

COOPERATIVA D'ENSENYAMENT MIXTA DE TREBALL ASSOCIAT I DE
CONSUMIDORS I USUARIS *SUBMARÍ LILA PER A L'ATENCIÓ I EL
RESPECTE ALS PROCESSOS DE VIDA, SCCL*

PROJECTE EDUCATIU DE CENTRE

Títol:

Projecte Educatiu de Centre

Autor:

Cooperativa d'Ensenyament mixta de Treball Associat i de Consumidors i Usuaris *Submarí Lila per a l'atenció i el respecte als processos de vida, SCCL*

Primera edició: juny de 2011

Segona edició (ampliada i corregida): abril de 2012

Tercera edició (ampliada i corregida): juny de 2013

Quarta edició (revisada, ampliada i corregida): juny 2014

Cinquena edició (revisada, ampliada i corregida): novembre 2015

Cooperativa d'Ensenyament mixta de Treball Associat i de Consumidors i Usuaris *Submarí Lila per a l'atenció i el respecte als processos de vida, SCCL*

Plaça de l'Església, s/n

43143 El Milà

www.submarilila.cat

administracio@submarilila.cat

ÍNDEX

Nota a la cinquena edició	Pàg. 5
Prefaci	Pàg. 6
Pròleg	Pàg. 7
0. Anàlisi del context	Pàg. 11
I. Antecedents i la nostra perspectiva	Pàg. 11
1. Trets d'identitat	Pàg. 17
I. La Persona, els Infants, l'Adult, l'Entorn i l'Aprenentatge	Pàg. 17
II. La Llengua	Pàg. 22
III. Laïcitat, Pluralitat, Responsabilitat i Respecte	Pàg. 22
IV. Línia pedagògica	Pàg. 24
a) La programació	Pàg. 24
• La construcció social de l'aprenentatge	Pàg. 24
• El Contínuum	Pàg. 26
• Les Sortides	Pàg. 26
• Els Tallers	Pàg. 27
• Els Racons	Pàg. 27
• Biblioteca-mediateca	Pag. 30
• Noves tecnologies	Pàg. 31
b) Els agrupaments flexibles	Pàg. 32
c) La natura	Pàg. 33
d) Estratègies metodològiques	Pàg. 35
e) Atenció a la diversitat	Pàg. 37

f) Gestió emocional	Pàg. 38
g) Les rutines, els rituals i els ritmes	Pàg. 41
h) Respecte als tres tipus d'expressions	Pàg. 43
i) El treball intern de l'equip educatiu	Pàg. 49
j) Les accions d'acompanyament a les famílies	Pàg. 50
k) Els valors, les actituds i les normes dins del currículum	Pàg. 51
l) L'avaluació	Pàg. 55
2. Formulació d'objectius	Pàg. 62
I. Objectius d'àmbit pedagògic	Pàg. 62
II. Objectius d'àmbit econòmic i administratiu	Pàg. 64
III. Objectius d'àmbit humà i serveis	Pàg. 64
IV. Objectius d'àmbit institucional	Pàg. 65
3. Concreció de l'estructura humana	Pàg. 67
I. Infants – Famílies – Adults acompanyants – Entorn	Pàg. 67
II. Òrgans col·legiats de caire educatiu	Pàg. 68
III. Òrgans unipersonals de direcció i altres òrgans unipersonals de caire educatiu	Pàg. 71
IV. Comissions i serveis	Pàg. 74
4. Avaluació històrica	Pàg. 75
Annex 1. Manifest de l'equip d'educadores	Pàg. 128
Annex 2. Carta de Compromís Educatiu	Pàg. 133
Annex 3. Projecte «Adult Acompanyant Voluntari»	Pàg. 137
Notes	Pàg. 142

NOTA A LA CINQUENA EDICIÓ

Per raons pràctiques i, i per tal d'afavorir la comprensió del text, durant tot el document usarem la paraula «projecte» quan fem referència a tot el conjunt d'activitats educatives que realitza la Cooperativa Submarí Lila (Centre d'esplai d'infantil de primer cicle, Centre d'esplai d'infantil de segon cicle i Centre escolar de primària. Quan necessitem fer referència, particularment, a algunes de les activitats educatives específiques que realitza la cooperativa, ho indicarem amb el seu nom propi i formal^a:

- Centre d'esplai d'infantil de primer cicle (amb infants de 2 anys)
- Centre d'esplai d'infantil de segon cicle (amb infants de 3 a 6 anys)
- Centre escolar de primària (amb infants de 6 a 12 anys)

Val a dir que l'únic d'aquest 3 centres que està reconegut pel Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya és el Centre escolar de primària. Els altres dos segueixen la normativa dels Centres d'Esplai regulada per la Direcció General de Joventut, del Departament de Benestar i Família de la Generalitat de Catalunya.

Així mateix, en tot el text, quan usem el mot **educar**, o qualsevol dels seus derivats (educador, educand, educatiu i educació), ho farem prenent el significat que li correspon quan l'associem -en relació al seu origen- al mot llatí *educere* (treure a fora), i no al mot, també llatí amb què també està emparentat, *dûcêre* (aconduir).

^aA finals del curs 2014 – 2015 els infants de cada grup van batejar els tres espais. L'espai dels més petits amb el nom de «Les oliveres»; el d'infantil de segon cicle amb el nom d'«Els cirerers»; i, l'espai de la primària amb el nom de «L'alzina».

PREFACI

Hem escrit un projecte educatiu. I, per a nosaltres, això no vol dir haver arribat a l'estació de destí. Ans el contrari: haver posat damunt paper un seguit de pensaments ens pot ser útil per a determinar el lloc d'on emprendem la marxa. A més, saber o intuir on som i d'on partim, ens dóna la força i l'oportunitat de començar a viure en la direcció que desitgem.

Redactar aquest projecte educatiu^b ens ha permès, entre d'altres coses, recollir en un document els nostres trets d'identitat, explicitar els nostres objectius, orientar el rumb i donar-li sentit a la nostra activitat amb la finalitat d'oferir un espai on els nostres infants puguin créixer, desenvolupar-se i aprendre en pau, felicitat i harmonia i, d'aquesta manera, puguin construir comunitats i societats en pau, felicitat i harmonia.

Descriure idees no vol dir posar-les en pràctica. Només les posarem en pràctica en el fluir del nostre viure i conviure amb les famílies, els infants i la resta de persones^c amb qui interactuem i ens relacionem de la comunitat educativa i del nostre entorn social. I fruit d'aquestes trobades que ens transformaran en la mútua relació, desitgem, amb cos i ànima, adonar-nos de les potencialitats i les mancances de les nostres accions, creences i valors. Per tant, des d'aquí i des d'un bon inici, reivindicuem amb energia el nostre dret a equivocar-nos i el nostre dret a canviar d'opinió.

Veritablement comencem a escriure quan comencem a viure. Així doncs, el viure i el conviure, en el dia a dia, ens brindaran l'oportunitat, en safata de plata, per a canviar, reestructurar, i reescriure aquestes línies que tot seguit comencen.

^b Tal i com planteja el punt 1, article 4, capítol 1, títol 1, del decret 102/2010, de 3 d'agost, d'autonomia de centres educatius.

^c Amb l'objectiu de facilitar-ne la lectura, en tot el document es farà servir el masculí singular (mestre, educador, etc.) per a referir-nos indistintament a ambdós gèneres.

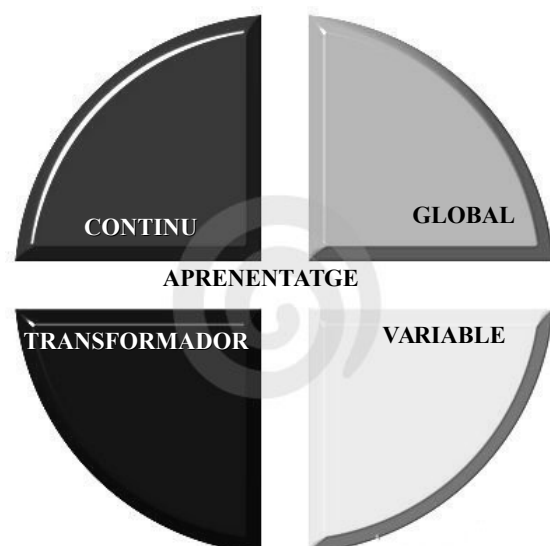
PRÒLEG

Aquest pròleg, a manera d'introducció al nostre projecte educatiu, està escrit amb la intenció de ressenyar-ne el valor, i, alhora, resumir-ne esquemàticament els punts essencials.

La Cooperativa d'Ensenyament Mixta *Submarí Lila* neix dels somnis i la voluntat d'un grup de famílies i educadors que creiem en la possibilitat de construir un espai on els infants hi puguin créixer i desenvolupar-se en la confiança, l'honestedat i el respecte.

Atès que la manera que tenim els éssers humans d'autorealitzar-nos és *actualitzant* el nostre potencial intern, i que per a fer-ho requerim d'un entorn que ens faci sentir seguretat i amor, maldem per endegar una escola a fi que els infants hi trobin l'embolcall social, cultural i natural adequat, de manera que puguin desplegar el seu potencial intern. Alhora, en aquest entorn volem que hi puguin satisfer les seves necessitats vertaderes de manera autònoma.

Per a l'infant, la família és el primer grup humà i el més important. L'amor és l'energia que manté units i sans els vincles entre els diferents membres d'aquest sistema privilegiat. L'infant, prenent-lo com a origen, i a mesura que desenvolupa la seva autonomia, va descobrint el món. Així doncs, l'infant, poc a poc, va investint diferents espais. Si els adults som capaços de mantenir certa harmonia, entre els diferents espais on l'infant participa i solemnement fa seus (família, escola, barri, poble, ciutat, etc.), en relació a l'aprenentatge, no existeixen segments ni discontinuïtats; sinó que l'infant els viu com un tot sense llacunes ni interrupcions. En aquest sentit, l'aprenentatge és un desenrotllament continu, no

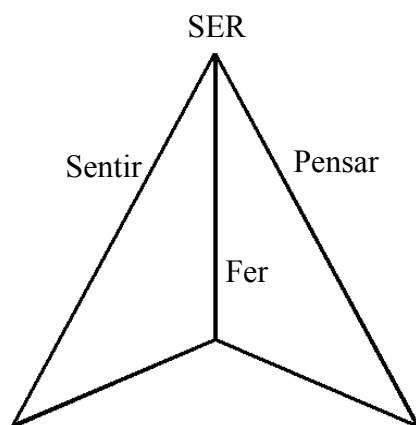


fragmentat, que es dóna en el viure i el conviure del nostre quotidià.

L'aprenentatge és quelcom enter, global. No hi ha parcel·les ni divisions. L'infant aprèn de manera íntegra i completa. Aquesta gènesi, doncs, no és exclusivament cognitiva, sinó que hi intervé el cos, les emocions i els pensaments. L'infant quan aprèn incorpora i, en aquest *entrar-ho dins el cos*, construeix, assimila i acomoda en un reequilibri perpetu, el seu propi coneixement.

Dins el nostre model, les relacions entre les persones (infants grans i petits, adults de totes les edats, educadors, famílies...), les interaccions amb diferents contextos sociocultural, i les vivències continuades en un medi natural són essencials. Ja que, l'aprenentatge és la transformació de la nostra estructura interna, fruit de la nostra particular història d'interaccions recurrents amb el medi (social, cultural i natural) on existim, que provoca que estiguem en canvi ininterromput.

La manera en què es descabdellen les accions personals que ens van transformant segueixen camins individuals i únics que, amb *temps-espais-materials-relacions* diferents (d'origen i de procés), poden arribar a punts o estats -productes- iguals o, si més no, semblants. L'aprenentatge va endavant i endarrere, amunt i avall, de manera rítmica i complexa, sense un període constant. Per tant, en relació a l'aprenentatge, no podem generar un patró que ens serveixi per a aplicar-lo de manera indiscriminada a tothom.

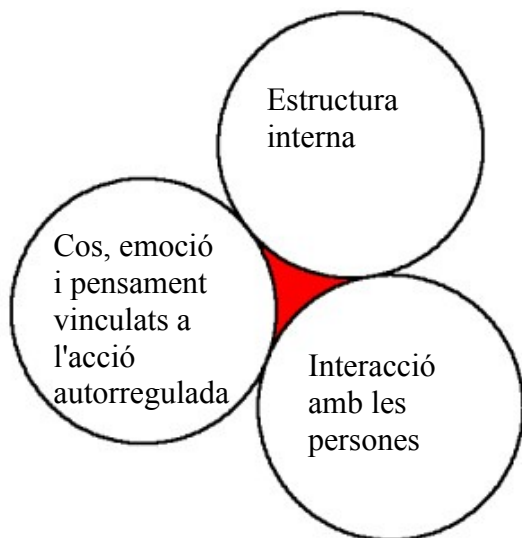


Els adults que constituïm l'escola eduquem tota la persona, el Ser. I, per a fer-ho, no ens fonamentem exclusivament en la raó, ans integrem de manera vivencial el cos, l'emoció i la cognició; no com una amalgama de diverses coses independents, sinó com un tot complet i interrelacionat. D'aquesta manera, una de les funcions dels adults és la d'acompanyar els infants (cos, emocions i cognicions) de manera experiencial. Un *anar amb* l'infant que pretén que aquest arribi a l'arrel de sí mateix, a efecte de que pugui arribar a viure des d'ell mateix, respectant-se i respectant els altres i l'entorn.

L'infant és un ésser competent que està capacitat per a mostrar-nos allò que nosaltres, els adults, necessitem aprendre. Per això fem nostre el palíndrom *aprendre a ensenyar a aprendre*. L'adult, doncs, actua en conseqüència: observa, escolta, percep, sent, i prova d'integrar reflexió i intuïció.

Això fa que el treball d'acompanyament de l'adult esdevingui un art on la mestria rau en saber què, quan, com, i perquè intervenir.

La intervenció dels adults té com a objectiu que els infants esdevinguin persones autònomes, cooperatives, amb una gestió interna de la seva conducta, que s'acceptin a sí mateixos i alhora siguin capaços d'autoobservar-se i autoavaluar-se per tal de modificar, si cal, les seves manera de fer, pensar i sentir amb la finalitat de funcionar de manera respectuosa envers ells mateixos, els altres i l'entorn. Això és així perquè l'infant, en el seu desenvolupament, va bastint la seva identitat de manera sistèmica i, això, també ho fa a dos nivells. Un d'*intern*, trenant de manera harmònica i equilibrada les seves accions, amb les seves emocions i amb els seus pensaments. Un altre, si podem dir-ho així, d'*extern*, formant part d'una xarxa de vincles que possibiliten que emergeixi el seu sentiment de pertinença a les diferents comunitats en què participa (família, escola, barri, ciutat, país, planeta...).



Fonamentem la nostra línia pedagògica en el fet que l'aprenentatge i el desenvolupament estan lligats a dos elements de nivells diferents però en estreta relació. Per un banda, a la nostra estructura biològica i, per una altra, a les nostres relacions amb l'entorn sociocultural. Per tant, i dins d'un marc constructivista del coneixement, provem de complementar i coordinar una triple visió. Primera, aquella en què allò que aprenem està determinat pels canvis que es produeixen en la nostra estructura interna. Segona, aquella en què els processos d'abstracció cognitiva i emocionals, amb una base corporal (activa i concreta),

autorregulats són imprescindibles. Tercera, aquella en què les interaccions recurrents amb les persones i amb l'ambient sociocultural que ens acull és fonamental. Així doncs, la nostra programació la conformen les relacions entre persones (adult – infant i infant – infant), el contínuum, les sortides, els tallers, l'entorn preparat amb racons i el treball per projectes.

Els infants, la família i l'equip d'educadors i l'entorn són els eixos humans vertebradors de la nostra

escola; són el pern del nostre projecte educatiu. Damunt aquest quatre elements, es sustenten i pivoten la resta d'accions i relacions del nostre projecte. Això fa que donem molta importància als diferents òrgans col·legiats de caire educatiu. I, això ho fem, no només legitimant-ne els bàsics i fonamentals, sinó que els reforcem i ampliem. Així doncs, a més del Claustre del professorat i el Consell Escolar, comptem amb l'Equip educatiu, l'Espai d'intercanvi família – escola, l'Espai de reflexions educatives, l'Assemblea escolar i l'Assemblea General de la cooperativa^d.

^dPer a més informació veure *Òrgans col·legiats de caire educatiu* a la pàgina 68

0

ANÀLISI DEL CONTEXT

Abans d'iniciar aquest apartat, volem fer justícia. Volem retre un sincer homenatge a la nostra escola. La nostra escola, la que totes i tots aquells que hem iniciat aquest viatge hem viscut. I ho fem perquè, honestament, creiem que volem que així sigui. I perquè l'amor ens porta a fer-ho.

L'escola que hem viscut, i totes i cadascuna de les persones que la constitueixen i l'han constituïda des dels seus inicis fins a l'actualitat, des de la millor de les seves intencions, ha vetllat durant molts anys per la nostra educació i instrucció. Des del nostre punt de vista, ha comès errors i ha tingut encerts; i, tant uns com els altres, els acceptem perquè ja formen part de nosaltres i de la nostra història. Avui, des de la distància i amb la perspectiva que ens donen els anys viscuts i l'experiència que n'hem pogut extreure, volem agrair-li tot allò que va fer per nosaltres; ja que som conscients que som qui som gràcies, també, a tot allò que d'ella vam rebre i a les mútues transformacions que dins de les seves parets vam viure.

Ensems, també volem afirmar que, ara, ha arribat el moment de fer el nostre camí. Desitgem fer l'intent, ferm i decidit, de crear nous espais que satisfacin noves necessitats. Un projecte ambiciós, no exempt de dubtes i riscos, que pretén coconstruir un espai d'aprenentatges i creixement fonamentat i estructurat en la nostra particular manera d'entendre el món, la vida i les persones.

I. Antecedents i la nostra perspectiva

Antecedents

Iniciem els nostres antecedents remuntant-nos fins a la Grècia clàssica. Sòcrates (~470aC – 399aC), filòsof d'Atenes, ens convida a alliberar-nos dels nostres prejudicis i reconèixer-nos humils

i ignorants (*ironia*). Al mateix temps, ens acompanya a buscar la *veritat* dins nostre i poder-la extreure fora a la manera d'una espècie de *part intel·lectual (maièutic)*; nosaltres, aquest procés socràtic, el complementem amb dues potes més: el cos i les emocions.

Del segle XVIII i XIX volem destacar dues figures que, d'alguna manera, marquen la nostra trajectòria. Per una banda, Jean Jacques Rousseau (1712 – 1778), conegut principalment pels seus treballs sobre l'ésser humà, la societat i l'educació; per una altra, Johann Heinrich Pestalozzi (1746 – 1827), pedagog suís que postulava que el mètode d'ensenyança s'ha d'adaptar, en cada moment, al desenvolupament mental del l'infant.

El segle XX, en relació a la pedagogia, ha estat un període ric i fructífer. Nosaltres, sens dubte, en som hereus. Tenim un tarannà educatiu propi i alhora amarat d'experiències pedagògiques que han marcat l'Europa i l'Amèrica del passat segle. Així doncs, sentim que hem begut de moltes fonts i que una manera de retre'ls homenatge és fer-ne menció.

- A l'Escola Moderna de Ferrer i Guàrdia¹ (1859 – 1909)
- A l'Escola democràtica i viva de J. Dewey² (1859 – 1952)
- A l'Escola activa i sensorial de Maria Montessori³ (1870 – 1952)
- A l'Escola globalitzadora d'O. Decroly⁴ (1871 – 1932)
- A l'Escola amb cor i cap d'A.S. Neill⁵ (1883 – 1973)
- A l'Escola de la col·lectivitat de Makarenko⁶ (1888 – 1939)
- A l'Escola de la interacció social de L. Vigotsky (1896 – 1934)
- A l'Escola activa i natural de C. Freinet⁷ (1896 – 1966)
- A l'Escola constructivista de J. Piaget (1896 – 1980)
- A l'Escola del moviment lliure i l'escolta plena d'Emmi Pikler (1902 - 1984)⁸
- A l'Escola de Reggio Emilia de L. Malaguzzi (1920 – 1994)
- A l'Escola de l'esperança de P. Freire⁹ (1921 – 1997)
- A l'Escola de Barbiana de L. Milani¹⁰ (1923 – 1967)
- A l'Escola “Pesta” de Rebeca (1939) i Mauricio Wild¹¹

La nostra perspectiva

Maldem per construir un espai on persones i grups, adults i infants, famílies i educadors, entorn proper i món global, siguem capaços de viure-hi en la col·laboració, l'autonomia, l'amor, la responsabilitat i el respecte.

La nostra finalitat és la de coconstruir un model de convivència que respecti els processos de creixement i desenvolupament d'infants i adults, en col·laboració i coordinació amb un entorn natural, social i cultural que, sens dubte, ens emmarca i significa totes les nostres vivències i aprenentatges.

I, tot plegat, entre un conjunt de persones d'edats i característiques variades, desenvolupant camins particulars i/o enfilant-ne d'altres de manera conjunta, col·laborant entre nosaltres per acompanyar-nos mútuament.

Per tant, el nostre model:

a) té en compte la relació i la connexió¹². Pensem que tot allò que succeeix a la vida està connectat i té múltiples relacions; més enllà del que es pot observar amb els ulls. Parafraçant Bateson: què és allò que connecta la formiga i la marieta, la cirera i l'avellana i a tots quatre amb mi? Què és allò que a mi em connecta amb tu?

b) creu que l'escola és un espai viu on els infants hi viuen i hi aprenen¹³: coneixen animals, plantes, insectes i arbres; i, alhora, troben els senyals per a poder-se orientar, per a trobar el camí de casa (a l'estil de la rondalla Hansel i Gretel). Potser aprenen moltes coses i, el més important, les aprenen a relacionar amb el senyal i amb la memòria del camí de casa. Saber tornar a casa, saber llegir els senyals i saber orientar-se; és a dir, saber relacionar tot allò que han après amb el senyal i la memòria que els torna a casa. D'aquesta manera, els infants són amos de "l'espai-escola" perquè s'han fet seus els senyals per reconèixer-lo i relacionar-lo. Per a aquests infants casa seva no és un lloc llunyà i inaccessible, sinó una presència amb vincle de la qual poden allunyar-se'n amb la seguretat de saber-hi tornar.

c) valora la construcció i la reconstrucció com a font d'aprenentatge¹⁴. Ens agrada distingir la narració (que és personal i implica cos i ànima, que beu de la memòria del passat per a donar llum al futur) de la repetició (que esdevé un hàbit). Sense oblidar, quan cal, l'hàbit de repetir, volem donar importància a la vessant creativa i constructiva de la memòria. Transgredim, potser, quan pensem, fermament que un infant que repeteix una poesia no fa un acte de memòria, i que la memòria només hi intervé si aquell infant explica la seva pròpia poesia, és a dir, si en fa una narració. Creiem en la creativitat i en la construcció de la memòria i, malgrat que a primer cop d'ull poden semblar termes oposats, en el fons, s'abracen: l'exercici de la creativitat i l'eficàcia de la memòria.

d) considera els infants capaços. Ens plau pensar que l'infant quan va a l'escola per primera vegada ja en sap moltes, de coses. Les petjades del seu passat i del passat de la seva família, de la seva pròpia casa, del lloc geogràfic que l'acull, de la seva pròpia realitat cultural i social, estan marcades en el seu cos. Aquesta empremta indeleble, fonament de la seva identitat, està constituïda d'una pila d'estones viscudes amb tot el cos, amb tota la persona. En contacte amb l'escola, aquests moments compartits que constitueixen el seu món són potenciats i reviscuts de manera natural perquè l'educació cal arrelar-la a la vida¹⁵. L'infant no només viu i sent, sinó que és capaç, també, d'expressar-ho, fent referència a Malaguzzi¹⁶, amb 100 llenguatges. Tots aquests llenguatges, a més del llenguatge verbal, són importants i necessaris.

e) creu que allò que succeeix en la persona és complex i es fonamenta en una lògica sistèmica. Nosaltres fugim de la primera concepció conductista (Watson, Skinner) que creia ferventment que la ment, o el cervell i el sistema nerviós, eren una **caixa negra** invisible i irrellevant. Per tant, entenem l'entorn, l'ambient,¹⁷ com un aparador on s'hi reflecteixen idees, estètiques, actituds i cultures de les persones que hi viuen. En aquest sentit, l'infant aprèn dins d'una comunitat amb significats particulars¹⁸. No pensem que l'espai sigui un conjunt d'estímuls que mantenen amb l'infant una relació de causa-efecte, sinó que creiem en un entorn preparat¹⁹ on l'infant, de manera activa i espontània²⁰, a través del vincle que hi estableix i les interaccions socials que s'hi donen²¹, hi selecciona (i significa) - de totes les ofertes possibles- allò que li és útil per a construir la seva identitat. En aquest sentit, fugim d'ambients fonamentats en reforços, premis, càstigs, elogis, crítiques, etc. que es despreocupen de l'estructura interna dels infants, dels seus processos de vida i

de les seves vertaderes necessitats.

f) creu que a l'infant li afecta allò que no es veu, allò que, sovint, resta invisible als ulls (o, simplement, és invisible per certes mirades). Tenim en compte la vida estètica de l'infant²². L'estètica entesa com l'art de la recerca d'estructures; és a dir, el conjunt de relacions que existeixen entre els diferents elements que constitueixen el tot del nostre coneixement²³. L'estètica és un tipus de pensament global, sincrètic, que predomina en la primera infantesa. Nosaltres abracem l'estètica i alhora el pensament lògic i analític. El desenvolupament de l'estètica tracta de la manera com emocions i sentiments poden ajustar-se al món objectiu. L'estètica és una manera de percebre, és empatia. En aquest tipus de percepció, l'infant descobreix els sentiments que sorgeixen en ell quan examina una realitat concreta i objectiva, fora d'ell. D'aquesta manera percep significats que van més enllà de la simple descripció verbal. L'estètica es basa en formes de coneixement precursors del coneixement verbal (la imaginació, la visualització, la creativitat, la intuïció, etc.)

g) creu que a l'infant li afecten els petits detalls del quotidià, i per tant els tenim en compte i els respectem. Nosaltres vivim convençuts que els petits moviments corporals de l'infant, les seves petites descobertes, els seus petits gestos, les seves particulars inflexions de veu i les petites estones de concentració són signes que ens parlen dels seus processos interns²⁴. Aquests signes són banderes dels seus interessos, de les seves necessitats, dels seus desitjos, de les seves construccions internes. Les emocions, els sentiments, les sensacions que l'infant ha viscut i viu en el seu quotidià resten gravades en la seva estructura neuronal²⁵ i, en els petits detalls del quotidià (jocs, plors, rialles, gestos, relacions, moviments, mans, veus) troben la seva via d'expressió i, sovint, de gestió.

h) balla al so del verb aprendre²⁶. Verb que responsabilitza cadascú del seu propi aprenentatge, que transforma l'educador de transmissor a acompanyant, i que fa que l'infant passi de descobridor a coconstructor. Per tant, minimitzem el verb ensenyar: verb transitiu que només transita damunt les matèries curriculars (matemàtiques, llengua, ciències) i mai transita sobre aquell que rep l'acció (l'infant), ja que només té en compte el subjecte transmissor (el mestre).

i) entén el procés de socialització com a una oportunitat d'aprendre a ser nosaltres mateixos en companyia dels altres²⁷. D'aquesta manera, i amb l'objectiu de construir un entorn que permeti que

els infants puguin ser ells mateixos en harmonia amb els altres, el nostre model d'escola s'orienta vers els valors de la generositat, el respecte, la sinceritat i la llibertat. I, sobretot, envers la responsabilitat que els porti a reconèixer-se amb capacitat de resposta, i l'autenticitat²⁸ que els permeti trobar-se amb l'altre, d'una manera verdadera, amb presència, essent ells mateixos amb els altres.

1

TRETS D'IDENTITAT

I. La Persona, els Infants, l'Adult, l'Entorn i l'Aprentatge

Tot seguit, plantejarem el nostre particular sistema de creences respecte allò que entenem per aprenentatge i espai de convivència:

L'aprenentatge, seguint la línia de H. Maturana²⁹, és allò que emergeix (en el conuiu entre persones) fruit de les mútues transformacions -que ens modifiquen durant el nostre viure (present i espontani)-, coherents amb les interaccions recurrents que mantenim amb nosaltres mateixos, i/o amb els altres i/o amb l'entorn en què convivim.

Els infants, doncs, quan accedeixen a espais institucionals de convivència social (escola, altres centres educatius, espais de lleure, etc.), ja tenen una pila d'aprenentatges realitzats, que els serviran de plataforma ³⁰ per als futurs descobriments i construccions. És bo, doncs, actuar en conseqüència.

Les persones aprenem de manera autònoma sense que s'estableixin entre nosaltres relacions instructives³¹. Aquesta autonomia només es pot assolir en comunitat. Pensem que hom no pot esdevenir autònom en la seva individualitat; és impossible entendre l'evolució individual sense la comunitat³². L'autonomia només pot constituir-se si podem viure'ns (a nosaltres mateixos) des del respecte, la confiança i l'acceptació, en el mutu respecte, confiança i acceptació envers els altres -i, alhora, aquests envers ells mateixos i envers nosaltres- dins d'un grup social.

Les persones esdevenim competents. És a dir, desenvolupem capacitats o habilitats per a efectuar tasques o fer front a situacions diverses de forma eficaç en contextos determinats, i per a fer-ho mobilitzem, alhora i de manera interrelacionada, actituds, habilitats i coneixements. Esdevenir competents no vol dir viure en la competència (comparar-nos amb l'altre, funcionar per a guanyar

l'altre, viure per a ser millor que l'altre, treballar per estar per sobre de l'altre, etc.). Per tant, podem ser eficaços, eficients i elegants i, alhora, viure en la col·laboració.

Les persones esdevenim persones en la mútua convivència, i és en la qualitat d'aquest conuiu que ens descobrim i descobrim.

Cada persona té el seu propi procés d'aprenentatge (moment, ritme, interès, necessitat, etc.) i és important observar-lo, respectar-lo i, si cal, tenir-ne cura. Aquest particular i únic procés de creixement és corporal, cognitiu, social, emocional, motor i sensorial.

Cada persona funciona com un tot – ment i natura³³- on cos i ment funcionen com una unitat. La ment corporeïtzada es troba encaixada en un món on actua; en altres paraules: és i està alhora. En aquest sentit pensem que la intel·ligència humana no neix i acaba en els límits de la pell i el crani, sinó que és un sistema que s'estén en espai i temps³⁴. Cada ment individual és diferent i per tant genera processos d'aprenentatge diferents³⁵. D'aquesta manera, les competències cognitives funcionarien com un conjunt d'habilitats -intel·ligències múltiples³⁶- i cada persona les tindria agrupades de manera única i particular.

Cada persona reacciona i respon de manera única i individual a les sensacions que percep del seu entorn³⁷. Malgrat que existeix la creença que tots i totes experimentem sensacions (sons, imatges, tactes, etc.) de manera més o menys semblant, ara sabem que existeixen variacions significatives en la forma en què cada persona processa les informacions sensorials que rep. Per tant, una determinada sensació pot tenir moltes i diverses repercussions emocionals segons la persona que la rep.

El procés d'integració sensorial³⁸ es desenvolupa d'una manera i amb un ordre natural, i cada infant segueix una estructura semblant. Ara bé, cada infant té el seu propi ritme i és important tenir-ne cura i respectar-lo.

La vida i tot procés de creixement és una barreja sistèmica d'emoció, acció i raó que té lloc i es manifesta en el cos. Els adults acompanyem, des del respecte i l'amor, aquest procés subtil i ple de

punts d'inflexió.

El món és un món cada cop més complex³⁹ i, per tant, la nostra manera d'educar vol ser-ne conscient i actuar en conseqüència. Per això donem importància a treballar i a valorar l'error com a font d'aprenentatge i de creixement; valorem les relacions entre les parts que ens porten a copsar-intuir la totalitat en aquest món complex; donem importància al fet d'aprendre a sostenir la incertesa i el dubte; i sentim especial interès per a viure en la comprensió (la meua, la de l'altre i la de l'entorn) i la democràcia.

El motor del vertader aprenentatge és el desig i l'emoció. Emoció entesa etimològicament com allò que ens “mou cap a”.

Amb la finalitat de realitzar un aprenentatge en llibertat, i de manera autònoma, el context ha de sentir-se (els infants l'han de sentir) segur i relaxat. Aquesta seguretat està garantida per quatre factors:

1. Els límits.
2. L'actitud dels adults (lliure d'expectatives, prejudicis, reptes i exigències).
3. L'absència de perills.
4. Els ambients enriquits amb material que pugui satisfer les vertaderes necessitats dels infants.

És imprescindible, doncs, oferir als infants els estímuls i les oportunitats que els permetin assolir el seu propi desenvolupament; ja que les persones construïm les nostres estructures cognoscitives a partir d'una interacció amb el nostre entorn físic, amb el medi social i amb nosaltres mateixos.

Sovint, les dificultats en l'aprenentatge són a causa de les emocions que hi interfereixen (pors, bloquejos, lluites). Per tant, creiem que també és molt important allò que, a vegades, no es veu i/o no es diu. Volem vetllar i respectar, doncs, els diferents processos que, internament, viuen els nostres infants: emocions, necessitats, lleialtats, recerques, explicacions, observacions.

És important, per a la seva gestió i integració, que els infants puguin expressar i manifestar cap a

fora allò que viuen des de dins. Sabem que, per poder fer-ho útilment, els infants han de sentir un vertader sentiment de seguretat i confiança.

En llibertat i vivint un vertader sentiment de seguretat, els infants poden manifestar allò que pensen i senten. Som conscients que això pot dur a expressar tensions i bloquejos actuals, i d'altres acumulats i/o no gestionats ni digerits útilment. Aquest fet, en convivència, pot ser font de conflicte. I els infants i els adults que hi estem implicats (directament o indirecta) podem treballar-ho entre tots amb l'objectiu de solucionar-ho.

Els límits són imprescindibles. Entenem els límits com a eines útils i necessàries per donar tranquil·litat i seguretat als infants. Com a adults, pensem que els límits els hem d'expressar de forma clara i respectuosa i, a voltes, de manera contundent. A més, creiem que els límits esdevenen contraproductius quan s'usen per allisonar, aconsellar, adoctrinar o instruir.

