

L' infoCraev

El butlletí electrònic del Centre de Recerca i Assessorament d'Educació Viva

Número 7

<http://www.educacionviva.com>

Març 2012

Editorial

Citius, altius, fortius

Aquests dies la meva parella i jo assistim a un d'aquells moments màgics de la criança, la nostra filla petita està fent els primers passos. Ja feia setmanes que s'aixecava amb l'ajut d'algun objecte i caminava recolzant-se amb les mans sobre alguna superfície per a després deixar-se caure al terra i continuar el seu trajecte a quatre grapes.

Tot just s'ha deixat anar, el seu caminar ha progressat de manera molt ràpida en qüestió de dos dies. És com si el seu organisme hagués traspassat un punt d'inflexió, a partir del qual es trobés preparada ja per a la nova experiència.

La bipedestació és una fita immensa. Els laboratoris de robòtica més avançats del món no han estat encara capaços de dissenyar cap robot amb les capacitats motrius d'un nen de 3 anys. L'evolució segurament va trigar milions d'anys en ajustar els patrons neurals responsables d'aquest fet. I en un desplegament de tot aquest procés, els nadons humans reproduïen part d'aquest llarg procés evolutiu en pocs mesos.

A ningú li sorprèn la idea que els nadons caminen quan estan preparats per fer-ho, i que no te cap sentit accelerar aquest procés a través de situacions d'instrucció artificials o d'artefactes amb rodes.

El mateix podríem dir d'una altra fita del desplegament evolutiu, la parla.

Però en canvi, a mesura que els nens van creixent, els adults ens sentim amb



l'obligació de forçar certs aprenentatges, desconfiant que les vivències i la maduració no siguin suficients.

L'ésser humà té una gran capacitat d'adaptació i aprenentatge. És per això que és possible entrenar els nens a assolir fites ben impressionants, però a quin preu?

Fa uns anys l'etapa d'infantil a les escoles es considerava una etapa en què el joc lliure era l'activitat més freqüent. En pocs anys, a mesura que les polítiques econòmiques han anat augmentant les demandes de formació i el currículum escolar s'ha anat engreixant, el joc espontani s'ha anat reduint a les estones de pati.

L'esperança de vida no deixa d'augmentar. Diuen els experts que els nens que neixen avui en dia viuran uns 100 o 120 anys. Amb tant de temps per endavant, be podríem deixar-los al menys una dècada per a jugar, no creieu?

Craev

EDUCACIÓ VIVA A PRIMÀRIA

Sovint, les persones que opten per engegar nous projectes educatius tenen més o menys clar el que no volen –en general, la situació hegemònica o que han viscut fins ara-, i malgrat que no tenen tant clar els passos a seguir, disposen també d'unes certes expectatives sobre com desitgen que sigui aquest nou espai educatiu: *un lloc on els nens seran feliços, on no patiran conflictes greus, on les relacions entre les persones adultes seran també harmonioses, on els infants seran actius i es dedicaran a aprendre a través del joc, la descoberta i l'activitat auto motivada, etc.*

Les expectatives són un element necessari per engegar qualsevol nou projecte, però afortunadament la realitat acostuma a ser molt més complexa, grisa, i variada que les nostres idees. I dic 'afortunadament' perquè l'experiència ens mostra que molts dels aprenentatges importants que fem al llarg de la vida són el resultat de situacions que no surten com un espera que ho facin, que d'altra banda és la majoria de vegades.

Apostar per un espai educatiu diferent és una vivència intensa que comporta una gran implicació personal a molts nivells: temps i esforços invertits, convivència estreta amb altres persones i sosteniment de les crítiques de persones significatives al voltant nostre que no entenen ni comparteixen aquesta aposta i que sovint s'hi senten qüestionades per ella i una mica traïdes per nosaltres.

L'ansietat que pot generar sostenir tota aquesta implicació, lligada a les pròpies pors davant del camí incert que hem triat per a nosaltres i sobretot per als nostres fills i filles, comporta que quan inevitablement apareixen situacions no esperades ni desitjades, el grau d'angoixa individual i col·lectiu pugui ser força elevat.

De sobte les expectatives que teníem en començar el projecte aterrades a la realitat ens plantegen una complexitat enorme i sovint ens sentim desorientats i neguitosos. I de la mateixa manera que els infants en aquestes situacions, tendim a buscar punts

de seguretat. A vegades això consisteix en aplicar receptes d'altres persones que han transitat un camí que nosaltres considerem prou semblant. D'altres vegades la seguretat la busquem en retornar, al menys parcialment, a plantejaments més comuns a la societat. També és possible que centrem l'energia en buscar els culpables d'aquesta situació.

El més difícil en aquests casos **és mirar amb atenció les nostres expectatives i posteriorment les pors** sobre les quals aquestes es fonamenten i tractar de trobar solucions, sovint menys que ideals, però adequades a la nostra realitat concreta. Tot plegat aquest és un exercici complex, que ens pot qüestionar íntimament algunes de les prioritats i fidelitats més bàsiques que sostenim a la vida.

Personalment no crec que hi hagi solucions correctes o incorrectes, segurament tot forma part del camí que cadascun/a de nosaltres ha de fer. Potser el més important seria intentar que tot plegat l'experiència ens pugui servir ara, o bé en el futur quan ens sentim més segurs per elaborar-la, per conèixer-nos millor a nosaltres mateixos i sentir si estem més o menys oberts en la capacitat d'estimar i de tenir cura dels altres.

La crisi pot ser doncs una oportunitat per desembolicar, sempre parcialment, la complexitat de la realitat i trobar el propi camí a cada moment.

Com deia abans, una de les expectatives més esteses que forma part de l'imaginari col·lectiu dels adults en aquests projectes educatius és la de ***l'infant actiu i abocat a l'aprenentatge***.

