

# **ESCOLA ACTIVA**

## **Estudi de cas a l'Escola La Llera de Sora**

Treball de Final de Grau de Mestra d'Educació Infantil de la  
Menció en Cultura i Llenguatges de la Infantesa

Júlia Jiménez i Danés

4t Curs en Grau d'Educació Infantil

Tutora: Marta Camps i Devesa

Facultat d'Educació, Traducció i Ciències Humanes

Universitat de Vic – Universitat Central de Catalunya

Maig del 2021

## Agraïments

Agraeixo a totes les persones que han fet possible aquest treball fent-me suport moral i acadèmic i que m'han fet costat des del primer moment i fins al final de la seva realització.

D'entrada, m'agradaria agrair a l'Escola La Llera del Riu de Sora la bonica oportunitat que m'ha brindat de poder conviure entre ells i elles durant tants dies i fer-me partícip de la seva activitat educativa de la manera que ho han fet, ja que sense elles aquest treball no tindria cap sentit.

Vull agrair a la meva tutora, la Marta, les tutories, els consells, les opinions i les reflexions que m'ha ofert durant tot aquest procés i, la paciència i comprensió que ha tingut amb mi en tot moment.

Agraeixo i dedico aquest treball a la meva família. Gràcies mama, per inculcar-me el valor d'aquesta professió que ens uneix i ser la meva referent en tot moment, la millor mestra de vida que podria tenir. A tu, Laia, pels teus savis consells de germana gran i per ser-hi incondicionalment sempre, tot i la distància. I a tu papa, perquè com la mama, sense vosaltres els meus estudis mai haguessin sigut possibles.

Per últim, m'agradaria citar una frase de Howard G. Hendricks que penso que sintetitza a la perfecció l'origen de tots i cadascun dels meus aprenentatges i que, per tant, donen sentit a la professió que he triat amb gran convicció, ser i fer de mestra:

*“L'ensenyament que deixa empremta no és el que es fa de cap a cap, sinó de cor a cor”.*

## Resum

Aquest treball d'investigació té per finalitat aprofundir en el coneixement de la pedagogia activa en l'Educació Infantil. La recerca consta de dues parts, una primera part teòrica on s'exposa una visió més actual i una contextualització històrica de l'Educació Activa. La segona part, de caràcter pràctic, es tracta d'un estudi de cas realitzat a l'Escola La Llera de Sora per veure una realitat educativa que aposta per la pedagogia activa. L'estudi s'ha portat a terme a través d'observacions no participatives per veure el dia a dia de l'escola i, un grup de discussió per comprendre més a fons la visió pedagògica dels i les acompanyants de l'escola. Aquests dos instruments d'investigació qualitativa m'han aportat molta informació recollida en el buidatge de dades que han permès arribar a unes conclusions finals.

**Paraules clau:** Pedagogia activa, concepció i percepció de l'infant, rol de l'acompanyant, ambient, espais i materials, respecte, llibertat.

## Abstract

The main objective of this research is to deepen into the knowledge of the active pedagogy in pre-school age. This project is divided in two parts: the first one exposes a more corrent vision as well as a historical background. The second part contains a case study carried out in Escola La Llera in Sora to see the educative reality wich comitts to active pedagogy. The study was put into practise through passive observations in order to see the daily routine at school. Adittionally, adiscussion group was created with the objective to observe and comprehend the pedagogical function of the educators in the educational center. These two qualitative research tools provided me with lots of valuable information and endabled me to draw some final conclusions.

**Key words:** Active pedagogy, conception and perception of the infant, role of the educator, enviroment, spaces and materials, respect, freedom.

## Resumen

Este trabajo de investigación tiene por finalidad profundizar en el conocimiento de la pedagogía activa en la Educación Infantil. Su recerca consta de dos partes, la primera parte teórica donde se expone una visión más actual i una contextualización histórica sobre la Educación Activa. La segunda parte, de carácter práctico, se trata de un estudio de caso realizado en l'Escola La Llera de Sora para ver una realidad educativa que apuesta para la pedagogía activa. El estudio se ha llevado a cabo a través de observaciones no participativas para ver el día a día en la escuela i, un grupo de discusión para comprender más a fondo la visión pedagógica de los i las acompañantes de la escuela. Estos dos instrumentos de investigación cualitativa me han aportado mucha información recogida en el vaciado de datos que me han permitido llegar a unas conclusiones finales.

**Palabras clave:** Pedagogía activa, concepción i percepción del niño/a, rol del i la acompañante, ambientes, espacios i materiales, respeto, libertad.

## Abstract

Ce travail de recherche a pour objectif d'approfondir nos connaissances de la pédagogie active, dans le domaine de l'éducation infantile. La recherche comprend deux parties, une théorique, dans laquelle nous allons exposer une vision plus actuelle et une contextualisation historique de l'Éducation Active, et l'autre plus pratique, consiste en une étude de cas réalisée à l'Escola de la Llera de Sora, afin de voir une réalité éducative ayant parié sur la pédagogie active. Cette étude a été réalisée grâce à des observations non participatives, afin de découvrir le quotidien de cette l'école, et grâce à un groupe de discussion, pour mieux comprendre la vision pédagogique des accompagnants/ accompagnantes . Ces deux instruments de recherche qualitative m'ont apporté beaucoup d'information , recueillies dans une base de données, qui m'ont permis d'arriver à mes conclusions.

**Mots clés:** Pédagogie active, conception et perception de l'enfant, rôle de l'accompagnant, ambiance, espace, matériel, respect, liberté.

## Sumari

|   |    |
|---|----|
| 1. Introducció.....   | 7  |
| 1.1. Presentació .....  | 7  |
| 1.2. Justificació.....  | 7  |
| 1.3. Estructura i organització del treball .....                  | 8  |
| 2. Marc teòric.....   | 9  |
| 2.1. Pedagogia activa i actualitat.....                           | 9  |
| 2.1.1. Concepte i definició del mètode d'escola activa .....      | 9  |
| 2.1.2. Ideals i fonaments de l'escola activa .....                | 12 |
| 2.1.3. Pedagogia activa segons la societat actual.....            | 16 |
| 2.1.4. Exemple d'escola activa: Escola Pestalozzi de Tumbaco..... | 17 |
| 2.2. Contextualització històrica .....                            | 19 |
| 2.2.1. Naixement i definició del paradigma d'Escola Nova.....     | 19 |
| 2.2.2. Etapes de l'Escola Nova.....                               | 20 |
| 2.2.3. L'Escola Nova als Països Catalans.....                     | 22 |
| 2.2.4. Referents pedagògics clàssics .....                        | 22 |
| 3. Metodologia .....  | 29 |
| 3.1. Paradigma del treball .....                                  | 30 |
| 3.2. Mètode d'investigació.....                                   | 30 |
| 3.3. Tècniques d'investigació .....                               | 31 |
| 3.3.1 Observació no participativa .....                           | 31 |
| 3.3.2. Grups de discussió .....                                   | 33 |
| 3.4. Aspectes ètics .....   | 34 |
| 4. Estudi de cas a l'Escola La Llera de Sora .....                | 35 |
| 4.1. Context d'investigació .....                                 | 35 |
| 4.2. L'escola La Llera .....                                      | 35 |
| 4.2.1. Definició i filosofia d'escola.....                        | 35 |
| 4.2.2. Jornada escolar, organització dels infants i espais .....  | 36 |

|   |    |
|---|----|
| 4.2.3. Relació família-escola .....   | 38 |
| 5. Anàlisi de dades i resultats .....   | 39 |
| 5.1. Buidatge de dades .....  | 39 |
| 5.2. Anàlisi de dades.....  | 48 |
| 6. Conclusions .....  | 53 |
| 7. Metacognició.....  | 56 |
| 8. Bibliografia i webgrafia.....  | 57 |
| 9. Annexes.....   | 61 |
| 9.1. Observacions .....   | 61 |
| 9.1.1. Document de La Llera per informar als observadors/es.....                                  | 61 |
| 9.1.2. Imatges de l'Escola La Llera .....   | 62 |
| 9.2. Grup de discussió .....  | 65 |
| 9.2.1. Carta d'autoria pròpia de la convocatòria al grup de discussió .....                       | 65 |
| 9.2.2. Guió per dirigir el grup de discussió .....  | 66 |
| 9.2.3. Transcripció del grup de discussió .....   | 68 |
| 9.2.4. Taula completa amb el buidatge de dades del grup de discussió i la meua interpretació..... | 87 |

# 1. Introducció

## 1.1. Presentació

D'entrada m'agradaria esmentar el perquè em vaig decantar per aquests estudis i per aquesta professió. Penso, que l'educació és el motor del món. Amb ella podem arribar a grans canvis socials i polítics i fer que aquest sistema vagi a millor. La confiança que tinc en aquesta i també el fet d'haver-me creuat amb grans mestres i d'altres de no tant durant la meva escolarització, m'ha fet voler ser mestra i poder aportar el meu granet de sorra en el context educatiu actual.

Sabem que hi ha molts tipus d'educació i moltes maneres de posar-la en pràctica i d'apropar-la als infants. En aquest gran ventall de possibilitats és on per mi, l'Educació Activa, té una gran importància en com percebem avui en dia el terme *educació* i com aquesta es viu cada vegada més a les aules. Partint del canvi de paradigma educatiu de finals del segle XIX i principis del XX amb l'aparició de l'Escola Nova, on aquesta va començar a defensar una educació amb una mirada socioconstructivista i centrant a l'infant en l'epicentre del seu propi procés d'aprenentatge, la pedagogia activa és avui en dia el llegat i l'empremta d'aquells grans pedagogs clàssics que van lluitar per una mirada educativa més sana i beneficiosa per l'infant.

Així doncs, per tot això esmentat em vaig decantar per aquesta temàtica del treball, amb l'objectiu d'indagar i conèixer els orígens d'aquesta pedagogia, els seus referents, els seus beneficis i els seus principis educatius. Tanmateix, el fet de fer un estudi de cas a l'Escola La Llera de Sora m'ha permès veure com aquesta pedagogia cobra vida en una escola i poder fer una recerca teòrica de temes vinculats a l'Educació Activa, com l'Escola Nova i l'Educació Lliure.

Tot i que aquest treball està focalitzat en l'Educació Activa, també té la voluntat de poder mostrar tots els aprenentatges realitzats al llarg dels meus estudis de Mestra d'Educació Infantil.

## 1.2. Justificació

Poder realitzar aquests estudis m'ha servit per construir-me un criteri propi de com percebre l'educació, de la gran possibilitat de mirades que hi ha, de com l'infant pot ser percebut i del seu procés d'aprenentatge. Aquest treball de recerca mostra la realitat d'una Escola Lliure on l'Educació Activa té una gran importància en el seu

funcionament i en els seus objectius pedagògics i educatius. Conèixer un cas real d'una escola on es prioritza aquest tipus d'educació em permetrà visualitzar la recerca de la part teòrica realitzada en aquesta investigació. Tanmateix, poder aprofundir en tots aquells aspectes que tenen a veure en l'Educació Activa em brindarà l'oportunitat de relacionar tota la teoria obtinguda al llarg del Grau amb la realitat de l'Escola La Llera de Sora.

### 1.3. Estructura i organització del treball

Partint de la idea que aquest treball forma part d'una investigació qualitativa emmarcada dins del paradigma interpretatiu, cal saber que aquest està format per dues parts. En la primera hi ha la recerca teòrica que busca donar resposta al meu interès per descobrir què és l'Educació Activa. A la segona part, de caràcter més pràctic, es troben les dades per poder fer l'anàlisi d'investigació. Així doncs, en la part de fonamentació teòrica s'hi troba: el concepte i la definició d'Educació Lliure i el mètode d'escola activa, contextualització històrica, referents pedagògics clàssics, pedagogia activa segons la societat actual i Educació Activa a l'escola. La segona part pràctica té una estructura organitzada en diferents apartats, d'entrada podem trobar-hi la definició de la metodologia emprada amb l'exposició de les preguntes investigables i els objectius d'investigació proposats. Seguidament, s'hi troben la definició i els objectius dels instruments d'investigació utilitzats: l'observació no participativa i el grup de discussió. A continuació s'hi exposa la contextualització de l'Escola La Llera, la recollida de dades i la seva anàlisi. Per últim, trobarem les conclusions i valoracions finals del treball en qüestió.



## 2. Marc teòric

### 2.1. Pedagogia activa i actualitat

#### 2.1.1. Concepte i definició del mètode d'escola activa

El terme d'Educació Lliure és molt ampli i tot i que ja fa anys que aquest paradigma ha agafat més força, segueix havent-hi molta feina a fer. Tanmateix, és quelcom molt extens on molts corrents educatius tenen lloc i, per tant, no hi ha una única manera d'entendre'l sinó que cada espai educatiu que es defineix sota aquest corrent té els seus referents teòrics i s'emmotlla la pedagogia segons les seves necessitats i prioritats de centre. Per entendre-la, cal doncs fer menció a diferents sistemes i mètodes educatius que van anar evolucionant fins a culminar en l'Escola Nova. Cal contemplar: el naturalisme pedagògic del pioner Rousseau (1712-1778), el model pedagògic de Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), l'educació integral de Friedrich Wilhelm August Fröbel (1782-1852), el mètode científic de la italiana Maria Montessori (1870-1952), passant també per la trencadora escola de Summerhill de A.S. Neill (1883-1973), entre d'altres. No obstant això, per entendre els pilars fonamentals de com es percep avui en dia l'Educació Activa, i contemplant també el concepte d'Escola Lliure, caldrà doncs, fer referència a Mauricio i Rebecca Wild i Jordi Mateu, clars referents contemporanis d'aquests models.

Segons Wild (2019), l'escola activa és un enfocament pedagògic integral que busca un vincle sa entre l'escola i la comunitat amb l'objectiu que els infants es familiaritzin amb les competències necessàries per a la vida. Aquestes competències, segons la mateixa autora, es basen en les capacitats de comprendre i sentir fomentant així la iniciativa pròpia i la presa de decisions amb l'objectiu d'ajudar a formar persones segures i amb confiança en ells mateixos, així doncs, segons Wild (2019), aquest corrent pedagògic busca substituir l'aprenentatge basat en la por i l'hostilitat per un basat en l'amor, el respecte i la llibertat de l'infant.

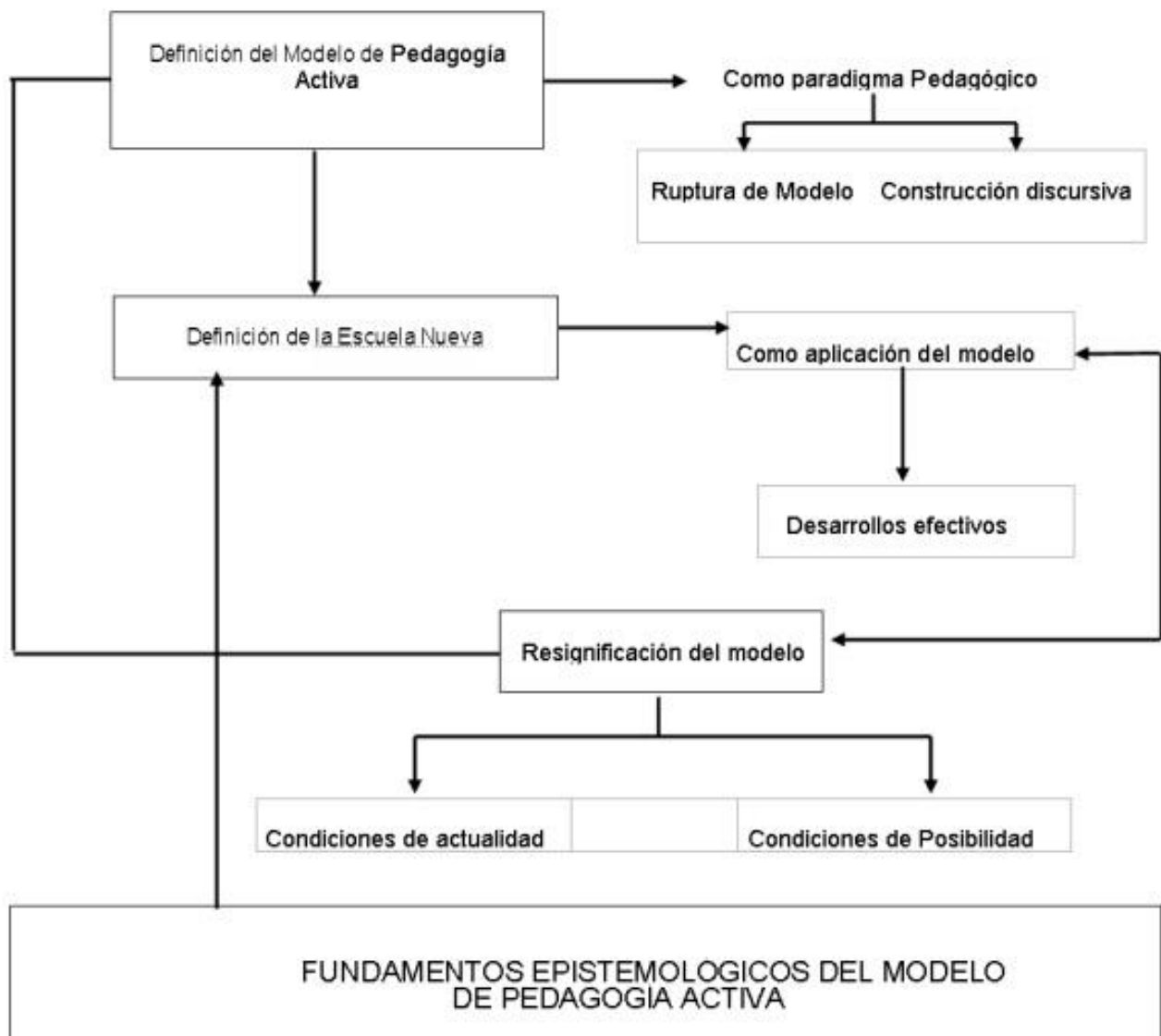
Fent referència a Wild (2017), l'escola activa neix amb l'objectiu d'ajudar i acompanyar en la maduració de qualitats humanes, en aquest cas, dels infants. Tanmateix, l'autora esmenta que l'infant és l'epicentre de l'activitat educativa i és ell l'únic protagonista del seu aprenentatge, es visqui o no dins de l'escola. En conseqüència, parlem d'un enfocament socioconstructivista. En relació amb això, tal com diu la mateixa autora, sabem molt poc de la vida i, per tant, cal col·locar-nos en un marc teòric on ens situem en situacions pràctiques que ens facin prendre decisions de com o com no volem comportar-nos. És just aquí on rau la importància i els fonaments d'aquesta educació activa.

Per Mateu (2015), l'educació viva o activa és un canvi clar de paradigma educatiu on s'emmarca dins de tres idees claus:

- **Espais educatius:** Aquests espais educatius han d'afavorir que els infants aprenguin a viure, és a dir, a gestionar emocions, relacions, diàleg intern, tensió, contacte amb el cos, etc. per aconseguir alimentar i fomentar una personalitat i una autoestima sana i productiva.
- **Clima:** Cal que es respiri un clima en concret dins l'ambient educatiu i aquest, cal que convidi als infants a estar presents en tot moment, disponibles, sensibles i relaxats. Només així, podran anar assimilant els valors pels quals s'estructura aquell espai i assolir un bon aprenentatge.
- **Escola:** Aquest espai educatiu ha de complir uns requisits clau perquè l'educació viva tingui lloc. Cal que sigui un espai on els infants entrin en contacte amb una gran diversitat d'experiències, ja siguin manuals, emocionals, cognitives, relacionals, artístiques, corporals, etc. Així doncs, l'objectiu clau és trobar un llenguatge expressiu que els permeti manifestar la seva interioritat i, en conseqüència, que els convidi a l'autonomia, l'autoregulació i la participació, ja que només així seran infants lliures.

En definitiva, segons el mateix autor (2015), és necessari que a l'escola hi hagi un clima de relacions i comunicació entre tots els agents de la comunitat. Així doncs, entenem que dins el paradigma d'escola activa s'hi engloben diferents aspectes, tractats per tots els autors referents que apareixeran al llarg d'aquest marc teòric, on s'esmenta la concepció de l'infant, la importància dels espais i els materials i el rol de l'acompanyant educador o educadora.

Tanmateix, altres autors com Ruiz i Pineda (2007), afirmen una clara necessitat a millorar i evolucionar en aquest mètode educatiu d'Escola Nova. Aquesta evolució de la pedagogia activista creuen que ha de partir de la necessitat de l'època com a urgència educativa del moment. Per fer-ho, cal contemplar compromisos ètics de reconeixement de l'espècie, compromisos polítics de desconstrucció de la racionalitat instrumental i, per últim, compromisos pedagògics de la pràctica educativa. A continuació, es presenta l'esquema de proposta de millora de la visió d'Escola Nova de Ruiz i Pineda (2007).



**Figura 1.** Fonaments epistemològics de la pedagogia activa.  
Extret de Ruiz i Pineda (2007).

## 2.1.2. Ideals i fonaments de l'escola activa

Tal com diu Mallart (1998), Ferrière va definir 30 punts crucials que caracteritzen l'escola activa. A continuació se'n presenten uns quants segons el mateix autor:

- La situació de l'escola al camp, a l'aire lliure.
- L'activitat integral, que inclou la formació física, sensorial, intel·lectual, emotiva, social, estètica, moral i religiosa.
- El treball manual i el joc
- Poques assignatures en cada període, centres d'interès en lloc d'assignatures
- La sessió escolar única
- L'interès dels infants com a motor del treball
- L'estudi del medi social i físic, les excursions i viatges, el contacte amb la realitat
- La participació en la solució de problemes reals
- Les assemblees i l'elecció de delegats. Les societats escolars i la correspondència interescolar.
- La col·laboració i l'ajuda mútua com a valors que cal desenvolupar.
- La llibertat i autonomia dels escolars que els permeti iniciatives
- Les relacions noves i diferents, positives, amb els educadors.
- L'Estímul a la capacitat d'inventiva, tot defugint la imitació servil.
- L'alegria que regna en tot l'ambient.

### 2.1.2.1. Concepció i percepció de l'infant

Un dels aspectes més importants dins del marc pedagògic actiu és la concepció i la percepció que es té de l'infant. Miatto (2018) expressa que segons la mirada del filòsof Dewey, els adults tendim a observar als infants des d'una perspectiva comparativa marcant la diferència entre la immaduresa i la maduresa. D'aquesta manera, els adults tracten a la infància com una simple privació entenent que l'home adult para atenció en allò que l'infant no té i que no tindrà fins que no sigui gran. El moviment de pedagogia activa ha intentat durant tot el segle XX evitar aquesta presumpció.

Tenint en compte que des de la visió educativa conductista i dins del sistema educatiu tradicional, l'infant era considerat com un petit home que havia de ser instruït i emmotllat

dins dels models adults, López (2007) afirma que els comportaments pedagògics actius perceben a l'infant des de la seva pròpia naturalesa defensant el seu propi desenvolupament individual. La mateixa autora diferencia les dues perspectives identificant-les com a passivitat i activitat.

En la primera, la relació entre l'infant i l'adult es basa a partir de la pressió i la recepció, essent un infant passiu, amb poca activitat real, espontània i sana per la seva busca personal. En canvi, en la segona, la relació entre l'infant i l'adult és recíproca, és a dir, igualitària. En aquesta, es percep a l'infant des del seu esperit actiu, dinàmic i a la recerca del seu propi "jo". Aquesta cerca personal es farà no a través de normes i recepcions sinó a través del seu propi esforç per assolir els reptes i les experiències personals plantejades. D'aquesta manera, la societat és canviant i enriquidora amb generacions noves i sanes. Tanmateix, Wild (2019) creu que en el sistema educatiu actiu s'ha d'evitar que els sentiments i les energies dels infants quedin reprimides, ja que volem infants lliures i feliços i còmodes amb el que són i el que senten.

#### 2.1.2.2. Rol de l'acompanyant educador/a

Per garantir que aquesta pedagogia és funcional i aporta tots aquells beneficis que la mateixa defensa, cal focalitzar molt l'atenció en el rol que té l'adult dins d'aquesta, ja que serà l'encarregat d'oferir-los allò que necessiten en cada moment. Així doncs, la importància de la formació constant no és discutible en aquesta professió i la confiança cap als principis d'aquest corrent de tots aquells mestres que l'exerceixin, tampoc. Com diu Oliver (2020), en aquest corrent és important percebre a l'adult no com un guia educatiu sinó com un acompanyant constant de l'infant és per això que aquest ha de ser profundament coherent amb tot allò que ofereix a l'infant i amb tots els seus actes cap a ell.

Tot i que hi ha diverses formacions a l'abast del professorat entorn d'aquesta pedagogia, no és una tasca fàcil formar-se en com acompanyar als infants de la manera més digna i respectuosa possible. Wild (2017), ens parla d'un aspecte fonamental a tenir en compte com a educador en l'escola activa i rau en la necessitat integral de l'infant de percebre un ambient de tranquil·litat. Els mateixos autors defensen que l'infant necessita la presència de l'adult per percebre l'espai educatiu de manera tranquil·la i segura.

A vegades, doncs, tal com diu la mateixa autora, sembla que dediquem moltíssimes energies en preparar els espais, els materials i en programar les activitats que volem portar a terme amb els infants, però, no obstant això, abandonem, de manera

inconscient aportar la calma i tranquil·litat necessària perquè el desenvolupament cognitiu, emocional, social i físic dels infants tingui lloc de manera natural.