Els adults fóra bo que aprenguéssim a establir els nostres propis límits individuals i personals en relació als infants. És a dir, seria interessant que els educadors aprenguéssim a assumir la nostra pròpia responsabilitat i autoritat personal. Pensem que els adults acompanyants ens manifestem més pròxims, més propers i més persones si ens relacionem amb els infants des de la nostra autoritat personal. I, encara més important, les nostres intervencions seran viscudes de manera més significativa.

Els infants poden decidir, en cada moment, allò que desitgen fer, moguts per l'afany de satisfer les seves vertaderes necessitats; sempre i quan aquesta tria respecti i accepti la resta de persones de la comunitat.

Les motivacions també s'enfilen conjuntament des de les propostes, expressades i acceptades des de la voluntarietat, construïdes pels infants i/o pels adults que els acompanyen.

La convivència democràtica es sustenta en la mútua confiança i acceptació fonamental^e que té el seu origen en la confiança i en l'acceptació d'un mateix. Respectar-se un mateix i respectar l'altre

^e Entenem l'acceptació fonamental com a una acceptació total envers la identitat de la persona, absoluta en relació a allò que constitueix el seu Ser; encara que, pugui haver-hi discrepàncies i desacords respecte la seva conducta.

implica veure i escoltar tothom. A la pràctica, això ens porta a buscar la unanimitat en tots els acords que prenem.

Una de les tasques bàsiques de l'adult acompanyant consistirà en crear, construir i oferir a l'infant tasques d'aprenentatge que estiguin en harmonia amb l'etapa de desenvolupament en la que aquest es trobi; i que, per tant, puguin satisfer les seves vertaderes necessitats. L'adult acompanyant, doncs, estarà atent (observació) al moment i a la forma en què el desenvolupament i les necessitats de l'infant es manifestin. Aquesta observació li permetrà, si s'escau (anàlisi), idear, construir i proposar (acció) nous objectes (nou material), inicialment concrets, i cada cop més abstractes, amb la finalitat que l'infant hi pugui operar (avaluació). El repte de l'adult acompanyant rau en preparar un entorn suficientment ric on l'infant trobi al seu abast tots aquells objectes que necessiti per poder potenciar el seu propi desenvolupament.

El paper de l'adult és actiu i centrat en l'infant⁴⁰. És actiu perquè la responsabilitat de les accions realitzades i omeses, i les conseqüències que se'n deriven que afecten al desenvolupament dels infants, és pròpia de cada adult. Per tant, les interaccions establertes entre els adults acompanyants i els infants (o entre infants i infants) són objecte d'atenció i gestió per part de l'adult acompanyant, no només per les conseqüències emocionals i els seus efectes, sinó perquè l'aprenentatge es construeix, també, a través d'aquestes interaccions. És centrat en l'infant perquè emfatitza la capacitat que existeix en totes les persones de ser autònomes i, per tant, amb capacitat d'autoregular-se.

Les intervencions respectuoses de l'adult acompanyant aniran encaminades a que l'infant pugui realitzar-se, acceptar-se i desenvolupar-se, tan plenament com li sigui possible, i pugui convertir-se en una persona que aconsegueixi satisfer-se a si mateixa dins d'una comunitat (equilibri entre responsabilitat personal i social). La relació que s'estableix, doncs, entre adult i infant és el resultat d'aquest respecte, i això du l'adult a acceptar sense reserves l'infant amb qui conviu i la seva capacitat d'ésser autònom en comunitat. Això implica que és l'infant, fent ús de la seva llibertat i autonomia, qui indica el camí a seguir durant el conviure educatiu, triant allò que per a ell esdevé significatiu (malgrat que, a voltes, sigui l'adult qui proposa, sempre és l'infant qui tria). L'infant, ensems, és qui assumeix la responsabilitat de prendre decisions i de donar interpretacions. L'adult,

en aquest sentit, confia en l'infant i en el seu impuls intern cap al creixement i el desenvolupament. L'adult en tot moment respecta el ritme i el moment de l'infant, i no s'hi anticipa, ja que això permet que sigui l'infant qui prengui la gestió de si mateix. Aquesta relació respectuosa és càlida i propera, permet que l'infant es senti segur en l'entorn que aquestes interaccions van coconstruint, i persegueix que l'infant es respecti i s'accepti a si mateix.

La tasca de l'adult acompanyant, en les seves interaccions recurrents amb els infants, serà també la de mantenir de manera permanent un clima emocional on els infants es sentin segurs, relaxats i acceptats.

II. La Llengua

La llengua vehicular i d'aprenentatge és el català. Alhora es treballarà per viure amb respecte i amb amor envers totes les llengües; sobretot aquelles que siguin llengües maternes dels nostres infants, i aquelles que tinguin més presència en el nostre entorn.

Cal dir, també, que per damunt de la llengua hi ha el respecte als processos i les estructures de les persones; per tant, si cal, i un infant així ho requereix, els adults del projecte usarem la llengua més adequada al procés de creixement i desenvolupament de l'infant.

Es determina l'anglès com a primera llengua estrangera del projecte.

III. Laïcitat, Pluralitat, Responsabilitat i Respecte

Pensem, de la mà d'Habermas⁴¹, que la persona pot esdevenir el centre de tot el procés, per sobre de sistemes i estructures, si té la possibilitat de generar accions de canvi adreçades a transformar-se a ella mateixa i a la societat. I, tot això, gràcies a l'acte comunicatiu; sempre i quan cadascú de nosaltres accepti la veritat de l'afirmació de l'altre i, així, es pugui arribar al consens. Pensem, alhora, que no existeix cap veritat absoluta ni definitiva. Segons allò que creiem, les veritats es

limiten temporalment i espacial, ja que la seva validesa depèn de les circumstàncies en què són dites. A més, creiem que tot allò que és dit, sempre és dit per algú. Per tant, davant una determinada certesa, apliquem allò que H. Maturana defineix com l'*objectivitat entre parèntesi*⁴², i ens preguntem: quin criteri usa tal persona per a afirmar que això és el que ella diu que és? Ja des de Plató i avalat, ara, amb estudis en neurociència⁴³, psicologia⁴⁴ i biologia⁴⁵, ens adonem que no podem fer referència a un món real independent de nosaltres per a validar les nostres explicacions. Per tant, tal i com ens recorda H. Maturana, qualsevol afirmació es transforma en una invitació a participar en un domini d'experiències concret, particular de la persona que ha manifestat l'afirmació. D'aquesta manera, les nostres relacions esdevenen una forma de coordinar i entrellaçar diferents coherències experièncials (i, això, ens porta inexorablement al reconeixement del pluralisme ideològic, al respecte per la persona i a la renúncia de qualsevol alliçonament). Tal i com manifestava Korzybski a la primera meitat del segle passat, considerem que totes les persones funcionem amb un «mapa», una representació de la realitat, elaborat, entre d'altres, a partir de les nostres vivències, de les nostres experiències, de la nostra particular i única història d'interaccions⁴⁶.

A partir del moment en què acceptem aquesta particular visió del món que cadascú té en funció d'allò que ha viscut, assumim, també, que tots i cadascun de nosaltres som responsables d'allò que diem i fem. No volem fonamentar allò que creiem o fem en veritats externes a les nostres vivències o a les de la nostra comunitat. Per tant, fugim de tota moral imposada des de fora, ja sigui des d'una religiositat determinada, ja sigui des d'una ideologia concreta que obligui al marge de la reflexió o el dubte crític i constructiu. Per tant, volem viure amb autonomia, amb una ètica construïda a partir de les nostres experiències i reflexions, i, ensems, n'assumim la responsabilitat d'una manera ecològica (respectant-nos a nosaltres mateixos, els altres i l'entorn); una responsabilitat que definim com la capacitat de donar resposta a les conseqüències de les nostres accions; una manera de voler o no voler les conseqüències d'allò que fem. Una responsabilitat que, en som conscients, sovint no sorgeix espontàniament, sinó que emergeix fruit de la reflexió conjunta, en grup.

Entenem l'espiritualitat com l'experiència d'ampliació de la nostra consciència de pertinença a un àmbit més ampli de l'existència. Aquesta espiritualitat ens porta a augmentar, de manera conscient i activa, el nombre de persones a qui adreçem les nostres conductes i actituds ecològiques^f. Això fa

^f Entenem que les conductes i les actituds ecològiques són aquelles que respecten i tenen en compte a un mateix, als altres i a l'entorn.

que la nostra corresponsabilitat amb els altres, per una banda, vulgui encaminar-se a compartir *espai-temps-relacions* amb les persones del nostre entorn més immediat; i, per una altra, trenqui les fronteres geogràfiques i abraçi persones i cultures d'altres bandes del món.

Viure d'aquesta manera ens porta a acceptar l'altre. Una acceptació incondicional i fonamental de la seva identitat; per bé que, alhora, i sense entrar en contradiccions, ens pot dur a discrepar amb allò que la persona fa, diu o pensa. Això ho entenem així perquè creiem que totes les persones viuen en el dret de ser acceptades, encara que no compartim i acordem amb tots els seus pensaments o idees. Per tant, seguint els treballs de G. Bateson⁴⁷ i altres, fem una diferència explícita i útil entre dos nivells ben diferents de la persona: allò que fan/pensen/senten i allò que les persones són. El límit de la nostra comprensió el trobem en aquelles idees que exclouen, que són intolerants en si mateixes, que van en contra d'allò ecològic (en el sentit que no respecten les necessitats pròpies, les dels altres i les de l'entorn), que restringeixen, que no ajuden a la felicitat de tot el sistema.

IV. Línia pedagògica

En aquest apartat^g desenvolupem i despleguem els nostres criteris d'organització pedagògica, i les prioritats, els plantejaments i els procediments educatius que conformen i regeixen la nostra manera d'entendre els processos d'ensenyament-aprenentatge.

a. La programació

La construcció^h social de l'aprenentatge

Segons el nostre criteri, i d'acord amb la visió predominant que es té actualment, admetem que l'aprenentatge i el desenvolupament estan lligats, per una banda, a les estructures i a les funcions biològiques (J. Piaget) i, per una altra, a les condicions de vida i a la qualitat de les nostres interaccions (L.S. Vigotsky).

^g Tal i com planteja l'apartat a, punt 1, article 5, capítol 1, títol 1, del decret 102/2010, de 3 d'agost, d'autonomia de centres educatius.

^h El constructivisme afirma que el coneixement de totes les coses és un procés mental de la persona, que es desenvolupa de manera interna gràcies a les interaccions que aquesta persona estableix amb el seu entorn (objectual i personal).

Ara bé, provant de fusionar, a quatre veus⁴⁸, una visió constructivista determinada per la nostra estructura i la nostra organització biològica (H. Maturana⁴⁹), amb una visió on els processos d'abstracció cognitiva (J. Piaget⁵⁰) i emocionals (S. Greenspan⁵¹) autorregulats són imprescindibles, i una visió lligada a l'entorn social on es viu (L.S. Vigotsky⁵²), entenem que:

1. el nostre organisme i el nostre sistema nerviós estan determinats per la seva estructura; és a dir, res extern a nosaltres o al nostre sistema nerviós determina allò que ens passa.
2. nosaltres i el nostre sistema nerviós no som fixos. El nostre sistema nerviós -la nostra estructura- canvia amb el fluir de les nostres interaccions (amb altres i amb la nostra circumstància) i, per tant, nosaltres també canviem. En aquest canvi, els processos emocionals són bàsics i modelen les nostres disposicions cognitives i corporals (ampliant-les o reduint-les).
3. el fet que nosaltres canviem en funció de la nostra història d'interaccions amb els altres i amb l'entorn fa que l'aprenentatge i l'educació esdevinguin com una transformació en la convivència, i, llavors, escoltem i veiem, segons sigui el fluir del nostre viure i conviure.

Per tant, partint que el subjecte és qui construeix el seu coneixement de món i que aquesta construcció resta determinada per la pròpia estructura, creiem que el desenvolupament de l'infant està lligat a la societat i a l'entorn on viu. Això seria així perquè el desenvolupament de les estructures individuals i els processos socials estan íntimament entroncats, ja que l'estructura del funcionament individual emergeix de l'estructura de funcionament social i alhora la reflexa. D'aquesta manera el desenvolupament intel·lectual, emocional, corporal i, en definitiva, personal, de la infància està més determinat per factors vinculats amb les relacions personals que s'estableixen en el grup humà en què ens movem, que per elements individuals; encara que aquests, com a elements estructurals, en són la base i un element principal.

Això ens porta a prioritzar, dins dels elements de la programació, els avantatges que ens ofereix la zona de desenvolupament proximal⁵³ que seria la distància entre els nivells autònoms de capacitats (corporals, emocionals i cognitives) dels infants, els nivells de desenvolupament potencial que

posseeixen, i les capacitats que els infants podrien aconseguir amb l'acompanyament dels adults i/o d'infants més capaços.

Per tant, dins de la nostra programació, sens cap dubte, valorem, mantenim i tenim cura, de manera essencial i com a una de les fonts principals d'aprenentatge i creixement, del vincle, del lligam actiu i respectuós, de la història recurrent d'interaccions, que s'estableix, per una part, entre els infants¹ i, per una altra, entre els infants i els adults que els acompanyen (mestres, educadors, famílies, altres adults de l'entorn).

El Contínuum

El contínuum⁵⁴, segons Liedloff, engloba la idea de que per a un òptim desenvolupament físic, cognitiu i emocional, els éssers humans necessitem participar d'aquelles experiències a les que la nostra espècie s'ha adaptat durant el llarg procés d'evolució. Creiem, doncs, que els infants necessiten estar al bell mig de la vida de persones actives, mantenint-hi un contacte físic, emocional i cognitiu, i essent estimulats per aquelles experiències de les que l'infant participarà en un futur. Per tant, oferim la participació-observació vivencial d'experiències reals i vives on l'infant viu -en temps i espai reals- aquelles experiències pròpies (socials i culturals) de la seva espècie. Per exemple, seguir la vida i la feina d'un pagès, en el seu dia a dia, observant el seu quefer, experimentant el pas de les estacions i el seu efecte en l'entorn i en el quotidià de la feina i de la vida.

Les Sortides

Tal i com hem dit, el contínuum és una experiència vivencial i relacional lligada a un *temps-espai-relació* sense discontinuïtats, i pensem que, a través d'aquest, emergeixen i es coconstrueixen de manera natural les habilitats (corporals, emocionals i cognitives), creences, valors i identitats dels éssers humans. Ara bé, som sabedors que els nostres infants no poden gaudir sempre d'aquest tipus d'experiències. Per tant, entenem les sortides com una possibilitat d'entrar en contacte real i viu (encara que discontinu i deslligat del marc *espai-temps*) amb persones i situacions que formen part de la nostra realitat quotidiana, natural i cultural, amb la finalitat de generar descobriments i aprenentatges.

¹ Veure l'apartat on parlem dels agrupaments flexibles.

Els Tallers

El mot taller suggereix tasca, activitat o treball que l'adult acompanyant, o un infant més capaç, proposa amb la finalitat que els infants assimilin certes idees emmarcades dins del centre d'interès o del projecte de treball, en un temps concret i en els espais destinats a aquesta efecte.

L'infant, segons el seu moment evolutiu i el seu procés de desenvolupament, tria participar en el taller.

Rescatant el treball de L. Malaguzzi volem introduir a l'escola la figura de l'adult *inèdit*, el tallerista. L'adult presenta una proposta (científica, humanista, estètica, d'autoconeixement, emocional, cognitiva, corporal, etc.) i l'infant la valora i, si s'escau, l'accepta i se la fa pròpia. En aquest sentit, anem més enllà de l'*atelierista reggià* perquè els tallers no només busquen l'experimentació i la recerca de noves tècniques i processos artístics; sinó que, de manera àmplia, volen introduir la idea de *recerca i experimentació* dins del camp educatiu (científic, humanista, artístic, etc.) Els tallers, espais d'experimentació, sabem que no generen de forma automàtica coneixement. I, seguint a J. Dewey, creiem que per a que l'experiència (experiència i acció concreta amb materials, objectes, el propi cos, sensacions, músiques, etc.) esdevingui font de coneixement necessàriament ha de disposar de certes qualitats.

Els tallers duts a terme amb alumnes de diferents edats aporta nombrosos avantatges⁵⁵. Allò que destaquem per sobre de tot és l'aprenentatge que tots i totes aconseguen a través de les interaccions que es produeixen dins del grup on hi participen alumnes de diferents nivells maduratius i amb coneixements i habilitats diverses. Les relacions que s'estableixen tenen una gran riquesa que difícilment es podrien aconseguir amb una feina individual.

Els Racons

Sense perdre l'òptica constructivista, entenem l'organització de l'aula en racons com una possibilitat de millorar les condicions que fan possible la participació activa de l'infant en la construcció dels seus coneixements. Malgrat que aquest tipus d'organització de l'aula és pròpia d'Educació Infantil som sabedors que les poques experiències que s'han portat a terme a primària han estat molt

satisfactòries per l'alumnat i el professorat⁵⁶, i, des del nostre enfocament dels processos d'ensenyament-aprenentatge aquest tipus d'estructuració de l'entorn-classe és fonamental.

En els racons hi participen tots els infants alhora. No hi ha llocs fixos per a treballar, sinó que cada infant escull a quin racó vol anar i què hi vol fer; l'infant és el protagonista del seu aprenentatge.

L'Escola Activa, i dins d'ella, entre d'altres, J.H. Pestalozzi, J. Dewey, M. Montessori i C. Freinet, van fer les primeres aportacions al treball per racons. I, partint d'aquest referents, per a nosaltres els racons són diferents espais preparats (medi natural, social i cultural; estètica; matemàtiques; llengües, etc.) on els infants, de manera autònoma, poden realitzar-hi accions espontànies, individuals o en grup, amb la finalitat de generar algun tipus d'aprenentatge. D'aquesta manera, i seguint a J. Bruner, l'escola es transforma en un context concebut per desenvolupar les capacitats i les aptituds dels infants. Llavors, els infants, amb el currículum estructurat en racons i plasmat en material concret, aprenen a través de l'acció i no per transmissió oral dels coneixements.

Aquesta organització del treball dins de l'aula pretén integrar diferents activitats d'aprenentatge i/o avaluació i, té per objectius:

- Potenciar l'autonomia de l'infant. Seguint el treball pràctic de *M. Montessori* i les aportacions teòriques de *J. Piaget*, el treball per racons és l'intent i la possibilitat real que l'infant esdevingui subjecte autònom dels seus propis aprenentatges; per tant, en l'infant, el treball en racons implica, entre altres coses, el desenvolupament de la seva activitat mental, emocional i social de manera autònoma.
- Afavorir que cada infant pugui autoconstruir-se la seva pròpia seqüència d'aprenentatges seguint una sistematització experiencial i viscuda.
- Respectar el desenvolupament personal de cada infant a partir dels seus coneixements previs i de les seves habilitats i capacitats anteriors. Tal i com proposa *Ausubel*, *allò més important en el procés d'aprenentatge és allò que l'alumne ja sap; per tant, explorem-ho i actuem en conseqüència.*

- Realitzar una tasca en el moment que hi ha predisposició de fer-la. D'aquesta manera, tal i com planteja *Ausubel*, es tenen en compte algunes de les variables socioafectives (motivació i actitud) necessàries per a afavorir els processos d'aprenentatge.
- Presentar diferents materials per a treballar els mateixos continguts -de manera més acurada i profunda- de cada àrea curricular afavorint allò que *J. Bruner* va batejar com a *aprenentatge en espiral*; és a dir, la possibilitat de tractar un conjunt de procediments similars (corresponents a una mateixa habilitat bàsica, per exemple) en diferents situacions d'aprenentatge, però cada vegada de manera més detallada i complexa.
- Generar situacions comunicatives que faciliten l'espontaneïtat i la verbalització d'allò que es va aprenent, ja que els infants comparteixen, cooperen i s'expliquen allò que van realitzant.

Els Projectes

Perquè en els infants les idees brollen sense parar i és important aprofitar-les, ja que són la tònica de la manera de pensar infantil; sorgeixen, són missatgeres de l'instant, de cada passa del seu moment evolutiu, i això, evidentment, no podem menysprear-ho.

El projectes són la manera d'obrir les finestres de l'aprenentatge a la màgia, l'espontaneïtat, la intuïció.

Els projectes basen el seu funcionament en el fet d'aprofitar el desig espontani de saber de l'infant i es dirigeixen cap a l'estructuració pràctica d'aquest desig, directes a transformar la realitat a través de l'experiència concreta. Són de durada variable, segons el tema, l'interès i les possibilitats.

Els projectes permeten que la descoberta i la coconstrucció de la realitat es realitzi de manera activa, global i autònoma.

J. Dewey i W.H. Kilpatrick van iniciar el treball per projectes on el procés d'aprenentatge passa a ser guiat pels infants, de manera que es facilita l'experimentació i el treball autònom (individual i en

grup). Els projectes plantegen dubtes a resoldre, tot usant les habilitats i coneixements de què es disposen i, al mateix temps, desenvolupant-ne de nous.

El treball per projectes es desenvolupa en 4 fases:

- Determinar l'objectiu i finalitat del projecte
- Planificar allò que es pretén portar a terme
- Executar el pla
- Compartir els resultats obtinguts, i avaluar el procés i els resultats en la conversa.

Biblioteca-mediateca

Tal i com ja hem expressat, creiem fermament que l'experimentació és una de les vies principals en el procés de construcció d'aprenentatges, però també veiem com els infants comencen a buscar informació complementària abans, durant i després de l'experimentació. Entenem, doncs, que una de les funcions principals de la mediateca escolar és la de proveir l'aprenent de fonts d'informació en diversos formats per a poder alimentar aquest procés. Alhora, entenem que una de les funcions dels adults és la d'ajudar-los a navegar pels oceans d'informació als quals poden accedir.

També és funció cabdal de la mediateca esdevenir un espai on els infants puguin desenvolupar el gust i el plaer per la lectura i l'expressió, en particular, i pel coneixement, en general; en estreta relació amb els 100 llenguatges de Malaguzzi (expressió oral i escrita, la música, les arts escèniques i gràfiques, etc.)

La mediateca, doncs, és un dels principals espais on l'infant interactua amb els sistemes de signes que ha creat l'ésser humà i constitueixen, entre moltes d'altres coses, la nostra cultura. Ensenms, a més de ser un dels llocs on l'infant pot aprendre aquests signes, serà un lloc on pugui desenvolupar la seva capacitat d'expressió en diversos formats. Maturana⁵⁷ ens recorda que les interaccions infant-escola, en un sentit ampli, transformen l'infant i, alhora, transformen l'escola. L'escola i el fons cultural que representa no és immutable i està en continu canvi. L'infant no aprèn a viure a l'escola, sinó que canvien junts. Aquests infants que van a l'escola i que, passats els anys, aprenen a llegir, no

han après a llegir en un llibre determinat que hi havia a l'escola, sinó que s'han anat transformant a l'escola, juntament amb els llibres, de manera que, en acabar els anys, aprenen a llegir aquell llibre que emergeix amb ells en la seva mútua transformació coherent. Seguint Freinet, l'infant és usuari i creador del fons cultural de la mediateca.

Noves tecnologies

La nostra escola té com un dels seus objectius principals esdevenir un *entorn-espai-temps-relacional* on els infants puguin desenvolupar harmònicament totes les seves potencialitats, les intel·ligències i els seus llenguatges, les emocions i les seves expressions, el cos i les seves capacitats.

Els canals de coneixement i comunicació que usem són múltiples i variats (l'ull, la mà, el cos, l'oïda, l'olfacte, el moviment, el gust, el pensament, l'emoció, la paraula...) i, per tant, és interessant que l'escola els activi i potenciï.

En aquest sentit, les noves tecnologies són un instrument més que l'entorn-escola posa a l'abast dels infants. Segons el nostre criteri, les noves tecnologies són una més de les moltes situacions que la nostra escola proposa als infants, amb l'objectiu de conèixer, projectar, interactuar. Altre cop rescatant a Malaguzzi, les noves tecnologies són un dels molts llenguatges que l'escola pot presentar, potenciar i desenvolupar.

Per tant, en relació a les noves tecnologies, nosaltres ens plantejem un seguit de *premisses-desitjos* que podrien funcionar, alhora, com a finalitats educatives.

- Desitgem que entre l'infant i les noves tecnologies s'hi estableixi una comunicació constructiva.
- Desitgem que l'infant desenvolupi la capacitat d'usar les noves tecnologies d'una manera crítica, tant amb els processos com amb els continguts.

- Desitgem que els usos i les presentacions de les TIC i les TAC^j permetin que l'infant no hi jugui un paper passiu, de simple executor d'ordres i consignes, sinó que, en canvi, li ofereixin la possibilitat d'ésser el vertader protagonista de les accions i els aprenentatges, d'una manera plaent i creativa. Per tant, volem que les noves tecnologies esdevinguin eines al servei de l'infant i dels seus processos creatius, amb la finalitat que l'infant no es transformi en simple consumidor d'opcions limitants.
- Desitgem incorporar les eines necessàries per a què l'infant puguin endinsar-se i reflexionar sobre els aspectes tècnics, metodològics i, sobretot, epistemològics vinculats a una nova ciència que anomenem *noves tecnologies* que, encara, pensem, està poc investigada i explorada; més enllà dels seus aspectes més pràctics i generalitzats en la nostra societat relacionats amb el consum i lligats a un suposat progrés.

b. Agrupaments flexibles

En el nostre cas, els agrupaments flexibles poden implicar com a mínim un cycle i com a màxim tota l'escola.

En el nostre projecte, aquesta és la manera habitual d'agrupar els infants, ja que té un seguit d'avantatges que tot seguit passem a enumerar:

- Dóna acollida a ritmes i temps diferents d'aprenentatge.
- Permet una flexibilització del currículum personal de cada infant en funció del seu procés de maduració i desenvolupament i de les seves potencialitats individuals.
- Ofereix la possibilitat i satisfà la necessitat de programar i planificar conjuntament el currículum destinat a un grup d'infants d'edats diferents.
- Permet establir un procés d'avaluació més real i vivencial sobre els itineraris educatius de

^j Tecnologies de la informació i la comunicació (TIC) i Tecnologies de l'aprenentatge i el coneixement (TAC).

cada infant. Això obre la possibilitat a aquells infants que requereixen més temps per consolidar i incorporar certs aprenentatges, i és una alternativa real a determinats ritmes de maduració.

- Té en compte de manera natural les variables sòcio-afectives (actitud, motivació, etc.) i cognitives (l'estructura necessària per a poder aprendre allò que es vol aprendre) en el procés d'aprenentatge.
- Afavoreix i potencia de manera real el treball en equip, la interacció entre zones de desenvolupament proximal, la cooperació, la col·laboració, la resolució de conflictes, la presa de decisions, i els processos d'empatia i canvi de perspectiva.

c. La natura

Com afirma Heike Freire: “*Els nens necessiten la natura*”. I com ella, pensem que existeix una necessitat vital de contacte directe amb la natura per al desenvolupament íntegre dels infants, com a facilitadora de les nostres relacions i connexions. Per això, estem convençuts de la necessitat de situar la nostra escola en un entorn rural i natural on aquest contacte no sigui l'excepció, sinó allò habitual i quotidià.

El temps en la natura està regit per cicles: és un present etern caracteritzat per la lentitud i un profund respecte als ritmes propis de cada ésser viu, que no es poden canviar ni accelerar, i alhora estan en harmonia amb tot. Els seus intervals llargs, constants i pacients, ens permeten relaxar-nos; aprenem a confiar en la vida, a acceptar-la tal com és, i a acceptar-nos també a nosaltres mateixos. Conviure amb la natura proporciona sensació de pau i un sentiment de confiança en allò que vindrà⁵⁸.

Com diu Freire, les activitats a l'aire lliure, en espais naturals, afavoreixen el desenvolupament sensorial, motor, cognitiu, emocional, creatiu i de l'autonomia.

- **Sensorial.** La percepció que tenen els infants del món a través dels sentits, els arriba en forma de sensacions. La natura ofereix uns estímuls suaus, rics en diversitat de matisos, que tenen un efecte relaxant i curatiu, i que desperten la capacitat d'observació i la percepció.
- **Motor.** L'entorn natural permet una gran diversitat d'activitats (saltar, córrer, escalar,...), i d'experiències (manipulació d'elements naturals, experimentació...), que contribueixen a incrementar la força física i emocional, el sentit d'independència i eficàcia personal, i la confiança en les pròpies capacitats.
- **Cognitiu.** La informació que l'infant percep de la natura en contacte directe amb el medi, facilita el seu creixement físic, emocional i cognitiu; una bona base sensorial i motora és fonamental per a un sistema cognitiu sòlid i harmoniós.
- **Emocional.** Els espais oberts afavoreixen l'expressió, de forma natural, d'emocions i la seva regulació. El contacte amb el medi els ajuda a desenvolupar una major connexió i comprensió de sí mateixos, i construeixen un sentiment de pertinença i seguretat. L'harmonia emocional, l'autoconfiança, el desenvolupament físic i mental, les habilitats de comunicació i un sentiment de benestar generalitzat són conseqüències d'un contacte directe i continuat amb la natura.
- **Creatiu.** Els jocs a l'aire lliure no contenen expectatives, no condicionen l'activitat infantil, la deixen lliure perquè imagini i construeixi. Així, els jocs en espais verds són més creatius i donen significat a aspectes emotius i personals. La natura ofereix múltiples possibilitats de joc, aventura i creació, sensació de llibertat en tots els sentits i, per tant, desenvolupament de la creativitat.
- **Autonomia.** La natura permet trobar espais d'intimitat, un territori propi on connectar amb un mateix i provar les pròpies capacitats, superar pors i guanyar confiança en un mateix.

d. Estratègies metodològiques

Les estratègies metodològiques que usem proven de ser eines respectuoses amb l'infant i el seu procés: a nivell físic, emocional i cognitiu. A més, prenem consciència per a que tot allò que tingui a veure amb el *com* plantegem les coses no minvi ni escapci ni la creativitat ni el *modus operandi* propi de l'infant

En el nostre quefer educatiu brollen dues estratègies bàsiques: per un cantó, una estratègia activa; i, per un altre, una de respectuosa amb la capacitat interna de l'infant de connectar amb allò que necessita per a desplegar tot el seu potencial intern.

És activa perquè assumim que tot allò que les persones fem i/o ometem té unes conseqüències en totes aquelles persones que ens envolten i en l'entorn que ens acull. I, en aquest sentit, som actius amb un sentit ètic que ens porta a acceptar-ne la responsabilitat. Entenem que la responsabilitat es dóna quan assumim si volem o no volem les conseqüències de les nostres accions.

És respectuosa amb la capacitat interna de l'infant perquè creiem en la capacitat que existeix en les persones de ser autònomes i, per tant, amb capacitat de desenvolupar-se i regular-se des de dins.

Les intervencions actives i respectuoses dels adults persegueixen que l'infant pugui realitzar-se, acceptar-se i desenvolupar-se tan plenament com li sigui possible, i pugui convertir-se en una persona que aconsegueixi satisfer-se a si mateixa tenint en compte els límits que suposa viure en comunitat. Per poder assolir-ho, entenem que els ambients preparats s'haurien de percebre segurs i, per tant, haurien d'estar exempts de:

- Perills actius⁵⁹. És a dir, perills que, a causa de la maduresa de l'infant, aquest és incapaç d'apreciar i superar. Per tant, són perills que depenen també de l'edat. És a dir, un perill actiu per a infants de 4 anys pot esdevenir un al·licient per a un infants de 12. Això, per exemple, ens pot portar a prohibir l'entrada dels més petits en els espais reservats als més grans. Per a ser conscients d'aquests tipus de perills és imprescindible fer ús del pensament interconnectat.

- Reptes⁶⁰. És a dir, amb la finalitat que l'infant sigui lliure i responsable de fer o de no fer allò que li correspon segons el seu moment evolutiu, tot hauria d'estar disposat de tal manera que les coses fossin fàcilment accessibles i, així, els infants no haguessin de suplicar-les o regatejar-les per a que els adults els hi donessin. Si en l'entorn hi hagués reptes, i l'infant per tal de satisfer una necessitat hagués de fer-hi front, llavors, tindria dues opcions: sotmetre-s'hi o oposar-s'hi. És a dir, fer ús de mecanismes de defensa destinats a sobreviure i cercar seguretat, enlloc de dedicar els seus esforços a desenvolupar-se.
- Expectatives i exigències⁶¹. És a dir, inevitablement, com educadors tindrem expectatives i esperances relacionades amb l'infant. Ara bé, aquestes expectatives, justificades o no, no haurien d'interferir en la nostra relació amb l'infant. Quan mirem a les nostres expectatives no mirem a l'infant. Per altra banda, quan ens relacionem amb l'infant a través de les exigències no ho fem des de l'acceptació. L'exigència ens porta a mirar allò que voldríem i no allò que hi ha, ens situa en el futur i ens desplaça del present, ens porta a dirigir la mirada envers un producte futur obviant tot el procés que ens ha dut des del passat fins al present.

Seguint aquesta reflexió, volem expressar que els límits són aquelles eines metodològiques que contribueixen a fer que els entorns on els infants es mouen, exploren i creixen siguin espais segur, on s'hi respiri un ambient relaxat, distès, adequat i propici per al desenvolupament autònom. Els límits afavoreixen que l'infant pugui dedicar-se a desenvolupar-se perquè sent, a tots nivells, la seguretat de l'ambient.

El vertader aprenentatge és aquell que sorgeix des de dins, aquell que es realitza mogut per la curiositat i la motivació de relacionar-se amb allò que hi ha fora, en l'entorn. El vertader desenvolupament, doncs, és aquell moviment natural que va de dins a fora, que té el seu origen en les vertaderes necessitats de la persona, i que busca en l'entorn la manera més ecològica possible de satisfer-les. I, per a que això sigui possible, l'adult ha de preparar l'entorn. Un entorn que ha de viure's, per part de l'infant, com un espai ric en estímuls i relacions, segur i relaxat. D'aquesta manera, a més d'afavorir l'aprenentatge, els contextos ben limitats esdevenen espais on hi poden emergir de manera espontània conductes de reconeixement, acceptació, cooperació i pertinença.

e. Atenció a la diversitat

El nostre projecte és obert a tots els infants i els tractem, a tots i a cadascun d'ells, com a individus dins del col·lectiu. Acompanyem cada infant en el seu desenvolupament, que es únic i irrepetible^k, i vàlid únicament per a ell. Els adults observem els infants i modifiquem l'entorn contínuament en funció de les necessitats, grupals i individuals, que hi detectem.

