre, en els companys i companyes, marca les relacions amb tots els integrants de la comunitat educativa. Òbviament, sempre des de dalt, cal cuidar als de baix: la direcció als mestres, els mestres a l'alumnat...

En quan a les relacions dels mestres amb les famílies, hem de tindre en compte que conforme tractem a les persones, conforme el respecte que els brindem, així ells respectaran l'escola.

Per a Maita Cordero<sup>48</sup>, mestra d'infantil, escriptora i formadora, els comportaments disruptius a l'aula, en molts casos mostren conflictes familiars que no tenen permís per a manifestar formalment. La conducta esdevé aleshores com una imatge interior de fets o situacions emocionals que ens superen. Hem de mirar-ho amb molt de respecte, perquè sols som els mestres i no podem fer intervencions terapèutiques. Tampoc som els salvadors de ningú. No anem oferint ajuda ni solucions si no ens les sol·liciten les pròpies famílies.

Cadascú deu saber quin és el seu lloc a l'hora d'educar i mantenir-se en ell. Això sols podrà ser quan ens done igual quina família entre per la porta, quan rebem a totes les persones per igual. La nostra feina no és quedar bé, o fer les coses

---

45-. J.M.Toro. 2005, p. 267-268.

46-. Xucurruc. 1994.

47-. Xucurruc. 2006.

48-. M. Cordero. 2016, p. 50.

per què toca, sinó per donar confiança a les famílies, per vincular-les a la classe, per fer-les sentir part d'allò que està passant. El contacte que tenim amb totes les famílies ha de ser igual.

Els tutors hem d'afavorir la comunicació amb les famílies, tenint en compte que els fills sempre són lleials als seus progenitors. Al acceptar matricular als seus fills a un determinat centre, també el pare i la mare han d'acceptar el seu Projecte Educatiu<sup>49</sup>.

Com a professionals, ens toca donar el primer pas. Allò important no és com ve la família, ni de quina manera són. El que conta sóc jo, com em comporte com a professional, com em mostre davant d'ells i què pose de la meua part per fer una relació de qualitat, què faig per què s'establisquen els vincles.

Per això, ens ocupem per a què la família confie plenament amb el mestre o la mestra, per tal que les relacions amb les criatures no tinguen problema. Entenem que cal que les famílies formen part de la classe perquè:

- \* Facilita la confiança amb la mestra, amb la classe, amb l'escola,... es facilita la millora de les relacions en el grup.
- \* Per cooperar família-escola en l'educació de les criatures: amb l'intercanvi constant d'informació i les relacions que establim, podem compartir una visió d'educació que ens facilite a ambdues entitats progressar.
- \* Per l'autoestima de les criatures: si les famílies venen, això els augmenta l'autoestima, i si contenen coses positives de la criatura millora la seua autoimatge.
- \* Les famílies han de poder sentir que formen part de l'escola, fomentar el sentiment de pertinença.
- \* Cal un respecte absolut per les famílies: observar (com és cada família), acceptar (que són com són i és perfecte) i sincronitzar-nos amb elles (alineats amb elles podem anar més lluny).
- \* Cal crear també bones relacions entre les famílies. No es tracta que totes arriben a tindre amistat, però cal, des del respecte, que totes es "vinguen a bé".

Què podem fer per arribar a aconseguir tot el que hem assenyalat?

- \* Fer reunions amb les famílies que no siguen purament acadèmiques, d'aquesta manera s'afavoreixen les relacions.

---

49-. C. Parellada. 2011, p. 196.

- \* Cal crear espais “informals” on afavorir relacions entre les famílies i amb el professorat.
- \* Cal tenir aclarit l'ordre per tal que cadascú ocupe el seu lloc, és una qüestió de sentit comú.

I què hem de fer a l'aula per posar en pràctica tot allò que volem?

Òbviament, depenent de les experiències que fem a la classe, tindrem un ample ventall de relacions, o més reduït. Què fem a Infantil per que les relacions siguin adequades? Com ho treballem? Aquesta és la nostra proposta pedagògica i didàctica:

Primer comencem amb l'alfabetització emocional, per després poder interactuar amb els demés. Per controlar les emocions hem de conèixer-les, i reconèixer-les en nosaltres mateix i en les altres persones. Hem de saber identificar-les, quan nosaltres les sentim i quan les altres persones les expressen.

Per relacionar-se, cal desenvolupar habilitats socials, conductes hàbils de comunicació interpersonal: saber observar, saber escoltar, saber demanar, saber dir-li als demés què bé ho han fet, saber demanar disculpes, saber dir no, saber protestar, saber estar en desacord, arribar a un acord, expressar els sentiments, fer-li front a la por, al fracàs, al ridícul... És a dir, tindre habilitats socials és ser persona, relacionar-se bé amb els altres.

I què fem per aconseguir-ho a l'escola?

A partir de les situacions que passen quotidianament a la classe, anem confeint unes normes que ens ajuden a relacionar-nos. Construïm les relacions, les normes de convivència, depenent d'allò que considerem important a la classe. I tenint en compte que serà diferent en cada aula i circumstàncies. Cada grup és diferent, com ho són les persones que el formen. Unes vegades s'haurà d'incidir més en uns aspectes i altres vegades en altres.

Treballarem l'empatia per millorar les relacions i posar-nos al lloc de l'altre. Observarem com es creen les situacions de convivència entre ells, tant les negatives com les positives. I acompanyarem a les criatures, els primers dies, per tant que es puguin sentir part del sistema. Utilitzarem diferents eines, com la tutorització 5-3 anys.

En l'obra *Una escola participativa i democràtica*, escrita de forma coral pels mestres d'Almoines, es planteja l'assemblea com una forma d'organitzar el marc educatiu i regular les relacions entre l'alumnat. Es tracta d'una tasca preventiva de futurs conflictes. *El sistema de treball a l'assemblea està present en la filosofia que sorgeix de tot allò que es fa, i d'aquesta forma l'alumnat s'identifica i s'integra*



*plenament en allò que es realitza (...) Les decisions preses democràticament poden assumir-se com a pròpies per tot el grup*<sup>50</sup>. A l'assemblea es debaten tots els assumptes que els preocupen, les coses que passen a l'escola. Es fan propostes, suggeriments, es parla dels comportaments, no sols els dolents, també de les coses bones que es fan i que es reconeixen i feliciten<sup>51</sup>.

I així, des del marc socialitzador que proporciona l'escola, aprenc a com relacionar-me amb els altres. També me n'adone que amb cada persona em puc relacionar d'una forma diferent.

---

50-. L. Carbó. 2003, p. 11.

51-. L. Carbó. 2003, p. 61-62.

→ **contextos**





El context té un potencial enorme en educació. Esdevé la porta que ens obri al coneixement. Qualsevol assumpte necessita un context que li done validesa i suport. Des d'ell, el coneixement extrau el significat que li atorga la societat.

Per a David Vilalta<sup>52</sup>, assessor educatiu, *“el significat que donem a les coses, ja siguin objectes, valors, comportaments o conceptes, es deriven de la nostra interacció amb altres persones i fonts d'informació. El significat de les coses no ens ve donat, ja que en aquesta interacció amb el seu món exterior, cada persona realitza un procés interpretatiu personal quan en té necessitat”*.

El signes numèrics, les lletres de l'alfabet, els pictogrames comunicatius que ens envolten, els símbols emprats de forma personal pels artistes..., deixarien de tenir significat si no comptarem amb el suport d'un context. També ocorre el mateix amb aprenentatges més subtils, com els comportaments, els valors i les normes. Cada cultura desenvolupa els seus. El que està permès en uns llocs, no està ben vist, és incorrecte o està prohibit en altres.

En aquesta mateixa línia, per al físic austríac Frijof Capra<sup>53</sup> és el context el que determina el significat de la informació. No es tracta sols d'una visió cultural, si més no, també és una mirada biològica, doncs tots els organismes vius interaccionen contínuament al seu entorn en un acoblament continu d'estructura, on es manté el patró<sup>54</sup>.

En entrar al context escolar, xiquets i xiquetes es veuen immersos en un món distint amb el que estan familiaritzats. El llenguatge que utilitzen els docents, les normes escolars, les rutines diàries... poden xocar amb tot allò que han après de forma implícita en el seu propi context familiar. Quan les famílies tenen estructures organitzades de forma similar, amb horaris, pautes i límits, l'adaptació al centre i l'aprenentatge els resulta més senzill, més productiu.

Per a José Viosca<sup>55</sup>, els mapes mentals, els esquemes previs<sup>56</sup> que han elaborat els xiquets i xiquetes, els poden ajudar a connectar amb les seues pròpies expectatives. Quan el context permet relacionar l'acció, la percepció i la cognició, es pot explorar per a aprendre i comprovar les propietats del món. Les nostres expectatives són quasi tan importants o més que allò que veiem, escoltem o toquem<sup>56</sup>. Els esquemes interns s'han après a partir de l'experiència individual de cada persona<sup>57</sup>. El context és, doncs, una peça fonamental.

---

52-. D. Vilalta. 2015, p.1 .

53-. F. Capra. 1996, p. 282.

54-. Id. P. 231.

55-. J. Viosca. 2018, p. 139.

56-. Id. P. 50.

57-. Id. P. 76.

Com i en què fem el temps escolar és una reflexió que ha de plantejar-se qualsevol docent de qualsevol nivell educatiu. Per a David Vilalta<sup>58</sup> no podem *dedicar molt de temps a ensenyar uns conceptes i uns procediments sense fer-ne una mirada crítica*.

La mirada dels qui ensenyem ha d'anar més enllà dels continguts per esbrinar què és el que necessita el seu alumnat en concret, en eixe lloc i en eixe moment. Sols així el context ens podrà aportar tota la riquesa significativa i motivadora que comporta. Es podrà obrir a la curiositat natural, i al desig d'aprendre i d'experimentar dels infants.