Segons Oliver (2020), un altre aspecte fonamental a tenir en compte com a educador acompanyant en l'educació activa és l'autoresponsabilitat dels mateixos sentiments. Això significa que no podem fer responsables als infants de por, inseguretats o incerteses de l'adult. Tal com diu la mateixa autora, un bon exemple podria ser quan un infant s'enfila a algun lloc i l'adult percep que l'infant pot caure. En aquest moment, és important fer un bon ús de les paraules per deixar-li veure que és l'adult qui pateix per l'acció, però que segueix allà. Així doncs, el rol de l'acompanyant ha de raure en l'observació i el respecte constant cap a l'infant.

Tanmateix, Wild (2019), ens expressa la importància de ser mestres reals i transparents emocionalment. D'aquesta manera, els infants no tenen davant seu un model rígid de mestra sinó persones normals que senten mal, tristesa, alegria i por, com ells. En relació amb això, Mateu (2015) posa en evidència la importància de la comunicació de l'adult cap a l'infant durant tots els espais educatius i, en concret destaca el rol de l'acompanyant durant els conflictes. A l'escola hi ha molts infants i no sempre el o la mestra és capaç d'observar totes les accions del moment. Per tant, és imprescindible tenir present quin rol ha de tenir l'acompanyant durant aquests moments de conflicte. Mateu (2015) ens explica que a l'escola activa no es parla de mètodes sinó més aviat d'actituds genèriques que poden ser adequades segons el moment, ja que cada situació és única i cal que l'educador detecti què passa i què cal fer sense judici ni perjudici. L'autor ressalta la importància de l'observació constant, però sobretot, en aquests moments de conflicte, ja que és un molt bon moment per entendre i percebre estructures de personalitat dels infants: actituds, estratègies d'autoregulació, contencions, etc.

Cuidar el rol de l'educador també vol dir saber mantenir-se al marge de moltes situacions casuals educatives que es donen a terme entre els infants que, per elles mateixes ja són molt riques quant a desenvolupament personal. Moltes vegades, sembla que si el o la mestra no està dirigint una activitat aquella situació educativa, no té sentit. No obstant això, l'educació activa defensa la riquesa d'aquests moments.

Pel que fa al grau d'intervenció del mestre en la situació educativa, Mallart (1998) expressa que no és tan necessari com molts es pensen, ja que la majoria de vegades que un infant es troba amb una dificultat és ell mateix qui l'acaba resolent sense que el mestre intervingui. D'altres vegades, es resol a través de l'ajuda mútua entre companys i companyes, especialment si es fomenta el treball en equip, la cooperació i el treball en comú entre els infants, principis fonamentals de l'educació activa.

### 2.1.2.3. L'ambient. Espais i materials

Segons Mallart (1998), cal que l'espai on tingui lloc un sistema d'Educació Activa doni resposta a les diferents necessitats de l'infant. Tenint en compte que l'infant necessita llibertat i activitat per poder estimular el desenvolupament físic i espiritual, els ambients on abundin aspectes naturals -aire, sol, espai ampli- presentaran condicions molt beneficioses per l'èxit del mètode actiu. Així doncs, segons el mateix autor, el lloc ideal per a l'educació de primeres edats és el camp, allunyant-nos de la idea d'un ambient urbà, ja que l'infant ha d'assentar la seva formació sobre una vida senzilla, on tinguin lloc activitats salvatges i rurals i s'apropi a una vida primitiva i lliure. Cal doncs, apropar-los al màxim a la natura, a espais amplis on puguin portar-se a terme grans construccions, oferir-los tallers i col·leccions d'eines per construir artefactes i objectes senzills. Cal doncs, que l'espai ofereixi a l'infant activitat i opció al desenvolupament a través d'aquesta llibertat organitzada i de convivència fraternal entre educadors i infants.

Segons Mallart (1998), les aules d'una escola activa han de ser indrets de treball personal i han de tenir caràcter de taller, de laboratori, de biblioteca, de museu, etc. Respecte al material cal que les aules ofereixin àmplies pissarres per dibuixar croquis, esquemes, demostracions, etc., que hi hagi fonts de dades per poder verificar experiències i comprovacions del dia a dia, mapes i quadres explicatius per poder consultar i, sense deixar de banda l'estètica i l'aspecte visual de l'espai, cuidant-lo amb una decoració senzilla a poder ser feta pels mateixos infants i que sigui canviant i renovable. Segons el mateix autor, pel que fa a les aules dels més petits cal que aquestes encara semblin menys una classe com la percebem convencionalment. L'espai ha de permetre un gran marge de llibertat i perquè la personalitat es pugui manifestar amb plenitud i per tant, ha de tenir una gran semblança a una llar.

Pel que fa als materials, Wild (2019) expressa que moltes vegades els i les mestres preparem material pensant-nos que els infants el rebran d'una manera determinada i, a l'hora de la veritat, la funcionalitat que li donen no té res a veure a l'esperada. Alguns d'aquests materials a vegades són completament ignorats o simplement utilitzats amb un altre fi. Cal doncs, ser conscients d'aquesta realitat i no focalitzar una frustració quan això passa.

#### 2.1.2.4 Acompanyament i rol de les famílies

En l'escola activa un dels principis indiscutibles és la consideració de les famílies com a agents educatius de la comunitat. Mogollón (2011), ens afirma que els primers aprenentatges dels infants tenen lloc a la llar i cal partir d'aquests aprenentatges previs per integrar-los amb allò que desconeix i que aprendrà a l'escola. És per això que la participació dels pares i mares és fonamental. A l'escola activa es fomenta la participació familiar respecte a prendre decisions sobre quin tipus d'educació han de rebre els seus fills i filles i, tanmateix, que puguin valorar la qualitat d'aquests aprenentatges fent-se preguntes com: "Com estic ajudant a la meua filla?", "Com puc aprendre del que el meu fill està fent?", "Com estudia el meu fill?", etc.

En concordança a aquesta important participació de les famílies a l'escola, Mateu (2015), ens reafirma la necessitat que a l'escola hi hagi un clima de relacions i comunicació entre tots els agents de la comunitat amb l'objectiu d'assolir un enfocament sistemàtic on, el desenvolupament de l'infant, sigui beneficiat.

#### 2.1.3. Pedagogia activa segons la societat actual

Després d'aquest recorregut històric sobre l'aparició de l'escola activa amb la seva gran esplendor a principis del segle XX, cal doncs, situar-nos en l'actualitat i veure'n com es percep avui en dia aquesta tipologia d'escoles segons la societat actual. Bona (2016) explica que, gradualment, la societat s'està adonant que l'educació del passat va caducant deixant entreveure que donar més importància a la cosa mercantil que a la felicitat de l'infant, a la cooperació i la solidaritat no té massa sentit. No obstant això, tal com diu el mateix autor, encara falten moltes coses per canviar en el nostre sistema educatiu actual i fins que no hi hagi un pacte per l'educació on es tinguin presents tots aquells agents que hi intervenen i que són coneixedors de la realitat existent i dels problemes reals, res d'això podrà evolucionar.

Segons García (2017), actualment és possible trobar escoles d'Educació Activa tant públiques com privades. Una de les grans diferències entre les públiques i les privades, probablement, recaigui en el fet que les privades, moltes de les quals s'identifiquen com a Escoles Lliures, poden disposar de ràtios més baixes i poder oferir una atenció més personal a l'infant. Tal com diu la mateixa autora les escoles públiques tendeixen a sentir-se menys lliures per por a poder ser qüestionades per inspectors o famílies, però la filosofia és compartida. Segons García (2017), paradoxalment sembla menys problemàtic presentar a una escola com a "escola activa" o "d'educació viva" que no



com una “escola lliure” i, per tant, en la societat actual sembla que la paraula llibertat passa a sembrar desconfiança en comptes de seguretat. No obstant això, la mateixa autora ens diu que, tot i que la percepció d’aquest mètode avui en dia depèn molt de cada comunitat autònoma i de la seva administració, cada cop són més el nombre d’escoles públiques que es familiaritzen amb el mètode.

Hi ha diferents problemàtiques existents pel que fa a la familiarització d’aquesta tipologia d’escoles dins del sistema educatiu existent. Una de les problemàtiques més rellevants segons Mallart (1998) coincideix amb García (2017), esmentant que hi ha una gran dificultat en l’adaptació de l’educació activa a l’escola actual, ja que els mestres acostumen a tenir a càrrec seu un nombre molt elevat d’alumnes i, aquest fet dificulta poder-ne seguir els interessos personals en l’àmbit individual i garantir el seu desenvolupament. Pel que fa a aquesta idea, l’ideal d’escola activa és que el mestre tingui un grup reduït d’infants per poder valorar i respectar els interessos individuals dels infants i garantir-los un marge gran de llibertat per poder canviar de tasca quan els estímuls interns siguin canviant.

#### 2.1.4. Exemple d’escola activa: Escola Pestalozzi de Tumbaco

Rebeca i Mauricio Wild són els creadors de la Fundació Educativa Pestalozzi i el seu origen rau l’any 1977 a la Vall de Tumbaco, Equador, amb la creació d’un Jardí Infantil sota la mirada d’escola activa. Segons Wild (2013), els ambients preparats ja no els denominen “escola alternativa”, sinó Centres d’Activitats Autònomes (CEPA). En aquests espais es dóna molta importància a la presència de les famílies. Tal com diu la mateixa autora, l’Escola Pestalozzi s’ha convertit en estructures comunitàries.

Segons Wild (2019), el sistema educatiu actiu ofereix moltes possibilitats per percebre a cada infant com una persona única a escala individual, i no com algú que pertany a un grup tancat. Així doncs, defensen percebre els grups d’infants de manera heterogènia *family grouping*, és a dir, conviure a l’escola amb grups barrejats d’infants quant a edats i graus d’intel·ligència amb l’objectiu que l’adult els tracti sense creure que tots ells surten d’un mateix motlle. Tanmateix, la mateixa autora defensa que aquest fet ajuda a fer que ells mateixos no visquin pensant que l’escola és una competició constant de qui té millors rendiments i qui menys.

Pel que fa al rol dels educadors i acompanyants de l’escola Pestalozzi, Wild (2017) explica que tenen com a objectiu principal incloure en aquests ambients preparats elements que afavoreixin activitats físiques que estan íntimament connectades amb el

creixement mental amb la finalitat d'arribar a un desenvolupament humà vertader. Per fer-ho, cal fer tots els passos possibles per abordar d'allò més concret a la cosa més abstracta. Dels elements menys estructurats als que més estructurats i precisos.

Tal com diu Wild (2017) els ambients creats a l'Escola Pestalozzi cal que contemplin quatre eixos principals: l'atenció, l'amor, la cura i el respecte a la individualitat (concebre a l'ésser humà com a únic i essencial). Així doncs, serà a través de la interacció diària amb el material concret que s'observaran les primeres interaccions amb les estructures emocionals i de moviment.

És aquí on rau la gran importància d'uns ambients preparats amb el material pensat perquè això tingui lloc. Wild (2019), defensa que a l'escola activa resulta impossible ocultar als infants el mateix estat anímic de l'acompanyant, ja que per norma general, no es treballa amb conceptes neutres, sinó amb materials concrets a través dels quals els infants s'expressen de forma natural. Amb relació a això, l'autora defensa que tractant amb aquests objectes els infants es mostren tal com vertaderament són. Tanmateix, també és més fàcil per ells valorar a l'acompanyant a través del tracte que estableix amb el material i de la manera que es mou i relaciona amb l'espai segons el seu estat anímic.

Per concloure, Arnedo (2013) ens diu que l'Escola Pestalozzi compren l'educació a partir de la no directivitat, el respecte pels processos vitals, l'atenció cap a les autèntiques necessitats individuals i col·lectives, l'aprenentatge a partir d'ambients preparats, la importància d'un bon acompanyament de l'adult, la potencialitat innata de l'ésser i l'ús d'assemblees.

## 2.2. Contextualització històrica

### 2.2.1. Naixement i definició del paradigma d'Escola Nova

L'escola nova és el punt de partida del que avui en dia coneixem com a pedagogia o escola activa. Masó (1992) escriu que "Per fer l'Escola Nova el més essencial és saber què és un infant. És saber com es desenvolupa la seva vida i fer que l'ensenyament vagi de cara a les seves necessitats" (p.52). Durant el segle XX, molts autors i autores del món de l'educació van ser conscients i van lluitar per un canvi de paradigma educatiu, en termes generals, l'infant passava a ser l'epicentre i el protagonista del seu propi aprenentatge.

Giraldo i Serna (2016), defineixen el model d'Escola Nova com un gran motor de desenvolupament en àmbits polítics i administratius, així com una estratègia integral d'educació activa que dona pas a la relació entre escola i comunitat i un sistema flexible adaptat al context rural i als diferents ritmes dels infants.

Tanmateix, González (1992) la defineix com el procés educatiu que fonamenta l'aprenentatge en l'activitat natural de l'alumne. Per aquest motiu, cal basar aquest procés educatiu en el coneixement evolutiu de cada edat dels infants i no, en la lògica de l'adult.

Segons Mallart (1998), les necessitats socials són canviants i va arribar un punt on, aquestes, demanaven adults aptes per viure de manera autònoma, lliure i intensa i, l'educació del moment no donava possibilitat al fet que això passés o, ho dificultava molt. Així doncs, va ser en aquest moment on va començar a gestar-se un canvi de paradigma educatiu recolzat per molts corrents pedagògics diferents on, cadascú defensava i tenia els seus principis teòrics, però tots ells, coincidien en la idea d'una clara necessitat de promoure una educació activa o funcional (Mallart, 1998). Segons el mateix autor (1998), aquest principi no contradeia cap tendència filosòfica ni religiosa i, per tant, permetia ser acceptat perquè es fonamentava en la ciència experimental. En concret, es definia com una derivació de la llei psicobiològica del desenvolupament humà.

Segons Ferrer (1990), l'educació tradicional viscuda amb normalitat fins llavors actuava amb l'objectiu d'impedir pensar diferent d'allò que el poder proclamava amb la finalitat de conservar les institucions socials, i de crear un individu estrictament adaptat al mecanisme social i econòmic que interessava. D'aquí neix la pura necessitat de renovar l'escola. Per fer-ho, cal afavorir la creació d'escoles noves i fomentar l'esperit de llibertat que hauria de dominar tota l'educació del futur.

Ferrer (1990) afirmava:

No tenim por de dir-ho: volem homes capaços d'evolucionar incessantment; capaços de destruir, de renovar constantment els mitjans i de renovar-se ells mateixos; homes la independència intel·lectual dels quals sigui la força suprema, que no se subjectin mai a res; disposats sempre a acceptar el millor; feliços pel triomf de les idees noves i que aspirin a viure vides múltiples en una de sola. La societat tem aquests homes; no pot esperar-se, doncs, que mai vulgui una educació capaç de produir-los. (pp.63-64).

Albert (2011) afirmava que a principis del segle XX les escoles d'arreu d'Espanya eren grotesques i apagades. A mesura que, tant a Espanya com a la resta de Països Catalans els estudis pedagògics i els sistemes educatius anaven agafant força, les escoles laiques afloraven i sorgien, paral·lelament, nous mètodes desvinculats de la religió.

Per comprendre amb més plenitud aquesta necessitat de canvi, cal fer un paral·lelisme amb l'escola tradicional del moment i que, tot i que ha evolucionat, encara tenim tan ancorada en les nostres escoles. Masó (1992), defensa que mentre l'escola tradicional té com a objectiu completar a l'infant amb coneixements que l'adult decideix que creu que necessitarà per quan sigui gran, l'escola nova es limita a acompanyar a aquest infant i respectar-li el seu ritme i lliure desenvolupament, oferint, en tot moment, allò que sap que la seva edat reclama i facilitar-li el camí de la seva pròpia evolució però, sense interferir-lo.

## 2.2.2. Etapes de l'Escola Nova

Segons González (1992), es poden distingir tres grans períodes respecte al naixement i desenvolupament d'aquest nou paradigma educatiu.

### *1. De 1889 fins al 1900*

Aquest primer període es defineix com l'era dels primers templejos on escoles com l'Escola de Bedales, del Dr. Badley; la University Elementary School creada per John Dewey l'any 1896; les llars d'educació al camp o Landersziehungs-heimen fundades a Alemanya pel Dr. Lietz l'any 1898 o l'École des Roches, d'E. Desmolins, a França, l'any 1899 van néixer amb la intenció de trencar amb la línia educativa del moment.

### *2. De 1900 al final de la Primera Guerra Mundial l'any 1918*

Segons González (1992), durant aquest període hi ha una intensa recerca sobre la construcció i formulació de les idees i teories de l'Educació Nova. Va ser en aquest moment quan, Dewey, afirmava que l'educació no és una preparació per a la vida, sinó

que aquesta és la mateixa vida i, per tant, l'educació continua mentre continua el desenvolupament personal.

És en aquest canvi de segle que hi ha canvis transcendentals pel que fa a la visió de l'educació. És just en aquest moment quan, segons González (1992), s'obria la primera "Casa de nens" dirigida per Maria Montessori l'any 1907 que a través de les seves observacions i experimentacions va poder fomentar idees sobre l'ambient pedagògic a través del joc i la construcció partint d'una activitat lliure i espontània de l'infant.

Segons el mateix autor (1992), també va ser el moment en que Decroly, el pedagog belga, va fundar l'École de l'Ermitage l'any 1907 amb la qual plantejava l'aprenentatge globalitzat a través de centres d'interès per promoure l'interès de l'infant a mà de l'experiència.

### *3.A partir de la fi de la Primera Guerra Mundial*

Segons González (1992), durant aquest últim període es produirà una expansió notable de l'escola nova amb l'ajuda del suport de l'administració educativa pública. Amb la fi de la guerra, s'apreciava un cert optimisme pel futur percebent l'escola activa com un clar instrument per propiciar aquest canvi. Des de 1899 existia una "Oficina Internacional d'Escoles Noves". Fins i tot en sistemes educatius rígids del moment com el francès van aparèixer escoles noves gràcies a la Societat de la Nova Educació, impulsada per Roger Cousinet el 1921.

Tal com diu Escolano (2006), després de la guerra europea, l'Escola Nova es va acomodar a Europa no només com un model de renovació de la cultura interna sinó com una nova proposta de socialització entre la infància i els principis de la pau i la democràcia.

L'escola activa, que naixia d'una gran preocupació pel desenvolupament individual, va adquirir una especial admiració envers els mètodes més "socials" com per exemple, el mètode Freinet, el mètode Decroly amb la proposta d'autogovern, o les idees d'afirmació que a través de la cooperació i solidaritat internacional s'havia d'inculcar "com una disposició operativa de la ment" de Dewey.

Així doncs, segons González (1992), l'Escola Nova apareix com una gran oportunitat capaç de donar resposta a aquesta nova mirada vital fomentant el desenvolupament individual i social més adequat. No obstant això, amb l'esclat de la Segona Guerra Mundial, precedida de la Guerra Civil Espanyola, va fer que tots aquests desitjos no poguessin evolucionar més.

### 2.2.3. L'Escola Nova als Països Catalans

Per comprendre més a fons el concepte d'Escola Nova cal remuntar-nos a l'origen d'aquesta als Països Catalans. Segons González (1992), per comprendre l'aflorament de l'Escola Nova als Països Catalans cal partir de dos paràmetres intrínsecament relacionats: el territori i l'organització social. Situant-nos a l'inici del segle XX, el poder d'industrialització del moment va ser un gran motor perquè la burgesia fos la classe dominant i promogués una tradició cultural pròpia. Així doncs, segons el mateix autor, la renovació pedagògica catalana serà afavorida per aquesta on el sistema educatiu agafarà un nou rumb amb nous mètodes pedagògics.

La situació educativa a Catalunya a principis del segle XX era desastrosa amb un alt índex d'analfabetisme, infants que no anaven a l'escola, mestres amb escassa formació, etc. Tal com diu Albert (2011), l'entrada del poeta Ventura Gassol a la conselleria de la Generalitat de Catalunya durant els primers anys de República van donar una empenta a la nova era educativa catalana. Tenint en compte referents com Pestalozzi, Fröbel, Dewey i Montessori es volia reconduir l'educació catalana amb l'objectiu de poder arribar a tothom sense excepcions. Tal com diu el mateix autor, mestres catalans com Rosa Sensat o Josep Estalella van ser els protagonistes de moure's a la capital i formar-se per aconseguir una educació més lliure, inclusiva, democràtica, progressista i catalana.

Segons González (1992), la implantació de l'escola activa seguirà processos molt diferents segons cada país acord amb les seves diferències socials i econòmiques, ja que l'educació no deixa de ser, en tot moment, un clar reflex de la societat existent en cada lloc. Alguns autors que van lluitar per aquesta renovació educativa llibertària catalana van ser Ferrer i Guàrdia, Albà Rossel, Puig Elies, etc. a Catalunya, i Samuel Torner, Josep Casolà a València. A Menorca, els anarquistes i socialistes van impulsar escoles a Ciutadella i Alaior. En canvi, segons el mateix autor, a Mallorca hi va haver una nul·la presència de la pedagogia anarquista. Al País Valencià i a les Illes, hi haurà poca presència de l'Escola Nova a causa de l'absència d'una burgesia amb pes social.

### 2.2.4. Referents pedagògics clàssics

La pedagogia activa s'ha anat reforçant a través de corrents educatives i metodologies innovadores que ha partir del segle XVIII van començar a trencar esquemes establerts per l'educació tradicional i conductista del moment. Tal com diu Ramos (2017), en aquest moment es començava a entreveure una perspectiva diferent entorn de l'educació caracteritzada per començar-la a percebre com una eina fonamental de canvi

i millora de la societat començant a donar pas al que coneixem com “el segle de les llums”.

Per entendre el transcurs d'aquest canvi de visió educativa i la seva evolució, en aquest apartat s'exposaran alguns dels referents pedagògics més rellevants que han incidit en l'evolució de la pedagogia activa actual.

#### 2.2.4.1. Jean-Jacques Rousseau (1712-1778)

Rousseau va ser el pioner en definir una teoria pedagògica basada en la crítica profunda de l'escola tradicional i cristiana del moment. Ell defensava la idea que l'etapa infantil era clarament diferent de l'etapa adulta i, per tant, cada edat requeria d'una educació pròpia i conseqüent amb les seves característiques, entenent l'educació com un procés gradual i continu des del naixement (Ramos, 2015).

Per Rousseau, hi havia una gran contradicció entre la mateixa naturalesa humana i les institucions socials. Tal com diu Mantilla (1998), el pedagog suís va fer una gran aposta per l'educació com a solució a aquesta contradicció entre l'estat natural i l'estat social. Ell defensava que hi havia dues grans fases de l'educació. La primera l'anomenava “educació individual” i englobava els infants des del seu naixement fins als quinze anys. Aquesta fase es caracteritzava per fomentar el desenvolupament de l'home natural en nosaltres. La segona l'anomenava *educació social* i englobava la franja d'edat des dels quinze anys fins a la mort. Aquesta última es caracteritzava per ser l'adaptació de l'ésser individual a la societat. Per tant, Rousseau concebia tres possibles disjuntives per percebre una mateixa persona: el ciutadà d'una tribu, l'individu aïllat i l'individu moral que viu en societat. Així doncs, cal tenir present la importància de la naturalesa per comprendre el compromís antropològic i pedagògic de Rousseau.

Tal com diu Vilafranca (2012), la naturalesa era el seu punt de partida i de contrast entre el que és bo i el que és dolent. El filòsof partia de la base que allò que era natural era bo i la cosa artificial era dolent. Per Rousseau l'educació no podia anar en contra d'aquest principi fonamental naturalista. És per això que, segons la mateixa autora, un dels principis fonamentals de l'acció educativa de Rousseau era no intervenir excessivament amb l'objectiu de no interferir en el desenvolupament harmònic natural de les facultats humanes en l'etapa infantil.

Segons Vilafranca (2012), un altre dels principis educatius que definia la visió educativa de Rousseau era que l'aprenentatge es produïa a través de l'acció i l'experiència i, per tant, no servia de res transmetre “des de fora”. Així doncs, per l'autor no existia separació entre l'aprenentatge intel·lectual i el desenvolupament corporal.

#### 2.2.4.2. Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827)

Johann Heinrich Pestalozzi, conegut com a Pestalozzi, va ser deixeble de Rousseau i, com a tal, als principis de la seva pedagogia educativa hi havia un gran pes fonamentat sobre les idees d'aquest. Tal com diu García (2013) se'l coneix com a aquell pedagog suïss que va lluitar pel dret a l'educació de les classes més desfavorides. Se'l reconeix com el pare de la pedagogia moderna inspirador directe de Fröbel y Herbart i va ser un personatge indiscutible en la reforma educativa del segle XIX.

Segons el mateix autor, per definir la pedagogia de Pestalozzi o més ben dit el mètode Pestalozzi, s'hauria d'entendre l'articulació de tres grans conceptes: cor, cap i mans i percebre-ho no com a tres parts individuals de l'ésser, sinó com a tres punts de vista sobre una única humanitat en acció d'autonomia (Soetard, 1997).

Tal com diu Planella (2017), gran part dels projectes, experiències i idees del mètode Pestalozzi es poden entendre com a "educació més enllà de l'escola", per tant, com a Educació Social. Sense anar més lluny, Soetard (1997) explica que per Pestalozzi l'educació va ser la via principal per acostar la llibertat als infants més desfavorits demostrant que aquells més pobres no estaven abandonats sinó que formaven part d'una llibertat salvatge sense adoctrinament ni lliçons morals ni religioses sinó procurant acostar-los a la seva pròpia llei. D'aquesta manera, la comunitat podia tornar a renéixer dins d'una societat que havia perdut la fe en la humanitat i la llibertat.