El nostre model d'atenció a la diversitat, lluny de presentar-se com un model de dèficit, és un model de competències⁶². M. López Melero presenta aquest model de competències com un marc que:

- Busca les causes fora de l'infant (l'infant és un símptoma; no és el problema).
- Recolza el valor objectiu que té la diversitat.
- Intervé incidint en el Sistema (Context).
- Enfoca la mirada envers allò que l'infant és, sap, i l'interessa de manera significativa.
- Fonamenta les solucions en la construcció de possibilitats, conjuntament amb l'infant.
- Valora uns adults (mestres, educadors, pares, mares...) que aprenguin a ensenyar a que els infants aprenguin.
- Valora uns espais com a llocs de trobada de punts de vista diferents.
- Valora la transformació de les exigències, les expectatives (normalitat), el perfeccionament i l'èxit en confiança, acceptació i amor.
- Valora un currículum únic (no existeix la subcultura) on es desenvolupin estratègies que permetin resoldre problemes de la vida quotidiana (competències).

^k Criteri sistèmic d'equifinitat. És a dir, en un sistema que pugui modificar-se a si mateix, els resultats no estan determinats tant per les condicions inicials com per la naturalesa del procés. És a dir, tenen la capacitat d'arribar a un mateix estat i/o objectiu per una varietat de camins i partint de condicions inicials diferents.

En definitiva, una pedagogia basada en una "normalitat", en el respecte a tots els processos i ritmes, i on les necessitats específiques vistes com a errades, minusvalideses o disfuncions no hi té cabuda¹. En paraules de Philip Stanton, *tots som diferents. Ser diferent és normal*.

f. Gestió emocional

Partint de l'informe Delors, encomanat per la UNESCO, i recollint els 4 tipus d'aprenentatges que s'hi presenten:

- Aprendre a fer
- Aprendre a conviure
- Aprendre a aprendre
- Aprendre a ser

Enriquant-lo amb les aportacions que en fa Claudio Naranjo (1932)⁶³:

- Una educació conductual per a l'aprendre a fer
- Una educació emocional per a l'aprendre a conviure
- Una educació cognitiva per a l'aprendre a aprendre
- Una educació espiritual per a l'aprendre a ser

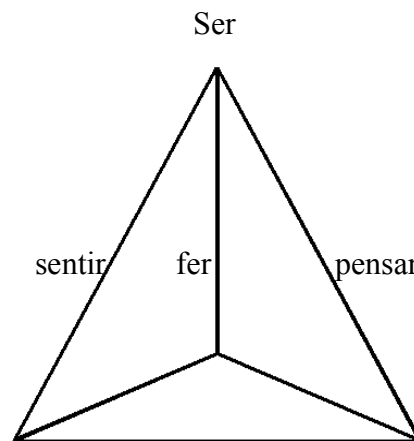
i completant-ho amb les aportacions que en fa el model triun de P. MacLean i la neurociència⁶⁴ queda constituït l'esquelet d'allò que podríem anomenar les nostres àrees d'intervenció i acompanyament:

- La consciència que som éssers instintius, i que tot allò que té a veure amb els instints i el cos ens és propi, que emergeix del nostre cervell reticular.
- La consciència que som éssers emocionals amb capacitat d'establir relacions vinculants que emergeix del nostre cervell límbic.

¹ Estem d'acord amb el biòleg xilè *H. Maturana* quan afirma que des del punt de vista biològic no hi ha errors, no hi ha minusvalideses, no hi ha disfuncions.

- La consciència que som éssers culturals i relacions, i que aquestes capacitats emergeixen del nostre neocòrtex.
- La consciència que per esdevenir plenament humans, i poder desenvolupar tot el nostre potencial intern amb harmonia, és essencial coordinar el cos, amb les emocions i amb els pensament, amb nosaltres mateixos i amb les nostres relacions amb els altres. I que això és possible gràcies a l'estructura i les funcions del còrtex orbifrontal.

En el nostre projecte, i seguint la tradició de Gurdjieff⁶⁵, podríem representar simbòlicament aquestes 4 àrees en la forma d'una piràmide de base triangular. Les 3 arestes que formarien la figura, i que anirien des de la base fins al capdamunt, estarien formades pel *pensar – fer – sentir*, i s'unirien dalt de tot on, fruit de l'harmonia i equilibri entre elles, emergiria el *Ser*.



Ara bé, malgrat que, si més no a occident, l'apropament filosòfic envers el Ser ha estat des de la raó, el nostre enfocament proposa -seguint Naranjo- un acostament al Ser des l'experimentació, el cos i la vivència. Per tant, la nostra manera d'acompanyar el cos i les emocions pretén ser una invitació vivencial que permeti als infants i als adults arribar a l'arrel d'ells mateixos. D'aquesta manera *aprendre a Ser* vindria a ser aprendre a viure des de nosaltres mateixos, des de la nostra pròpia autenticitat, de manera honesta, tal i com som.

Dins d'aquest esquema, i essent sabedors que podem estudiar les emocions des de moltes perspectives (neurociència, psicologia, filosofia, antropologia, etc.), ara, les volem mirar des de l'òptica de la biologia d'Humberto Maturana. Segons Maturana⁶⁶, les emocions són disposicions corporals dinàmiques que defineixen els diferents dominis relacionals (conjunt de conductes) en què

ens movem. Quan hom canvia d'emoció, canvia de domini relacional. Segons això, no existeix una acció humana que no estigui fonamentada en una emoció; és a dir, depenent de l'emoció en què es trobi la persona podrà realitzar unes determinades accions o unes altres. Així doncs, una determinada emoció apareix davant de l'observador quan ell mateix se n'adona que es produeixen unes determinades conductes relacionals.

Aquesta és la raó per la qual dues conductes que semblen la mateixa des de l'òptica del moviment o de les relacions externes en què tenen lloc, són diferents accions des del punt de vista de les emocions en què s'emparen. L'emoció defineix l'acció.

Així doncs, allò que connotem quan parlem d'emocions són diferents disposicions corporals dinàmiques que especifiquen en cada instant l'acció que un determinat moviment o una determinada conducta és. Per exemple, si un infant li diu a un altre *què fas aquí?*, l'acció que especifica és molt diferent si l'emoció que l'acompanya és d'amenaça, de sorpresa o de provocació. D'aquesta manera l'emoció que acompanya (la que l'origina o la que la rep) una conducta o un gest és allò que fa d'aquella conducta una acció o una altra; per exemple, una amenaça o una sorpresa. Per tant, si realment volem comprendre i acompanyar allò que succeeix en qualsevol conversa (entesa, conflicte, incertesa, apropament, provocació, etc.), haurem de determinar l'emoció que especificarà el domini d'accions en què la conversa es desenvolupa.

Així doncs, en el cas específic de les relacions conflictives, la nostra manera d'acompanyar-les passarà ineludiblement per un acompanyament dels processos emocionals que hi estan associats. Sostindre les emocions dels implicats, acompanyar-los corporalment ens els casos que això sigui pertinent i necessari, donar seguretat a l'entorn i a tots els participants establint els límits necessaris, i permetre les accions autònomes dels implicats seran els ingredients d'allò que podem anomenar *intervenció de l'adult*. Val la pena deixar constància del fet que, l'objectiu d'aquest acompanyament emocional en situacions de conflicte no és la de resoldre'l, encara que aquest fet se'n derivi com a conseqüència directa. És a dir, el conflicte és resolt com a una conseqüència emergent de la finalitat del procés que no és altre que la de l'acompanyament del procés emocional.

Per a nosaltres, acompanyar processos de creixement i aprenentatge vol dir, doncs, **estar presents** i,

si cal, anomenar i **sostindre** les emocions de tots els infants quan estan sols i quan estan en conversa amb altres; acompanyar les accions i els processos dels infants, doncs, passarà indubtablement per l'acompanyament dels seus processos emocionals. Cal dir que, a mesura que l'infant creix i es desenvolupa, cada cop més, i a causa de la maduració cognitiva i de les relacions d'acceptació i amor en què ha viscut, està més capacitada per a ser ell mateix que sostingui i extregui el missatge (intenció positiva) de tots els processos emocionals que viu internament, sol o en grup. I, sens dubte, aquesta nova capacitat de poder-se sostindre a ell mateix, vindrà acompanyada, de retruc però no per casualitat, per una capacitat més social -amb un fort component ètic i espiritual- que li permetrà, a través de l'empatia i altres processos emocionals i cognitius^m, acompanyar i sostindre, quan calgui, els processos dels altres.

g. Les rutines, els rituals i els ritmes

Vinculem el mot rutina a camí, direcció, rumb. Un recorregut ja conegut, habitual; és a dir, familiar, no estrany, que ens dóna seguretat i confort.

Entenem els rituals com a accions, individuals o en grup, que formen part de cada cultura; entesa com a una coordinació d'emocions i llenguatges que posseeixen un significat particular i consensual. Els nostres rituals fixen unes regularitats, tot i que es mantenen oberts als canvis. La repetició d'uns determinats marcs, de determinades accions, donen estabilitat i seguretat a les persones. Saber que després d'una cosa en vindrà una altra afavoreix la tranquil·litat.

Per a nosaltres, les regularitats dels rituals presents en el quotidià de l'escola són el suport i el fonament per a la creació d'allò que és nou. Percebem la rutina, alhora, com un *espai-temps* per a la tradició i la innovació. Diem *espai-temps* perquè, malgrat que la paraula rutina sempre s'ha associat -bàsicament- a un aspecte temporal, nosaltres creiem que -fent-li l'ullet a Einstein- allò rutinari està estretament lligat a *espai-temps-matèria-relacions*.

Les rutines han de tenir en compte el ritme, la relació amb el món, la realització de cada infant,

^m Relacionats, bàsicament, amb les connexions que s'aniran establint, gràcies a la nostra història d'interaccions recurrents i els processos d'autoconsciència i reflexió, entre els nostres pensaments i les nostres emocions.

l'alegria, l'autonomia, l'autenticitat, la imaginació, la consciència.

Les rutines són la manera d'inventar de mil maneres allò que és quotidià.

En la nostra escola, hi ha un seguit d'elements que constitueixen les rutines. Són els següents:

- els usos de temps i l'espai, vinculats als materials i a les relacions (jo-altre-entorn)
- la creació, i la distribució d'ambients preparats
- la selecció i la proposta dels tallers
- la selecció i la presentació dels racons

En relació amb les rutines hi trobem els períodes. Les festes d'aniversari, els períodes d'adaptació, les activitats que ocorren d'acord a les estacions, els tallers vinculats a certs dies de la setmana. L'aprenentatge del temps no és quelcom que s'assoleixi amb rapidesa. Les repeticions, els ritmes, les rutines ajuden els infants a l'aprenentatge del temps. Les seqüències temporals, guiades per les necessitats orgàniques, les experiències emocionals i les recerques cognitives, estableixen diferents ritmes (diari, setmanal, mensual, anual).

En l'essència de la Vida hi ha el ritme, l'alternança de l'acció i el repòs. A la natura, entre d'altres, el trobem en les onades, en el cicle de les estacions; en el pas del dia a la nit, en l'udol del vent i en el plor i el riure de l'ésser humà.

W. Reich⁶⁷ ja va trobar que tot en la natura té un ritme; un moviment regular entre dos estats contrastats (tensió – relaxació), sovint complementaris. R. Steiner va descriure l'aprenentatge de la respiració com una de les tasques més fonamentals de la vida. En aquest sentit, Steiner no feia referència a la respiració física, sinó a la necessitat de viure com respirem; és a dir, moure'ns rítmicament entre contracció i expansió. La pedagogia inspirada en W. Reich entén l'autorregulació com un dels seus pilars fonamentals. La pràctica de l'autorregulació implica respectar el ritme i els processos naturals de cada infant. Al mateix temps, l'autorregulació ens porta, als adults, a reflexionar sobre les conseqüències que tenen les nostres accions en els processos emocionals, corporals i cognitius dels infants amb qui convivim. L'autorregulació, com a principi que prova de respectar aquesta pulsio rítmica que es troba en tot allò que és viu, és un principi sistèmic, ja que

L'educador que provi d'acompanyar processos d'autorregulació en infants necessitarà aprendre a autorregular-se ell mateix. I, aquest treball personal de l'adult impactarà en el seu sistema familiar i escolar i, sens dubte, en el sistema social.

El ritme i les rutines estan relacionats orgànicament amb l'alternança. Una alternança que ens pot dur a l'equilibri entre allò individual i allò grupal, entre les activitats proposades des de fora i les construïdes des de dins, entre els *espais-temps* de concentració i les de dispersió, entre la quietud i el moviment, entre l'escoltar i el parlar.

h. Respecte als tres tipus d'expressions

Entenem que l'ésser humà, en general, i l'infant, en particular, utilitza diferents vies per fer el camí, conscient o inconscient, que el mena de *dins seu a fora*.

Quan ens plantegem respectar els processos de desenvolupament i aprenentatge dels infants, ens plantegem, també, respectar aquestes vies d'expressió.

Aquestes tres vies que, des de la nostra escola, volem diferenciar i respectar les hem batejat de la següent manera:

1. Expressió amb intenció comunicativa.
2. Expressió sentida amb recerca simbòlica.
3. Expressió de l'*Educació creadora*.

I l'art de l'educador es dirigeix, en aquest cas, a respectar-les i a saber, en cada moment, per quin camí està transitant l'infant.

L'expressió amb intenció comunicativa

Un camí que, a vegades, té una finalitat concreta, tangible i, fins i tot, conscient i volguda (encara que no sempre) des del punt de vista de l'infant i que, tot sovint, aquesta finalitat, per a poder-la

assolir, necessita que, d'alguna manera, algú la reculli i, a voltes, la desxifri. En aquest cas, la finalitat primera pot no ser arribar a l'altre, encara que de vegades sí, però, sigui com sigui, si no s'hi arriba -a l'altre- la finalitat tampoc no s'assoleix. A aquest camí l'anomenem expressió amb finalitat comunicativa.

El cos és un element essencial en la comunicació de l'infant. L'infant manifesta les seves necessitats i els seus desitjos a través de les seves emocions i, el cos n'és la pista d'aterratge. A través del cos i dels moviments, doncs, l'infant expressa allò que necessita i desitja. Mitjançant el cos, l'infant parla, es mou, manipula, actua... El diàleg que l'infant estableix a través del seu cos esdevé clau en la seva relació amb ell mateix, amb els altres i amb el món (la matèria, l'espai i el temps). Això és essencial en l'educació infantil i prioritari en l'educació primària. Essencial a infantil perquè l'infant en aquestes edats és bàsicament cos i emocions; prioritari en educació primària perquè l'infant, a mesura que avança, va aprenent a usar el llenguatge verbal i, llavors, a través del cos i les paraules -l'art, la felicitat i l'harmonia està en fer-ho de manera congruent- també pot comunicar els seus interessos i necessitats.

L'infant dialoga, abans de fer-ho amb el seu llenguatge verbal, a través de la seva actitud corporal. Manifesta tot allò que vol i desitja amb tot el cos, amb el seu posat, amb la seva cara, amb les seves mans, i, alhora, interpreta allò que l'educador o un altre infant expressen a través del cos.

A poc a poc, i cadascun al seu ritme, l'infant comença a acompanyar la seva comunicació no verbal de les seves primeres paraules. Progressivament, anirà aconseguint el llenguatge verbal, però, de moment, el llenguatge verbal serà l'acompanyant del no verbal. Amb temps i paciència, lentament, la comunicació verbal adquirirà importància i preponderància, i la no verbal es convertirà en la seva acompanyant i el seu suport.

La comunicació no verbal en l'infant és importantíssima. La comunicació verbal que l'acompanya, a vegades, ajuda en la comprensió del missatge profund i, a vegades, la dificulta. Per tant, en la nostra escola actuem en conseqüència. Com educadors hem de ser conscients de la importància i del contingut de la comunicació no verbal (saber-la rebre, sostenir-la, interpretar-la, fer-ne un retorn...), i alhora lligar-la adequadament amb tot allò que ens arriba a través de la paraula.

Com a adults, sovint, fem de miralls dels infants; i amb la nostra particular manera de relacionar-nos-hi participem activament -conscient o inconscientment- en la coconstrucció de la seva identitat. Per tant, és molt important que siguem conscients de la forma com nosaltres mateixos, com adults, ens comuniquem de manera verbal i no verbal amb els infants i amb els altres educadors.

L'ús del cos facilita la comunicació amb els infants. I, per tant, com a educadors mesurem fins a quin punt “allò no verbal” ajuda a digerir “allò verbal”, acompanyant-ho, sostenint-ho, complementant-ho. Allò no verbal obre la via de l'assimilació viva d'allò verbal; per tant, deliberadament, n'introduïm la pràctica.

En la comunicació amb els infants provem d'equilibrar cos i paraula. Donem importància als “sabers no verbals”; ja que tenim la sensació que quan “s'avança” en una experimentació no verbal “s'avança alhora” en la comprensió d'allò que anomenem Vida. Les paraules, en aquest sentit, les rebem com la música que acompanya el ball del cos. Les paraules posen nom a allò que fem i sentim i, en aquest sentit, quan paraules i cos van de la mà, això, en permet estar connectats amb nosaltres i amb el moment (amb l'altre i amb l'entorn).

La comunicació no verbal establerta per l'educador suscita, sovint, per part de l'infant una intensa comunicació verbal desitjada. És a dir, un tipus d'intervenció que afavoreix les activitats no verbals incrementa considerablement, en quantitat i en qualitat, les produccions verbals dels infants. Quan l'infant es sent acceptat, i nota que l'educador està disposat a escoltar (i ho demostra amb tot el seu cos), llavors, ell mateix, l'infant, es dóna l'oportunitat d'obrir-s'hi i de compartir-s'hi. L'infant, quan l'educador l'observa en silenci i fa ús del llenguatge no verbal, té la possibilitat de sentir-se acceptat. L'infant en aquesta relació comunicativa (amb ell mateix, amb els altres i amb l'entorn), respectuosa i atenta, va construint el seu *sentit* més profund i la seva particular identitat.

L'expressió sentida amb recerca simbòlica

Altres vegades, el camí té una finalitat que pot no ser tan clara, més desdibuixada i, fins i tot, estar amagada, o tenir un doble fons, des de l'òptica de l'infant. La finalitat, en aquest cas, no és arribar a l'altre sinó concretar un missatge que es troba encapsulat dins d'una sensació, en el cos. En aquest

cas, l'objectiu principal és extreure quelcom que es du a dins i poder-ho situar a fora, i la raó d'aquest viatge pot ser variada (sovint, com a part d'un procés), conscient o inconscient. Allò que és clar, però, és que, en aquest cas, l'objectiu d'allò que s'extreu no és *ser rebut per l'altre*, no hi ha la necessitat d'arribar a l'altre, sinó que l'únic espectador que requereix és un mateix. A aquest camí l'anomenem expressió sentida amb recerca simbòlica.

Aquesta segona via la volem dividir en dos blocs, clarament diferenciats.

El primer bloc vindria a ser aquell en què l'expressió simbòlica⁶⁸ (a través del joc, la pintura, la música, el fang, el ball, el moviment, etc.) contribueix a aconseguir, a través de les combinacionsⁿ compensatòries (l'infant fa de manera fictícia allò que se li ha prohibit, allò que no pot fer en la realitat), liquidatòries (no només compensa situacions desagradables, sinó que també les assimila i, en certa manera, les supera al representar-les simbòlicament; accepta situacions que li fan por gràcies a la transposició simbòlica que modifica el context), i anticipatòries (anticipa d'alguna manera els resultats de l'acció), l'alliberament de l'agressivitat i/o la canalització d'allò que l'infant ha viscut de manera conflictiva. Cal dir també que, els infants, a través de l'expressió simbòlica també representen, de la mateixa manera, vivències agradables.

D'aquesta manera, el treball amb el fang, la pintura, el propi cos, etc. Permet l'assimilació d'experiències difícils i, així, permet els infants gestionar l'angoixa que li pot estar associada. Així doncs, els infants, a través d'aquests processos vinculats amb la simbolització, poden representar vivències agradables, o bé vivències traumàtiques, desagradables. En aquest sentit, l'infant acostuma a repetir la mateixa escena, un cop i un altre, incansablement, transformant-se, ell, en agent actiu d'allò que, en la realitat, ha patit de manera passiva.

Pensem, seguint a Ruiz de Velasco⁶⁹, que el paper de l'adult davant aquests tipus d'activitats de l'infant ha de ser respectar-les profundament, permetre-les, afavorir-les, observar-les, registrar-les, documentar-les i posteriorment reflexionar-hi per a reconèixer-les, extreure'n conclusions i donar-los-hi sentit.

En aquest sentit, el joc en sentit ampli, gràcies al procés de simbolització, seria un mitjà sanador, quasi terapèutic, que requereix d'unes intervencions de l'adult ben respectuoses i acurades⁷⁰.

El segon bloc vindria a ser aquell en què l'expressió simbòlica (a través del joc, la pintura, la

ⁿ Seguirem la terminologia de Piaget.

música, el fang, el ball, el moviment, la paraula, la metàfora, etc.) i, més que l'expressió simbòlica, el procés que hi mena permet que l'infant estableixi contacte amb una classe especial de coneixement conscient, intern i corporal. E. Gendlin anomena a aquest tipus de *adonar-se'n compte una sensació sentida*⁷¹. Els nostres cossos tenen molt més coneixement (en forma de sensacions, emocions, dolors, etc.) del que normalment està al nostre abast, per bé que som conscients només de petits fragments de tot allò que sabem profundament⁷². El procés que va de dins a fora i que s'inicia dirigint i enfocant la pròpia atenció en el propi cos permet obtenir valuosa informació generada, registrada i emmagatzemada en el nostre cos.

Pensem que el paper de l'adult consisteix en acompanyar amb respecte, amb atenció i presència, els processos que porten els infants a poder estar en contacte amb ells mateixos, amb la saviesa dels seus cossos, i donar-los-hi les eines que requereixin per a que ells, de manera autònoma, puguin accedir i extreure'n la informació, el missatge, que s'hi amaga.

L'expressió de l'Educació Creadora

Altres cops, el camí pot esdevenir acció i finalitat al mateix temps. Llavors, per a l'infant, darrera el *fer* no hi ha altra cosa, que no és poc, que el mateix *fer*. En aquest cas, l'objectiu no és altre que fer allò que s'està fent pel fet d'estar-ho fent en el moment en el que es fa⁷³; és a dir, **jugar**^o. En aquest cas, no es busca comunicar ni expressar, sinó, simplement, fer allò que es fa. A aquest camí l'anomenem expressió de l'Educació creadora.

Aquesta tercera via que prenem en consideració en la nostra escola es fonamenta en les experiències d'Arno Stern⁷⁴ en els seus tallers de pintura, Peter Slade⁷⁵ pel que fa a l'expressió dramàtica, i el corpus teòric que al voltant de conceptes englobats en el terme "Educació Creadora" ens han tramès Vega Martín⁷⁶ i Miguel Castro⁷⁷, entenem que les manifestacions expressives dels nens i nenes sovint es donen com a resultat del joc. Així, respectar la seva expressió (a la part de la expressió infantil a la que podem tenir accés com a observadors *casuals* quan aquesta es manifesta en forma de moviment del seu propi cos, l'emissió de sons i música quan aquesta sorgeix espontàniament, l'aparició del drama, o la manipulació i transformació d'elements com caixes, fang, etc., així com el

^o Aquí entenem el mot **jugar**, independentment d'allò que es faci (pintar, ballar, llegir, donar cops amb un bastó, etc.) com allò que es fa quan allò que es fa no té altre finalitat, i no cerca altra cosa que, simplement, fer-se. És quelcom que es fa en el present, sense judicis, ni expectatives, ni exigències i no persegueix res en el futur. No té cap altre objectiu que l'activitat lúdica en sí mateixa, no prepara per al futur, no cerca eficàcia ni resultats.

dibuix i la pintura) implica un profund respecte per al joc d'aquests infants.

El tipus d'expressió que es dona a través del joc respectat (és a dir, quan el joc no es manipula ni es jutja, no s'influeix per part de l'adult, quan no es mediatitza ni es dirigeix per tal d'arribar a un objectiu prefixat), és el resultat d'un procés personal que realitza l'infant, i que nosaltres prenem i entenem de manera molt seriosa. Jugar per als nens és una forma d'investigar, d'assolir descobriments que es produeixen de forma natural sense que es necessiti la mediació dels adults, que pot prendre rutes diferents segons les peculiaritats de cada infant, del seu ritme de treball i dels seus interessos particulars. En ser un procés d'experimentació lliure, no hi ha encerts ni errors, no hi ha fases de joc per les quals s'hagi de passar necessàriament ni tenen cap importància els significats que es puguin atribuir externament.

Específicament en el camp del joc de la pintura, Arno Stern va descobrir el que s'anomena la *formulació*, el coneixement de la qual per part dels adults que assisteixen aquest tipus de joc ajuda precisament a no interpretar, ni jutjar, ni fer-se expectatives sobre el que produeixen els infants.

En la forma que parlem aquí d'"expressió", aquesta no és sinònim ni de "comunicació" (el primer tipus d'acció) ni d'expressió sentida (segon tipus d'acció). De fet, una premissa essencial per al respecte del joc quan aquest es desenvolupa lliurement (sigui pintant, ballant, etc.), és l'absència d'exhibicionisme, l'absència de voler ser reconegut, el no voler fer arribar res a l'altre, el no estar immers en cap procés intern d'*expressió sentida*. Els nens i nenes donen satisfacció a la necessitat humana d'expressar-se i fan allò que en aquell moment poden fer, que coincideix exactament amb allò que necessiten fer.

L'assumpció d'aquesta necessitat humana que tenen els nens (i els adults) d'expressar a través del joc comporta que la intervenció de l'adult es limita sobretot a garantir les condicions necessàries (a través de l'actitud i el respecte, però també de les condicions físiques de l'entorn en què es produeix el joc) per tal que el joc esdevingui un joc acompanyat, no un "joc abandonat".

i. El treball intern de l'equip educatiu

Un dels eixos bàsics del projecte és el diàleg i la coconstrucció de punts de vista en comú. És fonamental que l'equip educatiu del projecte realitzi trobades periòdiques, setmanals, amb l'objectiu de:

- Fer seguiment dels infants, contrastar i compartir punts de vista, analitzar necessitats, plantejar propostes, concretar actuacions conjuntes d'acompanyament, avaluar resultats, etc.
- Desenvolupar l'acció tutorial^P, en col·laboració amb les famílies, que té per finalitat contribuir al desenvolupament personal i social dels infants en els aspectes intel·lectuals, emocionals i corporals.
- Coordinar les trobades amb les famílies.
- Coordinar les trobades amb altres persones i entitats de la comunitat educativa.
- Avaluar la pròpia feina com a adults acompanyants, compartir dubtes, plantejar mancances i fortaleses, fer intercanvi d'observacions, etc.
- Planificar activitats de coordinació externa, xerrades, visites, etc.
- Programar, preparar i organitzar materials, racons, tallers, projectes, sortides, trobades, etc.
- Construir un espai grupal, un equip, un claustre íntim, on, tots i totes puguin mostrar-se tal i com són -respectant-se i respectant els altres-, explorar diferents maneres de fer, sentir i pensar; i apreciar que són acceptats totalment i de manera fonamental.
- Vetllar per la seva formació humanista, científica i pedagògica. I, alhora, tenir cura del seu autoconeixement, de l'acompanyament interpersonal que s'ofereixen els uns als altres, i del seu creixement espiritual.

^P Les actuacions associades a l'acció tutorial estan descrites al punt 2, article 15, capítol 2, títol 1, del Decret 102/2010, de 3 d'agost, d'autonomia dels centres educatius.

j. Les accions d'acompanyament a les famílies

El primer sistema⁷⁸ que coneix l'infant, i en el que es produeixen els seus primers aprenentatges, és l'entorn familiar. L'“espai-escola” és un altre sistema on l'infant hi viu i hi aprèn. Entenem, a més, que amb la finalitat de fomentar un ambient enriquidor i de qualitat pels infants, la família i “l'espai-escola” han d'anar a una, coordinats. Un espai educatiu és una xarxa de vincles, i la seva evolució i bona dinàmica és una conseqüència de tenir en compte els elements relacionals que hi són implicats⁷⁹. Amb aquest objectiu en ment i al cor hem estructurat dos espai de intercomunicació i simbiosi mútua⁸⁰:

- Coordinacions familiar. Espais on cada família -de manera individual- i els adults acompanyants intercanvien i comparteixen informació contextualitzada i vivències destacades en referència als infants. La família i l'equip educatiu s'enriqueixen mútuament i consensuen maneres de fer-pensar-sentir que puguin ser beneficioses pels infants i els seus processos.
- Espai d'intercanvi família – escola. És un dels òrgans col·legiat de caire educatiu. És un espai de consulta, conversa, propostes i intercanvi⁸¹.
- Espais d'acompanyament familiar⁸². És un espai d'intercanvi entre les famílies. Es crea un espai íntim on les famílies suggereixen els temes per conversar. Són espais que es creen a petició de les famílies; són sessions preparades pels adults que lliguen la teoria amb el dia a dia als espais.
- Espai de Reflexió Educativa. Espais grupals on les famílies que porten els seus fills a l'“espai-escola” i l'equip educatiu es troben i comparteixen converses al voltant de diferents centres d'interès vinculats a la criança, l'educació, els aprenentatges i tot allò que pugui tenir relació amb els processos de creixement dels infants i les seves famílies.

⁷⁸ Fins al curs 2014-2015, des de l'activitat diària del projecte, l'equip educatiu programava sortides familiars: espais de convivència, descoberta, plaer, aprenentatge i creixement oberts a tota la família; la nuclear i la extensa.

⁷⁹ Veure en aquest document l'apartat *Òrgans col·legiats de caire educatiu*.

⁸⁰ Es creen al curs 2014-2015

A més, creiem que, malgrat que nosaltres establim límits i demarcacions, el fluir de l'infant no hauria de viure amb discontinuïtat el canvi d'un entorn a un altre; de la família a l'escola i viceversa (i que, realment, l'infant no ho viu així si es sent segur i acompanyant en ambdós espais). Per tant, hem esmerçat esforços per vetllar per un **període d'adaptació** a l'espai escola que permeti l'infant, segons el seu ritme i les seves necessitats, sentir-se realment i vertadera segur i relaxat en aquest nou espai i, per tant, pugui dedicar, plenament, la seva energia vital a desenvolupar-se i créixer.

k. Els valors, les actituds i les normes dins del currículum

Allò que pensem sobre alguna cosa influeix decisivament en els sentiments envers aquesta cosa. I, alhora, aquests sentiments també influeixen en les relacions que hi mantenim.

Quan parlem d'actituds, doncs, parlem de **la dimensió afectiva que orienta les nostres actuacions**. Per tant, en l'àmbit educatiu, ens volem fixar en l'acompliment (o no) d'una determinada conducta, i, alhora, volem atendre l'actitud que l'orienta. Educar les actituds pressuposa, gairebé sempre, perseguir uns lligams afectius amb les altres persones que permetin desenvolupar una mútua acceptació, confiança i respecte a partir dels quals es puguin construir els complexos sistemes actitudinals d'ambdues parts i entre ambdues parts.

I, sens dubte, aquest camí actitudinal s'inicia amb les primeres passes que fa l'adult: les actituds parlen més alt i més fort que les conductes; el primer i més important agent modelador d'actituds dels infants és, sens dubte, l'actitud de l'adult.

L'Informe Delors⁸⁰ (Unesco, 1998) afirma que l'educació emocional és un complement indispensable en el desenvolupament cognitiu i una eina fonamental de prevenció, ja que molts problemes tenen el seu origen a l'àmbit emocional. Quan parlem d'aprenentatge, emocions i cognició són un tot inseparable i, no només perquè les emocions -intel·ligència emocional⁸¹- fan de context de possibilitats, sinó també i alhora perquè sota qualsevol procés d'ordre superior (presa de decisions, resolució de problemes, etc.) hi ha un coixí emocional⁸².

Aquest Informe fonamenta l'educació del segle XXI en 4 eixos bàsics que anomena els

quatre pilars de l'educació:

1. Aprendre a conèixer i aprendre a aprendre per aprofitar les possibilitats que ofereix l'educació al llarg de la vida.
2. Aprendre a fer per capacitar la persona per fer front a moltes i diverses situacions.
3. Aprendre a ser, per obrar amb autonomia, judici i responsabilitat personal.
4. Aprendre a conviure, a treballar en projectes comuns i a gestionar els conflictes.

Aprendre a aprendre implica un currículum vivencial, experiencial, que inclogui les dimensions cognitives, emocionals, instintives i corporals de la persona.

Aprendre a fer té a veure amb les habilitats motores (del cos), emocionals (del sentir) i cognitives (del pensar) de la persona. Aquestes habilitats ens acompanyen -a manera d'eines- i podem aplicar-les a objectes (concrets -un bocí de fusta- i/o abstractes -un tros d'informació-), a l'entorn, a nosaltres mateixos o als altres, ens ajuden a percebre, significar, decidir, resoldre, actuar i avaluar el nostre viure i conviure.

Aprendre a ser té a veure amb l'autoestima i amb la intel·ligència intrapersonal⁸³, relacionada amb el coneixement dels aspectes interns de la persona: l'accés a la pròpia vida emocional, l'avaluació de la pròpia gama de sentiments, la capacitat de discriminar entre les diferents emocions i posar-los-hi nom, la capacitat de recórrer a les emocions com a mitjà per a interpretar i dirigir la pròpia conducta.

Aprendre a conviure té a veure amb la gestió de les emocions i amb la intel·ligència interpersonal⁸⁴, que es construeix a partir de la capacitat per a establir distincions entre les persones: matisos en els seus estats d'ànim, motivacions, intencions, etc.

Estem d'acord amb C. Parellada quan diu que les persones naixem amb una pila de valors i amb dos tresors d'un valor incalculable.

1. Per una banda, una immensa disposició per aprendre.

2. Per una altra banda, l'absoluta confiança en que trobarem un context relacional que ens acollirà i ens donarà l'amor, la seguretat i els estímuls que necessitem per sobreviure, créixer i desenvolupar-nos.

El primer regal ens permet, entre d'altres coses, aprendre a fer i aprendre a pensar; el segon regal, entre d'altres coses, ens permet aprendre a ser i aprendre a conviure.