Com han establert els membres del grup Xucurruc a partir de les seues investigacions en acció a l'aula, *"la nostra tasca com ensenyants és la de crear un espai estimulador, ajudant-los a establir connexions, a relacionar, a observar i a fomentar l'interès de tot allò que elles i ells perceben del món. Crear, com diu Guy Brousseau (1994, dintre de l'obra coordinada per Parra i Sainz), situacions adidàctiques on no calga la nostra intervenció perquè l'alumnat progrésse per ell mateix"*<sup>59</sup>.

## **Definició.**

El context és tot allò que envolta una situació d'aprenentatge, no és l'aprenentatge per ell mateix, però incideix directament en el procés d'una manera decisiva.

Des del nostre plantejament, la societat en la que vivim funciona per contextos. Cada espai (restaurant, consulta mèdica, església,...) té un o diferents contextos, que donen sentit al que allí passa. No és l'espai, sinó allò que hem creat dins eixe espai, que per a nosaltres s'anomena context.

És la construcció que ha fet la nostra societat. Ens ajuda a funcionar per què sabem el guió per actuar i com hem d'interpretar els fets que hi ocorren.

*"La ment de cadascú és el seu procés de vida. No es tracta d'un fenomen individual, privat, que es redueix al cervell. La nostra ment es va conformant una contínua adaptació al món que ens rodeja i al qual "donem llum". Aquestes contínues adaptacions confereixen una necessària plasticitat al nostre cervell, la qual cosa ens fa aptes per a l'aprenentatge al llarg de tota la vida. La plasticitat neuronal està en consonància amb una adaptació necessària per a sobreviure en un món canviant." Som éssers biològics-culturals"*<sup>60</sup>.

---

58-. D. Vilalta. 2015, p. 2.

59-. L. Carbó i V. Gràcia. 2001, p. 97.

60-. D. Vilalta. 2014, p. 59-62.



## Per què és important per nosaltres.

Al voltant d'aquest punt hem realitzat una sèrie de reflexions en grup:

- \* Com a docents, hem de crear un context en el que es donen les condicions necessàries per a que cadascú siga qui ja és. Tant els estudis socials com els històrics estableixen que som el producte d'una cultura en un moment concret<sup>61</sup>.

El entorn en el qual es desenvolupa una societat esdevé un marc concret on els sabers tenen un significat diferent al que han adquirit en altres cultures i en altres moments de la història<sup>62</sup>.

- \* Nosaltres hem arribat als contextos per evolució dels projectes. Per a Fernando Hernández i Montserrat Ventura<sup>63</sup>, referents dels projectes de treball a Espanya, les característiques i les circumstàncies de l'ambient d'aprenentatge d'un centre no són extrapolables a altres. Es fa necessari partir de la pròpia singularitat per a marcar les línies d'intervenció educativa, d'acord amb la realitat de cada escola.

- \* Quan s'uneixen "espai", "temps" i "objecte de coneixement" ja parlem de contextos, encara que aquests siguen inconscients o poc significatius. És a dir, sempre hi ha un context que dóna significat a les diferents situacions. Quan creem un context escolar, si som conscients del que estem fent, en traurem molt més profit. Si no en som conscients, el context estarà igualment, tot i que no ens aportarà ningun extra pedagògic ni didàctic.

- \* Faciliten la transferència de coneixements. Per a Hugo Assmann<sup>64</sup>, l'escola ha de ser un context flexible que prepara l'ambient per a generar vivències personalitzades d'aprendre a aprendre.

- \* El context possibilita més connexions neuronals. Segons estableix la neuròloga Silvina Catuara Solarz<sup>65</sup>, el sentit d'una conducta va sempre lligat al context. Açò pot facilitar-nos el poder anticipar les conductes dels altres. Ens pot ajudar a fer prediccions sobre els esdeveniments futurs i actuar amb conseqüència. Açò va facilitar expandir les xarxes neuronals ja existents.

Joe Dispenza<sup>66</sup>, gran divulgador de la ment, ha establert que qualsevol aprenentatge modifica el cervell de forma permanent. Com a subjectes som un projecte

---

61-. K.J. Gergen. 1992, p. 33.

62-. L. Carbó i V. Gràcia. 2001, p. 17.

63-. F. Hernández i M. Ventura. 1992, p. 17.

64-. H. Assmann. 2002, p. 31.

65-. S. Catuara Solarz. 2018, p. 11.

66-. J. Dispenza. 2007, p. 25.

en procés. Les neurones es reajusten i reorganitzen contínuament en funció dels nostres pensaments i de les nostres experiències.

\* Els contextos possibiliten que totes les criatures puguen intervenir al seu ritme. Davant d'açò, el pedagog francès Philippe Perrenoud<sup>67</sup> reflexiona sobre l'èxit i el fracàs escolar. Encara que en aquestes qüestions d'èxit i fracàs és evident la responsabilitat de la família i de l'alumnat, l'escola influeix també d'una forma decisiva. Pot ser efectiu el treball dels docents que ofereixen a persones diferents les mateixes condicions d'aprenentatge? L'escola no sols ha d'admetre les diferències. Perrenoud defensa una pedagogia diferenciada.

Per als grups de treball Xucurruc i Putxinell<sup>68</sup>, la nostra tasca docent passa per integrar totes i cadascuna de les diferències del nostre alumnat, siga per ètnia, procedència cultural, religió o sistema familiar.

\* *Fer ajuda a construir el pensament. Les experiències haurien de formar part d'una organització global de la classe i treballar-les dintre d'un context, d'un projecte que li done coherència i suport a tot allò que fem*<sup>69</sup>.

*Contemplar tots aquests principis ens pot ajudar a fer de l'aula i l'escola un context de contextos determinats, tant per les formes de conviure de les persones que l'habiten com per la seua evolució*<sup>70</sup>.

El mestre, amb la seua mirada, amb la seua intenció, converteix allò que passa en aprenentatge pedagògic. La nostra tasca esdevé, doncs, convertir allò quotidià en esdeveniments extraordinaris. *Als docents ens cal fer un exercici de reflexió sobre la interpretació que fem del que passa al nostre voltant, ens cal escoltar el que es diu i el que es fa des del punt de vista infantil*<sup>71</sup>.

I a més a més, tot això està al Decret 38/2008:

A la introducció de l'àmbit coneixement de sí mateix i autonomia personal diu que:

*“El desenrotllament de la capacitat de descobrir i utilitzar les possibilitats d'acció inclou els distints aspectes perceptivomotors, cognitius, afectius i relacionals implicats en la resolució de les tasques que es plantegen en la vida quotidiana, en situacions lúdiques, domèstiques o d'un altre tipus. Les activitats de tipus lúdic, el joc, tant el de normes com el simbòlic, són bàsics en esta etapa educativa.*

67-. P. Perrenoud. 2007, p. 28-29.

68-. Xucurruc i Putxinell. 2014, p. 51.

69-. L. Carbó, V. Gràcia. 2001, p. 98.

70-. D. Vilalta 2014, p. 59-62.

71-. L. Carbó, V. Gràcia. 2001, p. 53.



*L'adquisició d'hàbits, actituds i coneixements possibiliten una adequada salut mental i corporal, pel fet que ajuden al desenrotllament de l'autonomia personal a través de la participació i de la col·laboració en diverses tasques de la vida quotidiana.*

Aquestes orientacions legislatives tenen el suport, avui en dia, per altres branques del saber que van més enllà de la pedagogia. Així, l'eminent biòleg Brian Goodwin, parla del llarg període de desenvolupament dels humans des de la nostra concepció fins que es madura la conducta i les qualitats personals. En aquest procés Goodwin cita els dos aspectes essencials: el joc, que dóna pas a la creativitat; i la trama de relacions. Els dos aspectes són per a ell la base d'una bona salut<sup>72</sup>.

Continuant amb cites del Decret, trobem que...

*A través de les activitats de la vida quotidiana, els docents hauran de tindre en compte que les xiquetes i els xiquets coneguen i valoren les seues possibilitats d'acció; que siguen capaços d'identificar les seues limitacions i actuar d'acord amb estes, i que aprenguen a reconèixer situacions perilloses i a previndre accidents, utilitzant adequadament els instruments i les instal·lacions i participant en les mesures que es prenguen en el cas de malaltia i manifestar actituds de col·laboració i respecte”.*

I reforçant aquesta idea, Hugo Assmann planteja que els nostres sistemes sensorials són sobretot creadors de connexions amb el medi ambient. No són “finestres del coneixement”, sinó els instruments per a verificar hipòtesis. Cada persona crea connexions personals. De tots els estímuls que captem, sols ens quedem en aquells que ens interessen, que ens són significatius<sup>73</sup>.

També en els objectius d'aquest àmbit ens mana que hem de...

- \* Descobrir i utilitzar les pròpies possibilitats motrius, sensibles i expressives, adoptant postures i actituds adequades a les diverses activitats que exercix en la seua vida quotidiana.*

Aquest objectiu ve perfecte per allò del que ens va informar Amparo La Moneda, mestra i psicomotricista, a les Jornades de Benissa de l'any 2013, quan sentenciava que el cos és el nostre gran company de vida. L'únic que ens acompanyarà fins el final. Allò trist és que sols li fem cas quan alguna cosa no funciona.

Un altre objectiu d'aquest àmbit és:

---

72-. B. Goodwin. 1994, p. 243.

73-. H. Assmann. 2002, p. 37.

*\* Adquirir coordinació i control dinàmic en el joc, en l'execució de tasques de la vida quotidiana i en les activitats en què haja d'usar objectes amb precisió, d'acord amb el seu desenrotllament evolutiu.*

Brian Goodwin, del que ja hem parlat abans, ens explica que<sup>74</sup>, a més a més, el joc no és una activitat exclusiva dels humans. També el practiquen els mamífers superiors.