Així doncs, segons Planella (2017), l'objectiu fonamental del mètode Pestalozzi era vincular el treball i l'educació com a proposta per intentar abatre i abolir certes situacions socials desfavorables per donar l'oportunitat a l'evolució, al desenvolupament i a la superació de l'ésser indiferentment de la diferència de classes socials.

#### 2.2.4.3. Friedrich Wilhelm August Fröbel (1782-1852)

Un altre dels pedagogs fonamentals que van participar en el canvi educatiu i que no podem obviar va ser Fröbel, impulsant un gran projecte educatiu que apostava pels jardins d'infància "Kindergarden" i el desenvolupament de la teoria del joc. Segons Soetard (2013), Fröbel donava moltíssima importància, com Pestalozzi i Rousseau, a la naturalesa i el que és verge i salvatge. Així doncs, les activitats a l'entorn natural i el descobriment de la flora i la fauna eren un gran puntal en els seus ideals educatius. Tanmateix, a través de la seva innovació metodològica educativa, Fröbel apostava per una relació sòlida entre la família i l'escola i defensava que l'educació havia de seguir el moviment profund de l'existència vivint a través de la llibertat, la diversitat i la unitat.



El mètode pedagògic de Fröbel no deixa d'estar influenciat pels mètodes de Rousseau i Pestalozzi. Tots ells defensaven la idea que la qualitat de l'ambient on els infants estaven era fonamental en el seu procés de desenvolupament i aprenentatge. No obstant això, segons Proud (2014), Fröbel destacava cinc principis fonamentals en el seu pensament i la seva mirada educativa:

1. Fer connexions clares entre les matèries.
2. Aprendre a través del fer, ja que només observar és insuficient.
3. Nodrir-se de la vida a l'exterior per obtenir beneficis intel·lectuals, espirituals i psíquics.
4. Utilitzar materials naturals per desenvolupar estructures manufacturades.
5. Destacar la importància del rol dels adults en l'acompanyament de l'aprenentatge dels infants.

Tanmateix, Soëtard (2013) en un dels seus textos posa en evidència la importància del joc en el procés educatiu de l'infant. La teoria del joc és el puntal per excel·lència de la teoria de Fröbel. En aquesta, l'autor defensava que el joc era l'expressió més profunda de l'existència humana i, que a través d'aquest, la vida agafava forma de manera lliure. Així doncs, defensava que el joc era el mitjà pel qual el món interior i el món exterior d'un infant es relacionaven de manera espontània i natural.

Mitjançant el joc, Fröbel afirmava que l'infant practicava una activitat mentre agafava consciència del món que l'envoltava tot apropiant-se dels objectes externs de manera totalment autònoma. En conseqüència, el joc esdevenia la via per la qual es manifestava l'essència més pura de l'infant. I, de la mateixa manera, l'essència de l'home, ja que defensava que no hi havia millor manera de comprendre a un infant que jugant amb ell.

#### 2.2.4.4. Maria Montessori (1870-1952)

Maria Montessori va ser una pedagoga italiana amb gran repercussió dins del moviment de reforma educativa anomenada "Escola Nova" durant el segle XIX i XX. Per Monés i Busquets (2000), una de les característiques més rellevants que definien la seva perspectiva educativa era la percepció que tenia de l'infant. Defensava la idea que dins d'ells hi ha quelcom que els porta a buscar una acció i una activitat de manera autònoma i, d'aquesta manera, concentren l'energia en una feina constant i repetida a condició que l'acompanyant sàpiga oferir un ambient i material cuidat tant a escala pedagògica com estètica.

Tal com diu Foschi (2014), Maria Montessori va desenvolupar el que s'entén com a "pedagogia científica", una metodologia basada en l'organització, el treball i la llibertat. Segons Rodríguez (2013), Montessori definia a l'infant com la part més important de la vida de l'adult, entenent-lo com el constructor d'aquest, la mare de l'home. És per això, que per la italiana el més important durant la infància era afavorir l'autoeducació i activitat pròpia de l'infant.

Per aconseguir aquests objectius pedagògics Montessori va fer molta èmfasi en la importància de la interacció de l'infant amb un ambient preparat. Aquest ambient cuidat al màxim respecte a equipament, mobiliari, materials, etc. en l'àmbit pedagògic i estètic, serà el que afavorirà un bon desenvolupament de l'autoeducació de l'infant, amb l'objectiu que aquest pugui créixer i desenvolupar-se en globalitat (Foschi, 2014). Tots aquests aspectes i més són els que Maria Montessori va contemplar i cuidar al màxim amb el projecte *Casas Dei Bambini* de Roma que va obrir les portes l'any 1907. Es tractava d'una escola pensada per donar vida a aquest mètode científic on es contemplava un infant actiu, protagonista del seu aprenentatge i de la seva autoregulació en un marc educatiu llibertari.

#### 2.2.4.5. A.S. Neill (1883-1973)

A.S. Neill va ser un pedagog i periodista escocès que va irrompre en l'era de la reforma educativa apostant per un model d'escola molt trencador conegut per Summerhill. L'escola tracta una de les alternatives més radicals a l'educació tradicional del segle XX, sostinguda per la visió psicoanalítica, l'antiautoritarisme i l'autogovern. Segons Tort (2000), Summerhill és una forma de vida on la cosa acadèmica queda en segon pla i es prioritza la cura i la promoció de la llibertat individual de l'infant. Neix com a alternativa del sistema educatiu basat en exàmens absurds, odi i por a fracassar i càstigs físics i psicològics que, fins llavors, havia viscut el seu creador, A.S. Neill. Cal dir, doncs, que encara que el corrent pedagògic neillià s'engloba dins del marc del canvi de paradigma educatiu Escola Nova del segle XX, aquesta, es desvia una mica i es molt trencadora en el seu moment, rebent moltes crítiques d'altres pedagogs, educadors i psicòlegs del món de l'educació.

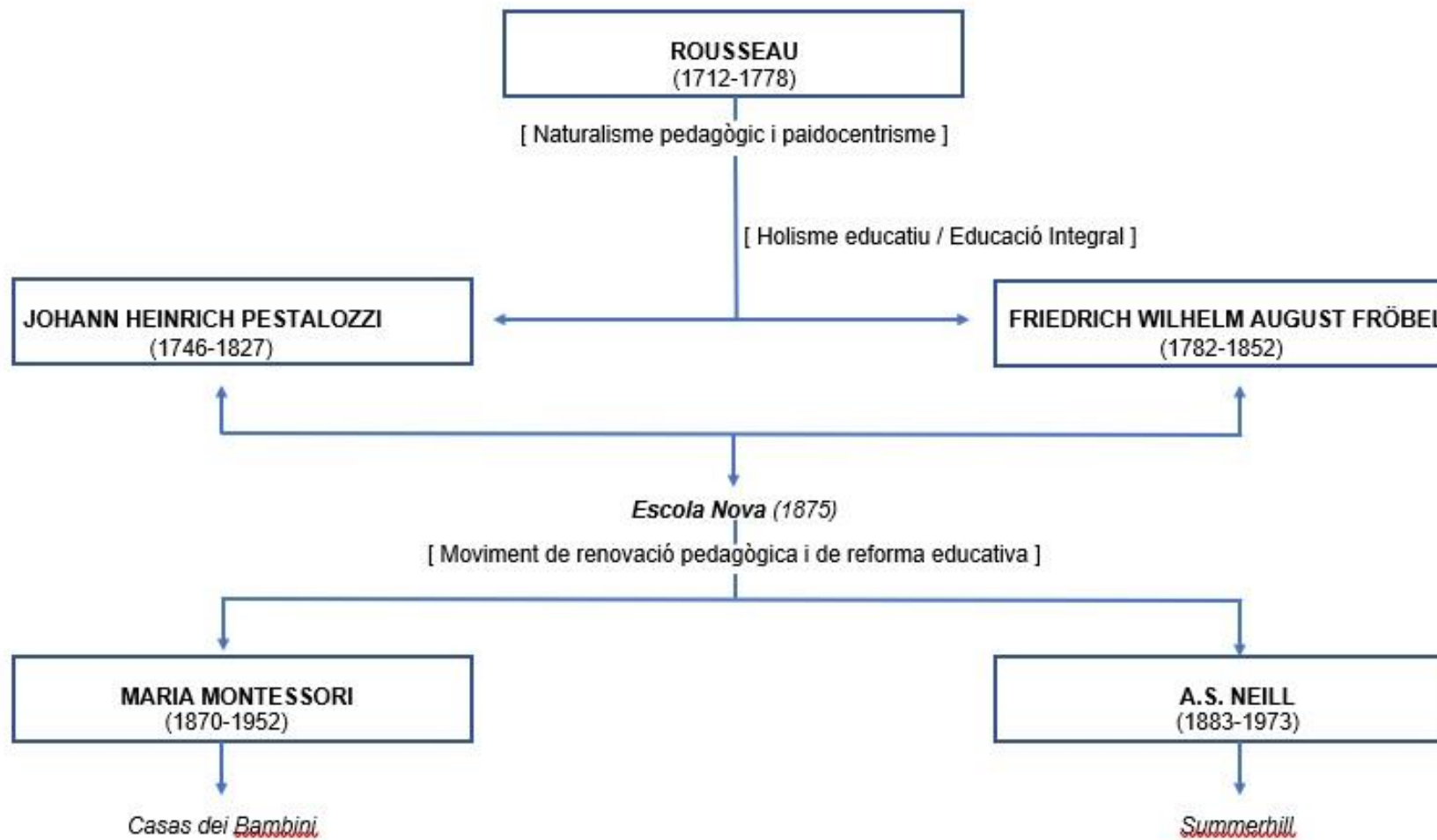
L'alternativa pedagògica de Neill, segons Tort (2000), té un enfocament regeneracionista i no mostra interès per aspectes instructius o didàctics. Segons l'autor, per Neill els sistemes educatiu i social estan basats en la repressió de les identitats personals partint de l'autoritarisme dels pares, de l'església, de l'escola, etc. que neguen el desenvolupament positiu i impedeixen que l'infant pugui construir personalitats

independents i autèntiques. Així doncs, Tort (2000) afirmava que Summerhill és en essència la construcció i la busca constant de la llibertat de l'infant.

No és novetat que tenim infants poc o gens lliures a les escoles i, a conseqüència d'això tenim nens i nenes poc motivats, poc energètics i endormiscats. Naill (1960) definia a aquests infants com a infants modelats, condicionats, disciplinats, reprimits i sense llibertat. Tanmateix, l'autor defensava que els cinc primers anys de vida són crucials per marcar aquesta llibertat o no llibertat que mostrarà l'infant. Defensava que, fins i tot abans de néixer la nostra llibertat està condicionada.

Segons Palacios (1978) Neill confiava en el fet que l'aprenentatge dels infants era constant i que aquest venia a través de l'interès espontani de l'infant i pel pur plaer de fer coses per gust, lliure de coaccions. A Summerhill l'aprenentatge entès com a acadèmic era secundari, ja que per Neill el més important era que els infants adquirissin qualitats com: la sinceritat decisiva, l'actitud independent, autònoma i constant davant la vida i l'interès per les coses i les persones.

L'escola Summerhill es defineix com l'escola en cerca de la democràcia absoluta. Tal com diu Neill (1960) es tracta d'una escola autònoma, de manera democràtica, és a dir, tot allò que estableix relació amb la vida social i comunitària, es decideix per votació a través d'assemblees escolars que es realitzen els dissabtes a la nit. El mateix autor defensa que l'autonomia de Summerhill no té burocràcia, ja que cada assemblea la presideix un individu diferent que és nomenat pel darrer president. Tanmateix, els o les secretàries de l'assemblea són voluntaris. Així doncs, s'entén com a democràcia de Summerhill aquella que crea lleis i, matisa, que fins i tot en creen de bones.



**Figura 2.** Mapa conceptual dels pedagogs clàssics.  
Font: pròpia.

### 3. Metodologia

Per fer aquest treball i decidir-ne la metodologia més idònia primerament exposaré els objectius plantejats. Tal com s'ha expressat a la introducció d'aquesta investigació, el motiu principal que em va fer decantar per aquesta temàtica, l'Educació Activa, va ser el potencial que em va semblar que tenia partint que ho coneixia relativament poc. Així doncs, em va cridar molt l'atenció descobrir com es posava en pràctica i com es vivia a la vida real en una escola amb aquesta visió educativa. Tenint present aquest primer propòsit m'he plantejat un seguit d'objectius generals i específics amb la intenció d'investigar sobre la pedagogia activa:

Objectius generals que es volen assolir amb aquesta recerca:

- Estudiar les característiques generals d'aquest corrent pedagògic (precedents, naixement, referents clàssics i actuals, etc.).
- Analitzar i conèixer una escola on un dels seus trets d'identitat sigui la pedagogia activa.

Objectius específics plantejats vinculats a l'últim objectiu general:

- Conèixer i observar la realitat de l'Escola La Llera de Sora.
- Descobrir i familiaritzar-me amb la concepció i percepció que es té de l'infant a l'escola La Llera.
- Percebre el rol de l'acompanyant educador/a de l'Escola La Llera.
- Concebre i investigar quina condició d'ambient i quins espais i materials proposen l'Escola La Llera per fomentar l'Educació Activa.

El planteig d'aquests objectius generals del treball i, seguidament, la concreció dels més específics m'han sigut de gran ajuda per definir un seguit de preguntes, que he organitzat amb tres blocs, amb la intenció que puguin ser respostes una vegada acabada la investigació:

- *Corrent pedagògic: Pedagogia Activa*
- Aquest corrent pedagògic aporta avantatges significatius durant l'Educació Infantil?

- Quins autors i autores clàssics i actuals hi ha que avalen la potencialitat d'aquesta mirada educativa?
- *Ambient, espais i materials*
- Quines condicions ambientals propicien les possibilitats d'aquesta mirada pedagògica?
- Quins espais ajuden a assolir una pedagogia activa a l'escola?
- Quins materials fomenten una pedagogia activa al món educatiu?
- *El dia a dia a l'Escola La Llera sota la mirada d'aquesta pedagogia*
- Quin concepte i quina percepció es té de l'infant a l'Escola La Llera?
- Quin rol procura adoptar l'acompanyant educador/a?
- Quina és l'organització interna de l'escola (horaris, organització de grups, distribució d'espais, etc.) que fomenta que es respiri una educació activa a La Llera?

### 3.1. Paradigma del treball

Partint de la certesa que tota investigació neix d'un paradigma científic, aquesta, concretament, segueix el paradigma interpretatiu. Per entendre'l millor cal partir de la idea que la perspectiva d'aquest és qualitativa i el seu objectiu principal és comprendre i percebre la realitat del fet estudiat. Aquest paradigma vol aprofundir en les accions humanes i la pràctica social i comprendre i donar significat a fets reals i observables. Així doncs, aquesta investigació es focalitza en la descripció empírica d'observacions no participatives i d'un grup de discussió d'una escola en concret amb l'objectiu d'interpretar la realitat i comprendre-la.

### 3.2. Mètode d'investigació

Per poder realitzar la part pràctica d'aquesta investigació m'he decantat per fer un estudi de cas, ja que tenint en compte els meus objectius plantejats és el mètode que encaixa més amb el meu treball. Aquest mètode d'investigació, l'estudi de cas, consisteix en una investigació de caràcter totalment empíric, és a dir, observable. Tanmateix, s'engloba dins del marc de la perspectiva qualitativa i consisteix a investigar el fenomen dins del seu context on es desenvolupa, en el meu cas, l'educació activa a l'Escola La Llera.

Aquest mètode permet observar la realitat del fenomen i estudiar-ne les dades extretes de manera objectiva. Pel que fa a aquesta investigació, he decidit utilitzar dos instruments en concret per recollir i analitzar les dades del context estudiat, i concretament són: l'observació no participativa i el grup de discussió.

### 3.3. Tècniques d'investigació

Com ja he esmentat en l'anterior apartat, per portar a terme aquesta recerca m'he centrat en dues tècniques d'investigació en concret: l'observació no participativa i el grup de discussió. En aquest apartat s'exposaran les característiques dels dos instruments triats i se n'explicarà la intencionalitat plantejada per aquesta investigació.

#### 3.3.1 Observació no participativa

Segons Quivy i Carnpenhoudt (1992), la tècnica d'observació és un mètode d'investigació social que serveix per captar comportaments d'una persona o un grup social en el moment que ells mateixos el produeixen sense mediació d'un document o testimoni. Així doncs, l'investigador haurà d'estar alerta per observar si hi ha un canvi en aquest. Corroboren que l'instrument elaborat amb relació a la tècnica haurà de permetre recollir la màxima informació possible amb l'objectiu d'acabar contestant les hipòtesis plantejades. Per últim, esmenten que aquest mètode permet analitzar tots aquells comportaments verbals i no verbals que intervenen durant l'observació: comportament, maneres de viure, organització espacial, relació amb el cos, etc.

Tenint en compte que hi ha diferents tipus d'observació, en el meu cas he decidit realitzar una observació ordinària, és a dir, no participativa. Segons Busquet (2006), l'observació ordinària és aquella tècnica d'investigació on l'investigador no actua en la situació que estudia, per tant, es manté al marge de l'esdeveniment o estudi. Aquest tipus d'observació suposa que l'investigador no pot tenir cap tipus de comunicació amb ningú durant i després de l'acció observada. Els autors Quivy i Carnpenhoudt(1992), afirmen l'acord amb l'autor Busquet (2006) i hi afegeixen que aquesta observació pot durar un període llarg o curt de temps on pot ser realitzat amb ajudes externes o no.

Pel que fa al registre de les observacions, hi ha diferents propostes per fer-ho, però jo m'he decantat pel diari de camp. Anotaré de manera sistemàtica i objectiva tot allò que observo. També tindrè en compte i registraré l'espai on es realitza l'observació, els participants del context observat (infants i adults), l'hora de l'observació i com em senti

jo prèviament a realitzar l'observació, ja que aquest darrer aspecte té una influència directa en la manera en què l'investigador observarà.

Primerament, cal esmentar que la meua observació és ordinària, per tant, ha de ser tan objectiva i empírica com sigui possible. Així doncs, tal com esmenta Busquet (1962), per començar a dissenyar l'observació cal delimitar el context d'estudi més idoni per la investigació. En el meu cas, realitzaré l'observació a l'Escola La Llera de Sora. Tanmateix, Rojas (2006), recomana tenir en compte aspectes com el context ambiental, ja que influeix directament en la situació observada. Per aquesta raó, intentaré captar no únicament la vida escolar d'aquest context sinó tot allò que té relació amb aquesta institució directa o indirectament i que fan que l'escola sigui com és. Seguidament, tal com diu Busquet (1962), abans de fer l'observació ens caldrà contactar amb la institució a ser analitzada per informar-la. Una vegada informada, m'han enviat un document per aquells que observaran a l'escola per saber el protocol per fer-ho.<sup>1</sup>

Pel que fa a l'obtenció de dades, Rojas (2006) ens diu que cal fer-ho de la manera més objectiva i realista possible. Jo utilitzaré un diari de camp on hi anotaré totes aquelles observacions directes, també disposaré d'una càmera fotogràfica per poder enregistrar la situació i així extreure dades que puguin passar per alt en el moment de l'observació. Aquesta, també em servirà per rectificar alguna nota que pequi de subjectivitat.

Segons Berganza (2005), és important realitzar-se unes preguntes prèvies a l'observació que han de poder ser contestades: què volem observar; qui volem observar; quan volem observar i com observarem. Així podrem comprendre de manera profunditzada el context de la situació a investigar i, tal com diu la mateixa autora, podrem acabar sistematitzant l'estudi per convertir-lo en una investigació científica social. Tenint en compte l'esment anterior, les meves respostes en referència a la meua investigació seran les següents. Pel que fa a què vull observar, m'interessa investigar un context educatiu català on sigui observable la pedagogia activa. Per fer-ho, he aconseguit localitzar l'escola esmentada prèviament, l'Escola La Llera, que s'emmarca sota la filosofia d'escola viva, i que, dins d'aquesta definició, la pedagogia activa hi té un gran pes. Respecte a la segona pregunta, vull observar tots els agents educatius que intervenen a l'escola, especialment als infants d'Educació Infantil i els seus acompanyants educadors i educadores. Pel que fa a la tercera, voldria realitzar l'observació durant aproximadament quinze dies i per últim, tal com ja he dit, observaré de manera no participativa.

---

<sup>1</sup> Veure annexa 9.2.1.



### 3.3.2. Grups de discussió

Per aconseguir que la investigació portada a terme tingui més fermesa i coneixement, tal com ja s'ha esmentat, he decidit portar a terme un segon instrument d'investigació, el grup de discussió. Amb aquest grup de discussió busco conèixer el pensament pedagògic de l'equip de mestres de l'Escola La Llera. Així doncs, tal com diu Llopis (2004), es tractarà d'una trobada puntual on es parlarà d'un seguit d'ítems plantejats amb antelació buscant un coneixement més aprofundit del tema estudiat, en el meu cas de la pràctica d'Educació Activa a l'Escola La Llera. Tanmateix, l'autor esmenta la necessitat de diferència el grup de discussió de les entrevistes, ja que poden donar confusions.

Segons Llopis (2004), la gran diferència entre l'un i l'altre és que durant el grup de discussió el moderador no realitza preguntes sinó que parteix d'un guió prèviament estudiat i plantejat que l'ajudarà a provocar una conversa fluida sobre els ítems que es volen estudiar.<sup>2</sup> Així doncs, el mateix autor destaca la necessitat que hi hagi un moderador o moderadora que guii el debat amb l'objectiu de conduir la dinàmica grupal. Aquest serà el meu rol durant la trobada amb la finalitat d'obtenir informació i poder aprofundir en el coneixement de com es viu la pedagogia activa a La Llera.

Per altra banda, Lucas (1992) ens comunica la finalitat de l'ús de la tècnica de grup de discussió com a aconseguir recollir aquells discursos socials més significants en relació amb el fenomen investigat i comprendre'n la confrontació ideològica d'actituds socials respecte al tema estudiat. Un altre aspecte a contemplar durant els grups de discussió és la seva durada i el seu nombre de participants. El mateix autor recomana no sobrepassar l'hora i mitja de trobada, ja que passat aquest temps l'atenció i la concentració per poder fer bones aportacions minva. En el meu cas, contemplo dur a terme la trobada durant una hora aproximadament, deixant de marge aquesta mitja hora per si s'allargués. Pel que fa al nombre de participants i d'acord amb l'autor Ibañez (1979) que recomana entre 5 i 10 persones, en el meu grup hi participaran 5 mestres, tenint en compte que actualment hi ha un total de 6 mestres referents a l'escola.

Per últim, Valles (1999) ens destaca la importància de comunicar i com comunicar a l'equip docent la trobada del grup de discussió expressant que és necessari informar-los i anticipar-los de la trobada i fins i tot informar del tema que es tractarà, però sense donar més informació del compte, ja que llavors estaríem influenciant en la seva futura

---

<sup>2</sup> Veure annexa 9.2.2.

intervenció en el debat. Així doncs, jo he realitzat un document en forma de carta per convocar i informar de la trobada als i les mestres de La Llera.<sup>3</sup>

### 3.4. Aspectes ètics

Un dels aspectes més rellevants a tenir en compte durant una investigació de caràcter educatiu és la protecció de dades de les persones que han sigut observades tant pel que fa als infants com els adults que seran observats. Així doncs, d'acord amb la Llei orgànica 3/2018, de 5 de desembre, de protecció de dades personals i garantia dels drets digitals, tots aquells agents que han estat observats han sigut prèviament informats sobre l'objectiu de la investigació, l'ús i la difusió de la seva informació i la finalitat de l'obtenció de dades, que serà exclusivament per realitzar l'anàlisi d'aquesta recerca. Així doncs, en cap moment s'utilitzarà la informació i les dades recollides per cap altra fi. Per aquest motiu, tots els comentaris i aportacions recollides durant la realització del grup de discussió apareixeran amb la inicial de la persona en concret però no se n'esmentarà el seu nom. Tanmateix, a diferència del grup de discussió que es realitza exclusivament amb adults, les observacions no. Per aquest motiu, no inclouré als annexes la seva descripció, ja que considero que la informació necessària per comprendre la investigació queda recollida i entenedora a l'apartat 5.1. del treball amb el buidatge de dades. Per últim, m'agradaria fer esment a les fotografies que apareixen en el treball i matisar que es vetllarà perquè no surtin les cares dels infants de manera directa.

---

<sup>3</sup> Veure annexa 9.2.1.

## **4. Estudi de cas a l'Escola La Llera de Sora**

En aquest apartat del treball es desenvoluparà el context investigat, l'Escola La Llera de Sora amb la seva definició i filosofia d'escola, els seus espais i l'organització dels infants i la seva situació i la relació amb les famílies.

### **4.1. Context d'investigació**

Com ja s'ha esmentat, aquesta investigació es centra en una escola en concret, l'Escola La Llera de Sora. La seva elecció no ha sigut a l'atzar sinó que hi havia una clara voluntat de comprendre una altra realitat educativa allunyada de la mirada d'escola ordinària que he tingut fins ara. Tanmateix, amb l'elecció d'aquesta escola es busca, a banda de veure com la pedagogia activa cobra vida, comprendre el seu funcionament i organització interna i les seves característiques més rellevants com a escola.

