

La construcció de les competències lingüístiques i la seva relació amb la intel·ligència emocional.

Josepa Gómez i Bruguera

LA CONSTRUCCIÓ DE LES COMPETÈNCIES LINGÜÍSTIQUES I LA SEVA RELACIÓ AMB LA INTEL·LIGÈNCIA EMOCIONAL

Josepa Gómez i Bruguera

- **Membre del Grup de Treball sobre Desenvolupament Personal i Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona que coordinen Pere Darder i Conrad Izquierdo.**
- **Mestra de l'Escola Nabí de Barcelona**

1. INTRODUCCIÓ

- * Vigència del tractament de les emocions i del seu estudi. Les aportacions de Gardner i de l'Informe Delors.
- * Idea d'infant.
- * Idea d'escola.
- * El que és proper, el que és familiar.
- * Aposta metodològica.
- * Una determinada mirada cap a la paraula.
- * Cloenda.
- * Propostes de curriculum.

2. INTEL·LIGÈNCIA EMOCIONAL I COMPETÈNCIES LINGÜÍSTIQUES.

- * Consideracions prèvies.
- * Què entenem per intel·ligència emocional.
- * Educació emocional.
- * Intel·ligència emocional i les seves competències.
- * Conclusió.

3. PROPOSTA DE CURRÍCULUM PER A L'ADQUISICIÓ DE COMPETÈNCIES LINGÜÍSTIQUES I EMOCIONALS.

3.1. LA CONVERSA: UNA ACTIVITAT QUOTIDIANA.

3.2. LA CONVERSA GENERADORA D'ESTUDIS I DE PROJECTES DE TREBALL.

3.3. EL TEXT LLIURE.

3.4. EL TEXT ACONDUÏT.

4. BIBLIOGRAFIA

Projecte per a la Fundació Jaume Bofill

TÍTOL:

La construcció de les competències lingüístiques i la seva relació amb la intel·ligència emocional.

OBJECTIUS:

Els objectius i la planificació d'aquest treball consisteix en la preparació d'un material base adreçat a poder desenvolupar un curs adreçat a professionals de l'educació eminentment.

El curs aniria encaminat a explicar l'establiment de les relacions existents entre la construcció de les competències lingüístiques i la intel·ligència emocional i, també, en la configuració de la pràctica per tal d'interrelacionar les dues dimensions de cara a l'eficàcia en l'aprenentatge de la lectura i de l'escriptura.

En primera instància es pot aportar una fonamentació teòrica de les relacions existents a partir de la selecció i presentació d'informacions pertinents sobre les competències i la intel·ligència emocional on es posa de manifest la mútua influència i la necessitat d'integrar-les en tot moment de l'aprenentatge.

Segonament es presentaran una sèrie de propostes de curriculum, d'institucionalitzacions que poden donar consistència al treball de l'aula facilitant un marc definit d'intervenció adaptable a les diferents situacions dels nens i nenes així com al seu nivell de desenvolupament.

Les propostes d'intervenció a l'aula generaran unes produccions genuïnes dels infants les quals seran analitzades i classificades amb el sedaç referent al tema que ens ocupa: el progrés en l'adquisició de les competències lingüístiques en íntima relació amb el repertori emocional viscut pels infants.

NIVELL D'EXPERIMENTACIÓ

Hi ha un treball quotidià de molts anys referent a aquesta línia metodològica (Projecte Educatiu de l'Escola Nabi) que pot avalar la consecució d'aquesta tasca que es proposa.

DESTINATARIS

Curs i material referent adreçat a tots aquells professionals que es plantegen l'itinerari que pot seguir l'educació emocional i com es pot anar construint la intel·ligència emocional estretament relacionada amb el llenguatge des de l'inici de l'escolaritat dels infants.

Curs i material referent d'interès específic per a tots els professionals interessats en la franja educativa de 3 a 7 anys.

EXTENSIÓ

Curs de 15 hores aproximadament.

FASES DE REALITZACIÓ I TEMPORALITZACIÓ

L'elaboració del treball es troba en una fase avançada.

Estarà definitivament endegat a finals del curs 2000-2001; és a dir al juliol del 2001.

PRESSUPOST

El pressupost es centra en l'elaboració dels materials base per a què el curs sigui impartit.

Despeses de personal: a- Elaboració de materials relacionats amb el curriculum b- Registre de dades audiovisuals	140.000 20.000
Despeses de material: a- Paper i material d'oficina b- Reprografia c- Fotografies TOTAL	5.000 15.000 25.000 205.000
(Fóra interessant poder realitzar un video referit al tema que ens ocupa) Aparells i materials per a la gravació d'un video	 200.000

RESPONSABLES I COL.LABORADORS

Responsable: Josepa Gómez i Bruguera.

- Mestra de l'Escola NABÍ de Barcelona
- Membre del Grup de Recerca sobre *Desenvolupament Personal i Educació* de la Universitat Autònoma de Barcelona.

Col.laboradors: Mestres de l'Escola NABÍ de Barcelona.

1. INTRODUCCIÓ

La vida dels infants a l'escola i a fora de l'escola suposa una gran riquesa la qual pot ser explicada, escrita, llegida...

La incorporació d'aquesta vida dels infants a l'escola crea situacions privilegiades per a expressions i per a intercanvis emocionals els quals aniran donant significat al món que ens envolta i que ens ajudaran a elaborar nocions cada vegada més abstractes de les interrelacions.

Aquest plantejament crea una situació de coneixement i d'aprenentatge constant tant per als infants com per als adults.

En llegir els textos següents em sembla que ho entendrem de seguida:

Sóc feliç
perquè vénen els cucs de seda.

Sóc feliç
perquè vénen les papallones.

Elisabet 5 anys

Jo sé què passa quan ets feliç.

S'està bé
els músculs es relaxen
els ulls comencen a brillar...
I el cor es posa a riure.

Patrick 5 anys

Quan ets petit
i comences a anar a l'escola
et fa molta impressió.
Però quan t'hi acostumes i t'agrada
llavors estàs tan content d'anar a l'escola
que jugues, cantes, dibuixes
i comences a aprendre coses.
Les mestres et cuiden...
llavors ets feliç tot el dia.

Max 8 anys

La soledat trista i fosca
la soledat malvada i sola.
Si algun dia et quedes sol
camina
camina fins que trobis algú
que també estarà sol
ajunta't amb ell
i la soledat es trencarà
immediatament
formant un núvol d'alegria.

Mar 12 anys

Quan parlem de competències lingüístiques ens referirem a escoltar, parlar, llegir i escriure.

Quan parlem d'intel·ligència emocional ens referirem a la capacitat de conèixer-nos i saber estar bé amb nosaltres mateixos, així com la capacitat de conèixer els altres i de saber estar bé amb els altres.

Quan parlem de competències emocionals ens referirem a:

- 1- competències personals
(consciència d'un mateix, autoregulació, motivació)
- 2- competències socials
(empatia, habilitats socials).

Recomano molt especialment els llibres:

Stanley I. Greenspan

El crecimiento de la mente y los ambiguos orígenes de la inteligencia.

Ed. Paidós. BCN. 1998

Rafael Bisquerra

Educación emocional y bienestar

Ed. Praxis. BCN. 2000

Recomano, també, la darrera Perspectiva escolar nº 256
de juny 2001

Monogràfic sobre el treball de les emocions a l'escola.

Les emocions en l'educació. Una renovació emergent.

Vigència del tractament de les emocions i del seu estudi. Les aportacions de Gardner i de Delors.

Què fa que sembla que s'hagin posat de moda els termes de les emocions, de la intel·ligència emocional...

Segurament són molt diverses les raons, em podríem destacar algunes:

- 1- Cada vegada més està demostrat que un alt coeficient intel·lectual no és garantia de felicitat ni d'èxit personal o professional.
- 2- Hi ha una aportació fonamental de Gardner amb la seva teoria de les 7 intel·ligències: musical, cinètico-corporal, lògico-matemàtica, lingüística, espacial, interpersonal i intrapersonal. La intel·ligència intrapersonal o coneixement de si amb la capacitat d'estar bé amb un mateix, la intel·ligència interpersonal o coneixement dels altres i la capacitat de saber estar bé amb els altres.
- 3- L'aportació de l'Informe Delors *Educació: hi ha un tresor amagat a dins* en relació a per on ha de caminar l'educació del segle XXI també és rellevant i la sustenta en la necessitat de dissenyar accions referides als 4 pilars de l'educació:
 - aprendre a conèixer
 - aprendre a fer

- aprendre a viure junts
- aprendre a ser

Amb anterioritat a aquestes aportacions n'hi va haver d'altres també molt importants. Les aportacions de la psicologia humanista de Rogers, les aportacions de Vigotski, de Dewey, de Freinet... A Catalunya abans de la guerra amb el moviment de l'escola nova, primera renovació pedagògica, amb la consideració de la formació integral de la persona tenia en compte la vessant emocional de l'educació. Posteriorment el què ha vingut a anomenar-se la segona renovació pedagògica, també. Però el que és determinant és la visió estructurada respecte d'aquest tema que els estudis de la neurociència aporten.

També cal observar com es disparen de forma alarmant, especialment als Estats Units els índexs de depressió, ansietat, suïcidis, anorèxies, bulímies, consum de drogues, alcoholisme... especialment en els joves. I aquesta realitat, també, fa que plantegi la necessitat de l'educació emocional.

DESENVOLUPAMENT DEL TEMA

De sempre la nostra pràctica quotidiana a l'escola ens corrobora la importància de l'educació emocional ja que els infants han de saber ser feliços pel que comporta íntimament, i a més perquè la felicitat, el saber estar bé amb si mateixos i amb els altres, els donarà la clau per a un bon procés d'aprenentatge.

Aquestes intuïcions i sabers empírics que els mestres i les mestres anem descobrint a partir de la quotidianitat al costat i a favor dels infants vénen validades per les experiències i descobertes neurològiques que ens diuen que la intel·ligència no procedeix de l'estimulació cognitiva sinó que, juntament amb la moralitat, l'empatia i l'autoreflexió, té els seus orígens en experiències emocionals molt específiques des del moment de néixer.

(Greenspan *El crecimiento de la mente*. Ed. Paidós. Greenspan és professor de Psiquiatria Clínica, Ciències de la conducta i Pediatria a la George Washington University Medical School, exerceix també de psiquiatra infantil).

Aquestes experiències emocionals permeten als infants veure, saber i aprendre el món a través de la mirada, del contacte, del llenguatge dels adults que tenen cura d'aquestes criatures.

La felicitat a la que ens referim no és aquell constructe personal, egoista, que es mira el melic de qui la gaudeix. Seria una mena de

saviesa interna, una satisfacció vital, un estat afectiu de signe positiu.

La satisfacció personal ens portarà a l'autoestima i, en conseqüència, cap a l'interès, l'optimisme, la responsabilitat, l'activitat i la creativitat (característiques de la intel·ligència emocional). La seguretat personal portarà cap a les competències socials.

IDEA D'INFANT

Una altra consideració important és la de tenir en compte la idea d'infant com a persona: competent, coherent, capaç, que pensa, que té sentiments, que construeix teories

(L'infant és de la mateixa naturalesa que nosaltres. Invariant nº 1. C. Freinet).

IDEA D'ESCOLA

Els infants en arribar a l'escola ja han iniciat la seva educació emocional, igual que ja han iniciat la seva educació lingüística.

Per aquest motiu, l'escola té la gran responsabilitat, també, de fer progressar positivament les potencialitats de l'infant i els seus sabers. I ha d'oferir no únicament un ambient càlid, protector, acollidor i estructurant sinó que ha de saber què ha de fer i què vol fer. Ha de teixir una estructura bàsica orientada a ajudar a desenvolupar aquesta criatura que construeix teories,

interpretacions, que són diferents punts de vista de la realitat que l'envolta; una criatura que manifesta unes immenses ganes de comunicar-se amb el món perquè se'n sent part.

EL QUE ÉS PROPER, EL QUE ÉS FAMILIAR

Quan tantes vegades parlem de l'aprenentatge significatiu i integrat ens referim a l'aprenentatge que harmonitza les cultures de casa i de l'escola, que té en compte la relació i la connexió. Quan parlem d'aprenentatge significatiu, també, volem dir tenir en compte l'infant com un interlocutor actiu que ens aporta la seva identitat, la seva història, els seus sabers, els seus llenguatges; en definitiva, la seva vida.

APOSTA METODOLÒGICA

Posicionar-nos respecte d'aquesta visió d'infant ens porta a fer unes apostes metodològiques determinades. I, en conseqüència, també ens porta cap a una determinada mirada sobre la paraula.

UNA DETERMINADA MIRADA CAP A LA PARAULA

Les paraules que ens expliquen sabers i descobertes, que ens proposen projectes, ens faciliten acords i ens expressen sentiments, pors, desitjos. En definitiva, hi ha el reconeixement del llenguatge com a comunicació i la conseqüent modificació que exerceix aquesta comunicació en els agents que hi participen.

Bruner (*Actos de significado*) ens explica com l'infant per adquirir el llenguatge necessita de l'ajuda i de la interacció amb l'adult; ens explica com el llenguatge s'adquireix a partir del seu ús i no essent, únicament, espectador; aprendre llengua és equivalent a aprendre com fer les coses amb paraules.

L'infant no va aprenent únicament què vol dir sinó, també, com, on, a qui... i en quines circumstàncies. En definitiva, manifesta la necessitat de la narració, de la historicitat, de la diacronicitat per explicar-nos, per adoptar una postura moral, per urdir el teixit de l'acció i la intencionalitat humana, per ensenyar, per conservar records o, fins i tot, per alterar el passat.

CLOENDA

Podríem assenyalar la necessària conjunció de les competències emocionals i lingüístiques per a la seva construcció. Ambdues competències neixen del reconeixement de cada persona com a jo, però que no pot prescindir del tu, dels nosaltres i dels vosaltres. Ambdues es construeixen lentament en un context determinat tenint un gran paper els models que són al nostre abast.

Ambdues competències, emocionals i lingüístiques, ens fan ser i sentir com a persones.

PROPOSTES DE CURRICULUM

Les propostes de curriculum que direm i les institucionalitzacions que pensarem no són una fi en si mateixes, sinó un mitjà per reforçar en cada infant el sentit de la seva identitat a través del reconeixement dels altres infants i dels adults fins a fer-li sentir una seguretat íntima i un sentit de pertinença que li permetrà conèixer i contribuir a la transformació de les situacions.

2- INTEL·LIGÈNCIA EMOCIONAL I COMPETÈNCIES LINGÜÍSTIQUES

Consideracions prèvies

Què entenem per intel·ligència emocional

Educació emocional

Intel·ligència emocional i les seves competències

Competències lingüístiques

Conclusió

CONSIDERACIONS PRÈVIES

El tema d'estudi que ens ocupa referit a la intel·ligència emocional és complex i delicat perquè abraça qüestions i diferents aspectes de la personalitat humana.

També es complica quan la variada bibliografia, que dia a dia va apareixent, ens informa d'estudis a voltes complementaris, però a voltes, també, divergents.

El que és cert és que cada vegada més, en l'àmbit general, es divulga la importància de l'educació emocional puix que està del tot comprovat que un altíssim coeficient intel·lectual no és garantia d'èxit personal i social; ni tampoc de satisfacció i felicitat.

A partir dels anys 90 aquest tema ocupa un lloc preferent. Bisquerra (2.000) apunta que a l'última meitat dels anys 90 assistim a una revolució emocional en el sentit de què afecta a la psicologia, a l'educació i a la societat en general. I això es fa palès en l'augment d'estudis i publicacions relacionades amb les emocions en psicologia; la implicació de la neurociència en l'estudi del cervell emocional; el desenvolupament d'organismes especialitzats en el tema; l'enorme difusió que ha tingut l'obra de Goleman La inteligencia emocional; l'aplicació de la intel·ligència emocional a les organitzacions; l'aplicació de la intel·ligència emocional a l'educació; la consideració de les emocions positives en l'àmbit de la salut; el creixent interès i la consciència en els educadors i en els mestres de com totes aquestes competències

emocionals han de ser tingudes en compte i han d'incidir en la pràctica pedagògica.