Que el joc lliure i l'acció no planificada sigui l'activitat a la qual els nens d'infantil dediquen més temps a l'escola és una imatge valorada i fins i tot promoguda en aquests espais educatius. Però què passa quan aquesta activitat ocupa també una part molt significativa de la dedicació dels nens de primària? Què passa quan esperem i veiem que, per pròpia iniciativa, aquests nens no s'endinsen gaire en les vivències sensorio motrius amb el material

de càlcul? Què passa quan constatem que el joc representatiu i simbòlic continua sent una activitat central? Què passa quan observem que la iniciativa individual sovint és subsidiària de l'activitat col·lectiva? En definitiva, què passa amb les nostres expectatives i pors, d'altra banda comprensibles, sobre el futur 'acadèmic' dels nostres fills i filles?

El tema dels aprenentatges dels nens a l'educació primària és, com diu Begoña González, directora de El Roure, *el talón de aquiles de la educación libre*. Com a pare reconec que és un dels aspectes que més ens pot angoixar als adults.

Segons la meua experiència, quan alguns, la majoria o tots els nens d'un espai educatiu no es dediquen als aprenentatges acadèmics tant com als adults ens agradaria **ens podem fer varies preguntes**: falten recursos o els materials i ambients no estan ben distribuïts i estructurats? És un mecanisme de defensa dels nens per evitar el dolor d'enfrontar-se a aquestes situacions estructurades? Es tracta de nens que han rebut un excés de pressió i per tant necessiten temps per recuperar el desig intern? Hi ha necessitats emocionals que no estan calmades que els impedeixen estar disponibles per a l'aprenentatge? Hi ha un excés d'estímul externs no adequats (com la televisió) que necessiten ser elaborats constantment pels nens a través de la repetició i el joc representatiu? Hi ha una absència de dedicació dels adults significatius d'aquests nens a aquests aprenentatges i als materials que impliquen? Es donen dinàmiques de dependència, protecció o fidelitat entre els nens que anul·len l'activitat autònoma dels individus? I sobretot, correspon a l'edat evolutiva dels nens la dedicació a aquesta activitat acadèmica en la intensitat i l'abast de la nostra expectativa, o és la nostra imatge el resultat d'unes inèrcies i unes pressions socials que no es corresponen amb les necessitats vitals i el procés de desenvolupament propi de l'edat d'aquests nens?

La distribució dels ambients i dels materials és un condicionant molt important en l'activitat dels nens. A vegades, per exemple, és possible que un ambient que requereix una concentració focalitzada –per exemple, l'ambient de matemàtiques –, estigui al costat d'un altre en què sovint es genera molt de soroll, o bé es trobi en un lloc de pas, o no suficientment 'tancat' per respectar l'atenció. En d'altres ocasions, el material d'una àrea pot ser insuficient, o bé pot estar apilat o col·locat de manera poc accessible i atractiva per als nens. És possible també que el material no es conegui per part dels nens i que els adults, per fidelitat a una idea de no directivitat, s'abstinguin d'utilitzar-lo o fins i tot de presentar-lo.

Hi ha nens i nenes que, **després d'un procés de desescolarització**, poden necessitar molts mesos d'activitat no estructurada per recuperar, poc a poc, un interès i un desig pel material estructurat. També es donen casos de nens en què l'evitació, com a mecanisme de defensa, ha esdevingut un tret tant enquistat en la conducta del nen durant tant de temps que sembla adequat acompanyar-lo d'una manera diferent, sempre des del vincle i la corresponsabilitat del nen i de totes les persones significatives al voltant seu, per afavorir una obertura a l'experiència.

Tenir cura d'un nen implica, necessàriament, incloure i tenir cura de la seva realitat familiar i sistèmica. ¿Com pot un nen que viu una situació familiar molt dolorosa, com per exemple una relació no suficientment amorosa entre el seu pare i la seva mare, estar disponible per a experiències cognitives a l'escola?

L'acompanyament a les famílies és un dels aspectes més delicats, difícils i complexos que ha d'afrontar un espai educatiu. D'entrada perquè en molts contextos, aquesta tasca no està ni contemplada per part dels responsables últims d'aquest sistema. I com a conseqüència, la majoria de símptomes infantils acaben psicologitzant-se, i sovint augmentant encara més la culpabilitat, la pressió i les expectatives sobre els infants.

La majoria de persones que participem en projectes educatius alternatius –sota l'empara o no de l'administració- ho fem moguts pel desig d'oferir un entorn més adequat per als nostres fills i filles. Però sovint oblidem que el més important per a un nen és l'ambient familiar.

L'educació viva no és tant una proposta per als nens, que també, sinó sobretot per a les famílies. Però en la majoria de casos que conec, inclosa la meva trajectòria, a les famílies ens consta molt més mirar-nos i qüestionar-nos aspectes íntims que posar l'èmfasi en l'escola i les seves mancances o desviaments de les nostres expectatives.

En canvi, l'experiència personal m'ha ensenyat que els fills estan be emocionalment –i en conseqüència, disponibles també per aprendre a partir de les seves vivències – quan els adults estem be, tenim una actitud amorosa amb nosaltres mateixos, i ens sentim centrats i en un estat de calma.

Com deia abans, estar disposats a fer aquest acompanyament familiar des de l'escola no és senzill i segurament hi poden haver moltes maneres diferents de fer-ho en funció de múltiples contextos, a vegades fins i tot invisibles o sense estructures predefinides. L'empatia i el vincle em semblen però elements indispensables de qualsevol procés d'aquest tipus.

Esborrar aquesta tasca dels objectius d'un espai educatiu degut a la seva complexitat o per la nostra incapacitat d'afrontar-la, i focalitzar tota la nostra atenció tan sols en el projecte educatiu i en els nens, em sembla desatendre la part més fonamental de la realitat emocional i cognitiva dels nens.