Això, per nosaltres, és un indicatiu de què el joc és tan important que transcendeix la cultura, i està quasi imbricat en la nostra biologia d'éssers mamífers.

Gràcies a la intensa i frenètica activitat que es desenvolupa en el joc, les criatures podran assolir aquest altre objectiu que ens marca el Decret 38/2008:

*\* Prendre la iniciativa, planificar i seqüenciar la pròpia acció per a resoldre tasques senzilles i problemes de la vida quotidiana, reconeixent els seus límits i possibilitats, i buscant la col·laboració necessària."*

Pel que fa a la planificació de les accions, la memòria és clau. Hom no pot planificar res si no ho ha experimentat abans, i se'n recorda. Les experiències creen mapes mentals que es relacionen entre sí mitjançant xarxes sinàptiques.

Els records ens permeten realitzar la planificació de les nostres accions futures. Per al neuròleg Emilio García García<sup>75</sup>, la nostra memòria contribueix a què puguem fer prediccions, a tenir expectatives sobre el futur. Quan aquestes compleixen allò esperat, prestem poca atenció, però quan els esdeveniments són inesperats i no encaixen en els esquemes previs, la sorpresa fixa els canvis en la memòria amb una major intensitat .

Per a Hugo Assmann<sup>76</sup>, la Pedagogia Postmoderna remarca el caràcter plurisenual de l'aprenentatge. Res del que aprenem es pot deslligar del cos. Estableix com a base de l'aprenentatge la corporeïtat, doncs és tot el cos el que aprèn. La ment va més enllà del cervell per incloure tot allò que som com a éssers.

El Decret 38/2008, fins i tot marca tot un bloc de continguts que podem posar en relació a aquesta forma de treballar:

*Bloc 3. L'activitat i la vida quotidiana.* Els continguts que integren este bloc són:

*\* La percepció dels desitjos i dels estats d'ànim, la seua manifestació i comunicació. La pràctica de destreses, actituds, normes i la consolidació d'hàbits positius.*

---

74-. B. Goodwin. 1994, p. 245.

75-. E. García García. 2018, p. 31.

76-. H. Assmann. 2002, p. 29.

- \* *L'adquisició d'autonomia operativa per mitjà del desenrotllament per sí mateixos d'un creixent nombre d'accions de la vida quotidiana, especialment en la satisfacció de necessitats corporals, el vestit, el menjar, etc.*
- \* *El coneixement i l'ús dels instruments, tècniques, habilitats i seqüències en activitats pròpies de la vida quotidiana.*
- \* *La interacció i col·laboració amb actituds positives per a establir relacions d'afecte amb els altres."*

Maita Cordero<sup>77</sup>, ens proposa una *escola holística on es tinguen en compte totes les facetes del ser humà: corporals, emocionals, cognitives i existencials*. Això lliga perfectament amb aquests continguts que ens marca el decret.

Igualment, Jose Maria Toro<sup>78</sup> defensa que, *la incorporació de les emocions a la quotidianitat escolar obri la possibilitat de viure tota l'experiència pedagògica com una experiència que vincula*. En aquest sentit ja hem dit més d'una vegada que l'escola és un lloc on es treballen relacions, on totes i tots estem connectats pels vincles que ens uneixen al sistema.

Hugo Assman<sup>79</sup>, en aquesta mateixa línia, estableix com la humanitat ha d'arribar a un encreuament ètic-polític d'una enorme magnitud. Açò està provocant la impossibilitat de sobreviure com a espècie si no aprenem a construir consensos sobre iniciatives solidàries. Una societat on tots tinguen el seu lloc sols serà possible en un món on puguen cabre molts mons.

Començar a realitzar pràctiques solidàries i empàtiques des del coneixement viencial, ja des de l'educació infantil, esdevé un aspecte essencial per a modificar el món i les persones que hi viuen.

## **Com ho fem.**

*Si volem que el nostre alumnat aprenga, hem de proporcionar-li la situació en la qual això es pugua produir. I aquesta situació és un entorn ric en què la interacció entre els propis alumnes, entre els i les alumnes i la seua cultura, entre l'alumnat i el professorat, siga omnipresent<sup>80</sup>.*

Aprentatge hi ha sempre, és natural. Ara, què fem per que eixe aprenentatge siga més profitós?

77-. M. Cordero. 2014.

78-. J.M. Toro. 2014.

79-. H. Assman. 2002, p. 28.

80-. L. Carbó, V. Gràcia. 2001, p. 43.

Començar per considerar que el context està viu!! No podem quedar-nos en la idea que munta la classe i ja està. Això és la teua idea, a la que després s'incorporen les idees del teu alumnat. Amb les seues idees i les teues, eixe context que has creat va circulant, va navegant. Com un riu. Potser hi hagen moments en que les aigües baixen tranquil·les i d'altres moments en que hi ha ràpids,... i tot això forma part del context.

La nostra mirada ens permet veure què està passant a cada moment i convertir-ho en un context d'aprenentatge: WC, esmorzar... i cadascun dels esdeveniments que ocorren a la classe.

En tot, sempre està la **intenció**, és el que li dóna sentit al que fem. La intenció de la mestra, la consciència, modifica el context. Com tenim clar el lloc i el camí pel que volem passar, la nostra tasca d'acompanyament és molt més fructífera, més eficaç.

Com a mestres, construïm contextos per que faciliten la tasca d'aprenentatge.

La nostra intervenció és més d'escoltar, de veure les necessitats, d'acompanyament,...

Les nostres intervencions, fan que les coses que passen al context siguen diferents. També les intervencions de les altres criatures.

Tots els actors, en intervenir, modifiquen el context? Òbviament. Uns més que altres, però totes les persones posen la seua petjada. Cal recordar que a l'escola es treballen relacions (més que els continguts).

Fins a quin punt hem d'intervenir? Ha d'haver un equilibri entre "deixar fer" i "controlar absolutament" el que passa.

Fan falta normes en el context? Es poden crear entre totes i tots? Es posen les normes quan cal, segons les necessitats, i són com una contenció que facilita la convivència.

Han de ser situacions reals, on viure experiències.

Observar, escoltar, tenir cura i acompanyar... són la clau del model de mestre del que estem parlant. Implica la nostra presència activa i conscient.

A l'escola, el que hem de fer és crear els contextos que donaran sentit al que hi passe.

*Com argumenta David Vilalta, "des de la nostra orientació, recuperar el sentit de l'aprenentatge escolar passa per fer lloc a cadascú, per tant a la seva subjectivitat"<sup>81</sup>.*

---

81-D. Vilalta. 2014, p. 59-62.

D'aquesta manera, la nostra intervenció com a mestres gira la mirada de l'activitat a la criatura, del currículum a la vida. Per tot això cal paciència i confiar amb l'expressió de la potencialitat de les criatures. I això ens dóna creativitat.

La nostra proposta curricular està oberta a tot el ventall de possibilitats que puguem sortir de l'escenari de la classe, on es reflecteixen les històries personals de totes les persones que hi som. Seran recerques singulars i úniques, perquè cap grup és igual<sup>82</sup>.

Es poden crear contextos reals? La resposta és afirmativa: recreem situacions quotidianes en les que les criatures tinguin facilitat en interactuar i poder entendre que està passant (per exemple, faig una cuineta a la classe). També podem aprofitar situacions quotidianes de veritat per crear contextos d'aprenentatge, és el moment en que convertim allò quotidià en extraordinari (per exemple, l'esmorzar, anar al WC, ...).

En un primer moment, el mestre crea un espai on van a possibilitar-se els aprenentatges: qualsevol espai es pot aprofitar educativament. Les criatures arriben i cadascuna amb la seua història personal, crea un context que comparteix (o no) amb la resta de companyes i companys, del que està aprenent (qualsevol ser viu, pel fet de ser viu, està aprenent). A posteriori, la nostra intervenció farà que allò quotidià que està passant, esdevinga extraordinari. Llavors estariem parlant de context d'aprenentatge.

Parlem de com hem d'intervenir: allò important és observar. Fent una observació profunda de què passa, podem captar moltes coses que se'ns estan perdent, igualment amb l'escolta profunda, i l'acompanyament en el seu procés.

És treballar dins la Zona de Desenvolupament Pròxim (ZDP) de Vigotsky, o com es diu ara, espentar-los fora de la seua zona de confort.

*Si volem que el nostre alumnat aprenga, hem de proporcionar-li la situació en la qual això es puga produir. I aquesta situació és un entorn ric en què la interacció entre els propis alumnes, entre els i les alumnes i la seua cultura, entre l'alumnat i el professorat, siga omnipresent<sup>83</sup>.*

*De vegades comparem la nostra tasca com la d'un llaurador que va deixant caure moltes llavors, en té cura i després observa com el miracle de la natura fa que les llavors vagen arrelant. De vegades no cal gaire més. Concebem que els aprenentatges cadascú ha de construir-los pel seu compte i segons les seues possibilitats, per aquest motiu cadascú aprèn coses diferents després d'haver tingut les mateixes vivències<sup>84</sup>.*

---

82-. L. Carbó, V. Gràcia. 2001, p. 66.

83-. L. Carbó, V. Gràcia. 2001, p. 43.

84-. L. Carbó, V. Gràcia. 2001, p. 97.



→ **reflexions  
personals**



Com a coordinador, he demanat a les companyes i companys que feren una reflexió personal de què els ha aportat el "treballar pel Balarna" durant aquests dos anys. Com als xiquets i les xiquetes, "no els he deixat copiar", i cadascú ha fet el treball a sa casa, per evitar interferències. Això és el que han dit (ordenat alfabèticament):

## **ANA ALMELA IVARS**

*D*es de xicoteta quan en preguntaven allò de... “i què vols ser de major?” ja ho tenia molt clar, “seré mestra”. Tinc 34 anys i fa 10 anys que estic en actiu en l'educació infantil, al CEIP “Cap d'Or” de Moraira.