Gardner (1.995) proposa la teoria de les intel·ligències múltiples segons la qual les competències cognitives queden millor descrites en termes d'un conjunt d'habilitats. En conseqüència dirà que la intel·ligència implica l'habilitat necessària per resoldre problemes o per elaborar productes. Segons aquesta teoria es podrien distingir set intel·ligències: musical, cinètico-corporal, lògico-matemàtica, lingüística, espacial, interpersonal i intrapersonal. Des de l'àmbit emocional cal destacar, eminentment, la intel·ligència interpersonal (ens permet comprendre i treballar amb els altres) i la intel·ligència intrapersonal (ens permet comprendre'ns i estar bé amb nosaltres mateixos).

Per totes aquestes aportacions sembla que hi ha un interès molt decidit per a què l'educació emocional formi part de la pràctica educativa puix que es creu que pot contribuir a facilitar una estructuració de la societat la qual possibiliti un món més intel·ligent i més feliç. Aquesta consideració pretén la trobada de l'individu i de la societat en una tasca i un esforç col·lectiu, cooperatiu i solidari.

No pretenc aquí endinsar-me en esmentar més teories d'estudis recents. Per a major informació recomano l'obra de recent aparició de Rafel Bisquerra (2.000) Educación emocional y bienestar.

Tampoc esmentem ara totes aquelles personalitats de l'àmbit del magisteri, de la pedagogia, de la psicologia o de la psiquiatria que tant van contribuir als coneixements actuals en el tema que ens ocupa. Totes elles van ser persones que van ajudar a dissenyar uns plantejaments pedagògics a favor dels infants i van posar els pilars per a una escola nova, diferent, en la qual fos possible la formació integral dels nens i de les nenes.

És una determinada visió de la infantesa i la necessària formació integral que es troba constantment subjacent en aquest treball.

Sabem dels infants, igual que els adults, que són una totalitat. Les emocions no les podem separar de la cognició perquè els pensaments estan amarats de sentiments i els significats personals depenen dels afectes. Per tant no hem de crear una dicotomia entre emoció i cognició perquè no necessàriament la cognició és racional i l'emoció irracional. Ambdós processos formen un entramat dialèctic donant un sentit coherent al coneixement i a l'acció.

Per a plantejar-nos la formació integral, en l'àmbit de l'escola, i per a què tingui en compte aquesta totalitat de la persona, haurem de posar en funcionament tots els llenguatges de què disposem les persones i haurem de ser empàtics per poder esbrinar els sentirs i els sabers dels nostres petits. Necessitarem una actitud determinada i unes institucionalitzacions per a que tot allò que pensem positiu i idoni pugui fer-se realitat.

Freinet esmenta la necessitat d'acollir l'infant no d'aquell context ideal que ens embadalim imaginant, sinó tal com és

veritablement, amb les seves impregnacions i reaccions naturals, també amb les seves virtualitats insospitades sobre les que haurem de basar el nostre procés educatiu.

Les idees de la pedagogia Freinet són una mena de gresol en el que comença a elaborar-se la pedagogia institucional (Hess, R., citat per Palacios, 1.978). I la pedagogia institucional (representada pel corrent de Lobrot, i pel corrent d'Oury i Vásquez) s'avé a criticar els tres prejudicis de la institució educativa: El prejudici escolar, segons el qual no es veu l'infant d'una altra forma que no sigui sota el prisma d'escolar, d'alumne; el prejudici didàctic, el qual implica una excessiva valoració del tot el que és instructiu; el prejudici de la uniformitat, en conseqüència, tots els infants són sotmesos al mateix règim de tot amb el pretext de la igualtat.

Manllevem les idees més rellevants de Freinet i entenem les crítiques dels representants del corrent institucionalista. Segurament en la pedagogia Freinet i en la pedagogia institucional es troben les reflexions i les pràctiques i les tendències més definides respecte de les mediacions en aquesta relació mestre-infant. El mateix Oury (Vasquez i Oury, 1.974) afirma que l'objecte de la pedagogia institucional és crear sistemes de mediació que posen els individus (alumnat, professorat) en funció de.

Per aquests motius quan enlloc d'activitats parlem d'institucionalitzacions ens referim a les tasques que ultrapassen l'àmbit i l'objectiu aparent i primer. Quan parlarem de la conversa, de l'assemblea de classe, del text lliure... ho farem en la mesura

que entenem que són institucionalitzacions que es caracteritzen per potenciar el treball de la classe a partir de l'expressió de les criatures dins d'un marc de cooperació. En totes elles podem trobar els components essencials de les institucions mediadores i els principis de l'aprenentatge significatiu perquè, d'una banda, esdevenen institucions, acceptades tant pels mestres com pels alumnes, concebudes com a mitjà per a portar a terme un projecte compartit i, d'altra banda, constitueixen veritables instruments de construcció de coneixements des del moment en què es parteix de l'experiència, de la comunicació, del contrast d'idees i percepcions i de l'elaboració de projectes consensuats individuals i col·lectius.

Cal anar més enllà i pensar que el marc de l'aula es troba integrada en una altra institució més àmplia que és el centre educatiu. I el centre educatiu s'ha de considerar com a una unitat educativa (Darder i López, 1.985). Hi ha moltes diverses raons per les quals ha de ser així; destaquem, sobretot, el dret que tenen els infants a la coherència respecte del seu procés evolutiu, de les intencionalitats educatives i dels plantejaments pedagògics. La significació educativa no hauria de concretar-se per les determinacions administratives sinó per les necessitats educatives dels nois i noies dins del centre. Per aquest motiu, s'entén la necessitat i la conveniència de què cada centre tingui el projecte educatiu que és el document-guia, realista, dinàmic, obert i viu, consensuat.

Finalment, i retornant a la presentació del tema que ens ocupa, podem avançar que la nostra pretensió en el desenvolupament d'aquest treball és molt senzilla i, alhora, molt gosada.

Volem explicar unes realitats que al nostre entendre poden contribuir a la posada en pràctica de l'educació emocional i, en conseqüència també, al desenvolupament de la intel·ligència emocional per mitjà del llenguatge.

QUÈ ENTENEM PER INTEL·LIGÈNCIA EMOCIONAL

Goleman incorpora aquest nou concepte d'intel·ligència emocional. És un concepte de significació molt àmplia que inclou la capacitat de motivar-se i seguir endavant malgrat les frustracions, saber controlar els impulsos i saber ajornar les gratificacions, saber regular els estats d'ànim, evitar que les desgràcies ens impedeixin la possibilitat de pensar, de desenvolupar empatia i esperança.

Goleman sintetitza dient que la intel·ligència emocional consisteix en:

- 1- Conèixer les pròpies emocions.
- 2- Saber manejar les pròpies emocions.
- 3- Saber automotivar-se.
- 4- Reconèixer les emocions dels altres.
- 5- Establir relacions.

De forma molt general podríem dir que la intel·ligència emocional és la capacitat que ens permet saber estar satisfactòriament en el món, amb les altres persones i amb nosaltres mateixos. És la capacitat que ens permet gaudir de les activitats i de les relacions, que ens dóna llicència per a tenir èxits i fruit-los però, també, per a tenir fracassos i saber assumir-los, tenint en compte que èxits i fracassos són experiències per avançar i per provar, i trobar nous camins. En definitiva, és una

capacitat que va configurant una actitud en la vida, no enfront de la vida.

La intel·ligència emocional genera el flux necessari per sentir un estat intern de compromís, de seguretat, de confiança, de llibertat, el qual crea assossec en la persona i, en conseqüència, en l'ambient. Aquest assossec generalitzat és indispensable per a què les relacions flueixin riques, creatives, vives, tranquil·les, com si cada persona tingués el seu espai i el seu temps, en un espai i en un temps comú.

Rogers (1.980) ens parla de què la coherència, l'autenticitat i el respecte en la relació entre les persones són la clau per poder gaudir d'una vida sana i equilibrada des del punt de vista emocional.

Rovira (citat per Bisquerra) ens presenta les característiques bàsiques de la persona intel·ligent emocionalment:

1- Actitud positiva.

Les persones positives resalten els aspectes positius per sobre dels negatius, valoren els encerts més que no pas els errors, les qualitats més que els defectes, els èxits que no pas els fracassos, busquen l'equilibri entre tolerància i exigència.

2- Reconèixer els propis sentiments i emocions.

Conèixer-se a si mateix comporta reconèixer els propis sentiments i emocions. L'autoanàlisi contribueix al desenvolupament de la intel·ligència emocional.

3- Capacitat per expressar sentiments i emocions.

Tant les emocions positives com les negatives necessiten canalitzar-se a través d'algun mitjà d'expressió. Cal trobar el canal i el moment més adient.

4- Capacitat per controlar els sentiments i les emocions.

Cal saber trobar l'equilibri entre l'expressió de les emocions i el seu control. Cal, també, saber esperar. La capacitat de saber ajornar les gratificacions són indicadors d'intel·ligència emocional.

Empatia.

Significa fer nostres els sentiments i emocions dels altres. És com posar-se a la pell de l'altre, ser capaç de saber captar les emocions de l'altre sense paraules, a través del seu llenguatge corporal. L'empatia, en definitiva, suposa maduresa emocional.

Ser capaç de prendre decisions adequades.

En la presa de decisions intervenen molt els factors emocionals, més que els racionals. Saber prendre consciència dels factors emocionals en la presa de decisions és aconseguir un major autoconeixement de cara a unes decisions més apropiades.

Motivació, il·lusió, interès.

Emoció i motivació estan molt relacionades. La persona emocionalment intel·ligent és capaç de motivar-se, il·lusionar-se, interessar-se, en les persones i en la realitat que l'envolta. Contràriament la passivitat, la peresa, l'avorriment, la desídia ... demostren un baix nivell de maduresa emocional.

Autoestima.

Significa tenir pensaments positius respecte d'un mateix i confiança en les pròpies capacitats a fi de fer front als reptes que es plantegen.

Saber donar i rebre.

Cal ser generós a l'hora de donar i, també, a l'hora de rebre. Donar i rebre és una forma d'aprendre.

Tenir valors alternatius.

Cal tenir valors que donin sentit a la nostra vida.

Ser capaç de superar les dificultats i les frustracions.

Ser capaç de superar les frustracions, les dificultats, els contratemps, els disgustos i els fracassos implica tenir un alt grau de resiliència, és a dir la capacitat de superar-se malgrat s'hagin viscut experiències altament negatives.

Ser capaç d'integrar polaritats.

Integrar el que és cognitiu amb el que és emocional; drets i deures; tolerància i exigència; soletat i companyia; compassió i felicitat. A voltes, aquesta integració suposa mantenir un equilibri difícil.

Les emocions que podem experimentar són molt diverses i van des de les que poden generar un gran plaer (emocions positives) fins a les que ens ocasionen un gran desplaure (emocions negatives).

Entre les emocions negatives podem esmentar l'ira (ràbia, rancor, odi, fúria, indignació, ressentiment, irritabilitat, violència, gelosia, enveja, impotència), la por (temor, horror, pànic, terror, ensurt, fòbia, dessassossec), l'ansietat (angoixa, desesperació, inquietud, preocupació, consternació, nerviosisme), la tristesa

(depressió, frustració, decepció, pena, dolor, desconsol, pessimisme, melanconia, soledat, enyorança disgust, preocupació), la vergonya (inseguretat, timidesa, culpabilitat), l'avversió (hostilitat, menyspreu, animositat, antipatia, ressentiment, rebuig, recel, fàstic).

Entre les emocions positives podem esmentar l'alegria (entusiasme, eufòria, diversió, plaer, gratificació, satisfacció, èxtasi), humor (que provoca somriure, riure), amor (afecte, tendresa, empatia, acceptació, cordialitat, confiança, amabilitat, afinitat, respecte, devoció, adoració, veneració, enamorament, gratitud), felicitat (goig, tranquil·litat, pau interior, placidesa, satisfacció, benestar).

La vida quotidiana és camp abonat per a que creixin emocions de tota mena. No podem ignorar aconteixements terribles, situacions adverses en les quals és difícil mantenir un bon to emocional.

I aquestes realitats són vàlides tant per a infants com per a adults. Però hem de saber conviure amb elles.

Malgrat aquests imperatius cal esforçar-se per mantenir un equilibri personal i saber manejar els propis sentiments i emocions. I parlem de manejar les emocions, en cap moment parlem de foragitar les emocions. Cada situació requerirà una resposta determinada però el primer que hem de fer és saber prendre'ns un temps, un moment, per a poder dirigir els pensaments i les accions.

EDUCACIÓ EMOCIONAL

L'infant en arribar a l'escola ja ha iniciat la seva educació emocional. Totes les persones que han tingut cura d'ell des de l'inici de la seva vida han anat posant les bases per al seu desenvolupament físic i psíquic.

Un element molt important per a l'educació emocional és l'autoestima. Aquest ingredient fonamental ens farà veure l'infant com una persona satisfeta de si mateixa, amb possibilitats d'estimar i de ser estimat, amb un gran respecte per si mateix, capaç de dir, capaç d'escoltar, capaç de fer.

Les persones poc avesades al món dels més petits podrien pensar que, en aquestes edats tan primerenques, percebre el perfil emocional de l'infant és difícil, és impossible. Estan errades. Per a una bona mestra o bon mestre de petits, únicament, amb el contacte corporal i amb les dades que ens aporta el seu to muscular, la tranquil·litat o tensió amb què es deixa tocar, observar la seva expressió... ja ens dóna pautes d'observació per al seu coneixement i per a l'entesa. Si aquest infant es mou lliurement, juga, s'explica, escolta, ... tenim més dades. Si coneixem les persones que tenen cura d'ell i hi establim relació, i hi establim vincles, acabarem sabent el seu món, la seva història personal i el seu grau d'autoestima i el perquè.

En la història personal de l'infant, en la manera com ens l'explica, en la manera com ens l'expliquen les persones que

tenen cura d'ell, hi ha escrit allò que és el que més influeix en el seu desenvolupament: el seu sentiment de sentir-se estimat.

Volem pensar en les històries personals positives, amb autoestima, que ens arriben a l'escola, històries personals d'infants volguts, estimats, atesos i de quina manera la nova institució –l'escola- els ha d'acollir i fer progressar en aquest àmbit de desenvolupament personal.

Altrament, també volem pensar en les històries d'infants d'autoestima baixa, problemàtics, malalts físicament o psíquicament, degut a circumstàncies personals o socials d'ells mateixos o de les seves famílies i que ens arriben a l'escola. Aquesta institució els ha d'oferir el clima, l'ambient i el suport humà per millorar aquesta autoestima baixa i així anar avançant en el seu desenvolupament i en la seva seguretat personal.

Per sort, en l'àmbit del desenvolupament no hi ha res prefixat i definitiu, la vida humana busca sempre, i voldríem pensar que tot sovint troba, camins per al creixement i el benestar personal. La maduresa personal es construeix i es va construint en funció de les necessitats específiques de cada moment evolutiu.

Greenspan (1.998) ens situa respecte dels diferents nivells de maduresa en la formació i consciència del propi jo. Alhora, ens presenta una afirmació que es concreta en:

A diferència de les nocions clàssiques, la intel·ligència no prové de l'estimulació cognitiva sinó que conjuntament amb la moralitat, l'empatia i l'autoreflexió té els seus orígens en experiències emocionals molt específiques des del moment de néixer.

Greenspan ens explica com en els darrers anys, degut a les seves investigacions conjuntament amb altres autors, han trobat uns inesperats orígens comuns per a les capacitats mentals més elevades: la intel·ligència, el sentit de la moralitat i de si mateix. Cadascuna de les etapes de maduració personal requereix unes experiències determinades. Però contràriament al que clàssicament es pensava aquestes experiències no són cognitives, sinó que comporten una gamma àmplia de subtils intercanvis emocionals. En definitiva, les emocions i no l'estimulació cognitiva construeixen la bastida per a l'arquitectura mental primària. Possiblement el paper més decisiu de les emocions radica en crear, organitzar i coordinar moltes de les més importants funcions cerebrals i així les emocions esdevenen els artífexs de les operacions cognitives i possibiliten el pensament creatiu.

A l'escola arriben els infants amb el seu jo (jo biològic/jo històric) i ens pertoca acollir-los en la seva totalitat, com a persona completa.