Valorem la confiança, base del creixement de l'infant, que ens permet aprendre a ser i aprendre a conviure⁸⁵; ja que gràcies a la interacció, i gràcies als processos comunicatius que en són la base, les persones construïm el nostre món relacional. Les persones fem efectiva aquesta construcció en el desenvolupament dels processos que ens permetran constituir els diferents nivells d'identitat: personal, social i ecològic.

Valorem el coneixement vivencial del nostre pensament⁸⁶, la incorporació -de fora a dins- dins del cos. La comprensió significativa és molt més important que la simple informació^t, i la saviesa més valuosa que el simple coneixement⁸⁷.

Valorem allò relacional, la convivència, els aprenentatges i el desenvolupament dels processos psicològics superiors⁸⁸ que emergeixen en l'estar junts d'una manera respectuosa; infants i adults.

Valorem el plaer en general, i el plaer pel coneixement en particular, la recerca de la felicitat, el joc en tota la seva profunditat, l'espontaneïtat i l'entrega⁸⁹.

Valorem tot allò que ens dugui a coconstruir les condicions necessàries que possibilitin l'emergència d'un món més just, harmònic i sostenible; format per persones protagonistes, conscients i compromeses críticament en aquesta coconstrucció⁹⁰.

Seguint Delors, ens preguntàvem quines serien les actituds que ens ajudarien a desenvolupar un procés de comunicació que recolzés la coconstrucció d'un seguit de valors i aprenentatges (ser i conviure) que respectessin alhora les nostres necessitats, les dels altres i les de l'entorn que ens

^t D.P. Ausubel (1918 – 2008), psicòleg i pedagog, és un dels principals referents del constructivisme i creador de la teoria de l'aprenentatge significatiu.

acull. Se'ns han acudit les següents:

- Una actitud d'escolta⁹¹. Una escolta de la sensació sentida coincidint plenament amb E. Gendlin⁹². Interessar-se per l'altre de manera autèntica, provant de desprendre'ns d'expectatives i interpretacions subjectives. Empatitzar amb l'altre sense quedar-nos enganxats en l'emoció de l'altre. Escoltar amb tot el nostre cos. Escoltar el cos de l'altre. Escoltar l'experiència de l'altre sense interrompre-la. Donar temps. No anticipar-nos. No deixar-nos portar per la immediatesa. Aprendre a observar. Fer ús del silenci. Seguint Rogers, tot plegat per a comprendre l'altre amb profunditat.
- Una actitud d'acceptació i reconeixement. Tal i com afirma Rogers, tenir present sempre una consideració positiva incondicional de l'altre⁹³. Trobar-se amb la identitat de l'altre. Respectar els sentiments de l'altre, malgrat que, sovint, potser no els entenem (ni els comprenem). Reconèixer les nostres emocions, els nostres pensaments i el nostre cos. Reconèixer el cos, els pensaments i les emocions de l'altre. Reconèixer l'experiència de l'altre sense jutjar-la. Respectar les característiques i les circumstàncies de totes les persones que ens envolten i també de nosaltres mateixos.
- Una actitud d'acompanyament. Fer sentir segur l'altre. Posar-nos al costat de l'altre sense esperar una determinada resposta (evitar expectatives), sense passar factura de cap tipus (xantatges emocionals, demandes d'amor, etc.) per la nostra proximitat i recolzament. Acceptar i respectar l'altre: el seu procés i la seva manera de ser. Donar seguretat a la vivència de l'altre oferint-li la nostre disponibilitat desinteressada; oferint-li, alhora, cobertura humana a totes les seves experiències. Acompanyar l'altre no és ni aconsellar-lo, ni instruir-lo ni sermonejar-lo. Acompanyar l'altre és voler generar un espai de convivència on l'altre sorgeixi com una persona que no hagi de demanar perdó pel fet d'existir o de fer.
- Una actitud d'expressar. Afavorir l'expressió de les vivències de l'altre a través de tots els llenguatges i manifestacions creatives (corporals, simbòliques, artístiques, dramàtiques, plàstiques, emocionals, cognitives, etc.). Abans d'acabar processos, és important expressar (de dins a fora) tot allò que hem generat a dins: corporalment, emocionalment i

cognitivament, d'aquesta manera podrem prendre la distància necessària i donar-li un significat útil a la nostra experiència. Una actitud, doncs, que ens ajudi a reflexionar. La reflexió entesa, no com un acte de la raó, sinó com un acte de l'emoció; ja que reflexionar implica *deixar anar allò que tens per a mirar-ho*. És un acte de l'emoció perquè quan deixes anar alguna cosa per a mirar-la, t'arrisques a perdre-la, t'exposes a que canviï. És a dir, per a reflexionar has d'abandonar la certesa! Dit d'una l'altra manera: la persona que sap (o creu que sap) no reflexiona. I, alhora, afavorir també l'expressió de l'adult; l'autenticitat de la que parla Rogers⁹⁴. Una manera de desposseir-nos de les nostres màscares i dels nostres propis rols.

- Una actitud medidora. Respectar els processos i els moments d'aquells que estan en conflicte. Confiar-hi! Maldar per la construcció, entre les parts, de les bases d'una confiança mútua; valorant-les. Elaborar una reflexió sobre la importància de les nostres actituds, dels nostres valors, dels límits i de les normes. Compartir els dubtes que aquesta reflexió ens pugui generar. Tot això amarat pel concepte *Provención(prevenir i proveir)* de P. Cascón⁹⁵.
- Una actitud corresponsable. En el pur sentit que li dóna Piaget⁹⁶, treballar seguint l'autonomia de l'altre. Ajudar a consolidar una autonomia real que abraci tots els àmbits de la vida. Treballar, alhora, en la nostra autonomia, i passar de la contemplació a l'acció. Segons allò que pensem, en el procés de desenvolupament d'aquestes actituds, el protagonisme entre adults i infants acaba diluint-se o compartint-se; és a dir, és un procés de mútua transformació. Aquest camí, sens dubte, barreja l'empatia i la seguretat afectiva. Aquest recorregut actitudinal ens permet recuperar la confiança en nosaltres mateixos, en els altres i en l'entorn; ens permet passar de les relacions de poder a les relacions de reconeixement.

I. L'avaluació

L'avaluació ha de poder esbrinar allò que l'infant sap, allò que sap fer, la manera que té sentir, pensar i fer per a vincular-se i relacionar-se (amb ell mateix, amb els altres i amb l'entorn), els

processos cognitius i emocionals que segueix per a aprendre a aprendre, i com es capaç de fer-ho de manera autònoma. Segons el nostre criteri, a voltes, provar d'aconseguir tot això amb *proves i test és com provar de saber quina grandària té un tros de paper llençant-li pedres*⁹⁷.

Entenem l'avaluació com a una activitat integrada en el procés educatiu, en el dia a dia, en el quotidià, la finalitat de la qual és la millora de l'infant en tots els aspectes de la seva personalitat. És a dir, en el fer, en el sentir, en el pensar i, en definitiva, en el Ser.

L'avaluació serà completa, doncs, si la contemplem dins dels processos d'ensenyament – aprenentatge d'una manera contínua i sistèmica. Així definim tres grans moments:

- L'avaluació inicial que ens dóna informació sobre els coneixements i les capacitats dels infants *abans de*. Aquest tipus d'avaluació ens és molt útil per a relacionar allò que es viu a l'espai-escola i allò que es viu -o s'ha viscut- a l'espai-família; per tal d'afavorir la coherència i els aprenentatges el més significatius possibles. Per tant, aquesta avaluació es fa amb estreta relació amb la família. Aquesta avaluació inicial ens serveix per aprendre allò que ja sap l'infant, descobrir com viu i com es relaciona, i ens possibilita planificar, programar i presentar tallers, racons i projectes que encaixin amb les vertaderes necessitats i motivacions dels infants.
- L'avaluació formativa que realitzem de manera progressiva, continuada, narrativa i constant. L'efectuem amb l'observació quotidiana de l'infant en el seu quefer quotidià a l'espai-escola. Aquesta observació és activa, ja que va acompanyada de preguntes, interrelacions, anàlisis, etc. Aquesta avaluació ens permet modificar la nostra intervenció a partir de les informacions que obtenim de les accions de l'infant en el nostre context. Ens ajuda a descobrir què és allò que els infants aprenen i ens permet saber què fa-pensa-sent. Amb aquestes observacions anotem, també, la manera que té l'infant de relacionar-se amb l'entorn, amb els objectes, amb ell mateix, amb els altres infants, amb els adults, amb el temps, amb l'espai, etc. Alhora, aquest tipus d'avaluació ens ajuda a valorar la *zona de desenvolupament proper* i el *potencial d'aprenentatge* de cada infant⁹⁸.

- L'avaluació sumativa que realitzem al final d'un procés determinat (un taller, un projecte, un procés d'aprenentatge, etc.). En el nostre cas, a més de permetre'ns valorar l'infant, té, principalment, una funció autorreguladora ja que ens serveix per a replantejar-nos el nostre procés com adults acompanyants: les nostres accions i les nostres actituds en relació als processos de creixement i aprenentatge dels infants.

Dins del procés avaluatiu, malgrat que implícitament ja han estat esmentats, volem destacar dos elements que per a nosaltres són essencials:

- L'autoobservació i l'autoavaluació de l'educador.
- L'avaluació compartida i construïda amb la família.

Alguns dels instruments que usem per a realitzar les diferents avaluacions són els següents:

- L'observació sistemàtica amb unes graelles on hi ha prèviament reflectit allò que volem observar. Hi observem comportaments, coneixements, habilitats (conductuals, emocionals, cognitives, socials), actituds, valors i trets d'identitat.
- L'observació sistemàtica sense unes idees prèvies. Una observació en la qual es va anotant tot el que va succeint i que es considera interessant.
- La conversa com a eina avaluadora. Una conversa entre adults i infants (individual o en grup). Una conversa que té unes maneres vives, unes formes dinàmiques, respectuoses i actives. Una conversa que esdevé una forma de relació amb els infants. Recuperant l'etimologia del mot: la conversa com una manera de *donar tómb a quelcom conjuntament*. L'avaluació com a una obra coconstruïda a quatre mans entre adults (educadors i família) i infants.

Criteris d'avaluació

- L'avaluació ha de ser una manera d'integrar *llenguatge i emocions*. Un anar i venir de

pensaments i sentiments. Una manera de consensuar significats, coordinar expectatives, confrontar visions i impressions, i fer entrar en coherència vivències i experiències.

- L'avaluació ha de ser global. És a dir, ha de tenir en compte l'ésser humà en la seva totalitat. Per tant, tindrà en compte, entre d'altres, el tarannà particular de l'infant, el seu moment personal, el seu particular procés maduratiu i de desenvolupament, la seva situació familiar, i la seva relació amb l'entorn-classe. Al mateix temps, vetllarà per la seva particular idiosincràsia a l'hora de processar la informació (percepció, relació, anàlisi, acció i avaluació).
- L'avaluació ha de ser un procés proper i conscient.
- L'avaluació ha de ser contínua i contemplar les tres parts abans esmentades (inicial, formativa i sumativa).
- L'avaluació com a procés de relació, que ens permetrà, entre d'altres coses, acompanyar els infants en la gestió eficaç les seves accions, i, a més, poder reconèixer els seus processos. Una avaluació que ens servirà per a reconèixer allò que és; no per judicar i/o tancar.
- L'avaluació oberta. Una avaluació que ens servirà per obrir, per flexibilitzar, per incloure, també, allò que hi ha mancat, allò que no va ser, allò que hagués pogut ser, considerant-ho no tant com una pèrdua o un fracàs, sinó com una oportunitat, com una possibilitat més, i d'aquesta manera poder viure l'agraïment d'allò que tenim i donar-ho per bo, com la millor de les possibilitats. Per tant, l'avaluació no esdevindrà mai un element seleccionador ni sancionador.
- L'avaluació adreçada al fer i no al ser. De tal manera que respectem i acceptem el ser de tots els infants i, alhora, contrastem els seus fers a la llum d'allò que és respectuós per a ells, per als altres i per a l'entorn. Per tant, amb l'avaluació pretenem fer-nos i fer la següent pregunta: com ho podria fer la propera vegada de tal manera que respectés més (a mi, als altres o a l'entorn)?

Problemes o dificultats d'aprenentatge

Quan realitzem els processos avaluatius podem realitzar una comparança entre dos o més moments seleccionats amb criteri. És a dir, si volem explorar la història d'interaccions entre A i B, i triem dos moments d'aquesta història, t i t', ens n'adonem que entre aquests dos moments han passat moltes coses, hi han hagut moltes interaccions, s'han donat molts canvis estructurals i han emergit molts aprenentatges de tot tipus. Si mirem per separat l'instant t, i després mirem l'instant t', ens podem preguntar: com han après A i B a viure junts? de quina manera A i B han aconseguit conduir-se de manera adequada dins el medi C?

En el nostre cas, en el nostre projecte, en una escola, ens podem preguntar: de quina manera aquest infant (A), que vivia d'aquesta manera, ha après a fer les coses que ara sap fer en relació amb altres infants (B) i/o amb altres adults (B)? I, a voltes, formulem la pregunta com si l'escola (C) fos immutable i sempre hagués preexistit.

Però, segons la nostra manera d'entendre els processos d'ensenyament – aprenentatges, creiem que això no és així. L'infant no ha après a viure en l'escola, sinó que han canviat junts. Aquest infant que va a l'escola i que, passat un any, sap llegir, no ha après a llegir en un llibre determinat que hi havia a l'escola, *sinó que s'ha anat transformant a l'escola, juntament amb els llibres, de manera que, en acabar l'any, sap llegir aquell llibre que emergeix amb ell en la seva transformació coherent amb l'escola*⁹⁹.

Així doncs, creiem que l'aprenentatge¹⁰⁰ és *una transformació estructural que emergeix en l'infant coherent amb les circumstàncies en el fluir de les interaccions, sense esforç*^u.

Per tant, des d'aquesta òptica, quan algun infant té dificultats d'aprenentatge estudiarem dues causes principalment:

^u Diem sense esforç perquè, realment, l'aprenentatge és quelcom que és i esdevé font de plaer (el coneixement com a plaer és un element que reivindicuem en el nostre projecte educatiu), encara que, en acabar el procés hom es senti cansant física i psicològicament.

És a dir, entenem, sense un *esforç* que vingui induït per una motivació extrínseca; per una pressió de fora. Per bé que, sí, un esforç que emergeix des de dins, intrínsec a l'ésser humà; que no es viu ni suposa una pressió, sinó que, malgrat el cansament que pot provocar tot el procés, és font de plaer i alegria.

1. Les emocions o determinats processos que hi interfereixen (les pors, les lluites, la manca d'acceptació, la necessitat d'atenció plena...). És a dir, les emocions, enteses com a disposicions corporals que defineixen determinats dominis d'accions, poden ampliar o reduir la nostra intel·ligència (entesa com a la capacitat d'arribar a consensos amb l'entorn). Per tant, hi ha emocions (determinats processos emocionals^v) que minven les nostres possibilitats cognitives (ambició, por, ira, competitivitat, ansietat, enveja, gelosia...) i d'altres que la potencien i l'augmenten (col·laboració, cooperació, amor, acceptació...)
2. La desviació de la nostra mirada. És a dir, l'adult pot estar realitzant una avaluació en un espai distint a aquell on l'infant s'està transformant. D'aquesta manera, podem avaluar i concloure que un infant no ha après, doncs ignorem l'espai on aquest infant s'ha transformat. Nogensmenys, si vivim en el curs del nostre viure, inevitablement ens transformem en congruència amb la nostra circumstància, i això hom ho pot entendre com aprenentatge si enfoca el tipus de congruència que ha mirat.

Al mateix temps, a l'hora de fer abordatges concrets de dificultats o problemes o/i iniciar processos avaluatius de qualsevol tipus tindrem en compte¹⁰¹:

- Totes les persones tenim un “mapa del món”, una representació de la realitat elaborada, entre d'altres coses, a partir de les nostres vivències subjectives. “El mapa no és el Territori” (Korzibski)¹⁰².
- No és allò que passa al nostre voltant allò que ens limita, sinó les restriccions que percebem a través dels nostres mapes. No existeixen errors ni fracassos, només experiències, que podem transformar en oportunitats a partir de les quals podem aprendre i enriquir els nostres mapes¹⁰³.
- És molt útil diferenciar entre conductes i identitat¹⁰⁴.

^v D'aquesta manera, per exemple, el procés d'adaptació al centre s'entén com un procés integral: corporal, emocional i cognitiu. I, l'adaptació, doncs, inevitablement passa per aquests tres nivells. Per tant, per a que un infant pugui començar a desplegar els seus processos cognitius haurà d'haver-se adaptat, primer, corporalment i emocional.

- Les persones funcionem de la manera més útil possible, escollint la millor opció d'entre totes les que tenim disponibles. És possible que tota conducta tingui (o hagi tingut en algun moment) en algun nivell una intenció positiva i adaptativa¹⁰⁵.
- Tots tenim (o podem aprendre'ls) els recursos que necessitem per orientar la nostra vida en la direcció que triem¹⁰⁶.

Els indicadors de procés

Els indicadors de progrés serveixen per concretar fites de millora a mitjà termini dels resultats educatius. A més, afavoreixen l'impuls de la planificació amb la definició d'estratègies educatives.

Ara bé, nosaltres no entenem l'aprenentatge com una acció de progrés, ni com quelcom vinculat a uns resultats tancats i determinats a priori. Per tant, conscientment, canviem el mot «progrés» pel de «procés». Així doncs, els **indicadors de procés**, no vinculats a un determinats resultat, i amb una mirada que no esta totalment desplaçada cap a enfora, afavoririen quelcom que per a nosaltres és imprescindible: l'autoobservació i l'autoavaluació.

Els indicadors de procés ens servirien, doncs, per marcar, de manera dinàmica, el lloc en el que està i es troba l'infant dins de la línia d'aprenentatge vital. Ser sabedors del lloc que ocupa ens és útil per a poder-lo acompanyar de manera més respectuosa i acurada. Aquests indicadors de procés els vinculem amb les intel·ligències múltiples i provem que abracin tots els camps de possibles aprenentatges.

En el nostre model partim de la base que l'èxit i la qualitat de la nostra proposta es fonamenta en dos factors claus:

1. El fet que l'equip educatiu, la comunitat escolar en general, i la família en particular comparteixen la visió del tipus de projecte que volem.
2. El fet que l'equip educatiu, la comunitat escolar en general, i la família i l'infant en particular fan ús de l'autoobservació i l'autoavaluació com a eines per ajudar a respectar i acompanyar el procés del projecte des de la seva singularitat i identitat pròpia.

2

FORMULACIÓ D'OBJECTIUS

I. Objectius d'àmbit pedagògic.

El nostre objectiu és que els infants interaccionin amb el seu entorn (amb ells mateixos, amb els altres i amb l'espai), de manera lliure, responsable i autònoma, amb la finalitat de desplegar el seu potencial o propòsit intern.

Ens plantegem construir un ambient que permeti que els infants desenvolupin:

1. la seva autonomia a través de la confiança i de relacions segures.
2. la seva capacitat d'estar centrats en ells mateixos, alhora estar atents als altres i, al mateix temps, tenir en compte l'entorn; i de coordinar diferents punts de vista.
3. les competències necessàries per a que puguin viure de manera eficaç (conscient, crítica i responsable), amb harmonia i felicitat en el món en què viuen.

Per a l'educació, s'identifiquen com a competències bàsiques les 8 competències següents: competència comunicativa lingüística i audiovisual, competència artística i cultural, tractament de la informació i competència digital, competència matemàtica, competència d'aprendre a aprendre, competència d'autonomia i iniciativa personal, competència en el coneixement i la interacció amb el món físic, i competència social i ciutadana.

Per a que l'infant assoleixi aquests objectius i desenvolupi aquestes competències, partim de la base que no existeix una única intel·ligència -analítica-, sinó que entenem que la persona, de manera interconnectada i global, fa ús d'allò que H. Gardner (1943)¹⁰⁷ ha batejat amb el nom de

intel·ligències múltiples (musical, cinètic-corporal, lògic-matemàtica, lingüística-verbal, visual-espacial, intrapersonal i interpersonal^w, i natural). Val a dir que, a les 8 que planteja Gardner, González Garza¹⁰⁸ hi afegeix l' existencial i l'espiritual. Ensenms, a l'hora de realitzar qualsevol tipus d'aprenentatge, l'infant posa en marxa un seguit d'estructures cognoscitives que li permeten percebre, processar i relacionar-se amb la informació de manera individual, la qual cosa determina la seva particular forma d'interactuar amb el món i el seu propi estil d'aprenentatge.

En quant al tema de les competències, ja hem fet referència a l'Informe Delors i les 4 competències que cal assolir en relació a l'educació al llarg de la vida: competència tècnica (saber o conèixer), competència metodològica (saber fer), competència participativa (saber estar i conviure) i competència personal (saber ser).

Amb la finalitat que això pugui esdevenir-se, pugui manifestar-se en tota la seva plenitud, creiem que l'entorn ha d'estar relaxat i ser segur; a més, pensem que l'infant ha de sentir una seguretat interna (un “sentit de” o un “sentiment de” *confiança i seguretat*) que li permeti desenvolupar-se de manera lliure i autònoma. Aquesta seguretat interna l'infant l'aconsegueix amb la presència del seu pare i de la seva mare (indispensable fins els 3 anys).

L'ambient relaxat permet activar les estructures internes dels organismes vius. Per tant, ens plantegem tres objectius:

1. Assegurar que l'entorn estigui desproveït de perills actius; és a dir, assegurant-ne la seva absència. Per tant, vetllant per un entorn segur.
2. Enriquir i preparar l'ambient per a que pugui satisfer les vertaderes necessitats de l'infant (corporals, emocionals - relacionals, cognitives - culturals). Des del punt de vista de l'infant, tot allò que pot satisfer les seves vertaderes necessitats farà que l'ambient sigui i es mantingui relaxat. Si un infant necessita un determinat material, o una determinada experiència (social i/o cultural) per a satisfer una determinada necessitat vertadera (i no el troba); llavors, l'ambient, per a ell, deixarà de ser relaxat.

^w La intel·ligència intrapersonal i la interpersonal constitueixen allò que D. Goleman denomina intel·ligència emocional.

3. Maldar per a què la presència de l'adult no sigui el motiu que faci que els ambients deixin de ser relaxat (per exemple, en forma d'expectatives, prejudicis, exigències, etiquetes i reptes). Treballar, doncs, l'autoconsciència i l'autoconeixement dels adults participants.
4. Vetllar per la formació continuada dels adults acompanyats, a tots els nivells: emocional, cognitiu, corporal, etc.
5. Ser conscients de la importància dels processos avaluadors i, per tant, contemplar la supervisió externa com un punt de vista necessari i convenient.

II. Objectius d'àmbit econòmic i administratiu.

- Maldar per a aportar els mitjans econòmics necessaris per a dur a terme el projecte, la qual cosa es considerarà com una inversió en el respecte, la responsabilitat, l'acceptació i la confiança.
- Ajustar els mitjans administratius necessaris per a desenvolupar el projecte, i tot allò que impliqui la promoció dels nostres objectius i valors.

III. Objectius d'àmbit humà i de serveis.

Volem que aquest entorn esdevingui un espai de creixement inclusiu i compartit; on els infants puguin desenvolupar-se en llibertat; ja que pensem i sentim que és l'única via per arribar a desplegar tot el potencial intern de les persones; on els infants puguin desenvolupar-se amb responsabilitat, assumint les conseqüències de les seves accions; on l'ús dels límits estigui al servei del creixement i el desenvolupament de les persones i el respecte dels seus processos de vida.

Per tot això, a nivell humà, ens plantegem:

- Viure i construir un quotidià que estigui centrat en les persones: infants i adults; famílies;

equip educatiu; i comunitat.

- Generar espais i contextos socials, culturals, personals i de grup, rics i complexos; on tothom pugui trobar allò que necessita per a desenvolupar-s'hi.
- Actuar i tenir en compte de manera sistèmica el pensar, el sentir i el fer dels infants.
- Construir les condicions necessàries i suficients per a què totes les persones que participin en el projecte ho puguin fer des de la llibertat i la responsabilitat.
- Vincular en el conversar (llenguatge i emocions) les relacions que s'estableixin en aquest espai; amb la intenció de coconstruir la realitat entre totes i tots.
- Incloure de manera activa i responsable la família i la comunitat; amb la intenció de crear sentiment de pertinença.

IV. Objectius d'àmbit institucional.

Volem tenir presents mecanismes de col·laboració i estratègies que ens vinculin amb l'entorn. Per tant, en quan a la participació interna i les relacions exteriors, volem construir un espai:

- On els adults acompanyants ens relacionem amb els infants amb respecte, considerant-nos i considerant-los persones úniques i especials.
- On la família tingui un paper preponderant, important i significatiu, ja que pensem que la responsabilitat educativa és principalment i primera de la família.
- Obert a l'entorn més immediat, i a les comunitats més allunyades.
- On els adults siguem conscients i responsables del nostre propi i continu procés de

creixement i aprenentatge, juntament al dels infants.

- Idoni per donar l'oportunitat als infants de créixer com a persones autònomes i responsables en diferents i diversos espais (racons, tallers, sortides, projectes, etc.).
- On s'afavoreixi la relació amb institucions oficials, organismes públics, empreses (públiques i privades), altres associacions, grups diversos, i organitzacions no governamentals que donin suport a la nostra particular manera d'entendre l'educació.
- Des d'on puguem implicar-nos en projectes de ciutat, de comunitat, estatals i d'àmbit més global de formació i relació, adreçats a la defensa i promoció del respecte als processos de vida.

3

CONCRECIÓ DE L'ESTRUCTURA HUMANA

I. Infants – Famílies – Adults acompanyants - Entorn

Estructurem el projecte damunt 4 vèrtexs: **infants, famílies, adults acompanyants i entorn**. En el dia a dia, *la comunitat escolar*^x, cadascun d'aquests quatre agents assumirà unes responsabilitats i unes funcions determinades que, si partim del respecte i l'acceptació de nosaltres mateixos i dels altres, de ben segur, s'entrellaçaran i s'enriquiran mútuament. Tot aquest conjunt funcionarà com una *comunitat d'aprenentatge* on les interrelacions entre aquests 4 elements produiran les transformacions internes en tots 4 que un observador extern podria qualificar d'emergència d'aprenentatges.

Pensem que la presència de les famílies és necessària i imprescindible. Per una banda, en el dia a dia, en el quotidià del projecte, amb els infants i els adults acompanyants; per una altra banda, en les trobades més o menys estables, per a compartir vivències, idees i revisions.

I, ho creiem així, i en aquestes dues vessants, perquè volem estar atents a l'ètica de les nostres relacions.

En el dia a dia, tenint en compte les necessitats dels infants, ja que hi haurà infants^y que necessitaran la presència propera del seu pare/mare per sentir-se segurs i assumir el risc que suposa qualsevol aprenentatge. Això, ho anirem descobrint amb l'observació dels infants i les seves interaccions, i amb un diàleg proper i constant amb els pares i mares. I provarem de fer-ho real en coordinació amb la disposició i la flexibilitat de les famílies.

^x Article 8, capítol 1, títol 1, del Decret 102/2010, de 3 d'agost, d'autonomia dels centres educatius.

^y Des dels més petits on la presència del pare/mare, sempre que es pugui, serà imprescindible; fins als més grans que serà necessària, també sempre que es pugui, en els casos que la situació específica i personal així ho requereixi. Queda clar i s'entén que en ambdós supòsits les necessitats que es contemplan són les dels infants.

També ho descobrirem en les trobades (reunions, coordinacions pedagògiques, activitats familiars, formacions, etc.) tenint en compte les necessitats dels infants i del projecte, ja que l'opinió, la reflexió i el punt de vista de la família és la brúixola d'aquesta travessia.

Des de la màxima flexibilitat i respecte, entenem:

- Que els criteris, valors, actituds i conductes dels participants envers ells mateixos i envers els altres estiguin en harmonia amb la línia educativa del projecte.
- Que tots els participants es comprometin activament a respectar-se i a respectar els altres, no només en l'espai i context escolar, sinó també i alhora en tots els altres espais i contextos vitals (familiar, social, lleure, etc.).
- Que tots els participants (infants, família, adults, etc.) s'impliquin i es responsabilitzin activament en el projecte segons les seves possibilitats.

II. Òrgans col·legiats de caire educatiu^z

II.1 Òrgans col·legiats de caire educatiu del projecte

- a) L'Equip educatiu. És l'òrgan representatiu i de participació de tots els adults acompanyants del projecte; és a dir, de totes les persones que treballen cada matí al projecte en contacte amb els infants. Per tant, aquest òrgan col·legiat està format pel claustre del professorat i la resta d'adults que conformen tot el personal educatiu del projecte. És l'òrgan de decisió i gestió pedagògica. Les persones que en són membres participen a les *reunions de coordinació d'equip* i a les *reunions d'equip específic*.

^z Tal i com planteja l'article 26, capítol 4, títol 1, del decret 102/2010, de 3 d'agost, d'autonomia de centres educatius, el consell escolar i el claustre del professorat són els òrgans col·legiats de participació de la comunitat escolar en el govern i la gestió dels centres educatius que, com a mínim, han d'existir en tots els centres que conformen el Servei d'Educació de Catalunya. En el nostre projecte, a més dels ja esmentats que corresponen particularment al centre escolar de primària, destaquen l'equip educatiu, el grup família – escola, l'assemblea escolar i l'assemblea de la cooperativa Submarí Lila que corresponen a tot el projecte. Per tal d'afavorir-ne la comprensió dividim els òrgans col·legiats en dos subapartats: el primer, aquell que correspon a tot el projecte; el segon, aquell que correspon només al centre escolar de primària.

b) Equip de coordinació. Està format pels coordinadors d'equip i pel coordinador pedagògic.
Les seves tasques són:

1. Vetllar per la coherència pedagògica de tot el projecte.
2. Gestionar elements particulars de cada equip des de la mirada global de tot el projecte.

c) El grup família – escola. Està format per tots els membres de l'equip educatiu del projecte i per totes les famílies que porten els seus fills al projecte. El grup família – escola es reuneix en dos espais:

1. Espai d'intercanvi famílies – escola: És un lloc de consulta, conversa, propostes i intercanvi. En aquest espai les famílies poden elaborar les seves propostes pedagògiques, dibuixar les seves idees educatives, i manifestar les seves alegries i il·lusions; i, alhora, expressar els seus neguits, els seus dubtes i les seves incerteses. A més, en aquest espai l'equip podrà compartir amb les famílies el dia a dia del projecte, consultar el parer del pares i mares, conversar sobre pedagogia, i resoldre els dubtes que pugui anar generant l'acció educativa.
 2. L'espai de reflexions educatives. És un òrgan amb veu; de conversa i sense caire decisiu.
 3. L'espai d'acompanyament familiar. És un òrgan amb veu; de conversa i sense caire decisiu.
- d) L'Assemblea del Submarí Lila. És l'òrgan format per les famílies amb fills i filles dins algun dels projectes de la cooperativa, l'equip educatiu, les famílies sense fills en els projectes, i altres persones, totes elles afins a les idees de fons de la cooperativa. És el màxim òrgan de decisió estructural i formal de la cooperativa^{aa}. Cal especificar que en les decisions que afecten a l'escola només tenen vot les persones que hi tenen fills i/o filles.

e) L'equip de selecció de personal. És l'òrgan format per les famílies (una representant de

^{aa}Des del curs 2014-2015, i amb el nou funcionament que suposa la cooperativa, comença a funcionar el Consell Rector: òrgan constituït per dos membres de l'equip educatiu i dos membres de les famílies (que renoven cada dos anys de manera esglaonada), a més de la presència dels dos gestors de la Cooperativa.

cadascun dels espais per on es vol contractar personal educatiu), membres de l'equip educatiu (els coordinadors dels espais pels quals es vol contractar personal educatiu) i el coordinador pedagògic. Aquest equip defineix el perfil professional del personal que es vol contractar; dissenya i executa els processos de selecció; i s'encarrega del seguiment i l'avaluació de les noves incorporacions.

II.2 Òrgans col·legiats de caire educatiu del centre escolar de primària

- a) Claustre del professorat^{bb}. És l'òrgan de participació del professorat en la gestió de l'acció educativa del centre escolar de primària^{cc}. És un òrgan que forma part de l'equip educatiu del projecte.
- b) Assemblea escolar de primària. Òrgan format pel grup d'infants i l'equip educatiu. És un òrgan amb veu i vot, amb poder de decisió real. A través de la conversa el grup d'infants té la possibilitat real de crear normes, modificar-les, derogar-les, etc. Al mateix temps, el grup d'infants poden (i tenen l'espai -físic i humà- per fer-ho) generar idees i propostes que dirigeixin el quefer quotidià del projecte.
- c) El Consell Escolar^{dd}. És l'òrgan col·legiat de participació de la comunitat escolar en el govern del centre escolar de primària. Està format pel director o directora que el presideix, el cap o la cap d'estudis, un o una representat de l'ajuntament de la localitat, els i les representats de l'equip educatiu, els i les representats dels alumnes i dels pares i mares o tutors, i un o una representat del personal administratiu i serveis.

^{bb} Les funcions que corresponen al claustre de professorat són les que estableix l'article 146.2 de la Llei d'educació.

^{cc} Es contempla la possibilitat que en el claustre del professorat hi puguin participar altres professionals d'atenció educativa tal i com s'estableix en els articles 146.3 i 151.2 de la Llei d'educació.

^{dd} Les funcions del consell escolar són les que estableix l'article 148.3 de la Llei d'educació.

III. Òrgans unipersonals de direcció i altres òrgans unipersonals de caire educatiu

III.1 Òrgans unipersonals de direcció i altres òrgans unipersonals de caire educatiu del projecte

- a) Secretari/a del projecte educatiu

- b) Adult acompanyant a dedicació complerta. Les seves tasques i la seva dedicació és la següent:
 - Atenció directa als infants que assisteixen al projecte.
 - Centre escolar de primària -operatiu- (8.30-14.30h) (total de 30 hores a la setmana)
 - Centre d'Esplai d'infantil de segon cicle -preoperatiu- (8.30-13.30) (25 h/set.)
 - Centre d'Esplai d'infantil de primer cicle -sensoriomotriu- (8.30-13.00) (22.5 h/set.)
 - Reunions equip específic (4 h/set.)
 - Reunions coordinació equip (2 h/set.)
 - Reunions familiars (un mínim de dues al curs). Depenent de la ràtio d'infants per adult^{ee}.
 - Una reunió familiar: 2 hores i 1,5h de preparació de la reunió i recull de la reunió pel seguiment de l'infant.
 - Seguiment dels infants
 - Preparació materials i tallers puntuals. Diferent dedicació segons el moment evolutiu dels infants.
 - Intercanvis família - escola (2 hores cada dos mesos)
 - Acompanyament famílies (2 hores al mes)
 - Reflexions educatives (puntualment)
 - Altres reunions (coordinació de temes específics (música, anglès...), preparació d'espais, reunions de període adaptació)
 - Acompanyament de les noves incorporacions de l'equip educatiu: presentació, seguiment del procés d'observació, presentació de materials, acompanyament de les entrevistes familiars,..