De fet, personalment cada vegada m'allunyo més de la idea d'escola com a espai pensat per als nens/es i m'atrau més **la imatge d'un centre com a espai de suport a la tasca educativa de les famílies** en què la funció dels possibles educadors inclou tant el seguiment i acompanyament als infants com la relació estreta amb les famílies, i en què aquestes poden també formar part de l'espai educatiu amb els seus fills i filles.

Lligat amb això, una altra raó per la qual he observat que en alguns casos els nens poden no estar massa disponibles per a certs materials i aprenentatges és les **incoherències que a vegades hi ha entre l'experiència escolar i el que es viu a casa.** Per exemple, a vegades a l'escola s'opta per acompanyar les activitats de càlcul des de la comprensió significativa, que passa per l'ús pausat del material sensorio motriu, i en canvi a casa, des de l'angoixa de la comparació amb el 'nivell' d'altres nens de la mateixa edat, s'opta per ensenyar els algoritmes a partir del paper i de l'explicació lingüística.

No em posiciono sobre qui té raó en aquests casos, doncs cada realitat educativa pot ser diferent i incloure condicionants diversos que justifiquen més o menys les actituds dels adults. Tan sols vull apuntar que em sembla una mica fals que els adults tinguem l'expectativa que els nostres fills tinguin certs comportaments o valors i nosaltres no els visquem més que de paraula. Al respecte, recordo una pregunta que vaig formular una vegada a Mauricio Wild sobre per què podia ser que alguns nens no agafessin el material de càlcul sensorio motriu i que ell em va contestar amb un: *i els seus pares, que el fan servir ells mateixos?*

Una altra raó que pot impedir una major dedicació a l'activitat estructurada és **el nombre de nens i nenes i les dinàmiques internes del grup.** Tinc la sensació que quan l'espai escolar arriba a unes certes dimensions en nombre de nens/es hi ha alguna cosa subtil que es perd. També he observat que un nombre excessivament reduït a vegades pot generar un cert enquistament de les dinàmiques de les relacions.

En d'altres ocasions, el nombre i la composició del grup semblen adequats, però les necessitats emocionals dels nens originen dinàmiques internes que porten a que l'activitat col·lectiva pugui ofegar la iniciativa personal. De fet, això no tan sols passa entre els nens, a les persones adultes ens consta molt també abandonar la seguretat del grup per aventurar-nos a una iniciativa pròpia, afrontant el risc d'exclusió o

de posar en joc la nostra pertinença al grup que tota activitat al marge comporta.

Hi ha diverses maneres d'afrontar situacions així, que poden passar tant per obrir el grup a noves incorporacions com per afavorir vivències de diverses maneres que més endavant explico. En altres ocasions sembla que el més adequat sigui esperar, ja que sovint si la composició del grup és l'adequada les dinàmiques canvien soles i el procés comporta aprenentatges molt valuosos.

El joc representatiu o simbòlic és una activitat encara molt necessària per al psiquisme dels nens de primària i a la qual dediquen una part important del seu temps. A través d'aquest joc, els nens continuen integrant la realitat i assegurant les seves angoixes. Tanmateix, he observat també que en alguns casos el joc representatiu és el resultat d'un excés d'estímuls que la canalla no és capaç de superar. És com una cançó que hem escoltat repetidament i que no podem deixar de tararejar.

Si es tracta d'un mecanisme de integració, evoluciona amb el temps. En canvi, si es tracta d'una exposició excessiva a uns estímuls com la televisió que creen dependències i van ofegant l'activitat pròpia és necessari protegir els infants d'aquests estímuls.

Poden haver-hi també nens i nenes que durant una temporada tinguin una gran dedicació a una activitat determinada i no mostrin interès per altres materials. És com si **el seu organisme estigués immers en resoldre alguna cosa** a través d'aquella activitat, que passa per davant de qualsevol altre dedicació amb materials concrets.

Moltes són, doncs, les possibles causes per les quals els nens pugin no dedicar-se a una activitat o a un material en la forma i la intensitat com les persones adultes considerem que seria adequat a una edat determinada. **Però sovint, és aquesta mateixa expectativa el que cal que ens replantegem**, per valorar si realment correspon o no a l'etapa evolutiva pròpia de cada edat.

A vegades he assistit a presentacions d'algunes escoles actives que treballen amb material concret i el que sento més freqüentment per part dels educadors són frases de l'estil: 'i els nens *treballen* amb aquest material', 'en el *treball* dels nens/es...', 'aquest material serveix per *treballar*...' i em pregunto si l'expectativa dels adults no és sinó la d'un nen constantment actiu i fent coses, coses que els adults valorem positivament (pintar, construir, fer servir el taulell foradat, fer experiments, fer projectes,...).

Però són realment així els nens de 7 a 12 anys? I els adults som així? Estem sempre 'actius', sempre abocats en el fer, interactuar, investigar? O l'organisme se'n és aquell que fluctua constantment entre l'acció i una aparent passivitat, entre un moviment yang, expansiu, i un moviment yin, d'integració i elaboració?

L'anàlisi sobre quina és l'edat adequada perquè els nens entrin en contacte amb certs aprenentatges i certes dinàmiques plantejades pels adults és complex perquè està condicionat per unes pràctiques pedagògiques molt esteses que poden confondre la percepció.

Actualment, per exemple, és també relativament comú en moltes de les anomenades **escoles actives que els nens d'infantil treballin per projectes**. Els defensors d'aquesta metodologia argumenten que el treball per projectes parteix dels interessos dels nens/es i per tant és més motivador; implica activitats de recerca, selecció i estructuració de la informació, cosa que facilita el desenvolupament d'unes competències bàsiques en la societat de la informació; i ajuda a desenvolupar el treball cooperatiu, la negociació i les habilitats de comunicació. Però és adequat per a un nen d'infantil tot això? I per a un nen de primària? La pregunta no és si són o no capaços de fer-ho. Als nens els podem entrenar a fer gairebé qualsevol cosa que vulguem. La pregunta és si tot el que implica aquest plantejament *enforteix* o *debilita* els nens.