Quan un infant va a l'escola és com si fos portat al bosc, lluny de casa seva (Canevaro, 1.985). I en aquest lloc nou hi haurà infants que sabran trobar el propi camí, sabran llegir-lo, sabran orientar-s'hi perquè tindran senyals per reconèixer-lo i relacionar-lo amb el camí de casa. En canvi, també, hi haurà infants que aprendran coses però les oblidaran perquè no sabran relacionar-les amb els senyals i amb la memòria del camí de casa.

Quan tantes vegades parlem de l'aprenentatge significatiu i integrat volem dir l'aprenentatge que harmonitza amb els camins de casa, de la vida i de l'escola, que té en compte la relació i la connexió. Quan parlem d'aprenentatge significatiu, també, volem dir tenir en compte l'infant com un interlocutor actiu que ens aporta la seva identitat, la seva història, els seus sabers, els seus llenguatges; en definitiva: la seva vida.

Ens vam adonar que un infant, per petit que sigui, és un interlocutor actiu, que porta la pròpia identitat com un bé fràgil que pot ser malmès i arraconat justament per qui diu en veu alta que estima molt aquell infant (Canevaro, 1.985).

Malgrat les dificultats i les incerteses cal arriscar-se i fer una aposta metodològica que reconegui la realitat d'aquesta infantesa que aporta una identitat pròpia i, en conseqüència, l'escola ha d'arbitrar instruments per atribuir-li valors, fer-la visible, traient-la de l'anonimat que comporta la massificació i la uniformitat.

L'espoliació de l'infant és en realitat l'espoliació de l'home, i allunya dels escenaris els espectres molestos que, no obstant, es mouen insistents i es pregunten, amb Einstein, quanta potencialitat cerebral i humana continua sense fer-se servir, malmetent-se. (Malaguzzi, 1.996) Loris Malaguzzi fa una afirmació rotunda, d'una cruesa evident però amb gran clarividència; és la clarividència de les afirmacions que sabem certes i que et posen contra les cordes. En les seves paraules llegeixo que el sentit que tenim cadascun de nosaltres de la infantesa correspon directament al sentit que tenim de la persona, de la humanitat. I aquesta visió és aplicable al magisteri, a la

pedagogia, a la política, a l'economia, a la sociologia, a la psicologia.

Freinet (1.971) a la seva obra *Les invariants pédagogiques* ho exemplifica de forma molt evident.

La seva invariant pedagògica nº 1: *L'enfant és de la mateixa naturalesa que nosaltres*. Explica de forma molt natural i planera que l'infant és com un arbre que encara no ha acabat de créixer però que s'alimenta, es fa gran i es defensa exactament com l'arbre adult. Acaben les invariants pedagògiques amb la nº 30: *L'esperança optimista en la vida*. Com més jove i nou és l'individu, més necessitat sent d'avançar amb temeritat. Quan l'autoritat brutal es pensa haver aturat la seva empenta, ell pren clandestinament dreceres, passa per damunt els obstacles i reprèn el camí endavant ... Aquesta esperança és el fil d'Ariadna misteriós que ens conduirà cap al nostre objectiu comú: *la formació en l'infant de l'home de demà*.

En Freinet hi ha una coherència i una relació entre la idea d'infant competent, autònom, capaç i la idea optimista i esperançada de la vida, que podem manejar al nostre albir essent protagonistes.

Molts grans autors i autores parlen amb delicadesa d'aquesta idea d'infant que essent persona, creix i es desenvolupa i es va fent autònom. *Tot ésser humà és una persona, ja sigui adult o infant. És, sens dubte, el grau d'utonomia el que diferencia l'infant de l'adult, quan se'l considera com a persona* (Lurçat, 1.986).

I aquest grau d'autonomia es va aconseguint a poc a poc per l'impuls vital que té tota criatura amb el coixí del context que

l'envolta. L'infant és el cadell que té la infantesa més llarga. Si la natura ha disposat que la durada de la infantesa humana sigui la més llarga (infinita segons Tòlstoi) és perquè sap quants guals cal travessar, quants camins cal recórrer, quants errors poden ser corregits per infants i adults, quants prejudicis cal superar. I quantes i infinites vegades els infants han de prendre alè per restaurar la pròpia imatge, la dels altres infants, la dels pares, la dels mestres i la del coneixement dels móns (Malaguzzi).

Sens dubte, desposseir l'infant de la seva identitat i del seu reconeixement com a persona és desposseir la humanitat.

Si Malaguzzi és rotund i contundent en les seves afirmacions no ho és menys Einstein quan esmenta el cabal emocional i cognitiu que es perd a l'hora de fer alguns plantejaments i afirma *no deixa de ser miraculós que els mètodes d'ensenyament no hagin ofegat del tot el beneït afany per investigar puix que aquesta petita i delicada planta, a més d'estímul, necessita fonamentalment llibertat; sense llibertat, la seva pèrdua sembla inevitable.*

Vist tot això podem avançar que l'escola conjuntament amb tota la societat també, té una gran responsabilitat. Puix que no ha d'oferir únicament un ambient càlid i protector perquè sabem que la interacció emocional desenvolupa un paper fonamental en el procés d'aprenentatge; també ha de saber què ha de fer, què vol fer, ha de teixir una estructura bàsica orientada a ajudar a desenvolupar un infant fort, ric, potent, competent, amb recursos personals, amb drets, protagonista de la seva vida i del sentit de la seva vida; un infant que construeix teories i interpretacions que

són diferents punts de vista de la realitat que l'envolta; un infant que manifesta unes immenses ganes de comunicar-se amb el món perquè se'n sent part.

En conseqüència, les institucionalitzacions que pensarem no seran una fi en si mateixes sinó un mitjà per reforçar en cada infant el sentit de la seva identitat a través del reconeixement dels altres infants i dels adults fins a fer-li sentir una seguretat íntima i un sentit de pertinença al grup humà que li permetrà conèixer i contribuir a la transformació de les situacions.

Posicionar-nos respecte d'aquesta dimensió i visió d'infant, en conseqüència, ens porta cap a una determinada mirada sobre la paraula.

Les paraules que ens expliquen sabers i descobertes, que ens proposen projectes, ens faciliten acords i ens expressen sentiments, pors, somnis.

En definitiva, el reconeixement del llenguatge com a comunicació i la conseqüent modificació que exerceix aquesta comunicació en els agents que hi participen. Dewey (1.971) ens recorda l'arrel comuna de les paraules comú, comunitat i comunicació.

El llenguatge aleshores és entès, també, com l'explicació i, alhora, com l'element modificador de la complexa realitat que vivim, que sabem i que sentim. Els missatges no són emesos per topar contra una paret que no viu, que no sap, que no sent. Els missatges són emesos per a uns receptors que, alhora, esdevenen també emissors. I es va creant un complex d'interaccions riquíssim que va construint una realitat nova.

Però quan parlem del llenguatge cal que tinguem en compte que la comunicació humana és una mena d'urdit complex que harmonitza els elements del llenguatge verbal i del llenguatge no verbal en el qual el gest, la mirada, el to de la veu... són utilitzats per crear els signes que componen els missatges que es volen transmetre.

Quan intentem relacionar els desenvolupaments de la intel·ligència emocional i del llenguatge de forma positiva en el marc de l'escola, sobreentenem un plantejament metodològic que té uns implícits i que es concreten en aquella idea d'infant competent i en una determinada manera de fer de mestre.

És un plantejament que contempla:

- Considerar l'infant com a persona, que pensa, que té sabers, té sentiments, emocions, necessitats.
- Establir una relació humana de respecte mutu entre els infants, entre infants i mestres, entre mestres.
- Acollir tot allò que els infants ens aporten en arribar a l'escola: els seus llenguatges, cultura, valors, sabers.
- Comptar amb les seves aportacions, les seves idees i preferències a l'hora de plantejar solucions i de plantejar estudis.
- Oferir temps i espais a disposició dels infants per poder pensar, triar, decidir, organitzar-se, equivocar-se.
- Tenir en compte que els adults som el referent de la cultura adulta, el model. I dins del marc de l'escola som els organitzadors d'institucionalitzacions que contemplin la

conversa, el diàleg, l'argumentació i la relació. Som els organitzadors d'un medi (temps, espai, materials) ric i variat que permeti experiències en un clima de seguretat i de confiança.

- Tenir en compte que els adults no sempre hem de parlar i d'intervenir. Hem de donar temps i estar a l'espera, a l'escolta, disponibles.

Amb aquesta actitud nostra d'acolliment i d'escolta, sense adonar-nos, anirem creant aquell clima positiu i favorable per a la relació, per a la comunicació i per a l'aprenentatge.

Aquest plantejament metodològic propiciarà que els coneixements i els avenços s'integraran en les persones dels infants perquè parteixen de les seves paraules i vivències i s'aniran consolidant, també, amb les seves paraules. No es crearà una doble xarxa de coneixements, els de la vida i els de l'escola, no es crearan dos llenguatges, no es crearan dues cultures.

La intenció és la de preveure un infant coherent en la seva totalitat, ple de les influències rebudes i, també, amb les dificultats acumulades, satisfet, capaç, competent. En definitiva, feliç.

La felicitat de la qual parlem no és aquell constructe únicament personal, egoista, que es mira el melic de qui la gaudeix. La felicitat de la qual parlem és l'entesa com a satisfacció vital, com una emoció, un sentiment o un estat afectiu de signe positiu, que té en compte els altres i tot allò que és humà.

Seria una mena de saviesa interna per saber fixar-se objectius apropiats i autorecompensar-se pel fet d'haver-los aconseguit;

tenir la il·lusió i l'esperança de saber trobar camins per a una vida satisfactòria; mantenir una actitud enèrgica, decidida, optimista, flexible, creativa i sociable; generar un interès i un compromís amb el què ens envolta (les persones, els aconteixements, els avenços socials, polítics, científics) per a la qual cosa cal haver desenvolupat un alt grau d'autoestima, autonomia i autoregulació.

En definitiva, és intentar dissenyar amb llibertat el propi projecte de la nostra vida. *El projecte actua com un projectil per foradar la realitat i ampliar-la amb el que és possible* (Marina, 2.000).

I la realitat és aquesta mena de calidoscopi que ens ofereix la visió de figures il·limitadament canviants en funció del nostre moviment, de la nostra acció.

D'aquí ve la complexitat del seu estudi, de les propostes d'acció. D'aquí ve la fascinació pel tema.

INTEL·LIGÈNCIA EMOCIONAL I LES SEVES COMPETÈNCIES

Tenim present el concepte de persona com a totalitat. Tenim present aquesta idea de realitat com a calidoscopi canviant en funció de la nostra acció. I malgrat aquestes idees necessitem analitzar la persona i la realitat a fi de poder-les abordar i estudiar. És per aquest motiu que, sense perdre aquesta necessària visió holística, parlarem de competències emocionals i de la seva classificació, així com dels àmbits als que es refereixen cadascuna d'elles.

Basant-nos en l'obra de Goleman (1.999), el qual ha difós a bastament el seu concepte d'intel·ligència emocional i les seves obres són best-sellers mundials sobre aquesta temàtica, podem dir:

El terme d'intel·ligència emocional es refereix a la capacitat de reconèixer els propis sentiments, els sentiments dels altres, saber motivar-nos i saber manejar adequadament les relacions que establim amb les altres persones i amb nosaltres mateixos.

I una competència emocional és la capacitat adquirida basada en la intel·ligència emocional. Per aquest motiu les competències emocionals combinen pensament i emoció i impliquen un cert domini dels sentiments.

En el marc de la intel·ligència emocional podem establir dos tipus de competència les quals van estretament relacionades: la competència personal i la competència social.

La **COMPETENCIA PERSONAL** determina de quina manera ens relacionem amb nosaltres mateixos.

Hi estant directament vinculades:

CONSCIÈNCIA D'UN MATEIX

Consciència dels nostres propis estats interns, recursos, intuïcions.

- **Consciència emocional:** Reconèixer les pròpies emocions i llurs efectes.
- **Valoració adequada d'un mateix:** Conèixer les pròpies fortaleeses i debilitats.
- **Confiança en un mateix:** Seguretat en la valoració que fem de nosaltres mateixos i de les nostres capacitats.

AUTOREGULACIÓ

Control dels nostres estats, impulsos i recursos interns.

- **Autocontrol:** Capacitat d'aconduir adequadament les emocions i els impulsos conflictius.
- **Confiabilitat:** Fidelitat al criteri de sinceritat i integritat.
- **Integritat:** Assumir la responsabilitat de la nostra actuació personal.
- **Adaptabilitat:** Flexibilitat per fer front als canvis.
- **Innovació:** Sentir-se còmode i obert a les noves idees, enfocs i informació.

MOTIVACIÓ

Les tendències emocionals que guien o que faciliten l'aconseguir els nostres objectius.

- **Motivació** per aconseguir allò que ens proposem: Esforçar-se per millorar o per satisfer un determinat criteri d'excel·lència.
- **Compromís**: Secundar els objectius d'un grup o d'una organització.
- **Iniciativa**: Rapidesa en actuar quan es presenta l'ocasió.
- **Optimisme**: Persistència en la consecució dels objectius malgrat els obstacles i els contratemps.

La **COMPETÈNCIA SOCIAL** determina de quina manera ens relacionem amb els altres.

Hi estan directament vinculades:

EMPATIA

Consciència dels sentiments, necessitats i preocupacions dels altres.

- **Comprensió dels altres**: Tenir la capacitat de captar els sentiments i els punts de vista d'altres persones i interessar-nos activament per les coses que els preocupen.
- **Orientació cap al servei**: Anticipar-se, reconèixer i satisfer les necessitats dels altres.
- **Aprofitament de la diversitat**: Aprofitar les oportunitats que ens ofereixen la diferent tipologia de les persones.
- **Consciència política**: Capacitat d'adonar-se dels corrents emocionals i de les relacions de poder subjacents en un grup.

HABILITATS SOCIALS

Capacitat d'induir respostes desitjables en els altres.

- Influència: Utilitzar tàctiques de persuassió eficaces.
- Comunicació: Emetre missatges clars i convinents.
- Lideratge: Inspirar o dirigir els canvis.
- Resolució de conflictes: Capacitat de negociar i resoldre conflictes.
- Col·laboració i cooperació: ser capaços de treballar amb els altres en la consecució d'un objectiu o d'una fita comuna.
- Habilitats d'equip: Ser capaços de crear sinèrgia grupal en la consecució de fites col·lectives.

Tindrem en compte tots aquests paràmetres generals a l'hora de plantejar el nostre estudi i si bé Goleman es centra molt en l'àmbit de l'empresa, nosaltres intentarem aplicar aquesta estructura en l'anàlisi de les activitats que plantejarem en el capítol següent (3. *Proposta de currículum per a l'adquisició de competències lingüístiques i emocionals*).

COMPETÈNCIES LINGÜÍSTIQUES

Les competències lingüístiques són les referides al llenguatge. I tenim una visió del llenguatge determinada, basada eminentment en la idea de ser un instrument de comunicació humana.

Castellà (1.992) en la seva obra *De la frase al text. Teories de l'ús lingüístic* compendia de forma excel·lent algunes de les teories arran del tema que ens ocupa i que seran les que ens referirem en aquest apartat perquè les hem considerat molt oportunes.

La competència lingüística segons Chomsky ve a ser el coneixement que el parlant-oient té de la seva llengua. Aquest coneixement és intuïtiu, interioritzant i inconscient i permet a la persona de produir un nombre potencialment infinit d'oracions gramaticals en la seva llengua.

Hymes vol anar una mica més enllà de Chomsky i defineix la noció de competència comunicativa. Hymes reconeix a Chomsky el fet d'haver portat la lingüística a "*la perfecció en el desig de posar en joc només el que és intern en el llenguatge (...) cap altra teoria lingüística moderna no ha parlat amb més profunditat ni de l'estructura interna ni de la intrínseca significació humana*".

Per a Hymes la competència de l'usuari d'una llengua inclou habilitats i judicis relatius i interdependents amb elements socio-culturals. La competència, a més de factors cognitius, en comprèn d'afectius i de volitius.