^{ee}Es tendirà a «una ràtio de seguiment» d'1 adult per cada 12 infants.

- c) Adult acompanyant de suport^{ff}. Tenint en compte que la seva dedicació dependrà de la seva jornada, les seves tasques són les següents:
- Atenció directa als infants
 - Reunions equip específic
 - Reunions coordinació equip
- També es tendirà a que formin part de les funcions dels adults acompanyats de suport :
- *Substitucions*: persona que fa substitucions puntuals en cas de necessitats d'algun membre de l'equip educatiu.
 - *Persona que acompanya el menjador*: persona que s'encarrega d'acompanyar als infants que necessiten quedar-se a dinar un cop finalitza el projecte.
- d) Coordinadors *equip educatiu*. Les seves tasques són les següents:
- Dinamitzar les reunions de l'equip educatiu.
 - Vetllar per la coherència pedagògica de tot el projecte; tant en la part tècnica com en la part humana.
 - Recollir propostes i assistir a les reunions de les diferents àrees que requereixen la presència de l'equip educatiu.
 - Assistir a les reunions de coordinadors d'equip
 - Enllaçar amb voluntaris, alumnes en pràctiques i talleristes.
 - Donar seguiment, o supervisió, als diferents temes, en relació al projecte, que requereixin d'un assessorament/direcció pedagògica o educativa.
- e) Coordinador pedagògic. Les seves tasques són les següents:
- Vetllar per la coherència pedagògica en el projecte:
 - Observació diferents grups: infants, espais i adults acompanyants.
 - Detecció de necessitats, seguiment infants i acompanyament professional dels adults.
 - Assessorament i devolucions en reunions amb els diferents equips.
 - Acompanyament de:
 - Nous membres de l'equip educatiu, persones en pràctiques, talleristes i voluntaris
 - Assessorament de casos: infants i famílies.

^{ff}Poden ser a mitja jornada, a tres quarts, etc. I, per tant, la seva dedicació vindrà en funció de les seves hores de contractació.

- Assessorament i coordinació de cursos
 - Cursos amb famílies al setembre
 - Cursos voluntaris
 - Altres cursos que es puguin oferir des del submarí
 - Elaboració de documents
 - Entrevistes familiars segons protocol de derivació dels diferents equips
 - Suport en substitucions
- h) Responsable del Projecte «Adult Acompanyant voluntari»^{eg}. Aquest projecte agrupa:
- *Tallerista*: persona que de manera continuada o puntual ofereix un taller als infants del projecte. Fa els tallers i assisteix a les reunions de talleristes.
 - *Voluntaris*: poden ser persones externes al projecte, o pares o familiars dels infants del projecte. La seva funció és donar presència en els diferents espais que es requereixi. Participen en les diferents trobades i espais de coordinació que es duen a terme per a coordinar la tasca que fan com a voluntaris.

III.2 Òrgans unipersonals de direcció^{hh} i altres òrgans unipersonals de caire educatiu del centre escolar de primària

- a) El director o la directora del centre escolar de primària
- b) El mestre tutor. És un adult acompanyant de dedicació completa amb la titulació de mestre.
- c) L'assistent d'aula. És un adult acompanyant de dedicació completa sense la titulació de mestre.
- d) Els mestres especialistes. Són adults acompanyats que no estan a dedicació completa; titulats en el grau de magisteri amb les mencions d'educació anglesa, educació física i educació musical.

^{eg}Veure Annex 3

^{hh} Les funcions i l'organització dels òrgans unipersonals de direcció del centre escolar de primària ve regit pel capítol 1, *direcció dels centres*, títol 2, del decret 102/2010, de 3 d'agost, d'autonomia de centres educatius.

IV. Comissions i Serveis

Aquest projecte educatiu d'escola pertany a la Cooperativa d'Ensenyament Mixta Submarí Lila. La cooperativa té un seguit d'àrees, en què l'escola hi participa activament, que passem a relacionar:

- a) Àrea de Comunicació
 - 1. Comissió de Comunicació
 - 2. Comissió de festes
 - 3. Comissió de benvinguda
 - 4. Comissió de relacions externes
- b) Àrea d'Administració i Economia
 - 1. Comissió d'administració i economia
 - 2. Comissió d'abundància
- c) Àrea pedagògica
 - 1. Comissió de materials
 - 2. Comissió de formació
- d) Àrea d'Obres
 - 1. Comissió d'obres
 - 2. Comissió de neteja i manteniment

El projecte ofereix i presenta serveis escolars de:

- a) Transport
- b) Acollida
- c) Menjador

4

AVALUACIÓ HISTÒRICA. VADEMÈCUM D'ENCERTS I ERRORS

I. Introducció. Avís per a navegants

Aquesta introducció que tot just comences vol ser un full de ruta. Els fulls de ruta, en general, marquen camins, fites, aturades, destinacions... Doncs bé, aquest, el full de ruta pedagògic del Submarí Lila, vol dibuixar la trajectòria pedagògica d'un grup de persones que l'any 2008 vam començar a caminar buscant una alternativa al model d'escola que havíem viscut. Una alternativa que pretenia, i pretén, honrar i agrair tot allò que hem rebut de l'escola amb què hem crescut i, alhora, una alternativa que cercava, i cerca, noves vies més respectuoses amb els processos de desenvolupament i aprenentatges dels nostres infants.

Hem volgut construir aquesta guia amb un doble objectiu.

Per un cantó, volem que serveixi per a que les famílies que es van incorporant al projecte i, per tant, inicien la marxa amb el camí començat, tinguin manera de saber quin va ser el punt de sortida, quines han estat les fites principals, quins camins hem tirat enrere, i quines rutes són les que hem volgut mantenir.

Per un altre cantó, ens agradaria que aquest mapa vital posi de manifest que la nostra alternativa és un projecte viu i dinàmic. La nostra escola és en funció de les propostes que hem presentat, hem aprovat i hem dut a terme les persones que en formem part. I, amb aquestes propostes, a vegades, hem encertat i, a vegades, hem errat; és a dir, en funció dels resultats, hem avaluat, i hem decidit mantenir o rebutjar els nous intents. Això vol dir que, totes les propostes que, aquí, llegiràs han estat presentades, encetades i rebutjades o mantingudes per membres de la nostra cooperativa (pares, mares, adults acompanyants, talleristes, etc.); persones que han volgut sumar el seu punt de vista, i han coconstruït el nostre projecte educatiu. Per tant, desitgem que la lectura d'aquest diari de camp esperoni la teva part d'exploradora. D'alguna manera, el nostre propi camí és una invitació perquè, si així ho desitges, et llancis a descobrir nous senders educatius, camins poc trillats, vies més o menys agosarades que puguin aportant-nos a tots plegats noves maneres de fer, sentir i pensar més

respectuoses amb nosaltres, amb els altres i amb l'entorn. Ara bé, de la mateixa manera que et convidem a encetar noves rutes, et demanem que te'n facis responsable, que n'assumeixis el guiatge de la seva exploració, i que, si cal, en tinguis cura de la seva conservació.

Amb la finalitat de poder donar resposta al primer objectiu, hem estructurat la guia per cursos escolars. Dins de cada curs, hi trobaràs aquells elements que ens han semblat més significatius. Cada element està ordenat en funció del nivell en què creiem que actua. Així doncs, si fa referència a allò que fem – sentim – pensem, a les nostres conductes (corporals, emocionals, cognitives), ho hem col·locat a la casella de la tecnologia; si fa referència a la manera que tenim de fer – sentir – pensar, a les nostres habilitats, ho hem situat a la casella de la metodologia; i, si fa referència a les nostres idees i sensacions de fons, a les nostres creences i valors i als nostres trets identitaris, ho hem agrupat a la casella que hem batejat amb el nom d'epistemologia. Cal dir, també, que de cada element en trobaràs una petita descripció, una breu valoració, i un semàfor que t'indicarà si continuem amb aquest element o l'hem descartat.

El segon objectiu depèn de tu. Si a nivell personal, o a nivell familiar, tens la sensibilitat i/o l'interès adreçat a certs aspectes concrets (les arts, les llengües, les matemàtiques, el medi, la resolució de conflictes, la gestió emocional, el cos, la història, etc.) segur que trobaràs buits, atzucacs i oportunitats en la proposta que presentem. Si és així, et demanem que miris d'on venim, provis de sentir el nostre dolor i la nostra alegria, visquis els nostres esforços, i, amb respecte, proposis tot allò que creguis convenient. La teva proposta, llavors, serà tinguda en compte, estudiada i valorada per l'equip educatiu i, si s'escau, incorporada al dia a dia del projecte. A més, si la teva proposta encaixa, i de manera paral·lela al grau de llibertat que t'oferim, et demanem que també n'assumeixis la responsabilitat. Sumar, en el tot del projecte, totes i cadascuna de les nostres mirades individuals, només és possible si cadascuna assumeix la responsabilitat del seu propi punt de vista i, alhora, fa un exercici de flexibilitat per a que la seva manera particular pugui encaixar amb les possibilitats de tot el col·lectiu.

Dit tot això, i abans d'acabar, volem: primer, demanar-te que facis l'esforç de llegir-te tot el document, a voltes agradable i a voltes carregós; segon, animar-te a fer-hi aportacions, també en funció de les teves possibilitats de dur-les a terme; i, tercer, agrair-te la teva implicació, les teves ganes i la teva sensibilitat en aquest projecte viu i en comú. Només ens resta, doncs, desitjar-te una bona lectura.

Curs	Nivell	Element	Descripció	Punts febles	Punts forts	Continuïtat
2008 – 2009 ⁱⁱ	Tecnologia ^{jj}	Demanam que els avis, i altres familiars dels infants, visitin el projecte i hi aportin quelcom (experiències, històries, contes, etc.)	Volem fer que el projecte esdevingui un espai viu on la família hi tingui un gran pes.	Aquest punt no es farà real fins a la creació del <i>Dia del protagonista</i> al curs 2012-2013.		Mantingut
	Metodologia ^{kk}	Permetem que els pares/mares que ho desitgin passin el matí al projecte	Els pares i mares que ho desitgin poden Ser/Estar tot el matí al projecte amb els seus fills	Per qüestions de respecte a l'ambient, demanem que només sigui un pare/mare al dia.	Afavoreix la vinculació família - projecte	Mantingut
	Epistemologia ^{ll}	Bàsicament, ens ocupem molt d'acompanyar les emocions primàries.	Malgrat que tenim en compte tot el ventall emocional, durant aquest curs i el següent ens ocupem, bàsicament, d'acompanyar les emocions primàries (por, ira, tristesa, alegria...)	Hi ha emocions que se'ns escapen; sobretot, les màscara...	Reflectim i acompanyem amb respecte tot el ventall d'emocions bàsiques.	Mantingut i ampliat
2009 – 2010 ^{mmm}	Tecnologia	Decoració de les parets de l'espai d'activitats tranquil·les (actual casa de pedra).	Penjàvem uns pòsters amb fotos de les activitats que anàvem realitzant, i petits cartells descriptius.	Ambient massa carregat. Massa distraccions. No afavoreix la concentració.	Era una manera de copsar virtualment tot allò que vivíem en el dia a dia.	Suprimit
		Exposició dels treballs realitzats pels infants.	Penjàvem, amb el permís dels autors, els treballs que espontàniament feien els infants (sobretot, pintures) en les partes	Per una part, massa distraccions; per un altra part, cert		Suprimit

ⁱⁱDurant aquest curs hi ha 5 infants (Òscar2, Unai2, Jan2, Aisha2 i Itziar1) i quatre adults acompanyants (Guillem Massot -pare d'un infant del projecte-, Verónica Luzón, David Sánchez i Olga Hernández – mare d'un infant del projecte). El projecte s'ubica al càmping ecològic *Vinyols Camp* de Vinyols

^{jj}Conjunt de procediments de l'art d'educar; tècniques emprades. Fa referència a allò QUE fem, sentim, pensem.

^{kk}Conjunt dels mètodes de l'art d'educar; camí que es segueix, manera de procedir. Fa referència a COM fem, sentim, pensem.

^{ll}Tracta de la naturalesa, del conjunt dels mètodes i de l'abats del coneixement en l'art d'educar. Fa referència al PER QUÈ i al PER A QUÈ d'allò que fem, sentim, pensem.

^{mmm}Durant aquest curs hi ha 5 infants (Òscar3, Unai3, Jan3, Aisha3 i Itziar2) i dos adults acompanyants (Guillem Massot -pare d'un infant del projecte- i David Sánchez). Al juny de 2010 l'Aisha és baixa del projecte. Els pares i les mares del projecte assumeixen les substitucions quan un adults acompanyant no pot assistir al projecte. El projecte s'ubica al terreny del Sr. Joaquim Ninot a Castellvell del Camp.

Curs	Nivell	Element	Descripció	Punts febles	Punts forts	Continuïtat
			de l'actual casa de pedra.	exhibicionisme sense una finalitat pedagògica clara. Alhora, eliminant-ho evitem comparacions i judicis.		
		Arreplegàvem tot el material que ens donaven, cedien o ens regalaven.	Entenem que, amb certa selecció, això ens oferia un ambient ric i estimulat. A més, la manca de recursos econòmics ens portava a no fer cap lleig al material que no ens costava diners.		Vam acabar fent una exhaustiva selecció del material que ens donaven: contes, joguines, material estructurat, peluixos, etc.	Suprimit
	Metodologia	Decidim adaptar l'espai interior, dos cops a la setmana, per a poder-hi realitzar psicomotricitat.	Entenem que és una necessitat verdadera poder córrer, saltar, cridar, etc. En un espai tancat i còmode (coixins, matalassos), etc.		Arran d'aquesta experiència decidim, pel curs següent, construir l'hivernacle.	Mantingut i ampliat
		Decidim no explicar contes individuals en els infants i condensar totes les demandes en el que anomenem <i>Hora del conte</i> .	Ens adonem que, alguns infants, darrera de la demanda explícita de <i>volem un conte</i> hi amaguen una necessitat d'atenció. Per tant, decidim donar-los-hi atenció i no explicar-los el conte.		Malgrat que, inicialment, costa; poc a poc el límit es va integrant i es van separant les dues coses. A més, l'estona del conte esdevé el primer espai d'activitat grupal.	Mantingut
		Creem les sortides al parc	Un cop a la setmana passem el dia al parc. Al llarg del curs, fem una roda on passem per tots els parcs del infants que	Sovint, molta energia esmerçada en els desplaçaments.	Valorem molt positivament l'acceptació	Mantingut fins al curs 2012-2013

Curs	Nivell	Element	Descripció	Punts febles	Punts forts	Continuïtat
			venen al projecte.		d'aquesta proposat per part dels infants; i els beneficis educatius (sobretot, d'integració, pertinença i vinculació) que comporta.	
		Creem les sortides familiars	Un cop al mes, fem una sortida amb el projecte i totes les famílies del Submarí (avis i àvies, pares i mares, etc.).	És un espai on els límits i les funcions (adults acompanyants i famílies) queden desdibuixades i, a voltes, genera tensions.	Es un espai de trobada familiar, d'enriquiment i de construcció de vincle.	Mantingut fins al curs 2012-2013
	Epistemologia	Espai de fora il·limitat, sense tanques ni cordes.	Entenim que amb 5 infants no calia limitar físicament l'espai. Entenim que les cordes o les tanques no aportaven seguretat interna als infants, i que ells, en un espai natural sense modificar, i en llibertat, podien trobar els seus propis límits.	La manca de límits físics s'integra com una certa manca de seguretat interna. Els límits físics externs són el primer element de contenció. A més, en augmentar el número d'infants, la manca de límits físics aporta certa inseguretat.		Suprimit
		Mantenim inconscientment una visió no – directiva de l'educació i de les relacions ensenyament – aprenentatge.	La excessiva cura per no traspasar la línia <i>teòrica</i> de la no – directivitat ens fa moure'ns amb por; i, en alguns casos, ens	Ens adonem que aquesta excessiva fidelitat a la no –		Suprimit

Curs	Nivell	Element	Descripció	Punts febles	Punts forts	Continuïtat
			porta a ser poc flexibles, massa <i>fonamentalistes</i> .	directivitat (com a concepte teòric) ens porta a no respectar, en alguns casos, els processos dels infants.		
		A més d'acompanyar les emocions primàries, comencem a treballar conscientment les emocions secundàries.	Fem un treball intens i conscient d'acompanyament d'emocions secundàries; sobretot les que anomenem màscares (entre elles, la ira i la "falsa tristesa" és la que ens ocupen més temps i espai)	Encara hi ha un ventall d'emocions que se'ns escapen.	Ajudem als infants a anar a l'emoció primària que hi ha al darrera de l'emoció secundària	Mantingut i ampliat
		El projecte es trasllada de Vinyols i els Arcs a Castellvell del Camp; d'un càmping a un camp d'oliveres, avellaners i ametllers.	Ens traslladem físicament del càmping de Vinyols i els Arcs a un terreny rústic a Castellvell del Camp.			Mantingut
2010 – 2011 ^{mm}	Tecnologia	Posem cartells amb els noms de les coses en lletra de pal per tot el Maset.	Per tal de satisfer una necessitat lectora que detectem, decidim fer cartellets per anomenar objectes de Maset.	És una pràctica poc natural, ja que, en el nostre entorn, els objectes no porten el nom sota.		Suprimit
		Decidim que l'únic material en format paper per acolorir que entrarà al projecte seran els Mandales.	Per qüestions de simbologia i construcció respectuosa d'imatges, decidim que els Mandales seran les úniques imatges que usarem com a material per a acolorir.		La proposta és ben rebuda pels infants. I, a mesura que els infants són més grans elaborem i presentem Mandales més complexos i	Mantingut

^{mm}Durant aquest curs hi ha una mitjana de 10 infants amb pics de 14 (Aitana R.6, Òscar4, Unai4, Jan4, Aitana G.3, Amy3, Erik3, Itziar3, Cèlia2, Acan2, Mar2, Olga2, Liam2, Lluç1, Berta1) i tres adults acompanyants (Margarita Sancho -mare de dos infant del projecte-, Elena Granell i David Sánchez). El Guillem Massot (pare d'un infant del projecte fa funcions d'acompanyament de l'equip educatiu acompanyants). Al novembre de 2010, l'Amy és baixa del projecte. La Cristina Riba -mare de dos infants del projecte- assumeix les substitucions.

Curs	Nivell	Element	Descripció	Punts febles	Punts forts	Continuïtat
					complets.	
	Metodologia	Decidim fer presentacions de material en grup.	Ens adonem que hi ha material que els infants no toquen de les estanteries. Per tant, decidim, de tant en tant, treure'l nosaltres i presentar-lo en grup.	A causa de la diferència de nivells entre els infants, presentar els materials en grup gran esdevé un problema.	Presentar el material, encara que els infants no ens ho hagin demanat	Suprimit en part. Mantingut en part.
		Introduïm la figura del tallerista.	Ja tocant a final de curs, alguns dies a la setmana (molts pocs), el Guillem Massot (pare d'un infant del projecte) ofereix una activitat concreta en els infants. Els infants trien lliurement assistir-hi o no.		Les activitats proposades són acceptades molt positivament. El saber fer dels talleristes assegura el respecte als processos dels infants.	Mantingut
		Construïm un nou espai per a les activitats mogudes: l'hivernacle.	Un espai, cobert, on es pot córrer, fer soroll, moure's fort, etc.		En aquest espai poden satisfer verdaderes necessitats motrius i emocionals.	Mantingut
		Decidim ordenar els casellers dels infants, i tot allò que s'hagi d'ordenar en llistats, seguint la data de naixement dels infants; del més gran al més petit.	Incorporem un altre element sistèmic al nostre funcionament.		Els infants s'hi senten molt còmodes i genera molt d'ordre	Mantingut
		Decidim buscar algú que assumeixi les substitucions quan algun dels adults no poden assistir al projecte.	Per qüestions pràctiques decidim que la persona que faci les substitucions s'incorpori a l'equip educatiu.		Afavoreix el treball en equip, el seguiment dels infants i la coherència educativa	Mantingut

Curs	Nivell	Element	Descripció	Punts febles	Punts forts	Continuïtat
					a tots els nivells.	
	Epistemologia	Limitem amb cordes l'espai de la casa de pedra.	Per qüestions de seguretat interna, creiem important limitar l'espai extern. L'espai extern també ens conté, i ens ajuda a contenir-nos a nosaltres mateixos.		Sembla que hi ha una manera més centrada de fer i moure's per l'espai.	Mantingut
		Aprovem seguir el currículum del 2n cicle d'infantil del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya	Comencem a fer un buidatge del currículum i esmercem esforços per a traduir el currículum e material concret.	Molt general, excessivament abstracte.	El currículum d'infantil és molt coherent i s'adiu a la nostra manera d'entendre certs processos.	Mantingut
		A més, d'acompanyar les emocions primàries i secundàries; ara, prenem molta consciència de les projeccions que practiquen alguns infants quan tenen sensacions desagradables.	Acompanyem conscientment les projeccions que alguns infants realitzant de les seves sensacions desagradables. Ens hi fan pensar, sobretot, certes reaccions de l'Oscar i la Margarita Sancho.		Ens ajuda a prendre vertadera consciència d'allò que passa dins de l'infant i com allò, quan es desagradable, es vol treure fora.	Mantingut i ampliat
		Passem, conscientment, d'una visió no –directiva de l'educació i de les relacions ensenyament – aprenentatge a una visió <i>centrada en l'infant</i> .	Amb l'objectiu de respectar els processos dels infants, volgudament, deixem enrere la visió no –directiva i abracem un altre marc que acull més acuradament les nostres intencions.	Estar massa centrats en l'infant ens pot portar a oblidar altres dimensions (el jo de l'educador, per exemple)	Ens treballem la flexibilitat als models teòrics i , alhora, l'ús dels marcs; uns marcs <i>pragmàtics (Dewey)</i> entesos com estructures que s'han de readaptar a la realitat i no a la inversa.	Revisat i ampliat

Curs	Nivell	Element	Descripció	Punts febles	Punts forts	Continuïtat
2011 – 2012 ^{oo}	Tecnologia	Introduïm els tallers musicals; bàsicament audicions de música en directe.	Fernando Garcia-Ramos (pare d'un infant del projecte), Laia Masdeu (mare d'un infant del projecte), Rosa Mari Puertas (mare de dos infants del projecte) i altres persones més o menys vinculades a l'associació fan música en directe.		Vivencial i molt experiencial. Fort dinamisme. Molta qualitat.	Mantingut a baix ritme
		Introduïm el taller de Flors de Bach	Rosa Maria Puertas (mare d'uns infants del projecte) ofereix un taller de Flors de Bach		És un taller on es parla d'emocions i sentiments.	No es torna a reprendre.
		Introduïm el primer taller-espectacle de música i titelles	La Verónica Montes (mare d'un infant del projecte) i la Judit Romà (mare d'un infant de projecte) creen l'espectacle de música i titelles de la maleta viatgera		Molt emocionant. Vivencial i experiencial. Molta qualitat.	Suprimit per manca de disponibilitat
		Suprimim tot el material de plàstic de l'espai d'educació infantil.	Després d'una visita a l'espai de l'escola <i>Waldorf</i> , d' <i>El Til·ler</i> , de Bellaterra, i d'unes quantes xerrades amb la seva responsable: Àuria, decidim suprimir, de l'espai d'infantil, els materials que no estiguin elaborats amb elements naturals.		Els petitons coneixen i construeixen el món a través dels sentits i, per tant, tenir cura dels materials que troben al seu entorn és, d'alguna manera, tenir cura de la salut d'allò que van incorporant orgànicament dins seu.	Mantingut
		Suprimim tots els instruments musicals	Després d'unes xerrades amb la Comissió		Considerem que	Mantingut

^{oo}Durant aquest curs hi ha una mitjana de 19 infants amb pics de 23 (Aitana R.7, Marçal6, Òscar5, Oriol5, Unai5, Jan P.5, Jan M.5, Aitana G.4, Emma E.4, Erik4, Itziar4, Cèlia3, Acan3, Mar3, Olga3, Liam3, Lluç2, Berta2, Quim2, Txell2, Noa2, Emma D.1, Nil1) i cinc adults acompanyants (Cristina Riba -mare de dos infants del projecte-, Margarita Sancho -mare de dos infant del projecte-, Elena Granell i David Sánchez). El Guillem Massot fa de suport a ambdós grups i alhora fa funcions de coordinador. La Maica Granell assumeix les substitucions. L'Helena López és la primera alumna en pràctiques del CFGS d'Educació Infantil que assumeix el projecte. El David Sánchez, al juny de 2012, és baixa de l'equip educatiu. L'Etna3, en dues setmanes, és alta i baixa de projecte.

Curs	Nivell	Element	Descripció	Punts febles	Punts forts	Continuïtat
		de joguina del projecte.	Musical (Sergi Andreu, Judith Romà, Rosa Mari Puertas, Laia Masdeu i Fernando García-Ramos -mares i pares d'infants del projecte-), decidim eliminar tots els <i>pseudo – instruments musicals</i> de joguina.		l'eliminació de les joguines musicals (gairebé totes elles de plàstic) és un manera de respectar els primers contactes dels infants amb la música.	
		Introduïm, per primer cop, pels més grans, en format fitxes les següents activitats: el joc de buscar les 8 diferències i sudokus.	Detectem la necessitat de treballar amb llapis i paper i, alhora, la motivació numèrica. Per tant, provem amb el joc de les diferències i els sudokus.		Les diferències permeten la concentració, l'atenció i la discriminació visual (totes elles capacitats útils per a la gestió emocional). Els sudokus de 4 i 6 són els més acceptats i els infants s'hi engresquen força.	Mantingut
		Introduïm, per primer cop, pel més grans, en format fitxa, lletres de pal i números per resseguir.	Satisfent la demanda d'alguns infants, introduïm fitxes amb lletres de pal i números per resseguir.	No hi ha massa continuïtat. Allunyades del quotidià.	Alguns infants ens les demanen.	Mantingut
		Reflexionem i decidim que els infants no poden portar, de casa, joguines electròniques al projecte. També pensem que la resta de joguines, en principi i depèn de cada cas, sí que es poden portar.	Després de diverses experiències decidim que els infants no portin joguines electròniques al projecte. Ara bé, la resta de joguines, en principi i depenent de cada cas, sí; ja que, a vegades, fan una funció transicional i són necessàries per l'arrelament del sentiment de seguretat de	A vegades, el portar joguines de casa (també amb les no electròniques) genera certs conflictes que tenen com a centre aquestes joguines.	L'objecte transicional és necessari per a molts infants i els ajuda en els períodes d'adaptació, i/o en períodes de certa dificultat emocional.	Mantingut

Curs	Nivell	Element	Descripció	Punts febles	Punts forts	Continuïtat
			l'infant.			
	Metodologia	En el grup dels grans (P4 i P5), introduïm el primer espai pautat: l'hora d'esmorzar.	Fins aleshores, en el projecte, cadascú esmorzava quan volia. A partir d'aquest curs, els del grup de grans, esmorzaven junts a les 10:00.		Això ens ha ajudat a aprofundir en el sentiment de pertinença i en la construcció de grup. Podríem dir que, llevat dels contes, va ser la primera activitat grupal suggerida pels adults.	Mantingut
		En l'àrea de matemàtiques decidim adoptar, com a base, la línia i el plantejament montessorià.	Aprovem adquirir el material de matemàtiques <i>Montessori</i> , i estudiar-ne el mètode per a l'aprenentatge de les matemàtiques.	Constatem que l'aprenentatge de les matemàtiques es realitza, sovint, a través de material no-estructurat. Per tant, a voltes, el material estructurat Montessori només serveix per "observar" que l'infant ja té assolits certs aprenentatges. Alhora, el material tan estructurat dóna poc lloc a la creativitat. Fins i tot, a vegades, aïllar tan les propietats dels	Ens dóna coherència, i enforteix la sensació de continuïtat.	Mantingut

Curs	Nivell	Element	Descripció	Punts febles	Punts forts	Continuïtat
				materilas pot esdevenir poc "natural"		
		Valorem, de cara el curs vinent, construir un nou espai pels grans (una altra casa de fusta)	Per qüestions de respectar les diferents activitat creiem necessari construir un nou espai pels grans	Raons econòmiques i raons de temporalitat de l'espai	Un context en cada espai afavoriria certes activitats.	No incorporat
		Reforcem la figura del tallerista	Aconseguiu presentar un o dos tallers setmanals presentats pels pares i mares dels infants		Els infants reben amb fascinació les propostes dels tallers i, per tant, els tallers es consoliden com un dels eixos del projecte.	Mantingut
		Incorporem la idea d'entrar en certs espais descalços.	Després d'una visita a l'espai de l'escola <i>Waldorf</i> , d' <i>El Til·ler</i> , de Bellaterra, i d'unes quantes xerrades amb la seva responsable: Àuria, decidim donar encara més importància als <i>canvis de ritme</i> (dins – fora; lent – ràpid) i, concretament, ho apliquem a les entrades – sortides de certs espais (casa de pedra, casa de fusta i hivernacle) i per a conscienciar-nos-hi apliquem la norma de treure'ns les sabates.		Fins i tot, en l'espai de la casa de fusta, el rebedor de l'entrada fa les funcions de cambra de descompressió, per a permetre el pas de fora a dins, per tal d'afavorir el canvi de ritme necessari per a passar d'activitats bàsicament centrífugues a activitats fonamentalment centrípetes.	Mantingut
		Separem els grups de P2-P3 del de P4-P5. Creem un nou espai per als grans (P4	Espai per a treball tranquil per als infants de 4 i 5 anys.		Cada grup pot satisfer de manera	Mantingut i ampliat

Curs	Nivell	Element	Descripció	Punts febles	Punts forts	Continuïtat
		i P5): la casa de fusta			més ecològica les seves necessitats. Tot i això, el moviment entre els grups es manté fluid.	
		Construïm un lavabo	Per primer cop en el projecte, els infants disposen d'un lavabo sec on poder anar quan tenen caca.	En aquest lavabo no s'hi pot fer pipí	El fet d'haver-hi un lavabo permet que alguns infants es sentin més còmodes a l'hora d'anar a fer caca quan en tenen ganes.	Mantingut
		En el grup de grans (P4 i P5), a final de curs, introduïm la línia del silenci.	Després d'un curs Montessori, descobrim la línia del silenci i la incorporem al projecte.		És un espai de silenci, ordre, atenció i respecte que ens ofereix múltiples opcions i oportunitats per créixer.	Mantingut
		Introduïm el treball per projectes amb el grup de P4 i P5 (la casa de fusta)	Després d'alguns intents infructuosos, decidim tornar a incorporar el treball per projectes en el grup dels grans	De manera semblant a les assembles, el treball per projectes requereix d'unes habilitats cognitives pròpies de l'etapa <i>operativa</i> (presa de decisions, planificació al llarg del temps, programació, avaluació, etc.) que	Pensem que pot ser una bona manera de treballar pels infants de primària (no pels d'infantil); per tant, decidim mantenir-ho/provar-ho pel grup de primària; sobretot, a mesura que augmenten les capacitats operatives.	Mantingut

Curs	Nivell	Element	Descripció	Punts febles	Punts forts	Continuïtat
				en l'etapa <i>pre – operativa</i> encara no s'han desplegat.		
		Introduïm l'assemblea en el grup de P4 i P5 (la casa de fusta).	Després d'alguns intents infructuosos, decidim tornar a incorporar l'assemblea en el grup dels grans.	L'assemblea passa de ser diària a ser setmanal. Els infants grans, encara en l'etapa <i>pre – operativa</i> , no estan motivats per l'assemblea: regles, presa de decisions i planificacions són elements que s'escapen de la seva capacitat i moment evolutiu.		Mantingut
		Decidim realitzar les presentacions de materials en grup petit.	Després de l'experiència i ajudats per un curs <i>Montessori</i> , decidim presentar el diferents materials segons els interessos dels infants. I, per tant, fer presentacions individualitzades. Deixem de fer presentacions en gran grup.		S'ajusta a les necessitats de cada infant o grup d'infants. Són presentacions a la carta.	Mantingut
		Decidim tenir el material d'art (pintures, fang, etc.) a l'abast dels infants.	Fins aleshores, si algun infant volia pintar o fer fang ens ho havia de demanar. A partir d'ara hi podran tenir lliure accés.		Afavoreix l'autonomia dels infants.	Mantingut
		Introduïm una figura, dins de l'equip educatiu, que s'encarregui de gestionar la vida familiar: neteges, sortides als parcs, tallers, i sortides familiars.	La Maria Oliver assumeix a la perfecció aquest paper.		La funció és necessària i cada cop pren més pes i protagonisme.	Mantingut

Curs	Nivell	Element	Descripció	Punts febles	Punts forts	Continuïtat
		Iniciem amb regularitat les <i>sortides formatives</i> .	Proposem sortides a diferents espais-llocs (un ferrer, un forner, un apicultor, etc.) per a poder treballar de manera viscuda certes necessitats que detectem en els infants.	Decidim separar-ho per edats.	És una manera molt experiencial de descobrir i treballar certs aspectes i l'introduïm com a tercer eix del nostre projecte educatiu (racons-projectes-sortides)	Mantingut
	Epistemologia	Passem, conscientment, d'una visió <i>centrada en l'infant</i> de les relacions ensenyament – aprenentatge a una visió <i>centrada en l'infant i en l'adult</i> .	Amb l'objectiu de respectar els processos dels infants, i deixar constància alhora que, segons la nostra experiència, en tota relació educativa creixen i s'influeixen mútuament ambdues parts (educador i educant), volgudament, deixem enrere la visió <i>rogeriana</i> de <i>centrada en l'infant</i> , i abracem una altre marc que acull més acuradament les nostres intencions.		Continuem treballant-nos la flexibilitat. Encara que fins aleshores ja havíem experimentat la importància de la relació educativa i el mutu creixement educador – educant; no és fins aquest curs que tenim les primeres experiències conscients i intenses de relacions sistèmiques i ressonància de processos interns educador – educant (Margarita Sancho -adult acompanyant- i Acan Gacia-Ramos)	Mantingut

Curs	Nivell	Element	Descripció	Punts febles	Punts forts	Continuïtat
					-infant-).	
		Aprovem seguir el currículum de primària del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.	Comencem a fer un buidatge dels continguts curriculars i esmercem esforços en traduir el currículum en material concret, en racons i projectes i en sortides.	En certs aspectes és restrictiu i estret de mires; sobretot, en els aspectes i a nivell emocional.	Ens acompanya en el nostre camí d'acompanyament.	Mantingut
		A més, d'acompanyar les emocions primàries, secundàries i projeccions; ara, encara que ja les havíem tingut molt en compte, prenem molta consciència d'allò que anomenem energies arquetípiques (força, tendresa i joc).	Observem els desequilibris que es creen quan alguna d'elles o bé està absent o bé té massa protagonisme.	Hi ha moltes mancances i excessos que vénen de l'entorn familiar, per tant, demanen d'una intervenció familiar.	Ens ajuda a acompanyar processos generatius i de canvi.	Mantingut i ampliat
		Incorporem, en l'espai, a través del Sergi Andreu (pare d'un infant del projecte), certes idees d'A.Stern.	Després d'unes xerrades amb el Sergi, el projecte amplia la seva mirada en referència a l'expressió infantil, i integra i reforça certes conductes concretes a l'hora d'acompanyar els infants.		Les idees d'A.Stern i les seves experiències ens ajuden a mirar l'expressió i el joc infantil, sumant a allò que ha veiem, amb un altre enfocament. Això ens permet afinar en les nostres intervencions.	Mantingut
		Ens plantegem seriosament introduir un nou límit: <i>Aquí no li pots dir que no jugui! (aquí no es pot excloure ningú d'una activitat)</i>	A causa del fenomen d'exclusió que hem detectat ens plantegem molt seriosament incorporar aquest nou límit. Ho parlem amb els infants: P4, P5 i 1er	Resta autonomia? Evita el conflicte? Dóna més pel al grup que a l'individu? L'exclusió és un fenomen natural	Creiem que, tal i com el "aquí no es pega" respecte la membrana física, el "aquí no li..." seria una manera de	No incorporat

Curs	Nivell	Element	Descripció	Punts febles	Punts forts	Continuïtat
				d'aquest període? Etc.	respectar la membrana emocional.	
		Entenem que els períodes d'adaptació (procés d'adaptació al llarg d'espai i temps) venen marcats per 3 fases consecutives: física, emocional i cognitiva.	Els successius processos d'adaptació que hem viscut i acompanyant (sobretot els de la Berta i el Jan P.) ens ensenyen que tenen tres fases.		Aquesta distinció ens ajuda a entendre certs processos i ens ajuda a acompanyar-los amb més paciència i respecte.	Mantingut
		Valorem, de cara el curs vinent, limitar amb cordes l'espai de la casa de fusta.	Per qüestions de seguretat interna, decidim, de la mateixa manera que vam fer amb la casa de pedra, limitar l'espai del grans amb cordes.	Raons econòmiques, raons de practicitat i raons de temporalitat.	Ajudaria a ordenar i a assegurar internament els infants.	No incorporat
2012 – 2013 ^{pp}	Tecnologia	Introduïm l'anglès en forma de taller setmanal.	Després de xerrar amb la Comissió de llengües (Simon Jones, Laura Escorihuela, Cath Stonehouse -pare i mares d'infants del projecte- i Rosa Roma), decidim oferir, setmanalment, i de la mà del a Cath Stonehouse (mare d'un infant del projecte) un taller setmanal d'anglès. Bàsicament, la idea és que la Cath ofereixi un taller on ella s'expressi en anglès. Al mes de maig la Cath deix de fer el taller. També s'aprova que la Cristina Riba (adulta acompanyant	No acabem de donar-li massa continuïtat al taller. No acabem de trobar la fórmula per a oferir també aquest taller als infants petitons.	És un taller engrescador i molt necessari. És una manera natural d'introduir l'anglès.	Valorem la seva continuïtat.