Participar en aquest projecte per a mi ha segut un regal, un regal en forma de creixement com a persona i com a mestra.

Compartir amb els meus companys tots aquest coneixements ha fet que em senta més segura de la feina que faig a l'aula i de la metodologia que he triat com a mestra.

A més, he après, un poc més, a observar i veure la necessitat real dels xiquets/tes i poder donar una resposta adequada a la seua demanda, ser una acompanyant en el seu procés d'aprenentatge.

Continue en el camí de la formació com a mestra i persona, gaudint d'aquest grup de persones que compartim el nostre ofici i del dia a dia a l'aula d'infantil.

Gràcies!



## **ANA PARRA LORENTE**

*Vull ser mestra desde que tenía 5 anys. Ara en tinc 51 i porte 18 anys practicant, 16 d'ells en Infantil al Pou de la Muntanya en Dénia.*

El Balarma ha significat per a mi trobar la fórmula màgica de la educació.

I és que, els que ens dediquem a ella, hauríem de fer-ho de la mateixa forma que hem treballat tots nosaltres per elaborar la nostra tasca del Balarma: parlem d'allò que ens interessa, cadascú dona la seua opinió, debatem sobre les nostres experiències al respecte, proposem estratègies, solucions i noves maneres, ho portem a la pràctica i tornem a reflexionar sobre el tema, consensuant què és allò que ens pareix millor.

Tot, posant com a centre a les criatures, respectant el seu creixement, personalitat i ritmes, tenint en compte a les famílies, i implicant a tota la comunitat educativa, convertint-la així en la tribu que es necessita per educar qualsevol xiquet i xiqueta.

I respectant les formes i maneres de ser de cada mestre.

El Balarma m'ha fet fixar-me en aquells valors que hauria de tindre l'educació que jo considere valuosa: respecte, reflexió, individualitat, socialització, solidaritat, comprensió, treball en equip, responsabilitat, emocions, i sobre tot, esperit de treball i consens.

Estic profundament agraïda d'haver format part d'aquest procés i sobre tot d'aquest equip.

I si com deia Aristòtil..."som el que fem cada dia", m'he sentit molt orgullosa de ser el que m'he sentit ser, fent Balarma amb vosaltres.

Una abraçada.

## FINA GARCIA ROVIRA

Sóc mestra de música i d'Educació Infantil.

L'any 1999 vaig aprovar les oposicions de música i vaig treballar el primer curs al CEIP Pare Melxor de Benissa i el curs següent al CEIP Gabriel Miró de Calp. Després vaig concursar per Educació Infantil, doncs ser mestra només d'una àrea no m'agradava.

L'any 2001 vaig començar a treballar de mestra d'Educació Infantil al CEIP Sant Vicent Ferrer de Teulada. Aquell any, junt a la meua amiga Malu i sota els consells dels meus inspiradors, bons amics i mestres Vicent i Mercè, vam fundar el grup de treball Putxinel·li, sempre amb el suport dels membres de Xucurruc.

A Teulada vaig estar durant sis cursos, i finalment vaig anar on estic actualment, al CEIP Manuel Bru de Benissa, a l'any 2007.

Xucurruc i Putxinel·li, en el pas del temps, hem anat cap al mateix objectiu i actualment ens complementem i formem un equip excel·lent. Som companys, amics i compartim experiències que ens fan créixer tant professionalment com personalment.

Des dels meus inicis professionals, he format part d'un grup de persones que ens hem mogut per les mateixes inquietuds. Persones de diferents escoles, diferents pobles, diferents edats, diferents experiències, però amb una cosa en comú: l'educació. Cada dia, cada curs, hem anat creixent i evolucionant professional i personalment junts.

Hem fet molts projectes. Sempre treballant en equip, enriquint-nos uns dels altres. L'energia que es crea quan estem junts és molt potent i em "carrega les piles", sempre, sense excepció.

Em sent afortunada de formar-ne part.

Immensa gratitud.

## JOAN PALMER PASTOR

*Tinc 37 anys i sóc mestre d'educació infantil des de fa 15 anys. I he tingut la sort de portar gairebé tota la meua etapa educativa en una escola d'Oliva, l'escola on he trobat el meu lloc i on vaig creixent dia a dia, i tot, gràcies als qui habiten en eixa escola.*

Tot i no haver participat molt en les reunions, la meua experiència és molt positiva. I aquestes m'han ajudat a reflexionar sobre la meua pràctica docent, i de com entenc l'educació infantil.

I la conclusió que he tret de totes aquestes reunions i d'aquest premi és que allò més important és que jo (el mestre) he de prendre consciència de tot allò que faig, veure el sentit educatiu en tot allò que fem, fins i tot quan els xiquets o les xiquetes van al servei.

Els canvis s'han de donar en nosaltres mateixos, si nosaltres canviem l'educació canvia.

Ser, fer, pensar i conviure a través nostre.

## JOSÉ CANTÓ DOMÉNECH

*Tinc 47 anys, sóc pare de dos fills (Laura i Mateo) i, des del 2010, sóc mestre de la Facultat de Magisteri de la Universitat de València.*

El poder participar en el grup de treball que ha desenvolupat el II Premi Balarma ha estat tota una experiència personal i professional. Treballar amb persones que estimen l'educació en general i l'educació infantil en particular, m'ha servit per a créixer com a persona, per a ser més conscient com a mestre i una oportunitat de poder viure en primera persona conceptes que estan presents en el nostre àmbit, però que no són habituals: treball cooperatiu, significatiu, dialògic, consciència educativa...

Amb aquest treball he après (i continue aprenent) el que vol dir ser mestre, amb una profunditat i, alhora, una senzillesa captivadora. Parar-se per a pensar i reflexionar sobre quin és el nostre paper com a mestre, com es l'escola que volem, cap a on dirigir la nostra mirada didàctica, què vol dir estar disponibles, ser sols els i les mestres, ocupar el lloc que ens correspon, tenir clares quines són les necessitats de les criatures, analitzar si estem donant-los resposta, discutir sobre el paper del cos, de l'ambient, de les relacions, dels sentiments, del cervell, del currículum, de la neurociència, dels espais, de les famílies... en un context fàcil, agradable i amb una llibertat total per a opinar, discrepar, aclarir, matisar, concretar, puntualitzar, filar cada vegada més prim... ha estat un privilegi.

Ningú dels qui hem participat som els mateixos dels que vam començar aquelles reunions on preteníem (ni més ni menys) que imaginar l'educació infantil del segle XXI a Europa. Definir-se com neurosocioconstructivista emocional sistèmic amb consciència i naturalista... és tota una declaració de principis.

Ha estat un viatge introspectiu, personal i del nostre ofici que ha pagat la pena. Poder treballar colze a colze, de igual a igual entre mestres que estem en distints nivells educatius, però mestres totes i tots, m'ha servit per a tenir cada vegada més clar que el futur de l'educació infantil, passa necessàriament que Escola i Universitat anem junts de la mà.

Gràcies per ser les i els meus mestres en aquest viatge del qual, sols hem fet un parell de parades. El camí és llarg i fascinant... I fer-lo amb vosaltres és assegurar el gaudir en el trajecte i l'èxit en l'arribada!

## LILIANA CARBÓ MARTÍ

**58** anys. Mestra en actiu des dels 24 anys, d'ells més de 26 en l'educació infantil a l'escola d'Almoines.

El gran mèrit d'aquest treball de Balarma és mostrar que els mestres i les mestres tenim la possibilitat d'elegir el millor per al nostre alumnat. Com els grans xefs d'un restaurant premiat, fem el millor àpat amb tot allò que el nostre context pot oferir-nos. Tenim més poder del que de vegades creguem.

Treballar en l'ensenyament no és sols ensenyar conceptes, regles. És sobretot, acompanyar amb el cor els processos d'aprenentatge de petites persones que, en un futur, podran construir una realitat millor.

Amb el nostre alumnat podem posar-nos objectius ambiciosos, com el de progressar com a individus de forma conjunta: el nostre alumnat i nosaltres. Uns donem i els altres reben. En eixe procés, tots guanyem. L'estima del nostre alumnat no té preu.

Com a mestres, reflexionar i treballar en grup és la forma més eficient de créixer en tots els sentits. Compartir ens ajuda a sentir que hi ha altres formes de veure la realitat, de "desestructurar-nos" per continuar avançant, de plantejar-nos coses que mai havíem pensat. Unes ments influeixen en les altres ments i poc a poc anem obrint ventalls de professionalitat en la vida docent.

I a més a més els teòrics, la neurociència i la llei vigent ens donen suport!!!

És fantàstic deixar pas a mestres tan compromesos i amb tantes ganes per fer realitat una altra escola.

## LLÚCIA MAHIQUES PASQUAL

*Jo sempre dic que sóc mestra d'escola, tinc 44 anys, i des de 2001 que estic vinculada a l'educació infantil: en principi amb criatures del primer cicle d'infantil (0-3 anys), i els últims 12 anys, ja al segon cicle (3-6 anys). La major part d'ells a escoletes i escoles de la Vall d'Albaida.*

Per a mi, personalment, haver format part en la recerca del premi Balarna, ha sigut molt gratificant, enriquidor: el poder parlar, reflexionar i debatre d'infininitat de coses i aprendre tant i tant de tota la gent que ha format part d'aquest projecte.....i això senyores i senyors no té preu.

Buscant símls, ho compararia com un embaràs, on el Balarna és la criatura que volíem (al principi no sabíem si seria xiquet o xiqueta... o si tindria ulls blaus o verds...) sols sabíem que la volíem i entre tots i totes va anar formant-se, engendrant-se i sent conscients de que tot era important... l'úter, l'esperma, l'òvul, els cromosomes, l'ADN... fins l'última i més minúscula de les parts, fins l'última cèl·lula que ha format part d'aquesta criatura.