Els conceptes de competència lingüística i comunicativa creats per Chomsky i per Hymes han resultat ser molt productius i suggerents. Mentre els estudiosos de la competència lingüística

tracten d'explicar aquells aspectes gramaticals que es creuen comuns a tots els humans independentment de determinants socials, els estudiosos de la competència comunicativa consideren els parlants com a membres d'una comunitat, com a exponents de funcions socials, i tracten d'explicar com usen el llenguatge per autoidentificar-se i portar a terme llurs activitats.

El panorama més complet de competències és aportat per L. F. Bachman (1.987).

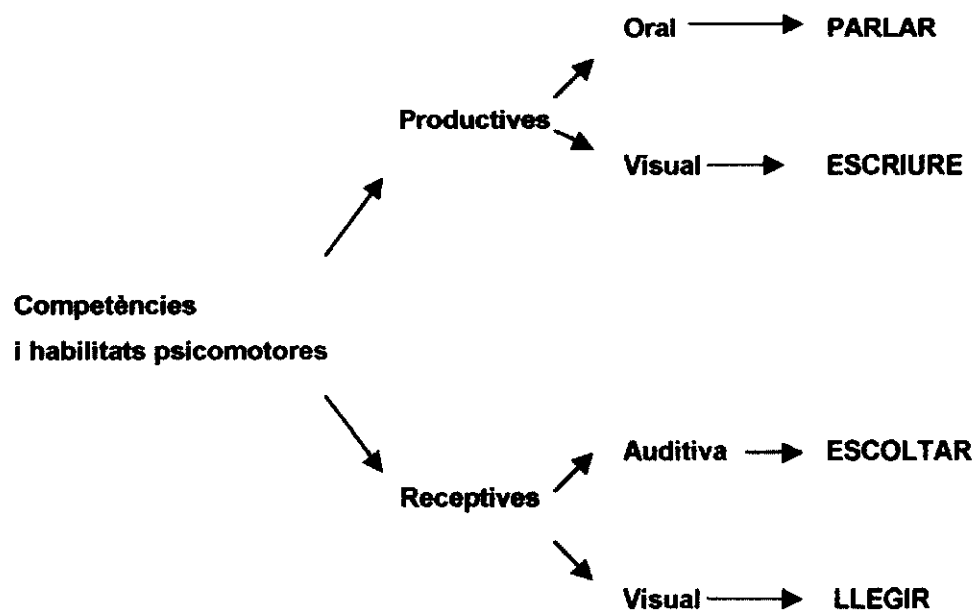
Bachman ens presenta les competències que intervenen en la formació de les habilitats i coneixements lingüístics.

HABILITATS I CONEIXEMENTS LINGÜÍSTICS

(L. F. Bachman 1.987, adaptat per M. Llobera)



Quadre 1



Quadre 2

En el capítol següent (3. *Proposta de currículum per a l'adquisició de les competències emocionals i lingüístiques*) anirem parlant de diferents activitats que poden plantejar-se en el decurs del temps de l'etapa de Parvulari i de Cicle Inicial.

Seran activitats de conversa, de lectura i d'escriptura. I totes elles aniran encaminades al treball en la doble vessant d'avenç en els coneixements lingüístics i en els de desenvolupament personal i social.

Aquestes activitats generaran textos, que podran ser orals o bé escrits. I podrem anar analitzant molt diverses qüestions com, per exemple, la de què *el text és un producte del context, alhora que en forma part per a la producció de nous textos. El context genera el text i els textos creen i condicionen els contextos.*

Veurem, també, com tot text es produeix, des de la seva concepció a la ment de l'emissor, d'acord amb un o uns objectius determinats. És una forma d'actuació comunicativa i és una producció arrelada al medi que l'origina i és un instrument complex i estructurat de transmissió de la informació. En aquesta actuació és important tenir en compte el concepte de coherència que és la propietat per la qual un text s'organitza globalment per a la transmissió del sentit.

Beaugrande i Dressler (1.981) ens expliquen de quina manera es procedeix per posar en relació el contingut d'un text amb els esquemes mentals. Per a aquests autors hi ha unes tendències regulars en la interacció entre el contingut d'un text i els

coneixements previs del parlant tot i que no siguin generalitzables a tots els receptors en tots els casos:

- 1- La informació del text és processada i roman si està relacionada amb els conceptes ja emmagatzemats.
- 2- La informació del text es processa si connecta amb les entrades principals d'un model global.
- 3- El receptor altera la informació del text per aconseguir una connexió millor amb la informació prèvia acumulada.
- 4- La informació del text es perd si el receptor la considera no essencial dins dels seus esquemes.
- 5- En acabar el procés, la informació del text esdevé indistingible de les adiccions, modificacions i canvis que el receptor hi fa per inferència o per associació d'idees.

Per tant, el significat no es construeix additivament. La interpretació receptiva depèn del que el receptor realment escolta i processa, de les seves estratègies, tries i errors. El text, en conseqüència, consisteix en una combinació d'instruccions col·locades per l'emissor amb la finalitat que la interpretació del receptor s'acosti al màxim al sentit que ell vol transmetre. Es pot veure una relació interessant entre les ides exposades i el concepte de ZDP (zona de desenvolupament proximal) de Vigotski (Vigotski, 1.988).

La primera de les activitats que es proposen al capítol següent, i que tenen com a finalitat el desenvolupament de les competències lingüístiques i de les competències emocionals, és la conversa. He triat aquesta activitat per corroborar de quina manera ja en infants molt petits es dona l'explicitació clara de la

posada en funcionament d'una sèrie d'estratègies per poder-se explicar i per poder ser entesos, per poder escoltar i per poder entendre els altres. Posteriorment, aquests mecanismes es posen en funcionament en l'àmbit de la lectura i de l'escriptura essent molt important, gosaria dir que imprescindible, haver fet aquest entrenament oral amb anterioritat.

M'agrada, especialment, la concepció que veu la conversa com un espai de cooperació en la que els interlocutors aporten el seu esforç comunicatiu al desenvolupament d'un discurs comú i compartit. Segons les teories de H. P. Grice la conversa es regeix pel principi de cooperació segons el qual els parlants estan compromesos a construir conjuntament l'intercanvi i a contribuir-hi a cada moment de la manera més convenient.

La darrera versió d'una visió cooperativa del discurs és la teoria de la pertinença de D. Sperber i D. Wilson. Aquesta teoria sembla que pot influir decisivament en tots els estudis entre psicologia i llenguatge. La seva tesi fonamental és que hi ha un únic principi, el de la pertinença, que orienta les activitats cognitives humanes. El processament de la informació, per a un parlant, només té interès si resulta pertinent i només es considera informació pertinent la que actua com a estímul inferencial. Aquesta informació dispara automàticament la informació ja existent acumulada a la memòria i dóna lloc a la inferència d'altres informacions, diferent de les que han arribat i de les que ja hi havia.

El procés d'inferència passa a ser essencial per a la comunicació. Apareix de nou la importància del context. El

context, per a Sperber i Wilson, és una estructura psicològica, que inclou informació sobre l'entorn físic immediat, els enunciats que precedeixen l'actual i que ja s'han incorporat a la ment del receptor, les assumpcions culturals, les ideologies, les creences de la persona. I la informació nova inferida té, evidentment, un caràcter absolutament individual. Així, l'aspiració cognitiva dels éssers humans és de millorar el seu coneixement del món amb el mínim cost d'interpretació i processament.

És en i pel llenguatge que l'home es constitueix en subjecte.
(Benveniste, 1.958)

El subjecte modela el text, s'hi infiltra, es mostra o s'amaga: opina d'una manera encoberta o explícita a través de les paraules. La llengua, en conseqüència, ofereix un repertori de formes i recursos per a aquest joc, dissimulat o descarat a voltes, d'expressió de la subjectivitat de l'individu.

É. Benveniste va ser el primer lingüista a tractar sobre la presència del subjecte. Pel *jo* l'ésser humà es fa present en el llenguatge. És en el discurs que es defineix la persona. *Jo* assenyala el locutor i l'erigeix en coordenada principal de l'acte d'enunciació. *Jo* no s'interpreta més que pel discurs en què és pronunciat i no té més referència que el que és actual. Com que la consciència d'un mateix s'experimenta per contrast, l'enunciació del *jo* implica un *tu*. Aquesta condició de diàleg és la constitutiva de la persona. El *jo* planteja un *no-jo*, una altra persona que és exterior a mi. Es tracta d'una realitat dialèctica, on es descobreix la naturalesa lingüística de la subjectivitat. Ni *jo* ni *tu* no assenyalen els productors físics (emissor o receptor) del

de què l'infant domini el llenguatge formal amb el que s'expressarà lingüísticament. En definitiva, l'adquisició del llenguatge és molt sensible al context la qual cosa vol dir que el progrés és major quan l'infant capta de forma *prelingüística* el significat d'allò que se li està parlant o de la situació en la que es produeix la conversa. Però, en què consisteix *la disposició prelingüística*? Segons Bruner és una representació malejable, però innata, que es posa en funcionament amb les accions i les expressions d'altres éssers humans i amb altres contextos socials, molt bàsics, en els que interactuem.

Greenspan també es manifesta en aquesta línia puix que ens indica que *la intel·ligència conjuntament amb la moralitat, l'empatia i l'autoreflexió té els seus orígens en experiències emocionals molt específiques des del moment de néixer*. Una vegada més s'explicita la importància de la relació amb els altres per a la construcció del propi jo així com la importància de la qualitat dels intercanvis emocionals, essent les emocions els artífexs de les operacions cognitives i les possibilitadores del pensament creatiu.

Les aportacions de Bruner i de Greenspan són un marc idoni per a la presentació del següent capítol el qual pretén, precisament, explicar una praxis en la que puguin fer-se realitat les seves indicacions.

3-PROPOSTA DE CURRÍCULUM PER A L'ADQUISICIÓ DE COMPETÈNCIES LINGÜÍSTIQUES I EMOCIONALS

PROLEGÒMENS

Aquest capítol que ara s'inicia anirà adreçat a explicar com organitzem el currículum i, en conseqüència, com plantejem un seguit d'activitats (institucionalitzacions, en el sentit que hem explicat amb anterioritat) basades en la capacitat d'expressió que tenen els infants, en la seva capacitat de producció i de regulació i en la seva creativitat.

És un plantejament que es realitza a través de les veus i dels pensaments de les criatures quan s'ha pogut anar creant un ambient determinat d'atenció i d'escolta, d'intervenció i de pauses, d'ajustos. I en aquest context i amb aquest plantejament es donarà un flux d'idees que s'aniran descabdellant i creixent, teixint un urdit ric, proper, abastable, intel·ligible.

És l'ambient i el context que va propiciant aquest tipus de plantejament metodològic basat en donar la paraula a l'infant perquè el sabem ric de vivències, d'idees i de propostes. I aquest infant competent i capaç en relació amb d'altres infants capaços i competents fan créixer un ambient més ric, tant en l'àmbit dels coneixements com en el de les relacions personals.

En definitiva, l'ambient i el plantejament metodològic s'influencien incessantment i es creixen perquè tenen en compte les persones com a totalitat i la relació emocional que s'estableix entre elles.

En aquestes premises es diferencia i, segurament, es diferenciarà sempre, la intel·ligència humana de la intel·ligència artificial.

L'emoció no únicament configura la intel·ligència humana sinó que també configura les defenses psicològiques i les estratègies de superació de cada persona, és a dir, de tota l'estructura de la personalitat. L'element bàsic del pensament –el vertader cor de la creativitat i que constitueix el nucli de la vida humana- necessita de l'experiència viva, de les sensacions filtrades per una estructura emocional que ens permeti comprendre tant el que ens arriba a través dels nostres sentits, i el que sentim iensem arran d'això, com el que podem fer amb això (Greenspan).

Precisament la incapacitat de la intel·ligència artificial, creada mitjançant una sofisticada tecnologia, per experimentar l'emoció i fer-ne ús per organitzar i donar significat a les sensacions fa que es pensi que és poc probable que en algun moment una màquina pugui assolir el *software emocional* del què ja disposen els infants més petits.

Bruner (1.991) a la seva esplèndida obra *Actos de significado* ens explica de quina manera les grans qüestions psicològiques s'estan tornant a formular, hi ha la necessitat de replantejar qüestions que fan referència a la naturalesa de la ment i dels seus processos, sobre com construïm els nostres significats i les nostres realitats, qüestions sobre la formació de la ment per mitjà de la història i de la cultura. Precisament el títol de l'obra subratlla el tema principal: la naturalesa de la construcció del significat, la

seva conformació cultural i el paper essencial que té en l'acció humana. Però l'estudi de la ment és complex perquè hi ha el dilema de ser l'objecte i el subjecte del seu propi estudi. *Per conèixer l'Home és precis veure'l en el seu context, en el context de la cultura i del llenguatge que proporcionen el món simbòlic en el que viu i a la llum dels processos de creixement que coordinen aquestes dues forces tan poderoses.*

També en l'obra de Bruner apareix la importància del context. I concretament en el cas de l'infant: *l'infant no entra a la vida del seu grup per mitjà de l'exercitació privada i autista dels processos primaris, sinó que participa en un procés públic més ampli en el que es negocien significats públics. I en aquest procés, els significats no li serveixen a menys que aconsegueixi compartir-los amb els altres.*

Bruner fa un posicionament del que ell anomena psicologia popular (després veurem paral·lelismes amb la pedagogia popular de Freinet) i la defineix com l'explicació que dóna la cultura i que és el que fa que els éssers humans funcionin. L'anomena psicologia popular o "psicologia intuitiva" o potser seria preferible dir-ne "ciències socials populars o intuitives" o inclús, senzillament, "sentit comú".

La psicologia popular s'ocupa de la naturalesa, de les causes i conseqüències d'aquells estats intencionals –creences, desitjos, intencions, compromisos- que són despreciats per la psicologia científica que s'esforça per explicar l'acció de les persones des d'un punt de vista que estigui fora de la subjectivitat humana. De

manera que la psicologia popular segueix dominant les transaccions de la vida quotidiana.

S'ocupa de com diu la gent que és el seu món, què fa, perquè el que cada persona fa ens palesa què pensa, sent i creu. Cal, però, viure un pluralisme viable que possibiliti la voluntat de negociar les diferents maneres de veure el món. Cal la voluntat de construir coneixement i valors des de múltiples perspectives sense perdre el respecte i el compromís cap als propis valors. Estem parlant d'un marc per a una cultura democràtica que necessita que siguem conscients de com desenvolupem el coneixement i de quina manera els nostres valors ens porten a adoptar determinades perspectives.

Rosaldo M. (citat per Bruner) sosté que les nocions del jo o de l'afecte no sorgeixen d'una essència interior relativament independent del món social, sinó de l'experiència en un món de significats, imatges i vincles socials en el que tot el món es troba inevitablement implicat.

No podíem tenir un millor coixí teòric -Bruner- per al capítol que iniciem puix que manifesta la necessitat de la narració, de la historicitat, de la diacronicitat per explicar-nos, per adoptar una postura moral, per urdir el teixit de l'acció i la intencionalitat humana, per ensenyar, per conservar records o, fins i tot, per alterar el passat.

RECONeixEMENT A FREINET

Hem de comentar el nostre reconeixement a Freinet puix que suposa una aportació fonamental en la pedagogia, en la pràctica i en la base del fer de mestre dia a dia i, molt especialment, en el tema que ens ocupa.

La pedagogia Freinet és, segurament, la que més sintonitza amb aquesta necessitat de plantejar una acció educativa que tingui en compte la totalitat de la persona, la necessària relació emocional i com aquesta relació amb les persones i amb l'entorn pot ser vehicle de coneixement i objecte d'aprenentatge.

Per tenir a prop el món infantil s'ha de llegir, almenys, a Piaget, Wallon i Bruner: no tenim perill d'equivocar-nos perquè d'aquests tres autors és bo tot el que es troba. I si s'allunyen molt de la realitat s'aplica l'antídot de Celéstin Freinet. (Gianni Rodari, 1.976)

La posada en pràctica de les Tècniques Freinet de forma veritable i honesta suposa el pinyol més dolç per al tema que ens ocupa, puix que no únicament són favorables per al desenvolupament dels infants sinó que, inclús, se n'esmenta el seu valor terapèutic.