^{pp}Durant aquest curs hi ha una mitjana de 30 infants amb pics de 35 (Aitana R.8, Olaya8 Marçal7, Òscar6, Oriol6, Unai6, Jordi6, Jan P.6, Jan M.6, Aritz5, Aitana G.5, Emma E.5, Erik5, Itziar5, Yaiza5, Cèlia4, Acan4, Martí4, Jan S.4, Mar M.4, Alèxia4, Olga4, Liam4, Aran4, Lluc3, Berta3, Quim3, Txell3, Noa3, Emma D.2, Nil2, Mar C.2, Roman2, Roc2, Pere1) i una mitjana de cinc adults acompanyants amb pics de 7 (Cristina Riba -mare de dos infants del projecte-, Margarita Sancho -mare de dos infants del projecte-, Guillem Massot -pare de dos infants del projecte-, Maica Granell, Elena Granell, Maria Oliver -mare de dos infants del projecte-, Helena López, Mireya Huguet). El Guillem Massot ahora assumeix les substitucions i fa funcions de coordinació. La Jenifer és la primera alumna de pràctiques de pedagogia de la URV. La Margarita Sancho, a l'octubre de 2012 és baixa de l'equip educatiu. Al febrer de 2013, el Martí és baixa de projecte. A l'abril de 2013, l'Artiz i l'Alèxia són baixa de projecte. A juny de 2013, acomiadem la Itziar que l'any vinent iniciarà la primària en una altra escola. A juny de 2013, acomiadem l'Helena López que deix l'equip educatiu i continuarà vinculada en el projecte i amb l'equip d'altres formes.

Curs	Nivell	Element	Descripció	Punts febles	Punts forts	Continuïtat
			i mare de dos infants del projecte) faci diferents intervencions amb anglès (contes, etc.)			
		Introduïm un taller musical	De la mà de Rosa Maria Puertas (mare d'uns infants del projecte) oferim setmanalment, durant el primer trimestre, un taller musical.		S'han mostrat de manera vivencial diferents instruments.	Quan la Rosa Mari comença a treballar es deix de fer el taller. Valorem molt necessari que la música estigui present al projecte.
		Introduïm un taller de fang	De la mà del Sergi Andreu (pare d'un infant del projecte) oferim un taller de fang amb infants de totes les edats i adults.	L'espai no ofereix les condicions necessàries per a poder dur a terme el taller.	És un espai on adults i infants de diferents edats comparteixen espai-temps. És un espai on es vetlla i es respecten molt profundament els processos creatius.	A partir de mes de maig, el Sergi, bàsicament per les qüestions d'espai no adequat, decideix no donar-li continuïtat al taller.
		Introduïm un taller de gegants	De la mà de la Raquel Yerga (mare d'un infant del projecte) encetem el taller de "fer un gegant"		És una manera de treballar la continuïtat d'un projecte al llarg del temps (habilitat operativa). Ha estat una manera de treballar el fet	En acabar la construcció del gegant, desapareix el taller.

Curs	Nivell	Element	Descripció	Punts febles	Punts forts	Continuïtat
					cultural.	
		Introduïm un taller setmanal de Ioga	De la mà de la Griselda Figuerola (mare d'un infant del projecte) oferim un taller setmanal de Ioga amb infants de totes les edats (2 – 8). Al mes d'abril, la Griselda deix de fer el taller.	La Griselda voldria ajustar molt més el taller a les necessitats dels infants. Decidim que ens posarem en contacte amb persones que hagin experimentat Ioga a l'Escola.	És un taller on hi participen infants de totes les edats. S'hi treballa de manera natural la concentració, l'atenció, la relaxació, els canvis de ritme.	La Griselda ha de deixar de fer-lo perquè es queda embarassada. Valorem que és un taller molt necessari, i volem donar-li continuïtat.
		Introduïm un taller setmanal de moviment	A partir del març, de la mà de la Laura Prats (membre de l'associació) oferim un taller setmanal de moviment, adreçat a primària i, a final de curs, també a infantil.		La Laura fa un feina molt fina, al detall, amb molta cura i respecte.	No sabem si la Laura tindrà disponibilitat. Però, si en tingués, voldríem demanar-li un taller de Dansa lliure. D'alguna manera, volem donar-li continuïtat.
		Introduïm un taller setmanal per tal d'activar el racó científic.	A partir de l'abril, de la mà de la Rosa (membre de l'associació) oferim setmanalment a la casa de fusta un taller científic.	Ha tingut poca continuïtat. Potser, finalment, només vam poder fer 3 sessions.	El taller es fa en petits grups, de 2 a 4 infants. Es treballa de manera natural el sistema mètric decimal, el	Volem donar-li continuïtat.

Curs	Nivell	Element	Descripció	Punts febles	Punts forts	Continuïtat
					raonament lògic, els processos deductius, la concentració, i la paciència. Els infants estan molt motivats.	
		Introduïm, un cop a la setmana, a la manera de taller, un conte tradicional.	De la mà de la Rosa Mari Puertas (mare de dos infants de projecte) oferim un conte tradicional a la setmana, amb grups d'edats separats.	En una reflexió educativa es parla dels contes tradicionals i hi ha opinions a favor i opinions en contra. No s'arriba a cap conclusió ferma i el tema resta obert.	Els infants assisteixen al taller molt motivats. S'oferix un conte pels de la casa de pedra/palla i un altre pels de la casa de fusta.	Es valora molt positiu
		Introduïm, un cop a la setmana, un taller de "taula de llum"	De la mà de l'Eva Gelavert (mare d'un infant del projecte) oferim, per a totes les edats, a partir de l'abril, un taller amb la "taula de llum"		És un taller on els infants hi assisteixen molt motivats.	Es valora molt positivament. El Miquel Marcos (pare d'una nena del projecte) ens fa una taula de llum.
		Afinem amb les eines materials d'expressió d'A.Stern	De la mà del Sergi Andreu (pare d'un infant del projecte) afinem en les eines d'expressió (pinzell, paper, superfície, etc.)	El nostre espai no té les condicions físiques necessàries per a dur a terme certs processos.	Val la pena afinar en les eines d'expressió tan com puguem.	Mantingut
		Introduïm, en format fitxes, les grafies de lletres de pal i de números a la casa de pedra (P3-P4)	També, amb l'objectiu de satisfer certes demandes dels infants. Responent a la pregunta: <i>com es fa tal o qual lletra?</i>	Les fitxes que hem introduït són les convencionals; amb	Decidim refer les fitxes i donar-los-hi i un format neutre;	Hi ha un grup de pares i mares

Curs	Nivell	Element	Descripció	Punts febles	Punts forts	Continuïtat
				dibuixos o acompanyaments que distreuen de l'objectiu principal.	sense dibuixos ni anècdotes	(Verònica Montes i Marta Novella) que hi posen fil a l'agulla.
		Introduïm, com ja vam fer el curs passat pels grans (actualment, P5-1er), els jocs de diferències i altres jocs, en format de fitxes, pels petits (P3-P4)	Tan les diferències, com els altres jocs en format de fitxes, els introduïm per a que, els infants que ho vulguin/necessitin, puguin exercitar certes habilitats cognitives (sobretot, atenció i diàleg intern), no per a que les facin servir com a material per a acolorir.	De moment, observo que alguns infants fan servir les fitxes amb dibuixos per acolorir-les, enlloc d'usar-les per a buscar-hi diferències o allò que correspongui. No em sembla encertat. Potser ens ho hauriem de repensar, i introduir aquests jocs més a la primària; encara que els de P5 sí que en fan un altre ús.	Es treballa l'atenció plena, la gestió de la pròpia conducta, la discriminació visual, i la concentració.	Es decideix suprimir-ho, si més no com a material per a dibuixar-hi.
		Introduïm, en format fitxa, les grafies de les lletres lligades pels de 1er (casa de fusta)	Incorporem el material de lletra lligada Montessori pels infants de la casa de fusta.			Mantingut
	Metodologia	Consolidem els tres espais de temps pautat: esmorzar – línia del silenci – conte; tant a infantil com a primària i quedem, així, definits com a uns dels eixos del projecte.	Després de la introducció en el curs passat, decidim incorporar-los plenament en el funcionament diari del projecte.	Val la pena anar revisant la participació dels infants en aquests espais.	Són espais grupals i comunitaris on allò individual queda entrelaçat amb allò col·lectiu.	Mantingut

Curs	Nivell	Element	Descripció	Punts febles	Punts forts	Continuïtat
		A les entrevistes familiars incorporem un nou element de reflexió: els membres de la parella (per separat) construeixen amb l'ajuda de ninotes una imatge de com veuen les relacions familiars (familiograma).	A les dues reunions (inici i final de curs) es convida als membres de la parella a construir amb ninotets (un ninotet per membre de la família), per separat, una imatge de com veuen les relacions familiars (es contrasten les dues visions). En la reunió de final de curs es comparen les dues imatges (diferències i semblances)			Mantingut
		Ens els infants de la casa de fusta se'ls demana un cert compromís d'assistència als tallers.	Amb antelació als tallers, els infants de la casa de fusta s'apunten en un llistat d'assistència.		Afavoreix el compromís, la responsabilitat i la planificació.	Mantingut
		Decidim conscientment per 4 curs consecutiu no preparar cap racó musical.	Després de diverses xerrades amb al Comissió Musical (Sergi Andreu, Judith Romà, Rosa Mari Puertas, Laia Masdeu i Fernando Garcia-Ramos -mares i pares d'infants del projecte-), i orientats per Fernando Garcia-Ramos decidim no prepara cap racó musical; ja que, l'espai que tenim no ens ofereix les condicions idònies per a fer música de manera respectuosa.			Mantingut
		Es té cura conscientment de l'ambient on es realitzen les activitats.	Arran de l'assistència a un curs de metodologia <i>Waldrof</i> prenem encara més consciència de la importància de l'ambient relaxat (llum, inici-final, no-interrupcions, etc.). Ho comencem a posar en pràctica en la línia del silenci i a l'hora de conte; sobretot a la casa de pedra i palla.		Tenir cura de l'espai (físic i actitudinal) és essencial per a construir un ambient segur i relaxat.	Mantingut

Curs	Nivell	Element	Descripció	Punts febles	Punts forts	Continuïtat
		Tornem a col·locar cartellats amb lletra de pal (palla i pedra) i lletra lligada (fusta) en els diferents espais del projecte	Les lletres tornen a colonitzar el projecte, però ara, enlloc de acompanyar objectes, acompanyen espais (racó de matemàtiques, casellers, etc.) i classificacions (coixins, brossa, etc.); de la mateixa manera que ho trobem en la nostra societat.			Mantingut
		Per 4 curs consecutiu, valorem no incorporar les noves tecnologies en l'espai d'infantil i primària.	En l'espai d'infantil de primària no hi haurà cap ordinador.	Es valora pel curs vinent, 2013-2014, que hi hagi un ordinador portàtil a la casa de fusta per a que els infants puguin elaborar la revista.		Suprimit
		Separarem els infants de dos anys del grup d'infantil. Construïm la casa de palla.	Després de constatar que el pas dels 2 als 3 és un salt evolutiu crucial, i que, els infants de 2 i els de 3 viuen en mons diferents, i amb l'objectiu de respectar els processos d'ambdós, decidim separar-los, malgrat que entenem que poden compartir l'espai extern.	Els infants encara així comparteixen l'espai de fora, la qual cosa provoca constants conflictes a causa del diferents ritmes i necessitats.	L'experiència ens porta a plantejar-nos, de cara al curs vinent, construir un espai totalment separat.	Mantingut
		Consolidem l'assemblea setmanal amb els infants de primària.	Descobrim que l'entrada a l'etapa operativa és l'adequada per a sentir la necessitat de participar en les assemblees.	Els infants de 6-7 anys, sovint, no estan interessats en aquest espai; encara estan en un moment de transició a l'etapa operativa.	Els infants més interessats en aquest espai són els de 8-9 anys	Mantingut
		Ens plantegem treballar amb els infants de primària l'Educació Còsmica.	Arran d'un seguit de formacions en la metodologia Montessori, i recolzat pel			Mantingut

Curs	Nivell	Element	Descripció	Punts febles	Punts forts	Continuïtat
			Màster que està cursant la Cristina Riba, ens plantegem introduir l'Educació Còsmica com a línia de treball per als infants de primària. Fem la primera sessió de prova.			
		Consolidem els tallers, a infantil i a primària, i defineixen un altre eix de projecte.	Durant aquest curs, excepte els dilluns, els infants poden gaudir d'un o dos tallers diaris.		Aquestes experiències ens permeten establir dues línies d'aprenentatge que es donen sempre i contínuament: la individual/autònoma (jo i el món) i la grupal/heterònoma (jo i l'altre) .	Mantingut
		Elaborem els primers projectes reals (calendari, bolets, fòssils, etc.) amb els infants de primària	Per qüestions maduratives, pensem, els infants no estan prou preparats per a responsabilitzar-se i donar continuïtat a projecte.	Alguns dels projectes que hem iniciat no els hem acabat; i decidim que acabar la feina (cloure d'alguna manera el projecte) feta és molt important.	Aquest curs hem iniciat, continuat i acabat alguns projectes. Pensem que, a mesura que els infants "en fase operativa" vagin desplegant totes les capacitats aquesta manera de treballar es transformarà en la manera estrella. Ens agrada el format (obrir – treballar – cloure)	Valorem donar-li continuïtat.

Curs	Nivell	Element	Descripció	Punts febles	Punts forts	Continuïtat
		Valorem que no es no convenient que els adults amb fills petits en el projecte realitzin funcions d'adults acompanyants. Acordem que, malgrat que no es convenient, n'estudiarem cada cas de manera particular.	Després de les experiències del Guillem Massot, la Margarita Sancho i la Cristina Riba decidim que compatibilitzar les funcions de mare/pare i adult acompanyant amb infants petits pot ser perjudicial per l'adult i per l'infant.	A gener de 2013 ja ens saltem aquesta decisió i li demanem a la Maria Oliver (mare de dos infants del projecte) si, coincidint amb la incorporació del seu fill Pere1 al projecte, pot fer d'adult acompanyant a la casa de palla. Tronem a saltar-nos aquesta decisió al demanar-li a l'Anna F. i a la Núria A. que formin part de l'equip de P2 (totes dues amb nenes en aquest grup)		Volem donar-lo continuïtat, per bé que la nostra realitat econòmica sembla que no ens ho permet.
		Canviem el format de les sortides familiar.	Ara, les sortides familiars es plantegen com un dia per a "passar-lo en família", i no com un dia on anar a fer alguna visita o algun aprenentatge concret. Per tant, es buscaran, entorns naturals on les famílies es puguin trobar amb comoditat i tranquil·litat.			Mantingut
		Suprimim les sortides als parcs i les substituïm per: una sortida mensual a un parc amb alt interès psicomotriu; i una	Per qüestions, bàsicament, de practicitat (ara, hi ha 35 infants) i de distància (alguns pares i mares tenien dificultats			Mantingut

Curs	Nivell	Element	Descripció	Punts febles	Punts forts	Continuïtat
		setmana de protagonista per infant (dia del protagonista).	quan el parc quedava molt lluny de casa seva) suprimim les sortides setmanals als parcs; i les substituïm per una sortida mensual a un parc amb elements de psicomotricitat gruixuda interessants, i per un dia de protagonista per infants (per mantenir la importància que tenia el fet de presentar als altres una cosa important per a tu: fins ara el teu parc; a partir d'ara, una persona, un animal o una cosa).			
		Introduïm el dia del protagonista.	Cada infant té una setmana on pot convidar a passar un dia en el projecte a algú que per a ell sigui important. Es confecciona una llibreta del protagonista viatgera que conté fotos des dies del protagonista i comentaris de les famílies.		Aconsegüim, per fi, la participació en el projecte d'avis, oncles i altres familiars dels infants. Tot sovint, els protagonistes ens mostren allò que saben i valoren, i això es viu com un regal de cara a l'aprenentatge vivencial i significatiu.	Mantingut
		Introduïm la figura d'algú que ESTÀ en el projecte fent alguna cosa	És una figura que ja havíem introduït amb anterioritat de manera feble amb el Fernando Garcia-Ramos (pare d'un infant del projecte) que venia/ve a fer feines de manteniment; i, aquest curs, l'hem reforçat amb la Raquel Yerga (mare d'un infant del projecte) que ve a fer costura		Les estones de costura de la Raquel s'han transformat en tallers. Aquest punt persegueix la idea de que tothom és	Valorem donar-li continuïtat.

Curs	Nivell	Element	Descripció	Punts febles	Punts forts	Continuïtat
					educador (la persona que ve a fer el manteniment, la persona que algun dia vindrà a fer el menjar, etc.). Dóna cobertura a l'objectiu del contínuum que perseguim des del nostra projecte Educatiu.	
		Seguiment del infants i de les famílies en un núvol virtual.	De la mà de Marc Alcega (pare de dos infants del projecte) es construeix un núvol virtual on s'hi penja el seguiment dels infants i de les entrevistes familiars	El núvol per a que funcioni s'ha d'anar omplint amb regularitat i ordre.	Els membres de l'equip educatiu poden accedir a aquest núvol des de casa i en el moment que els hi convingui. Cadascú pot pujar i consultar el material quan ho desitgi i li vagi bé.	Mantingut
		Per primer cop, i a partir, més o menys, de meitat de curs, no permetem que els infants s'incorporin als tallers (o a l'hora del conte) un cop s'ha iniciat l'activitat.	Per raons d'ordre, silenci i compromís, i després d'haver-los avisat a tots, no permetem que els infants s'incorporin a les activitats pautades que ja estan iniciades.		Afavoreix l'ordre, el clima de silenci i concentració i la responsabilitat.	S'incorpora i valorem donar-li continuïtat.
	Epistemologia	Passem, inconscientment, d'una visió <i>centrada en l'infant i en l'adult</i> de les relacions ensenyament – aprenentatge a una visió <i>centrada en l'infant, en l'adult i</i>	Amb l'objectiu de respectar els processos de Vida (no només els dels infants), i deixar constància alhora que , segons la nostra experiència, en tota relació		Ens adonem conscientment de la importància de l'entorn, tan de	Mantingut

Curs	Nivell	Element	Descripció	Punts febles	Punts forts	Continuïtat
		<i>en l'entorn.</i>	eductiva creixen i s'influeixen mútuament tres parts en equilibri inestable (educador, educant i entorn), transcendim i integrem la visió anterior en una nova visió més profunda i més acord amb la nostra manera de ser i, estar i fer.		l'entorn material (cultural i natural), com de l'entorn actitudinal.	
		A més, d'acompanyar conscientment les emocions primàries, les secundàries, les projeccions i les energies arquetípiques; ara, prenem molta consciència d'allò que bategem com a emocions terciàries o adquirides.	Prenem consciència sistèmica d'un ventall d'emocions (que es repeteixen, són desproporcionades, molt resistents al canvi, no tenen una raó aparent i resten emmascarades) que no pertanyen a l'infant malgrat que és ell qui les manifesta. Acostumen a ser emocions que un dels dos progenitors no accepten, refusen o reprimeixen en la seva vida. Segurament, ens hi posem perquè la situació d'alguns dels infants ens hi empeny (Acan, Itziar, Unai, Òscar, etc.)	És un treball que s'ha de fer amb la família; és a dir amb els adults.	Quan l'adult està bé, l'infant està bé.	Mantingut
		Ens adonem, a la pràctica, de la importància de la diversitat.	Constatem, enguany, amb 35 infants, la importància de la diversitat.		Els infants trobem, a nivell relacional, algú amb qui poder compartir espai i temps; i gaudir d'experiències amb infants semblant i diferents a ells.	Mantingut.
		Decidim obrir les portes a infants que només assisteixin al projecte la meitat de dies	Hi ha infants que només venen al projecte 2 o 3 dies a la setmana.	Valorem que no es profitós ni per a l'infant que ve a temps parcial ni per al grup que assisteix		Suprimit

Curs	Nivell	Element	Descripció	Punts febles	Punts forts	Continuïtat
				cada dia.		
		Creem un Grup de Criança per a mares i pares amb infants petits.	De la mà de la Laura Escorihuela, l'Anna Ferré i la Margarita Sancho (mares d'infants del projecte), creem, a casa de la Laura Escorihuela i el Marc Alcega (mare i pare d'infants del projecte) el primer espai per pares i mares amb infants fins a 3 anys.			Mantingut
2013 – 2014 ⁹⁹	Tecnologia	En el grup dels infants de primària introduïm nou mobiliari: taules de treball individual.	Hem observat la necessitat del treball individual i, pensem, el format de “taula individual” pot ser una bona manera de satisfer aquesta necessitat, i crear i respectar un espai físic, emocional i cognitiu.		Fan ús de les taules i permet cert tipus de treball de precisió, detall i concentració.	Mantingut
		En el grup dels infants de primària introduïm les tasques.	Pensem un seguit de tasques (ordre dels llibres, neteja, material, esmorzar, etc.), i els infants en trien una i se'n fan responsables. Els responsables de les tasques van rotant.			Mantingut
		A infantil, iniciem la cartellera de propostes com una manera de treballar quotidianament la lectura i l'escriptura.	A la cartellera hi anotem, diàriament, el taller que farem i qui el farà; el conte que explicarem i qui l'explicarà.		Els infants, al matí, i al llarg del dia, s'acosten a la cartellera per saber que faran i qui ho	Mantingut

⁹⁹Durant aquest curs hi ha una mitjana de 45 infants amb pics de 47 (Aitana R.9, Olaya9 Marçal8, Òscar7, Oriol D.7, Unai7, Jordi7, Jan P.7, Jan M.7, Aitana G.6, Emma E.6, Erik6, Yaiza6, Cèlia5, Acan5, Mar M.5, Olga5, Liam5, Aran5, Asia5, Lluc4, Berta4, Quim4, Txell4, Noa4, Nil A.4, Nil C.4, Emma D.3, Nil S.3, Mar C.3, Roman3, Roc3, Ona3, Mel3, Mia3, Iris3, Teo3, Pere2, Ares2 Mar E.2, Alba2, Mar F.2, Pau2, Oriol Ll.2, Elna2, Marc2, Martí2) i una conjunt de 10 adults acompanyants (Cristina Riba -mare de dos infants del projecte-, Guillem Massot -pare de dos infants del projecte-, Núria Aliana -mare de dos infants del projecte-, Anna Alsinet -mare d'un infant del projecte-, Anna Farré -mare de dos infants del projecte-, Toni Sánchez, Maica Granell, Elena Granell, Maria Oliver -mare de dos infants del projecte-, Mireya Huguet). El Guillem Massot continua assumint les substitucions, i deix les funcions de coordinació que assumeix l'Elena Granell. A setembre de 2013, el Jan Sanahuja ja no s'incorpora al projecte. A juny de 2014 acomiadem l'Erik, el Lluc, l'Aran, l'Emma E., el Marçal, la Mel, l'Olaya, l'Olga, l'Òscar i el Martí. Alhora, també a juny de 2014, deix l'equip educatiu l'Anna Farré que continuarà vinculada a l'equip assumint altres responsabilitats.

Curs	Nivell	Element	Descripció	Punts febles	Punts forts	Continuïtat
					farà.	
		Introduïm un taller de cuina	De la mà de Manila (mare de dues nenes del projecte) oferim, setmanalment, als infants de 3 a 6 anys un taller de cuina.	Hi ha setmanes que, per una raó o una altra, no el podem oferir.	És un taller amb molt d'èxit. Agrada molt als infants. El taller, a voltes, la Manila l'ofereix en Italià que és la seva llengua materna.	Mantingut
		Conte setmanal per part d'un pare	Un cop a la setmana Sergi Andreu (pare de dues nenes del projecte) ve a explicar un conte a l'espai d'infantil i a l'espai dels infants de 2 anys		És un espai esperat i molt ben rebut.	A final de curs, i de cara al curs vinent, es suprimeix per manca de disponibilitat.
		Introduïm, a la primària, el taller de la Revista.	A demanda dels propis infants, El Guillem ofereix un taller setmanal: La Revista.		És un espai molt ben rebut. Es publica una revista setmanal que té una durada de 22 números. Es treballa l'expressió escrita. Els infants més petits i les famílies usen aquest recurs per llegir plegats.	Mantingut
		Recuperem el taller de Ioga	De la mà de la Griselda Figuerola (mare d'un infant del projecte) oferim un taller setmanal de Ioga amb infants de la casa de fusta.			Per manca de disponibilitat de la persona que el porta, aquest taller es deix de fer.

Curs	Nivell	Element	Descripció	Punts febles	Punts forts	Continuïtat
		Recuperem l'anglès en forma de taller setmanal.	De la mà del a Cath Stonehouse (mare d'un infant del projecte) rebem, de tant en tant, un taller d'anglès. Abans de fi de curs, la Cath decideix deixar d'oferir aquest espai.		És una manera molt pràctica i vivencial de aprendre anglès. Valorem que la idea podria ser que un dels adults acompanyants parli sempre amb anglès.	Mirarem d'incorporar la figura d'un adult acompanyant que parli sempre amb anglès.
		Taller de cuina setmanal a la casa de fusta.	De la mà de la Laura Escorihuela (mare de tres infants del projecte) donem continuïtat a un taller de cuina pels infants de la casa de fusta. Abans de fi de curs, la Laura, per qüestions personals, decideix deixar d'oferir aquest taller.		És un taller on s'hi treballen competències matemàtiques i competències comunicatives; a més d'una vessant artística i cultural.	Provarem de donar-li continuïtat perquè, a través d'aquest taller els infants vivien pràcticament dimensions de llengua, matemàtiques, vida pràctica, etc.
		Introduïm el taller de Joc de Rol	De la mà d'Almudena Cots (mare d'un infant del projecte) encetem un taller de joc de rol on treballem, sobretot, les competències transversals.		És un taller que agrada molt; els infants hi assisteixen amb moltes ganes i motivació. Després, ells hi juguen sense la presència de l'adult.	Mantingut
		Introduïm el taller d'informàtica	De la mà del Roman Roset (pare d'un infant del projecte) encetem el taller		Molt d'interès per part dels infants. És	Mantingut

Curs	Nivell	Element	Descripció	Punts febles	Punts forts	Continuïtat
			d'informàtica amb els infants de la casa de fusta.		un taller molt concorregut.	
		Introduïm un taller de costura	De la mà de la Raquel Yerga (mare d'un infant del projecte) encetem el taller de costura. El curs passat vam fer una prova coma «estones compartides» i aquest any ho presentem en format taller. Abans de fi de curs, la Raquel, per qüestions personals, decideix deixar d'oferir aquest taller.			Mantingut
		Celebrem els aniversaris amb una proposta que heretem de la línia Montessori	L'infant que fa anys, encén una espelma -que fa de sol-, agafa la bola del món i dóna tantes voltes al sol com anys té. En cada volta, els seus pares, altres adults o els infants expressen records que tenen de cada una d'aquelles etapes, vinculats amb aquell infant.			Mantingut
		Recuperem el taller de moviment	De la mà de la Laura Prats (membre de la cooperativa) oferim un taller mensual de moviment, adreçat, per separat en dos grups, a primària i a infantil.		La Laura fa un feina molt fina, al detall, amb molta cura i respecte.	Volem donar-li continuïtat.
		Tornem a recuperar l'espai de música i titelles: la maleta viatgera.	La Verònica Montes i la Judit Romà tornen a oferir, setmanalment, l'espai de la maleta viatgera.		Un èxit i un espai de molta qualitat.	A final de curs, i de cara al curs vinent, es suprimeix per manca de disponibilitat.
	Metodologia	Reforcem el tema dels « indicadors de procés » com elements que ens poden servir per donar seguiment als processos	Dissenyem de manera acurada un seguit d'indicadors de procés per donar seguiment als processos dels infants. Un	Queden pendents una pila d'indicadors. Aquesta experiència	S'aconsegueix donar validesa a un seguit d'indicadors	Mantingut

Curs	Nivell	Element	Descripció	Punts febles	Punts forts	Continuïtat
		d'aprenentatges dels infants.	cop a la setmana el Guillem Massot ofereix un taller d'experiments, de llengua i de matemàtiques amb la finalitat de provar i validar aquests indicadors.	només s'aplica a infantil.	(concepte de número, operacions bàsiques, lectura, escriptura)	
		Provant de cobrir una demanda dels propis infants, i alhora provant de seguir les disposicions del Departament, decidim ampliar una hora més l'espai dels infants de primària.	Ara, la primària (la casa de fusta) té un horari de 9:00 a 14:00; l'infantil (casa de pedra i palla), de 9:00 a 13:00; i els infants de 2 anys (cirerers), de 9:00 a 12:30		Sembla que aquesta distribució horària satisfà totes les necessitats infantils.	Mantingut
		Oferim l'espai de menjador pels infants d'infantil que ho necessiten.	Guillem Massot (pare de dos infants del projecte) i Margarita Sancho (mare de dos infants del projecte) ofereixen un espai de 13:00 a 14:00 per a que els infants que ho necessitin hi puguin dinar.	Es un espai que requereix molta atenció i cura; i que, a voltes, les persones responsables no poden oferir.	Es un espai que va molt bé pels infants que tenen germans a la primària i gaudeixen d'uan hora més d'activitat.	Mantingut
	Epistemologia	Creem un espai per a infants de 2 anys que bategem amb el nom Cireres.	Creem un espai, a la vora, però amb un espai intern i extern propi, per a que pugui funcionar el grup d'infants en fase sensoriomotriu (de l'any i mig als 3 anys, més o menys).		Aconseguiu crear un entorn i un ambient tranquil i relaxat on els infants poden desplegar totes les seves potencialitats	Mantingut
		Creem el primer espai plenament d'infantil amb infants de P3, P4 i P5	Un espai amb infants en fase preoperativa (més o menys dels 3 anys als 6)			Mantingut
		Creem el primer espai plenament de primària amb infants de 1er a 4t	Un espai amb infants en fase operatòria (dels 6 als 11, més o menys)			Mantingut
		Incorporem, en tot el projecte, a través del Sergi Andreu (pare de dos infant del projecte), la mirada que ens aporta la <i>Integració sensorial</i> .				Mantingut
		Per primer cop, els adults acompanyants	Fins aquest curs, els adults acompanyants		Ara, a l'estiu també	Mantingut

Curs	Nivell	Element	Descripció	Punts febles	Punts forts	Continuïtat
		que cobren un sou també el cobren a l'estiu (juliol i agost)	que cobraven un sou, deixaven de cobrar-lo durant els mesos de juliol i agost.		tindran una entrada de diners.	
		L'equip d'adults planteja una nova manera de funcionar on les funcions i les responsabilitats d'adults acompanyants i famílies queden més clarificades i ordenades. (Veure annex: Manifest de l'equip d'educadores)	Per iniciativa de l'equip d'adults, i amb l'empenta i l'assessorament de Carles Parellada, s'elabora un manifest, seguit d'una sèrie d'assemblees i reunions, on es planteja i s'aprova una nou ordre dins de l'estructura del Submarí. Per saber-ne el contingut, val la pena donar un cop d'ull al Manifest.	Un 5% de les famílies no estan d'acord amb el manifest i amb les maneres de plantejar la proposta, i abandonen el projecte.	El nou ordre transmet més harmonia i equilibri a un 95% de les famílies.	Mantingut
2014-2015 ^{tr}	Tecnologia	A infantil, reestructurem la cartellera d'anuncis diaris.	Ara, a la cartellera, hi anotem el títol del conte i qui l'explica; qui fa el dia de protagonista; el títol del taller i qui el proposa; i qui fa l'aniversari.		La majoria d'infants, a l'entrada, llegeixen la cartellera.	Mantingut
		A infantil, com una manera de treballar la lectura/escriptura de manera quotidiana i significativa, dinamitzem «els casellers dels missatges», incorporat de l'escola pública El Martinet.	A la vora de la cartellera d'anuncis, pengem uns casellers (calaixets), un per a cada infant. Cada calaixet porta el nom del seu propietari. En aquests calaixets, els infants hi podem deixar missatges dirigits al propietari del calaixet.		En la majoria d'infants de 5 anys, els calaixets provoquen un gran interès. Els usen per intercanviar-se missatges.	Mantingut
		Seguim amb el taller de joc de rol.	De la mà d'Almudena Cots (mare d'un	Fem dos grups: un	És un taller on	Per manca de

^{tr}Durant aquest curs hi ha una mitjana de 50 infants amb pics de 55 (Aitana R.10, Jordi V.9, Oriol D.8, Unai8, Jordi R.8, Jan P.8, Jan M.8, Aitana G.7, Yaiza7, Loura7, Cèlia6, Acan6, Mar M.6, Liam6, Asia6, Erik6, Berta5, Quim5, Txell5, Noa5, Nil A.5, Nil C.5, Emilio5, Zoe5, Álvaro4, Emma D.4, Nil S.4, Mar C.4, Roman4, Ona4, Mia4, Iris M.4, Teo4, Joana4, Mireia4, Pere3, Ares3, Mar E.3, Alba3, Mar F.3, Pau3, Oriol Ll.3, Marc3, Adam3, Víctor3, Món3, Maiara3, Bruno3, Joel3, Rita2, Gisela2, Llum2, Iris S.2, Ohian2, Marta2, Aina2, Clara2) conjunt de 12 adults acompanyants (Cristina Riba -mare de dos infants del projecte-, Guillem Massot -pare de dos infants del projecte-, Anna Alsinet -mare d'un infant del projecte-, Toni Sánchez -pare d'un infant del projecte-, Maica Granell, Elena Granell, Mireya Huguet, Laura Romano, Ester Mercadé, Isidre Mancebon, Cristina Garduño i Margarita Sancho). El Guillem Massot continua assumint les substitucions, i torna a assumir les funcions de coordinació. A setembre de 2014, el Roc i l'Elna ja no s'incorporen al projecte. A setembre de 2014, la Núria Aliana i la Maria Oliver ja no s'incorporen a l'equip educatiu. A octubre de 2014, acomiadem el Jordi V. A desembre de 2014, acomiadem el Jan P. A gener de 2015, s'incorpora la Marta. Al tercer trimestre, s'incorporen l'Aina i la Clara. A juny de 2015, acomiadem a la Cristina Garduño i a la Laura Romano.