La història de la pedagogia és una dialèctica constant entre posicionaments biologicistes (Montessori, Piaget, ...) i plantejaments socio constructius (Vigotsky, Ausubel, ...). A grans trets, els primers sostenen que el desenvolupament i l'aprenentatge progressa per etapes i que un nen no serà capaç de comprendre i integrar un concepte si evolutivament encara no es troba en l'edat madurativa adequada. Els segons opinen que el desenvolupament és un fet social i cultural, i que els nens aprenen a través de fer coses amb d'altres persones més competents que ells que medien en la tasca i faciliten que els nens puguin esdevenir així més madurs.

En la meua opinió, però, **la pregunta bàsica no és en quina situació el nen aprèn més, sinó en quina situació s'enforteix més:** ¿Quan té mes ganes d'implicar-se en una vivència, quan manté més la curiositat i la connexió amb el seu desig intern, quan guanya més en confiança en la seva capacitat de prendre decisions i de fer les coses per sí mateix, quan conserva més l'alegria del ser... En definitiva, quan l'estructura interna es construeix a sí mateixa?

Podem entrenar a *treballar* per projectes als nens d'infantil o primària, però a costa de què? Si totes aquelles competències a les quals fan referència els defensors d'aquesta metodologia són pròpies del pensament abstracte i planificat d'un nen de secundària, **per què cal forçar el seu desenvolupament abans?**

És important recordar aquí un principi biològic fonamental: qualsevol estímul o energia que arriba a un organisme és un element desestabilitzador de l'homeostasis interna. Per tant, els organismes s'han de protegir d'un exterior caòtic que pot fer malbé el delicat equilibri intern. Per protegir-se, l'organisme necessita límits i necessita seleccionar de l'exterior el mínim necessari per incorporar-ho a dintre. **Menys és doncs més.**

Accelerar processos de desenvolupament és una acció que debilita l'estructura interna de l'organisme i la

capacitat de construir-se a sí mateix segons un delicat procés evolutiu que és el resultat del recorregut filogenètic que ha seguit l'espècie, que en el cas dels éssers humans va des del cos i les emocions a la ment conscient, des d'allò més concret a allò més abstracte, des de la interacció sensorio motriu a la reflexió simbòlica i teòrica, des de l'acció espontània a l'acció planificada, des de la fragmentació a la integració, i sempre en un recorregut en què les etapes posteriors no anul·len sinó que se sustenten i conviuen amb les capacitats de les etapes anteriors.

Què és, doncs, allò propi de l'activitat dels nens de 7 a 12 ans? Com diu Rebeca Wild en el seu darrer llibre, *¿Cual es el meollo de esta etapa sensible ... (para que los adultos) nos esforcemos en preparar los ambientes en sintonia con las necesidades que corresponden a este nivel?*

D'entrada, és evident que ja sigui per raons de maduració o per experiència, **la capacitat cognitiva dels nens d'aquesta franja d'edat va en augment:** la seva atenció és mes focalitzada, són més capaços de dirigir i controlar els seus processos mentals i descriure amb paraules les seves accions, la seva capacitat de memòria augmenta, a l'igual que les estratègies per fer-la servir, el seu raonament és menys depenent de la percepció i les aparences sensorials i els seus models mentals són cada cop més organitzats i complets.

Segurament, un dels 'meollos' d'aquesta etapa és **la progressió en l'auto consciència**, la construcció d'una idea més elaborada sobre com és un mateix, i l'assignació d'un valor a aquesta idea, l'auto estima. Edificada sobre els sentiments i les sensacions primirenques d'etapes anteriors, l'auto estima s'erigeix en un filtre de moltes de les activitats dels nens. L'espai educatiu, especialment les relacions amb els companys/es i els adults, esdevé així una nova oportunitat per modificar o confirmar el sentiment vital anterior. La canalla d'aquesta edat és doncs molt sensible encara als aspectes emocionals, afectius i socials.

Un altre aspecte que caracteritza aquesta etapa és **la integració i estructuració creixent de patrons neurals**. Si en l'etapa anterior l'interès inconscient infantil se situa en la percepció de les qualitats sensorials, en aquesta etapa l'atenció se centra sobretot en les relacions entre les qualitats i en la quantitat.

L'imperatiu biològic sembla que sigui 'viu per relacionar, descobreix les interrelacions, i edifica mapes mentals cada vegada més complexos, més integrats, i més elaborats'. No hi ha doncs un interès epistemològic encara, més aviat una pulsio d'integració i d'interconnexió de les experiències dels diferents sistemes mentals. Els nens i nenes d'aquesta edat tenen doncs un impuls per viure experiències concretes, encara sensorio motrius, però no amb la intenció de conèixer-les en tota la seva profunditat, ni amb la intenció de reflexionar sobre elles o mostrar el seu coneixement, sinó per anar construint models mentals més interconnectats i complets. Com sempre, però, menys és mes. La reestructuració cognitiva no pot ser absoluta, i per això l'organisme, després d'una vivència intensa i parcial, necessita integrar-la a través de l'expressió, la creació, i la fantasia.

El joc representatiu és doncs una necessitat cabdal encara, a través d'ell els nens correlacionen els hemisferis cerebrals, el llenguatge simbòlic amb les vivències que van tenint, i sobretot integren i proven els seus nous mapes mentals.