Freinet entén una educació que afecta la persona en la seva totalitat física, afectiva i mental, tenint en compte a més la personalitat dels qui l'envolten i les relacions que s'estableixen. La pedagogia Freinet es proposa trobar unes tècniques que permetin de descobrir com reacciona l'infant als canvis de medi intern (és a dir, psicològic) i extern (és a dir, social), i com analitza

constantment la situació experimental de les forces antagonistes a fi de restablir el seu equilibri indispensable (Berteloot i Barré, 1.980).

Freinet proposa el fil conductor de l'expressió lliure per comprendre millor el comportament dels infants i entén l'escola com una comunitat basada en el treball, tècnicament organitzada, per permetre a l'infant un templeig experimental constant en un clima que afavoreixi la creativitat i l'expressió espontània, donant molta importància al clima de la institució (escola i aula) el clima de cooperació. En definitiva, és la pedagogia de la mà disposada a ajudar.

En aquest capítol parlarem de llibertat, de creativitat, d'iniciativa pròpia, d'expressió lliure... I aquests termes han de ser entesos en el seu sentit correcte i estricte. Quan parlem de llibertat, no parlem de desori i de desordre; quan parlem d'iniciativa pròpia no volem apostar per l'egocentrisme i no tenir en compte els altres; quan parlem d'expressió lliure no volem dir l'infant que no sap escoltar als altres.

Precisament si volem organitzar una classe en funció dels paràmetres freinetians cal ordre i disciplina. *L'ordre i la disciplina són necessaris a classe (Freinet: Invariant nº 22).* Una classe complexa que practica tècniques simultànies, en la que els infants participen activament i es va teixint l'aprenentatge tenint en compte la seva participació, en què s'evita l'autoritarisme dels mestres, cal un ordre molt profund en el comportament i en el treball dels nens i nenes. S'anirà formant l'autoregulació

necessària i consensuada per a l'organització i consecució del treball.

Per aquest motiu són necessàries la llibertat i la participació perquè només des d'aquests principis els nens i nenes podran actuar lliurement i autoregulats amb un ordre intern veritable; podrem conèixer millor l'infant, les seves reaccions i les seves accions; podran establir relacions humanes que donin seguretat, per tant es socialitzaran; i, finalment, en aquest clima de respecte cap a la diversitat dels infants i dels seus ritmes vitals contribuïrem al desbloquejament de tensions afectives d'algunes criatures.

Parlarem, també, d'expressió lliure i de creativitat. Freinet amb la seva aposta metodològica decidida pel text lliure obre un nou camí (encara no ben reconegut) per al treball de llenguatge: expressió oral i expressió escrita (escriptura i lectura). I obre un nou camí, eminentment, per a què mitjançant aquest meravellós instrument que és el llenguatge cada persona pugui construir la seva personalitat amb dignitat i amb potència.

El text lliure és una activitat escolar i és, també, un instrument per a la vida.

Per acabar aquest *Reconeixement a Freinet* transcriuré el text d'un petit de 5 anys de l'Escola Freinet i que, amb poques paraules, evidencia el que hem estat explicant amb anterioritat.

Jo sé què passa quan ets feliç.

S'esta bé

els músculs es relaxen

els ulls comencen a brillar ...

I el cor es posa a riure.

Patrick 5 a.

Aquest text realment és una joia.

El petit Patrick no únicament domina perfectament el seu llenguatge per poder expressar el seu sentit més profund de la felicitat, sinó que per mitjà del seu text ens diu de la seva possibilitat d'evidenciar amb fermesa la seguretat personal i el grau de salut emocional de què gaudeix.

Aquest text només es pot comunicar a tota la classe quan s'ha assolit un alt grau de flux emocional, personal i social en aquest àmbit escolar. Aquest text evidencia l'excel·lència en el treball de llenguatge i l'excel·lència en el treball d'educació emocional.

Les propostes de curriculum que plantegem són:

La conversa com activitat quotidiana.

La conversa generadora de projectes de treball.

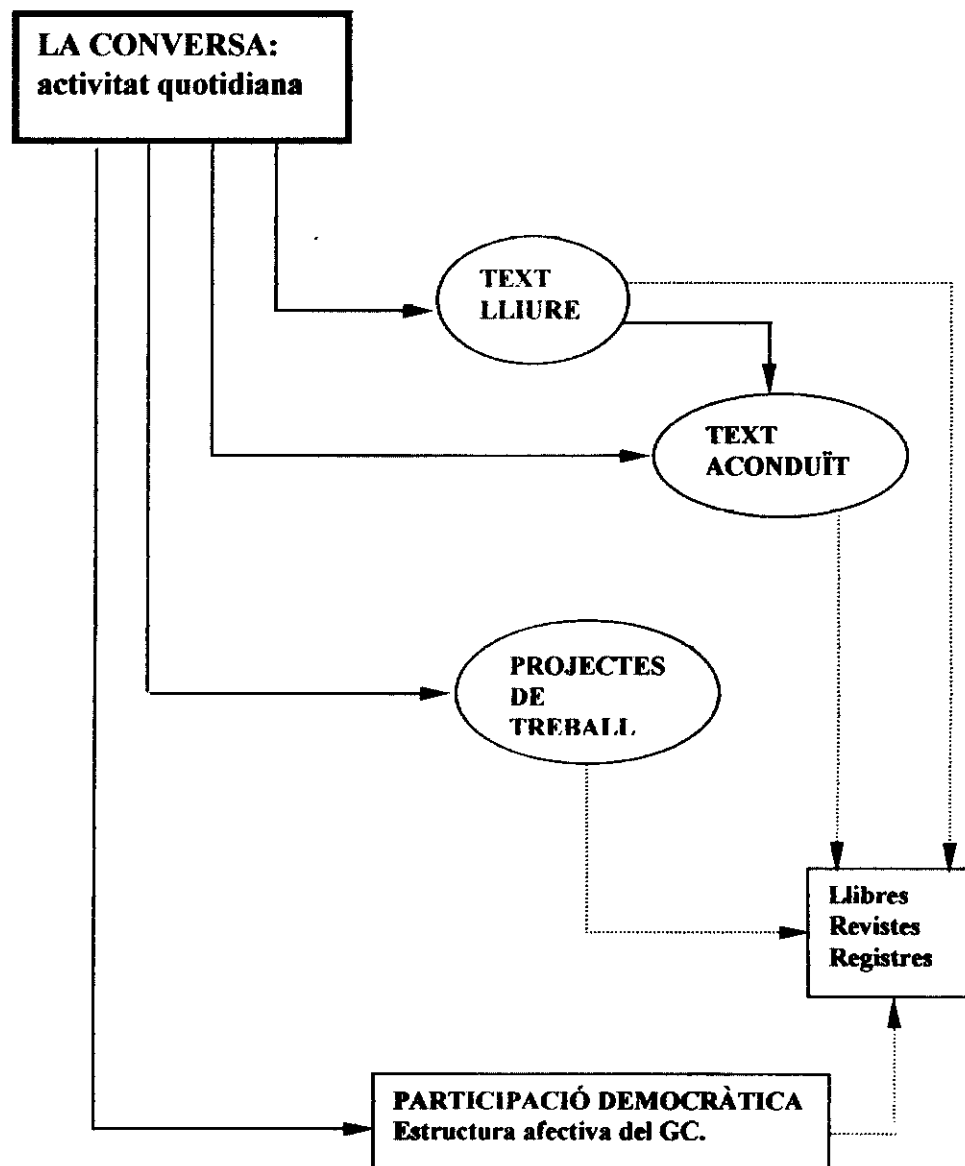
El text lliure.

El text aconduït.

3.1. LA CONVERSA: UNA ACTIVITAT QUOTIDIANA

LA CONVERSA: TÈCNICA NUCLEAR

Hi ha coherència i cohesió entre les activitats que presentarem.
Queda especificat en el següent esquema:



Quadre 3

La conversa com activitat quotidiana al llarg del parvulari, eminentment, constitueix un nucli molt important que esdevindrà generador no únicament de l'expressió oral individual, sinó que serà gènesi del text lliure oral, del text aconduït, de les idees i propostes per als projectes de treball o els estudis a l'entorn d'un tema.

Serà també l'entrenament òptim quotidià per a l'organització interna del grup-classe (gènesi de l'assemblea o consell de classe) i el teixit per a la seva estructura afectiva i de construcció de coneixement col·lectiu.

3.1. LA CONVERSA: UNA ACTIVITAT QUOTIDIANA

		COMPETÈNCIES PRODUCTIVES I RECEPTIVES			
		ESCOLTAR	PARLAR	LLEGIR	ESCRURE
COMPETÈNCIA PERSONAL	CONSCIÈNCIA D'UN MATEIX	*	*		
	AUTOREGULACIÓ	*	*		
	MOTIVACIÓ	*	*		
COMPETÈNCIA SOCIAL	EMPATIA	*	*		
	HABILITATS SOCIALS	*	*		

Quadre 4

OBSERVACIONS GENERALS

L'activitat de la conversa ultrapassa els objectius i els aprenentatges de l'àrea de llenguatge perquè és una activitat globalitzadora i transversal d'ample abast en la qual els trets de caràcter afectiu i emocional adquireixen una gran importància. Aquesta importància rau en què en la mesura que l'infant és actiu en les situacions de comunicació reforça la percepció que té d'ell mateix, reforça la pròpia imatge i, alhora, reforça els mecanismes d'integració en els grups comunicacionals més pròxims (grup-classe) i, en conseqüència, enforteix la qualitat de cohesió del grup humà en què es troba.

L'enfortiment de les relacions afectives de caràcter positiu que s'estableixen en el grup aboca a una dinàmica grupal en la que està molt ben definida la funció dels infants dins del grup que fàcilment es pot definir com una funció de construcció progressiva de coneixement compartit.

Es dona, també, la confrontació de diferents punts de vista i, en conseqüència, una situació idònia i natural per iniciar-se en la difícil actitud de posar-se en el lloc de l'altre (empatia).

Possibilita i potencia la construcció de llenguatge perquè hi ha una constant interacció i s'educa l'hàbit de saber parlar perquè el fet d'explicar una cosa implica una estructura, haver-hi pensat, haver-ho madurat. I en el moment de la comunicació cal fer-ho sense vergonya, sense enrojolar-se, amb un to de veu adequat,

fent un esforç de bona pronúncia, amb un vocabulari adient. Així mateix per mitjà de la conversa s'educa l'hàbit de saber escoltar. Es valora especialment la quotidianitat d'aquesta activitat perquè la ritualització de fer-la en un temps i en lloc determinat dóna seguretat, educa la idea de temps i d'espai i dóna peu a parlar de temàtiques molt diverses. Defugim la conversa que es planteja únicament els dilluns al matí i en la qual és possible que només s'originin comentaris arran del què s'ha fet el cap de setmana o a inventar el què no s'ha fet.

Cal ser respectuós amb els ritmes i els estats de les criatures. A voltes tenim la certesa d'una situació problemàtica d'alguna criatura i pensem amb tota la bona fe que si *ho treu* es sentirà millorada. És molt probable que així sigui però és ella qui ha de prendre la decisió del moment més adequat per fer-ho, no s'han de forçar processos.

Així mateix hem de ser molt curosos en tractar els valors terapèutics de l'expressió lliure dels infants i llurs interpretacions. L'escola ha d'oferir el marc per a la seva consecució i els mestres som els adults que acompanyem els nens i nenes en aquest camí per al seu desenvolupament. No hem de pretendre ser terapeutes.

ORGANITZACIÓ DE L'ACTIVITAT

Temps

És una activitat que generalment s'inicia a primera hora del matí i pot tenir una durada irregular, segons l'organització de la classe, el nombre d'infants, segons les temàtiques sorgides, segons l'enginy, els recursos i la professionalitat dels mestres per fer evolucionar les aportacions de les criatures.

Espai

Donat que les actituds corporals són importants generalment es forma una rotllana amb els membres que configuraran aquesta activitat.

Algun raconet de la classe pot adequar-se i mantenir-se estable per a la rotllana de la conversa, però també ens servirà en altres moments de la jornada escolar per explicar contes, per comunicar treballs, per fer exposicions de feines fetes. Aquest raconet esdevindrà l'àgora en la qual s'hi desenvoluparà un treball col·lectiu de molta importància i riquesa.

Si no gaudim d'espai suficient podem modificar la disposició de taules i cadires, talment com haurem de fer-ho per desenvolupar altres activitats.

Asseure's en rotllana permet veure les cares de cadascú del grup. En conseqüència, la rotllana esdevé un espai que podem omplir entre tots amb les nostres explicacions, aportacions i idees. Aquesta configuració permet la construcció de coneixement tant a nivell col·lectiu com individual.

Material

A fi de poder desenvolupar la conversa no cal cap material específic.

Són les idees, les preguntes, les notícies i les descobertes el nucli d'aquesta activitat.

L'infant per naturalesa vol créixer, conèixer, reeixir. Té un impuls vital que l'empeny a voler ser gran. La conversa esdevé, aleshores, la institucionalització a partir de la qual els infants manifesten les línies del propi creixement; i possibilita la manifestació del pensament de la criatura.

Els nens i nenes per si mateixos aporten a l'escola un potencial de vida, d'activitat i d'aprenentatge i la conversa pot ser el medi per a recollir aquest complex educatiu.

És lícit, també, per part de les criatures aportar materials per poder ensenyar, per poder estudiar i que poden generar conversa al seu redós.

Aquests materials poden, també, generar l'estudi i la creació d'un projecte de treball relacionat. (Veure *La conversa generadora de projectes de treball*).

Paper del mestre

El mestre o la mestra és l'adult del grup i en aquesta activitat potencia i emfasitza les aportacions de les criatures.

Escolta, dóna temps, estructura, reorganitza.

Potencia les aportacions dels infants i, en manifestar-se, ajuda a fer-les evolucionar.

Aporta els seus coneixements i representa la cultura adulta. I és responsabilitat seva oferir un bon model lingüístic així com gran riquesa de coneixements. Per exemple, en l'activitat que ens ocupa cal vetllar per la qualitat de la formalització de les situacions de comunicació perquè els infants tenen dret de no quedar-se amb models lingüístics estereotipats, escassos o limitadors que, a voltes, poden donar-se en alguns contextos. També hem de defugir d'un llenguatge infantilitzat o barroer.

Suposa, també, una actitud oberta, amatent, càlida i molt atenta a fi de treure tot el suc de les situacions que plantegen les criatures, per fer-les evolucionar, per poder-les transformar en projectes de treball essent conscients que allò que parlem i que estudiem aconsegueix gran part de la tasca que ens havíem proposat (programació d'aula, 3r. nivell de concreció).

En iniciar el curs havíem programat què ensenyar i aprendre. Com i quan fer-ho ens ho pot pautar la vida quotidiana i els interessos del nostre alumnat en gran manera.

Aquest plantejament metodològic d'ensenyament-aprenentatge significatiu i eminentment funcional, per als adults requereix d'una actitud molt atenta, creativa i exigent, però, també, esdevé eminentment gratificant perquè cada curs escolar pot ser nou i diferent, perquè gairebé cada dia pot ser diferent.

Genera en les mestres i els mestres una actitud de motivació i compromís, d'iniciativa, de plantejaments creatius no supeditats

als designis dels treballs tancats que ens ofereixen les fitxes dels llibres de text, les quals no vam adreçades als nens i nenes que tenim a classe (amb les seves històries, les seves diversitats, les seves opinions, dubtes, pors, esperances, desitjos, il·lusions) perquè han d'anar adreçades a un alumne estàndar, i aquest alumne estàndar no existeix a cap classe.

Paper de l'infant

Per a l'infant que sap que té la possibilitat de començar la jornada escolar fent conversa, anar a l'escola suposa saber que començarà el dia amb novetats, amb perspectives diverses. Serà escoltat i escoltarà, se'l tindrà en compte com a totalitat, com a persona.

Així, la conversa ens permet una forma de començar el dia, tranquils, tenint la possibilitat de saber què ens passa, què ens ha passat, què passarà, allò que és bo, allò que és trist.

Suposa un tarannà i una actitud determinada. És anar amb el cap ple d'idees per explicar i amb les butxaques plenes de coses per estudiar, per jugar, per intercanviar. Tot plegat genera una gran motivació per explicar-nos i per escoltar-nos. I mitjançant aquestes actituds aprenem a autoregular-nos i a conèixer-nos.