### **4.2. L'escola La Llera**

#### **4.2.1. Definició i filosofia d'escola**

L'Escola La Llera és una escola situada al municipi de Sora, comarca d'Osona. Es tracta d'una escola de caràcter privat on actualment hi ha un total de 40 infants d'entre un i dotze anys i 6 referents educadors i educadores. L'edifici on es troba l'escola és en el mateix ajuntament del municipi, ja que comparteixen espais. Segons la mateixa escola (2020) es defineix com una escola viva, entenent que són canviants i modelables segons el context de cada moment i, sobretot, segons les necessitats momentànies dels infants.

Així doncs, comparteixen una mirada socioconstructivista de l'educació situant a l'infant en l'epicentre del seu propi aprenentatge i és a través d'aquest enfocament que han anat adoptant una metodologia de funcionament i han anat definint una organització interna com a escola que els ajuda a apropar-se a aquesta mirada educativa. No obstant això, com ja s'ha dit, aquesta definició mai és permanent sinó totalment mòbil i versàtil respecte a nombre d'acompanyants educadors/es, organització i repartició d'espais, definició, selecció i organització de materials, franja horària, el rol de les famílies, els moments de primeres necessitats com els àpats, la higiene personal, el descans, etc.

A continuació esmentaré un seguit de trets d'identitat de l'escola per ajudar a entendre millor la seva filosofia educativa:

- Escola viva i canviant
- Enfocament socio-constructivista
- Pedagogia activa
- Concepte d'infant capaç
- Escola com a llar
- No judici ni prejudici
- Establir límits però no castigar
- Escolta activa a nivell comunicatiu i emocional
- Importància de la natura
- Entorns, espais i materials cuidats i pensats a nivell estètic i educatiu
- Grups heterogenis
- Menjar no animal, no làctic i no gluten

#### 4.2.2. Jornada escolar, organització dels infants i espais

L'Escola La Llera obre les seves portes a les 8:30h del matí fins a les 15.00h de la tarda. No obstant això, els infants més petits (de 1 a 3 anys) tenen molta flexibilitat horària pel que fa a l'arribada. A partir dels 3 anys, tenen un marge d'arribada d'entre les 8:30h i les 9:30h. Una vegada van arribant a l'escola, els infants es troben a l'espai que més desitgen i, mica en mica, tots i totes es van redistribuint als seus espais de referència. Tot seguit, excepte els més petits de l'escola, cada grup fa el seu ritual d'inici i tota l'escola esmorza fruita ecològica i fruits secs. Seguidament, cada grup fa activitats diverses tant a dins com a fora l'escola i, a partir de les 11:30h els més petits, 13:00h els mitjans, es comença a dinar per torns a l'espai del menjador menys els més grans, que dinen a les 13:30h al seu propi espai. Tot seguit, els més petits o quasi tots fan descans i la resta d'infants de l'escola acostumen a anar a l'espai exterior fins a les 15:00h.

Com ja s'ha dit, La Llera acull infants d'entre 1 i 12 anys. Aquests infants estan repartits en un total de quatre grups heterogenis que es troben en quatre espais de referència corresponents<sup>4</sup>:

- De 1 a 3 anys: Capgrossos (espai *Capgrossos*)
- De 3 a 5 anys: Granotes (espai *Gorg Negre*)
- De 5 a 7 anys: Truites (espai *La Bassa*)
- De 7 a 12 anys: Serps (espai *La Riera*)

A banda dels quatre espais esmentats anteriorment, també disposen de l'espai *El Salt d'Aigua*, un espai adaptat per activitats més psicomotrius i artístiques, ja que ofereix material assequible per aquestes disciplines: blocs tous, matalassos, llit elàstic, espatlles, estructures d'equilibri, espai de disfresses, trapezis, teles, espai de música, etc.

L'espai *La Feixa* és l'espai exterior de l'escola on van els infants de 3 a 12 anys. Aquest espai, tot i que es troba molt a prop de l'edifici, no és un espai ballat on únicament tenen accés els infants de l'escola sinó que, en tot moment, hi poden tenir accés qualsevol persona externa a la comunitat educativa. Es tracta d'un espai natural on hi ha diferents estructures de fusta i materials de caràcter obert que conviden al joc lliure i simbòlic dels infants.

Per últim, trobem l'*Espai de Bosc*. Els divendres, els infants de l'escola (menys els d'1 a 3 anys), fan escola de bosc. Aquest espai és canviant segons les estacions de l'any a causa de la seva climatologia i així poder observar la flora i la fauna corresponent a l'època estacional, entre altres aspectes. Per exemple, ara que ja estem a la primavera i s'acosta el bon temps, els infants fan dia de bosc en un espai natural on hi ha molta aigua a prop i els és possible poder-se banyar si el moment ho requereix i les condicions ho permeten, entre altres activitats. Durant èpoques més fredes van a un altre espai de bosc més assolellat on poden realitzar foc per escalfar-se i fins i tot cuinar patates, moniatos, etc.

---

<sup>4</sup> Veure annexa: 9.1.2.: imatges dels espais de l'Escola La Llera

### 4.2.3. Relació família-escola

Tal com s'ha dit al punt 4.2.1, l'escola es troba al bell centre del municipi de Sora en un entorn natural increïble. Tenint en compte que segons l'Institut Estadístic de Catalunya (2021), actualment Sora té habitants, és una obvietat que la gran majoria d'infants vénen de fora el municipi. Així doncs, la realitat és que les famílies que porten els seus fills a l'Escola La Llera no és per atzar ni comoditat sinó que hi ha una clara intenció que els seus fills i filles visquin en un entorn educatiu molt concret i definit i amb un caràcter molt propi com és el d'aquesta escola. Tanmateix, la relació escola-família també és un aspecte molt característic d'aquesta comunitat educativa, ja que les famílies tenen un paper fonamental en l'ambient educatiu. Per exemple, sobretot amb els més petits (de 1 a 5 anys), l'arribada a l'escola és un moment molt cuidat i respectat on les famílies poden accedir a dins els espais amb els infants i marxar gradualment. Moltes d'elles s'hi estan un moment o una estona on juguen amb ells, interactuen amb altres infants i amb els acompanyants educadors/es, etc.

Moltes famílies participen en activitats o tallers que es porten a terme a l'escola, com per exemple un taller de costura que van realitzar *Les Serps*, els infants més grans, i que va ser dirigit per una mare de l'escola. O activitats d'escalada on algunes famílies escaladores van dedicar un dia de bosc a viure l'experiència amb els infants, oferint materials i indicacions sobre l'esport en qüestió. Així doncs, la relació família-escola és molt propera i de caràcter familiar i això ajuda al fet que la comunitat educativa navegui cap a una mateixa direcció i tingui una fonamentació i estructura sòlida.

## 5. Anàlisi de dades i resultats

### 5.1. Buidatge de dades

En el següent apartat del treball es presenta el buidatge de dades de la investigació obtingudes a partir de les observacions (diari de camp) realitzades a l'escola i del grup de discussió que es va portar a terme amb l'equip d'acompanyants. Per fer-ho, he creat dues taules diferents. En la primera, de color salmó, s'hi precisa la informació referent a les observacions. Aquesta, l'he organitzat en dos blocs diferents, el primer: *concepció i percepció de l'infant i rol de l'acompanyant*, i el segon: *espais i materials*. Ambdós blocs tenen quatre subgrups enumerats. En el primer: *1.Fomentar l'autogestió de conflictes, 2.Fomentar una bona comunicació entre ells i elles basada en el respecte mutu, 3.Comunicació acompanyant-infant i, 4.Respecte cap a l'infant*. En el segon: *1.Espai capgrossos, 2.Espai Gorg Negre, 3.Espai Salt d'Aigua i, 4.Espai La Feixa*, els quatre espais de referència pel que fa a l'Educació Infantil de l'escola<sup>5</sup>.

Respecte la segona taula, la de color verd, s'hi presenta la interpretació de dades que fan referència al grup de discussió.<sup>6</sup> En aquest cas, ho he organitzat en un total de 7 apartats diferents: *Concepte i filosofia d'escola, Concepció i percepció de l'infant, Rol de l'acompanyant i estratègies, Ambient, espais i materials, Relació família-escola, Reflexions pedagògiques i, Organització interna d'escola*, segons la informació que vaig poder obtenir del debat.

---

<sup>5</sup> Veure annex 9.1.2.: imatges dels espais i materials de l'Escola La Llera

<sup>6</sup> Veure annex 9.2.4.: taules completes del grup de discussió

| BUIDATGE DE LES OBSERVACIONS  |  |
|---|--|
| ÍTEM  | RECULL D'OBSERVACIONS OBJECTIVES   |
| Concepció i percepció de l' infant i rol de l' acompanyant educador/a | <b>1.Fomentar l'autogestió de conflictes</b>   |
|   | Infant (5 anys) va a queixar-se a l'acompanyant perquè un altre (4 anys) fica el genoll dins la taula d'experimentació i l'adult li diu: <i>"Pots explicar-li tu mateixa, jo no et puc ajudar amb això"</i> .  |
|   | Un infant (5 anys) diu de ser un unicorn i l'altre (5 anys) respon amb un: "No, jo soc l'unicorn". L'acompanyant respon amb un: <i>"Determina per tu sola no pels altres, tots poden ser unicorns si ho desitgen"</i> .  |
|   | Dos infants (2 anys) s'empenyen. Referent diu: <i>"No us esteu entenent oi? Quin problema hi ha? Les dues voleu això oi? I si omplim aquella galleda? No cal que us empenyeu"</i> .  |
|   | Un infant (3 anys) molesta a un altre (2 anys). Aquest últim li clava un cop d'olla al cap. L'acompanyant diu: <i>"No, això no. Ja sé que et molesta però no podem fer mal. Pots explicar-li què t'agrada i què no"</i> .  |
|   | Un infant (5 anys) diu a l'altre (4 anys) què pot fer i què no durant el joc. L'acompanyant diu: <i>"Recordes què vam dir ahir? No condicionem les decisions dels altres. Decideix per tu mateixa i no per la resta"</i> .   |
|   | <b>2.Fomentar una bona comunicació entre ells i elles basada en el respecte mutu</b>   |
|   | Un infant (5 anys) li diu al referent: <i>"La "x" ha agafar un pilot de mores..."</i> . L'acompanyant respon amb un: <i>"Segur que li pots explicar tu mateixa a ella"</i> . L'infant ho fa: <i>"X" has agafat moltes mores de cop"</i> .  |
|   | Un infant (5 anys) crida a un altre (5 anys) i l'acompanyant diu: <i>"Entenc què t'està passant "x" però com li estàs dient tot això, de manera tranquil·la i agradable o una mica eixelebrada?"</i> .   |
|   | L'acompanyant li diu a un infant (8 anys): <i>"Sí "X" t'avisa de que no li agrada podries escoltar-lo i evitar discussions"</i> .  |
|   | Dos infants (4 i 5 anys) porten una estona discutint-se i s'acaben picant. Finalment, l'acompanyant els diu: <i>"Fa molta estona que esteu així. Podeu separar-vos i fer activitats diferents si cada cop us esteu enfadant més"</i> .   |
|   | <b>3.Comunicació acompanyant-infant</b>  |
|   | Un grup d'infants (3-5 anys) s'esvera molt i comença a cridar. L'acompanyant, molt tranquil·lament, s'hi acosta i els diu: <i>"Colla, som moltes i aquí dins no hi caben els crits, d'acord?"</i> . Els crits perduren i l'adult es torna a acostar: <i>"Us proposo una cosa, aquest tipus de joc el podem fer d'aquí molt poc quan sortim a fora, però aquí no"</i> . |
|   | Un infant (5 anys) parla mentre un altre (4 anys) s'està explicant durant la rotllana. L'acompanyant li diu: <i>"X", és que he hagut de dir molts cops el teu nom. Quan hi ha una sola veu demano que l'atenguem com nosaltres hem fet amb tu"</i> .   |



|  |
|--|
| Durant la rotllana un infant fa molta estona que t'he el torn de paraula i hi ha altres persones que volen parlar. L'acompanyant li demana al primer infant en qüestió: <i>"Podem fer canvi de paraula?"</i> .   |
| Un infant (6 anys) demana silenci per explicar una cosa durant l'esmorzar. L'acompanyant li diu: <i>"X", durant el moment d'esmorzar passen moltes coses i és difícil centrar l'atenció de tothom"</i> . Al cap d'un moment es crea un silenci general i l'adult diu: <i>"X", ara potser és un bon moment per explicar-te"</i> . |
| L'acompanyant els diu a dos infants (4 i 5 anys): <i>"Si voleu canviar d'espai primer heu de recollir aquest, d'acord?"</i>  |
| Estan a l'espai exterior de La Feixa i un infant es vol despullar. L'acompanyant li diu: <i>"Avui no fa gaire calor. Si vols et pots treure una copa però despullar-te no. Tens molts mocs i el teu cos t'està avisant que t'has de cuidar"</i> .  |
| Durant l'àpat, un infant (7 anys) s'està servint el menjar i se n'està posant molt. L'acompanyant li diu: <i>"X", concentra't. Tot el que et serveixis ja saps que t'ho has d'acabar. Potser, de moment, amb això en tens suficient"</i> .   |
| <b>4. Respecte cap a l'infant</b>  |
| Un infant (2 anys) fa pipi a l'orinal i la referent li demana: <i>"Vols fregar-te tu o t'ho faig jo?"</i> . L'infant li demana que li faci ella.   |
| Durant l'àpat els acompanyants demanen molt sobre què volen i què no.  |
| L'acompanyant ha de fer un canvi de bolquer i avisa a l'infant que en breus ho farà. Mentre ho fa, demana consentiment a l'infant de qualsevol acció que fa: <i>"Et puc treure els pantalons X?"</i>   |
| Un infant (1 any) porta molts mocs. L'acompanyant s'hi acosta i li diu: <i>"Portes molts mocs. Vaig a buscar un mocador per treure'ls"</i> . L'infant veu el mocador i para el nas i l'acompanyant li frega el nas amb tacte.  |
| Un infant (5 anys) li diu a un altre (4 anys) que ella no pot jugar. L'acompanyant s'acosta a aquesta última i li diu: <i>"Cal que sàpigues que no necessites el consentiment de cap infant per poder jugar"</i> .   |
| El referent avisa varies vegades que s'està acabant l'estona del Salt d'Aigua i que en breus s'haurà de recollir.  |

### 1.Espai capgrossos (1-3 anys)

S'observa un espai ampli i amb parets pintades de color préssec. Té dues estanteries amb material no estructurat distribuït en cistelletes. Tot el material és noble (fusta, suro, ganxet, metall, etc.). A l'aula hi ha dos carros amb rodes per arrossegar, un espai de descans amb un llit i coixins i estructures i material Pikler, concretament una piràmide amb escales, un tauló de rampa i la resta, blocs quadrats amb estructures variades. Al terra també hi ha un suport baix però ample de fusta per ficar diferents propostes a dins. L'aula també té una estanteria amb material per les adultes on també s'hi troba alguns contes pels infants. Aquests espai comunica directament amb el menjador i es separa amb una balla.

*Espais i materials*



**Figura 3.** Espai capgrossos i entrada al menjador.  
Font: pròpia.



**Figura 4.** Material Pikler i estanteries amb material dels capgrossos.  
Font: pròpia.

## 2.Espai Gorg Negre (3-5 anys)

S'observa un espai acollidor amb dues entrades. Just després de l'entrada interior hi ha un racó amb una catifa i coixins com espai de contes, trobades, etc. Just al costat hi ha un moble amb un sortidor d'aigua i gots de vidre. Tot seguit, hi ha un gran prestatge amb tot el material didàctic. Tot ell és de fusta, roba, metall i algun material de construcció de plàstic. Al davant hi ha una gran taula baixa la qual es pot treure la superfície i es converteix en una taula d'experimentació on, actualment, hi ha pols de taronja seca. L'aula té cinc cadires de les quals quatre estan en una tauleta "de menjador" al racó de la cuineta. Aquesta és de fusta i té tot d'estris de ceràmica (plats, tasses, etc.). Al davant hi ha un petit prestatge amb fruites i verdures fetes amb ganxet. Just a sobre de la cuineta hi ha unes gran escales que s'enfilen a la caseta de fusta enlairada. Dins hi ha dos llitets i roba de nines. A sota de la casa hi ha un espai fosc amb una taula de llum i material translúcid ordenat en paneretes. A fora d'aquest espai hi ha un organitzador de sabates i al davant una capsa per cada infant.



**Figura 5.** Espai central del Gorg Negre.  
Font: pròpia.



**Figura 6.** Caseta de fusta, cuineta i espai de llums i ombres.  
Font: pròpia.

### 3.Espai Salt d'Aigua (sala polivalent de psicomotricitat, música, etc.)

Aquest espai es troba a la planta superior de l'edifici. És molt ampli i acull tot tipus de materials varis de psicomotricitat, teatre, circ, etc. Entrant a mà dreta hi ha unes espatlleres i grans matalassos. De la part central en pengen dues teles de les bigues i una altra més endavant. A la part del fons a mà dreta hi ha burres amb disfresses i un moble amb barrets, bosses, teles de tot tipus, etc. A la part esquerra de l'espai hi ha una gran rapissa que s'utilitza per guardar material de blocs tous de totes formes, un llit elàstic rodó, una superfície per fer equilibris, bobines folrades amb tela, etc. Al mig de la sala hi ha dues estructures piklerianes, unes escales i una fusta en forma de balanci.



Figura 7. Espai i materials (1) del Salt d'Aigua.  
Font: pròpia.



Figura 8. Espai i materials (2) del Salt d'Aigua.  
Font: pròpia.

#### 4.Espai La Feixa (espai exterior comunitari)

Aquest espai està molt a prop de l'escola però fora de l'edifici i el fet més destacable és que no és un espai ballat. És a dir, qualsevol del poble hi té accés. És un espai natural ampli, estret però allargat. En ell hi ha tot tipus d'estructures de fusta fetes per fomentar la psicomotricitat dels infants creades per la mateixa escola. També hi ha una casa de fusta amb estris de tot tipus, taules fetes amb palets, una sorrera, una gran estructura en forma de balança, rodes de tractor clavades al terra, grans troncs, cordes penjades d'algun arbre, tobogans, hamaques, etc.



**Figura 9.** Espai La Feixa (1).  
Font: pròpia.



**Figura 10.** Espai La Feixa (2).  
Font: pròpia.

| GRUP DE DISCUSSIÓ AMB LES ACOMPANYANTS DE L'ESCOLA LA LLERA |  |
|---|--|
| ÍTEMS   | INTERPRETACIONS DE LES RESPOSTES   |
| Concepte i filosofia d' escola                              | Es consideren <i>Escola Viva</i> perquè són flexibles i canviants segons el grup d'infants i les necessitats naturals de cada moment. Es conceben com un organisme viu que parteix de varies estructures pedagògiques. |
| Concepció i percepció de l' infant                          | Perceben a l'infant com un infant capaç, ja que creuen que aquest té tot el que necessita per desenvolupar-se quan, a nivell maduratiu, estigui preparat.  |
|   | Percebre a cada infant com a únic i tractar-lo amb valor i respecte. Així aquest serà capaç de tractar a la resta de gent de la mateixa manera.  |
|   | Els infants de La Llera tenen una gran intel·ligència emocional.   |
| Rol de l' acompanyant i estratègies                         | L'acció de l'adult és fer de model a través del seu comportament.  |
|   | Cal deixar que l'infant es desenvolupi per ell mateix i no senti dependència per l'adult.  |
|   | Acompanyar vol dir adoptar una mirada d'unicitat per cada infant i que es senti acompanyat i reconegut per qui és ell.   |
|   | No utilitzen el càstig perquè no creuen en la maldat de l'infant. Cal establir normes i límits respectables per tothom.  |
| Ambient, espais i materials                                 | L'ambient és fonamental per l'educació.  |
|   | Durant l'etapa de 0-3 anys no diferencien la necessitat de moviment lliure dins l'espai de referència perquè es concep com una necessitat real del moment evolutiu.  |
|   | Quan l'espai tendeix al caos es reorganitza per reconduir l'acció educativa.   |
|   | Els materials són bells i es procura que siguin el màxim naturals possible (fusta, vímet, metall, tela, etc.).   |
|   | A l'escola s'hi accedeix descalç o amb sabatilles com en una llar.   |
|   | El contacte amb la naturalesa és indiscutible per l'educació per això procuren fer escola de bosc cada divendres.  |
| Relació família-escola                                      | Hi ha un contacte molt proper entre la família i l'escola. Es fan trobades família-acompanyant, de tota la comunitat educativa i intergrups.   |
|   | Moltes famílies de La Llera venen de fora interessats pel seu projecte educatiu. Per això, moltes d'elles comparteixen transport.  |

|  |  |
|--|--|
| <i>Reflexions pedagògiques</i>                   | L'infant, des de molt petit, té capacitat de decisió i d'expressar les seves necessitats.  |
|  | La majoria d'escoles ordinàries es guien per les necessitat dels adults i no per les dels infants.   |
|  | La intel·ligència emocional dels infants de La Llera té a veure amb el recorregut que han fet des de petits a l'escola.  |
|  | Per norma general, es dona poc valor al joc lliure dels infants.   |
|  | Normalment, l'adult pensa que el seu interès preval per sobre el de l'infant.  |
| <i>Aspectes d'organització interna d' escola</i> | L'estructura organitzativa de La Llera ha anat evolucionant i canviant segons el grup d'infants i les seves necessitats amb l'objectiu de poder oferir el temps que requereixen. |

## 5.2. Anàlisi de dades

Després d'haver fet tot el buidatge de dades presentat en l'apartat anterior, en aquest, se'n farà una anàlisi mantenint una mirada transversal. Amb la interpretació d'aquestes dades obtingudes a partir dels dos instruments d'investigació<sup>7</sup> podem concebre com s'entén la pedagogia activa a l'Escola La Llera de Sora. A partir de les observacions realitzades i tota la informació recollida en el diari de camp ens deixa veure com és el dia a dia a l'Escola La Llera i com aquesta pedagogia pren sentit dins la seva mirada educativa. Tanmateix, el fet d'haver realitzat un grup de discussió, m'ha permès obtenir una mirada més àmplia de l'opinió que en tenen cada un dels acompanyants-referents i poder cohesionar i contrastar molta de la informació que havia sigut observada.

Tot i que en els seus orígens l'Escola La Llera de Sora s'havia definit sota el concepte d'Escola Lliure, van anar redefinint el concepte i, actualment, es presenta com una escola viva, ja que creien que el tema de llibertinatge donava peu a moltes confusions. Amb relació a això, García (2017) creu que és una paradoxa que sigui menys problemàtic presentar a una escola com a *activa* que no com a *lliure*. Finalment, van considerar que el concepte de *viva* definia perfectament la manera de fer de La Llera, ja que la perceben com una escola canviant i flexible segons les necessitats reals que hi ha en cada moment amb relació al grup d'infants. Tanmateix, també afirmen que no tenen una única manera de fer ni estan casats en una única pedagogia que els defineixi per excel·lència. No obstant això, sí que hi ha certes estructures pedagògiques que els serveixen de punt de partida. Una d'aquestes és la pedagogia activa.

Una de les característiques principals d'aquesta pedagogia és quina concepció i percepció es té de l'infant. Després del buidatge de dades exposat, sabem que l'Escola La Llera percep a l'infant d'una manera molt determinada i que, aquesta mirada, és la que busca la pedagogia activa i, en definitiva, l'enfocament educatiu socioconstructivista. L'infant situat en l'epicentre de l'activitat educativa i protagonista únic del seu procés d'aprenentatge. En consonància amb aquesta mirada, l'Escola La Llera sembla estar d'acord amb López (2007) que afirma que els comportaments pedagògics actius defensen el mateix desenvolupament individual de l'infant partint de la seva essència, la mateixa naturalesa d'aquest.

Tal com s'ha pogut comprovar amb els instruments d'investigació, La Llera concep a l'infant com un *infant capaç*, entenent que aquest té a dins tot allò que necessita. Aquest aspecte va en consonància amb la mirada d'Educació Activa que defensa Wild (2019) on esmenta que aquesta perspectiva pedagògica busca que els infants puguin assolir

---

<sup>7</sup> Veure annexa 9.2.3.: transcripció completa del grup de discussió



competències necessàries per a la vida i així ajudar al fet que siguin infants capaços de prendre decisions, segurs d'ells mateixos i amb iniciativa pròpia, és a dir, infants lliures.

A l'Escola La Llera s'ha observat molt a fons aquest aspecte, l'acció i la voluntat dels infants és el guiatge principal de l'activitat educativa que es viu cada dia a l'escola. Per exemple, s'ha comprovat que donen molt valor a la presa de decisions d'aquests pel que fa a la tria de la quantitat del menjar durant l'àpat, al ritme i a la cura a l'hora de fer un canvi de bolquer, on es consensua amb ell cada pas a fer, a la quantitat de joc lliure que s'observa a l'escola, etc. Respecte al joc lliure i en acord amb la defensa que en feina Fröbel (Soetard, 2013) que deia que el joc és l'expressió més profunda de l'existència humana, a l'escola La Llera s'ha observat que s'intenta respectar i cuidar molt aquest aspecte, ja que les educadores creuen que, en general, es dona molt poc valor al joc de l'infant i es menysprea perquè hi ha una tendència en creure que l'interès de l'adult està per sobre al de l'infant. Així doncs, a l'escola s'observa el concepte d'autoeducació i activitat pròpia de l'infant que també defensava la italiana Maria Montessori (Rodríguez, 2013). Tanmateix, les educadores creuen que, en definitiva, l'infant és el mestre, ja que a través d'ell es veu si la situació educativa del moment té sentit o no i cap on s'ha d'anar encaminant.