Amb els pas dels anys augmenta també **la necessitat de portar a terme accions amb un objectiu**. El plaer continua encara sent el motor del desig, però a diferència de l'etapa anterior en què l'activitat es justifica en sí mateixa (clavar un clau pel goig sensorio motriu, pintar per pintar), a poc a poc apareix també la necessitat d'una funcionalitat (clavar un clau per construir una espasa, pintar per crear alguna cosa concreta). Malgrat aquesta funcionalitat, l'activitat continua sent molt espontània o poc planificada. Hi ha un desig d'experiències concretes, amb una finalitat concreta, però sense cap intenció d'abastar tota la realitat,

com si es tractés de petites incursions en vivències molt diverses.

Les relacions socials adquireixen una importància també creixent, sobretot amb els companys/es d'edats semblants i del mateix gènere. Es produeix un major desig d'autonomia respecte als adults, sobretot el pare i la mare, tot i que continua havent-hi molta necessitat de vinculació en la intimitat, i també amb els acompanyants o educadors. Amb els companys es produeix una investigació constant de la complexitat de les relacions humanes, es poden donar relacions molt intenses, que de sobte canvien, discussions i exclusions que causen dolor, reconciliacions que omplen de joia, ...

El joc espontani continua sent una activitat central, cada vegada però amb una major necessitat de normes i estructura edificades per ells mateixos. que justifica la necessitat d'arribar a acords i de tenir present les opinions i els desitjos dels altres.

De tot el que hem dit fins ara, podem extreure algunes **conclusions en referència al tema dels aprenentatges** i l'ús del material concret a l'escola.

L'etapa de primària és encara una etapa en què els processos mentals **necessiten molt les experiències amb materials concrets**.

La potència mental dels éssers humans és en part el resultat d'anar construint metàfores cognitives cada cop més abstractes i interrelacionades, però que es basen en manipulacions concretes sensorio motrius. Per exemple, la idea més comuna sobre el que significa la resta és la de 'treure'. Restar significar treure. Si tinc 15 objectes inicialment i després en tinc 10, me n'han tret 5, ha tingut lloc una resta, oi? I si ens pregunten: quants són 23 menys 17? Restem del 23 els 17 que ens treuen o calculem el que ens falta des del 17 fins arribar al 23? Si feu això últim, ¿Esteu traient res o esteu comptant el que us falta des d'un punt d'origen, el 17, fins a un punt de destí, el 23? I com hem arribat a entendre que restar-treure és sinònim de desplaçar-se en la recta numèrica? Com hem construït

aquesta metàfora? Segurament ha estat necessari un procés que ha passat per (i) jugar a desplaçar-se en l'espai amb el propi cos, (ii) jugar amb algun tipus de material sensorio motriu que consisteix en fer una recta de segments, per exemple branques, i veure la relació perceptiva entre diferents línies de pals i el que falta a unes per arribar a ser com les altres, i (iii) interrelacionar les dues situacions de treure i desplaçar-se en la recta numèrica a través d'un material simbòlic, la recta numèrica.

Només si hem fet aquest procés suficients vegades podem estar en disposició de reflexionar simbòlicament sobre aquest fet i extreure conclusions teòriques. La ment teòrica s'edifica doncs sobre la simbòlica, que s'edifica sobre la sensorio motriu que alhora es basa en les intuïcions innates. I com ja va apuntar Piaget, els nens de primària es troben a cavall entre la ment sensorio motriu i la ment simbòlica (pensament operator), però el camí a seguir és en aquest sentit, no a l'inrevés.

Activitats com el treball per projectes, que implica, com dèiem abans, una planificació exhaustiva del què vull aprendre, del què no se, dels passos que cal seguir, del què vull aconseguir, de com mostraré el meu aprenentatge als altres, etc., no són adequades per a l'etapa evolutiva d'aquests nens. En realitat, quan un coneix una mica en què consisteixen la majoria de projectes que es plantegen a les escoles, que ara amb la incorporació dels ordinadors s'anomenen *webquests*, la sensació és que el paradigma pedagògic continua sent el mateix de sempre: processar informació lletrada per després demostrar el que hem après.

La meva experiència amb **els projectes** en situacions no escolars és que evidentment que hi ha nens que de sobte tenen un interès per un tema (per exemple, els animals) que els porta a consultar llibres, mirar documentals o voler fer alguna visita, però aquest interès no implica una planificació exhaustiva, no estableix un objectiu a aconseguir, no segueix un itinerari prefixat, i dura mentre es manté el desig o fins que n'apareix un altre, és a dir, fins que internament l'organisme decideix que per ara

l'experiència és suficient ja per reestructurar els mapes mentals.

Si els projectes, tal i com s'entenen majoritàriament, no corresponen a l'edat dels nens de primària, sí que forma part de les necessitats vitals d'aquests nens el fet de **tenir vivències sobre molts àmbits de l'entorn natural, social i cultural**. Les sortides al món real i el contacte a través de *tallers* amb realitats poc conegudes o accessibles en la vida quotidiana són dos tipus de vivències que afavoreixen el pensament interconnectat.

A certes edats, els nens gaudeixen també de **prendre responsabilitats** sobre alguns aspectes de la gestió de l'espai i de les activitats, com per exemple planificar una sortida amb l'acompanyament de l'adult, sobretot per la sensació de capacitat i confiança que això representa i pel component imaginatiu que implica tota nova aventura, sempre i quan l'adult no vulgui convertir aquella vivència en una situació instructiva.

De fet, **el joc representatiu i social** és un mecanisme imprescindible per entrar en contacte amb realitats culturals allunyades en el temps o l'espai. Després d'una sortida a un poblat ibèric, per exemple, és possible que alguns nens estiguin sensibles a una *capsa de recursos* amb algun joc de rol en què es proposa construir un poblat, disfressar-se de Laietans i Romans, construir objectes de ceràmica, etc., en definitiva, qualsevol cosa que canalitzi el desig de fer i d'imaginar-se a sí mateixos en situacions diverses..