En aquesta activitat sempre tenim els altres com a mirall, la qual cosa permet no únicament conèixer-nos a nosaltres mateixos, sinó també als altres.

Per mitjà d'aquesta activitat es va creant un entramat de relacions complex, ric, divers i ple de matisos. És un

aprenentatge òptim per a l'empatia i per a l'adquisició d'habilitats socials.

Els grups d'infants (per petits que siguin) que han estat iniciats, en aquesta activitat quotidiana de la conversa, creen en les seves relacions el que anomenem flux emocional, és dir un estat intern de compromís, seguretat, confiança, llibertat ... que va generant un assossegament en les persones i, en conseqüència, en l'ambient.

Aquest assossec i tranquil·litat, bon ambient, bon clima, és indispensable per a que les relacions flueixin tranquil·les, riques, creatives, vives, sinceres, talment com si cada persona tingués el seu propi espai i temps, en un espai i un temps comuns i col·lectius.

CONSIDERACIONS FINALS

La conversa és eminentment globalitzadora i va més enllà dels objectius dels aprenentatges de l'àrea de llengua puix que els components de caràcter afectiu i emocional són de gran rellevància implícita.

Quan un infant petit és capaç d'explicar una situació viscuda comença a posar en funcionament una **certa consciència d'un mateix**, del propi estat intern i configura recursos per trametre'l. Resitua el que vol explicar i, en conseqüència, genera la **consciència emocional** perquè amb l'esdeveniment hi ha record

de les càrregues emotives que l'acompanyen. Sap regular el que vol explicar, i el que no vol explicar perquè sent una **confiança interna** de domini de la situació i d'un mateix.

La conversa esdevé una àgora que acull les diverses aportacions de les persones que componen el grup (els infants i els adults), per aquest motiu és altament **motivadora** ja que possibilita tenir el lloc, el moment i les persones que acolliran les nostres iniciatives i les nostres idees, en definitiva, els nostres missatges. El mateix grup genera una dinàmica i uns projectes que han de ser elaborats i fóra bo que es compartissin; aleshores, esdevenen els **compromisos conjunts** i l'organització per dur-los a terme.

Aquesta convivència d'idees i de projectes necessita l'**autoregulació** dels membres del grup. S'ha de saber participar de forma adequada, s'ha de saber esperar, s'ha de saber arribar a acords i, també, s'ha de saber viure en el respecte del desacord i buscar solucions pactades.

Desvetlla l'**empatia** perquè ens permet tenir consciència dels sentiments, necessitats i preocupacions dels altres puix que a partir de l'escolta podem tenir un major coneixement dels altres, la comprensió del que ens expliquen, la comprensió de la diversitat de les persones i de les seves famílies de les diverses situacions. En tot aquest treball es posen en joc les **habilitats socials** perquè els missatges que s'han d'emetre han de ser clars i convincents, es plantegen diferents punts de vista que han de ser assumits i ser capaços de cercar solucions satisfactòries i de conjunt. En definitiva, és l'inici d'un **treball en equip**.

Com a cloenda podem dir que per mitjà de la conversa l'infant és un **agent actiu** de les situacions de comunicació que es plantegen a classe i aquesta disposició reverteix en una imatge cada vegada més encertada i segura d'ell mateix i, en conseqüència, la pròpia seguretat li permet integrar-se i sentir-se partícep i membre actiu del seu grup-classe. Aquestes actituds dels diferents membres del grup enforteixen la **qualitat de la cohesió** d'aquest mateix grup humà. La cohesió i la profunditat de les relacions afectives de caràcter positiu que van formant-se fan possible, també, la construcció de **coneixement compartit** perquè es parteix d'una situació viva, d'uns plantejaments i interrogants comuns. Aquests continguts s'han estudiat des del camp de la lingüística amb molta amplitud, com es pot veure en les anàlisi de la conversa (vegeu Sperber i Wilson i A. Tusón).

A l'hora de la conversa els infants ens obren el seu jo més íntim, ens expliquen notícies i desitjos i problemes en el seu afany de comunicar tot allò que volen i desitgen. A voltes, podem saber moltes coses i podem intuir-ne moltes més. Cal que els adults enfront de tanta informació siguem molt curiosos i molt respectuosos. Els infants, igual que els adults tenen **dret a la seva intimitat** i tenen, també, **dret a tenir secrets**.

3.2. LA CONVERSA GENERADORA D'ESTUDIS I DE PROJECTES DE TREBALL.

LA CONVERSA GENERADORA D'ESTUDIS I DE PROJECTES DE TREBALL

		COMPETÈNCIES PRODUCTIVES I RECEPTIVES			
		ESCOLTAR	PARLAR	LLEGIR	ESCRURE
COMPETÈNCIA PERSONAL	CONSCIÈNCIA D'UN MATEIX	*	*	*	*
	AUTOREGULACIÓ	*	*	*	*
	MOTIVACIÓ	*	*	*	*
COMPETÈNCIA SOCIAL	EMPATIA	*	*	*	*
	HABILITATS SOCIALS	*	*	*	*

Quadre 5

OBSERVACIONS GENERALS

El plantejament metodològic que proposa aquesta activitat té en primer lloc un caràcter eminentment democràtic, neix d'una proposta del grup i el mateix grup va dissenyant i seguint el seu camí per al desenvolupament.

En segon lloc té el valor de plantejar el procés d'ensenyament-aprenentatge a partir del què ja sabem, podent aportar també informació altres companys, companys més grans, els llibres confeccionats per ells mateixos, els mestres, altres adults que no són mestres, i tots aquells materials de difusió que poden ser a l'abast.

Els nens i nenes plantegen temes d'estudi els quals neixen de qüestionaments que es formulen dins de la dinàmica de la classe, de la quotidianitat de la conversa. En definitiva, són estudis propers als interessos dels infants. Poden ser propers, físicament, encara que a voltes la quantitat d'informació que poden obtenir els infants dels mitjans audiovisuals fa que plantegin temàtiques que no són del seu ambient més proper però que cal abordar. La presència dels temes cal referir-los amb comparança al que coneixen i dominen a fi de poder processar i incorporar les noves informacions de forma aprofundida. De tots és conegut la gran quantitat de qüestions que els infants poden incorporar memorísticament però tots sabem, també, com s'oblida fàcilment i si no ha estat incorporat per la seva funcionalitat.

Els mestres i les mestres també plantejarem estudis ja que pot ser que a nivell de tota l'escola haguem acordat de treballar algun tema en motiu d'una efemèrides, d'una festa de la cultura popular, o de la cultura de l'escola; o perquè socialment es prepara una celebració d'un personatge rellevant, o perquè el poble o la ciutat es prepara per festejar quelcom.

En treballar d'aquesta forma flexible hi ha d'haver en el mestre, en el nivell, en el cicle una constant reflexió sobre els trets generals establerts en començar el curs. No cal dir que cal una cultura de centre que treballi en aquest sentit i un constant treball d'equip a fi de fer progressar aquest plantejament.

Aquest és un plantejament epistemològic fonamentat en l'interès que tenen els infants de qüestionar-se el món i en l'interès dels mestres de fer progressar aquestes propostes.

La possibilitat de fer un coneixement vivenciat i participatiu fa possible formar-nos com a persones les quals sentim que formem una part viva del món, i que podem plantejar-nos qüestions, podem preveure, podem regular i reorganitzar les nostres actuacions. I aquests processos són vàlids tant en el camp de la cognició com en el camp emocional.

ORGANITZACIÓ DE L'ACTIVITAT

Temps

Hem explicat amb anterioritat en parlar de la conversa com aquesta activitat genera múltiples temes de reflexió i d'estudi.

Hi haurà qüestions que es parlaran en aquell moment o en el decurs d'aquella mateixa jornada escolar. N'hi haurà d'altres que per la seva complexitat, per la seva oportunitat, s'estiraran i perllongaran al llarg de més temps.

Ambdues modalitats de treball són vàlides i necessàries a fi de poder donar sortida als diversos qüestionaments de les criatures.

Cal, també, ser realistes i pensar que tota aportació inicial no pot convertir-se en un projecte de treball que ens ocupi molt de temps, puix que un curs té un nombre determinat de setmanes.

El que és eminentment enriquidor és la consciència de relació que podem establir entre els diferents estudis i de quina manera podem anar entenent la vida com un tot i de quina forma un factor influencia la resta de factors.

Espai

Una part dels estudis que es dissenyaran podran desenrotllar-se en el marc de la classe.

A voltes, haurem d'utilitzar altres espais de l'escola per desenvolupar activitats relacionades amb el nucli de treball.

Pensem en totes les possibilitats que tenen totes les estances i els patis de les escoles.

I, també, haurem de sortir a fora de l'escola, al barri, a la ciutat, al poble, a la muntanya, vora la mar, a museus i exposicions per poder observar i estudiar in situ el que ens hem proposat.

Material

Els estudis que ens proposem potser s'han generat a partir d'un interrogant que ens hem formulat. O potser han nascut d'un material aportat a classe.

El primer material complementari que podem tenir és tot allò que sabem d'aquell tema, segonament podrem afegir-hi aquells instruments que tenim a classe i que ens serviran per a l'observació directa i, també, per a l'observació indirecta. Posteriorment ens proposem buscar més material relacionat.

Cal no oblidar la riquesa que aporta als temes a desenvolupar la presència d'experts o expertes que ens parlin d'allò que estudiem. A més de parlar-nos també ens aporten més materials. En aquest apartat de recursos humans (experts/expertes) podem comptar amb nens i nenes més grans que també preparen o han preparat aquest tema, podem comptar amb parents o amistats properes a l'escola que es brinden a facilitar-nos més informacions en forma de senzilles conferències.

Les experiències intergeneracionals sempre són molt profitoses i generen complaença en ambdós col·lectius perquè hi ha d'haver una acomodació, un posicionament i un intercanvi càlid, sorprenent i creatiu.

Com a cloenda del projecte és bo confeccionar un llibre amb el reportatge de com va néixer la idea de fer l'estudi, què sabíem en iniciar l'estudi, quins recursos materials i humans hem utilitzat per saber més, què hem après.

Aquest llibre és el compendi de totes aquestes dades expressades en textos, dibuixos, fotografies, fulletons. Aquest llibre significarà el reportatge del treball comú de la classe i la base per a treballs d'aprofundiment posterior per al mateix grup o per a altres grups. Formarà part de la biblioteca de classe en la qual conviuen llibres d'adults amb els llibres dels infants. Aquesta biblioteca de classe és a l'abast dels nens i nenes del grup-classe i d'altres grups que n'hagin de fer ús.

Paper del mestre

Aquest plantejament de treball a partir dels estudis o projectes que es generen en les aportacions dels infants és altament democràtic i engrescador. Però també és complex.

Cal organitzar bé la intencionalitat educativa i instructiva que es pot derivar de la proposta. Cal, també, fer un disseny dels marcs de treball a fi que esdevingui complet i sòlid. Cal ajudar a fer la recerca de material adient o donar pistes per a aquesta recerca.

Posteriorment s'ha d'organitzar la comunicació i l'estudi de les diferents parts per a què tot l'alumnat tingui coneixement de la totalitat.

Finalment s'han de dissenyar activitats indirectes a fi de conèixer si s'han acomplert els objectius que ens havíem proposat.

És important posar tot l'interès en què el llibre o resultat final del projecte tingui qualitat i sigui atractiu per a ser llegit i consultat.

Paper de l'infant

Una vegada més en aquesta activitat a l'infant li atorguem un perfil determinat, de persona interessada en saber, capaç de mantenir una activitat en funció d'una finalitat consensuada, amb competències per plantejar-se què sap, què vol saber, on buscar informació, com traspasar aquesta informació.

En definitiva, l'entenem com una persona capaç de comprometre's en una tasca comuna i d'equip, agent actiu i no simple espectador. L'infant com a persona forma part d'aquest món que ell mateix es pregunta i en vol conèixer el seu funcionament lingüístic, social, natural, físic, polític.

CONSIDERACIONS FINALS

Suposa una gran **motivació** que una petita aportació d'un membre del grup-classe creixi de tal manera que suposi un eix de treball per a tots. És viatjar constantment **de l'àmbit personal a l'àmbit social** perquè es va partint d'opinions, de treballs, de materials individuals per anar farcint un **coneixement compartit** i un treball col·lectiu que no és la suma dels individuals sinó de les **interaccions generades** des de les individualitats.

Aquest fet genera una alta **valoració** de les individualitats i, alhora, també del grup. I aquesta valoració genera **confiança** i alhora **compromís, iniciativa i optimisme**.

En els treballs d'equip hi ha d'haver un **principi de col·laboració** essent capaços de treballar amb els altres amb la finalitat d'aconseguir l'objectiu fixat. Ben aviat els infants són força capaços de poder començar-se a organitzar i fer un repartiment de feines, a voltes fins i tot tenen l'habilitat d'atribuir-les en funció de les peculiaritats de cadascú (aprofitament de la diversitat).

En aquestes activitats s'evidencia **l'interès natural per la lectura i l'escriptura**, en funció de la necessitat que es manifesta de buscar informació, de retenir la informació; per poder confegir els llibres de l'estudi que suposen el compendi de tot el què s'ha treballat. En definitiva hi ha una descoberta vivenciada de la **funcionalitat de la lectura i de l'escriptura**.

En definitiva es dona l'educació del **sentit de pertinença a una cultura** i un **desig d'anar accedint a aquesta cultura** mitjançant els codis que tenen els adults.

3.3. EL TEXT LLIURE

EL TEXT LLIURE

		COMPETÈNCIES PRODUCTIVES I RECEPTIVES			
		ESCOLTAR	PARLAR	LLEGIR	ESCRURE
COMPETÈNCIA PERSONAL	CONSCIÈNCIA D'UN MATEIX	*	*	*	*
	AUTOREGULACIÓ	*	*	*	*
	MOTIVACIÓ	*	*	*	*
COMPETÈNCIA SOCIAL	EMPATIA	*	*	*	*
	HABILITATS SOCIALS	*	*	*	*

Quadre 6

OBSERVACIONS GENERALS

Presentarem aquest tema amb paraules de Freinet el qual fou el primer mestre en apropiar-se d'aquest terme de *text lliure*, en contraposició al terme de *redacció* o de *redacció de tema lliure*.

Una vegada més Freinet, amb la senzillesa de les seves paraules, ens explica una aplicació metodològica fonamental no únicament per al progrés lingüístic de l'infant sinó per al seu progrés emocional.

Sempre penso que les persones que gaudeixen de gran saviesa són capaces d'explicar les qüestions més sublimes i complicades d'una manera planera i que, gairebé tota persona pot entendre. Els ho hem d'agrair, puix que no solament es plantegen relacions i situacions fonamentals per a la humanitat, hi pensen, i en acabat ens exposen les seves hipòtesis, elaboracions i conclusions de forma entenedora.

Aquest, també, és el cas de Freinet el qual amb el seu intent de voler divulgar l'eficàcia de les seves troballes, dels seus invents pedagògics, ens engresca a la praxis a partir dels seus relats senzills, amb les seves comparacions de l'impuls vital i l'energia de les criatures amb la força de l'aigua o el creixement imparable de les plantes. La seva Pedagogia Popular es dirigeix al poble amb paraules del poble.

Freinet ens diu:

Un text lliure ha de ser realment lliure. O sigui que un l'escriu quan té alguna cosa a dir, quan sent la necessitat d'expressar, amb la ploma o per mitjà del dibuix, el que li bull a dins.

El nen escriurà el seu text espontani en un cantó de la taula, al vespre; sobre els genolls, tot escoltant parlar l'àvia, que ressuscita per a ell les estranyes històries del passat; sobre el cartipàs, abans d'entrar a classe, i, també, naturalment, durant les hores que en la nostra distribució del temps reservem al treball lliure.

Aquesta manifestació vital de l'infant per expressar allò que sent ha de ser recollida i amplificada. Caldrà que els textos es llegeixin, que puguin formar part d'un llibre de la classe o d'una revista de classe o d'escola, que pugui ser adreçada, també, a altres àmbits. En definitiva, la nostra tasca no consistirà en com organitzar la nostra pedagogia per a que els infants escriguin, sinó com treure profit d'aquesta nova necessitat dels nens i nenes per expressar-se i treballar, com mantenir la flama i encarrilar-la cap a finalitats educatives.