En definitiva, s'ha comprovat que tal com argumenten les educadores el més important és que l'infant se senti respectat, escoltat i mirat. Només així, segons elles, aquest podrà respectar, escoltar i mirar. A través de les accions i situacions observades a La Llera s'ha comprovat que conceben a cada infant com a únic i que com a tal, l'atenen i el valoren individualment.

Aquesta perspectiva educativa situa al o la mestra en una posició molt concreta i és en segon pla respecte l'infant, a diferència del conductisme, model educatiu per excel·lència fins a finals del segle XIX. Tenint en compte les dades obtingudes, s'observa que a l'Escola La Llera aquest aspecte el tenen molt treballat i és que defensen que l'acompanyant ha de permetre que l'infant es desenvolupi per ell mateix i no acabi sentint dependència de l'adult. Per poder aconseguir això, l'equip educatiu de La Llera té clar que hi ha d'haver unes premisses molt clares. L'observació, per exemple, és un gran recurs defensat per les educadores, ja que creuen que sense aquesta no hi ha coneixença profunda de l'infant i sense aquesta coneixença, és del tot impossible poder-los oferir el que realment necessiten per poder-se desenvolupar.

Amb relació a tot el que s'ha esmentat fins ara, els i les acompanyants de La Llera respecten l'espai i l'acció de cada infant i procuren mantenir una mirada externa sense ser abusius en l'acció del nen o nena. En conseqüència, podem dir que estan d'acord

amb la mirada de Mallart (1998) que creu que el grau d'intervenció del mestre o la mestra en la situació educativa, moltes vegades no és tan necessària com molts es pensen. Un exemple clar observat a l'escola és durant el moment on hi ha conflictes. S'ha observat que els i les acompanyants de La Llera no fan ús del càstig ni del judici ni del prejudici durant aquests moments. Les mateixes educadores argumenten que no creuen en la maldat de l'infant, sinó que l'infant "atacant" encara no té les eines suficients per gestionar l'angoixa, el neguit, la ràbia, etc. Per tant, el seu rol és el de fer de models respecte a la bona comunicació, sobretot amb els més petits i, si ja tenen el grau de maduració necessari per poder-se comunicar sense cap problema, procurar sempre que ho intentin gestionar i solucionar entre ells.

Tal com esmenten les mateixes educadores i com s'ha pogut observar, els infants de La Llera tenen una gran maduresa emocional i una gran capacitat per gestionar els conflictes. Per tant, l'escola està en acord amb Mateu (2015), que defensa que a l'escola activa, l'educador/a no pot fer ni judici ni prejudici, ja que no tenim la capacitat de poder observar-ho tot i en tot moment i, per tant, mai sabrem del cert què ha passat.

A través de les observacions realitzades a l'escola s'ha pogut comprovar que, tal com argumenten les acompanyants durant el grup de discussió, els i les referents observen molt l'estat i les necessitats de cada infant per poder oferir-los, sempre que es pugui, el que el cos els demana. Per fer això, intenten captar si es necessiten activitats més físiques, on la motricitat gruixuda tingui lloc o si es necessita tot el contrari. A partir d'aquí, valoren els espais que més s'adeqüen a la necessitat del moment i, moltes vegades, es consensua amb el grup per arribar a un acord mutu.

Amb relació a això, s'ha observat que l'Escola La Llera té una gran cura pels espais i materials que ofereixen als infants amb l'objectiu d'oferir espais rics i que convidin a fer que l'infant hi sigui feliç i puguin despertar-se els seus interessos. Per tant, tal com diu Mallart (1998), cal que l'espai on la pedagogia activa tingui lloc, doni resposta a les diferents necessitats de l'infant.

Pel que fa als espais interiors de l'escola, s'han pogut observar espais amplis, amb llum natural, cuidats al detall respecte als aspectes estètics com la tria del color de les parets, el mobiliari, el terra, que és tot de parquet, els estris i la distribució i organització del moment de l'àpat, etc. Un aspecte rellevant a destacar és el fet que tothom que accedeixi a l'escola ho fa sense sabates. Els infants més petits van amb mitjons, els més grans van amb sabatilles o descalços. Tal com diuen les acompanyants, aquest fet ajuda a fer que es percebi l'escola com un espai acollidor i respectable, com si fos casa seva.

Tal com s'ha observat i comprovat durant el grup de discussió, una de les premisses clares de l'Escola La Llera és la importància de la natura durant l'educació. Aquest aspecte està íntimament relacionat amb els espais exteriors de l'escola. D'entrada, l'escola està situada en un entorn natural privilegiat, envoltada de bosc i muntanya. Pel que fa a La Feixa, l'espai exterior de l'escola, es tracta d'un espai natural que ofereix als infants la interacció amb la natura a través del respecte. Molts dels elements que hi trobem són estructures de fusta que fomenten el moviment de l'infant, com també hamaques, cordes i tobogans. Tanmateix, l'espai també brida altres accions, com per exemple una sorrera per fer fang i pastetes. Així doncs, La Llera sembla estar d'acord amb la mirada de Mallart (1998) que defensa que l'Educació Activa cal que es porti a terme en un espai de camp, amb contacte estret amb la natura i allunyat d'un ambient urbà perquè cal que l'educació s'assenti sobre una vida rural, senzilla, lliure i salvatge.

Tanmateix, s'ha pogut observar que tots els materials que s'ofereixen a l'escola són nobles (fusta, metall, suro, roba, corda, vímet, etc.) i la gran majoria d'ells, són proposats per les educadores però sempre amb una mirada molt oberta. És a dir, serà l'acció de l'infant que definirà l'objectiu final del material. En acord amb aquest aspecte, Wild (2019) expressa que moltes vegades es proposen materials pensant amb una fi i, a l'hora de la veritat, quan els infants hi interactuen cobren vida d'una manera molt diferent, però no per això l'adult ha de sentir frustració quan passa.

Pel que fa a la relació família-escola, a través de les observacions realitzades s'ha pogut comprovar la gran importància que té aquest aspecte com a escola. Les famílies, igual que els infants, són concebuts de manera única i en conseqüència, cada una té unes necessitats i una manera de fer diferent de la del costat. S'ha vist que, a l'Escola La Llera, cuiden aquest aspecte i consideren, tal com s'ha comprovat en el grup de discussió, que aquesta relació ha de ser estreta i cuidada per l'educació dels infants. Per fer-ho, s'ha vist que fan diverses trobades durant l'any on sempre hi ha alguna trobada que convida a la reflexió pedagògica. Per les educadores, aquest aspecte facilita que les famílies es familiaritzin amb maneres de fer en concordança amb la mirada educativa de La Llera i, per tant, anar de la mà família i escola.

Pel que fa als més petits, les famílies hi tenen un paper fonamental. Un dels moments que s'ha pogut observar més ha sigut l'arribada a l'escola. Els pares i mares entren a dins l'espai i, si poden, dediquen una estona a estar amb els infants que hi ha en aquell moment dins l'aula. Aquest aspecte alimenta el concepte de comunitat educativa i ajuda al fet que l'infant més petit, percebi l'espai com a segur i mereixedor de ser-hi. Podem dir, doncs, que l'Escola La Llera està en acord amb Mogollón (2011), que afirma que a

l'escola activa es fomenta la participació familiar i es considera fonamental, ja que els primers aprenentatges dels infants tenen lloc a casa, a la llar i l'escola haurà de partir d'aquests aprenentatges previs pels quals vindran una vegada l'infant sigui a l'escola.

Per concloure amb aquesta anàlisi, després de la realització de la investigació, podem afirmar que, com ja s'ha dit, tot i que l'Escola La Llera no es defineix sota cap pedagogia en concret, la pedagogia activa hi té una gran importància en el seu dia a dia i, la perspectiva educativa de La Llera encaixa en molts aspectes amb la mirada d'educació activa.

## 6. Conclusions

Després de realitzar tot aquest procés d'investigació i conèixer a fons el funcionament i la identitat de l'Escola La Llera de Sora, he pogut arribar a unes conclusions clares de què és l'escola activa, quines característiques l'identifiquen i com pot cobrar vida en una escola com és La Llera.

Com he dit al principi d'aquest treball, la finalitat d'aquest era veure com es vivia la pedagogia activa a l'Escola La Llera i, a través de la investigació intentar respondre les preguntes plantejades a l'inici que em van fer de guia durant la recerca. Així doncs, una vegada acabada aquesta recerca, puc dir que crec que he assolit els objectius plantejats i per tant, he pogut descobrir el funcionament intern de l'escola i captar com fan que l'Educació Activa hi tingui lloc.

Tot i que ja s'ha vist que l'Escola La Llera no s'identifica amb una única pedagogia, s'ha pogut comprovar que la pedagogia activa té un pes molt important en el dia a dia a l'escola. Tanmateix, s'ha pogut observar que, La Llera, es familiaritza amb diferents corrents educatius constructivistes i que aposten per una mirada activa de l'infant. Parteixen de referents pedagògics varis que els ajuda a construir la seva pròpia identitat com a escola. Per exemple, en l'etapa de 0-3 anys tenen una clara referència de Pikler pel que fa al moviment lliure de l'infant. És per això, que l'espai dels capgrossos presenta materials d'aquesta autora i s'acull com a material pedagògic diari d'aula, ja que defensen que no diferencien la necessitat del moviment lliure dins l'espai comú perquè creuen que el moviment és una necessitat real durant aquesta etapa i, per tant, l'integren en un tot.

Una de les conclusions més clares a les que he pogut arribar després de la investigació és la gran importància de concebre a l'infant d'una manera sana, pròxima i segura. L'escola La Llera percep a l'infant com un *infant capaç* en tots els sentits. El respecte cap a aquest i el tracte d'igual a igual pel que fa a la relació adult-infant, infant-adult fan que aquest se senti respectat i escoltat i pugui sentir-se lliure per poder-se desenvolupar amb plenitud. Tanmateix, he vist que una de les eines per poder assolir això és establir una comunicació basada en el respecte, la calma i l'amor. El llenguatge dels i les acompanyants de La Llera és acurat i inclúsiu i fomenta l'empatia, l'escolta i el respecte per tothom. Tal com diu Mateu (2015), la comunicació és la base de l'educació en qualsevol espai i context educatiu.

Per tant, també s'ha vist que el rol de l'adult és fonamental per crear un ambient educatiu beneficiós pels infants. S'ha arribat a la conclusió que l'adult educador que, a l'Escola La Llera se'l denomina *acompanyant* perquè creuen que és una denominació que situa

a l'adult d'igual a igual respecte a l'infant i defensen que el seu paper principal és acompanyar durant el procés d'aprenentatge dels infants, és indiscutible que tingui una mirada educativa en concret. S'ha pogut comprovar que, aquests acompanyants, busquen promoure i incentivar la llibertat de l'infant fent de models pel que fa als seus actes i oferint espais, ambients i materials que fomentin el desig pel treball i incentivin l'interès de l'infant pel món que ens envolta.

Tanmateix, s'ha observat la importància que dóna La Llera als ambients preparats perquè aquest fet tingui cabuda a l'escola. Tenint en compte la mirada montessoriana que Foschi (2014) defineix, l'equip educatiu busca cuidar al màxim la bellesa de l'ambient respecta a la cura dels materials i els espais.

En definitiva, a l'Escola La Llera es respira una educació llibertària que busca que els infants puguin tenir una confiança i una autoestima sana per poder prendre decisions i tenir iniciativa pròpia i, per tant, estar cada vegada més preparats per conviure en una societat gens fàcil com és la que tenim a dia d'avui. Tal com s'ha dit al llarg del treball, l'escola és casa dels infants que hi conviuen i la viuen i la respecten com a tal. És des d'aquesta mirada socioconstructivista que, La Llera, promou l'aprenentatge partint dels interessos i les inquietuds dels infants.

Tots els espais i materials són pensats i preparats per això. Pel que fa a les propostes, algunes d'elles són proposades per les educadores, però tal com diuen elles "a l'escola, el mestre més gran és l'infant, ja que és a través d'ell que s'observa si allò té sentit o no i cap on ha d'anar encaminat." Per tant, s'ha comprovat que l'equip docent pren consciència d'això i té clar que el motor de l'aprenentatge és l'interès de l'infant per allò que està fent.

Un aspecte destacable sobre el rol dels acompanyants és la visió que tenen dels conflictes. A l'escola, hi ha conflictes, de la mateixa manera que n'hi ha a casa, a la feina i entre amics i amigues. Tanmateix, els i les mestres de La Llera creuen que en aquests moments, l'adult no pot fer ni judici ni prejudici perquè l'infant no té maldat. Així doncs, no creuen en els càstigs però sí en la definició i l'establiment de límits. Per tant, acullen, per igual, els dos o més infants que tenen el conflicte.

Malgrat el ritme frenètic en el qual els adults estem habituats a conviure, a l'Escola La Llera, es vetlla perquè hi hagi un clima de calma i tranquil·litat. Aquest aspecte es fa evident en l'organització interna que ha adaptat l'escola per poder atendre a tots els infants el temps que es requereixi. S'ha pogut comprovar que l'escola prioritza la necessitat de l'infant per davant de la de l'adult i, per tant, és l'escola que s'adapta a l'infant i no l'infant a l'escola.

Per concloure, m'agradaria esmentar la visió que Miatto (2018) destaca de Maria Montessori on explica que l'autora percebia la vida infantil com quelcom que es manifesta constantment en l'individu vivent i que es desenvolupa en un cos i una ànima i al qual cal centrar-lo a l'epicentre de la seva activitat educativa. Així doncs, tal com s'ha pogut observar a l'Escola La Llera, cal reconèixer la pedagogia activa com un conjunt de teories i pràctiques que situen, amb gran convicció, a l'infant al centre de l'experiència educativa escolar del segle XXI.

## 7. Metacognició

Des del primer moment del planteig del meu treball vaig tenir clar que volia fer un estudi de cas i tenia molt clar que l'Escola La Llera feia temps que m'interessava pel seu projecte educatiu i la seva filosofia d'escola. Així doncs, tot i els meus dubtes inicials de cap on encarar la temàtica de la investigació, sabia que l'Escola La Llera era la meua primera opció per poder encarar-hi el meu Treball Final de Grau i una molt bona oportunitat per conèixer una altra realitat educativa.

Casualment, jo conec a una de les referents i promotores del projecte des dels seus inicis i, vaig decidir exposar-li la meua proposta de poder fer el meu treball entorn de la seva escola. D'entrada, ja em va fer una gran rebuda i em va fer la sensació que em sentiria molt acollida i amb molta llibertat per poder realitzar profundament la meua investigació. Així doncs, a mesura que ja vaig anar definint i concretant més a fons les bases del meu treball, vaig anar informant paral·lelament a aquesta amiga i mestra. En aquell moment ja tenia l'aprovació de l'escola i això em va donar molta seguretat i energia per realitzar la investigació.

Aquesta investigació m'ha permès conèixer, a grans trets, una de les tantes maneres d'integrar la pedagogia activa en una escola. La seva realitat m'ha fet endinsar en una altra possible mirada educativa i familiaritzar-me en maneres noves de fer i de comprendre l'educació. Malgrat això, he tingut algunes limitacions respecte el temps. Inicialment, el meu treball anava encarat cap a l'Educació Lliure, perquè jo concebia l'escola en qüestió d'aquesta manera. Tanmateix, a poc a poc la direcció del treball va anar canviant i va acabar focalitzant-se en l'Educació Activa. Aquest canvi de rumb em va fer passar per una fase de dubtes i inseguretats que em dificultava l'evolució del treball. No obstant això, aquest període d'incertesa també forma part de la investigació i va fer-me reconduir el treball amb més força.

Considero que, una vegada acabada la investigació, he pogut assolir els meus objectius i em sento molt satisfeta del recorregut que he acabat fent. Concloure els meus estudis amb un treball d'investigació com aquest ha fet que, tot i la meua poca experiència com a investigadora, hagi pogut interrelacionar una part pràctica amb una recerca teòrica fomentada i veure la seva importància pel que serà la meua professió.



## 8. Bibliografia i webgrafia

### Bibliografia

Mallart, J. (1998). *L'educació activa* (1a ed.). Eumo

González, J. (1992). *L'escola catalana nova 1900-1939* (1a ed.). Eumo

Solà, P. (1990). *Francesc Ferrer i Guàrdia. L'escola moderna* (1a ed.). Eumo

Carbonell, J., Gimeno, J., Monés, J., Vallet, M., Solà, P., Beltrán, F., Ontañón, E., Vilaplana, E., Gómez, J., Soler, C., Rizzi, R., Tort, A., Trilla, J., Delval, J., Gesualdi, F., Corzo, J., Santiago, T., Oria, A.,... Darder, P. (2000). *Cuadernos de pedagogía. Especial 25 años: Pedagogías del siglo XX*. Cisspraxis, S.A.

Wild, R. (2019). *Educación para ser: Vivencias de una escuela activa* (2ª ed.). Herder

García, A. (2017). *Otra educación ya es posible: Una introducción a las pedagogías alternativas* (2ª ed.). Litera libros

Ibañez, J. (1979). *Más allá de la sociología. El grupo de discusión: Teoría y crítica* (5ª ed.). Siglo XXI

### Webgrafia

Arnedo, O. (2013). Un nuevo paradigma de vida. *Cuadernos de pedagogía*, 434. [https://www.cuadernosdepedagogia.com/Content/Documento.aspx?params=H4slAAA AAAAEAE1OwQ6CMAz9mx0NyonDLsjRGKOL98latiq23DoEvt4qHmzS9OW919c-M8ZF4UxyxETgwrpakRYf\\_DJIFTMKqjbJQkBHGVwTOll-sJ1QQct8iBpivTCiwPtXTLIsRDLhdYbJ9kA2-BrilmW1lo0quPZVVVQHMFbMB326MnFMb25sRNmz8hxM5coEfJI\\_PAnrCDNM7C-Qczt6\\_-760zEee15DdNdl5nA4RHcOj175M3IDhzFfcAAAA=WKE](https://www.cuadernosdepedagogia.com/Content/Documento.aspx?params=H4slAAA AAAAEAE1OwQ6CMAz9mx0NyonDLsjRGKOL98latiq23DoEvt4qHmzS9OW919c-M8ZF4UxyxETgwrpakRYf_DJIFTMKqjbJQkBHGVwTOll-sJ1QQct8iBpivTCiwPtXTLIsRDLhdYbJ9kA2-BrilmW1lo0quPZVVVQHMFbMB326MnFMb25sRNmz8hxM5coEfJI_PAnrCDNM7C-Qczt6_-760zEee15DdNdl5nA4RHcOj175M3IDhzFfcAAAA=WKE)

Berganza, M. R. (2005). *Investigar en comunicación: guía práctica de métodos y técnicas de investigación social en comunicación*. McGraw-Hill

Bona, C. (2016). Las escuelas que cambian el mundo. *Educatio siglo XXI*, 35, 165-172. ISSN. <file:///C:/Users/j%20C%20BAlia%20t'estimo/Downloads/288931-Texto%20del%20art%20C%20ADculo-991321-1-10-20170315.pdf>

Escolano, A. (2006). La recepción de los modelos de la escuela nueva en la manualística de comienzos del siglo XX. *Historia de la educación*, 25, 317-340. Universidad de Salamanca. <https://revistas.usal.es/index.php/0212-0267/article/view/11184/11606>

Foshi, R. (2014). Maria Montessori. *Historia de la Educación*, 34-427-453. Octaedro. <file:///C:/Users/j%C3%BAlia%20t'estimo/Downloads/Dialnet-LaPrevalenciaDePestalozziEnElEntornoEducativoDelSi-7083582.pdf>

García, A. (2013). La prevalencia de Pestalozzi en el entorno educativo del siglo XXI. *Revista Humanismo y Sociedad*, 1, 49-58. Dialnet. <file:///C:/Users/j%C3%BAlia%20t'estimo/Downloads/Dialnet-LaPrevalenciaDePestalozziEnElEntornoEducativoDelSi-7083582.pdf>

Gencat (2020, abril 6). *Institut d'Estadística de Catalunya*. Recuperat 6 abril 2020, de [https://www.idescat.cat/cercador/?q=Sora&lang=es&utm\\_campaign=home&utm\\_medium=cercador&utm\\_source=general#gsc.tab=0&qsc.g=Sora&qsc.page=1](https://www.idescat.cat/cercador/?q=Sora&lang=es&utm_campaign=home&utm_medium=cercador&utm_source=general#gsc.tab=0&qsc.g=Sora&qsc.page=1)

Llopis, R. (2004). *Grupos de discusión*. ESIC. [https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=ZuKMii2TatcC&oi=fnd&pg=PA19&dq=grupos+de+discusi%C3%B3n&ots=iiU22961Wr&sig=C\\_CbRY5dMGkiZIKT8iHF\\_Y-ztl4#v=onepage&q=grupos%20de%20discusi%C3%B3n&f=false](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=ZuKMii2TatcC&oi=fnd&pg=PA19&dq=grupos+de+discusi%C3%B3n&ots=iiU22961Wr&sig=C_CbRY5dMGkiZIKT8iHF_Y-ztl4#v=onepage&q=grupos%20de%20discusi%C3%B3n&f=false)

López, M. (2007). Aportes de la pedagogía activa a la educación. *Plumilla educativa*, 4, 33-42. Dialnet. <file:///C:/Users/j%C3%BAlia%20t'estimo/Downloads/Dialnet-AportesDeLaPedagogiaActivaALaEducacion-5920354.pdf>

Mantilla, S. (1998). Frágil felicidad. Un ensayo sobre Rousseau. *Iconos*, 4, 123. Dialnet. <file:///C:/Users/j%C3%BAlia%20t'estimo/Downloads/Dialnet-FragilFelicidad-4854592.pdf>

Mateu, J. (2015, setembre 15). *Entrevista completa Jordi Mateu para "Imagine Elefants"* [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=R-WHTKbOHEg>

Miatto, E. (2018). El camino trazado por la pedagogía activa: la importancia de la mirada del adulto a la persona del niño. *Hachetetepe. Revista de Educación y comunicación*, 16, 121-128. Divulatio. <https://revistas.uca.es/index.php/hachetetepe/article/view/6066/6209>

Mogollón, O., i Solano, M. (2011). *Escuelas activas: Apuestas para mejorar la calidad de la educación*. Fhi360. [http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/1545/2011\\_Mogoll%C3%B3n\\_Escuela%20activa.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/1545/2011_Mogoll%C3%B3n_Escuela%20activa.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Oliver, C. (2020). Xerrada informativa sobre el model d'Escola l'Erol, Escola Lliure [Apunts acadèmics]. Uvic-UCCMoodle.

Planella, J. (2017). Pestalozzi y la pedagogía social como forma de redención. *El guiniguada. Revista de investigaciones y experiències en Ciències de la Educació*, 26, 13-17. ReG. <https://ojsspdic.ulpgc.es/ojs/index.php/ElGuiniguada/article/view/718/726>

Pound, L. (2014). *How children learn: Educational theories and approaches – from Comenius, the father of modern education to giants such as Piaget, Vygotsky and Malaguzzi*. MA Education Ltd. <https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=q-64DwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA17&dq=Frobel&ots=aOuUuHsgxe&sig=ViTIJw6wuTB7hP0ZDCXObk6K7Jo#v=onepage&q&f=false>

Quivy, R., i Carnperhoudt, L. (1992). *Manual de investigación en ciencias sociales*. Limusa

Rojas, R. (1991). *Guía para realizar investigaciones sociales*. Plaza y Valdés.

Ramos, S. (2017). Una aproximación al origen del holismo educativo. *Cuadernos de pedagogía*, 447. [https://www.cuadernosdepedagogia.com/Content/Documento.aspx?params=H4sIAAA AAAAEAE1OTWvDMAz9N7oURmlScvKhWS6DMcoWdlds4Yi5dmYrWfPvZ5oeKhASe h96vyulfaSb6AtZdNExntAlbwh5DzHsVz2mlUBwyrqCAq3oh2h0B3cajTiVe0yWUr-XTaKg\\_6Ssm66FPM\\_e\\_D9zYoXAMPabDjK3Vw1iVUk2jVAcbpVwl-psdBSGY2c3vpeXqZ8Jk5qs60m-BDccXzMsNOJ-XJcWNRfVaVqqu2VrVqWvDhpyT8uoueDfpVpDyZJBwYGF\\_mgEKv6CnYR7x\\_1zMK1RMBAAA=WKE](https://www.cuadernosdepedagogia.com/Content/Documento.aspx?params=H4sIAAA AAAAEAE1OTWvDMAz9N7oURmlScvKhWS6DMcoWdlds4Yi5dmYrWfPvZ5oeKhASe h96vyulfaSb6AtZdNExntAlbwh5DzHsVz2mlUBwyrqCAq3oh2h0B3cajTiVe0yWUr-XTaKg_6Ssm66FPM_e_D9zYoXAMPabDjK3Vw1iVUk2jVAcbpVwl-psdBSGY2c3vpeXqZ8Jk5qs60m-BDccXzMsNOJ-XJcWNRfVaVqqu2VrVqWvDhpyT8uoueDfpVpDyZJBwYGF_mgEKv6CnYR7x_1zMK1RMBAAA=WKE)

Rodríguez, E. (2013). *Pedagogía Montessori: Postulados generales y aportaciones al sistema educativo* (Treball de Fi de Màster, Universitat Internacional de la Rioja). [https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/1911/2013\\_02\\_04\\_TFM\\_ESTUDIO\\_DEL\\_TRABAJO.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/1911/2013_02_04_TFM_ESTUDIO_DEL_TRABAJO.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Ruiz, L., i Pineda, J. (2007). Hacia una fundamentación epistemológica del modelo de pedagogía activa. *Plumilla educativa*, 4, 48-51. Dialnet. <file:///C:/Users/j%C3%BAlia%20t'estimo/Downloads/Dialnet-HaciaUnaFundamentacionEpistemologicaDelModeloDePed-5920356.pdf>

Soetard, M. (1997). Historicidad y actualidad de Pestalozzi. *Revista Educación y Pedagogía*, 17, 15-26. Dialnet.