Curs	Nivell	Element	Descripció	Punts febles	Punts forts	Continuïtat
			infant del projecte) oferim setmanalment un taller de joc de rol.	on hi participen els infants que podríem dir de Cicle Mitjà; i l'altre on hi participen els infants de Cicle Inicial (això no és ben bé un punt feble)	treballem competències matemàtiques (operacions bàsiques, números, estratègia, probabilitat), competències comunicatives (escriptura, lectura, comunicació oral, conversa, planificació, improvisació), i competències artístiques i culturals (història, contextualització, dramatització, creativitat)	disponibilitat de la tallerista, aquest taller només s'ofereix fins a març de 2015
		Recuperem el taller de Ioga	De la mà de la Griselda Figuerola (mare d'un infant del projecte), a partir de març de 2015, oferim un o dos tallers mensuals de Ioga amb infants de la primària.			
		Taller d'informàtica	De la mà del Roman Roset (pare d'un infant del projecte) donem continuïtat setmanalment al taller d'informàtica amb els infants de la primària.		Hi ha un gran interès i és un taller molt esperat. Els infants es construeixen els seus propis jocs. Es desenvolupen moltes capacitats cognitives:	De cara al curs vinent, en Roman no donarà continuïtat al taller. Aquest taller

Curs	Nivell	Element	Descripció	Punts febles	Punts forts	Continuïtat
					pensament causal i conseqüencial, pensament estratègic; i habilitats lògico-matemàtiques.	valdria molt a pena mantenir-lo.
		Taller artístic	De la mà de Paola Cardona (mare d'un infant del projecte) encetem amb els infants de la primària un taller d'art.		Les «maneres» (mètode i actituds) del taller respecten en profunditat el procés expressiu de cada infant.	Se li dona continuïtat.
		Taller de cuina	De la mà de Sidonia Enikö (mare d'un infant del projecte) i Manila di Maira (mare de dues nenes del projecte) donem continuïtat a un taller de cuina mensual pels infants de la primària.			Aquest taller es valora de manera molt positiva i se li dona continuïtat.
		Projecte Personatges històrics	De la mà de Manila di Maira (mare de dues nenes del projecte) encetem a la primària un projecte titulat «Personatges històrics». Aquest curs presentem: M. Montessori, M. Gandhi, R. Tagore, A. Einstein, F. Kalho i M. Graham.	Hi ha dificultats per a donar seguiment a tants personatges alhora.		
		Taller de costura	Reprenem el taller de costura amb Manila di Maira (mare de dues nenes del projecte) amb els infants de primària.		Es treballa el projecte (planificar) i la psicomotricitat fina.	Se li dona continuïtat.
		Taller de «vida pràctica»	De la mà de Sidonia Enikö (mare d'un infant del projecte) oferim a la primària		Es treballen hàbits i habilitats	Se li dona continuïtat.

Curs	Nivell	Element	Descripció	Punts febles	Punts forts	Continuïtat
			tallers de allò que podríem anomenar «vida pràctica» (com fer espelmes, etc.)		científiques.	
		Taller corporal	De la mà d'Ester Mercadé oferim un taller setmanal, a la primària i a infantil, de moviment i cos. A més, amb la col·laboració de Laura Prats (membre de la cooperativa) ofereixen plegades una proposta al mes de moviment (a infantil i a primària).		El taller és molt ben acceptat pels infants i molt ben valorat.	El taller corporal es mantindrà, a infantil i a la primària; malgrat que l'Ester Mercadé deixarà d'oferir-lo a l'infantil.
		A primària, dins del marc d'acompanyament cognitiu, introduïm l'eina de l'autoavaluació.	En els infants, a darrera hora del matí, dels ofereix la possibilitat d'observar i avaluar el seu dia a dia; i així ésser conscients del seu aprenentatge.	Hi ha dificultats per a donar-li continuïtat. Hi ha una gran diferència entre els infants de 6-9 i els de 9-11.	Valdria la pena reforçar-lo i dirigir-lo als infants més grans.	Es modificarà i es provarà d'oferir de manera adaptada segons les edats.
		Cartell d'assistència	A Cirerers, els infants quan arriben tenen un espai per posar que han arribat; alhora, també es veu els infants que no venen.		Els infants, en qualsevol moment, poden anar a consultar qui hi ha, qui no ha arribat i qui no vindrà.	Es manté.
		Sortides familiars	Es deixen de fer «sortides familiars» organitzades des de l'equip educatiu. Ara, les sortides familiars les organitza la Comissió de Festes.			Mantingut

Curs	Nivell	Element	Descripció	Punts febles	Punts forts	Continuïtat
	Metodologia	Comencem a plantejar-nos a infantil i a primària el Racó de la Pau.	Seria un espai on els infants podem anar a buscar calma, tranquil·litat; un espai on centrar-se; un espai on resoldre els conflictes; i, fins i tot, un espai on poder expressar les seves emocions (per exemple, la ira).	Aquest espai ha de ser un espai dedicat només a això, i a infantil encara no hem trobat una bona solució. A infantil, en algun moment, aprofitàvem l'espai de l'aula de psicomotricitat, però no ens ha semblat adequat.	És un espai usat tant per a buscar calma, com per a descarregar les tensions provocades per la ira, per exemple. És un espai necessari i útil. Val la pena seguir explorant-ne les possibilitats.	Mantingut i a millorar
		Oferir a infantil un taller/proposta setmanal; acompanyant per membres de l'equip d'adults	Finalment, l'equip d'adults assumeix l'encàrrec d'oferir tallers/propostes diàries (cuina manipulativa, tallers cognitius, sortides i treballs manuals, artístic manipulatiu) als infants. Així, assegurem que, els infants d'infantil tenen, cada dia de la setmana, una proposta assegurada.	Per una qüestió numèrica s'ofereixen dos torns de cada taller i les inscripcions es van a l'hora de l'esmorzar. Quan se'ls hi recorda als infants que és l'hora d'anar al taller, a vegades, se'ls «distreu» d'allò que estan fent. Fa la impressió que hi ha «poc temps» pel joc lliure i espontani. La idea de «taller» no acaba d'encaixar amb allò que es pretén oferir.	Hi ha molts infants que en els tallers diaris hi troben allò que necessiten. Els tallers diaris dona un ordre i una estructura que ens els infants els hi transmet seguretat.	Mantingut amb canvis substancials

Curs	Nivell	Element	Descripció	Punts febles	Punts forts	Continuïtat
		Dins del marc d'acompanyament cognitiu, a la primària, reestructurem els horaris i posem atenció en el ritmes dels infants.	Separem el matí, a la primària, en dos moments: un, de 9:00 a 11:30 on s'ofereixen espais i propostes per a desplegar un ritme que anomenem «de relaxació»; un altre, de 11:30 a 14:00 on s'ofereixen espais i propostes per a desplegar un ritme que anomenem «de tensió»	Decidim, a partir del segon trimestre, que les propostes de tallers poden encabir-se en la primera franja del matí. Decidim, a partir del tercer trimestre que estarà també la sala de psicomotricitat per apoderar-hi fer joc tranquil. Constatem una gran diferència d'interessos i de necessitats entre els infants de 6-9 i els de 9-12.	Val la pena diversificar l'atenció i l'oferta segons la franja d'edat i començar a pensar en dos grups: 6-9 i 9-12	Mantingut amb canvis
		A l'espai dels infants de 2 anys introduïm petites propostes setmanals.	En un format de «Caixa» oferim petites propostes (fang, moviment amb música, etc.) als infants de les Oliveres			
		L'equip decideix assumir els taller i les propostes.	L'equip d'adults, amb l'ajuda de les persones que s'han incorporat noves a l'equip, decideix assumir per primer cop, la responsabilitat d'oferir un taller/proposta diari als infants.	A voltes, el fet de tenir l'atenció posada en la «proposta» fa que es puguin perdre certs detalls d'allò que passa als infants. A partir del segon trimestre, s'introdueix la figura de «l'adult	S'estableix una relació amb els infants des d'un altre lloc.	Mantingut amb canvis

Curs	Nivell	Element	Descripció	Punts febles	Punts forts	Continuïtat
				acompanyant voluntari» per a que pugui donar suport en aquest sentit.		
		Es pensa en uns espais al llarg del matí perquè les famílies i els membres de l'equip educatiu es puguin trobar per parlar.	A primera hora del matí i a darrera hora es plantegen uns espais on famílies i equip poden trobar estones per conversar.		Les famílies i l'equip d'adults troben un espai, ofert diàriament, on poden conversar.	Mantingut
		S'introdueix, per primer cop, la llengua anglès d'una manera vivencial i contínua al llarg de tot el matí..	Es contracten dues persones (la Laura Romano i la Cristina Garduño) amb la finalitat de que sempre parlin i es comuniquin amb els infants i amb els altres adults en anglès. La proposta, inicialment pensada per la primària, per qüestions circumstancials s'introdueix també a infantil, a partir de finals del primer trimestre..	El fet que les persones que parlaven amb anglès no fossin persones experimentades en l'acompanyament emocional ens fa dubtar de si, realment, es poden acompanyar emocions primàries amb una llengua diferent a la llengua materna dels infants que són acompanyants. Amb la llengua que no és la materna, es manifesten dificultats alhora d'acompanyar conflictes, tan a infantil com a	És una bona manera d'introduir la llengua anglesa. Els infants ho han acabat incorporant com a una cosa «natural» i quotidiana. A la primària, s'observa la necessitat de reforçar la presència de la persona que parla anglès amb espais on l'aprenentatge de l'anglès es faci des d'altres perspectives: tallers, contes, propostes, etc. L'acompanyament cognitiu a la primària, amb anglès, es valora de	A la primària, no es manté de la manera com s'ha al llarg d'aquest curs. A infantil no se'n valora la necessitat; els infants més petits encara estan molt vinculats emocionalment a la seva llengua materna; i, per tant, a excepció dels infants bilingües, la resta no en tenen la

Curs	Nivell	Element	Descripció	Punts febles	Punts forts	Continuïtat
				primària.	manera molt positiva.	necessitat real.
		Primera valoració del curs virtual	A causa de la dificultat que tenen alguns pares i mares en assistir a les reunions d'intercanvi es proposa (a més a més de la valoració presencial del curs que es fa en la darrera reunió d'intercanvi del curs) i es du a terme (de la mà de Mikel Morlas, pare de dos infants del projecte) una primera valoració virtual del projecte.	Revisar que les preguntes siguin amb direcció, intenció i que ens permetin una valoració també qualitativa. Tenir clar a quin model respon l'enquesta, i sobre quins paràmetres s'interpreten els resultats. Valorar la possibilitat que en l'enquesta surti la valoració dels adults acompanyants.		Mantingut amb canvis i reflexions
		Espai d'acompanyament a famílies	Es crea, en els tres espais, «l'espai d'acompanyament a famílies», com un espai d'intercanvi entre les famílies; un espai íntim. Les famílies demanen els temes a parlar. L'equip només proposa un primer tema: l'espai de valoració i d'acompanyament del període d'adaptació.		És un espai on es conversa de les inquietuds de les famílies. Les famílies el valoren de forma positiva.	Es manté
		Equip de Selecció de personal	Es crea el primer equip de selecció de personal (equip educatiu - famílies). És un equip que estableix els criteris de		Es valora molt positivament. Les famílies valoren molt	Es manté

Curs	Nivell	Element	Descripció	Punts febles	Punts forts	Continuïtat
			selecció, executa pròpiament la selecció i en fa una posterior avaluació. Es crea un protocol de «procés de selecció». Hi participa un adult acompanyant i una família de cadascun dels espais pels quals es busca personal, més el coordinador pedagògic.		positivament la seva participació en la selecció de les persones que després estaran amb els seus fills i filles.	
	Epistemologia	Expressió de la Ira	Semblaria que, malgrat que des d'un inici hem estat donant molta importància a l'acompanyament de les emocions, la ira ha estat «el nostre punt cec». Així com la tristesa no només l'hem acompanyant sinó que alhora hem permès la seva expressió (a través del plor), semblaria que no ha estat així amb la ira. Per tant, a partir d'enguany provarem de presentar maneres, formes útils i acceptables d'expressió de la ira.	A infantil, sobretot, no hi ha un espai adequat per a l'expressió de la ira.	Val la pena posar consciència a les expressions de la ira i a la manera en com les acompanyem. I no tant a l'acceptació de la ira com a emoció, sinó als canals d'expressió que permetem i facilitem per al seva expressió	Mantingut i reforçat
		Des d'un bon inici, en el projecte hem tingut molta cura de l'acompanyament emocional, i també del cognitiu. Ens plantegem afinar maneres i cercar eines per acompanyar cognitivament de manera respectuosa als nostres infants; sobretot, a la primària.	Ens plantegem i revisem les nostres eines d'acompanyament cognitiu (indicadors de procés, espais, ritmes infantils, necessitats- desitjos, avaluacions, etc.)		Aprofundim en tot el treball que vam començar el curs passat d'indicadors de procés.	Mantingut
		El projecte es trasllada de Castellvell a El Milà	Ens traslladem del terreny rústic de Castellvell de Camp al poble de El Milà (Alt Camp.		Fem un seguit de ritus d'entrada: posar noms als espais, un espai on guardem els noms dels infants i	Mantingut

Curs	Nivell	Element	Descripció	Punts febles	Punts forts	Continuïtat
					dels adults que han passat pel projecte, etc. Acompanyem conscientment el procés de dol que acompanya al canvi d'espai.	
		Es legalitza la primària	Després de 4 anys de feina aconseguim legalitzar l'escola primària. L'infantil i el grup de infants de 2 anys resten com a centres d'esplai de funcionament diari.		Des del 24 d'octubre de 2014 que som oficialment escola. Aquest curs no hem rebut cap indicació per part del Departament.	Mantingut
		El projecte d'infantil aconsegueix un espai amb llicència d'activitat	Per primer cop, l'espai d'infantil, que acull infant de 3 a 6 anys, s'ubica en un espai físic amb llicència d'activitat.	Encara no gaudim de la llicència d'activitats. Ens han demanat un seguit d'obres (lavabo per persones amb discapacitat, sortides d'emergència, amplada de portes, sostres a prova de focs, etc.) que, a juny de 215, encara no havíem pogut finalitzar.		Mantingut
		L'espai de la primària s'estructura en 8 espais	Aula de treball amb materials, aula de art-laboratori; aula de psicomotricitat;			

Curs	Nivell	Element	Descripció	Punts febles	Punts forts	Continuïtat
			aula de biblioteca; aula d'informàtica; aula de la pau; i espai de fora			
		L'espai de infantil de segon cicle s'estructura en 6 espais	Aula de psicomotricitat i joc simbòlic; aula de lectura; espai exterior; aula d'art; aula de treball amb materials; i aula de construcció.	L'espai de biblioteca es modifica i es canvia de lloc. L'espai de joc de construcció es separa de l'espai de joc simbòlic.		Mantingut amb modificacions
		Enguegem un projecte de «Adults Acompanyants Voluntaris»; persones que venen a oferir el seu temps i la seva Presència en les nostres activitats quotidianes (veure annex 3).	L'Anna Ferré, com a responsable del projecte, i tots els membres de l'equip d'adults enguegem el «projecte de voluntariat» amb persones que tenen temps i mostren interès en aprendre la nostra manera de funcionar i relacionar-nos amb els infants.	Es veuen necessaris espais on els diferents equips d'adults puguin intercanviar informació i valoracions amb els voluntaris. Els voluntaris requereixen i necessiten un acompanyament intensiu i continuat al llarg de tot el curs. Es constata la necessitat de que els voluntaris rebin una formació intensiva. Es reafirma la necessitat de reforçar els canals d'informació entre voluntaris i projecte.	Els voluntaris que han estat amb nosaltres han mostrat molt d'interès i molta motivació; moltes ganes i capacitat. Ens han ajudat, sobretot, a donar cobertura en espais, i a donar suport a les persones de l'equip d'adults; sobretot a l'hora dels tallers en els espais conjunts (esmorzar, hora del conte, línia)	Mantingut amb canvis

Curs	Nivell	Element	Descripció	Punts febles	Punts forts	Continuïtat
		Per primer cop, tots els membres de l'equip d'adults estan contractats i reben un sou proporcional a la seva jornada laboral.	Els 12 membres de l'equip d'adults estan contractats (11 com a autònoms i un dins el règim general de treballadors) i reben un sou proporcional a la seva jornada laboral.		Això repercuteix en afavorir l'equilibri entre el donar i el rebre.	Mantingut
		L'espai de reflexions educatives				
		S'estrena l'espai «d'acompanyament a famílies»				
		Bategem els tres espais del projecte.	Els infants i l'equip educatiu donen nom als tres espais del projecte: l'espai de primària rep el nom de l'Alzina; l'espai de infantil de segon cicle rep el nom de Cireres; i l'espai d'infantil de primer cicle rep el nom de les Oliveres. Es fa una plantada d'arbres es per ritualitzar aquest moment.		Això ens ajuda en el procés de dol; i a nivells sistèmic ens aporta ordre i estructura.	Mantingut
		Es decideix que «l'espai mare» del projecte és l'espai de primària; l'espai de l'alzina.			Això ens ajuda en el procés de dol; i a nivells sistèmic ens aporta ordre i estructura.	Mantingut
		Donem un lloc simbòlicament a tots els infants i famílies, i a tots els adults acompanyants que han format i formen part del projecte.	Es busquen dues gerres i uns còdols. Cada infant, i cada adult acompanyant, posa el seu nom en una de les pedres. En una de les gerres hi aniran les pedres dels infants i en l'altre les dels adults. També hi haurà pedres amb els noms dels infants, i dels adults acompanyants, que han estat al projecte i que ara ja no hi són. Aquestes gerres estaran a «l'espai		Això ens ajuda en el procés de dol; i a nivells sistèmic ens aporta ordre i estructura.	Mantingut

Curs	Nivell	Element	Descripció	Punts febles	Punts forts	Continuïtat
			mare», a l'Alzina.			
		Arran del manifest plantejat per l'equip educatiu (Veure annex: Manifest de l'equip educadores) es refà l'espai de coordinació pedagògica i es bateja amb el nom «d'espai d'intercanvi família-escola»	Aquest espai és el lloc on famílies i educadores prenen les decisions pedagògiques que afecten al projecte.	Aquest espai, malgrat que li hem canviat el nom i les funcions, continua patint de baixa participació. I aquest és un mal que es va passant any rere any. Valdria la pena fer pedagogia d'aquest espai: és probable que les famílies noves no sàpiguen de la importància i la transcendència d'aquest espai.		Mantingut amb canvis
		Per primer cop, es contracta a dues persones per a responsabilitzar-se dels temes d'administració i gestió.	La Rosa Maria Pla (mare d'un infant del projecte) i el Ignasi Femenias (pare de tres infants del projecte) assumeixen les tasques de gestors de la cooperativa.		Aquesta feina, o part d'ella, ja no recau damunt l'equip d'adults. Augmenta l'ordre i afavoreix el repartiment de tasques i funcions,	
		Elaborem un document que anomenem «carta de compromís educatiu» que signen totes les famílies de projecte (veure annex 2)	Es consensua, entre les famílies i l'equip educatiu, un document amb les responsabilitats i compromisos d'ambdues parts.	Aquest curs, les famílies encara no l'han signat	Ens proposem, pel curs 2015-2016, que el signin totes les famílies	Mantingut
2015-2016 ^{ss}	Tecnologia	A Cirerers es fa una benvinguda més	L'adult acompanyant «fa» coses i, quan			

^{ss}Durant aquest curs hi ha una mitjana de 70 infants (Xin-Mei12, Aitana R.11, Oriol D.9, Unai9, Jordi R.9, Jan M.9, Aitana G.8, Yaiza8, Naia8, Loura8, Cèlia7, Acan7, Mar M.7, Liam7, Asia7, Erik7, Berta6, Quim6, Txell6, Noa6, Nil A.6, Nil C.6, Emilio6, Zoe6, Leire6, Álvaro5, Emma D.5, Nil S.5, Mar C.5, Roman5, Ona M.5, Mia5, Iris M.5, Teo5, Joana5, Mireia5, Lucas5, Pere4, Ares4, Mar E.4,

Curs	Nivell	Element	Descripció	Punts febles	Punts forts	Continuïtat
		natural, desapareix la línia de les 10:00 i neix un espai de benvinguda grupal a les 9:30.	un infant entra, se li fa una benvinguda especial, cuidada; però no invasiva. A les 9:30 es fa una benvinguda grupal on tothom hi és: grans i petits. Si hi ha algun infant que no vol entrar, l'acompanya el pare o la mare.			
		A Cirerers i a Alzina desapareix «l'espai de la línia».; queda inclosa dins la proposta «d'espai de benvinguda».	La línia es diversifica i s'obre a diverses propostes d'atenció plena. S'evita la típica línia de passar l'objecte; ja que no afavoreix l'atenció i genera cansament (encara que els infants, quan ells porten la línia, proposen passar objectes). La línia s'obre com a espai de conversa, i s'aprofita per explicar-hi allò que passarà al llarg del dia.			
		A Cireres i a Alzina canvia el format de «l'hora del conte»	El conte es diversifica i s'obre a més propostes, més enllà de conte: cançons, endevinalles, etc.			
		A Oliveres s'estableix un criteri d'accés a material gràfic.	Acordem que els infants d'Oliveres podran accedir lliurement a llapis de fusta negra, i paper DNI A 3			
		S'estableix un criteri per al material musical en els espais d'Oliveres i Cirerers.	Elements musicals, de 2 a 6 anys: elements reciclats poc estructurats.			

Alba4, Mar F.4, Pau4, Oriol Ll.4, Marc4, Adam4, Victor4, Món4, Mayara4, Bruno4, Joel4, Rita3, Gisela3, Llum3, Iris S.3, Oihan3, Marta3, Aina3, Sofia3, Quim3, Marc C.3, Clara2, Bruna2, Om2, Ona C.2, Violeta2, Matteo2, Oriol E.2, Lila2) i conjunt de 14 adults acompanyants (Cristina Riba -mare de dos infants del projecte-, Guillem Massot -pare de dos infants del projecte-, Anna Alsinet -mare d'un infant del projecte-, Toni Sánchez -pare d'un infant del projecte-, Maica Granell, Elena Granell, Mireya Huguet, Ester Mercadé, Isidre Mancebon, Margarita Sancho, Cristina Bru, Alba Guiluz i Núria Mulet). Guillem Massot continua assumint les substitucions, i torna a assumir les funcions de coordinació. A l'octubre s'incorpora la Iune3

Curs	Nivell	Element	Descripció	Punts febles	Punts forts	Continuïtat
		S'estableix un criteri per al material musical en l'espai de l'Alzina	Elements musicals, de 6 s 12: un instrument real de cada família; un espai per a fer audicions, a la biblioteca (amb dues o tres propostes).			
		S'estableix un criteri pel tema de «moviment» a primària.	Moviment, a primària: per un cantó, danses estructurades; i, per un altre, moviment lliure amb música no-estructurat.			
		S'estableix un criteri pel material gràfic pels infants de 2 anys.	Substituir la mini-biblioteca d'Oliveres per fotos significatives (família, parc on jugo, gegants, etc.)			
		Tallers i propostes a Cirerers	<p>Per vetllar per l'activitat lliure i espontània i la concentració dels infants, l'inici de les propostes de cirerers, i el canvi de torn, s'indicaran amb una toc de campana.</p> <p>Als infants que estiguin concentrats en la seva pròpia activitat no se'ls distraurà, i es respectarà la seva activitat; encara que s'hagin apuntat a la proposta.</p> <p>Els infants de cireres s'apuntaran a la proposta, i al tron, quan arribin a l'espai al matí; acompanyants dels pares i mares.</p> <p>Es valoraran de manera especial els casos particulars en què es cregui convenient avisar als infants individualment.</p>			
		Taula d'actualitat a Cirerers	A Cireres es crea la taula d'actualitat,			

Curs	Nivell	Element	Descripció	Punts febles	Punts forts	Continuïtat
			lligada amb la línia i amb propostes que fan els adults acompanyants.			
		Cartellets d'assistència a Oliveres	A Oliveres, els infants quan arriben tenen un espai per posar que han arribat, també es veu els infants que no venen.			
	Metodologia	Eliminem els objectes i materials massa estructurats i d'un sol ús (cuinetes, bressols, etc.) dels espais d'Oliveres i Cireres. Afavorim el material obert i no-estructurat en els espais d'Oliveres i Cireres.	Eliminar el material massa estructurat per afavorir la creativitat (eliminar cuinetes, bressols, etc.), en l'edat de 2 a 6. Afavorir material polivalent (taules, calaixos, palets, pots, fustes, materials naturals, etc.) poc estructurat, oberts i de múltiples usos que serveixi com a suport per joc simbòlic; en l'edat 2 a 6.			
		Fins ara el material estava, quasi tot, tapat en caixes, seguint el criteri de l'escola Montessori. Ara, ens plantegem canviar-ho.	Provar de destapar les caixes de material; sense que l'espai estigui inundant d'estímul per a que visualment l'infant pugui connectar amb allò que necessita; sense la necessitat d'anar destapant caixes..			
		Canvi en la metodologia en l'acompanyament dels períodes d'adaptació dels infants de Cireres.	Les adaptacions del grups de cirerers es proposa de fer-les esglaonades. Començar, primer, amb les de 4 i 5 anys i, en acabar aquestes, llavors, iniciar les dels infants de 3 anys.			
		A l'espai de Cirerers es proposen uns canvis en relació als aniversaris	Els aniversaris de tot un mes es concentraran en un dia concret d'aquell mes. Aquell dia hi podrà haver pastís; les			

Curs	Nivell	Element	Descripció	Punts febles	Punts forts	Continuïtat
			famílies dels infants que celebren l'aniversari es posaran d'acord pel tema del pastís. Es pensarà en un ritus semblant al del món-sol que es pugui fer en grup. Es pensaran en dues o tres coses especials (fotos línia de la vida, marcar l'alçada en una fusta, etc.) pel dia concret de l'aniversari de cadascú.			
		A l'espai de Cirerers es proposen uns canvis en relació al dia del protagonista.	Es provarà d'emmarcar la participació del protagonista a l'inici i al final del dia. No se'ls demanarà que facin taller, malgrat que es vetllarà en aquells casos en què la proposta del protagonista tingui un «especial interès». Es manté el «m'agrada».			
		S'estructuren i es modifiquen les sortides	S'acorden dues sortides generals de tot el projecte: una a finals del primer trimestre; l'altre, a principis del tercer. S'acorda anar proposant sortides temàtiques per grups i espais, segons els interessos dels infants. S'elaborarà un inventari de recursos. Es mantenen les sortides a espais naturals.			
		Es redefineix l'espai de reflexions educatives	A causa de diferents raons (creixement del projecte, manca d'interès, etc.) es decideix canviar l'enfocament de l'espai de reflexions educatives; amb la col·laboració de la Comissió de			

Curs	Nivell	Element	Descripció	Punts febles	Punts forts	Continuïtat
			Formació. A l'espai de Cirerers, aquest espai es fa a demanda de les famílies. L'Equip prepara un tema d'interès i el lliga amb el que es fa al dia a dia en el projecte.			
		Dossier per a famílies	S'elabora un dossier, dirigit a les noves famílies, per a poder navegar inicialment pel projecte.			
		Es revisa l'espai d'intercanvi	<p>Espai d'informació/debat. Declarar explícitament, en l'ordre del dia, que aquest espai es un espai d'informació, propostes, suggeriments, i alhora de debat</p> <p>Es valora la importància de fer-ne pedagogia, d'aquest espai, entre les famílies. Es considera alhora que és imprescindible tenir-ne «humana» cura d'aquest espai.</p> <p>Es posa èmfasi en, com a equip, ser conscients i derivar les demandes de les famílies cap aquest espai.</p> <p>Es decideix desvincular el tema de les persones que els proposen; perquè es puguin parlar dels temes proposats per persones que no poden assistir a l'espai.</p>			
		Es revisa l'ús del núvol virtual com a eina per a emmagatzemar el material educatiu i de seguiment. S'aprova l'existència d'un	Es decideix ordenar el núvol en funció de nom de l'infant.			

Curs	Nivell	Element	Descripció	Punts febles	Punts forts	Continuïtat
		arxivador que contingui una còpia física de tot el material virtual.	Es decideix definir la manera pràctica de penjar la informació (tipus de lletra, format del document, etc.) per facilitar la recerca, l'organització, etc. Es decideix alhora imprimir seguiments i entrevistes familiars per a col·locar-les físicament en un arxivador; i, així, tenir sempre una còpia física de tot el material..			
		Revisar l'enquesta virtual	Revisar i refer l'enquesta virtual en funció de la valoració del curs anterior.			
		Espais de valoració familiar	Fins ara, només hi havia un espai de valoració de les famílies, a final de curs; al voltant del mes de juny. Per primera vegada, es programen tres moments avaluatius: inici de curs, segon trimestre i final de curs).			
		Espai d'acollida i menjador	Per primera vegada, es contracta una persona, que forma part de l'equip educatiu, per a que acompanyi l'espai d'acollida (de 8:30 a 9:00) i l'espai del menjador (de 13:00 a 14:00)			
	Epistemologia	Limitar el màxim l'ús del plàstic, i donar prioritat als materials naturals, i elaborats amb elements naturals en els espais de les Oliveres i Cirerers.	Al curs 2011-2012 ja vam suprimir tot el material de plàstic de l'espai dels més petits. Ara, ens hi refermem i adoptem com a línia de projecte la «prioritat de materials naturals i/o elaborats amb materials naturals» pels infants de 2 a 6			

Curs	Nivell	Element	Descripció	Punts febles	Punts forts	Continuïtat
			anus.			
		S'estableix un criteri alimentària per tot el projecte.	S'establiran unes línies d'alimentació saludable pels esmorzars. Aquestes línies d'actuació es consensuaran amb la Comissió ECO (Manila di Maira , Emma Pai i Cidònia, mares d'infants del projecte). S'elaborarà un llistat d'infant i intoleràncies, al·lèrgies i altres peculiaritats alimentàries.			
		Plans Individualitzats	Per primera vegada despleguem un Pla Individualitzat adreçat a un infant del projecte. Aquest fet, no només implica uns canvis metodològics (adult acompanyant de suport), sinó que es confronta amb els propis límits del nostre projecte.			

ANNEX 1
MANIFEST DE L'EQUIP D'EDUCADORES

Benvolgudes famílies,

us hem convocat, avui i aquí, per a conversar amb vosaltres, entre d'altres coses, sobre l'estructura del nostre projecte.