Una altra conclusió que podem treure a partir del breu anàlisi sobre l'etapa de desenvolupament que hem presentat abans és que en l'edat de 7 a 12 anys **el joc espontani, l'activitat no estructurada i els jocs de grup** continuen sent una necessitat vital molt important. Malauradament, la paraula 'joc' encara té connotacions negatives i és sovint contraposada a la paraula 'treballar', però els nens d'aquesta edat tenen encara una gran necessitat de jugar. El joc és de fet el mecanisme d'aprenentatge amb què ens ha dotat la

naturalesa per aprendre i aprehendre l'entorn i per això els jocs espontanis, els jocs de rol, els jocs de taula, els jocs de normes, els jocs de competició, els jocs corporals, etc., consisteixen encara en el gruix de l'activitat dels infants d'aquesta etapa. De fet, per als adults el joc és també una activitat necessària, però per tal que no tingui una connotació infantil, nosaltres la recobrim amb eufemismes com temps 'd'oci' o 'd'esports'.

En un entorn tant ric en relacions socials i afectives és freqüent que **certs materials i aprenentatges no acostumin a ser la prioritat dels nens d'aquesta edat**. De fet, si reflexionem una mica sobre tot plegat i analitzem la pròpia activitat adulta, ens podem preguntar: ¿En quins moments i a on ens posem les persones adultes a llegir, escriure o investigar els números, quan estem en una reunió social o en la intimitat de la nostra llar? Per què hauria de ser diferent per als nens? I per què són considerades aquestes activitats més pròpies de l'escola que de la responsabilitat de les famílies?

Però aleshores, què és l'escola, quin objectiu té? I com podem estar segurs que els nens adquiriran els sabers culturals necessaris per afrontar les demandes socials a la nostra societat? Estaran preparats per al futur? Adquiriran els valors d'esforç i els hàbits de responsabilitat necessaris? Tindran curiositat per l'aprenentatge o esdevindran uns adults juganers, incultes, sense inquietuds, i mandrosos?

És natural sentir **totes aquestes pors**, no és poca cosa el que ens hi juguem amb les nostres decisions sobre els nostres fills i filles. Però val la pena mirar-les una mica més de prop per destriar el gra de la palla.

Què serà tot això que és tant necessari, imprescindible, que un nen de primària adquireixi abans dels 12 anys, sense el qual la seva trajectòria acadèmica o vital estarà abocada al fracàs, sigui el que sigui el que això signifiqui?

La pregunta no té una única resposta, òbviament depèn del context social del què

formi part la família. Personalment, crec que **el que un nen necessita adquirir a nivell acadèmic** durant l'etapa de primària per tal que pugui continuar al sistema educatiu reglat a secundària **no és massa cosa** i que la majoria d'aquests aprenentatges són una corresponsabilitat de l'espai educatiu i de l'entorn familiar.

Crec, però, que **hi ha un seguit de capacitats i valors no acadèmics molt més decisius** per al futur personal i acadèmic dels nens: l'alegria de viure, l'obertura i disponibilitat per a les experiències noves, la confiança en un mateix, l'auto estima, la percepció dels propis ritmes d'expansió i de replegament, la capacitat de prendre les pròpies decisions, la percepció i empatia amb els altres, etc.

Crec, per últim, que si donem la importància que cal a aquests aspectes decisius, **els aprenentatges acadèmics imprescindibles arriben en el moment oportú** per a cada infant sense necessitat de forçar-los artificialment.

Tot grup social humà compta amb mecanismes per preparar els joves per a la incorporació al món adult i per perpetuar els propis valors culturals. En una situació tribal, per exemple, la transmissió cultural es fa a través de l'activitat quotidiana, sense un espai 'educatiu' ad hoc. L'escola no deixa de ser una realitat artificial en aquest sentit, amb l'afegit de ser un espai en què també s'hi juga una batalla entre diferents projectes ideològics i de poder.

Des del punt de vista de l'educació viva, **l'escola es contempla com un espai per acompanyar emocionalment l'activitat espontània dels nens i també per afavorir certes vivències** que els adults considerem que poden ajudar els nens a cobrir les seves necessitats vitals i reconstruir certes eines culturals.

La manera d'estructurar l'espai i el temps en aquest espai educatiu dependrà de molts factors, entre els quals hi ha els elements sistèmics que precedeixen i condicionen l'espai.

No crec que l'educació viva sigui una possibilitat restringida a un tipus d'escola, un context natural, o un grup cultural. I segurament els plantejaments són un horitzó a apuntar, amb realitats sempre molt més complexes i menys ideals que les imatges.

En tot cas, crec que en aquest 'afavorir' vivències, **les estructures han d'estar sempre al servei de les persones**, i no a l'inrevés. És a dir, és la percepció de la dinàmica del que té lloc a l'espai el que ha de guiar les decisions de si cal més o menys estructura en un moment donat, i no una idea o expectativa del que hauria de ser l'escola.

L'aprenentatge és el resultat d'un desig intern en comunicació amb l'exterior. L'exterior ens proporciona vivències a les quals ens obrim més o menys en funció de múltiples aspectes: en quin punt d'expansió o de interiorització estem, quin interès ens desperta, quines prioritats tenim en aquest moment, quines persones hi participen, quin grau d'autonomia o de pressió pot significar, etc.

La no directivitat per se torna a ser una altra ideologia, si no té en compte la realitat del que s'està donant a l'espai. A vegades l'acompanyament adequat implica afavorir certes vivències, però sempre amb el màxim de cura per tal que aquestes no tinguin com a objectiu seduir subtilment als infants o posar-los en la posició d'haver de complaure ningú a expenses de renunciar al seu propi desig.