<file:///C:/Users/j%C3%BAlia%20t'estimo/Downloads/Dialnet-HistoricidadYActualidadDePestalozzi-2566367.pdf>

Soeatard, M. (2013). Grandes de la educación: Friedrich Fröbel (1782-1852). *Padres y maestros*, 350, 45-48. *Historia de la educación*. <https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/1002/849>

Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social: Reflexión metodológica y práctica profesional*. Síntesis, S.A. <https://asodea.files.wordpress.com/2009/09/miguel-valles-tecnicas-cualitativas-de-investigacion-social.pdf>

Vilafranca, I. (2012). La filosofía de la educación de Rousseau: el naturalismo eudamonista. *Educació i història*, 19, 35-53. Dialnet. <file:///C:/Users/j%C3%BAlia%20t'estimo/Downloads/Dialnet-LaFilosofiaDeLaEducacionDeRousseau-4172907.pdf>

Wild, R. (2013). Vivir y aprender de una manera coherente en un proceso de desarrollo sostenible. *Cuadernos de pedagogía*, 434. <https://www.cuadernosdepedagogia.com/Content/Documento.aspx?params=H4sIAAA AAAAEAE1OTQ-CMAz9NzsaiBc87IJcTIwhSryX0UDj3HQryPj1VvFgk6YvfR95zxFDanBmXWNksH5ZSM XkvEt33YQR>

Wild, R. (2017, febrer 20). *Documental Pestalozzi. Educación Activa* [Video]. Youtube [https://www.youtube.com/watch?v=r\\_hIEYBtToQ&t=625s](https://www.youtube.com/watch?v=r_hIEYBtToQ&t=625s)

Zarco, A., i Arrey, J. (2020). *La Llera. Escola viva*. Recuperat 10 abril 2020, de <https://www.lalleraescolaviva.org/basespedagogiques>

## 9. Annexes

### 9.1. Observacions

#### 9.1.1. Document de La Llera per informar als observadors/es



##### COM ESTAR A DINS L'ESPAI

Per tal de seguir acompanyant com volem, és important que les persones que veniu a observar una jornada a l'escola conegueu el funcionament de l'espai per sintonitzar amb l'ambient creat. És per això que descrivim a continuació un seguit de ítems sobre com estar dins l'espai.

Us demanem que us pogueu situar com a **observadores** per tal de poder veure l'essència d'un dia a l'escola i no intervenir en l'activitat i seguretat dels infants.

1. Buscareu un espai on ubicar-vos, que no invaeixi l'espai de joc dels infants.
2. Podreu tenir una libreta on anotar dubtes, sugerències, etc., però intentant que no sigui l'activitat principal. Buscarem alguna tasca per donar-vos que pogueu anar fent amb les mans.
3. Mirarem de no parlar entre adults. Si necessitem comunicar-nos alguna cosa ho farem en un altre espai (intentarem no parlar de l'infant davant seu, si ell o ella no estan involucrats a la conversa).
4. Una de les nostres prioritats dins el projecte és la d'afavorir l'autonomia dels infants. La nostra acció es basa en la preparació d'espais i materials adequats i un acompanyament poc intervencionista. És per això que demanem que no els proposeu coses, els inviteu a participar a les activitats, o us anticipeu a les seves demandes.
5. Si ens sorgeixen dubtes podem compartir-los amb l'equip o acompanyant referent fora de l'espai de joc i quan no hi hagi infants.
6. Tot allò que sorgeixi entre infants durant l'estona de joc serà acompanyat per les acompanyants referents de l'escola. El vostre paper és purament el d'observador.
7. Si un infant s'apropa i us diu alguna cosa podeu contestar-lo amb normalitat i seguir amb la vostra observació.
8. El to de veu dins l'espai és baix, agrairíem que el mantingueu tot parlant fluixet.

## 9.1.2. Imatges de l'Escola La Llera



**Figura 11.** Carro amb nines dels capgrossos.  
Font: pròpia.



**Figura 12.** Material per manipular dels capgrossos.  
Font: pròpia.



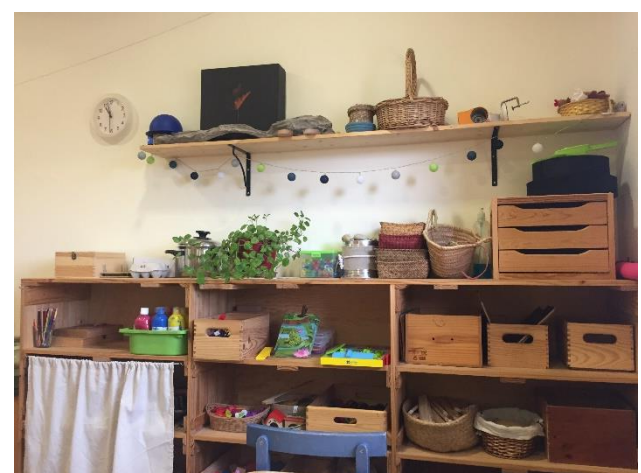
**Figura 13.** Exemple de proposta dels capgrossos.  
Font: pròpia.



**Figura 14.** Organitzador de botes d'exterior dels capgrossos.  
Font: pròpia.



**Figura 15.** Proposta amb material Pikler pels capgrossos.  
Font: pròpia.



**Figura 16.** Racó de material del Gorg Negre.  
Font: pròpia.



**Figura 17.** Racó de contes del Gorg Negre.  
Font: pròpia.



**Figura 18.** Accés a la caseta de fusta del Gorg Negre  
Font: pròpia.



**Figura 19.** Dispensador d'aigua.  
Font: pròpia.



**Figura 20.** Taula gran del Gorg Negre.  
Font: pròpia.



**Figura 21.** Acció dels infants al Salt d'Aigua.  
Font: pròpia.



**Figura 22.** Cabanya fabricada al Salt d'Aigua.  
Font: pròpia.



**Figura 23.** Material de psicomotricitat del Salt d'Aigua.  
Font: pròpia.



**Figura 24.** Espai i material de La Feixa (1).  
Font: pròpia.



**Figura 25.** Espai i material de La Feixa (2).  
Font: pròpia.



**Figura 26.** Espai i material de La Feixa (3).  
Font: pròpia.



**Figura 27.** Espai i material de La Feixa (4).  
Font: pròpia.



**Figura 28.** Infants jugant a la sorrera de La Feixa.  
Font: pròpia.



## 9.2. Grup de discussió

### 9.2.1. Carta d'autoria pròpia de la convocatòria al grup de discussió

Bona tarda mestres i acompanyants educadors i educadores de La Llera,

Enguany estic cursant l'últim curs del Grau en Mestra d'Educació Infantil a la Universitat de Vic – Universitat Central de Catalunya. Com bé sabeu, per poder realitzar el meu Treball Final de Grau que porta com a títol: *Educació Activa. Un estudi de cas a l'Escola La Llera de Sora*, en la meua part pràctica de la investigació he estat realitzant observacions a la vostra escola. Tanmateix, he decidit proposar-vos un grup de discussió com a segona tècnica d'investigació amb l'objectiu d'aprofundir en el coneixement del vostre funcionament com a escola i compartir opinions sobre què entenem per pedagogia activa i com es viu dins d'aquest context educatiu.

Així doncs, aquesta carta té com a objectiu informar-vos i convidar-vos a la trobada per realitzar el grup de discussió que tindrà lloc dilluns dia 3 de maig de 2021 a les 15.15h a la mateixa escola.

Per últim, us exposo alguns dels punts que m'interessarà debatre en la trobada perquè us pugueu fer una idea de les temàtiques que s'exposaran:

- Reflexions pedagògiques sobre l'Educació Activa
- Concepció i percepció de l'Infant
- La importància de l'ambient, els materials i els espais
- Estratègies metodològiques i rol de l'acompanyant educador/a

Moltes gràcies per la vostra acollida i la vostra predisposició en tot moment.

Júlia

## 9.2.2. Guió per dirigir el grup de discussió

### BLOC 1: REFLEXIONS SOBRE L'ESCOLA ACTIVA SEGONS LA LLERA

- Què entén l'Escola La Llera per Educació Activa?
- Com es familiaritza, a grans trets, amb aquest concepte?
- Quins són els eixos principals que contempleu per fer que hi hagi una educació activa?
- Quins autors pedagògics directes preneu com a referents per l'acció educativa de l'escola?

### BLOC 2: CONCEPCIÓ I PERCEPCIÓ DE L'INFANT

- Quin considereu que és el rol que té un infant que conviu a La Llera?
- Quina concepció procureu tenir dels infants que hi ha a La Llera?

### BLOC 3: ESTRATÈGIES METODOLÒGIQUES I ROL DE L'ACOMPANYANT EDUCADOR/-A

- Quins principis morals i educatius creieu que són fonamentals per ser un bon acompanyant a l'Escola La Llera?
- Quin considereu que pot ser un bon acompanyament del referent educador en els moments de la gestió de conflictes?
- Com creieu que és un bon acompanyament en un moment de frustració d'un infant?
- Com procureu acompanyar a un infant acabat d'arribar a l'escola?
- Quins aspectes procureu respectar i tenir en compte en el moment de l'àpat com a acompanyants?
- Quin considereu que és un bon rol d'acompanyant en els moments de joc lliure?

#### BLOC 4: MATERIALS I ESPAIS

- Quina importància tenen els diferents espais i materials en quan a la contemplació de l'Educació Activa?
- Quins avantatges en quan a l'educació activa destacaríeu de La Feixa?
- I del Salt d'aigua?
- I del Gorg Negre?
- I dels Caps Grossos?
- En quan a l'Escola de Bosc dels divendres, quines avantatges creieu que afavoreixen en el concepte d'escola activa?
- Quins materials d'ús destacaríeu que us ajuden a apropar-vos a l'escola activa?

### 9.2.3. Transcripció del grup de discussió

- **Dia i lloc:** dilluns 3 maig de 2021 a l'Escola La Llera
- **Nombre de participants:** 6
  - *AM / E / AL:* Grup de capgrossos (1-3 anys)
  - *D:* Grup de truites (5-7 anys)
  - *EM:* Grup de serps (7-12 anys)
  - *Júlia*
- **Durada:** 55 minuts
- **Espai:** Espai dels capgrossos

**JÚLIA:** Bona tarda a totes i moltes gràcies per participar en aquest grup de discussió. Com ja us vaig informar a través de la carta, aquest grup de discussió em servirà per recollir més dades sobre com es viu la Pedagogia Viva a l'Escola La Llera juntament amb totes les observacions que he pogut realitzar aquests dies i, paral·lelament, conèixer l'escola més a fons. He orientat el debat en quatre grans blocs que són els punts que us vaig incloure a la carta i que, en definitiva, són els blocs cap els quals jo he focalitzat tota la recerca.

Informar-vos que totes les respostes que m'aporteu estaran arxivades al meu treball però apareixeran en l'anonimat ja que les indicaré només amb la vostra inicial.

En aquest debat pedagògic no es tractarà d'anar-vos realitzant preguntes però si que d'entrada, m'agradaria demanar-vos com definiríeu vosaltres els principis i la filosofia d'escola de La Llera, ja que m'ajudarà a ser més precisa en quan a l'ús de conceptes per definir-la en el meu treball.

**AM:** Jo crec que al principi inclús ens dèiem escola Lliure i és quelcom que vam transformar perquè vam dir, no ho se, pot confondre molt el fet de llibertat, llibertinatge. Considerem que es pot confondre molt fàcilment. Així doncs, a nosaltres ens agrada anomenar-nos *Escola Viva*. Més que tot perquè és una escola que canvi cada any en funció del grup d'infants que hi hagi, en funció de les seves necessitats, en funció de les acompanyants, etc. Vull dir que, al final, en diem viva perquè és això i, potser d'un dia per l'altre ens donem compte de que alguna cosa no va bé i canvia. No tenim una

manera de fer única i exclusiva sinó que es va transformant en funció de les necessitats que anem percebent.

**D:** Sí, sí. És un organisme canviant dependent de la naturalesa de cada moment.

**AL:** Sí que és veritat que partim d'estructures pedagògiques que ens donen un punt de partida però que hi ha suficient flexibilitat i, volem que sigui d'aquesta manera, perquè hi hagi cabuda aquest organisme viu, aquesta seria una mica la idea.

**JÚLIA:** D'acord. Després de tota la recerca que he pogut fer, entenc com a Pedagogia Activa, sobretot aquesta mirada concreta cap a l'infant entenent-lo com el protagonista principal del seu propi aprenentatge i desenvolupament i, els i les acompanyants estem allà per oferir-li els millors espais, materials, ambients i estratègies educatives per ajudar-lo a apropar-se al seu propi desenvolupament i la idea d'autoaprenentatge. Per tant, jo penso que després de tota la meva vivència aquí a La Llera considero que és una pedagogia que a l'escola la teniu molt present en molts sentits i es viu molt.

Després, els altres blocs que jo m'havia marcat són, sobretot la concepció i la percepció de l'infant, el rol d'aquests acompanyaments i estratègies més destacables i el tema d'ambient, espais i materials, que considero que també és molt important la mirada que feu com escola entorn a aquests aspectes. Si us sembla bé comencem pel primer punt i anem desglossant tot i que suposo que s'aniran entrellaçant coses.

Per exemple, el tema de concepció i percepció de l'infant jo m'he fixat molt a nivell de llenguatge com us relacioneu amb ells. Per exemple, l'altre dia que tu E. m'ensenyaves el canvi de bolquer, el demanar molt i no anticipar-te a res, sinó respectar molt el seu espai i el desig de..., no sé si voleu destacar algun aspecte en relació a això.

**AM:** Clar, jo penso que aquest aspecte en cada etapa és diferent, però jo crec que el concepte, la concepció general d'infant que hi ha a l'escola és la *d'infant capaç* que penso que és una idea general que engloba a totes les etapes. La mirada aquesta que l'infant té tot el que necessita a dins per desenvolupar les seves habilitats i que ho farà quan estigui, a nivell maduratiu, preparat per fer-ho. Llavors, partim una mica d'aquesta idea en totes les etapes.

**Júlia:** D'acord.

**AM:** Sí que és veritat, que els infants quan son més petits es tendeix amb més facilitat a tractar-los com si no tinguessin res a dir. Com si no poguessin prendre decisions sobre les coses que tenen a veure amb ells mateixos. És com que, no sé perquè, però se'ls infantilitza i se'ls tracta de qualsevol manera sense demanar-los permís, sense tenir en

compte la seva opinió, etc. Per nosaltres, aquest aspecte el desmentim totalment, pensem que no és així perquè des de que neixen, als pocs mesos ells ja poden expressar quines són les seves necessitats, el que volen i el que no volen.

Per nosaltres és molt important que l'infant es senti respectat en aquest sentit, es senti respectat i es senti vist perquè ell pugui respectar, veure i escoltar a l'altre, no? Llavors, jo crec que partint d'aquesta concepció d'infant, d'alguna manera aquest infant capaç i que realment té molt a dir, el nostre fer és de model, no és d'ensenyar res sinó aquesta idea de fer de model. Si jo vull que tu respectis el primer que haig de fer és respectar-te jo a tu. O si jo vull que tu aprenguis a demanar les coses amb tacte lo primer que jo haig de fer és demanar-te les coses amb tacte. Si jo no vull que toquis a l'altre si t'està dient que no vol ser tocat, lo primer que jo haig de fer és no tocar-te si tu m'estàs dient que no vols ser tocat. Llavors, partint de la imatge d'aquest infant capaç, jo penso doncs que parteix d'aquí.

Pikler sempre diu: "la manera com nosaltres toquem els infants serà la manera que tindran de conèixer el món". Llavors, al final la manera com un infant és tocat o com un infant és parlat o com un infant és acompanyat, és la manera que ell, perquè serà la seva vivència, serà la manera que tindrà de poder-ho expressar cap enfora. Això amb etapes més petites. En etapes més grans jo penso que també és una mica això no D.?

**D:** Sí, la mirada és la mateixa. Has de ser capaç de permetre que l'infant es desenvolupi ell mateix. Que tingui iniciativa i que sigui capaç i no tingui la dependència de l'adult per arribar a obtenir el que necessita en realitat, no? Jo crec que hi ha una tendència a sobre protegir o mimar-los massa i arribar a aquell punt de netejar totes les pedres del camí. Penso que no, que s'han de poder entrebancar i veure que la pedra està allà i ja tenen capacitat per agafar aquesta consciència i aquesta atenció. Això no vol dir que aquí no establim límits eh i que els deixem caure i, etc. No, no. S'han d'establir uns límits, evidentment, perquè sinó... però que ells puguin ser capaços també d'observar els seus propis límits.

Aquí lo important és que ells mateixos siguin capaços de, mica a mica, anar-se coneixent com a persones úniques, perquè cadascú és únic, no? I té unes habilitats o unes altres i, poder ser capaç de desenvolupar-se a partir de tots els elements que l'envolten. I a l'hora de la comunicació com bé deia l'AM. Doncs aquest respecte, evidentment, és aquesta mirada de que ell és important i que es senti acompanyat i, per aquest motiu, nosaltres ens diem acompanyants. Llavors, que siguin lliures també de poder-se acostar a nosaltres i de demanar la mà.

**AM:** Jo també penso que, al final, a part de fer de models perquè ells puguin aprendre a viure d'aquesta manera, penso que també és molt important això que deies tu D. el fet que l'infant es creï una autoestima sana. És a dir, que es senti vàlid, es senti prou capaç i prou vist.

**JÚLIA:** És a dir, la idea de reconeixement podríem dir, no?

**AM:** Sí, exacte. Que es senti reconegut. Llavors si l'adult deixa aquests espais d'escolta, aquest temps d'espera, si demana permís per actuar, etc. Només així, l'infant es pot sentir reconegut, vist i que es té en compte. Això és el que al final l'ajudarà a crear la seva concepció de persona de qui soc jo. Doncs soc una persona que soc important pels adults que m'acompanyen. No soc un més de l'aula que haig de fer com tots, sinó que soc una persona important per cadascun dels adults que m'acompanyen perquè em coneixen perfectament, perquè saben què necessito, perquè em deixen expressar de la manera que jo necessito i em donen les eines per...

**D:** Per tenir seguretat i confiança.

**AM:** Per tenir seguretat i confiança i per això, per si em trobo pedres al camí doncs saber com sortir-me'n, no?

**JÚLIA:** Penso que tot això que esteu dient té molt a veure o, si més no és la percepció que tinc després de conèixer amb vosaltres amb el ritme que porteu. És a dir, partint de la meua experiència prèvia en altres escoles, un dels grans hàndicaps que penso que hi ha és el ritme frenètic amb què es viu. Canvi d'horaris, canvi d'aules, timbres, etc. Aquí, en canvi, es respira una calma que jo penso que és molt beneficiosa per aconseguir una mica això que dèieu, no? Poder-vos acostar a l'infant amb aquest respecte de... perquè no vull dir que a altres escoles no es vulgui tenir en compte aquest respecte cap a l'infant però, el fet de que tu com a adult vagis tan accelerat quan l'infant està en un ritme completament diferent al teu, aquesta acceleració l'acabes traslladant als infants i considero que és molt complicat poder acostar-t'hi i establir aquest vincle i poder-li dedicar el temps que necessita.

**AL:** Exacte, de poder establir aquesta proximitat sana

**JÚLIA:** Jo recordo que els primers dies us mirava a tu AL i tu E i pensava: "Que bonic, no? Es que si l'infant necessita cinc minuts vosaltres esteu cinc minuts allà" I aquest aspecte em va agradar molt però em va xocar. He de reconèixer que em va xocar. Llavors penso que tot això que heu anat dient va molt relacionat amb el tema del ritme. El ritme que viviu a l'escola.

**AM:** El ritme i les estructures d'organització. Perquè la diferència que jo entenc que hi ha respecte una escola ordinària o la majoria d'escoles ordinàries és que aquí el ritme està pensat en funció de les necessitats reals dels infants i a les escoles no. A les escoles penso que està pensat en funció que a l'adult li sigui més fàcil i més pràctic i que els pugui tenir a tots una mica més controlats, d'alguna manera. Aquí al final el que fem és doncs observar molt la necessitat dels tempos, no? Per exemple, amb els més petits necessitem estones llargues per canviar el bolquer o pel dinar perquè no volem que hi hagi presa. Doncs per això, hem hagut de crear tota una estructura i pensar com fer-ho per disposar d'aquest temps.

**JÚLIA:** És a dir, penso que l'exercici de la vostra escola ha sigut una mica a la inversa del que s'acostuma a fer, no? És a dir, construir i estructurar partint únicament de l'infant i les seves necessitats.

**AM:** Clar, exacte. És a dir, què necessitem per estar tranquil·les i donar-los el temps que ells necessitin per expressar-se i per ser. Llavors, en funció d'això, hem anat veient què necessiten i ho anem reestructurant. Per això diem també que som Escola Viva, perquè per arribar on som ara hem trigat uns quants anys, no?

**AL:** Sí, l'estructura d'ara no és ni de lluny la del primer any. És a dir, s'ha anat movent molt, no? I això ha sigut per varis motius, doncs perquè el nombre d'infants ha variat o perquè hi ha més infants petits que de grans al grup i per tant, sabem que hi haurà unes necessitats que necessitaran un temps més dilatat i per tant, doncs ens suposa fer-ho molt diferent que l'any passat, etc.

**AM:** I perquè també hem après molt més a observar i a entendre quines són les seves necessitats realment. Perquè els primers anys doncs no ho tenim tan clar i anàvem fent com ho sentíem i, poc a poc, hem pogut anar aprenent quines son les seves necessitats reals, què necessitàvem nosaltres per poder estar tranquil·les, i anem aprenent i a mesura que aprenem anem canviant.

**JÚLIA:** Ara que comentàveu el tema del nombre de grup d'infants, la ràtios us han anat variant molt o sempre heu intentat mantenir un nombre semblant d'infants? Vaja, suposo que també depèn molt de la demanda que heu anat tenint.

**AL:** Sí, és a dir, ha anat essent un ball tot plegat. Una mica per la demanda que hi ha hagut, per lo capaces que ens hem vist d'absorbir i per com estaven preparats els espais també, no? Ha sigut tot això enllaçat i que ens ha ajudat molt a poder veure la capacitat de tenir una ràtio o una altra. Que sembla que no, però té una influència molt gran com tenim els espais preparats.



**JÚLIA:** Clar, ara actualment aquí a Capgrossos hi ha tretze infants si no vaig errada.

**AL/AM/E:** Sí, exacte.

**JÚLIA:** Considereu que és bastant el límit del que ara mateix podríeu absorbir o no?

**AL/AM/E:** Sí, sí, totalment! (riures).

**AL:** El dia que hi són els tretze és... intens.

**AM:** Clar són dotze però ara mateix n'hi ha un que ve amb la mare, és a dir que en realitat són tretze.

**AL:** És a dir, la ràtio estipulada per aquest any era de dotze però son tretze per això.

**AM:** Clar, la mare havia sigut voluntària aquí a l'escola, havia treballat amb nosaltres i va ser mare i volia portar el seu fill aquí però no ens donava la ràtio i vam proposar-li que vingués ella també.

**JÚLIA:** Ah! Jo havia suposat que era un procés de familiarització, ja que l'infant encara és molt petit.

**AM:** Clar, també, també. Per una part hi ha aquest procés de familiarització perquè a finals d'aquest curs o el curs que ve s'acabarà quedant sol i ja aprofitem per fer aquest apropament.

**AL:** També és veritat que per exemple, un dels infants ja és mig cap gros mig granota, és a dir, que hi ha estones que no sempre son el tretze perquè aquest marxa amb els de 3-5 anys a fer segons quines activitats.

**JÚLIA:** És veritat, a música per exemple no?

**AL/AM:** Sí, a música hi és, sí.

**JÚLIA:** D'acord, això és molt interessant. Si us sembla, podem passar al segon punt que és el rol que tenim com a mestres i acompanyants, que ja hem anat dient coses, no? Però no sé si voleu esmentar algun aspecte que considereu oportú. Jo, per exemple, he anat pensant en certs aspectes que a través de les observacions he anat veient que tenen molta importància a l'escola. Per exemple el tema del conflicte o... Us faig una mica de pluja d'idees i llavors anem debatin tranquil·lament, eh. El tema del canvi de bolquer, el moment de l'àpat, el rol de l'acompanyant durant el joc lliure i com aconseguir guiar i apropar a l'infant als seus desitjos o no. És a dir, hi haurà coses que podrem ajudar a que passi i coses que potser en aquell moment el desig de l'infant no és

possible. Doncs, com ho comuniquem i com ho gestionem tot plegat. I si creieu que hi ha algun aspecte que ara mateix no he nombrat i que és important també endavant.

**D:** És a dir, principalment, clar, aquí s'intenta que els propis infants puguin resoldre els conflictes entre ells sense sentir aquesta dependència de l'adult, no? I oferir aquest espai de diàleg perquè siguin capaços de poder expressar què és el que no li ha agradat a l'altre i que és el que sí i trobar aquest espai de comunicació no violenta, diguem-ho així. I, veig que aquí és fonamenta que hi hagi aquest tipus d'acompanyament, primer de tot.