A nivell personal, estic molt "devanida" de poder formar part d'una cosa tan gran, que va més enllà del premi Balarna. Entre totes i tots s'ha creat un espai (no sols físic), un context, on poder entendre i ser entesa... on es parla d'educació, es parla de persones, d'humanitat... de quina és l'ESCOLA que volem, de com podem fer-ho i de com d'important és tot el que ens envolta. Crec poder dir que som un grup on s'ha creat una simbiosi que ja no es podrà fragmentar mai, i que tot el que s'ha creat fins ara ens està ajudant (almenys a mi ...) a ser millor MESTRA, a ser millor PERSONA i a ser conscient cada vegada més, de què les coses estan canviant. Que entre tots i totes és possible...

## **M<sup>a</sup> JOSEP GARCIA MARTÍ**

*Tinc 56 anys. Mestre d'educació infantil des de 1988. Els últims vint anys treballo a l'escola l'Elies Tormo, on vaig estudiar, compaginant la tasca en infantil i en l'equip directiu.*

Participar en el treball d'investigació d'Infantil Balarma, ha suposat per a mi el poder reflexionar amb més mestres d'infantil, del que fem a l'aula, per què ho fem i per a què.

Posant sempre a les criatures en primer lloc, deixant-se de modes i atenent als xiquets i xiquetes en el seu aprenentatge i el seu procés maduratiu a pesar de nosaltres.

El treballar, el parlar, el reflexionar conjuntament m'ha ajudat a créixer tant professionalment com a persona.

L'adonar-me de que les coses quotidianes són molt extraordinàries ha sigut fascinant.

Ha sigut una gran sort poder participar en les reunions, donar la meua opinió, escoltar les altres i veure que des de diferents camins, moments i etapes a totes i a totes ens ha unit el nostre treball amb l'alumnat d'infantil.

Gràcies.

## MALU TUR OLIVER

*Tinc 44 anys i fa 18 que estic gaudint com a mestra a l'escola Pou de la Muntanya en l'etapa d'infantil 3-6 anys.*

M'encantaria transmetre-vos com d'interessant i enriquidor és ajuntar-se amb un grup de mestres d'infantil per compartir.

Ocorren un munt de coses: comparteixes el que saps i sobretot el que eres i construeixes el teu propi pensament amb interacció amb els altres, col·labores amb iguals, t'interesses per temes que abans no anaven amb tu com, la filosofia, la psicologia, l'ecologia... perquè algun company ho viu tan intensament que acabes enamorant-te, investigues, reflexiones; cosa que no pensaves mai que faries, treballas en equip, eixes de la teua zona de confort... de vegades no eixen les coses com havies pensat i ho tornes a intentar, ens animem uns a altres, i si algú del grup té problemes; ens ajudem, t'illusiones pel que fas, et carregues les piles, eixes eufòric de les reunions i amb ganes de provar coses noves a l'aula, et sents respectada pels companys, escoltada i lliure de dir qualsevol cosa.

I tens tantes ganes de participar que de vegades has de gastar l'autocontrol i callar un poquet per deixar pas a una altra companya, a més les emocions i els sentiments estan presents en tot el procés no sols els teus si no els dels altres companys i resulta que ací està l'empatia.

Dónes idees innovadores, apareix la creativitat i et puja l'autoestima i eres generós amb els altres i felicites als teus companys per les seues idees genials i penses: quin bon equip que fem, cadascú aporta el que té. VISQUEN les intel·ligències múltiples!!!

A més som agraïts i donem les gràcies a tots els qui han col·laborat directa o indirectament en la nova creació i entre tots creem, creem i fem... creixem com a grup, com a mestres i com a persones. i ho aconseguim per que un dia ens hem assegut a xarrar, no és al·lucinant?

I hem pose a pensar... no és això el que vull aconseguir amb els xiquets i xiquetes? vaja pràctica educativa que tinc més vivencial !!

I em pregunte, això que ho pot superar?



## MARIBEL PRATS BENAVENT

Tinc 54 anys, sóc mare d'una filla i d'un fill (Àngela i Lluís), i fa més de 30 anys que sóc mestra d'infantil.

He tingut la sort de trobar un grup de persones amb les mateixes inquietuds en educació que jo. Gràcies al treball en equip, compartint experiències i reflexionant conjuntament, he pogut créixer.

Per a mi aquest treball d'investigació s'ha convertit en una experiència molt gratificant, una oportunitat que m'ha permès créixer i evolucionar tant a nivell personal com professional.

L'equip de persones que hem compartit aquesta experiència hem creat un espai de reflexió, de convivència i de consciència on tot ha resultat molt fàcil. L'ambient de treball ha facilitat que ens sentirem acollides, escoltades sense cap judici, permetent a cadascú que siga qui ja és; on les preguntes plantejades han estat contestades entre tot el grup. També hem creat un context on es respirava cada dia molt de respecte i molta estima per totes les persones del grup.

Tots els coneixements s'han anat construint a partir dels diferents punts de vista, les diferents mirades, compartint i consensuant. Hem fet un aprenentatge en espiral, fent créixer les diferents aportacions fins arribar al coneixement.

Des del meu punt de vista, hem tractat l'Educació Infantil amb molta estima, molt de respecte i posant-li sempre molta consciència. Crec que el més important de tot el que hem fet en aquest espai de reflexió i investigació és canviar la mirada de l'Educació Infantil. Hem posat tot l'enfocament en què necessiten les criatures de veritat, i com podem donar resposta des de l'escola. Ens hem situat al servei de les criatures, i ens hem adonat que el que més necessiten és una mestra, un mestre que els mire, els escolte, els entenga, els comprega, els respecte, els estime. La nostra tasca és convertir-nos en eixa mestra, en eixe mestre.

Per finalitzar i des de la meua experiència, crec que compartir i construir els coneixements en un grup és la millor manera de créixer i evolucionar tant personal com professionalment. Aprendre a reflexionar, a conversar en grup augmenta el nivell de consciència i t'ajuda a ser millor persona.

“Si compartim una galeta, ens queda la meitat. Si compartim els pensaments en tenim el doble.”

## MARINA RAMIRO PASTOR

*Tinc 33 anys. Diplomada en magisteri d'educació infantil i llicenciada en psicopedagogia. Actualment treballant de mestra d'educació infantil des de l'any 2008.*

Formar part en la recerca d'aquest treball d'investigació ha estat un camí molt gratificant, en el que he tingut la sort i l'oportunitat d'aprendre d'unes grans persones i poder estar al seu costat donant la meua humil opinió.

Quan iniciés aquest camí al costat de persones amb tants coneixements i amb una gran experiència personal i professional en el món educatiu et sents acompanyada i amb força per dur a terme l'educació que volem a les nostres escoles. Una educació per al segle XXI que mire a la xiqueta i al xiquet, mire les seues necessitats i incorpore la manera idònia per aprendre feliç.

Cada vesprada que ens hem reunit per fer i construir el premi Balarma hem après coses noves, hem intercanviat opinions i hem reafirmat l'educació que volem.

Ha segut una experiència molt positiva i enriquidora que ens emportem cadascú i cadascuna.

M'encantaria que arribés a molta gent i poguessin veure i creure en un canvi educatiu a les nostres escoles.

## MERCÉ MALONDA GRAU

*Tinc 55 anys, i en fa més de 30 que sóc mestra d'infantil. He tingut la sort de treballar sempre a una escola, Desemparats d'Oliva, on he pogut anar evolucionant per ser cada vegada millor persona.*

Aquest treball en grup ha estat molt gratificant i m'ha obert els ulls per mirar millor a les xiquetes i als xiquets que cada dia venen a escola.

Com a mestra, he estat buscant informació en cursos, conferències, llegint llibres,... buscant noves metodologies per fer el dia a dia més agradable a les criatures. Tot em semblava interessant, i en arribar a escola ho posava en pràctica, el que m'anava enriquint professionalment.

En les reflexions que cada vesprada fèiem pel Balarma cadascú parlava de com havia arribat a entendre al seu alumnat. Totes i tots portàvem el nostre recorregut, però "lo guai" era veure com totes i tots arribàvem al mateix lloc: a nosaltres com a persones, amb les nostres maneres de ser, amb les nostres diferències.

Igual que passa quan anem a classe, en el grup cadascú és diferent i cadascú ha portat el millor.

En les diferents sessions de treball hem anat veient com el dia a dia de la classe ens porta a veure el que fan les criatures, què necessiten. Nosaltres, com a persones adultes, hem d'estar al seu costat, acompanyar-los des de la part afectiva, cognitiva, motora i social, els quatre eixos que mai hem de perdre de vista.

Per poder fer bé aquest acompanyament, mai hem de perdre de vista que ens cal a nosaltres estar "ben aclarits".

Per això, la importància del treball personal, per enriquir-nos professionalment.

## PAULA NAVARRO ALFONSO

*Tinc 35 anys. Des de fa 3 anys he deixat arrere el món de les oposicions i del treball com a interina. Ara, amb la plaça definitiva, estic gaudint de més temps per poder aprofundir en la meua professió com a mestra d'infantil.*

Participar en aquest projecte m'ha suposat un privilegi, perquè he format part d'un equip de professionals amb una extensa formació i experiència al voltant de l'educació. A més ha sigut especialment satisfactori experimentar com, aquests companys, són conseqüents amb les seues maneres d'entendre l'educació e inevitablement la vida.

Açò m'ha permés viure en la meua pròpia pell, aquelles teories, idees..., al voltant del **RESPECTE** pel desenvolupament integral del individu.

A l'hora de treballar es creava un context càlid, flexible, cooperatiu, inclusiu, on es potenciaven les habilitats de cadascú, la creativitat... I això és el que m'ha fet viure aquest procés d'una manera molt motivadora, sense por, fluïnt i construint d'una manera harmònica i conjunta.