Primer de tot, i abans de començar, volem retre homenatge a la nostra història. El Submarí Lila va néixer l'any 2008. Un grup de famílies i d'educadors ens vam trobar a Vinyols i els Arcs i, fruit de moltes converses, vam decidir, conjuntament, posar fil a l'agulla per poder construir un espai on els nostres fills poguessin créixer i aprendre amb respecte. D'aleshores ençà, el nostre projecte s'ha desplegat, ha evolucionat i ha crescut. I, tot plegat, ens han portat al lloc on ara som.

Cal dir també que, encara que allò viscut ha provocat molts canvis, hi ha hagut coses que no han canviat: el nostre projecte educatiu continua fonamentant-se en el dubte, l'experimentació, l'observació, l'anàlisi, el canvi i l'error fructífer. I, tal i com ja vam manifestar al llarg de les moltes converses mantingudes amb vosaltres al llarg dels primers anys, el nostre projecte no s'emmarca ni dins cap ideologia determinada ni dins de cap corrent pedagògica concreta; malgrat que begui de moltes fonts a les que estem profundament agraïts.

Ser on som, el moment que ara vivim, i tot el que hem assolit, ha estat possible gràcies a que hem fet junts aquest camí. Per això, volem començar aquest manifest donant-vos sincerament les gràcies. Gràcies per el vostre compromís; gràcies pel vostre esforç; i, gràcies per la vostra confiança.

Dit això, volem compartir amb vosaltres que, com a equip, en els darrers dos cursos hem sentit malestar i dolor. Malestar i dolor que, després de sentir-lo i escoltar-lo el temps suficient, hem comprés que emergeix a causa d'un desordre. El Submarí, com qualsevol sistema format per persones, segueix un seguit de lleis que, si es respecten, permeten que l'energia i l'amor hi flueixi de manera harmònica. En el nostre cas, i després de cercar l'assessorament adient, hem arribat a la conclusió que el fet de no haver respectat certes lleis sistèmiques ens ha dut a un desordre i, consegüentment, a experimentar malestar i dolor. El desordre que patim té a veure amb el lloc que ocupem famílies i educadors. I, per tal de sanar-lo, proposem una solució.

La nostra cooperativa, formada per famílies i educadors, presenta dues perspectives, dues vessants. Per un cantó, aquella que ens obre a la societat, a la comunitat de la que formem part; i, per una altra cantó, aquella que connecta amb el *l'espai educatiu – d'aprenentatges* que hem construït, als

matins, pels nostres infants. Anem, doncs, a parlar d'aquestes dues mirades i del seu ordre.

La primera: la comunitat. Davant la nostra comunitat, de cara a la nostra societat, vosaltres, famílies, sou les primeres; ocupeu el primer lloc. I, això, és d'aquesta manera perquè sense vosaltres, sense famílies, no hi hauria projecte. Per tant, volem reconèixer-vos i honrar-vos pel lloc que ocupeu i per les funcions que des d'aquí desenvolupau.

La segona: el projecte educatiu. Davant del projecte, de cara a allò que es viu en el dia a dia amb els infants, nosaltres, l'equip educatiu (d'adults acompanyats) ocupem el primer lloc. Per tant, també volem reconèixer-nos aquest lloc i les funcions que, des d'aquí desenvolupem.

Ara bé, cal dir que, això, que, ara, després de tant de treball intern, veiem amb claredat no s'ajusta a la nostra realitat. Quan l'any 2008, vam iniciar el Submarí, amb la millor de les intencions, les famílies i l'equip d'educadors que en aquell moment vam trobar-nos vam creure que allò més convenient era que, davant del projecte educatiu, famílies i educadors ocupéssim el mateix lloc. Amb el temps, aquesta benintencionada igualtat, ens ha generat molt de dolor a l'equip i a moltes famílies de la cooperativa. Ara, essent sabedors d'aquest desordre i amb la intenció d'esmenar-lo, volem canviar la nostra estructura per a que, un cop ordenada, l'amor pugui tornar a fluir dins del nostre sistema. Així doncs, plantejem els següents canvis:

1. El **grup de coordinació pedagògica**, que, fins ara, era el màxim òrgan de decisió i coordinació pedagògica del nostre projecte, integrat per l'equip educatiu (d'adults acompanyants) i totes les famílies amb fills al projecte, volem que passi a ser un lloc de consulta, conversa, propostes i intercanvi; però sense poder decisiu. A més, volem que, a partir d'ara, rebí el nom d'**Espai d'intercanvi família – escola**.

Aquest espai, com fins ara, permetrà, entre d'altres coses, que les famílies puguin elaborar les seves propostes pedagògiques, dibuixar les seves idees educatives, i manifestar les seves alegries i il·lusions; i, alhora, servirà per a que les famílies puguin expressar els seus neguits, els seus dubtes i les seves incerteses. Per tant, demanem que, tant per a una cosa com per una altra, a partir d'ara, i a causa del dolor que ha provocat, no es facin servir més els canals virtuals i s'expressin en aquest espai de trobada i relació real.

A més, i tal i com ho venim fent fins ara, en aquest espai l'equip podrà compartir amb

les famílies el dia a dia del projecte, consultar el parer del pares i mares, conversar sobre pedagogia, i resoldre els dubtes que pugui anar generant l'acció educativa.

L'Espai d'intercanvi família – escola tindrà una periodicitat mensual de dues hores de durada i el constituïran l'equip educatiu i les famílies amb fills en el projecte.

2. L'**equip educatiu**, que fins ara era l'òrgan representatiu i de participació de tots els adults acompanyants del projecte, volem que passi a ser l'òrgan de decisió i gestió pedagògica del nostre projecte.
3. Sol·licitem la figura d'una persona remunerada, a la manera d'una gestora o de la secretària d'un centre educatiu, que assumeixi i se n'encarregui dels temes econòmics i de les qüestions administratives i burocràtiques que, a partir d'ara, seran cada cop més abundants. Alhora, aquesta persona coordinaria les àrees de comunicació, administració i economia, i obres, i faria d'enllaç amb l'equip educatiu (d'adults acompanyants); i s'encarregaria d'activar la tant necessària recerca de recursos, amb l'objectiu que les despeses d'aquest projecte no recaiguin, de manera desmesurada, damunt de les famílies.

Finalment, volem reforçar la següent idea: **aquests canvis persegueixen ordenar el sistema que tots i totes constituïm; i mantenir, com fins ara, la participació de la família en la pedagogia del projecte.** És a dir, pretenem que l'ordre del sistema ajudi a que la simbiosi família – equip d'educadors sigui més rica i fructífera; i, tot plegat, en benefici del projecte i dels infants.

Som sabedors que moltes de vosaltres rebreu aquests canvis amb joia, il·lusió i tranquil·litat. Alhora, també sabem que algunes de vosaltres no viureu aquestes novetats de la mateixa manera; i que, probablement, no hi estareu d'acord. Volem dir-vos que us entenem i acceptem, a unes i a les altres.

A les que hi esteu d'acord, i aquest ordre s'ajusta amb la vostra manera d'entendre aquesta nova etapa, us demanem, de nou, el vostre suport i la vostra confiança.

A les que no hi esteu d'acord, i aquest nou ordre us genera malestar, us demanem disculpes; per bé que, creiem que, aquesta nova distribució, és la millor manera de tirar endavant amb equilibri, i d'atendre les necessitats dels infants del nostre projecte.

Per a nosaltres, haver pres aquesta decisió, no ha estat gens fàcil. Durant tot el procés, que va tenir

el seu inici ara farà dos anys i que, en aquests darrers mesos, ha agafat embranzida, hem estat habitats per una pila de sensacions i emocions: angoixa, convicció, incertesa, esperança, culpa, tranquil·litat, mala consciència, honestedat, determinació... Hem donat la benvinguda a tots aquests hostes que s'han presentat a casa nostra i sabem que ens han portat un missatge. Ara, malgrat que el dolor ens ha ocupat i encara ens ocupa, volem donar-los-hi a totes elles les gràcies.

Volem concloure aquest manifest posant de relleu la maduresa de grup -famílies i educadors-, que ens permet encarar tot aquest treball col·lectiu. I, alhora, volem agrair de cor a tots els infants que han estat, són i seran participants i coconstructors d'aquest gran somni col·lectiu que hem batejat amb el nom de Submarí Lila; i que són els receptors de tota la nostra alegria, força i tendresa.

Vinyols i els Arcs, 7 de març de 2014

ANNEX 2
CARTA DE COMPROMÍS EDUCATIU

6. Llegir el Projecte Educatiu de Centre (PEC) i el Projecte Curricular de Centre (PCC) en el moment d'entrar a la Cooperativa, tant si s'hi entra com a educador com si s'hi entra com a família.
7. Compartir, i participar en l'elaboració i els canvis, del Projecte Educatiu de Centre (PEC) i del Projecte Curricular de Centre (PCC)
8. Mantenir uns bons canals de comunicació entre l'equip i la família (reunions d'inici de curs, reunions de final de curs i altres) amb l'objectiu de poder acompanyar amb cura i de manera convenient el creixement i el desenvolupament de l'infant. I, alhora, vetllar per un bon intercanvi d'informació en relació al funcionament i l'organització de l'escola (sortides, festes, trobades, etc.) a través del correu electrònic i d'altres canals oportuns.
9. Participar i col·laborar en les diferents comissions.
10. Vetllar per la coherència pedagògica i la continuïtat en el model educatiu en totes les activitats que es facin al centre, dins i fora de l'horari lectiu.
11. Vetllar pel bon ús dels materials i de les instal·lacions.
12. Establir una comunicació directa amb l'equip i amb la família sempre que sorgeixin situacions o dubtes que necessitin ser compartits i resolts; i, especialment, quan es donin situacions en què l'infant en sigui el protagonista o li afectin a ell directament, tant a l'escola com a casa.
13. Respectar el caràcter propi del centre, el sistema de treball respectuós i actiu, els racons de treball, els tallers, els projectes, les sortides, els esmorzars compartits, la línia del silenci, les estones de contes.
14. Entendre les normes i els límits com a eines útils i necessàries per a donar seguretat i tranquil·litat als infants; i poder-los expressar de forma clara i respectuosa.
15. Tenir especial cura dels processos d'adaptació i comiat (primeres entrades al centre i sortides definitives) d'infants, famílies i educadors; tant per les persones que s'incorporen o marxen, com per les que ja hi són i es queden.
16. Revisar conjuntament, equip – família, l'acompliment dels acords signats en aquesta carta de compromís.

Compromisos per part de la família:

1. Respectar els horaris d'entrada i sortida per contribuir al bon funcionament del projecte.
2. Vetllar, sobretot, per a que l'entrada i la sortida al centre, al matí i al migdia, sigui tranquil·la i relaxada, per afavorir un clima grupal de seguretat i tranquil·litat que afavoreixi el desenvolupament respectuós de les activitats que ja s'hi estiguin desenvolupant.
3. Interessar-se en el dia a dia de l'escola, i implicar-se sempre que sigui possible.
4. Ser conscients que l'infant aprèn sempre, les 24 hores del dia, en un continuïum d'espai – temps – relacions, i que, de la mateixa manera com l'equip d'educadors vetlla per a que l'espai-escola estigui preparat per a satisfer les necessitats de l'infant (físiques, emocionals i cognitives), i acompanya el procés; la família és responsable que l'espai-casa també ho estigui, i d'acompanyar-ne el procés.

Compromisos per part de l'equip educatiu:

1. Comprometre'ns a construir i mantenir un entorn on tots i cadascun dels infants hi puguin satisfer les seves necessitats (corporals, emocionals, cognitives, socials i culturals) individuals i en grup.
2. Assegurar que l'entorn físic i humà sigui segur, i sense perills (físics, emocionals i cognitius).
3. Vetllar pel nostre propi creixement professional i personal, individual i com a grup, participant en jornades, reflexions, formacions, cursos, experiències de col·laboració, etc.

I perquè consti, signem aquesta carta de compromís educatiu

Lloc i data

El Milà,

Signatura de la representant del centre

Signatura de la representant de la família

ANNEX 3
PROJECTE «ADULT ACOMPANYANT VOLUNTARI»

Des del curs escolar 2014-2015 a la Cooperativa Submarí Lila estem construint una xarxa de persones voluntàries que puguin donar suport al nostre projecte. Aquestes voluntàries, entenem, són persones interessades en aprendre la nostra manera de fer i d'estar a l'escola. A la nostra escola, donem molta importància a l'acompanyament corporal, emocional i cognitiu dels infants, ja que considerem que l'equilibri i l'harmonia entre *cos – emocions – pensaments* és la base perquè la persona es desenvolupi i creixi. Per tal de poder dur a terme aquest tipus d'acompanyament necessitem de la **Presència** de suficients adults, amb la finalitat de dur a terme una atenció individualitzada de qualitat.

Voldríem que les persones voluntàries:

fossin mares, pares o familiars d'infants que venen a la nostra escola; o persones que, inicialment, no tenen cap vincle amb nosaltres.

fossin persones que sentin que estan en moment personal adequat per dur a terme el tipus d'acompanyament que fem a la nostra l'escola.

fossin persones que es puguin comprometre a una continuïtat d'un curs escolar.

fossin persones que puguin comprometre's a un mínim de dos a dies a la setmana si no tenen infants en el projecte; i un mínim d'un dia a la setmana si són mares, pares o familiars d'algun infant del projecte.

Abans de que la persona voluntària s'incorpori:

- comparteix una xerrada amb el coordinador pedagògic i/o la responsable del *projecte de persones voluntàries* de la nostra escola per tal que pugui introduir-se en el nostre projecte educatiu; i en la nostra manera de **fer i estar** amb els infants.
- rep un curs de formació on aprofundirà en la nostra manera d'entendre i viure les relacions educatives i d'acompanyament.
- fa un període d'observació sense intervenció, per tal que pugui observar com estem amb els infants, com és el nostre dia a dia, i com acompanyem els nens i nenes.

- fa una trobada amb el coordinador pedagògic de la nostra escola per a que pugui expressar els seus dubtes i les seves observacions. A més, en aquesta trobada, es valora conjuntament (voluntària – coordinador) si és adequat o no iniciar el voluntariat.
- fa una trobada amb la responsable del *projecte de persones voluntàries* i, conjuntament, fan un estudi de les possibilitats reals de col·laboració (espai, horari, dates, ubicació, funcions, etc.) i es signa un document de compromís.

Durant la seva participació, a més, la persona voluntària participa:

- en una trobada diària, els dies de voluntariat, de 8:30 a 9:00, amb l'equip educatiu de l'espai on realitza el voluntariat per rebre indicacions i informació en relació al dia en qüestió.
- en dues trobades durant el curs amb l'equip educatiu de l'espai on realitza el voluntariat.
- en una trobada trimestral d'avaluació de la tasca compartida, amb la resta de persones voluntàries, el coordinador pedagògic i/o la responsable del *projecte de persones voluntàries*.

La persona voluntària ens ofereix la seva **Presència**, el seu **Ser i Estar**. Nosaltres, a canvi, no podem oferir-li diners. Ara bé, i com que entenem que és important l'equilibri entre el donar i el rebre, li oferim el següent:

- Un descompte en totes les formacions externes que organitzem des de l'escola.
- Participar en espais de formació i intercanvi amb les famílies del centre.
- Tutories individualitzades amb el coordinador pedagògic de l'escola, o amb la coordinadora de l'equip educatiu de l'espai on realitza el voluntariat. D'aquesta manera, si una voluntària ho necessita, pot sol·licitar una tutoria individualitzada amb el coordinador o amb la responsable d'equip on pugui demanar suport, explicacions concretes sobre aspectes observats en el dia a dia, actuacions concretes dels adults acompanyants... Un espai on resoldre dubtes, i completar les experiències viscudes en el dia a dia de l'escola amb aspectes teòrics i pràctics que puguin ajudar la persona voluntària.

DOCUMENT DE COMPROMÍS

En Guillem Massot Magarolas, amb DNI 39711214N, com a coordinador pedagògic, i Anna Farré Bravo, amb DNI 39881282H, com a responsable del projecte de persones voluntàries, de la Cooperativa mixta d'ensenyament Submarí Lila per a l'atenció i el respecte als processos de vida, domiciliada a la Plaça de l'Església, s/n, d'El Milà, i

En/Na
amb DNI
amb data de naixement
domiciliada a
amb correu electrònic
com a persona voluntària

Dies de voluntariat
Espai

MANIFESTEN

- que la persona voluntària coneix els objectius i les directius del projecte educatiu de la Cooperativa Submarí Lila.
- que la intervenció de la persona voluntària no substitueix cap lloc de treball estable i que sempre intervindrà com a figura de suport i assistència al personal educatiu.
- que la persona voluntària coneix i accepta expressament que la seva activitat no serà objecte de cap remuneració econòmica.
- que la persona voluntària es compromet a realitzar la seva tasca amb responsabilitat i regularitat, i a avisar amb l'antelació suficient en cas d'impossibilitat d'assistir a l'activitat

- concertada, per tal de poder ser reemplaçada per una altra persona.
- que la persona voluntària es compromet a col·laborar amb la Cooperativa Submarí Lila durant el temps i la regularitat acordades.
 - que la persona voluntària té dret a rebre la informació, la formació, l'orientació i el suport necessaris per a l'exercici de les funcions que ha de desenvolupar.
 - que la persona voluntària té dret a col·laborar en l'elaboració, disseny, execució i avaluació dels programes d'acord amb el seu grau d'implicació.
 - que la persona voluntària està assegurada contra els riscos d'accident derivats directament de l'exercici de l'activitat com a voluntari.
 - que la persona voluntària té el deure de guardar confidencialitat, quan sigui procedent, de la informació rebuda i coneguda en l'exercici de la seva activitat voluntària.
 - que, en finalitzar la seva col·laboració, la persona voluntària rebrà un certificat que acrediti els serveis prestats.

El Milà, a

Coordinador pedagògic de la
Cooperativa Submarí Lila

Persona Voluntària

Responsable del projecte
de persones voluntàries

- ¹ Ferrer i Guàrdia, F. *L'escola moderna*. Vic: EUMO, 1990
- ² Dewey, J. *Democràcia i escola*. Vic: EUMO, 1985
- ³ Montessori, M. *La descoberta de l'infant*. Vic: EUMO, 1987
- ⁴ Decroly, O. *La funció de globalització i altres escrits*. Vic: EUMO, 1987
- ⁵ Neill, A.S. *Summerhill*. Vic: EUMO, 1986
- ⁶ Makarenko, A. *Poema pedagògic*. Barcelona: Planeta, 1977
- ⁷ Freinet, C. *Per una escola del poble*. Barcelona: Laia, 1972
- ⁸ Pikler, E. *Moverse en libertad*. 3ª reimp. Madrid: Narcea, 2008
- David, M.; Appell, G. *Lóczy, una insólita atención personal*. Barcelona: Octaedro : Rosa Sensat, 2010
- ⁹ Freire, P. *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Barcelona-Madrid: Paidós : MEC, 1990
- ¹⁰ Alumnos de l'escola de Barbiana. *Carta a una mestra*. 3ª edició. Barcelona: Hogar del libro, 1981
- ¹¹ Wild, R. *Etapas del desarrollo*. Barcelona: Herder, 2011
- Wild, R. *La vida en una escuela no-directiva: diálogos entre jóvenes y adultos*. Barcelona: Herder, 2009
- Wild, R. *Aprender a vivir con niños: ser para educar*. Barcelona: Herder, 2007
- Wild, R. *Libertad y límites. Amor y respeto: lo que los niños necesitan de nosotros*. Barcelona: Herder, 2006
- Wild, R. *Calidad de vida: educación y respeto para el crecimiento interior de niños y adolescentes*. Barcelona: Herder, 2003
- Wild, R. *Educación para ser: vivencias de una escuela activa*. 3ª ed. Barcelona: Herder, 2002
- ¹² Bateson, G. *Espíritu y naturaleza*. 2ª reimp. Buenos Aires: Amorroutu, 2002
- ¹³ Canavero, A. *Els infants que es perden al bosc: identitat i llenguatges en la infància*. Vic: EUMO, 1985
- ¹⁴ Bruner, J. *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa, 2004
- ¹⁵ Dewey, J. *Democràcia i escola*. Vic: EUMO, 1985
- ¹⁶ Malaguzzi, L. *Los cien lenguajes de la infancia*. Barcelona: Rosa Sensat, 2005
- ¹⁷ Hoyuelos, A. *La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Barcelona: Rosa Sensat, 2006
- ¹⁸ Vygotski, L.S. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. 2ª edició. Barcelona: Crítica, 2008
- ¹⁹ Piaget, J. *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Barcelona: Crítica, 2007
- ²⁰ Montessori, M. *La descubierta de l'infant*. Vic: EUMO, 1987
- ²¹ Vygotski, L.S. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. 2ª edició. Barcelona: Crítica, 2008
- ²² Cabanellas, I. (et alt.) *Ritmos infantiles: tejidos de un paisaje interior*. Barcelona: Rosa Sensat, 2007
- ²³ Bateson, G.; Bateson, M.C. *El temor de los ángeles: epistemología de lo sagrado*. 2ª reimp. Barcelona: Gedisa, 2000
- ²⁴ David, M.; Appell, G. *Lóczy, una insólita atención personal*. Barcelona: Rosa Sensat, 2010
- ²⁵ Spitzer, M. *Aprendizaje: neurociencia y la escuela de la vida*. Barcelona: Omega, 2002
- ²⁶ Malaguzzi, L. *Malaguzzi i l'Educació infantil a Reggio Emilia*. Barcelona: Rosa Sensat, 1996
- ²⁷ Winnicott, D. *La familia y el desarrollo del individuo*. Buenos Aires: Paidós, 1964
- ²⁸ Rogers, C. *El proceso de convertirse en persona*. Barcelona: Paidós, 1974
- ²⁹ Maturana, H. *El sentido de lo humano*. 8ª edició. Santiago de Chile: Dolmen, 1996
- ³⁰ Bruner, J. *El habla del niño*. Barcelona: Paidós, 1986
- ³¹ Maturana; H. Varela, F. *De máquinas y seres vivos. Autopoiesis: la organización de lo vivo*. 5ª edició. Santiago de Chile: Universitaria, 1998
- ³² Bruner, J. *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Aprendizaje-Visor, 1997
- ³³ Bateson, G. *Espíritu y naturaleza*. 2ª reimp. Buenos Aires: Amorroutu, 2002
- ³⁴ Clark, A. *Estar ahí: cerebro, cuerpo y mundo en la nueva ciencia cognitiva*. Barcelona: Paidós, 1999
- ³⁵ Levine, M. *Mentes diferentes, aprendizajes diferentes: un modelo educativo para desarrollar el potencial individual de cada niño*. Barcelona: Paidós, 2003
- ³⁶ Gardner, H. *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós, 1995
- ³⁷ Greenspan, S.; Lieff Benderly, B. *El crecimiento de la mente y los ambiguos orígenes de la inteligencia*. Barcelona: Paidós, 1997
- ³⁸ Ayres, A.J. *La integración sensorial y el niño*. Sevilla: Trillas : MAD, 2006
- ³⁹ Morin, E. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Madrid: Paidós, 2001
- ⁴⁰ Rogers, C. *El proceso de convertirse en persona*. Barcelona: Paidós, 1974
- Rogers, C. *El camino del ser*. Barcelona: Kairós, 1983
- ⁴¹ Habermas, J. *Teoría de la acción comunicativa. Racionalidad de la acción, racionalidad social*. Vol. I i II. Madrid: Taurus, 1981
- ⁴² Maturana, H. *La objetividad: un argumento para obligar*. Santiago de Chile: Dolmen, 1997
- ⁴³ Siegel, D.J. *La mente en desarrollo: cómo interactúan las relaciones y el cerebro para modelar nuestro ser*. Bilbao: DDB, 2007
- Blakemore, S.; Frith Uta *Cómo aprende el cerebro: las claves para la educación*. Barcelona : Planeta, 2011
- Spitzer, M. *Aprendizaje: neurociencia y la escuela de la vida*. Barcelona : Omega, 2005
- Marina, J. A. *El cerebro infantil: la gran oportunidad*. Barcelona : Planeta, 2011
- ⁴⁴ Watzlawick, P. *¿Es real la realidad?: confusión, desinformación, comunicación*. 9ª reimp. Barcelona: Herder, 2003
- ⁴⁵ Maturana, H.; Varela, F. *El árbol del conocimiento: las bases biológicas del entendimiento humano*. Buenos Aires: Lumen, 2003
- ⁴⁶ Bateson, G. *Una unidad sagrada: pasos ulteriores hacia una ecología de la mente*. Barcelona: Gedisa, 1993

- ⁴⁷ Bateson, G. *Pasos hacia una ecología de la mente: una aproximación revolucionaria a la autocomprensión del hombre*. Buenos Aires: Lohlé : Lumen, 1998
- ⁴⁸ Rosas, R.; Sebastián, Ch. *Piaget, Vigotski y Maturana. Constructivismo a tres voces*. Buenos Aires : Aique, 2001
- ⁴⁹ Maturana, H.; Varela, F. *El árbol del conocimiento: las bases biológicas del entendimiento humano*. Buenos Aires: Lumen, 2003
- ⁵⁰ Piaget, J. *La psicología de la inteligencia*. 2ª edició. Barcelona : Crítica, 2003
- ⁵¹ Greenspan, S.; Lief Benderly, B. *El crecimiento de la mente y los ambiguos orígenes de la inteligencia*. Barcelona: Paidós, 1997
- ⁵² Vygotski, L.S. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. 2ª edició. Barcelona: Crítica, 2008
- ⁵³ Vygotski, L.S. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. 2ª edició. Barcelona: Crítica, 2008
- ⁵⁴ Liedloff, J. *El concepto del continuum: en busca del bienestar perdido*. 3ª edició. Santa Cruz de Tenerife: Ob Stare, 2008
- ⁵⁵ Domènech, J.; Arànega S. *L'educació primària: reptes, dilemes i propostes*. 2ª ed. Barcelona : Graó, 2006
- ⁵⁶ Domènech, J.; Arànega S. *L'educació primària: reptes, dilemes i propostes*. 2ª ed. Barcelona : Graó, 2006
- Wild, R. *Calidad de vida: educación y respeto para el crecimiento interior de niños y adolescentes*. Barcelona: Herder, 2003
- Wild, R. *Educación para ser: vivencias de una escuela activa*. 3ª ed. Barcelona: Herder, 2002
- Helming, H. *El sistema Montessori: para un ejercicio de la libertad*. Barcelona: Miracle, 1970
- ⁵⁷ Maturana, H. *Emociones y lenguaje en educación y política*. 10ª ed. Santiago: Dolmen, 2001
- ⁵⁸ Freire, H. *Educación en verd. Ideas per apropar els nens i les nenes a la natura*. Barcelona : Graó, 2011
- ⁵⁹ Wild, R. *Calidad de vida: educación y respeto para el crecimiento interior de niños y adolescentes*. Barcelona: Herder, 2003
- ⁶⁰ Wild, R. *Calidad de vida: educación y respeto para el crecimiento interior de niños y adolescentes*. Barcelona: Herder, 2003
- ⁶¹ Maturana, H. *Emociones y lenguaje en educación y política*. 10ª ed. Santiago: Dolmen, 2001
- ⁶² López Melero, M. *La educación intercultural: la diferencia como valor. A Escuela pública y Sociedad neoliberal*. Madrid, Miño y Dávila editores, 1999
- López Melero, M. *La Educación (Especial): ¿Hija de un Dios Menor en el mundo de las Ciencias de la Educación?* XIII Jornadas de Universidad y Educación Especial. UAB, 1996
- López Melero, M. *Diversidad y cultura. Una escuela sin exclusiones*. Kikiriki. Sevilla, MCEP, núm. 38, pàg. 26-38
- ⁶³ Naranjo, C. *Sanar la civilización*. 2ª ed. Barcelona: La Llave, 2011
- ⁶⁴ Siegel, D. *La mente en desarrollo: cómo interactúan las relaciones y el cerebro para modelar nuestro ser*. Bilbao: Desclée de Brouwer, 2007
- ⁶⁵ Ouspensky, P.D. *Fragmentos de una enseñanza desconocida. En busca de lo milagroso*. Barcelona: RCR, 1995
- ⁶⁶ Maturana, H. *Emociones y lenguaje en educación y política*. 10ª ed. Santiago: Dolmen, 2001
- ⁶⁷ Reich, W. *Análisis del carácter*. Barcelona : Paidós, 2010
- ⁶⁸ Ruiz de Velsaco, A.; Abad, J. *El juego simbólico*. Barcelona : Graó, 2011
- ⁶⁹ Ruiz de Velasco, A. *Del placer motórico al placer visual*. Aula de Infantil, núm. 32 (juliol – agost), 2006
- ⁷⁰ Axline, V. *Terapia de juego*. 19ª reimp. Mèxic : Diana, 2003
- ⁷¹ Gendlin, E. *Focusing: proceso y técnica del enfoque corporal*. Bilbao : Mensajero, 2008
- ⁷² Damasio, A. *El Error de Descartes*. Barcelona: Crítica, 2006
- ⁷³ Maturana, H.; Verden-Zöllner, G. *Amor y juego*. 6ª ed. Santiago de Chile: J-C-Sáez editor, 2003
- ⁷⁴ Stern, A. *Del Dibujo infantil a la semiología de la expresión*. Barcelona: Carena, 2008
- ⁷⁵ Slade, P. *Expresión dramática infantil*. Buenos Aires: Aula XXI/Santillana, 1978
- ⁷⁶ Martín, V. *Educación creadora. Acercamiento al libro y la literatura*". Cluj nº109
- ⁷⁷ Castro, J.M. *Introducción a la semiología de la expresión (I y II)*. Comunidad Educativa, abril y mayo 1997
- ⁷⁸ Bronfenbrenner, U. *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós, 1987
- ⁷⁹ Traveset Vilagínés, M. *La pedagogía sistémica: fundamentos y práctica*. Barcelona : Graó, 2007
- ⁸⁰ Delors, J. (coord.) *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*. París: UNESCO, 1996
- ⁸¹ Goleman, D. *Inteligencia emocional*. 15ª edició. Barcelona: Kairós, 1997
- ⁸² Damasio, A. *El error de Descartes*. Barcelona: Crítica, 1996
- ⁸³ Bisquerra, R. *Educación emocional y bienestar*. 3ª reimp. Barcelona: CISSPRAXIS, 2003
- ⁸⁴ Bisquerra, R. *Educación emocional y bienestar*. 3ª reimp. Barcelona: CISSPRAXIS, 2003
- ⁸⁵ Maturana, H. *El sentido de la humano*. 8ª ed. Santiago de Chile: Dolmen, 1996
- ⁸⁶ Morin, E. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Madrid: Paidós, 2001
- ⁸⁷ Naranjo, C. *Sanar la civilización*. 2ª ed. Barcelona: La Llave, 2011
- ⁸⁸ Vygotski, L.S. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. 2ª ed. Barcelona: Crítica, 2008
- ⁸⁹ Naranjo, C. *Sanar la civilización*. 2ª ed. Barcelona: La Llave, 2011
- ⁹⁰ Morin, E.; Ciurana, E.R.; Motta, Raúl D. *Educación en la era planetaria*. Barcelona, 2003
- ⁹¹ Altimir, D. *Com escoltar els infants?* Barcelona: Rosa Sensat, 2006
- ⁹² Gendlin, E.T. *Focusing: proceso y técnica del enfoque corporal*. Bilbao: Mensajero, 2008

- ⁹³ Rogers, C. *Terapia centrada en el cliente*. Barcelona: Paidós, 1981
- ⁹⁴ Rogers, C. *El proceso de convertirse en persona*. Barcelona: Paidós, 1974
- ⁹⁵ Cascón, P. *¿Qué es bueno saber sobre el conflicto?* En: Cuadernos de pedagogía, núm. 287
- ⁹⁶ Piaget, J. *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Seix Barral, 1967
- ⁹⁷ Bateson, G. *Metálogos*. Buenos Aires : Tiempo contemporáneo, 1969
- ⁹⁸ Fichtner, B. *Ensenyar i aprendre, un diàleg amb futur: l'aproximació de Vigotski*. Barcelona: Rosa Sensat, 2000
- ⁹⁹ Maturana, H. *Emociones y lenguaje en educación y política*. 10ª ed. Santiago: Dolmen, 2001
- ¹⁰⁰ Maturana, H. *El sentido de la humano*. 8ª ed. Santiago de Chile: Dolmen, 1996
- ¹⁰¹ Traveset Vilaginés, M. *La pedagogía sistémica: fundamentos y práctica*. Barcelona : Graó, 2007
- ¹⁰² Batreson, G. *Espíritu y naturaleza*. 2ª reimp. Buenos Aires: Amorroutu, 2002
- ¹⁰³ Watzlawick, P. (et al.) *Teoría de la comunicación humana: interacciones, patologías y paradojas*. 11ª ed. Barcelona : Herder, 1997
- ¹⁰⁴ Bateson, G. *Pasos hacia una ecología de la mente: una aproximación revolucionaria a la autocomprensión del hombre*. Buenos Aires: Lohlé : Lumen, 1998
- Maturana, H. (et al.) *Conversando con Maturana de educación*. Archidona: Aljibe, 2003
- Naranjo, C. *Cambiar la educación para cambiar el mundo*. 2ª ed. Vitoria: La Llave, 2005
- ¹⁰⁵ Watzlawick, P. (et al.) *Cambio: formación y solución de los problemas humanos*. 10ª ed. Barcelona : Herder, 1999
- O'Connor, J.; McDermott, I. *Introducción al pensamiento sistémico*. Barcelona : Urano, 1998
- ¹⁰⁶ Rogers, C. *Terapia centrada en el cliente*. Barcelona: Paidós, 1981
- Maslow, A. *El hombre autorrealizado: hacia una psicología del Ser*. 19ª ed. Barcelona : Kairós, 2012
- Gendlin, E. *El focusing en psicoterapia: manual del método experiencial*. 2ª reimp. Madrid : Paidós, 2011
- ¹⁰⁷ Gardner, H. *La teoría de las inteligencias múltiples*. Mèxic : Fondo de Cultura Económica, 1987
- Gardner, H. *Educación artístca y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós, 1999
- Gardner, H. *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós, 2011
- ¹⁰⁸ González Garza, A.M. *Educación holística: la pedagogía del siglo XXI*. Barcelona : Kairós, 2009