Si no son capaços ells mateixos de resoldre el conflicte, parlo pensant en la meua etapa eh (5-7 anys), també intentar respectar tel temps de la resolució del conflicte. Normalment, sempre hi ha un atacant i una víctima, a vegades eh, i no hem de perquè donar més atenció a la víctima que a l'atacant. És a dir, en aquests moments penso que és molt important llegir entre línies i entendre que a l'atacant li està passant quelcom perquè hagi reaccionat així i per tant, procurar fer aquesta escolta activa i descobrir d'on ve allò i poder ajudar a resoldre. Pel que fa al meu grup, jo quedo paradíssima de la capacitat que tenen de resoldre conflictes per ells mateixos i, jo veig que això té molt a veure amb tot el recorregut educatiu que ja porten i la capacitat de dir: escolta, a mi això no m'agrada. Aquesta capacitat de poder-ho dir així és una passada i jo això no ho havia vist mai enlloc. Aquesta intel·ligència emocional que s'està gestant aquí a l'escola és fantàstica i necessària perquè normalment no es dona això. Normalment és: "Apa, càstig i ala" i no, no. Jo que aquest any m'he sumat al projecte de l'escola i també estic aprenent moltíssim de tot això.

**JÚLIA:** Estic completament d'acord amb això que esmentes D. a mi també és un dels aspectes que més m'ha impressionat dels infants.

**D:** Totalment, a mi també. És al·lucinant i hem d'anar cap aquí.

**AM:** Sí, jo crec que és això. Nosaltres amb el grup de petits no és tan aquesta mirada d'intentar que s'ho resolguin ells, ja que tenim clar que som nosaltres qui resolem els conflictes però, tenim clar que hem de fer de models perquè puguin agafar aquestes eines per tenir-ho quan siguin granotes o truites, que llavors ja si que se'ls demana. Però jo crec que un aspecte crucial és, com deia la D, no posem càstig, evidentment perquè entenem que, quan hi ha una persona que agrideix a l'altra és perquè hi ha un mal estar. Tingui raó o no en tingui. És a dir, no ens posem en el judici de si té raó o no en té. El tema és que hi ha un infant que té un mal estar i no sap o en aquell moment no té eines per expressar-ho d'una forma que no sigui ferint a l'altre, no?

Llavors, d'alguna manera, partint d'això acollim als dos infants, el que és agredit i el que agredeix perquè sabem que no ho està fent expressament per fer mal a l'altre sinó que encara no té les eines necessàries. Això no vol dir que no establim límits, n'hi ha, i tant. Per exemple, uns dels límits molt clars d'aquí és que no pots fer mal a un altre, no pots fer mal bé el material i no pots fer mal bé l'entorn. Són tres límits o normes que són molt clares. Si podem evitar que un infant mossegui a l'altre ficant la mà al mig ho farem. Sempre intentarem evitar-ho. Al final, nosaltres el que fem és donar eines a l'infant perquè trobi la manera d'expressar aquest mal estar sense arribar al punt de violència comunicant-li: "Mira, veig que t'has enfadat molt perquè t'ha pres aquesta joguina oi? Doncs mira, pots mirar de dir-li o et puc acompanyar a buscar-ne una altra per tu." És molt això, ajudar-lo a trobar recursos perquè per ell mateix pugui anar trobant eines per més endavant i, de fet, aquí amb els petits ja comencen a passar coses d'aquestes que són al·lucinants.

Per exemple, l'altre dia un infant jugava amb una galleda i una pala i estava jugant i es va acostar un altre infant i volia agafar-li la seva galleda i el primer infant li va dir: "No!" I de seguida va anar a buscar-li una altra galleda i li va portar a l'infant. Aquest últim la va acceptar i es va quedar molt tranquil. Això és perquè ella ha tingut l'experiència que quan passen coses d'aquestes nosaltres els ajudem a buscar-ne una altra. Aquest recurs ella ja el té i en comptes de tirar una empenta o el que fos, va fer aquest crit inicial, va agafar la galleda fort però va poder calmar-se i agafar-ne una altra per oferir-la al company. Tot això al final són eines que ells van...

**JÚLIA:** De manera inconscient són estratègies que estan desenvolupant amb el dia a dia amb vosaltres.

**AM:** Clar, quan veuen que l'adult resolen el conflicte d'aquesta manera doncs ells, ho acaben provant també.

**E:** A vegades, també veus que alguns petits de capgrossos ploren i els grans s'hi acosten per cantar-los cançons i consolar-los.

**JÚLIA:** Sí, també és un aspecte que vaig observar amb la interacció entre els petits i els grans. Tenen molt adquirit aquest sentit de cura d'un a l'altre.

**AM/AL/E/D:** Totalment.

(s'incorpora una nova mestra que no havia pogut ser-hi fins aquest moment).

**JÚLIA:** Benvinguda EM, et situo una mica. Hem anat marcant quatre punts i ara passàvem pel punt de el rol que teniu com a acompanyants aquí a La Llera i hem anat

matissant diferents aspectes com per exemple la gestió de conflictes, canviar el bolquer, el moment de l'àpat o com gestionar els desitjos dels infants i la seva demanda que a vegades pot ser i a vegades no pot ser, no? I que tots aquests aspectes també va molt lligat a la concepció i percepció que teniu de l'infant, aquesta mirada de respecte cap a ell. A grans trets hem anat parlant d'això. Un altre aspecte que també m'ha sorprès molt és el moment de l'àpat, avui que he pogut dinar amb les serps, el grup dels grans, i amb capgrossos, granotes i truites també m'hi he pogut fixar en aquesta auto-responsabilitat que té cada infant i que deixen veure en tot moment i això penso que té molt a veure amb el rol que adopteu els i les adultes en el moment de l'àpat, no?

**EM:** Sí, és el que intentem. A veure, hi ha consignes clares i després el procés és l'aprenentatge de conviure amb aquestes consignes. Per exemple, a l'hora de dinar de serps jo sí que es acompanyo a que cadascú es serveixi però ho fan ells. Hem anat buscant la manera perquè els fos còmode perquè al principi es servien el menjar des del marbre de la cuina i és molt alt i, fa poc, vaig pensar: "Si ho baixem en aquella taula els quedarà a la mida i podran fer-s'ho ells mateixos tranquil·lament". Fins llavors, els servia jo i ells em deien si en volien més o ja en tenien prou. Una de les consignes que se'ls demana és que mengin com a mínim una cullerada dels aliments principals i una altra és que tot allò que es fiquin dins del plat s'ho han de menjar. A vegades, van amb molta gana i els demanes: "T'ho acabaràs, n'estàs segur?" Per ajudar-los i acompanyar-los a adquirir aquesta autoregulació. O a vegades, abans de provar-ho hi ha comentaris de: "Buf, és que no sé si m'agradarà...". Jo els dic: "D'acord, prova-ho i si un cas en menges més o menys".

**AM:** Sí, això ja comença a granotes. Amb els més petits nosaltres els servim i sí que els demanem si volen o no volen aquell aliment. A vegades ens diuen que sí i no els agrada, no els obliguem a acabar-s'ho tot, però els convidem a provar-ho sense obligar i sinó, els hi retirem del plat. Clar, ja coneixem els infants i ja sabem a qui li agrada la carbassa i a qui li agrada la coliflor, llavors encara que aquest ens digui que sí i és un infant que allò no li agrada, doncs n'hi posem un tros ben petit perquè sabem que el més segur és que no s'ho mengi però n'hi posem perquè ens ha dit que sí. Comencem per aquí i després quan estan a la vora de fer els tres anys i es converteixen en granotes ja comencen a servir-se ells i comença aquest tema de l'adult que acompanya tal com ha dit l'EM.

La norma principal per arribar a aquesta autoregulació és que t'has d'acabar el que et poses al plat perquè tu decideixes. Ningú està decidint per tu. Tu saps la gana que tens i que saps quins aliments t'agraden i quins no i nosaltres volem que el moment dels

àpats sigui un moment plaent i, per tant, no volem forçar-te a estar menjant coses que no t'agraden perquè al final el que passarà és que creuaràs certs aliments i tindràs traumes de gran. Com tots ens ha passat. Jo mateixa odio el kiwi perquè em van obligar a menjar un pilot de kiwis. Llavors, nosaltres no volem això. Sabem que passen per etapes que mengen de tot, després hi ha èpoques que no els agrada una cosa i al cap d'un temps, moltes vegades els torna a agradar. Doncs mira, és així, però si tenen gana mengen, que és lo primordial. Per tant, això comença des de ben petits i després van agafant cada cop més força fins els més grans.

**JÚLIA:** Per tot això que estàs dient per mi avui ha sigut bonic poder dinar amb les serps perquè havia viscut molt el moment de l'àpat amb els petits i he pogut veure una mica aquesta evolució que comentaves tu AM.

Pel que fa el tema del joc lliure i el rol de l'acompanyant jo parteixo que vinc d'una experiència on l'adult sempre hi és molt present i aquí penso que teniu una mirada una mica diferent. És a dir, hi sou molt però respectant moltíssim què estan fent i respectant molt l'acció i l'espai. Sobretot els moments que he pogut observar a l'exterior a La Feixa o al bosc, vaig veure molta energia pura seva en fer i desfer i vosaltres constantment hi éreu presents però l'activitat era purament seva. És un aspecte que em va ressonar.

**D:** Exactament. Les activitats no acostumen a ser molt dirigides sinó que s'ofereix un espai on l'infant fa el que realment té ganes de fer. És a dir, com aprens realment? Partint d'un desig vertader de que vull anar cap allà. Si nosaltres els obliguem a anar cap a un altre cantó ja els tanquem la seva voluntat. Llavors, si els hi dones aquest espai i que es puguin guiar pel seu motor propi és allà on el coneixement arriba, és allà on la consciència es desperta, és allà on realment floreix l'aprenentatge vertader de cadascú.

**AM:** I al final és sortir de la mirada aquesta de que els adults ho sabem tot. La mirada de que els adults sabem que necessiten els infants. No en tenim ni idea si no els observem. Al final, com ho saps que aquell infant està preparat per sumar? Tu què hi saps. Observa'l a nivell maduratiu i observa quins progressos ha fet fins llavors i observa a veure on tot això el pot portar. Al final hi ha aquesta concepció que els adults ho sabem tot i els hem de dir com han de fer les coses i no.

**JÚLIA:** I que al final aquesta mirada tan estereotipada no acaba encaixant amb l'ideal que no tots els infants són iguals.

**AM:** És que és justament això.

**D:** Bàsicament és aquest el tema.

**AM:** Es que un infant de quatre anys tindrà molt interès per aprendre a llegir i un de sis encara no.

**D:** Perquè potser encara no està preparat per fer-ho.

**AM:** Però en canvi té molt interès per les matemàtiques. Llavors, qui ets tu per forçar-lo a fer quelcom que li acabarà creant un bloqueig. I alhora això, demanar-li que faci quelcom quan encara no està preparat i després avaluar i dir que no és bo fent això. Ja, es que potser encara no està preparat per fer-ho, quan ho estigui i neixi del seu interès ja serà bo fent-ho, però ara potser encara no ho està.

**D:** Sí que és molt important, com a acompanyants, tenir les eines per motivar-los a entrar a lo desconegut, perquè a vegades la por a allò que no sabem no ens deixa voler-ho descobrir. Nosaltres com a acompanyants hem de trobar una manera creativa de com despertar aquest interès i que l'infant senti el: "Uau, va sí, ara sí", i surt eh. Vas temptejant i vas buscant, és com preparar la terra, no? Vas fent i després de sobte: "Blup!", surt.

**AM:** Clar, les propostes que elles els hi fan (referint-se a les acompanyants de truites i serps) són molt interessants i que al final sí, estàs fent matemàtiques però ho estàs fent des d'una mirada molt atractiva. Que és molt diferent això a que et diguin: "Ara t'estàs assegut i m'escoltes que jo t'explico com funcionen les matemàtiques".

**JÚLIA:** Entenc què voleu dir encara que no ho hagi pogut observar. Mirant el material i les llibretes he pogut observar més o menys com funcionen les propostes.

**D:** Clar, i també tenen dies i dies. Has de ser capaç d'observar com està aquell infant. Potser ve d'un cap de setmana que pot haver sigut mogut a casa i també se li ha de donar aquest espai de poder aterrar, sobretot els dilluns i això ho fem amb els ritmes i valorar activitats més físiques, tipus de propostes, etc. I nosaltres hem de tenir aquesta capacitat i sensibilitat de percebre realment com està cada infant. Això forma part d'aquesta aventura també.

Com a acompanyants, el nostre objectiu és tenir aquests sentits desperts i percebre de cada infant en quin moment està i com el podem acompanyar perquè ell mateix pugui fer la següent passa, però no podem forçar perquè farem mal i hi ha d'haver aquest respecte.

A vegades, nosaltres estem; "Val, això, això, això, etc." i no, no funciona així i ja te'n dones compte. Si ell és el mestre, el que al final et diu: "Ei, no. Cap aquí no". Per exemple, a mi al principi em costava una mica el "No, no vull fer això", la negativa.

“D’acord, però dona’m una explicació perquè jo pugui entendre el perquè no ho vols fer”. També aquest punt de quan nosaltres els oferim una proposta cal que ells entenguin el sentit del perquè ho anem a fer. I tanmateix igual, no? Anem a conèixer-los per poder agafar-nos de la mà millor. Clar, jo he quedat parada amb aquest “No” del principi quan allò és alguna cosa desconeguda. Després, moltes vegades quan passa això i veuen els seus companys i companyes com s’hi desenvolupen els crida moltíssim la atenció i llavors ve el “Sí!” i és molt emocionant aquest “sí” quan ve.

**JÚLIA:** Tot això que ara ens comentaves, D potser va en relació a un aspecte que vaig poder observar amb vosaltres, sobretot (dirigint-me a les referents de capgrossos). Jo pensava: “Com s’organitzen perquè hi ha tres infants que tenen el desig d’anar a fora, a fora plovent, infants a dins l’aula, etc.”, i em va semblar admirable el tipus d’organització que teniu per aconseguir respectar el desig de l’infant i entendre que si té la necessitat d’anar a fora és perquè potser porta cinc minuts en aquest espai amb una necessitat increïble de córrer i cridar i, potser, hi aniries i el privaries d’això quan té una necessitat real i el convideu a sortir. A mi m’al·lucinava la capacitat d’organització vostre per arribar a tot i a tot arreu.

**AM:** Totes fem “tetrís” aquí, ens passem el dia fent “tetrís”! (riures de totes les participants).

**JÚLIA:** Ho sé! I és admirable. Anava una mica en relació a això que deies tu D, no? Tenir la mirada enfocada a què necessita aquell infant ara mateix a través del seu comportament.

**D:** Sí, exactament. Avui mateix els he dit: “Anem a Salt d’aigua!” i m’han dit: “No volem fer això” i jo, he al·lucinat, perquè anar a Salt d’aigua és una alegria, sempre.

**JÚLIA:** Sí, de fet avui les serps m’han dit: “Tu has anat molts cops al Salt d’aigua i nosaltres no hi anem gaire, quina sort!”.

**D:** Doncs m’ha passat això. Clar, hi havia una part que necessitaven anar a La Feixa i poder estar en contacte amb el fang que hi havia després de totes les pluges i jo ja els veia allà fent cuinetes. Hem acabat fent una estona al Salt d’aigua i una estona a La Feixa, perquè hi havia una clara necessitat d’anar cap allà i tots han estat molt d’acord en la decisió, no hi ha hagut negativa perquè hi havia una clara necessitat de poder sortir a fora.

**AM:** Clar, aquí amb els més petits no hi ha propostes dirigides. En tot cas, hi ha puntualment propostes d’experimentació amb diferents materials: pintura, fang o el que sigui. I les acostumem a fer de dos en dos perquè hi ha moltes més normes i, per tant,

és molt més difícil. És a dir, un grup de quatre fent experimentació amb lleties al cap de dos minuts el més probable és que la atenció i l'objectiu de la proposta es desviï. Però en canvi amb un espai de dos acompanyants amb una acompanyant, és molt més viable fer-los entendre quines són les normes i tota la pesca.

Per tant, comencem així, a poc a poc. Els espais d'experimentació són espais molt cuidats, però la resta de dia és joc lliure i hi ha un aprenentatge increïble. Es troben en l'etapa que comencen a classificar, comencen a ordenar, comencen a triar, etc. aquests infants estan fent matemàtiques, sense anar més enllà. Penso, però, que a vegades no es dona prou valor al joc dels infants. A vegades veus a un infant molt concentrat en el seu joc i l'irromps amb un: "Va, som-hi que hem d'anar a dinar". Realment, ell té un interès molt gran en allò que està fent i tu no tens cap dret de fer-li veure que allò té una mínima importància.

Aquí, intentem, perquè a vegades no es pot eh, si ja hem avisat i hem deixat molt marge a vegades, allò ha d'arribar a la fi, però en cap cas serà: "S'acaba ara i ja", procurem avisar amb antelació, avisar varis cops, etc. i si ni així acaba doncs finalment es verbalitza: "mira ara sí que acabem perquè t'he deixat molta estona i els altres també tenen gana i hauríem d'anar a dinar", però sempre donant valor i importància a allò que està fent l'infant, perquè és molt fàcil caure en que l'interès de l'adult sempre està per sobre del dels infants i no, perquè fan processos extremadament importants a través del joc.

Jo penso que quan més els vas treien del seu interès i quan menys importància li dones, al final els infants acaben per perdre el seu propi interès i acaben esperant a que l'adult els digui què han de fer. Al final, si jo tinc la vivència que sempre que jo estigui interessat en alguna cosa i concentrat ve l'adult i em diu: "No, ara has de fer una altra cosa", al final jo el que faré és quedar-me passiu esperant a que l'adult em digui què haig de fer, perquè entenc que allò que estic fent no té valor per ell o ella. No volem infants passius, volem infants actius que puguin prendre les seves decisions i sàpiguen què els interessa.

**JÚLIA:** Sí, això és un aspecte que m'he pogut fixar molt en totes vosaltres. Aquesta anticipació del que vindrà. Penso que és respectar molt a l'infant, al final hi ha moltes accions d'ells que requereixen una concentració i una energia increïble i val valoritzar-ho. Com deies, a vegades s'ha de dir prou, i ho he pogut observar, però sempre hi ha hagut aquesta anticipació per part de l'adult i fa que no els vingui de nou i que per ells, no sigui rebre un menyspreu per allò que estan fent sinó que poden comprendre la



situació. Acostumen a rebre-ho d'una manera molt acollidora penso que gràcies aquesta anticipació i aquest procés gradual pels canvis.

**AM:** Jo això ho relaciono amb el tema del desig de l'infant. Per exemple, quan fem experimentació, el dia que fem lleties tots volen fer lleties. En aquest moment hem de comunicar a certs infants que ells avui no ho faran i que ho faran altres infants. Això passa molt sovint però, per altra banda, considero que tenim molt en compte el desig d'aquell infant i ells estan tranquils si jo els dic: "Mira avui no ho podràs fer però ho farem demà", saben que passa.

**JÚLIA:** Hi ha confiança en les paraules.

**AL:** Exactament, ells tenen la certesa de que allò passarà.

**AM:** Saben que l'adult no els enganya. De la mateixa manera que quan tu els dius: "És l'últim cop que et serviré hummus perquè ja no en queda gaire", ells saben que és veritat, perquè encara que t'ho segueixin demanant saben que no els serviràs més hummus, doncs de la mateixa manera saben que quan els dius: "Demà ho faràs tu", saben que demà ho faran ells. O per exemple, un infant que vol anar a fora quan ja no es pot pel que sigui doncs se li intenta donar una explicació raonable i, si és possible una solució: "Mira, intentarem a veure si quan et llevis pots estar-hi una estona o sinó demà procurarem que tinguis més estona per estar a fora".

Ells saben que això és veritat i que farem els possibles perquè l'endemà o quan sigui pugui fer-ho. Si es tracta d'una necessitat autèntica eh, perquè també hi ha moltes necessitats que son substitutives i aquí també toca dir un: "Ja, a tu t'agradaria molt això però no pot ser", com per exemple... acaben de dinar i han menjat poc pel que sigui i al cap de res et comuniquen que tenen més gana.

**JÚLIA:** Sí, però jo penso que aquí rau la importància de verbalitzar-ho. Encara que sigui que no, perquè és una realitat que no pot ser, aquesta tranquil·litat amb que tu comuniqués a l'infant el perquè no: "Mira, tu tens gana però ara ja no podem menjar més perquè ja ha passat l'estona de l'àpat i tu has decidit que ja no en volies més", vull dir que, al final, a vegades, l'adult tendeix a donar per suposat certes coses i donar per obvi aspectes que vosaltres, amb molta tranquil·litat, comuniqueu a l'infant el perquè no i això dona valor a l'infant i li dona temps en quan a la comunicació i el feu partícip d'allò que està passant.

Si us sembla, ja anem per l'últim punt que jo l'havia encarat cap ambients, entenent-lo com a concepte ampli: ambients a l'hora de preparar espais, el clima que intentem crear en un espai educatiu, etc., espais i materials perquè jo penso que sou una escola que

amb la mirada que teniu i la filosofia que us identifica focalitzeu moltes energies en quan a aquests aspectes. Jo he anat contemplant els espais dels quals disposeu a l'escola: Capgrossos, Gorg Negre, La Bassa, La Riera, Salt d'aigua, La Feixa i el bosc. Per exemple, aquí capgrossos potser destacaria el material Pikler que ofereix aquesta llibertat de moviment i que sempre contempleu aquestes estructures en totes les propostes, etc.

**AL:** Sí, nosaltres a nivell de capgrossos, no diferenciem la necessitat de moviment lliure dins del seu espai. Pensem que és una necessitat molt real del moment i dins de la seva etapa de desenvolupament i per tant, està integrat, no? Tot el que són els materials que puguin ser manipulats dels que són més motrius i, també, de material o espai de descans. També hi ha algun espai que inspira al descans perquè en tot moment, si hi ha aquesta necessitat que es pugui cobrir. Llavors, em venen varies coses a la ment a nivell d'espai. Una aquesta, que hi ha tot tipus de material en el mateix moment i l'altra en quan a l'espai és que, per exemple, ara no hi és però durant un temps és que hi ha una balla per poder dividir l'espai i que tan pot servir per respectar un espai de descans o un espai de construcció perquè un infant en aquell moment necessita estar sol i t'ho expressa o et dona aquella sensació i pugui tenir aquest espai o, sobretot, a l'inici de curs quan hi ha processos de familiarització, els infants més petits poden necessitar un espai més de seguretat on, per la barreja d'edats, les energies poden ser molt diverses i per tant, pot ser molt necessari un espai així.

A nivell de materials també hi ha una cosa que ha sigut com una evolució que hem anat fent aquí amb els capgrossos que ha sigut veure que quan arriben els infants hi hagi propostes preparades. Aquestes propostes intentem que tinguin relació amb les inquietuds que veiem que estan tenint en aquell moment i que d'alguna manera ajudi a focalitzar el seu joc. Una altra cosa que intentem tenir en compte és que quan aquest espai tendeix al caos poder reorganitzar-lo i que potser el caos, des de la visió de l'adult pot ser molt dramàtic i pels infants està funcionant, però hi ha moments en els que no està ajudant a que entrem en aquesta focalització o en un joc de gaudi. Llavors, constantment estem reubicant aquest material i repensant-lo en l'espai.

**E:** Sí, també comentar que els materials que tenim no són només amb un objectiu sinó que són materials oberts. Sí que tenim animals i nines que sí que tenen una estructura més definida però la resta de materials són de caràcter obert.

**AM:** Sí, i al final les nines i els animals no hi són de manera gratuïta. Per nosaltres, les nines és la representació de la vida i sentim que és quelcom important que puguin tenir,

de la mateixa manera amb els animals. A nivell simbòlic els pot ajudar a ubicar moltes coses de les seves vides també.

**JÚLIA:** Jo també m'he fixat molt en la qualitat dels materials. Són materials nobles i naturals i cuidats amb una aparença agradable i cuidada. Conviden a ser tocats i explorats.

**D:** Sí, naturals al màxim. Jo penso que són molt importants els espais i els materials pel procés d'aprenentatge de l'infant. Jo que vinc d'una pedagogia Waldorf també és un aspecte que es contempla molt. Quin tipus de ceres fan servir, de quina colors pintem els espais depenen de cada etapa, per exemple, salmons i colors taronges o color préssec per quan són més petits, etc. i fins a primària eh procurant cuidar tots aquests aspectes. Per exemple a La Bassa, l'espai on jo estic, vaja, que no volen sortir d'allà! Per alguna cosa serà. L'entorn és fonamental per l'aprenentatge, i tant.

**AM:** Una altra cosa que jo també considero fonamental és el fet que a l'escola i per tant, a tots els espais hi accedeixin descalços o amb sabatilles. Per mi és quelcom que simbolitza molt...

**JÚLIA:** La llar, no?

**AM:** Sí, exacte, molt de casa. Això ens ajuda a tenir una mirada en concret de l'espai, de cura i que convidi a estar en un lloc acollidor.

**JÚLIA:** Té connotacions. Ja t'està informant que entres a un espai que convida al relax i al benestar.

**E:** Un altre aspecte és com tractem nosaltres aquest material.

**D:** Això és molt important!

**AM:** Cert, és una reflexió que hem estat fent totes nosaltres últimament.

**E:** Com tu agafis aquell material influenciarà amb com l'agafarà ell, no? Per exemple, quan ens donen la nina procurem agafar-la com si es tractés d'un nadó de debò.