## ROSA MESTRE I GARCÉS

*X*alонера de 36 anys. Mare de 3 fills i mestra d'educació infantil des de fa 15 anys. Inicia la carrera professional al primer cicle (0-3) a l'Escoleta el Trenet de València exerceix la docència a l'escola Gabriel Miró de Calp des de l'any 2005. S'incorpora al seminari Putxinel·li l'any 2011.

Haver format part d'aquest treball representa per a mi una passa ben gran cap al camí que estic recorrent cada dia: el camí que em porta a la Itaca de la mestra que vull ser. Aquesta senda que fa un temps anava amb punta de llença buscant recursos, idees i fórmules màgiques ara s'ha transformat en una escala de caragol que mira endins.

Compartir tantes reflexions i filar tan prim m'ha posat davant les meues febleses, les meues potencialitats, les rigideses que de vegades em bloquegen i la immensa il·lusió per continuar aprenent sobre aquest meravellós ofici de ser mestra.

Seure a la taula amb els i les mestres que tant admire i donar-hi cap i peus al que faig cada dia, posant llum i consciència a la inèrcia ha sigut sense dubte INSPIRADOR.

Compaginar la maternitat amb la responsabilitat i implicació que requereix formar part d'aquest grup, de vegades ha sigut tot un repte. Tot i això estes dues facetes de mare i mestra m'inspiren, es complementen i es nodreixen una de l'altra.

Done gràcies a totes i tots els membres de Xucurruc i Putxinel·li, especialment als que han motivat al grup fent possible que una gran idea no quedara en això i poguera tindre una forma material i palpable. Em sent plenament afortunada de formar part d'un grup tan ric.

Les meues circumstàncies han fet que la meua aportació haja sigut xicoteta, encara que sincera i plena d'estima.

Gràcies companyes i companys, m'empodera formar part d'un projecte tan bonic.

## SILVIA FONT CRESPO

**M**estra d'educació infantil des de l'any 1996. En el curs 1997/98 comence a treballar a Benidorm dos cursos a l'escola Aitana. En 2000/01 comence en el Manuel Bru de Benissa i fins a dia d'avui.

En l'any 2007 entra Fina Garcia a treballar al meu centre i ella em convida a formar part del seminari Putxinel·li. La formació, les experiències, els companys i amics que he rebut des que forme part d'aquest seminari ara Xucurruc-Putxinel·li són els millors i així vull continuar.

Després de les jornades "construint ponts" a Benissa, vam decidir que no podien quedar-se en Benissa, si no que havíem de donar-les a conèixer.

A partir d'eixe moment, en les següents reunions parlàrem del tema fins que va sorgir el premi Balarma, on decidirem fer la tasca de transmetre les últimes jornades de Benissa, tenint en compte també totes les altres que també havíem organitzat. La veritat que ens va costar molt aconseguir una organització del treball i una estructura que ens agradara i ens arribara a tots i totes les que formen part del seminari.

Com en totes les faenes, una vegada vàrem arrancar ja anava tot rodat. Han sigut uns dos anys de moltes reunions, per a mi, en moltes ocasions hem suposava un esforç haver d'anar a Oliva, estar tota la vesprada, una sensació... però una vegada en el col·legi Desemparats m'oblidava de tot eixe esforç i la meua sensació canviava, al contrari estava molt contenta i satisfeta d'haver acudit.

En eixes reunions parlàvem, preguntàvem, debatiem, intercanviàvem tots experiències del dia a dia en l'escola i com sempre aprens i t'omplis d'un bagatge d'informació educativa que no té preu. És a dir, per a mi és molt important tot el que aprenem compartint, debatent i en companyia de tots els que formen part del seminari.

I ja per a finalitzar, dir que gràcies al premi Balarma hem pogut compartir i estar junts durant dos anys de manera intensiva i pense que ha quedat un bon treball.

## SUSANA AMORRICH GARCÍA

*Tinc una edat redona, 50 anys, i fa quasi 30 anys que vaig acabar la carrera. Des de llavors he realitzat activitats més o menys relacionades amb l'educació: educadora de menjador, bibliotecària ambulante de col·legis de partides rurals, educadora d'un centre infantil de compensació socioeducativa, educadora d'escoles infantils municipals (0-3) i finalment 18 anys com a mestra d'educació infantil (3-6) en col·legis públics. Actualment gaudisc del meu treball a un col·legi públic d'Altea.*

En primer lloc, comentar que l'experiència del Balarma ha sigut molt rica pel fet de reflexionar conjuntament amb més mestres que estem en la mateixa tessitura, amb moltes ganes d'aprendre, i il·lusió per millorar l'educació i fer millor cada dia el nostre "treball" (que jo cridaria en el nostre cas "vocació").

Cada persona participant hem pogut aportar la nostra experiència i recerca personal, considerar altres punts de vista i ampliar les nostres mirades amb les de les altres, i així poder enriquir-nos mútuament. I açò ho hem fet, en aquest cas, amb l'excusa del premi Balarma que ens ha assegut durant dies i hores a qüestionar-nos molts aspectes i debatre'ls, per a arribar finalment a consensuar aquest treball.

En segon lloc, he gaudit l'experiència mateixa de la convivència en el grup: el recolzar-nos, escoltar-nos, respectar-nos, cuidar-nos, compartir...

Per a finalitzar m'agradaria ressaltar els que han sigut al meu semblar, els dos grans consensos del grup:

1. Que cada mestra-e ha de començar per estar bé amb si mateix-a, voler-se, cuidar-se, estar en pau... Doncs com diu Thich Nhat Hanh: "els educadors feliços canviaran el món".
2. Aquest treball personal té com a finalitat en l'escola el poder estar disponible per als xiquets i xiquetes, amb escolta atenta a les seues necessitats, permetent que entre la VIDA en l'aula i la visquem plenament.

## TERESA COLOMAR SAPENA

*T*inc 59 anys i sóc mestra des de fa 38 anys. Fa 22 que sóc mestra d'E. Infantil a la mateixa escola d'Oliva, on he format part d'un equip en el que he treballat compartint idees i experiències, sempre intentant millorar la pràctica docent.

En primer lloc donar les gràcies per fer-me participar d'aquest treball, encara que jo no he pogut estar en totes les reunions.

Aquesta treball m'ha fet reflexionar una vegada més i fer un repàs al meu treball com a docent i com a persona. M'he donat compte que sempre es pot millorar, però sempre pensant que **l'aprenentatge és emocional** tant per als alumnes com per a nosaltres. El xiquet menut és tot emoció i no tant sentiment, és per això que s'obliden prompte quan deixen de veure a una persona.

Igualment m'ha fet reflexionar sobre els mestres disponibles emocionalment, els quals els permet mirar, veure i acompanyar conscientment els processos d'aprenentatge individuals i del grup, la qual cosa suposa guanyar-se l'autoritat i que els altres confien en ell i el respecten.







## **A manera d'epíleg.**

Ara tinc 54 anys. Al llarg de la meua vida professional, o millor, des que vaig començar la meua vida professional he tingut la sort i el plaer d'estar sempre organitzant i coordinant grups de treball. Als anys 80 vaig començar formant part del naixement de la coordinadora Peüc, grup de treball molt reivindicatiu, que defensava l'etapa 0-8. En guarde molts bons records.

Després de la dissolució d'aquesta, vaig formar part del naixement de Xucurruc, grup que he coordinat junt a Liliana d'ençà fins avui. En aquest grup hem crescut professional i personalment. Ací ens ocupàvem de 3-6, i estem parlant de l'any 92.

Durant un temps vaig formar part del grup Xarop, en el que treballàvem per la millora de l'educació especial. I també tinc molta relació amb el grup Bolquers, que el formen grans dones que treballen en 0-3.

També vaig ajudar al naixement del grup Putxineli, també de 3-6, grup amb el que ara he tingut el plaer de treballar.

Durant tot aquest temps he format part de la Comissió organitzadora del MRP Escola d'Estiu Marina Safor, entitat que aixopluga tots aquest grups, i que ens ha permès i facilitat fer tota la formació que hem volgut, i a més a la carta.

A l'escola també he tingut moments en els que m'he ocupat de la direcció d'estudis, càrrec des del qual organitzava la vida pedagògica de l'escola. I sempre, a l'equip d'infantil en el que hem funcionat com una pinya.

El projecte amb el que ara estic és Thot Institut, junt a altres companyes que hem format part de Xucurruc, un centre de recerca per a l'educació infantil, i de formació pel professorat, que m'ha fet pegar un bot quàntic en el meu creixement personal, doncs ací ja no ens donen, sinó que som nosaltres els qui donem, i us puc ben assegurar que quan vols explicar alguna cosa, l'has de dur molt ben aclarida al teu cap.

En resum, una trajectòria professional en la que el treball en equip ha estat part essencial de la meua vida.

I en tot això arriba el Balarma. Haver format part d'aquest treball d'introspecció i descoberta ha estat ben interessant per a mi.

Potser, el dia a dia del treball a l'escola ens feia que sempre estiguérem anant cap endavant. Sempre provant i fent recerca de què anàvem a incorporar de nou a les nostres classes. El Balarma, tot i que en els seus objectius proposa una mirada cap endavant, ens dóna una proposta de futur, per poder-la fer ens hem hagut de mirar a nosaltres mateixos.

Crec que aquesta ha estat la clau de l'encert del treball que hem fet. En Pedagogia Sistèmica usem una frase que hem incorporat al nostre tarannà, i que ens ajuda, molt, a entendre com són i com hem de veure a les criatures que tenim davant: "sense arrels no hi ha ales per volar".

Pense que és la que millor ve ara per definir el treball que hem fet: Nosaltres volíem bastir unes ales que foren un projecte d'educació infantil del s. XXI. Per poder-les imaginar, hem hagut d'aprofundir en les arrels que ens han dut fins ací.

El més bonic de tot ha estat que d'arrels hi havia moltes, unes que escarbaven més profundament a la terra per que fa més anys que van buscant, i unes altres que estaven més superficials per que estan començant ara el seu camí. I totes han aportat un ric aliment per proporcionar les ales del treball.