ORGANITZACIÓ DE L'ACTIVITAT

Temps

Com hem dit anteriorment el desenvolupament de l'activitat neix en un context ric de llibertat personal, d'autoregulació,

d'intercanvi d'informacions... en el qual es pot preveure la dinàmica de treball.

Les escoles que adopten la pedagogia freinetiana dissenyen l'estona de treball lliure; és l'estona de treball personalitzat en la que cada membre del grup reflexiona sobre el treball a desenvolupar, elabora el seu pla de treball que serà diàriament revisat per un mateix i setmanalment per la mestra o pel mestre. Aquesta autonomia de treball és quelcom progressiu dins del context escolar i es va fent més exigent a mesura que avança l'educació primària.

Podríem distingir dos temps diferenciats: El *temps individual* que comporta l'elaboració del propi text, i el *temps col·lectiu* que comporta la comunicació a altres per mitjà de la seva lectura, del treball col·lectiu que desencadena (conversa sobre les idees generades i relacionades; correcció ortogràfica, sintàctica), així com activitats posteriors (possibilitat de confecció d'una revista de classe o d'escola amb els textos i les il·lustracions).

El temps individual és per a la creació del text lliure i el temps col·lectiu el dediquem a la comunicació i explotació d'aquestes creacions.

Espai

Tot espai pot ser vàlid per a la seva realització: el lloc on habitualment es troba l'infant dins de l'àmbit de la classe; el raconet on potser tenim el material més específic de llenguatge (biblioteca de classe, llistat de paraules; fotografies d'objectes,

d'animals, de flors; on hi ha revistes i llibres confegits amb textos dels companys de la classe o d'altres classes ...); el raconet de l'ordinador (és possible que el pugui o el vulgui escriure directament a l'ordinador); o potser demana d'anar a un espai més íntim o més natural i no és cap disbarat possibilitar que alguns infants vagin a fer textos o poemes a estances més petites de l'escola per gaudir de més intimitat, o bé vagin al pati per observar les plantes oloroses o els arbres nus de l'hivern i per sentir les cantúries dels ocells. És molt plaent quan anem tota la classe a escriure a llocs agradosos com pot ser un bosc proper, un parc ajardinat veí.

La lectura d'aquests textos tampoc cal que sigui necessàriament feta al marc de la classe, podem buscar altres espais, altres ambients.

En tota activitat escolar hem de vetllar per la qualitat de l'ambient, també hem de tenir cura dels rituals. La bondat de l'ambient i del ritual donen seguretat i creen benestar i màgia interna, generen també il·lusió i interès.

El temps, l'espai, el material... sempre són paràmetres molt flexibles que hem de saber fer nostres tot pensant en vestir-los de formes diferents a favor dels infants.

Material

El material pot ser d'una gran simplicitat com poden ser les idees del discurs en el cas d'un text lliure oral, amb els requeriments del paper i el llapis en el cas del text lliure escrit.

De tota manera cal enriquir i motivar l'activitat. Si podem disposar d'un raconet on hi ha nombrosos treballs exposats, amb revistes confeccionades pels infants, amb llibres rics d'imatges, si disposem de fitxers de fotografies suggestives, de fitxers amb començaments i acabaments divertits de contes, amb paraules inconnexes (binomi fantàstic)... possibilitarem que els infants, ben lluny de copiar aquest material que remenen, que llegeixin, que observen, generin gran quantitat d'idees i apostes creatives i genuïnes.

Hi ha escoles en les quals els infants des de ben petits tenen una *llibreta en blanc per fer pràctiques d'escriptura*. En aquestes llibretes no fan dibuixos, només hi ha escriptura. Les criatures més petites hi plasmen grafies que encara no es llegeixen pròpiament, són temptejos, són la imitació de la forma de l'escriptura. Copien noms: dels infants de la classe, dels títols dels contes, dels càrrecs, de les marques del material que tenen a l'abast. Comencen els temptejos per expressar missatges personals, potser encara hi falten algunes lletres però ja comencen a ser missatges entenedors. Comencen a fer cartes que volen que tinguin la devolució pertinent (els mestres, els companys, els pares). Fan contes, fan poemes.

Aquestes llibretes en blanc per fer pràctiques d'escriptura són una joia.

Veiem com mica en mica els interessos van canviant, el grafisme va evolucionant, l'ortografia va millorant, i el llenguatge va esdevenint un mitjà més ajustat de comunicació.

És per la pràctica que va fent-se realitat, talment com l'infant petit va construint la seva parla cada vegada més acurada, ajustada, coherent, perfeccionada.

Paper del mestre o mestra

Crec fonamental, com sempre, el paper atent de l'adult a les idees que s'albiren per poder fer-les créixer i progressar. Cal farcir el context amb materials que ajudin, cal vetllar per l'atmosfera per a què els infants puguin fer, buscar informació, poder consultar, intercanviar impressions, sempre amb un to adequat que no molesti els altres.

Cal ajudar a aquell que s'encalla, cal animar als que creuen que no tenen res a dir, res a explicar, cal fer-los veure que tenen coses a dir i que els altres ho rebrem de forma molt positiva. No hi ha res que ens augmenti més l'autoestima que saber que els altres compten i esperen les teves paraules.

Una vegada s'han generat els textos s'ha organitzar per a què puguin ser expressats. Quan a l'inici l'aprenentatge la lectura i l'escriptura encara és incipient cal estar individualment amb els infants a fi de tornar-los a escriure allò que han transcrit a fi de què els sigui més entenedor per ser llegit als companys. Cal animar-los a preparar la lectura del text a fi de què quan ho facin en veu alta aquesta lectura sigui entenedora i fluïda.

Estimarem les produccions dels infants, encara que tinguin imperfeccions i errades ortogràfiques i sintàctiques. Pensem que els inicis són difícils i per a ells suposa un gran esforç pensar què

volen dir i plasmar-ho sobre el paper. Per aquest motiu respectarem els textos, i si hi fem correccions ho farem tornant-ho a escriure a sota, al darrera del full o en un full a part, mai guixarem les seves lletres amb vermell, respectarem sempre la seva producció.

Aquest plantejament té a veure amb *estimar l'infant* i *respectar l'infant*, estimar i respectar l'infant i les seves produccions escrites igual que hem respectat les seves idees, les seves preguntes i les seves aportacions. Cal oferir un marc esplèndid per als incipients treballs d'escriptura per a què amb la bona acollida no minvi la motivació per a continuar escrivint i, en definitiva, per continuar progressant en la lectura i l'escriptura.

Mai cap criatura, si viu amb goig les seves produccions i continua llegint i escrivint en un context honest i favorable, roman escrivint tot ajuntant les paraules com potser fa a l'inici, ni manté l'ortografia deficitària, ni conserva aquelles lletres grosses i potser maldestres. Si viu amb goig les seves produccions i continua llegint i escrivint, la seva cal·ligrafia va fent-se més regular, més petitona i elegant, l'ortografia va perfeccionant-se, la llargada dels textos creix, a voltes quasi es torna infinitiva i aleshores els mestres rondinem de la gran quantitat de feines que hem de revisar. Tot plegat va creixent i perfeccionant-se, talment com el bebè que no roman sempre al bressol, aviat vol desplaçar-se i comença a gatejar, no es queda pas gatejant tota la vida, camina, corre, salta, el seu cos es va tornant cada vegada més

àgil i les seves produccions corporals són cada vegada més controlades, destres i elegants.

Paper de l'infant

A l'infant li pertoca el paper d'agent viu del seu aprenentatge. Per mitjà de la conversa ha fet un bon entrenament respecte de l'estructuració del pensament per poder emetre missatges. Ara s'espera que faci un pas més i sigui capaç de fer una nova simbolització per mitjà d'un altre llenguatge, el del llenguatge escrit.

Podrem dir que ha entès què és llegir i escriure quan ha entès el seu funcionament, encara que no sàpiga totes les lletres i totes les separacions de paraules i totes les ortografies.

Quan un infant, per petit que sigui, et diu:

- *Vull escriure ..., com es fa la lletra ...?*

Aquest infant ja ha entès el funcionament de l'escriptura i de la lectura.

Els nens i nenes són actius per naturalesa, els agrada fer i treballar. Si dins de la classe es crea un ambient de treball significatiu es crea una activitat i un clima altament gratificant per a tots, infants i adults.

CONSIDERACIONS FINALS

Vilaplana (1.995) a la seva tesi doctoral *Vers un model d'ensenyament i la seva aplicació a l'àrea de llengua* fa un estudi molt complet de l'aplicació del text lliure en el marc de tota l'escola (Escola Nabí) i esmenta les funcions que es donen: funcions que es refereixen a la relació dual (relació binària mestre/a- alumne/a); funcions personals, relatives a la variable alumne/a (domini de la realitat, alliberament de sentiments, estructuració del pensament); funcions grupals relatives a la variable grup-classe (comunicació, coneixement dels infants, treball cooperatiu); funcions didàctiques que es refereixen a l'organització curricular interna; funcions institucionals de centre relatives a l'escola com a element quadrangulador; funcions d'interacció amb àmbits exteriors.

Es pot considerar que el text lliure s'institueix a fi de possibilitar **l'expressió de l'infant** el qual té l'oportunitat de formular el seu propi pensament a través del llenguatge oral i, posteriorment, del llenguatge escrit. Les condicions en què s'elabora el text lliure propicien aquesta funció puix que l'infant es troba en **situació de reflexió** per la **responsabilitat** que adquireix en emetre la seva informació als altres membres del grup (el text per ser llegit, per ser comunicat).

Per compondre un text l'infant ha de justificar un principi i un final, l'ha de **confegir amb coherència**, ordenant frases i

paraules, fent-ho de manera que el seu llenguatge expressi bé les seves idees.

El domini del llenguatge és una eina imprescindible per a l'**estructuració del pensament** i per arribar a formes d'**abstracció de la realitat**.

Es donarà un **domini de la realitat** perquè es possibilita de **manipular-la** mitjançant la **formulació de judicis personals** que impliquen l'**enfortiment d'actituds** així com el coneixement interioritzat per la **pròpia experiència**. Sovint les possibilitats d'acceptació de la realitat creen en el seu interior **sentiments personals** que té necessitat d'alliberar, de treure a fora. Els poemes o els contes són instruments per **alliberar sentiments conscients o inconscients**.

Malgrat que la realització del text lliure s'elabora de forma individual (a voltes poden fer-se, també, textos col·lectius) no és una activitat tancada en les individualitats. Quan un infant inventa i redacta el seu treball aquest culmina amb la lectura d'aquest text davant dels altres membres del grup-classe. Per aquest motiu cal emfasitzar l'eminent valor de **comunicació** perquè en acabar la lectura la resta del grup pot saber què ens volia comunicar el company, s'estableix una **intervenció** i una **situació de diàleg**. Aquesta situació dialèctica comporta un **enriquiment del grup** no únicament des del punt de vista de coneixement de diverses realitats, o del propi llenguatge, sinó, també, a nivell relacional, establint **lligams molt positius entre**

els membres del grup. La comunicació de vivències i d'opinions personals suposa la **creació de mecanismes de coneixement mutu** i facilita la **consolidació de relacions positives** entre els membres del grup-classe. Des del punt de vista dels adults de l'escola hi ha la possibilitat de conèixer més afinadament aspectes de la **realitat individual i grupal** que en situacions de lliure expressió poden ser copsats més fàcilment.

Des del moment en què l'infant escriu alguna cosa per a ser comunicat als altres, els quals coneix, pren una **actitud cooperativa** puix que, d'alguna manera, **acomoda el seu missatge** pensant en les persones que l'hauran de rebre. Té un caràcter indiscutiblement dialèctic perquè es porta a terme una **activitat col·lectiva de participació cooperativa.**

Les feines que es deriven de la lectura de textos també prenen un caràcter de **cooperació** i de **treball de grup**: la il·lustració dels textos, la impressió, la confecció d'una revista, la seva distribució, l'escenificació d'un conte, la seva coreografia, la formació d'un grup per posar música a un poema ... són treballs que demanen la **participació del grup** i el **compromís** de cada un dels integrants a fi d'aconseguir una **bona realització.**

La realització de totes aquestes feines al redós del text lliure generen una gran **satisfacció personal** en cada una de les persones que han participat; genera, també, una mena d'**autoestima grupal de voler i de poder participar** en treballs que valen la pena, que donen satisfacció en el nucli reduït però que **superen l'àmbit de la classe**, perquè van més enllà: a tota

3.4. EL TEXT ACONDUÏT

Aquest apartat dedicat al Text aconduït no segueix la mateixa estructura explicativa dels apartats anteriors puix que el considerem una varietat molt relacionada del Text lliure, pròpiament. Per tant, porta implícites les mateixes característiques generals esmentades a l'apartat anterior (3.3. *Activitat: Text lliure*).

Anomenem *text aconduït* aquell text que es produeix a partir d'una proposta determinada. La proposta és una insinuació, una idea, en conseqüència, és una proposició molt oberta i flexible que no porta un guió establert. Trobem exemples esplèndids d'aquesta modalitat de textos en l'obra de Rodari (1976).

El text aconduït té molts dels valors que porta implícit el text lliure perquè, malgrat que neix de forma aconduïda, és només un punt de partida per a que cada infant l'elabori i reelabori a la seva manera i, en conseqüència, permet també l'expressió i comunicació personals.

Les produccions arran dels textos aconduïts ens seran útils per dinamitzar infants en particular o grups-classe en general, que potser no estan avesats a escriure molt lliurement, que els costa posar-s'hi, perquè potser no han treballat suficientment la conversa, perquè l'escola no té massa adquirida la cultura del text lliure i, en conseqüència, no tenen gaire llibres i revistes fetes pels nens i nenes de l'escola que sempre suposen una motivació excel·lent per poder començar.

Les produccions de textos aconduïts ens serviran també per observar i estudiar com els nens i nenes incorporen aquest *flash* inicial, provocador i se'l fan seu, quines qüestions prioritzen, quines desestimen, quina visió comú tenen sobre unes coses... quins descriptors sovintegen, quins no.

Les propostes poden ser molt variades ja que es poden generar a partir de circumstàncies diferents que la vida de la classe genera.

A continuació presentem unes propostes que poden servir d'exemple reduït de la gran quantitat de propostes que es podrien fer.

Els exemples que adjuntem en aquest treball fent referència als textos aconduïts són:

- Autoretrat i història personal.
- Retrat.
- Estats d'ànim.
- Viuen amb mi.
- El follet
- Contes amb un element motivador.

3.4.1. AUTORETRAT I HISTÒRIA PERSONAL

Els textos referents a l'autoretrat i a la història personal neixen de la proposta de la necessitat de saber-nos mirar i de saber-nos explicar.

Aquest treball es pot iniciar observant-nos molt bé en uns miralls petits pel que fa referència al rostre, en miralls grans pel que referència a tot el cos. Aquesta intencionalitat de la mirada serà molt ben acollida pels infants els quals ja estan avesats, per regla general, a mirar-se quan s'observen, quan juguen, quan es disfressen, quan es pentinen. És bo poder disposar de miralls tant a la classe, com als raconets de joc, així com a les diferents estances de l'escola puix que ens aniran donant la nostra imatge en diferents circumstàncies i relacions. El mirallet petit col·locat al costat del mànec de la porta ens tornarà la nostra cara o la nostra mà cada vegada que l'obrim; el mirallet petit col·locat al capdavall d'una paret ens retornarà el peu, el peuàs, la sabata, la cama... perquè els miralls ens retornen trossets de la realitat.

És molt gratificant i divertit treballar i jugar amb miralls deformadors els quals ens retornen la nostra imatge distorsionada. Els infants estan avesats a la modificació de la seva imatge perquè també s'han observat fent ganyotes o diferents expressions de cara, perquè quan juguen amb les disfresses i es guarneixen amb mocadors i barrets al cap el seu aspecte canvia, o quan es pinten i maquillen per fer una representació, quan es posen sabates diferents de les que porten

habitualment i quan es vesteixen amb robes exagerades per la seva grandària i pels seus colors i formes. El travestiment és quelcom molt important perquè permet a l'infant saber veure la seva imatge modificada, així com també li permet veure la imatge dels altres modificada.