Hi ha diverses maneres de com els adults podem afavorir certes vivències: les propostes, els tallers, les capsas de recursos, els projectes en marxa, les sortides, l'hora del conte, les assemblees, els ambients, etc.

Els tallers són activitats mediades per l'adult o algun altre facilitador en què es comparteix una tècnica, una experiència, un saber, etc., però no amb l'objectiu de reproduir cap model sinó d'afavorir la pròpia cerca personal, la pròpia creativitat.

Les capsas de recursos són capsas sobre un tema què els adults i els nens/es, si volem, podem anar omplint de recursos i de possibilitats. Poden ser el resultat d'una inquietud que ha sorgit col·lectivament, d'una experiència d'alguna de les persones de l'espai, d'una proposta d'algú, etc. Per exemple, com dèiem abans, a partir d'una visita a un poblat ibèric, un adult pot engegar una capsa sobre *els ibers*, en què s'hi poden ficar llibres, teles, objectes, o fins i tot alguna proposta de joc representatiu. La capsa es pot presentar en algun moment del dia o bé es pot deixar en algun espai per si és de l'interès d'algun nen/a.

Els projectes en marxa són tasques o projectes que alguna persona proposa o directament inicia i l'obre a la participació de la resta: un hort, una revista, una estació meteorològica, una construcció d'un joc o material, etc. La participació dels nens en aquests projectes pot ser espontània o pot requerir d'arribar a un acord sobre qui s'encarrega de què i quan, però en tot cas, com la resta d'activitats, sempre és voluntària.

Les propostes són precisament això, una proposta per part d'alguna persona que planteja una vivència. Per exemple, pot ser que en la reunió d'inici o final del dia, un acompanyant presenti un joc o material nou que s'ha adquirit, un *misteri matemàtic*, o una *capsa de projectes* per planificar una sortida, i ho deixi disponible en algun lloc de l'espai per ser utilitzat durant el dia o al llarg de la setmana.

La percepció i vivència del temps per part d'un nen és segurament diferent de la d'un adult. El temps que un nen necessita per exposar-se a una vivència i integrar-la pot ser molt ampli i incloure processos no lineals, petites incursions, frustracions, fantasies, consolidacions, etc.

És important tenir present aquest darrer punt per no caure en l'errada d'omplir d'estructura artificial el dia a dia dels nens per la por o les urgències dels adults sobre el tema dels aprenentatges

II CICLE DE CONFERÈNCIES DEL CRAEV

Març – Juny 2012

L'acompanyament educatiu. Bases i propostes de l'educació viva



Per últim, una altra manera d'afavorir vivències, si l'ambient ho permet, és la de **l'adult dedicant-se a una activitat pròpia**. Això requereix, però, la presència de suficients acompanyants per assegurar que les necessitats dels nens estan ben ateses. Aquest és un tema controvertit, ja que hi ha el perill que els nens prenguin l'adult com a model o be que aquest tingui una intenció de seduir els nens a copiar la seva activitat.

En la meva experiència, si l'adult es troba en una actitud de no seducció i els nens han tingut suficient vivències de no directivitat en l'espai, és a dir, si s'hi senten prou capaços i respectats per percebre i per permetre's els seus propis desitjos, crec que els adults, si l'ambient, com deia, està ben atès, no hauríem de renunciar a mostrar-nos com a persones amb les nostres pròpies inquietuds i a **comunicar-nos i interactuar amb naturalitat amb els infants**.

Transitar camins incerts no és senzill. Com dèiem abans, a vegades pot haver-hi la tendència a buscar la seguretat en models d'altres persones o be a tancar-nos a una única manera de fer i de ser que ens ha funcionat fins ara.

L'objectiu no hauria de ser aplicar una fórmula d'un model educatiu o un altre, sinó **romandre sensibles i oberts per fer-nos preguntes i construir a cada pas els camins més adequats a les pròpies realitats**.



CALENDARI DE LES SESSIONS

- | | |
|-----------------|---|
| 2 Març | Etapes del desenvolupament i necessitats infantils. |
| 11 Abril | L'acompanyament emocional amb respecte i amor. |
| 18 Maig | Etapes del desenvolupament i aprenentatges escolars |
| 1 Juny | Propostes i perspectives de canvi en l'educació |

LLOC: Centre cívic Sagrada Família
C/Provença, 480

Horari: 19:00 a 21 hores. Entrada gratuïta.

Curs d'educació viva

DESTINATARIS I OBJECTIUS

El curs està destinat a mestres, educadors/es, famílies i persones implicades en tasques educatives que desitgen ampliar la seva experiència en els àmbits de:

- l'aprenentatge autònom i vivencial,
- l'acompanyament emocional dels infants,
- el cultiu de les relacions des d'un enfocament amorós i sistèmic.



La formació pretén també oferir recursos i estratègies per a la creació d'entorns educatius respectuosos amb els processos de vida.



EIXOS DE LA FORMACIÓ

Formació vivencial

El curs té un enfocament vivencial. Partim de dinàmiques grupals i d'experimentació amb els materials concrets per a posteriorment reflexionar sobre aquestes vivències.

Formació teòrica

Cada sessió incorpora també la presentació de fonaments teòrics i conceptuals. A través del

campus virtual, els assistents disposen prèviament de materials de lectura i d'aprofundiment sobre els fonaments de cada tema.

Anàlisi de situacions

Els assistents poden aportar situacions i casos que estan vivint amb els infants per tal que els formadors comparteixin la seva experiència i impressions sobre les situacions.

Materials, experiències i recursos

A més de l'experimentació directa, durant les sessions i a través del campus virtual, formadors i participants comparteixen informació sobre materials, recursos i experiències educatives.

Possibilitat de pràctiques i visites

Els assistents tenen la possibilitat de fer pràctiques i de visitar escoles i espais d'educació viva, tant públics com alternatius.