Això ha pogut dur-se a terme per la generositat que han mostrat totes les persones que han format part del treball, en el que totes i cadascuna d'elles han aportat el bo i millor que tenien per aconseguir el que cercàvem, i sobretot, pel respecte que ens hem mostrat, que ha fet que totes les idees que s'han posat damunt la taula s'hagen tingut en compte, sense importar si estaven ràncies per ser tan velles, o si encara no tenien massa substància per ser tan joves.

Eixe essencial respecte és un dels valors que, pense, mai estan prou valorats.

Respectem prou a les criatures que tenim davant?

Les respectem prou per pensar que es mereixen el bo i millor, i això implica que jo, com a mestre, sempre he d'estar formant-me per millorar el meu fer escola?

Les respectem prou per fer en nosaltres mateixos el procés de creixement personal que em faça ser un líder digne de la responsabilitat que tinc davant meu?

Al voltant d'això hem parlat. Millor dit, del que hem parlat jo trac aquestes conclusions: En educació infantil som responsables de la construcció de més del 80% de les estructures cerebrals que possibilitaran bastir la vida de les criatures. Davant això, ens cal ser absolutament professionals i respectuosos.

Professionals formant-nos d'una manera crítica per poder millorar la nostra manera de treballar, i que s'adapte el màxim possible a allò que necessita la criatura. I dins aquest epígraf de la formació, incloc l'encetar un procés de creixement personal que ens faça tenir consciència i ser íntegres. Procés al que es pot arribar des de molt diverses maneres i camins (jo mateix en vaig començar amb el Jin Shin Jyutsu, una pràctica mèdica japonesa relacionada amb l'acupuntura, però conec persones que han arribat des del ioga, des de la meditació, des del Feng-Shui, des de les arts marcial com l'Aikido, des de la PNL,... no és important des d'on comences, sinó el camí que recorres).

I respectuosos, considerant a la preciosa criatura que tenim davant, que se'ns ha cedit temporalment per una família que confia amb nosaltres i pensa que deixa el seu tresor més preuat en unes mans dignes d'acollir-lo, i acompanyar el seu creixement. Ens considerem dignes de tal honor?

I mentre hem parlat, ens hem aplicat els mateixos principis: professionalitat i respecte. Em ve al cap una columna publicada de Juan Jose Millás a "El País" el 20 d'abril de 2018 que duu per títol "La ternura". En eixa columna parla de les persones que s'entesten en tenir raó sempre i quan inútil és discutir amb elles, per què el seu únic objectiu a la vida és eixe: tenir raó. En el mateix article l'autor diu que "es va llevar de tenir raó" què es dolent per a la salut. Quan treballem amb la idea ferma de respectar les idees de les companyes i els companys, acceptem de bon grat deixar de tenir raó, i això ens relaxa "mogolló". I això ens duu a pensar que les nostres criatures també poden tenir raó.

És clar que, el respecte cap a les criatures no lleva que som els responsables de les normes i els límits de la classe. Això no vol dir que deixem a les criatures fer el que es done la gana, per què eixe respecte ha de ser universal. Sols respectem al pròisme quan acceptem els límits que imposa la relació.

Un exemple d'això que estem dient sobre el creixement personal i la necessitat d'incorporar els aprenentatges el tenim en el cas del cos. D'això m'he fet conscient ara, mentre escrivia la conclusió. Ni ens havíem adonat que estàvem abusant del cos. Tota la vida usant el cos com una eina per aconseguir objectius i sols quan hem començat a ser conscients del nostre cos, hem començat a adonar-nos que el cos existeix de per si. Algunes persones del grup hem començat a fer intents de veganisme, altres a anar al gimnàs després de mai haver anat, altres hem practicat arts marcial des de la consciència, com l'Aikido,... i llavors comencem a adonar-nos que el cos existeix, i comencem a adonar-nos que mai li havíem fet cas.

Com havíem de pensar que les criatures tenen un cos, una plataforma on aterran els aprenentatges, que té unes necessitats concretes de moviment, expressió,... si nosaltres no érem conscients que teníem un cos amb unes necessitats concretes?

Llavors és quan te n'adones que tot va agafant sentit. Primer ets tu. I si hi ha algun aspecte de tu que no tens "ben aclarit", difícilment podràs acompanyar les necessitats del que tens davant, que no oblidem, són criatures que confien en nosaltres per tal que els ajudem en el seu creixement.

Imagina per un moment que allà dins teu tens una ràbia difosa per què al teu germà li feien més cas que a tu, que ell sempre era el focus de totes les mirades i tu sempre estaves arraconat. Qualsevol enrabiada de la criatura que tens davant et ressonarà com això que tens al teu interior, i que probablement no ets conscient.

Llavors, no donaràs resposta a la rabieta de la criatura segons el que ella necessita, sinó segons el que tu necessites. D'eixa manera difícilment podrem ajudar al nostre alumnat a entendre les seues emocions, i menys encara a gestionar-les. No oblidem que les emocions no es poden aprendre del llibre. Sols es poden aprendre de la vida.

I després de tot això està el que hi ha fora, que sempre és un reflex del que hi ha a dins. Recentment he visitat les classes d'unes escoles a Bèlgica, que eren impossibles de transitar de la quantitat d'andròmines que tenien. Com més clara, estructurada i ordenada tens la ment, més diàfana i organitzada tens la classe. Jo mateix m'he agafat una tàctica per autocontrolar-me: quan veig que la meua taula de classe està plena, em dic, Vicent, atura't un moment i posa ordre. Faig neteja de taula, ordene classe i sovint, aquesta teràpia (ja veus que barata i senzilla) m'ha aprofitat per trobar idees noves o que col·lapsen unes altres que no sabia com acabar-les de bastir.

En resum, que som nosaltres els que hem de dur incorporat els aprenentatges, doncs si l'alumnat el que fa es aprendre'ns, com diu H. Maturana, haurem de ser persones íntegres.

Per tancar: D'ensenyar, hem passat a aprendre, i d'aprendre hem passat a incorporar en nosaltres els aprenentatges.

Gràcies a la Fundació "Campus d'Ontinyent", a Universitat de València i al jurat del Premi Balarma per confiar en nosaltres i donar-nos aquesta oportunitat de pescar dins nosaltres i fer-nos créixer espectacularment.

**Vicent Gràcia Pellicer**







## **El final... o el principi de tot?**

*Aquest text va ser la conclusió de la performance preparada per a la presentació del Premi Balarma, feta al Centre Cultural Caixa Ontinyent el 26 de novembre de 2018.*

Quin final, eh? Confiem en les criatures!... Ho fem?

I l'altra...Les criatures aprenen al mestre...Serà així?... En fi...

Bona vesprada a totes i tots, benvinguts i benvingudes i moltes gràcies per la vostra companyia.

Gràcies per deixar que el nostre cos s'expressi en llibertat, intentant contar una història que no és altra que la nostra i la creació del nostre projecte. Un projecte, un treball, del qual hem fet aquesta breu representació per incitar-vos i animar-vos a llegir-lo.

Quan vam començar a parlar de com seria la nostra presentació del Balarma, vam xarrar llarg temps sobre el tema, com sempre, i vam pensar com ho presentarien les nostres criatures. Ens va semblar una bona idea fer-nos xiquets i experimentar... més que arribar ací i soltar un rotllo-resum del que trobareu, si ens llegiu.

El que vam decidir fer, és vindre a jugar un ratet amb vosaltres, perquè entenem el joc, com el mecanisme principal d'aprenentatge de les criatures.

Com heu vist, el nostre treball està configurat en quatre blocs: cos, emocions, relacions i context. Nosaltres pensem, que si els mestres no estem ben "empapats" i treballats en tots estos aspectes, no podem ajudar a que els xiquets i xiquetes ho treballen.

Per això hui, hem fet com ells, hem intentat ser naturals, espontanis, passar de la vergonya, hem triat com volíem vestir-nos, fins i tot el color dels calcetins. Hem dit allò que realment pensem, hem jugat, ací i en els assajos, hem experimentat tot allò que som capaços de fer i encara no sabíem, ens hem divertit, i sobre tot, hem sigut realment qui som.

Este projecte, el projecte que heu premiat, no és un premi sols per a nosaltres... és un premi a la voluntat, a la fermesa, a les ganexes, a la paciència. Es un premi a la il·lusió, al descobriment i sobre tot, es un premi a tindre somnis.

Per a la gent que no ens coneix, formem part de dos seminaris d'Educació Infantil, que un dia s'uniren en un, Xucurruc-Putxinel·li. No estem tots ací a l'escenari... hi han alguns de nosaltres al públic i altres que no han pogut vindre. Però tots tenim una cosa en comú... Un dia, en algun moment de la nostra vida, cadascú de nosaltres, es va sentir preparat per escoltar, mirar, reaccionar i sobre tot respectar, d'unes altres maneres, amb un altra mirada, a les criatures.

Vam passar de tindre pressa, a parar-nos a mirar; vam passar de pensar que podíem obrir-los els ulls, a observar-los, i és més, deixarem d'alçar-los la veu per baixar-la...i escoltar-los, atentament, molt atentament.

Vam descobrir el seu cos, tan lluny i tan diferent del nostre, i vam decidir deixar que l'usaren... USAR EL COS I DEL SEU ÚS, ESDEVINDRÀ L'APRENTATGE.

Vam mirar com riuen i com ploren, com s'enfaden o estan tristos, i també, que moltes vegades, les seues actituds, les seues emocions i sentiments, depenien molt dels nostres, i vam decidir, que ens calia als mestres, un aprenentatge emocional per poder estar emocionalment disponibles per a ells. LES CRIATURES APRENEN AL MESTRE.