Aquest procés es dona quan hi ha una maduresa respecte del coneixement, de la incorporació i l'estima respecte de la pròpia imatge. Aquesta afirmació ens explica el perquè els infants molt petits viuen tan malament que se'ls disfressi o que es disfressin els seus pares o els seus mestres; ells encara estan en un moment de formació de la pròpia imatge i de la dels altres i no entenen, encara, aquesta distorsió. Personalment crec que cal emfasitzar més el joc amb les robes i barrets de forma habitual per dur a terme aquest procés de maduració del qual parlàvem anteriorment. D'altra banda no crec que aquest treball pugui ser substituït per la festa de carnaval en la qual hi ha la incorporació d'una disfressa de la que, a voltes, l'infant s'hi sent molt allunyat, tant per la seva confecció com per la seva utilització.

Quan ja sabem molt de nosaltres mateixos, perquè ens hem mirat i ens hem observat detingudament, ens podem dibuixar. Els dibuixos resultants són esplèndids perquè neixen d'una observació molt directa, vivenciada i carregada d'emoció i expressió personals.

Quan ja ens hem dibuixat ens podem explicar. Es poden donar suggeriments que aniran creixent a mesura que comencem i que els anem posant en comú:

Em dic ..., M'agrada ..., Els meus amics ..., Les meves amigues ..., Em fa il·lusió ... Quan vaig néixer ... Quan era petita ... Quan era petit ... Quan seré gran ...

Em fa por ...

Aquest text aconduït, igualment com ho féiem en el text lliure, es pot iniciar encara que els nens i nenes no sàpiguen escriure, ja que el poden fer de forma oral i nosaltres anar-lo transcrivint.

En finalitzar l'escrit ho podem agrupar amb el dibuix i fer un petit dossier. I si agrupem tots els dels companys i companyes de classe podem fer-ne un llibre conjunt.

Si aquest treball l'anem fent al llarg de diferents anys podem observar en cada infant l'evolució de la visió plàstica del propi jo, mitjançant les pintures o els dibuixos del propi jo, i la visió explicada del propi jo, la història personal.

A una edat determinada els podem donar els resultats dels diferents treballs de cada any havent confegit un llibre. Per exemple: si fem aquest treball a 3, 4 i 5 anys, a primer i a segon de primària, i en finalitzar segon de primària els hi donem aquest llibre confegit, segurament serà el millor regal, un regal summament entranyable perquè partirà de l'esforç personal per donar explicació d'un mateix, i aquesta explicació no és estàtica, veuran que es va afinant al llarg del temps i, en definitiva, serà com veure el treball i l'educació com un procés continu i encaminat a fer progressar la persona.

3.4.2. RETRAT

Si l'objectiu fonamental de l'autoretrat i de la història personal era el de saber-nos mirar i de saber-nos explicar, ara quan parlem del retrat ens referirem a la necessitat de saber mirar i explicar els altres.

Aquesta proposta de treball es pot plantejar com un treball en parella a fi de poder precisar i afinar més. Els infants es poden posar en parelles i observar-se molt bé els uns als altres. Després d'observar-se, un dibuixa a l'altre i, en acabar, l'altre dibuixa a l'un. En acabar cadascú individualment escriu sobre el seu company. Per regla general, aquesta observació tan propera i precisa genera una sintonia molt positiva entre la parella, encara que siguin companys a voltes amb poques coses en comú, o bé una mica allunyats (en el cas de fer tallers amb classes paral·lel·les, amb edats diferents).

La consigna fóra observar i després descriure l'altre com a persona que és, amb sentiments, preferències, gustos; fer descripcions de les coses que fem en comú; de les coses que sabem que li plauen. Mirar i explicar els altres comporta una determinada manera de mirar: Mirar a una persona.

Aquest entrenament de l'exercici proposat suposa una forma més de treballar l'empatia. És un entrenament per saber calibrar les regles socials d'expressió de sentiments: allò que es pot dir, de quina manera dir-ho.

3.4.3. ESTATS D'ÀNIM

En la vida quotidiana tant a l'escola com a fora de l'escola es donen múltiples ocasions per parlar dels estats d'ànim, dels estats emocionals de les persones en general així com de les causes que han pogut portar a aquells sentiments.

La conversa és una activitat privilegiada per poder aprofundir de forma exhaustiva en els estats emocionals que comporten determinades situacions i relacions.

Quan jugàvem amb els miralls fidels i amb els miralls distorsionadors també hem pogut fer ganyotes i expressions simulades per expressar diferents emocions i el perquè. Aquesta expressió la podíem plasmar en paper per mitjà del dibuix i podíem escriure-ho.

Una altra proposta referida en aquest mateix sentit, consisteix en buscar fotografies de cares que reflecteixin diferents estats d'ànim. Aquestes cares les podem retallar per poder treure-les del seu context. Aquestes cares retallades podem enganxar-les en un paper i proposar als infants que pensin sobre l'estat d'ànim d'aquell senyor o senyora, d'aquell nen o nena. Per facilitar-los-hi el treball els podem donar vocabulari referit a diferents emocions a fi de què els pugui ser d'ajuda.

Una vegada han copsat la proposta se'ls convida a realitzar el dibuix relacionat, completant la figura humana amb la cara retallada que els hem proporcionat i acabant el treball amb el dibuix de l'ambient relacionat amb aquella figura.

Tot seguit passem a escriure-ho: Aquest senyor està ... perquè ... i ...

Les criatures afinen molt en les seves observacions i, així mateix, en les seves explicacions.

La finalitat més important és poder posar paraules a les emocions dels altres i esbrinar i inventar situacions que potser han fet possible aquell estat d'ànim. És interessant observar com cada criatura fa la seva versió i és interessant la posada en comú dels diferents treballs per les aportacions noves que es generen i per les converses que s'originen així com els diferents punts de vista.

En les explicacions que donen del perquè manifesten les cares aquells estats d'ànim, malgrat que són de persones que els són tan llunyanes, hi ha una gran càrrega personal, així com coneixements propis que extrapolen a la situació de la realitat que han inventat i que han plasmat en el dibuix. Aquest treball també genera produccions d'una gran riquesa.

3.4.4. VIUEN AMB MI

Hem anat parlant al llarg d'aquest treball de la importància del procés socialitzador de les criatures. Per aquest motiu, tot allò que contribueixi al coneixement del seu entorn afavorirà el procés de desenvolupament de la seva sociabilitat. En conseqüència, totes les reflexions que puguin fer arran dels àmbits en què viu

l'infant són elements positius per al seu creixement perquè necessiten establir constantment relacions de comunicació per al seu desenvolupament afectiu i cognitiu, tot fent referència al context social que els és més pròxim.

En plantejar el tema de *Viuen amb mi* plantegem el tema de la família entesa com el nucli que acull, atèn i té cura de l'infant. Aquest nucli sovint coincideix amb la mare i el pare de la criatura, però no sempre és així necessàriament. Cada vegada més la realitat ens proposa diverses modalitats de família.

La família així entesa és el referent bàsic afectiu i de creixement de les criatures. Per aquest motiu, els parents és tema molt repetit en la conversa, en els dibuixos i en els seus escrits.

A més de les aportacions espontànies podem treballar de forma més sistemàtica aquest tema a fi que els infants coneguin aquest grup entès com a grup social. Així mateix també es pretén que puguin arribar a reconèixer la seva situació dins de la seva família. Per aquest motiu és bo que estudiïn quins membres la componen i quines relacions de parentiu s'hi estableixen. Així els continguts bàsics que hi apareixen són: les relacions de parentiu, rols, funcions i activitats dels membres de la família, activitat i situacions familiars, la situació de l'infant en la família i el seu desenvolupament.

Moltes vegades les criatures parlen de records de quan eren petits. Generalment aquests records vénen donats pel suport que representa l'explicació d'un membre de la família, de les

fotografies que han estat al seu abast. D'aquesta manera els membres de la família són el referent necessari perquè el nen construeixi la seva pròpia història; sàpiga situar-se en l'espai i en temps.

En els textos referits als que *viuen amb mi* es manifesten molts sabers i apareixen, també, mostres evidents de la necessària relació afectiva que s'estableix i la importància que tenen les petites coses de cada dia perquè són mostra de l'atenció i de l'estima que se'ls manifesta.

Una vegada més ens trobem amb una proposta oberta per a que l'infant pugui sentir-se còmode per explicar i escriure allò que necessita expressar sobre un tema, sense ser forçat per un guió restringit que, a voltes, pot proposar temàtiques en les quals els infants es poden sentir incòmodes perquè senten que vulneren el seu dret a la intimitat.

3.4.5. EL FOLLET

Aquesta proposta de text aconduït té la finalitat de presentar un element neutre el qual pot ser interpretat de diferents maneres.

La barretineta d'un follet és l'element donat i a partir d'aquí els infants havien d'inventar-se un follet i una situació perquè l'inici del conte deia:

Vet aquí que una vegada jo anava passejant pel bosc i em vaig trobar un follet i llavors ...

Havien de plasmar en un dibuix la relació pròpia amb el follet i l'ambient. Posteriorment ho havien d'escriure.

En el capítol següent dedicat a les produccions dels infants podrem veure la diversitat d'actituds que pot generar aquest encontre amb el follet: actituds amables, actituds decididament afectuoses, actituds agressives, actituds mediadores.

És molt interessant veure la lectura que pot fer cada infant d'aquest element neutre com pot ser el personatge d'aquest follet.

3.4.6. ELS CONTES AMB UN ELEMENT MOTIVADOR

La proposta de treball ara es centra en la possibilitat de crear contes a partir d'uns personatges que s'inventaran per mitjà del dibuix suggerit per uns papers de colors retallats en formes diferents.

Cada criatura tria un dels papers retallats de diferents colors i aquella forma i color li suggereix la forma d'algun personatge. El dibuixa, dibuixa l'ambient i ja pot tenir un punt de partida per crear un conte.

Aquest mateix treball es pot fer, també, en parella. Cada infant s'agrupa amb un altre companya o company, i junts determinen quins trossets de papers els van bé per determinar uns personatges per inventar un conte. Fan els dibuixos i comencen a escriure el conte conjuntament.

4- BIBLIOGRAFIA

- BENVENISTE, E. (1.966) *Problemas de lingüística general II*
Mèxic. Siglo XXI Editores.
- BERTELOOT, C. i BARRÉ, M. (1.980) *Aspectes terapèutics de la Pedagogia Freinet*
Barcelona. Laia.
- BETTELHEIM, B. (1.994) *No hay padres perfectos*
Barcelona. Editorial Crítica.
- BERTOLINI, P. i FRABBONI, F. (1.990)
Nuevas orientaciones para el currículum de la educación infantil (3-6 años)
Barcelona. Paidós.
- BISQUERRA, R. (2.000) *Educación emocional y bienestar*
Barcelona. Editorial Praxis.
- BRUNER, J. (1.991) *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva.*
Madrid. Alianza Editorial.
- CANEVARO, A. (1.985) *Els infants que es perden al bosc*
Vic. Eumo Editorial.
- CASTELLÀ, J. (1.992) *De la frase al text. Teories de l'ús lingüístic.*
Barcelona. Editorial Empúries.
- CHOMSKY, N. (1.970) *Aspectos de la teoría de la sintaxis*
Madrid. Editorial Aguilar.
- CLANCHE, P. (1.976) *El texto libre. La escritura de los niños.*
Madrid. Editorial Fundamentos.
- CORKILLE, D. (1.977) *El niño feliz.*
Barcelona. Gedisa.
- DAHLBERG, G., MOSS, P. i PENCE, A. (1.999) *Més enllà de la qualitat*
Barcelona. Temes d'Infància nº 34. Rosa Sensat.
- DARDER, P. (1.998) *Las emociones y la educación*
Barcelona. Revista Aula de Innovación Educativa. nº 71
- DARDER, P. i FRANCH, J. (1.991) *El grup- classe. Un potencial educatiu fonamental*
Vic. Editorial Eumo.
- DARDER, P. i LÓPEZ, J. A. (1.985)
Elements d'organització i avaluació del centre educatiu d'E.G.B.
Barcelona. Rosa Sensat-Edicions 62.
- DELORS, J. (coord.) (1.996)
Educació: Hi ha un tresor amagat a dins.
Informe per a la UNESCO de la Comissió Internacional sobre Educació per al Segle XXI.
Barcelona. Centre UNESCO de Catalunya.
- DEWEY, J. (1.971) *Democracia y educación*
Buenos Aires. Editorial Losada.

- FALK, J. (1.997) *Mirar al niño. La escala del desarrollo.*
Buenos Aires. Ediciones Ariana.
- FERRIÈRE, A. (1.929) *Transformemos la escuela.*
Barcelona. Fraternidad Internacional de Educación.
- FONS, M. (1.999) *Llegir i escriure per viure.*
Barcelona. La Galera.
- FREINET, C. (1.969) *La psicología sensitiva y la educación.*
Buenos Aires. Troquel.
- FREINET, C. (1.971) *Les invariants pedagògiques.*
Barcelona. Estela.
- FREINET, C. (1.972) *La formació de la infància i de la joventut.*
Barcelona. Laia.
- FREINET, C. (1.972) *Los métodos naturales I. El aprendizaje de la lengua.*
Barcelona. Fontanella.
- FREINET, C. (1.972) *Los métodos naturales II. El aprendizaje del dibujo.*
Barcelona. Fontanella.
- FREINET, C. (1.975) *El text lliure.*
Barcelona. Laia.
- FREINET, C. (1.979) *L'equilibri mental de l'infant.*
Barcelona. Laia.
- FREINET, C. (1.980) *Aspectes terapèutics de la pedagogia Freinet.*
Barcelona. Laia.
- GARDNER, H. (1.995) *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica.*
Barcelona. Paidós.
- GARDNER, H. (2.000) *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas*
Barcelona. Ediciones Paidós.
- GOLEMAN, D. (1.996) *Inteligencia emocional*
Barcelona. Kairós.
- GOLEMAN, D. (1.999) *La práctica de la inteligencia emocional*
Barcelona. Kairós.
- GÓMEZ i BRUGUERA, J. (1.992) *Consideracions a l'entorn de la família*
Barcelona. Infància n° 67. Rosa Sensat.
- GÓMEZ i BRUGUERA, J. (1.992) *Una activitat quotidiana: La conversa.*
Barcelona. Infància n° 68. Rosa Sensat.
- GÓMEZ i BRUGUERA, J. (1.998) *Sentir, amar, saber.*
Barcelona. Revista Aula de Innovación Educativa. n° 71.

- GREENSPAN Stanley I. (1.998)
El crecimiento de la mente y los ambiguos orígenes de la inteligencia.
Barcelona. Paidós.
- LURÇAT, L. (1.986) *Les necessitats i els drets dels infants*
Barcelona. Temes d'Infància nº 1. Rosa Sensat.
- MALAGUZZI, L. (1.996) *Malaguzzi i l'Educació infantil a Reggio Emilia*
Barcelona. Temes d'Infància nº 25. Rosa Sensat.
- MARINA, J.A. (2.000) *El vuelo de la inteligencia*
Barcelona. Plaza & Janés Editores.
- MARINA, J.A. i LÓPEZ PENAS, M. (1.999) *Diccionario de los sentimientos*
Barcelona. Editorial Anagrama.
- PALACIOS, J. (1.978) *La cuestión escolar*
Barcelona. Laia.
- PROPP, V. (1970) *Morfología del cuento*
Madrid. Editorial Fundamentos.
- ROGERS, C. (1.980) *Libertad y creatividad en la educación*
Barcelona. Editorial Paidós.
- RODARI, G. (1.976) *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias.*
Barcelona. Editorial Avance.
- SALZBERGER, I.-W., HENRY, G. i OSBORNE, E. (1.996)
L'experiència emocional d'ensenyar i aprendre
Barcelona. Edicions 62.
- TUSÓN, A. (1998) *Anàlisi de la conversa.*
Barcelona. Empúries.
- VÁSQUEZ, A. i OURY, F. (1.974) *Hacia una pedagogía del siglo XX*
Mèxic. Siglo XXI
- VIGOTSKI, L. (1.988) *Pensament i llenguatge*
Vic. Eumo Editorial.
- VILAPLANA, E. (1.995) *Vers un model d'ensenyament i la seva aplicació a l'àrea de llengua*
Tesi doctoral.