Investigació personal

Cada participant pot desenvolupar i aprofundir sobre un tema d'investigació personal i durant les sessions finals del curs compartir la seva experiència amb la resta del grup.

CONTINGUTS DEL CURS

El curs està dividit en nou mòduls que s'agrupen en tres grans blocs: les bases, els ambients, i els processos creatius.

Les bases

L'educació viva no és cap mètode pedagògic, sinó bàsicament una actitud d'acompanyar i tenir cura de les necessitats vitals dels infants. El primer bloc del curs està destinat a compartir les bases d'aquesta mirada envers la infància i els processos de vida.

Fonaments de l'educació viva

- Bases psicopedagògiques i socials de l'educació viva
- Etapes del desenvolupament infantil
- L'acompanyament de l'adult

L'actitud de l'educador/a

- Presència, escolta i cultiu de la percepció
- Intervencions que enforteixen
- Límits i conflictes
- L'actitud amorosa i l'acompanyament emocional

La relació amb les famílies

- L'enfocament sistèmic
- Els ordres de l'amor en les relacions
- L'acompanyament al creixement de les famílies



Els ambients

Les activitats en un entorn educatiu viu es poden classificar en funció de dos eixos amb extrems que van des de l'activitat espontània a l'activitat programada per una banda, i des de l'activitat autònoma a l'activitat mediada per l'adult, per una altra.



L'aprenentatge autònom i vivencial als ambients a través de l'experiència amb materials concrets i l'aprenentatge amb l'acompanyament de l'adult són els eixos del segon bloc del curs.

L'aprenentatge autònom i vivencial als ambients (I)

- Organització dels espais en un entorn d'educació viva
- Ambient, recursos i materials de matemàtiques

L'aprenentatge autònom i vivencial als ambients (II)

- Modalitat d'activitats en una escola viva
- Ambient, recursos i materials de lectura i escriptura

L'aprenentatge actiu i vivencial durant les activitats amb mediació de l'adult

- Objectius, actitud i comunicació dels adults durant l'acompanyament.
- Tallers, activitats de gestió col·lectiva, reunions, contes, capses de recursos, projectes en marxa, etc.

Processos creatius

La creativitat i l'expressió són una manifestació intrínseca a la vida. La capacitat creativa és el fruit de la vivència autònoma, i l'expressivitat a través de diferents llenguatges (corporal, musical, lingüístic, plàstic, etc.) és el resultat del ser.

L'últim bloc del curs està destinat a aprofundir sobre com tenir cura de l'ambient i de les actituds per tal de permetre que aflorin aquestes capacitats innates. Durant aquesta darrera part del curs els participants podran també compartir les seves investigacions personals o col·lectives.

Creativitat i expressió

- Processos creatius
- Llenguatges i modes d'expressió

Jocs i materials

- Sentit i evolució del joc
- Tipus i evolució en l'ús dels materials

Investigació personal



HORARIS I PREU

El curs es pot seguir en diversos horaris: un dissabte al matí al mes de 9:30 a 14:30, un dissabte a la tarda al mes de 16:00 a 21:00 hores, un diumenge al matí al mes de 9:30 a 14:30, o bé entre setmana, al vespre, de 17:30 a 22:30. El curs té lloc a diferents escoles i espais d'educació viva a Barcelona. El preu de cada mòdul mensual és de 40 euros.

Aquesta compensació econòmica inclou també tutories personals si el participant les demana.

Si esteu interessats/des en el curs, us demanem que ens escriviu un mail a l'adreça educacioviva@gmail.com i ens indiqueu la vostra situació personal i professional i quin és el vostre interès en el curs.

Un cop comprovat que encara hi ha places, us contestarem el vostre missatge i, per tal que us reservem una plaça, haureu de fer un ingrés de 40 euros al número de compte corrent de la Caixa d'enginyers:

3025 0011 78 1400032376

Aquests diners se us retornaran en finalitzar el curs, si heu realitzat tot el curs. A l'ingrés, haureu d'indicar el vostre nom i cognoms i el concepte: Curs educació viva.

Un cop fet això, ens haureu d'enviar un mail a l'adreça educacioviva@gmail.com en què ens indiqueu el vostre nom i cognoms i la data de l'ingrés. Un cop rebut aquest mail, us enviarem un missatge en què us confirmarem la vostra plaça. Les reserves de plaça es faran en funció de l'ordre dels ingressos.

Per a la resta de sessions el pagament es farà el mateix dia de la sessió.

En cas que ho considereu necessari, us podeu donar de baixa del curs en qualsevol moment i no caldrà que aboneu cap mes quantitat de les sessions restants.

DATES DEL CURS 2011 - 2012

En aquests moments la inscripció està oberta en els següents grups

SESSIONS	MESOS	GRUPS			
		Div vespre	Dbte matí	Dbte tarda	Diumg matí
1a	OCTUBRE	5	6	6	7
2a	NOVEMBRE	2	3	3	4
3a	DESEMBRE	30 nov	1	1	2
4a	GENER	11	12	12	13
5a	FEBRER	1	2	2	3
6a	MARÇ	1	2	2	3
7a	ABRIL	5	6	6	7
8a	MAIG	3	4	4	5
9a	JUNY	31 maig	1	1	2

L'horari dels cursos:

Divendres de 17:30 a 22:30

Dissabtes de 9:30 a 14:30

Dissabtes de 16:00 a 21:00

Diumenges de 9:30 a 14:30

En cas que alguna sessió us coincideixi amb un altre compromís, podeu canviar de dia i fer la sessió en un altre grup.

A mesura que els grups es vagin completant, és possible que oferim més grups en unes altres setmanes.

Per a qualsevol altra qüestió podeu escriure un missatge a: educacioviva@gmail.com