**AM:** Sí, abans no ens hi fixàvem tant i a vegades, sobretot endreçant material davant d'ells, agafàvem les nines sense masses miraments i ens vam fixar que ells les agafaven de la mateixa manera: pel cap, pels meus, del revés, etc. I clar, els demanàvem que cuidessin les nines i ens vam donar compte que quan nosaltres les anàvem a endreçar no les tractàvem com si fos un nadó de debò. De sobte, vam fer un clic i ens en vam adonar. Des de llavors, procurem tenir molta cura en aquest aspecte de la mateixa manera amb la resta de material. Això és de fa poc eh aquesta reflexió (riures conjunts).

**JÚLIA:** A mi també m'agradaria destacar una mica la importància dels espais exteriors: La Feixa, el bosc, etc.

**D:** I tant, el contacte amb la natura per nosaltres és primordial. A més, tenim el privilegi d'estar on estem i que ens envolta un paisatge meravellós i, els divendres quan fem escola al bosc és un dia complet amb la millor companyia, la natura. Tanmateix, procurem contemplar els millors espais exteriors segons l'època de l'any.

**JÚLIA:** Sí, a mi m'encuriosia el tema de si tot l'any anàveu al bosc i em vau comentar que cada trimestre, depenent de l'estació de l'any anàveu a un lloc o a un altre.

**D:** Sí a l'hivern fem foc, menjar al caliu, es fan les seves cabanyes, etc. i clar, és una passada. Ara a la primavera ja anem a zones on hi ha més aigua i a l'estiu s'hi banyen. Vaja, ara ja n'hi ha algun que ha passat per l'aigua. Però sí, la naturalesa és importantíssima. Ja veus com s'hi mouen.

**JÚLIA:** Completament.

**D:** Hi havia una acompanyant que al·lucinava perquè de seguida trobaven algun escorpí, etc.

**JÚLIA:** A mi mateixa, el dia al bosc em va sobtar el gran coneixement que vaig veure que tenen del medi ambient. M'explicaven coses que jo era incapaç de reconèixer i aquell dia, reconec que em van donar un gran toc d'atenció sense adonar-se'n.

**AM:** Recordo un dia que vaig sortir aquí a fora i vaig comentar: "Mira un Pica-soques!" i un infant em va rectificar dient-me: "AM això és una Puput".

**JÚLIA:** Ja per últim, que penso que també és important i no hi hem pogut donar massa èmfasi. El tema de les famílies, no? La importància que doneu com a escola a les famílies. Aquesta entrada progressiva de les famílies acompanyant els infants a dins l'espai de manera progressiva, etc. fent referència a capgrossos i granotes.

**AM:** Sí, a mesura que van creixen si que cada cop van més sols.

**EM:** Sí, moltes serps ja arriben soles.

**AM:** Però si que és veritat que el contacte és molt estret encara que arribin sols. Hi ha trobades cada trimestre amb cadascuna de les famílies. De normal, quan no hi ha la COVID hi ha trobades de Comunitat, que és tota la comunitat de l'escola i que és un cop al trimestre i després hi ha trobades intergrups per treballar aspectes pedagògics i que n'hi ha dues cada trimestre aproximadament. Vull dir que al final, nosaltres tenim moltes ganes de que sàpiguen com es fan les coses perquè puguin emportar-se coses a casa,

no? Amb els petits això passa molt durant les familiaritzacions. Les famílies es passen molts dies aquí i a vegades, costa que marxin per ells no per l'infant que ja està més que familiaritzat (entre riures): "Ep! El teu fill ja està adaptat!", "Ostres ara que aprenia tantes coses!". Clar, realment veuen altres maneres de fer. Per exemple, aquest any un pare entre riures ens deia: "Has vist que bé que ho he fet? Ja li he demanat permís a la meva filla per treure-li els mocs". Però clar, segurament és un aspecte que potser no s'hagués plantejat mai en la vida.

**AL:** Totalment. I no has hagut ni de fer un trobada pedagògica per parlar d'això. Vull dir que és la vivència i la experiència del moment. Que a dia d'avui aquest infant et mira i espera tranquil·lament que l'ajudis a treure-li els mocs i abans el pare havia de perseguir-la per fer-ho.

**AM:** Sí, ara he explicat aquest cas perquè es tracta d'un pare que és molt de la broma però que poc o molt amb totes les famílies ha passat. Moltes diuen: "Però de debò t'estàs tanta estona per canviar un bolquer?", i tu els expliques: "Mira, és el principi però quan ell ja sap com funciona i agafa confiança no és tant, etc.", i les famílies comenten el: "Es que a casa no es vol canviar el bolquer i aquí sí!". Clar, a través d'anar observant què fer perquè l'infant estigui millor van fent clics, de la mateixa manera que els fem nosaltres i els veus que van incorporant noves coses i és molt bonic.

**JÚLIA:** També he observat que la gran majoria de famílies venen de fora, per tant, podem dir que venen en plena voluntat pel projecte educatiu que teniu.

**AM:** Totes, totalment. No n'hi ha cap que no.

**D:** Avui ha vingut a visitar l'escola una família de Madrid que aposten per l'educació dels seus fills, sigui com sigui.

**AM:** Sí, també hi ha una família de Suècia que vindrà d'aquí poc.

**D:** Hi ha un punt que prioritzen l'escola que la comoditat. Hi ha famílies que fan tres quarts d'hora diaris per venir a l'escola. Al cap i a la fi, però, l'educació és la base i et valdrà per tota la vida.

**AL:** També és veritat que totes aquestes famílies que venen de tan lluny, amb un curs o dos acostumen a venir a Sora o buscar una casa a prop.

**D:** Al final haurem de fer un mini-bus.

**AM:** No estem tan lluny eh! Hi ha moltes famílies que comparteixen el transport diàriament.

**JÚLIA:** Molt bé. Doncs ho donem per tancat. Agrair-vos moltíssim la vostra participació i col·laboració en aquest grup de discussió i ja aprofito per donar-vos les gràcies per l'acollida que m'heu fet a l'escola. Ha sigut una experiència realment bonica i enriquidora.

**AM:** Moltíssimes gràcies a tu Júlia.

**EM:** Gràcies Júlia!

**AL:** Gràcies Júlia. Ha sigut realment interessant per nosaltres poder rebre observacions i reflexions d'algú com tu que tens una mirada externa que a nosaltres ja ens costa molt d'aconseguir.

**E:** Moltes gràcies Júlia!

**D:** Gràcies bonica.

## 9.2.4. Taula completa amb el buidatge de dades del grup de discussió i la meua interpretació

| GRUP DE DISCUSSIÓ AMB LES ACOMPANYANTS DE L'ESCOLA LA LLERA |  |
|---|--|
| ÍTEMS   | RECULL DE RESPOSTES I INTERPRETACIONS  |
| Concepte i filosofia d' escola                              | Jo crec que al principi, inclús ens dèiem Escola Lliure i vam transformar el concepte perquè vam dir que podia confondre molt el fet de llibertat, llibertinatge. A nosaltres ens agrada anomenar-nos <i>Escola Viva</i> perquè canvia en funció del grup d'infants, les seves necessitats, de nosaltres, etc. No tenim una manera de fer única i exclusiva sinó que es va transformant en funció de les necessitats que anem percebent.                           |
|   | És un organisme canviant dependent de la naturalesa de cada moment.  |
|   | Partim d'estructures pedagògiques que ens donen un punt de partida però hi ha suficient flexibilitat i volem que sigui d'aquesta manera perquè hi hagi cabuda aquest organisme viu.  |
|   | INTERPRETACIÓ: <i>Es consideren Escola Viva perquè són flexibles i canviant segons el grup d'infants i les necessitats naturals de cada moment. Es conceben com un organisme viu que parteix de varies estructures pedagògiques.</i>   |
| Concepció i percepció de l' infant                          | Penso que aquest aspecte en cada etapa és diferent, però jo crec que el concepte, la concepció general d'infant que hi ha a l'escola és la d'infant capaç, que penso que és una idea general que engloba a totes les etapes. La mirada aquesta que l'infant té tot el que necessita a dins per desenvolupar les seves habilitats i que ho farà quan estigui, a nivell maduratiu, preparat per fer-ho. Llavors, partim una mica d'aquesta idea en totes les etapes. |
|   | Els infants quan son més petits es tendeix amb més facilitat a tractar-los com si no tinguessin res a dir. Nosaltres aquest aspecte el desmentim totalment. Pensem que no és així perquè des que neixen, als pocs mesos ells ja poden expressar quines són les seves necessitats, el que volen i el que no volen.  |
|   | Per nosaltres és molt important que l'infant es senti respectat, es senti vist perquè ell pugui respectar, veure i escoltar a l'altre.   |
|   | La manera com un infant és tocat o com un infant és parlat o com un infant és acompanyat, és la manera que ell, perquè serà la seva vivència, serà la manera que tindrà de poder-ho expressar cap enfora.  |
|   | Que ells puguin ser capaços també d'observar els seus propis límits.   |
|   | Que ells mateixos siguin capaços de, mica a mica, anar-se coneixent com a persones úniques, perquè cadascú és únic i té unes habilitats o unes altres i, poder ser capaç de desenvolupar-se a partir de tots els elements que l'envolten.  |
|   | Que l'infant es creï una autoestima sana. És a dir, que es senti vàlid, es senti prou capaç i prou vist.   |

|   |   |
|---|---|
|   | Que es senti reconegut.   |
|   | Crear-se la seva concepció de persona.  |
|   | L'infant no és un més de l'aula que ha de fer com tots, sinó que és una persona important per cadascun dels adults que l'acompanyen.  |
|   | Ha de poder aconseguir seguretat i confiança.   |
|   | Els infants de La Llera tenen una gran capacitat per resoldre conflictes per ells mateixos gràcies a la intel·ligència emocional que s'està gestant aquí a l'escola tan fantàstica i necessària.  |
|   | A vegades, també veus que alguns petits de capgrossos ploren i els grans s'hi acosten per cantar-los cançons o consolar-los.  |
|   | Infants que es puguin autoregular en tots els sentits. Per exemple amb el menjar. La consigna principal és que t'has d'acabar el que hi ha al plat perquè tu decideixes quant en vols i tu saps què t'agrada. Ningú està decidint per tu. |
|   | L'infant aprendrà quelcom quan estigui preparat per fer-ho i neixi del seu interès.   |
|   | Tenen capacitat per agafar consciència i atenció per contemplar dificultats.  |
|   | L'infant és el mestre, el que al final et diu: "Ei, no. Cap aquí no".   |
|   | <i>INTERPRETACIONS: Perceben a l'infant com un infant capaç, ja que creuen que aquest té tot el que necessita per desenvolupar-se quan, a nivell maduratiu, estigui preparat.</i>   |
|   | <i>Percebre a cada infant com a únic i tractar-lo amb valor i respecte. Així aquest serà capaç de tractar a la resta de gent de la mateixa manera.</i>  |
|   | <i>Els infants de La Llera tenen una gran intel·ligència emocional.</i>   |
| <i>Rol de l'acompanyant i estratègies</i> | El nostre fer com a adults i adultes és de model.   |
|   | Has de ser capaç de permetre que l'infant es desenvolupi ell mateix. Que tingui iniciativa i que sigui capaç i no tingui la dependència de l'adult per arribar a obtenir el que necessita en realitat.                                    |
|   | A vegades s'arriba a aquell punt de netejar totes les pedres del camí. Penso que no, que s'han de poder entrebancar i veure que la pedra està allà. Això no vol dir que no establim límits.   |
|   | La mirada d'acompanyant és aquesta mirada de que ell és important i que es senti acompanyat i, per aquest motiu, nosaltres ens diem acompanyants.   |
|   | Si l'adult deixa aquests espais d'escolta, aquest temps d'espera, si demana permís per actuar, etc. Només així, l'infant es pot sentir reconegut, vist i que es té en compte.   |
|   | L'adult ha de conèixer perfectament a l'infant, saber què necessita, deixar-lo expressar de la manera que ell necessita i donar-los eines.  |
|   | Poder establir una proximitat sana amb l'infant.  |



|   |
|---|
| Aquí, al final el que fem és observar molt la necessitat dels tempos.   |
| Què necessitem per estar tranquil·les i donar-los el temps que ells necessiten per expressar-se i ser. En funció d'això, hem anat veient què necessiten i ho anem reestructurant.   |
| S'intenta que els propis infants puguin resoldre els conflictes entre ells sense sentir aquesta dependència de l'adult i oferir aquest espai de diàleg perquè siguin capaços de poder expressar què és el que no li ha agradat a l'altre i què és el que sí i trobar aquest espai de comunicació no violenta.   |
| No posem càstig, perquè entenem que quan hi ha una persona que agrideix a l'altra és perquè hi ha un mal estar. Tingui raó o no en tingui. És a dir, no ens posem en el judici de si té raó o no en té.   |
| Al final, nosaltres el que fem és donar eines a l'infant perquè trobi la manera d'expressar aquest mal estar sense arribar al punt de violència.  |
| En quan al moment de l'àpat donem consignes molt clares i després el procés és l'aprenentatge de conèixer amb aquestes consignes. Una d'aquestes consignes és que se'ls demana que mengin com a mínim una cullerada d'aliments principals i una altra consigna és que tot allò que es fiquin dins del plat s'ho han de menjar. Jo els intento acompanyar per ajudar-los a adquirir aquesta autoregulació.   |
| Nosaltres, amb els més petits els servim i sí que els demanem si volen o no volen aquell aliment. Nosaltres no volem forçar a menjar coses que no agraden perquè percebem l'àpat com un moment de trobada que ha de ser plaent.   |
| Les activitats no acostumen a ser molt dirigides sinó que s'ofereix un espai on l'infant fa el que realment té ganes de fer.  |
| Els observem molt.  |
| És molt important com a acompanyants tenir les eines per motivar-los a entrar a lo desconegut. Hem de trobar la manera creativa de despertar aquest interès.  |
| Les propostes de matemàtiques i llenguatge dels grans tenen una mirada molt creativa.   |
| Has de ser capaç d'observar com està aquell infant. Això ho regulem amb els ritmes i valorem activitats més físiques, els tipus de propostes, etc. I nosaltres hem de tenir aquesta capacitat i sensibilitat de percebre realment com està cada infant. El nostre objectiu és tenir aquests sentits desperts i percebre de cada infant en quin moment està i com el podem acompanyar perquè ell mateix pugui fer la següent passa, però no podem forçar perquè farem mal i hi ha d'haver aquest respecte. |
| Quan nosaltres els oferim una proposta cal que ells entenguin el sentit del perquè ho anem a fer.   |

|  |  |
|--|--|
|  | Amb els més petits no hi ha propostes dirigides. Puntualment hi ha propostes d'experimentació amb diferents materials i les acostumem a fer de dos ne dos perquè hi ha més focalització.   |
|  | Procurem que les propostes tinguin relació amb les inquietuds que veiem que estan tenint en aquell moment i que, d'alguna manera, ajudi a focalitzar el seu joc.   |
|  | Procurem avisar sempre amb antelació i avisar varis cops quan l'acció de l'infant s'ha d'aturar. Sempre donant valor i importància a allò que està fent l'infant.  |
|  | Pel que fa als desitjos dels infants, considero que els tenim molt en compte i ells estan tranquils si aquell desig no es pot complir en aquell moment, perquè tenen la certesa de que allò acabarà passant si es tracta d'una necessitat autèntica, perquè també hi ha moltes necessitats que son substitutives.  |
|  | INTERPRETACIONS: <i>L'acció de l'adult és fer de model a través del seu comportament.</i>  |
|  | <i>Cal deixar que l'infant es desenvolupi per ell mateix i no senti dependència per l'adult.</i>   |
|  | <i>Acompanyar vol dir adoptar una mirada d'unicitat per cada infant i que es senti acompanyat i reconegut per qui és ell.</i>  |
| <i>No utilitzen el càstig perquè no creuen en la maldat de l'infant. Cal establir normes i límits respectables per tothom.</i> |  |
| Ambient, espais i materials  | Els espais d'experimentació són espais molt cuidats i que procurem realitzar amb un nombre d'infants reduït.   |
|  | Nosaltres, a nivell de capgrossos, no diferenciem la necessitat de moviment lliure dins del seu espai. Pensem que és una necessitat molt real del moment i dins de la seva etapa de desenvolupament i per tant, està integrat. Tot el que són els materials que puguin ser manipulats dels que són més motrius i, també, de material o espai de descans. També hi ha algun espai que inspira al descans perquè en tot moment, si hi ha aquesta necessitat es pugui cobrir. |
|  | A l'espai de capgrossos incloem una balla per poder dividir l'espai i que tan pot servir per respectar un espai de descans o un espai de construcció perquè un infant en aquell moment necessita estar sol o, sobretot, a l'inici de curs quan hi ha processos de familiarització, els infants més petits poden necessitar un espai més de seguretat on, per la barreja d'edats, les energies poden ser molt diverses.   |
|  | Quan arriben els infants ja tenen propostes preparades a l'espai.  |
|  | Quan l'espai tendeix al caos reorganitzem aquest caos i que potser, des de la visió de l'adult és molt dramàtic i pels infants està funcionant, però hi ha moments en els que no està ajudant a que entrem en aquesta focalització o en un joc de gaudi.   |

|                        |   |
|------------------------|---|
|                        | <p>Disposem de materials oberts i no estructurats. Hi ha les nines i els animals que sí que són tancats però no hi són de manera gratuïta. Per nosaltres, són la representació de la vida i sentim que és quelcom important que puguin tenir. A nivell simbòlic els pot ajudar a ubicar moltes coses de les seves vides</p>                                 |
|                        | <p>Disposem de materials al màxim de naturals.</p>  |
|                        | <p>Els espais i materials són molt importants. Quin tipus de materials fem servir, de quins colors pintem els espais depenent de cada etapa, per exemple, salmons i colors taronges o color préssec per quan són més petits, etc. i fins a primària, procurant cuidar tots aquests aspectes.</p>  |
|                        | <p>L'entorn és fonamental per l'aprenentatge, i tant.</p>   |
|                        | <p>Que als espais hi accedeixin descalços o amb sabatilles per mi és quelcom que simbolitza molt. Això ajuda a tenir una mirada en concret de l'espai de cura i que convidi a estar en un lloc acollidor, com una llar.</p>   |
|                        | <p>Un altre aspecte important és com tractem nosaltres aquest material. Com tu agafis aquell material influenciarà en com l'agafarà ell. Per exemple, quan ens donen una nina procurem agafar-la com si es tractés d'un nadó de debò.</p>   |
|                        | <p>El contacte amb la natura per nosaltres és primordial. Tanmateix, procurem contemplar els millors espais exteriors segons l'època de l'any.</p>  |
|                        | <p><i>INTERPRETACIONS: L'ambient és fonamental per l'educació.</i></p>  |
|                        | <p><i>Durant l'etapa de 0-3 anys no diferencien la necessitat de moviment lliure dins l'espai de referència perquè es concep com una necessitat real del moment evolutiu.</i></p>   |
|                        | <p><i>Quan l'espai tendeix al caos es reorganitza per reconduir l'acció educativa.</i></p>  |
|                        | <p><i>Els materials són bells i es procura que siguin el màxim naturals possible (fusta, vímet, metall, tela, etc.).</i></p>  |
|                        | <p><i>A l'escola s'hi accedeix descalç o amb sabatilles com en una llar.</i></p>  |
|                        | <p><i>El contacte amb la naturalesa és indiscutible per l'educació per això procuren fer escola de bosc cada divendres.</i></p>   |
| Relació família-escola | <p>El contacte és molt estret. Hi ha trobades cada trimestre amb cadascuna de les famílies. De normal, quan no hi ha la COVID hi ha trobades de Comunitat, que és tota la comunitat de l'escola i que és un cop al trimestre i, després, hi ha trobades intergrups per treballar aspectes pedagògics i que n'hi ha dues cada trimestre, aproximadament.</p> |
|                        | <p>Nosaltres tenim moltes ganes de que sàpiguen com es fan les coses perquè puguin emportar-se coses a casa. Amb els petits, això passa molt durant les familiaritzacions.</p>  |
|                        | <p>La gran majoria de famílies venen de fora. Per tant, podem dir que venen en plena voluntat pel projecte educatiu que hi ha.</p>  |
|                        | <p>Hi ha un punt on la família prioritza l'escola davant la comoditat. Hi ha famílies que fan tres quarts d'hora diaris per venir a l'escola.</p>   |

|                         |   |
|-------------------------|---|
|                         | <p>Hi ha moltes famílies que comparteixen transport diàriament.</p> <p>INTEPRETACIONS: <i>Hi ha un contacte molt proper entre la família i l'escola. Es fan trobades família-acompanyant, de tota la comunitat educativa i intergrups.</i></p> <p><i>Moltes famílies de La Llera venen de fora interessats pel seu projecte educatiu. Per això, moltes d'elles comparteixen transport.</i></p>  |
| Reflexions pedagògiques | <p>Pensem que els infants al poc de néixer ells ja poden expressar quines són les seves necessitats, el que volen i el que no volen.</p>  |
|                         | <p>Jo crec que hi ha una tendència a sobra protegir o mimar-los massa i arribar a aquell punt de netejar totes les pedres del camí.</p>   |
|                         | <p>La diferència que jo entenc que hi ha respecte una escola ordinària o la majoria d'escoles ordinàries és que aquí el ritme està pensat en funció de les necessitats reals dels infants i a les escoles no.</p>   |
|                         | <p>Jo quedo parada amb la capacitat que tenen de resoldre conflictes per ells mateixos i, jo veig que això té molt a veure amb tot el recorregut educatiu que ja porten aquí dins l'escola.</p>   |
|                         | <p>És a dir, com aprens realment? Partint d'un desig vertader de que vull anar cap allà. Si nosaltres els obliguem anar cap a un altre cantó ja els tanquem la seva voluntat. Llavors, si els hi dones aquest espai i que es puguin guiar pel seu motor propi és allà on el coneixement arriba. És allà on la consciència es desperta. És allà on realment floreix l'aprenentatge vertader de cadascú.</p>  |
|                         | <p>Al final és sortir d'aquesta mirada de que els adults ho sabem tot. La mirada de que els adults sabem què necessiten els infants. No en tenim ni idea si no els observem. Al final, com ho saps que aquell infant està preparat per sumar? Tu què hi saps. Observa'l a nivell maduratiu i observa quins progressos ha fet fins llavors i observa a veure on tot això el pot portar. Al final hi ha aquesta concepció que els adults ho sabem tot i els hem de dir com han de fer les coses i no.</p> |
|                         | <p>En quan a la diferència de ritmes evolutius, qui ets tu per forçar-lo a fer quelcom que li acabarà creant un bloqueig? I alhora, demanar-li que faci quelcom que encara no està preparat i després avaluar i dir que no és bo fent això.</p>   |
|                         | <p>Penso que a vegades no es dona prou valor al joc dels infants. A vegades veus a un infant molt concentrat en el seu joc i l'irromps amb un: "Va, som-hi que hem d'anar a dinar". Realment, ell té un interès molt gran en allò que està fent i tu no tens cap dret de fer-li veure que allò té una mínima importància.</p>   |

|   |  |
|---|--|
|   | <p>És molt fàcil caure en que l'interès de l'adult sempre està per sobre del dels infants i no, perquè fan processos extremadament importants a través del joc. Jo penso que quan més els vas treien del seu interès i quan menys importància li dones, al final els infants acaben per perdre el seu propi interès i acaben esperant que l'adult els digui què han de fer. Si jo tinc la vivència que sempre que jo estigui interessat en alguna cosa i concentrat ve l'adult i em diu: "No, ara has de fer una altra cosa", al final jo el que faré és quedar-me passiu esperant que l'adult em digui què haig de fer, perquè entenc que allò que estic fent no té valor per ell o ella. No volem infants passius, volem infants actius que puguin prendre les seves decisions i sàpiguen què els interessa.</p> |
|   | <p>INTERPRETACIONS: <i>L'infant, des de molt petit, té capacitat de decisió i d'expressar les seves necessitats.</i></p>   |
|   | <p><i>La majoria d'escoles ordinàries es guien per les necessitat dels adults i no per les dels infants.</i></p>   |
|   | <p><i>La intel·ligència emocional dels infants de La Llera té a veure amb el recorregut que han fet des de petits a l'escola.</i></p>  |
|   | <p><i>Per norma general, es dona poc valor al joc lliure dels infants.</i></p>   |
|   | <p><i>Normalment, l'adult pensa que el seu interès preval per sobre el de l'infant.</i></p>  |
| <p>Aspectes d' organització interna d' escola</p> | <p>L'estructura d'ara no és ni de lluny la del primer any. És a dir, s'ha anat movent molt i això ha sigut per varis motius. Perquè el nombre d'infants ha variat o perquè hi ha més infants petits que de grans al grup i per tant, sabem que hi haurà unes necessitats que necessitaran un temps més dilatat i per tant, doncs ens suposa fer-ho molt diferent a com estava.</p>   |
|   | <p>Hem hagut de crear tota una estructura i pensar com fer-ho per disposar del temps necessari per fer canvis de bolquer o pel dinar, etc. perquè no volem que hi hagi pressa.</p>   |
|   | <p>La ràtio estipulada per aquest any era de 12 infants a capgrossos, però hi ha 13 infants perquè la mare d'aquest últim havia sigut voluntària aquí a l'escola, havia treballat amb nosaltres i vam proposar-li que vingués ella també a acompanyar el seu fill.</p>   |
|   | <p>També és veritat que un dels infants és mig granota ja i hi ha estones que no sempre son 13 perquè aquest marxa amb els de 3-5 anys a fer segons quines activitats.</p>   |
|   | <p>INTERPRETACIÓ: <i>L'estructura organitzativa de La Llera ha anat evolucionant i canviant segons el grup d'infants i les seves necessitats amb l'objectiu de poder oferir el temps que requereixen.</i></p>  |