I en mig de tot este mirar, parlar, trobar-nos, tornar a parlar i no parar de relacionar-nos, ens vam adonar del nostre donar i prendre continu i descobrirem que passava igual en ells, en les criatures i en nosaltres, els seus models... CADASCÚ AL SEU LLOC PER PODER EDUCAR ...I... RELACIONANT-ME APRENC A RELACIONAR-ME.

I quan? Com? i On? podíem fer tot això? Eixa era la nostra tasca... crear contextos per poder ajudar-los a funcionar i interpretar tot allò del seu voltant...HEM DE CREAR, COM A DOCENTS, UN CONTEXT PER A QUE CADASCÚ SIGA QUI ÉS.

I finalment, una reflexió... com la última frase de la nostra posada en escena...AMB LA CONFIANÇA POSADA EN LA POTENCIALITAT DE LES CRIATURES.

Tenint molt clar que el nostre treball, a més d'un treball d'investigació i d'introspecció, és una parada per veure on estem i poder tirar endavant. El nostre treball no és un dogma, és una fita en el camí. I no pot aturar-se, ha de continuar i tots hem de continuar plantejant-nos preguntes.

Però hui estem ací...i ho estem gràcies a algunes persones i entitats que ho han fet possible i a les que ho volem agrair de cor.

- 1.- Als patrons de la Fundació Universitària Campus Ontinyent (Universitat de València, Ajuntament d'Ontinyent, Caixa Ontinyent, Mancomunitat de municipis de la Vall d'Albaida, Associacions empresarials COEVAL-ATEVAL, sindicats, CCOO i UGT).
- 2.- Als membres del jurat, com no, per haver confiat en el nostre projecte.
- 3.- A la Facultat de Magisteri de la Universitat de València i
- 4.- Al Vicerectorat de Projecció Territorial i Societat de la Universitat de València, que ha organitzat aquest acte, dins de la huitena edició de la Universitat de Tardor d'Ontinyent.

I ara ja sí, per acabar... el repte del Balarma ens ha fet canviar, o almenys, ha sigut un punt d'inflexió en les nostres vides i en les nostres relacions.

Per això, amics i amigues, llarga vida al Balarma i a totes les eines i camins que ens fan créixer i evolucionar, i sobre tot, gràcies a totes les persones que com vosaltres, tots els que esteu hui ací, penseu i cregueu que sempre és un bon moment per escoltar, per aprendre i per emocionar-se. Sense judicis i amb tota la consciència...una abraçada ben forta i fins sempre!

Moltes gràcies.



# BIBLIOGRAFIA

## **Sobre el cos:**

Assmann, H. (2002): *Placer y ternura en la educación. Hacia una Sociedad aprendiente*. Madrid. Narcea. ISBN: 978-84-277-1391-6

Aucouturier, B; Lapiere, A. (1980): *El cuerpo y el inconsciente en educación y terapia*. ISBN: 978-84-22407560

AA. VV. *A l'escola amb el cos. Moviment de cooperació educativa*. Barcelona. Col·lecció Guix 1. ISBN: 978-84-8572938-2

Fernández Arrieta J. Á, (1984): *Psicomotricitat y creatividad Dinámica 1*. Madrid, Bruño. ISBN: 978-84-216-0988-2

Fernández López, F. (1987): *Educación Infantil (0-6 años). Teoría y práctica*. Granada. Popular. ISBN: 978- 84-398-8852-X

Lapiere, A. (1977): *Educación psicomotriz en la escuela maternal*. Barcelona, Científico Médica. ISBN: 978-84-224-0687-X

Servan Scheiber, D. (2004) *Curación emocional. Acabar con el estrés, la ansiedad y la depresión sin fármacos ni psicoanálisi*. Barcelona. Kairós. ISBN: 978-84-724555-8

## **Sobre les emocions:**

Cotrufo T., Ureña Bares, J. Mª.(2018): *El cerebro y las emociones. Sentir, pensar y decidir*. Bonallettera Alcompás. ISBN: 978-84-17177-35-9

Goleman, D. (1995): *Inteligencia emocional*. Barcelona. Kairós. ISBN: 978-84-7245371-5

Payne Bryson, T.; Siegel, D. J. (2012): *El cerebro del niño. 12 estrategias revolucionarias para cultivar la mente en desarrollo de tu hijo*. Barcelona, Alba. ISBN: 97884-84287148

Siegel, D. J. (1999): *La mente en desarrollo. Cómo interactúan las relaciones y el cerebro para moldear nuestro ser*. Bilbao, Desclée de Brouwer. ISBN: 97884-33021885

Toro, J. Mª (2005): *Educar con co-razón*. Bilbao. Desclée de Brouwer. P. 100. ISBN: 978-84-3302011-6

Vaillant, G.E. (2009): *La ventaja evolutiva del amor*. Rigden – I. Gestatl, Barcelona 2009. ISBN: 978-84-936175-9-2

Cataura Solarz, Silvia (2018): *Las Neuronas Espejo*. Ed. EMSE EDAPP, S.L, Barcelona. ISBN: 978-84-17177577

## Sobre les relacions:

Bach Corbacho E., Fores Miravelles, A. (2008): *La asertividad para gente extraordinaria. Comunicar eficazmente para mejorar las relaciones*. Barcelona, Plataforma Actual. ISBN:9788496981119

Carbó Martí, L, coord. (2003): *Escola d'Almoines. Una escola participativa i democràtica*. València. Tandem. ISBN: 978-84-8131-486-2

Cordero Ayuso, M.A (2016): *Manual práctico de Pedagogía Sistémica. Un itinerario para introducir la mirada sistémica en el aula*. Madrid, E.S.L.A. ISBN: 978-84-8114-092-7

Gardner H. (1983): *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona, Paidós. SBN: 9788449331206

Olvera García, P (2009): *El éxito es tu historia. La pedagogía del siglo XXI*. Grupo Cudec, Méxic. ISBN:9781483528892

Olvera García, A.P.; Traveset Vilaginés M.; Parellada Enrich, C. (2011): *Sintonizando las miradas. Soluciones amorosas y breves a los conflictos entre la escuela y la familia*. México CUDEC. ISBN: 6078002074

Segura, M.; Arcas, M.(2004): *Relacionarnos bien. Programa de Competencia Social para niñas y niños de 4 a 12 años*. Madrid, Narcea. ISBN: 978-84-2771585-1

Sobhi Tawil, (2015): *Replantear la educación ¿Hacia un bien común mundial?* UNESCO

Xucurruc, Grup de treball (1994) *Hàbits a l'escola*. Editat pel MRP Escola d'Estiu Marina-Safor

Xucurruc, Grup de treball (2006) *Ser, fer, pensar, conviure,... a l'escola*. Editat pel MRP Escola d'Estiu Marina-Safor

## Sobre els contextos:

AA CC. "Infantil: en cuerpo y alma". 2014. Cuadernos de Pedagogía nº 443,p.

Assmann H. (2002): *Placer y ternura en la educación. Hacia una sociedad aprendiente*. Madrid, Narcea. ISBN: 978-84-27713918.

Capra F. (1996): *La trama de la vida. Una nueva perspectiva de los seres vivos*. Barcelona, Anagrama (1998). ISBN: 978-84-33905543.

Catuara Solarz S. (2018): *Las neuronas espejo. Aprendizaje, imitación y empatía*. Bonalilettra Alcompás. ISBN: 978-84-17177577.

Carbó Martí, L.; Gràcia Pellicer, V, (coord, 2001): *Mirant el món a través dels números*. Premi Batec 2000. Lleida, Pagès. ISBN: 978 -84-79359196.

Cordero Ayuso, M. (2014): *“Una escuela con alma. La presencia de lo transpersonal al aula”*. Cuadernos de Pedagogía nº 443, p. 68-71.

Dispenza J. (2007): *Desarrolla tu cerebro. La ciencia de cambiar tu mente*. Madrid, Palmira. SBN: 978-84-96665309.

García García, E. (2018): *Somos nuestra memoria. Recordar y olvidar*. Bonallevra Alcompás. SBN: 978-84-17177523.

Gergen K. J. (1992): *El yo saturado. Dilemas de identidad en el mundo contemporáneo*. Barcelona. Paidós Contextos. ISBN: 978-84-49318658.

Goodwin, B.: (1994): *Las manchas del leopardo. La evolución de la complejidad*. Barcelona, Tusquets. ISBN: 978-84-83105634.

Hernández F., Ventura, M.: (1.992) *La organización del currículum por proyectos de trabajo. El conocimiento es un calidoscopio*. Barcelona, Graó. ISBN: 978-84-78270545.

La Moneda González, A. (2014): *“El cuerpo”*. Cuadernos de Pedagogía nº 443, p. 54-58.

Parra, C.; Saiz, I. (comps) (1994): *Didáctica de Matemática. Aportes y reflexiones*. Buenos Aires. Paidós educador. ISBN: 9789501221121

Perrenoud, P. (2007): *Pedagogía diferenciada. De las intenciones a la acción*. Madrid. Popular. ISBN: 978- 84-78843566.

Toro, J.Mª (2014):” *Las Emociones. Un viaje al corazón inmenso de los más pequeños*”. Cuadernos de Pedagogía nº 443, p. 64-66.

Vilalta, D. (2015): *“Subjectivitat i el sentit de l’aprenentatge escolar”*. <https://dvilaltamurillo.com/2015/10/02/subjectivitat-i-el-sentit-de-laprenentatge-escolar/>

Vilalta, D. (2014), *“La mente”*. Cuadernos de Pedagogía nº 443, p. 59-62.

Viosca, J. (2018): *Creando el mundo. El fascinante viaje desde los sentidos hasta el cerebro*. Bonallevra Alcompás. ISBN: 987-84-17177546.





\*

\* \*

\* \* \*

*Aquest llibre es va acabar d'imprimir  
el 9 de maig de 2019,  
Dia d'Europa.*

\* \* \*

\* \*

\*



VNIVERSITAT ID VALÈNCIA  
Campus d'Ontinyent

